



HAL
open science

Articuler projets individuels de mobilité et dispositifs didactiques en français : publics colombiens en contexte francophone

Laura Guzmán Vega

► To cite this version:

Laura Guzmán Vega. Articuler projets individuels de mobilité et dispositifs didactiques en français : publics colombiens en contexte francophone. Linguistique. Université de la Sorbonne nouvelle - Paris III, 2020. Français. NNT : 2020PA030109 . tel-03711808

HAL Id: tel-03711808

<https://theses.hal.science/tel-03711808>

Submitted on 1 Jul 2022

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

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

UNIVERSITÉ SORBONNE NOUVELLE – PARIS 3

**ÉCOLE DOCTORALE 622 « Sciences du langage »
DILTEC**

Thèse de doctorat en Didactique des langues et des cultures

Laura GUZMAN VEGA

**Articuler projets individuels de mobilité et
dispositifs didactiques en français : publics
colombiens en contexte francophone**

Thèse dirigée par
Madame la Professeure Florence Mourlhon-Dallies

Soutenue le 14 décembre 2020

Jury :

Madame Margaret BENTO, Professeure en Sciences du langage à l'Université de Paris
Madame Florence MOURLHON-DALLIES, Professeure en Sciences du langage à
l'Université Sorbonne Nouvelle – Paris 3 et à l'Université de Paris
Monsieur Jean-Marc MANGIANTE, Professeur en Sciences du langage à l'Université
d'Artois
Monsieur Vincenzo CICCHELLI, Maître de conférences HDR en Sociologie à l'Université
Paris

Articuler projets individuels de mobilité et dispositifs didactiques en français : publics colombiens en contexte francophone

Avec l'internationalisation des institutions éducatives et des organisations professionnelles, les phénomènes de mobilité sont particulièrement dynamiques. Mais comment préparer et accompagner à la mobilité les jeunes adultes et adultes concernés quand on est enseignant de langue ? Notre recherche vise à trouver des points d'articulation entre les projets de mobilité des apprenants de FLE et leurs besoins en formation linguistique. C'est en s'intéressant aux publics qualifiés colombiens, à leurs expériences de mobilité et d'apprentissage langagier que nous avons pu tracer un itinéraire d'investigation riche en questionnements, bifurcations et choix épistémologiques. Située dans le cadre de travaux en didactique des langues et cultures, cette étude aborde la question de besoins de formation en privilégiant les dimensions subjectives de l'analyse des besoins, ce qui diffère des approches classiques utilisées pour traiter ce type de problématiques. Le choix d'une méthodologie d'enquête qualitative par entretiens individuels a été guidé par notre intérêt pour la notion de projet au sens anthropologique de Jean-Pierre Boutinet (1990, 2012), ce qui a ouvert de nouvelles perspectives pour les analyses de corpus (« *CorpusEntretiens* », « *CorpusData* », « *CorpusDidactique* ») envisagées dans notre travail. À la suite de ces analyses, différentes ingénieries de formation ont pu être mobilisées : l'exploitation didactique des récits conversationnels produits par nos informateurs au cours de l'entretien de recherche et la mise en application d'une approche liée à l'apprentissage sur corpus (ASC).

MOTS CLÉS : mobilité académique et professionnelle internationale, besoins des apprenants, didactique des langues, didactique du FOS (Français sur objectifs spécifiques), approche anthropologique du projet, stratégie, autonomie, compétences interculturelles, récit conversationnel, apprentissage sur corpus, matériel pédagogique, ingénierie de formation

Articulating individual mobility projects and French language teaching programs: Colombian language learners in francophone context

With the internationalization of academic institutions and professional organizations, social mobility phenomena are particularly dynamic. But as language teachers, how could we prepare young adults and adults for mobility? This research aims to search for the articulation axis between the mobility projects of French as a Foreign Language learners and their language teaching needs. By studying the mobility and the language learning experiences of qualified Colombian social actors, we were able to chart a research path full of deep questioning, bifurcation and different epistemological choices. Based on language didactics studies, this research analyzes the language learners' needs by emphasizing on subjective elements. We must say that our research approach of the analysis of language learners' needs appears to be different from classical approaches used to develop this kind of research subjects. The choice of prioritizing a qualitative methodological approach through individual interviews was guided by our interest in the notion of project proposed by Jean-Pierre Boutinet (1990, 2012), specifically his anthropological approach to project. These methodological and epistemological choices allowed us to explore different approaches for the analysis of our research corpus ("*CorpusEntretiens*", "*CorpusData*", "*CorpusDidactique*"). As a result of these analyses, different teaching engineering actions were displayed: the use of conversational stories produced by Colombian social actors participating in our interviews as pedagogical resources for the classroom and the application of a teaching approach based on "*Data-driven learning*" (DDL) for teaching French as a foreign language.

KEYWORDS: *international academic and professional mobility, language learners' needs, language didactics, French for specific purposes didactics, anthropological approach to project, strategy, autonomy, intercultural skills, conversational story, data-driven learning, teaching material, teaching engineering*

*À mes parents, Isbelia et Efraín.
À l'homme de ma vie, Heythem et à ma fille, Assia.*

« *On voyage pour exister ; pour survivre ; pour se défixer...* »
Morand, P. (1994, s.d.). *Le voyage*. Paris : Éditions du Rocher.

« *La modernité, c'est le mouvement plus l'incertitude.* »
Balandier, G. (1985, p. 14). *Le détour*. Paris : Fayard.

« *L'expérience n'est pas une petite chose ; graduer l'expérience, c'est l'art d'instruire.* »
Chartier, E.-A. dit Alain (1932, p. 138). *Propos sur l'éducation*. Paris : Les Presses
universitaires de France.

Remerciements

Mes principaux remerciements vont à Madame Florence Mourlhon-Dallies, ma directrice de thèse, qui, par ses encouragements, ses conseils et critiques constructives a su m'aider à concrétiser ce projet académique qui me tient tant à cœur.

Je remercie les membres du jury, Madame Margaret Bento, Monsieur Jean-Marc Mangiante et Monsieur Vincenzo Cicchelli d'avoir accepté d'évaluer mon travail et de l'intérêt qu'ils manifestent pour ma recherche.

Un grand merci aussi à tous les acteurs et co-acteurs de la mobilité qui ont participé à mes enquêtes de terrain et qui m'ont permis d'enrichir ce travail avec leurs visions du monde et leur expérience du vécu.

Un merci tout particulier aux professeurs et personnel administratif de l'Université Sorbonne Nouvelle – Paris 3 qui m'ont accueillie et encadrée avec cordialité et expertise depuis le commencement de mon séjour d'études à l'étranger. Je remercie également tous les professionnels de l'enseignement en Colombie qui m'ont permis de me former en Didactique des langues, de développer mes compétences en français et en anglais, sans quoi je n'aurais pas pu réaliser mon rêve de devenir Docteur en Didactique des langues et des cultures.

Enfin, ma plus grande reconnaissance va à ma grande et ma petite famille, qui, depuis la France, la Colombie et la Tunisie, m'ont encouragé à continuer mes études, m'ont épaulé pour surmonter les obstacles rencontrés au cours de ce projet de recherche et m'ont permis ainsi de m'épanouir en tant que professionnelle et en tant que femme.

Sommaire

INTRODUCTION.....	17
PREMIÈRE PARTIE. ÉLÉMENTS DE CONTEXTUALISATION.....	23
CHAPITRE 1. LES FLUX MIGRATOIRES EN COLOMBIE.....	25
1.1. <i>Les caractéristiques générales du contexte colombien</i>	27
1.2. <i>Un phénomène d’émigration ancien</i>	30
1.3. <i>La situation actuelle</i>	34
1.3.1. Les pays non-francophones les plus prisés	36
1.3.2. Les pays francophones les plus prisés	38
1.4. <i>Les causes de l’émigration</i>	55
1.5. <i>L’émigration scientifique ou la « fuite des cerveaux »</i>	58
1.6. <i>Le retour des Colombiens vers leur pays d’origine</i>	66
CHAPITRE 2. L’ENSEIGNEMENT ET LA DIFFUSION DU FRANÇAIS EN COLOMBIE	74
2.1. <i>Les enjeux de la francophonie</i>	74
2.2. <i>Le français en Amérique latine</i>	77
2.3. <i>Le français en Colombie</i>	83
2.4. <i>Le cadre éducatif colombien et la réalité de l’offre de formation en langues</i>	95
2.5. <i>La promotion de la langue et de la culture françaises en Colombie</i>	107
2.5.1. La coopération bilatérale franco-colombienne	108
2.5.2. Le rôle des acteurs institutionnels	117
2.6. <i>Le point de vue de quelques acteurs de l’enseignement et la diffusion du français en Colombie..</i>	127
2.6.1. La place du français en Colombie	130
2.6.2. Les projets de mobilité attribués aux apprenants de langues colombiens	132
2.6.3. La formation en français des publics mobiles colombiens	135
2.7. <i>Le point de vue des étudiants colombiens eux-mêmes : enquête par questionnaires</i>	142
2.7.1. Objectifs de notre enquête par questionnaires	143
2.7.2. Méthodologie et déroulement des questionnaires.....	144
2.7.3. Principaux apports des questionnaires.....	149
CONCLUSION DE LA PREMIÈRE PARTIE.....	160
DEUXIÈME PARTIE. CADRE THÉORIQUE.....	165
CHAPITRE 3. UN PUBLIC COMPOSÉ D’INDIVIDUS MOBILES.....	167
3.1. <i>La mobilité comme phénomène social et humain</i>	168
3.1.1. Mobilité et mondialisation.....	168
3.1.2. Mobilité et individu	175
3.1.3. Mobilité(s) en co-construction	178
3.1.4. Mobilité et développement humain	180
3.2. <i>De la mobilité au projet : un parcours notionnel au carrefour des disciplines</i>	184
3.2.1. Le « projet », une notion opératoire en didactique des langues ?	185

3.2.2. La notion de « <i>projet migratoire</i> », une notion trop étroite ?	190
3.2.3. Le projet comme clé de lecture de la mobilité	192
CHAPITRE 4. L'APPROCHE ANTHROPOLOGIQUE DU CONCEPT DE PROJET SELON JEAN-PIERRE BOUTINET ..	195
4.1. <i>Le projet, un objet théorique</i>.....	197
4.1.1. Connotations et usages modernes de la figure du temps et ses rapports avec le projet.....	198
4.1.2. Les différentes modes d'anticipation de l'avenir.....	204
4.1.3. La figure du projet comme forme d'anticipation de type flou ou partiellement déterminée.....	209
4.1.4. Le projet et ses rapports avec l'action	215
4.1.5. Définition fondamentale et caractéristiques majeures de la figure du projet	220
4.2. <i>Le projet, un objet méthodologique</i>	225
4.2.1. L'élaboration du projet	228
4.2.2. La mise en œuvre du projet	234
4.3. <i>Le projet comme transition</i>	242
4.4. <i>Un cas particulier : le projet vocationnel de l'adulte</i>.....	248
CONCLUSION DE LA DEUXIÈME PARTIE	256
TROISIÈME PARTIE. VERS UN RENOUVELLEMENT DIDACTIQUE.....	259
CHAPITRE 5. APPROCHE CRITIQUE DU FOS ET DU FOU	263
5.1. <i>Vers une formation langagière plus souple et personnalisée</i>	264
5.1.1. Projet versus Programme.....	265
5.1.2. La programmation pédagogique en didactique du FOS et du FOU	270
5.1.3. Une lecture enrichie des projets individuels ou collectifs des publics mobiles	274
5.2. <i>Accompagnement langagier à la mobilité et stratégie d'action</i>.....	277
5.2.1. Stratégie et acte de parole.....	279
5.2.2. Stratégie et programme	282
5.2.3. Stratégie et enseignement des langues.....	284
5.3. <i>Démarches d'autonomisation des sujets mobiles</i>	288
CHAPITRE 6. EXTRACTION DE DONNÉES À PARTIR DE RÉCITS DE PROJETS DE VIE INDIVIDUÉS	296
6.1. <i>Méthodologie de notre enquête par entretiens</i>.....	297
6.1.1. Objectifs de l'entretien individuel	298
6.1.2. Méthodologie et déroulement des entretiens	303
6.2. <i>Principaux enseignements des entretiens</i>	315
6.2.1. La découverte d'un sous-corpus narratif	317
6.2.2. Collecte des données narratives et constitution d'un <i>CorpusData</i>	329
6.2.3. Les particularités du corpus narratif étudié.....	331
6.2.4. Le choix d'une démarche analytique.....	339
6.2.5. Le cadre d'analyse.....	342
6.2.6. Analyse des données : La mobilité des sujets qualifiés au regard des témoignages	349
CHAPITRE 7. REINTÉGRATION DES DONNÉES POUR ÉLABORER DES PROPOSITIONS DIDACTIQUES.....	411
7.1. <i>Approches didactiques des récits sujets mobiles : les récits d'expérience personnelle</i>.....	411
7.1.1. Statut pragmatique des mini-récits recueillis.....	412
7.1.2. Mini-récits des sujets mobiles et usage du genre testimonial en classe de FLE : quelles pistes ?	415

7.1.3. Les récits-témoignages face aux pratiques de biographies langagières : quelles convergences ?.....	423
7.2. Données brutes et passage à l'expérimentation en classe de langue.....	432
7.2.1. Le contexte pédagogique d'intervention	432
7.2.2. Objectifs pédagogiques et de recherche	436
7.2.3. L'ASC et la didactique des langues étrangères	438
7.2.4. Le corpus dans le cadre de notre expérience pédagogique	443
7.2.5. Quelles utilisations didactiques du récit d'expérience personnelle privilégier face à l'existant ?.....	445
7.2.6. Didactisation des supports à exploiter en cours de français de niveau élémentaire pour migrants	485
7.3. Place et limites des questions d'interculturalité dans le cas de publics mobiles.....	505
7.3.1. La part de l'interculturel dans les programmes de FOS et de FOU	505
7.3.2. La dimension interculturelle en classe de langues	507
7.3.3. Des pratiques à interroger.....	518
CONCLUSION	527
BIBLIOGRAPHIE.....	539
ANNEXES	563
LISTE D'ABRÉVIATIONS, SIGLES ET ACRONYMES	569
TABLE DES MATIÈRES	571
INDEX DES AUTEURS*	575
INDEX DES NOTIONS*.....	577
INDEX DES EXTRAITS.....	579
INDEX DES TABLEAUX.....	581
INDEX DES GRAPHIQUES	583
INDEX DES CARTES.....	583
INDEX DES ÉCHANTILLONS TIRÉS DU <i>CORPUSDIDACTIQUE</i> ET DU <i>CORPUSDATA</i>*.....	583

INTRODUCTION

Les études portant sur les migrations internationales et les mobilités de tous types se développent de manière importante depuis une vingtaine d'années. De nos jours, l'étudiant international (E. Murphy-Lejeune, 2003 ; V. Papatsiba, 2003 ; M. Anquetil, 2006 ; V. Cicchelli, 2012), le professionnel expatrié, le migrant (Ch. Deprez, 2002 ; R. Baroni, et Th. Jeanneret, 2008), le réfugié sont devenus l'objet d'un intérêt social et politique pouvant nourrir de nombreux travaux et débats scientifiques impliquant diverses disciplines telles que la démographie, l'anthropologie, la sociologie, la sociolinguistique et bien beaucoup d'autres. Notre travail partage cet intérêt pour les phénomènes de mobilité internationale : il interroge en particulier les rapports existant entre les projets et les expériences de mobilité des publics académiques et professionnels allophones et la préparation linguistique que reçoivent ces derniers en amont de leur séjour à l'étranger. Cette recherche se place de la sorte dans le cadre de travaux scientifiques en didactique des langues et des cultures et vise à travers une démarche praxéologique à mettre en évidence les points d'articulation pouvant exister entre les projets de mobilité des apprenants des langues et leurs besoins de formation linguistique et ce, dans une perspective d'amélioration des pratiques pédagogiques effectives prenant place dans leur milieu de formation d'origine, autrement dit, dans leur pays d'origine.

Dans la situation actuelle de mondialisation et d'internationalisation des espaces et des objets au niveau global, et au vu de l'accroissement de la mobilité géographique des Colombiens vers des pays francophones et du renforcement de la promotion de l'enseignement-apprentissage de la langue française en Colombie, il devient essentiel de s'interroger sur la façon de préparer en français les apprenants colombiens souhaitant partir en territoire francophone afin d'accomplir le projet académique ou professionnel de leur choix. Cette recherche n'envisage pas cependant de mener une étude axée sur les programmes de formation existant en Colombie ou sur les approches pédagogiques privilégiées par les divers dispositifs d'enseignement, même si ces aspects seront abordés comme éléments de contextualisation (dans la partie I de ce mémoire).

Si elle prend en compte les éléments de politique linguistique, notre démarche se centre également sur les besoins de formation en français des publics colombiens mobiles, plus particulièrement, des étudiants et des professionnels adultes intéressés par un accès à l'enseignement supérieur ou à un travail à l'étranger. En tant qu'enseignante de langues en

Colombie et en France (français, anglais, espagnol), nous nous intéressons en priorité à l'étude des spécificités des apprenants mobiles, de leur projet de mobilité, des représentations qu'ils se font de leurs expériences à l'étranger, de leurs besoins linguistiques, des cours de français, etc. ; car, à notre sens, cette approche de recherche nous permet de rester au plus près de l'apprenant, de sa réalité et de ses nécessités langagières et de formation.

Cette centration sur les personnes se reflète dans notre cadre théorique (partie II), qui repose sur la notion de projet individuel de l'adulte mobile. Cet ancrage dans la notion de projet (au sens boutinien du terme) oriente toute la suite de notre travail, à savoir l'organisation d'une étude de terrain (menée au moyen d'entretiens) qui ouvre sur des développements didactiques originaux (partie III). Inclure la notion de projet à une préparation à la mobilité conduit en effet à développer une ingénierie de formation qui se démarque de ce qui se fait d'habitude en Français sur Objectif Universitaire (dorénavant, F.O.U.) pour les étudiants en mobilité ou en Français sur Objectif Spécifique (dorénavant, F.O.S.), pour les publics visant ou occupant un emploi. D'où le retour critique sur le F.O.S et le F.O.U. opéré au chapitre 5.

Ainsi, le focus mis sur la notion de projet individuel (au sens anthropologique de Boutinet) a interdit toute application directe de démarches globales de construction de modules de préparation à la mobilité. Il a donc fallu prendre une autre voie, qui nous a conduite vers la production de données de première main (cf. chapitre 6), individu par individu. Cette investigation a été conduite auprès de 22 Colombiens vivant actuellement dans des pays francophones ou de retour dans leur pays d'origine, la Colombie, c'est-à-dire ayant déjà réalisé complètement ou en partie leur projet de mobilité (projet universitaire et ou professionnel). Avec les témoignages de 22 Colombiens en question, nous avons créé un corpus avec des récits- témoignages (cf. *CorpusData*, en point 6.2.2.) d'ampleur diverse, qui a conduit à mettre au point une méthodologie qui permette leur retraitement à des fins d'exploitation didactique (cf. chapitre 7).

Tout au long de notre travail de recherche de nombreuses questions ont surgi : comment s'articulent le projet académique ou professionnel des publics mobiles colombiens et les aspirations et les informations que ceux-ci livrent consciemment ? Quels besoins de formation pouvons-nous relever nous-mêmes à partir des besoins verbalisés par les intéressés ? Quelle place pouvons-nous accorder au concept de projet dans une étude cherchant à identifier les besoins de formation en langue des publics éduqués en quête de mobilité ? Comment

pourrions-nous décrire l'impact des particularités de ces publics (en ce qui concerne leur catégorie sociale, leur type de projet de mobilité, les pays de destination visés par leur migration, leur apprentissage du français en Colombie) sur les représentations associées aux formations spécifiques ? ; comment se définissent, en fonction de leur profil d'apprenant et de leur projet de mobilité, les spécificités des leurs besoins d'apprentissage, en milieu d'apprentissage hétéroglotte, en termes de situations de communication, de tâches langagières, de savoirs et de compétences linguistiques, culturelles et interculturelles cibles? ; quel rôle jouent les acquis langagiers spécifiques (savoirs, savoir-faire) des sujets mobiles dans leur adaptation et intégration linguistique et culturelle en milieu francophone, et dans l'accomplissement de leur projet de mobilité au cours de leur séjour? ; rencontrent-ils des difficultés d'adaptation et d'intégration universitaires, professionnelles et sociales liées à l'acquisition des savoirs et des compétences spécifiques ? ; quels sont les effets de l'expérience langagière, en situation de mobilité, sur le capital plurilingue et pluriculturel des sujets mobiles, sur leur vision de l'altérité et de leur identité, mais aussi, de leurs parcours d'apprentissage de la langue (évaluation par les sujets mobiles de leurs savoirs/compétences évolutives et de la formation qu'ils ont reçue en Colombie)?

Ces questionnements ont nourri deux sortes de problématiques, l'une plus tournée vers des problématiques d'enseignement, l'autre plus sensible à la dimension des stratégies d'apprentissage :

- Le projet de mobilité de type académique et professionnel met l'individu devant la nécessité de maîtriser un certain nombre d'éléments contextuels d'ordre linguistique et culturel (langue de spécialité, situations de la communication universitaire ou professionnelle, relations interpersonnelles et institutionnelles *in situ*) et d'ordre méthodologique (prise de notes, élaboration d'une feuille de route), qu'il faut prendre en compte quand on envisage de cibler les besoins prioritaires de formation des publics mobiles. L'absence de prise en compte de ces paramètres au niveau de l'identification des besoins de formation de ces apprenants peut compromettre l'utilité et par conséquent, l'efficacité des enseignements en langue. Nous nous situons à ce niveau dans l'optique d'une amélioration de la préparation à la mobilité, en puisant dans les expériences de sujets ayant effectué le déplacement eux-mêmes ou étant sur le point de partir. Dans ce cadre, la dimension interculturelle, présente dans les

témoignages vécus, est très importante et doit être intégrée aux cours préparatoires plus qu'elle ne l'est.

- Même en intégrant au mieux les données interculturelles et les aspirations des sujets mobiles aux programmes de cours, nous pensons que le projet d'ingénierie didactique ne peut pas se limiter à la délimitation de contenus à enseigner. La centration sur l'individu met en avant la perspective de l'apprentissage de la langue, avec le déploiement de stratégies d'adaptation à un nouveau contexte culturel et social. C'est cet aspect qui doit être également renforcé pour former les personnes à la mobilité. Nous espérons dans cette optique extraire de nos enquêtes des éléments montrant les sujets individuels à l'œuvre lors de leur arrivée et au quotidien, face à des problèmes, des incidents, des surprises, etc. Comment s'en tire-t-on ? Quelle est la part d'aide, d'appui, que l'environnement ou les collègues ou les institutions peuvent offrir quand on est en mobilité ? Des stratégies sont à dégager des témoignages et à convertir en lectures qui sensibilisent aux postures et aux trouvailles d'autres personnes ou en activités didactiques qui éclairent sur les enjeux des situations qui seront probablement vécus, afin de permettre aux futurs mobiles de « *faire face* ». Nous sortons ainsi de la liste stricte d'objectifs d'enseignement pour y ajouter une forme d'accompagnement à partir de situations réelles attestées, données en partage et mises en débat. À ce niveau, le recueil du vécu biographique de l'expérience langagière de mobilité des sujets mobiles représente une source riche d'interactions et d'échanges à mettre en circulation en cours de langue même.

Sur la base de ces deux questionnements, nous avons bâti quelques réponses et expérimenté quelques éléments de cours (notamment auprès de réfugiés dans le cadre du dispositif « *Refugees Welcome* » à Paris Descartes en 2016, comme rapporté en chapitre 7 (cf. point 7.2.). Cette expérimentation, quoique limitée, sera l'occasion de nous demander si les éléments didactiques conçus à partir du cas colombien sont transférables à d'autres aires de mobilité, voire aussi dans le cas de mobilités forcées, comme les vivent les exilés politiques et les déplacés. Il est à noter que pour préparer nos cours aux réfugiés, nous avons conduit une étude du matériel édité existant (cf. *CorpusDidactique*, en point 7.2.5.) qui a pris une ampleur inattendue. Le matériel actuel intègre en effet des pans de récits de vie ou de parcours, mais pas forcément dans le sens que nous espérons encourager. De même, si les approches récentes en didactique s'intéressent aux chocs culturels et à l'interculturalité, les activités

pédagogiques qui s'en réclament diffèrent pour la plupart de nos mises en pratiques (cf. chapitre 7, en point 7.2.5.3.1.).

C'est ainsi qu'au terme de notre mémoire (dans les Conclusions) nous verrons en quoi nous avons pu faire des usages particuliers et personnels de certaines notions et croisements disciplinaires, notamment de l'analyse des récits-témoignages et la notion de projet. Nous expliquerons pourquoi ces rapprochements permettent, d'après nous, d'envisager des pratiques didactiques moins formalistes au plan langagier.

PREMIÈRE PARTIE. ÉLÉMENTS DE CONTEXTUALISATION

Cette première partie de notre travail a pour objectif d'apporter un certain nombre d'éléments contextuels permettant de situer notre étude dans un cadre historique, sociogéographique et éducatif bien défini, celui du contexte colombien. Afin de préciser les rapports existant entre la culture nationale des apprenants colombiens, leurs comportements migratoires et leur apprentissage du français dans leur pays d'origine, nous essayerons dans un premier moment de décrire l'histoire et l'état actuel des flux migratoires de la population colombienne (cf. chapitre 1) ; puis dans un second moment, nous aborderons quelques aspects relatifs à l'enseignement et la diffusion du français en Colombie permettant, à notre sens, de mieux comprendre les projets de mobilité des publics colombiens auxquels s'intéresse notre travail de recherche (cf. chapitre 2). Dans ce deuxième chapitre, quelques témoignages collectés auprès d'acteurs pédagogiques du FLE en Colombie viendront éclairer le panorama de l'enseignement-apprentissage du français des publics mobiles dans le pays (cf. point 2.6). Cette prise d'informations pour définir ce contexte colombien sera enfin complétée par une enquête par questionnaire auprès des intéressés eux-mêmes (cf. point 2.7).

Chapitre 1. Les flux migratoires en Colombie

Notre objectif étant d'étudier comment préparer dans leur enseignement-apprentissage du français des publics mobiles colombiens, il convient d'interroger au préalable les projets de mobilité de ces sujets et leurs expériences d'adaptation et d'intégration sociales et linguistiques en territoire étranger. Ces questions seront des axes thématiques centraux de notre réflexion. C'est pourquoi, dans le dessein de mieux comprendre les comportements migratoires de ces publics, il devient fondamental de poser en amont de notre étude quelques repères contextuels liés aux dynamiques migratoires de la population colombienne ; dans ce premier volet qui porte sur la migration du peuple colombien vers l'étranger, nous tâcherons d'explicitier plusieurs facteurs pouvant caractériser ces flux migratoires. Pour ce faire, nous décrirons de manière diachronique les phénomènes d'émigration observés dans le pays en précisant les destinations les plus prisées par le déplacement géographique des nationaux ainsi que certaines causes et conséquences desdits phénomènes. Au cours de cet exposé documentaire, nous tenterons de développer un certain nombre de pistes de réflexion autour de la mobilité des publics académiques et professionnels qui nous incombent comme enseignante de français et ce, à travers l'analyse de certaines données statistiques collectées dans cette partie de notre travail.

Depuis quelque temps, les thématiques migratoires, aussi bien l'émigration que l'immigration, interpellent de plus en plus l'État colombien. Or, vu le grand nombre de nationaux qui émigrent vers d'autres pays depuis une quarantaine d'années et la croissance exponentielle de leur nombre pendant les dix dernières années, le phénomène d'émigration des citoyens est devenu l'une des dynamiques les plus étudiées par le gouvernement. Dans le but d'en savoir davantage sur l'émigration des nationaux, le gouvernement colombien a décidé en 2005 d'inclure dans l'enquête de recensement nationale des questions relatives au nombre de personnes vivant à l'étranger dans chaque foyer (DANE, 2006)¹. Cette initiative a

¹ Il est à noter que de façon générale, les phénomènes migratoires nationaux, qu'il s'agisse du phénomène d'immigration ou d'émigration, sont parfois complexes à décrire à cause de la divergence qui existe entre les données collectées par un nombre important d'enquêtes réalisées par de multiples entités nationales et internationales dans le pays. Les efforts entrepris par les institutions gouvernementales pendant ces dernières années cherchent précisément à améliorer les systèmes d'information et à mettre en relation de façon coordonnée et efficace les différents acteurs chargés de la collecte et de l'analyse des données tels que le

permis principalement aux institutions gouvernementales et non gouvernementales et à la population en général de mieux comprendre les tenants des dynamiques migratoires en territoire colombien et de saisir leur impact sur le développement du pays. Par rapport aux chiffres recueillis, il est intéressant d'observer le déséquilibre qui existe entre le nombre de citoyens colombiens vivant à l'étranger et le nombre d'étrangers résidant dans le pays. D'après le DANE (2006), il y aurait 3 378 345 Colombiens en situation d'émigration contre seulement 109 971 personnes d'origine étrangère demeurant sur le territoire colombien. Ceci montre les particularités des comportements migratoires à l'intérieur de la société. On observe ainsi un faible taux d'immigration dans le pays contre un taux beaucoup plus élevé quant à l'émigration de nationaux vers l'étranger. Comme nous le verrons plus tard, les Colombiens qui sont en quête de nouveaux horizons de vie à travers la mobilité ou la migration vers d'autres pays se déplacent essentiellement vers certaines destinations et ce, en fonction de divers facteurs historiques et sociaux.

En raison de la portée du phénomène d'émigration dans la population colombienne et de l'intérêt que notre étude accorde aux thématiques migratoires, nous essayerons, tout d'abord, de décrire quelques spécificités géographiques et socioéconomiques du contexte colombien afin de mieux cerner le mode et la qualité de vie de la population autochtone. Puis, dans une perspective diachronique, nous retracerons de façon succincte les éléments historiques les plus marquants du phénomène migratoire en Colombie depuis la seconde moitié du XXe siècle, époque durant laquelle les mouvements migratoires commencent à se développer de façon importante dans ce pays. Pour finir, nous soulignerons certains aspects essentiels de la situation actuelle de la migration en Colombie concernant par exemple les destinations les plus prisées par les migrants colombiens pendant ces dernières années, les causes principales de ces flux migratoires, le phénomène de la « *fuite des cerveaux* » dans ce contexte spécifique et enfin, le taux de retour des nationaux dans le pays.

1.1. Les caractéristiques générales du contexte colombien

La Colombie est une république constitutionnelle unitaire. Elle est située dans le nord-ouest de l'Amérique du Sud et, de par sa géolocalisation, elle représente un important point de transit dans le continent américain. Le pays couvre un territoire de 1 141 748 km qui est divisé en 32 départements et 1.101 communes (cf. annexe N° 1, Carte géographique de la Colombie). D'après l'article 7 de la Constitution politique de la Colombie de 1991, la Colombie est un pays qui possède une importante diversité ethnique et culturelle. Environ 46,5 millions de personnes habitent dans le pays, dont 51,2 pour cent sont des femmes et 48,8 % sont des hommes (Recensement DANE², 2006). On peut aussi distinguer 87 ethnies indigènes, trois groupes afro-colombiens et une population de Gitans. Quant à la langue, et d'après l'article 10 de la Constitution, le castillan ou l'espagnol est la langue officielle dans le pays. Cependant, il convient de noter qu'il existe d'autres langues et des dialectes qui sont propres à différents groupes ethniques et qui ont aussi le statut de langue officielle dans les territoires où ces populations se sont installées. Parmi les langues, on compte 64 langues amérindiennes comme par exemple « *el bandé* » qui est la langue utilisée par les personnes habitant la zone de San Andres et Providence, « *el palanquero* » qui est la langue des habitants de San Basilio de Palenque et « *el romaní* » qui est la langue des populations de Roms ou de Gitans qui ont immigré dans différentes zones du pays.

En ce qui concerne la qualité de vie et le développement dans le pays, l'IDH (Indice de Développement Humain) pour l'année 2011 a été de 0,710, ce qui dénote un accroissement de 29 pour cent en comparaison avec les chiffres de l'année 1980. Pour cette même année, la Colombie occupe la 87e place selon le classement de pays réalisé par le PNUD (Programme de Nations Unies pour le Développement) (PNUD, 2011), et ce, parmi une liste de 182 pays. Malgré l'évolution des conditions économiques et sociales des habitants au niveau national, d'après le recensement effectué par le DANE en 2005, 27,7 pour cent de la population présentait NBI (Nécessités Basiques Insatisfaites), et les zones les plus concernées par ces carences étaient les zones urbaines. Nous observons néanmoins que le pourcentage de personnes et de foyers avec NBI a diminué de façon progressive durant les dernières années,

² Le DANE (Département Administratif National de statistiques) est l'entité responsable de la diffusion des statistiques officielles en Colombie.

passant ainsi de 70,5 pour cent en 1973 à 27,7 en 2005. De même, nous remarquons une diminution du niveau de pauvreté passant de 53,7 pour cent en 2002, à 46 pour cent en 2008³ (OIM, 2011).

Concernant l'éducation de la population, le taux d'alphabétisation chez les personnes âgées de plus de 15 ans montre une importante augmentation. En 1964, le taux d'analphabétisme était de 25 pour cent ; néanmoins quelques années après, selon la ENCV⁴, le taux d'analphabétisme est passé de 6,3 en 2010 à 5,8 en 2011 (DANE, 2012). Cette diminution de personnes analphabètes dans le pays concerne principalement les départements de Atlantico, Antioquia, Bogota et San Andres (cf. annexe N° 1). De même, d'après la ENCV (DANE, 2012), entre 2010 et 2011 ce sont les personnes âgées de 15 à 34 ans qui ont poursuivi le plus grand nombre d'années d'études en Colombie. Ces dernières années les jeunes adultes et les adultes font partie des catégories d'âge les plus formées au niveau académique dans le pays. Cette information nous semble intéressante étant donné que les personnes participant à notre enquête font partie de ces tranches d'âge et que, comme nous le verrons plus tard, un bon nombre des migrants éduqués quittant le pays pour une période semi-longue le font pour des raisons académiques et, plus précisément, dans le but de poursuivre des études supérieures au sein d'universités étrangères d'une grande renommée telles que les universités françaises, pour en citer un exemple.

D'autre part, d'après le Ministère de l'Éducation Nationale (dorénavant, MEN) plus de 11 millions de personnes ont suivi des études dans l'éducation basique primaire et secondaire et dans l'éducation moyenne⁵ pendant l'année 2009. Parmi ces étudiants 9 499 403 étaient inscrits dans des établissements publics et 1 823 217 dans des établissements privés (MEN, 2010). Il faut noter également que la nouvelle politique éducative du pays et le plan national

³ Plusieurs organismes ont participé à ce travail de recensement intitulé la MESEP (Misión para el Empalme de las Series de Empleo, Pobreza y Desigualdad, 2009) à savoir le DANE, le DNP (Département national de planification), la Banque mondiale et la CEPAL (Commission économique pour l'Amérique Latine).

⁴ L'ENCV (Encuesta Nacional de Calidad de Vida) est une enquête nationale sur la qualité de vie de personnes en Colombie.

⁵ Rappelons que le système éducatif colombien s'organise comme suit : l'éducation « *préscolaire* », l'éducation « *basique* » (cinq niveaux pour l'éducation basique primaire et quatre niveaux pour l'éducation basique secondaire), l'éducation « *moyenne* » (deux niveaux qui s'achèvent avec l'obtention du baccalauréat) et l'éducation « *supérieure* » (éducation professionnelle technologique, Licence, Master, Doctorat...). Parmi ces cycles, seuls les trois premiers niveaux, autrement dit, l'éducation préscolaire, basique et moyenne, sont obligatoires.

décennal d'éducation 2006-2016⁶ ont pour but principal d'augmenter la couverture éducative aussi bien dans les zones urbaines que rurales. Ainsi, nous observons une augmentation au niveau de la couverture éducative dans le pays. Elle est passée de 24,5 pour cent dans l'année 2002 à 35,5 pour cent dans l'année 2009. De même, depuis une dizaine d'années, le secteur de l'éducation supérieure est devenu l'une des priorités nationales⁷. Nous pouvons constater que la qualité de l'offre de formation s'est améliorée et que le nombre d'étudiants inscrits dans les Institutions d'Éducation Supérieure (dorénavant, IES) a augmenté. Plusieurs mesures ont été mises en place pour aboutir à cette amélioration à savoir, l'augmentation des crédits par l'ICETEX (Institut colombien de crédit éducatif et d'études techniques à l'étranger) ; la modernisation de la gestion des universités publiques et privées ; et la promotion de l'éducation technique et technologique dans le pays (OIM, 2011). Il convient de souligner à ce propos que cet aménagement de l'éducation supérieure a une influence sur les phénomènes de mobilité estudiantine. Comme nous le verrons plus tard (voir *infra*, en point 1.5.), le processus d'internationalisation des IES que mène la Colombie intervient dans le développement des programmes de mobilité destinés aux communautés académiques. Et, la possibilité actuelle qu'ont les étudiants de financer leurs études à l'étranger à l'aide des prêts étudiants ou des bourses assurés par des organismes comme l'ICETEX ou COLFUTURO⁸ ouvre de nouvelles perspectives pour les Colombiens diplômés intéressés par la mobilité académique vers des pays francophones ayant une renommée internationale (grande qualité des établissements d'enseignement supérieur), à savoir la France, la Suisse, le Canada francophone, entre autres.

En ce qui concerne le capital humain, nous observons que 4,1 pour cent de la population parle anglais et 64 pour cent des personnes sont capables de se servir correctement d'un ordinateur (DANE, 2006). Vue l'importance qu'octroie le monde professionnel et la communauté internationale à l'anglais et à l'usage de nouvelles technologies, ces compétences langagières

⁶ Ce plan est un exercice de planification éducative, règlementé par l'article 72 de la Loi Générale d'Éducation, mené par les citoyens colombiens eux-mêmes. Plus de 20 000 citoyens colombiens de classes socioculturelles diverses ont participé à ce projet. L'objectif étant de chercher de nouvelles orientations pour l'éducation en Colombie afin que les programmes proposés puissent s'adapter au mieux aux besoins et aux attentes de la population. Pour plus d'informations, consulter le site Internet : www.plandecenal.edu.co.

⁷ Dans la deuxième partie du chapitre I, en point 2.5.1. La coopération universitaire et scientifique, nous détaillerons quelques actions bilatérales ciblant le secteur universitaire.

⁸ Diverses possibilités des prêts ou des bourses sont proposées aux étudiants colombiens désirant poursuivre leurs études supérieures (Master, Doctorat) à l'étranger à travers COLFUTURO, une fondation nationale créée en 1991 et cherchant à promouvoir, financer et orienter la mobilité internationale des étudiants colombiens diplômés. Pour plus d'informations, voir : <https://www.colfuturo.org/financiacion-para-posgrados-en-el-exterior>

et techniques peuvent devenir un atout pour l'évolution de la qualité de vie des citoyens. Comme nous le verrons plus tard au chapitre 2, l'anglais est, en effet, une langue ayant pris une place centrale dans les programmes nationaux d'enseignement des langues étrangères. La prépondérance de la langue anglo-saxonne au niveau local relègue souvent d'autres langues étrangères telles que le français, le portugais ou l'allemand à un statut facultatif, voire inexistant dans différents contextes éducatifs. Ceci dit, face aux phénomènes de mondialisation et d'internationalisation des objets et des institutions qui caractérisent le monde d'aujourd'hui, le capital plurilingue des individus devient un atout primordial pour le développement personnel, académique et professionnel de ces derniers. Dans le cas des étudiants et des professionnels qualifiés, pouvant trouver à travers le projet de mobilité des nouvelles perspectives d'avenir, l'acquisition des compétences langagières en anglais ainsi que dans d'autres langues étrangères comme le français peut jouer un rôle important dans la conception et la concrétisation de leur mobilité internationale. La question de la diffusion et de l'enseignement de diverses langues étrangères au niveau de l'éducation nationale en Colombie sera donc un élément à interroger de manière consciencieuse dans la présente étude.

1.2. Un phénomène d'émigration ancien

Afin d'avoir un aperçu de l'évolution des flux migratoires des Colombiens pendant ces dernières années, il serait pertinent d'observer plus particulièrement, les comportements migratoires prenant place à partir de la deuxième moitié du XXe siècle. Effectivement, à partir de cette période le taux d'émigration de la Colombie est l'un des plus hauts parmi les pays de l'Amérique latine (Lelio Mármora, 2002). Depuis les années soixante, la Colombie montre une tendance migratoire régulière. De façon générale, le phénomène migratoire répond souvent à des changements au niveau politique ou socioéconomique dans le pays. Les destinations les plus prisées par ces flux migratoires ont été souvent les pays les plus développés ou ceux jouissant d'une économie florissante à une période définie.

Selon les travaux de Mauricio Cárdenas et Carolina Mejía (2006), la période qui s'étend de l'année 1965 à l'année 1975 est considérée comme la première grande vague d'émigration. D'après eux, plusieurs phénomènes précèdent cette première vague migratoire, à savoir une

longue période de violence bipartisane⁹ dans le pays (1948-1958), une urbanisation accélérée provoquée par la migration de la population rurale vers les villes et une croissance rapide de la population. L'augmentation du taux de chômage urbain reflète les difficultés que le pays subit sur le plan économique pendant cette période : 3 et 7 pour cent entre les années 1950 et 1960 et 9 pour cent pendant les années 1970¹⁰ (E. Humanez-Blanquicett, 2012). Les flux migratoires de la première vague concernent surtout les pays des Amériques dont le Venezuela, l'Équateur et les États-Unis, qui étaient les pays ayant les principales concentrations de Colombiens. Selon L. Mármora¹¹ (1976, p. 51), entre 1963 et 1973, 556 683 Colombiens émigrent vers le Venezuela, les États-Unis, l'Équateur, le Panama, le Canada, le Pérou, le Chili et la Bolivie. Dans le tableau N° 1 ci-dessus, nous pouvons observer la concentration de Colombiens par pays pendant cette période.

Tableau N° 1. Pays ayant les plus fortes concentrations de Colombiens dans les Amériques entre 1960 et 1970

Pays	Années	
	1960	1970
Venezuela	95.772	177.973
États-Unis	50.964	63.538
Équateur	25.000	*
Panama	*	12.128
Canada	170	5170
Pérou	*	1582
Chili	*	800
Bolivie	*	412

*Chiffres non disponibles.

Source : Sélection personnelle selon les données présentées par Enoïn Humanez-Blanquicett (2012)

⁹ Suite à l'assassinat de Jorge Eliécer Gaitán, leader politique du parti libéral et candidat à la présidentielle 1946-1950, de forts affrontements entre les partisans du parti libéral et du parti conservateur se déclenchent dans tout le pays. Ce conflit bipartisan provoque un déséquilibre politique et plus précisément d'importantes vagues de violence dans la société. C'est pourquoi on connaît cette période de l'histoire sous le nom de « La Violencia ».

¹⁰ D'après les chiffres donnés par le Departamento Nacional de Planeación, *Plan de Economía social*, Bogota : Departamento nacional de planeación, 1987.

¹¹ D'après des chiffres publiés par le DANE.

Pendant les années soixante-dix, le développement de l'entreprise pétrolière au Venezuela, pays frontalier avec la Colombie, crée une forte demande de main d'œuvre. Cette demande déclenche par la suite une importante migration de Colombiens vers ce pays (OIM, 2011). Il s'agit majoritairement de paysans ou de personnes avec un bas niveau scolaire¹². Pendant cette même période, nous observons aussi une migration vers les États-Unis et vers l'Europe, cependant ces flux migratoires concernent non pas la population paysanne, mais les élites du pays, qui voyagent pour des motifs touristiques, et les réfugiés politiques (OIM, 2011). Quant aux États-Unis, il est à noter que certaines réformes des lois migratoires de l'époque, notamment la loi d'immigration de 1965, favorisent l'émigration vers ce pays. L'instauration d'un système de quotas d'immigration selon la qualification professionnelle de migrants et non selon leur pays d'origine¹³, ou l'application de nouvelles mesures concernant la réunification familiale ont servi de base pour une relation migratoire assez forte entre ce pays et la Colombie. Les premiers migrants allant aux États-Unis font partie des classes sociales supérieures (Luis Eduardo Guarnizo, 2004). Il s'agit de professionnels avec une bonne formation universitaire notamment des médecins et des ingénieurs, mais vers la moitié des années soixante-dix, le profil des personnes mobiles change. À la même période, des ouvriers non qualifiés, des commerçants ou des chefs d'entreprise de classe moyenne commencent aussi à partir en territoire nord-américain à la recherche de nouvelles opportunités (OIM, 2011). En ce qui concerne le contexte canadien, nous pouvons distinguer une première vague migratoire vers le Québec entre l'année 1950 et l'année 1970. Ce premier flux migratoire concernait surtout des étudiants et des diplomates colombiens. Comme nous avons pu l'observer dans le tableau N° 1, le nombre de Colombiens migrant au Canada pendant cette période augmentait considérablement au cours des années. Il passe de 170 migrants en 1960 à 5170 migrants en 1970. Pour ce qui est de l'Europe, au cours de cette première vague migratoire, il est possible d'observer une migration de travailleurs colombiens vers l'Angleterre. Il s'agit à l'époque des ouvriers qualifiés et non qualifiés, des commerçants, de petits patrons urbains et des paysans de niveau moyen (OIM, 2011).

Au milieu des années quatre-vingt, une deuxième vague de migration a lieu (OIM, 2011). Pendant cette période, l'entreprise pétrolière au Venezuela est en plein essor grâce à une augmentation considérable du prix du pétrole à partir de l'année 1979. La prospérité

¹² D'après A. Gómez et L. Díaz (1989), cités par W. Mejía Ochoa (2012, p. 190), cette migration diminue de façon importante vers 1982 et 1983 à cause de la baisse du prix du pétrole et de son exportation.

¹³ Avant la moitié du XXe siècle, les flux migratoires vers les États-Unis concernaient majoritairement des ressortissants européens.

économique dans ce pays frontalier devient une fois de plus, un motif migratoire pour les Colombiens. De même, certaines difficultés économiques provoquées par la crise de la dette dans les pays latino-américains sont à l'origine de la sortie des nationaux vers les États-Unis et le Venezuela. Puis pendant la seconde moitié des années quatre-vingt-dix, d'après Mauricio Cárdenas et Carolina Mejía (2006), la crise économique de fin de siècle provoque une accélération dans les flux migratoires. Plusieurs facteurs socioéconomiques vont aussi pousser les gens à vouloir émigrer : l'affaiblissement de la production nationale comme conséquence de l'ouverture économique du pays, la baisse du prix international du café et l'augmentation de la violence urbaine et rurale. À l'époque, le phénomène migratoire devient de plus en plus régulier et commence progressivement à générer des réseaux transnationaux, facilitant ainsi la migration de futurs concitoyens. Il convient de noter toutefois que le durcissement des lois de migration aux États-Unis pendant cette période entraîne une évolution dans le choix de destinations géographiques pour la migration. Les Colombiens voulant sortir du pays s'intéressent ainsi à des destinations comme le Canada¹⁴, à certains pays latino-américains comme le Mexique, le Costa Rica, l'Argentine, le Chili ou la République Dominicaine, mais aussi à divers pays européens comme l'Espagne, l'Angleterre, l'Italie, la France et l'Allemagne. Il est à souligner que l'Espagne, le seul pays hispanophone de l'Union européenne qui n'exigeait pas de visa pour les Colombiens¹⁵ à l'époque, est devenue l'une des destinations préférées des Colombiens. Plus de 11 000 nouveaux migrants sont enregistrés en Espagne entre 1998 et 1999.

La troisième vague migratoire que nous voudrions citer a lieu au début de la décennie de 2000. L'augmentation des flux migratoires pendant cette période est rapide et le taux de migrants dépasse les chiffres recueillis pendant les années précédentes. Les Colombiens migrant pendant cette période sont issus de différentes régions du pays et de diverses classes sociales. Les pays de destination¹⁶ sont eux aussi très divers. Cependant, il faudrait dire que

¹⁴ En ce qui concerne les migrants au Canada, d'après E. Humanez-Blanquicett, entre 1971 et 1996, un peu plus de la moitié ont émigré pour travailler comme main-d'œuvre dans le cadre de la politique économique canadienne qui cherchait à garantir le développement économique du pays. Les autres cas de migrants colombiens correspondent à des personnes bénéficiant d'un programme de réunification familiale, à des réfugiés et demandeurs d'asile ou à des personnes ayant un projet entrepreneurial, académique ou touristique au Canada.

¹⁵ Jusqu'à l'année 2003, l'Espagne n'exigeait pas de visa pour les ressortissants colombiens.

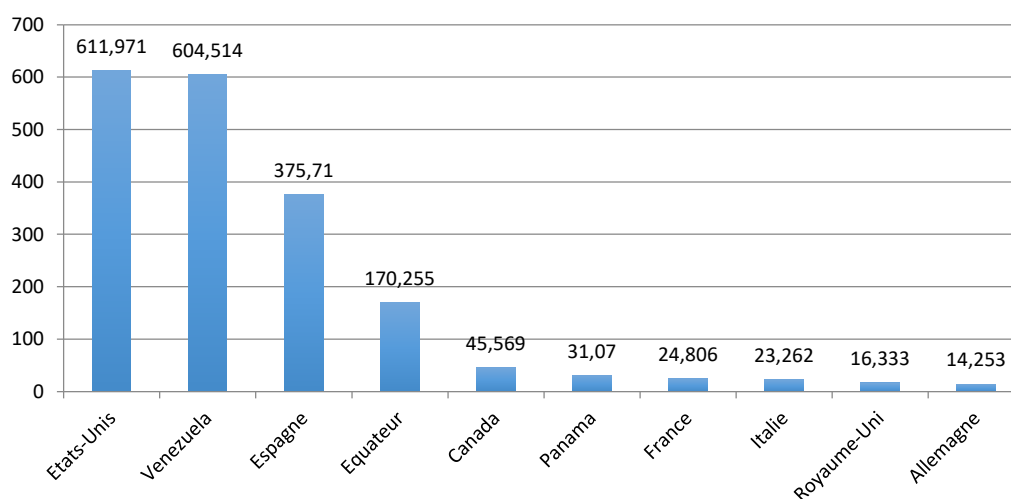
¹⁶ D'après Humanez-Blanquicett, pour le Canada, depuis l'année 1997 et jusqu'à nos jours, il est possible d'observer qu'une bonne partie des migrants colombiens est composée des réfugiés et des demandeurs d'asile. L'adoption d'un programme humanitaire mis sur pied pour la communauté internationale a permis aux personnes voulant fuir le conflit armé à l'intérieur du pays de trouver une nouvelle terre d'accueil.

l'Espagne à partir de cette période devient l'un de pays au monde ayant le plus haut taux de migrants colombiens. Le nombre de Colombiens vivant en Espagne passe de 9 343, selon le recensement de 1990, à 118.148 selon le recensement de 2001 (Mejía Ochoa, 2012, p. 196).

1.3. La situation actuelle

D'après les chiffres publiés par l'ONU (Organisation des Nations Unies) et le CEPAL (la Commission Économique pour l'Amérique Latine), la Colombie se trouve parmi les cinq principaux pays d'émigration en Amérique Latine et les Caraïbes. D'autre part, d'après les données publiées par la Banque mondiale¹⁷ (2011), en 2010 il y aurait 2 122 100 émigrants d'origine colombienne dans différents pays du globe. Selon le rapport de la Banque mondiale, les principaux pays de destination sont les suivants : les États-Unis, le Venezuela, l'Espagne, le Canada, le Panama, la France, l'Italie, le Royaume-Unis et l'Allemagne. Comme nous pouvons l'observer dans le graphique N° 1 ci-dessous, en 2010, les pays ayant le plus haut taux de migrants colombiens dans le monde sont encore les États-Unis (28,8 pour cent), le Venezuela (28,4 pour cent), l'Espagne (17,6 pour cent) et l'Équateur (8 pour cent).

Graphique N° 1. Principaux pays de destination des émigrants colombiens



Source : Banque mondiale (2011)

¹⁷ Le groupe de la Banque mondiale est un partenariat entre divers États au niveau international qui cherche à réduire la pauvreté dans les pays en développement du monde entier. Les rapports publiés par la Banque mondiale fournissent des données statistiques fiables sur divers phénomènes socioéconomiques dans différents pays au niveau international.

Il est à noter toutefois que parmi les dix principaux pays de destination choisis par les émigrants colombiens, nous trouvons deux pays francophones, le Canada¹⁸ avec 2,1 pour cent des ressortissants Colombiens (45 569) et la France avec 1,1 pour cent (24 806). D'ailleurs, selon un rapport récent de l'Organisation Internationale de la Francophonie, on constate en Colombie « *une grande demande de formations et de certifications pour les études en France, et pour l'émigration au Québec* » (Youma Fall, 2019, p. 126). Ce fait nous semble important car il nous amène à nous interroger sur la préparation linguistique en français que suivent les Colombiens migrant vers ces destinations, et sur la nécessité de savoir plus sur l'adaptation et l'intégration linguistique et culturelle de ces personnes en territoire francophone. De fait, nous essayerons dans notre travail de recherche de cerner les particularités d'une tranche spécifique de ces publics migrants, celle des adultes migrants diplômés ayant un projet académique ou professionnel en France ou au Canada (Québec). Plus précisément, nous nous interrogeons sur la manière dont ces individus peuvent appréhender et vivre leur projet de mobilité : la place du français dans l'élaboration et la réalisation de leur projet de mobilité ; la préparation linguistique qu'ils suivent en Colombie ainsi que leurs motivations et leurs attentes autour de cette formation ; leurs expériences d'adaptation sociolinguistique *in situ* ; les difficultés linguistiques et culturelles rencontrées par ces derniers pendant leur séjour à l'étranger, entre autres.

Par rapport aux pays francophones et non-francophones présentant à l'heure actuelle la plus haute concentration de migrants colombiens, à savoir, les États-Unis, le Venezuela, l'Espagne et l'Équateur d'un côté ; et le Canada et la France¹⁹, de l'autre côté, il nous semble important de citer à ce niveau quelques aspects des flux migratoires concernant ces destinations. Nous pensons que ces éléments pourront nous aider à mieux comprendre certaines spécificités des phénomènes de migration chez la population colombienne, et pourraient éventuellement éclairer l'analyse des projets de mobilité des publics académiques et professionnels auxquels s'intéresse notre recherche. De ce fait, nous traiterons ces différentes destinations en citant d'abord les plus représentatives en termes de chiffres statistiques, à savoir les pays non-francophones, pour aborder ensuite quelques particularités des deux destinations francophones préférées des migrants colombiens, le Canada et la France.

¹⁸ Il faut noter qu'une grande partie des Colombiens migre vers le Québec, zone francophone du pays.

¹⁹ Nous tenons à souligner que le Panama, malgré son taux de représentativité assez important, ne fait pas partie de cette liste de pays les plus prisés que nous avons décidé d'étudier, à cause d'un manque d'informations au sujet des dynamiques migratoires des Colombiens dans ce pays.

1.3.1. Les pays non-francophones les plus prisés

Premièrement, par rapport aux spécificités du phénomène migratoire actuel, il faudrait dire que les États-Unis restent encore de nos jours le pays de prédilection des Colombiens voulant migrer vers l'étranger. D'après le recensement effectué en 2010 par les États-Unis, il y aurait 908 734 ressortissants colombiens sur le territoire nord-américain. Ceci montre un doublement du nombre de migrants par rapport au recensement réalisé en 2000, où les chiffres soulignaient l'existence de 470 684 Colombiens vivant dans ce pays²⁰. Rappelons également que parmi les pays de l'Amérique du Sud, la Colombie est le pays le plus représenté aux États-Unis²¹. D'après le Pew Hispanic Research Center²² (2012), l'âge moyen de cette population migrante est de 34 ans ; et en ce qui concerne leur niveau d'éducation, les études démontrent que la plupart des migrants colombiens de plus de 25 ans ont une formation universitaire complète. Selon les données recueillies par ce centre, les principales zones de concentration de Colombiens seraient la Californie, la Florida, la ville de New York et le Texas. Considérant le nombre important de Colombiens qui décide de partir aux États-Unis, il nous semble que la question de la formation en anglais des nationaux reste donc un élément-clé à prendre en compte lors de la conception des programmes d'enseignement des langues étrangères en Colombie. Nous trouvons dans ces dynamiques migratoires vers ce pays anglo-saxon, une cohérence en ce qui concerne l'attention particulière que prêtent les programmes gouvernementaux d'éducation en langues à l'anglais (programmes bilingues en anglais, cf. chapitre 2, en point 2.4.). Cependant, il nous semble qu'il serait également pertinent de s'interroger sur la manière dont la suprématie que l'on accorde à cette langue dans les sphères éducatives et professionnelles dans le pays, peut influencer les comportements migratoires des Colombiens vers les États-Unis ou vers d'autres pays anglophones tels que le Royaume-Uni. Comme nous avons pu l'observer à travers le volet historique sur l'émigration en Colombie (voir *supra*), il est certain que diverses raisons économiques, politiques ou sociogéographiques peuvent être à l'origine de la migration vers l'étranger chez la population colombienne, plus particulièrement, vers les États-Unis. Toutefois, nous pensons que de la même façon que la mobilité sociale peut induire des

²⁰ Ces données prennent en compte les fils des citoyens colombiens nés aux États-Unis.

²¹ D'autres pays représentatifs au niveau de la migration hispanique sont : l'Équateur, le Mexique, le Porto-Rico et Cuba (OIM, 2013).

²² Le centre de recherche américain Pew Research Center fournit des statistiques et des informations sociales sur diverses thématiques. Ce centre mène, entre autres, un projet sur la vie de la communauté hispanique aux États-Unis et l'impact de cette communauté dans la société américaine.

changements au niveau éducatif (développement de programmes d'enseignement en langues et d'accords interuniversitaires...), certains choix éducatifs peuvent aussi influencer sur les comportements migratoires des populations sociales (promotion de l'enseignement d'une langue en particulier, privilèges éducatifs accordés à certaines langues étrangères...). Les problématiques langagières étant au centre de nos intérêts de recherche, nous pourrions nous poser une multitude de questions à ce sujet comme par exemple : dans quelle mesure l'enseignement très répandu de l'anglais en Colombie ainsi que les images que possèdent les migrants colombiens de cette langue pourraient déterminer le choix des destinations les plus sollicitées pour leur migration ? ; ces personnes montreraient-elles une attirance particulière pour l'anglais et la culture américaine ? ; se sentiraient-elles plus à l'aise en migrant vers un pays anglophone que vers un pays francophone, germanophone ou autre ? etc. Bien que ces questionnements ne constituent pas l'objet de notre enquête, il est important de souligner que ces interrogations restent tout de même utiles en ce qui concerne la construction de notre problématique de recherche, puisqu'elles nous permettent d'envisager la complexité que comporte l'étude des problématiques langagières liées à la mobilité des personnes appartenant à une communauté culturelle définie, comme c'est le cas des publics mobiles colombiens. La deuxième partie de ce premier chapitre de notre thèse, concernant l'enseignement et la diffusion du français en Colombie, nous donnera l'occasion de soumettre à la discussion ces problématiques liées à la promotion et l'enseignement de diverses langues étrangères en Colombie (français, anglais et autres).

Deuxièmement, en ce qui concerne la migration actuelle des Colombiens vers le Venezuela et l'Équateur, il est à noter que parmi tous les migrants d'origine sud-américaine se trouvant en situation de migration dans ces deux pays, la population colombienne est la plus représentée. Au Venezuela, les migrants colombiens représentent 60 pour cent de la population totale d'étrangers ; et en Équateur, les Colombiens représentent environ 50 pour cent de la totalité de migrants vivant dans ce pays. D'après le recensement national de 2011 mené par chacun de ces pays, il y aurait 684 040 migrants colombiens vivant au Venezuela et 89 931 Colombiens résidant en territoire équatorien (OIM, 2013). D'ailleurs, selon W. Mejía Ochoa (2012, p. 190), l'une des raisons pour lesquelles les relations migratoires entre ces deux pays et la

Colombie continuent d'être aussi fortes, mise à part la proximité frontalière, c'est parce que ces relations sont fondées sur un passé historique commun : la Grande Colombie²³.

Finalement, pour ce qui est de l'Espagne, le troisième pays à avoir la plus haute concentration de migrants colombiens au monde, il faudrait dire que l'un des attraits particuliers que trouvent les ressortissants colombiens dans cette destination européenne, a été toujours l'espagnol ou le castillan, la langue officielle de ce pays développé. La maîtrise de la langue se montre de toute évidence dans ce type de cas, comme étant un facteur de motivation décisif chez les Colombiens voulant émigrer vers l'Europe, une zone géographique très prisée des migrants internationaux, y compris des populations colombiennes ; il s'agirait ici de profiter de la langue hispanophone, leur langue maternelle, comme un élément-moyen facilitateur de leur intégration sociale dans le pays d'accueil. D'ailleurs, d'après les données recueillies par le gouvernement espagnol en 2012, plus de la moitié de résidents étrangers dans ce pays sont d'origine équatorienne et colombienne. Actuellement, 221 797 migrants colombiens vivent en Espagne, soit 8,11 pour cent du nombre total d'étrangers résidants dans ce pays. Cependant, à cause de la crise économique que subit l'Espagne durant ces dernières années, il est possible de remarquer une baisse de 1,05 pour cent du nombre de Colombiens migrant vers cette destination (OIM, 2013). De façon générale, l'âge moyen des résidents colombiens en Espagne est de 36 ans. On estime que la plupart des migrants sont dans un âge productif et font partie du secteur professionnel. Les zones géographiques où l'on trouve la plus haute concentration de Colombiens sont les suivantes : la province de Madrid, le département de la Catalogne, le département de Valence, les Canaries et le département de l'Andalousie.

1.3.2. Les pays francophones les plus prisés

Quant aux destinations francophones préférées des migrants colombiens, comme précisé plus haut, le Canada et la France se partagent ce statut. Voyons donc quelques informations relatives aux flux d'immigration prenant place dans ces deux zones géographiques afin de préciser les dynamiques migratoires Sud-Nord (Colombie-Canada et Colombie-France) qui prennent place dans ces deux pays d'accueil des sujets mobiles colombiens.

²³ Nom qu'on donne à la République de Colombie (1821-1831) née suite à la déclaration de l'indépendance de certains pays de l'Amérique du Sud vis-à-vis de l'Espagne. L'Équateur, la Colombie et le Venezuela ont fait partie de cette République.

1.3.2.1. Le Canada

En premier lieu, il faudrait dire que le Canada est un pays attirant des migrants provenant de divers continents, et l'Amérique du sud n'est pas une exception, y compris donc les ressortissants du territoire colombien. En 2008 et 2009, les immigrants sud-américains les plus nombreux sur le sol canadien étaient ceux d'origine colombienne. Ils représentaient 2,2 pour cent de la totalité des migrants sud-américains en 2008 et 1,9 pour cent en 2009 (OIM, 2012). D'après E. Humanez-Blanquicet, en 2007, la communauté colombienne était la septième population immigrante au Québec avec 12 227 colombiens établis dans cette zone géographique, ce qui équivaut environ à 4 pour cent de la population d'immigrés en région provinciale²⁴ (E. Humanez-Blanquicet, 2012, p. 24). Et en 2013, la conseillère en promotion du bureau d'immigration du Québec pour l'Amérique latine, Jennifer Fortín, déclare que 25 000 Colombiens se sont établis de manière définitive dans la province québécoise (El País.com.co/Colprensa, 2013). Globalement, selon un rapport démographique publié au Canada en 2011 (A. Milán, 2011), les Colombiens représentent 1,7 pour cent de la totalité des migrants, toutes nationalités confondues, dans ce pays. Et d'après les chiffres apparus dans la publication annuelle « *Faits et chiffres : Aperçu de l'immigration – Résidents permanents et temporaires 2011* » de la Direction générale de la recherche et de l'évaluation de Citoyenneté et Immigration Canada (CIC), la Colombie serait le 13e pays à avoir le plus grand nombre de résidents permanents en territoire canadien, 4 317 effectifs en 2011²⁵, derrière des pays comme la Chine (28 696 effectifs), les États-Unis (8 829) ou encore la France (5 867) et devant d'autres pays latino-américains comme le Mexique (3 642 effectifs) et le Brésil (1 519) (Recherche et Évaluation Citoyenneté et Immigration Canada, 2012, p. 27).

La plupart des migrants colombiens installés dans ce contexte géographique sont des travailleurs de différents niveaux et des étudiants. Au Canada le programme d'immigration permet de sélectionner des résidents permanents, mais aussi des personnes admises sur le territoire à titre temporaire tels que des travailleurs, des gens d'affaires, des étudiants et des

²⁴ Selon l'auteur, ces flux migratoires vers la province québécoise ont montré un croisement notable entre 2001 et 2009. La région administrative de Montréal, principale métropole du Québec, est la zone présentant la plus haute concentration de Colombiens entre 2001 et 2007. Cependant au début du XXIe siècle, suite à l'application de la politique québécoise de régionalisation de l'immigration, le nombre d'immigrants colombiens en métropole québécoise commence à diminuer progressivement.

²⁵ Selon cette source, le nombre de migrants colombiens ayant le statut de résidents permanents au Canada dépasse le 4 000 depuis l'année 2003. Et un pic de concentration est observable en 2005 (6 031 effectifs) et 2006 (5 813). Cependant, en ce qui concerne les nationaux admis dans le pays en tant que travailleurs à titre temporaire (résidents temporaires), les chiffres sont moins significatifs : 181 travailleurs temporaires colombiens en 2011.

visiteurs. Il est toutefois important de souligner que l'immigration économique est un phénomène bien marqué en territoire canadien. Les travailleurs qualifiés et les gens d'affaires font partie de cette catégorie d'immigrants dite « *immigrants économiques* »²⁶. En effet, depuis longtemps, le Canada mène une politique de migration volontariste visant essentiellement le peuplement du territoire (notamment de 1896 à 1905) et le développement économique²⁷. Afin de mettre en place une immigration sélective, le pays opte depuis 1967 pour un système de sélection basé sur des points (grilles de sélection) cherchant principalement à évaluer le profil des candidats à la migration, issus de diverses origines et catégories sociales ; et ce, en fonction d'une part, des besoins de main-d'œuvre existant au niveau local et d'autre part, des ressources financières, des compétences professionnelles (formation et expérience professionnelles) et langagières que possèdent ces derniers. Selon J. Fortín, le gouvernement du Québec chercherait, par exemple, à peupler la province québécoise²⁸ en promouvant l'immigration des étrangers âgés entre 18 et 35 ans et des travailleurs qualifiés spécialisés dans certains secteurs professionnels comme le secteur commercial, financier, des affaires et de la santé (El País.com.co/Colprensa, 2013). Le prospectus en annexe (cf. annexe N° 2) sert à illustrer le profil de migrants recherché par le gouvernement québécois (« ¿ Tiente entre 18 y 35 años ? ¿ Tiene un título de bachillerato Técnico, Técnico Profesional, Tecnólogo o Universitario ? »²⁹) et la place que ce dernier accorde à la langue dans le processus d'immigration (« ¿ Ya habla o está dispuesto a aprender el francés ? »³⁰) : de jeunes adultes et adultes diplômés capables de parler en français³¹. En effet, au vu de cette politique sélective, la connaissance de la langue des immigrants potentiels est devenue un facteur clé du processus d'immigration. Rappelons que

²⁶ D'après la Direction générale de la recherche et de l'évaluation de Citoyenneté et Immigration Canada, « *le groupe des travailleurs qualifiés comprend les immigrants qui sont en mesure démontrer leur capacité de s'intégrer au marché du travail et de s'établir avec succès au Canada en réussissant un test de sélection qui évalue des facteurs tels que la scolarité, la connaissance des langues française et anglaise et l'expérience professionnelle* ». (*Ibid.*, 2012, p. 1).

²⁷ Il est à noter que depuis l'année 2002, une nouvelle loi dénommée la « *Loi sur l'immigration et la protection des réfugiés (LIPR)* » régit le programme d'immigration canadien. Dans ce cadre, le programme d'immigration garde aussi deux autres objectifs principaux : la réunification de familles et la protection de réfugiés.

²⁸ Actuellement la population dans cette zone géographique serait clairsemée et vieillissante, il y aurait à peine 7,7 millions d'habitants. D'ailleurs, d'après le témoignage de J. Fortín, les immigrants colombiens seraient bien appréciés du gouvernement canadien et plus concrètement du gouvernement du Québec, en raison de leur facilité d'intégration sociale et leur capacité à travailler (« *bons travailleurs* »). Les Colombiens arrivant en territoire québécois auraient tendance à s'implanter définitivement et de manière efficace dans cette ville, et leur vécu de l'immigration motiverait d'autres nationaux à tenter l'expérience canadienne.

²⁹ « *Vous avez entre 18 et 35 ans ? êtes-vous titulaire d'un diplôme de baccalauréat technique, technique professionnel ou universitaire ?* » (Traduction personnelle).

³⁰ « *Parlez-vous français ou êtes-vous prêt à apprendre cette langue ?* » (Traduction personnelle).

³¹ Soulignons que l'immigration semble d'ailleurs prendre la forme d'une immigration familiale, si l'on prend en compte la photo affichée dans le prospectus (cf. annexe N° 2).

le Canada en tant que pays bilingue comporte des provinces où la langue anglaise et la langue française sont parlées. Cependant, le français ne jouit du statut de langue officielle que dans la province du Québec³². Parmi les régions canadiennes englobant des populations francophones, nous pouvons citer le Nouveau-Brunswick, le territoire du Yukon, l'Ontario, le Manitoba, la Nouvelle-Écosse, l'Alberta, la Colombie-Britannique, entre autres. Pour exemplifier la présence du français en territoire canadien, nous trouverons en annexe N° 3 le pourcentage de locuteurs de langue maternelle française et de langue maternelle anglo-saxonne présents dans certaines régions canadiennes.

La communauté francophone se concentre principalement dans la province du Québec, c'est pourquoi les personnes voulant migrer notamment vers cette zone géographique doivent tenir compte des particularités linguistiques dudit contexte afin de répondre aux exigences des procédures migratoires de sélection du gouvernement québécois, et de l'État canadien. En effet, les candidats à la mobilité sont souvent amenés à présenter des certificats officiels attestant de leur niveau de compétence en langue (TCF ou Test de connaissance du français, TCF pour le Québec, TEF ou Test d'évaluation de français pour les travailleurs qualifiés, DELF A1-A2/B1-B2 et DALF C1-C2...) et à passer des entretiens oraux en français dans le but de pouvoir concrétiser leurs démarches migratoires. D'ailleurs, selon un rapport récent de l'Organisation internationale de la Francophonie, « *le nombre de candidats {colombiens} au TCF Québec {est} le plus important de la zone Amérique latine (avec 1 223 candidats au TCF Québec en 2015), et dans une moindre mesure au TEF et au TEFAQ³³* » (Youma Fall, 2019, p. 127)³⁴. Ces chiffres attestent aussi de l'intérêt spécial que portent les Colombiens pour l'émigration au Québec. Rappelons que dans le cas des services d'immigration du Québec, les intéressés peuvent par exemple obtenir jusqu'à 16 points pour leur niveau de compétence langagière en français (Ciep, s.d.)³⁵. La formation linguistique en français que reçoivent les sujets mobiles colombiens désirant partir au Canada francophone est ainsi un

³² Cette province canadienne mène depuis 2006 une politique en matière de francophonie cherchant à « *favoriser un renforcement des liens entre les francophones du Québec et du reste du Canada et (à) {...} assumer son rôle de leader rassembleur* » (Conférence Ministérielle sur la francophonie canadienne, 2008, p. 5).

³³ TEFAQ ou « *Test d'évaluation de français adapté au Québec* ».

³⁴ Ces chiffres montrent aussi l'intérêt spécial que portent les Colombiens pour l'émigration au Québec.

³⁵ Ces 16 points accordés aux candidats à l'immigration se distribuent ainsi : jusqu'à 14 points pour les épreuves orales (compréhension et expression orales) et jusqu'à 2 points supplémentaires pour les épreuves écrites (compréhension et expression écrites) Selon les informations présentées par le Ciep (s.d.), le barème fixé par le Ministère québécois de l'immigration serait constitué comme suit : en compréhension et expression orales 0 point attribué pour les niveaux A1, A2 et B1, 5 points attribués pour le niveau B2, 6 points pour le niveau C1 et 7 points pour le niveau le plus avancé C2 ; et en compréhension et expression écrites 0 point attribué pour les niveaux A1, A2 et B1 et 1 point attribué pour les niveaux B2, C1 et C2.

élément stratégique de la préparation et la réalisation du projet de mobilité de ces derniers. Ceci dit, le bilinguisme étant une réalité sociale en territoire canadien, il faut savoir que le niveau de compétence en anglais des candidats à l'immigration au Québec est aussi un facteur influant dans le processus gouvernemental de sélection : 6 points sont accordés aux personnes attestant d'un bon niveau d'anglais. Nous espérons dans le cadre de notre travail pouvoir explorer cette thématique liée à la formation et compétences linguistiques des sujets mobiles colombiens à travers notre recueil de témoignages et de données (données contextuelles, questionnaires et entretiens).

En ce qui concerne la migration professionnelle des Colombiens au Canada, nous constatons que l'action de certaines organisations colombiennes facilite de manière importante la migration des travailleurs colombiens dans ce pays. Selon l'OIM³⁶, l'institut de formation SENA³⁷ a déjà aidé 355 travailleurs colombiens à partir au Canada. De même, les accords signés entre l'OIM et certaines entreprises canadiennes ont contribué à la formation des travailleurs et ont facilité leur expatriation entre 2007 et 2008 (OIM, 2010). Par ailleurs, il est à noter qu'il y a une autre catégorie sociale, celle des réfugiés qui semble être bien représentée dans le contexte migratoire canadien. En effet, le nombre de réfugiés colombiens au Canada n'est pas du tout négligeable, en 2008 par exemple, 53,5 pour cent des Colombiens résidant dans ce pays avaient ce statut³⁸.

D'autre part, en ce qui concerne le marché actuel de la mobilité internationale en éducation, selon des chiffres publiés par l'UNESCO (2016), il est important de souligner que le Canada apparaît comme le huitième pays à l'échelle internationale à accueillir le plus grand nombre d'étudiants en mobilité, à savoir 3 pour cent du marché³⁹. La France occupe pour sa part, la

³⁶ Voir la liste d'abréviations, sigles et acronymes.

³⁷ Cette institution ou agence publique de formation nommée « *Servicio Nacional de Aprendizaje* » (SENA) est chargée principalement de la formation technique de jeunes adultes et adultes dans des domaines liés à l'industrie, l'agriculture ou le commerce.

³⁸ D'après Amantina Osorio Ramírez (2008, cité dans Humanez-Blanquicet, *op.cit.*, p. 24), le Canada ayant reconnu la Colombie, depuis 1997, comme l'un des « *pays sources* », autrement dit, un pays touché par « *un conflit intérieur ou une guerre civile* », une bonne partie des réfugiés colombiens ont été accueillis en territoire canadien et réinstallés dans la province du Québec.

³⁹ A ce propos, d'après le site des « *Affaires mondiales Canada* », malgré qu'il existe au Canada une hausse stable au niveau des inscriptions des étudiants internationaux dans le secteur de l'éducation supérieur depuis une décennie, et que le gouvernement et les établissements canadiens, reconnaissent de plus en plus le rôle important que joue la mobilité académique au niveau de l'économie du pays ; le Canada n'occupe à ce jour, dans le marché mondial des services d'éducation internationale, qu'une petite place parmi les pays leaders tels que les États-Unis, le Royaume-Uni ou la France. Pour plus d'informations, consulter <http://www.international.gc.ca/education/report-rapport/impact-2016/sec-2.aspx?lang=fra>

quatrième place dans ce classement, avec 6 pour cent du marché au niveau mondial. Toutefois, il est important de souligner que selon les chiffres statistiques présentées par l'UNESCO, les pays recevant le plus grand nombre d'étudiants internationaux sont trois pays anglophones. La première place est détenue par les États-Unis (19 % du nombre total des étudiants en mobilité internationale), puis nous trouvons, le Royaume-Uni (10 %) et l'Australie (6 %), en deuxième et troisième place respectivement. Il est ainsi possible de dire qu'à l'échelle internationale l'anglais se présente encore comme un outil de communication et d'intégration clé pour tout ce qui concerne la mobilité des publics académiques de diverses origines.

Pour ce qui est de la migration des communautés académiques colombiennes en territoire canadien, selon les données statistiques présentées par la Direction générale de la recherche et de l'évaluation de Citoyenneté et Immigration Canada (2012), portant sur la période 2009-2011, il semble que la Colombie ne fait pas partie des dix principaux pays pourvoyeurs d'étudiants internationaux⁴⁰ en territoire canadien. Deux pays latino-américains apparaissent toutefois dans cette liste, le Mexique et le Brésil, en huitième et dixième place respectivement⁴¹ (Recherche et Évaluation Citoyenneté et Immigration Canada, 2012, p. 61). Plus précisément, d'après cette même source, on enregistre sur le sol canadien 923 étudiants étrangers d'origine colombienne en 2010 et 719 en 2011 (*Ibid.*, p. 80). Il est possible de remarquer entre 2010 et 2011 une baisse au niveau du nombre des effectifs colombiens. Bien que les étudiants colombiens ne soient pas les ressortissants latino-américains les plus représentés en territoire canadien, d'après les données de l'UNESCO, citées dans le rapport Campus France (2013), le Canada se présente en 2012 comme le deuxième pays francophone, derrière la France et devant la Suisse, accueillant le plus grand nombre d'étudiants colombiens (510 effectifs)⁴². Quelques années après, les données recueillies par l'Institut de statistique de l'UNESCO (dorénavant, ISU) en 2016, et qui seront présentées en détail plus bas (voir *infra*, en point 1.3.2.2.), confirment à nouveau ce statut : avec 741 étudiants colombiens sur le territoire canadien, le Canada se place comme la deuxième destination francophone préférée des publics académiques colombiens. Quant aux zones géographiques où se concentrent les communautés estudiantines colombiennes, nous n'avons pas de données

⁴⁰ La catégorie d'« étudiants internationaux ou en mobilité internationale » est définie par l'UNESCO comme les « étudiants qui ont quitté provisoirement leur territoire national dans le but de poursuivre leurs études et qui sont inscrits dans un programme d'enseignement dans un pays étranger. » (UNESCO, 2016).

⁴¹ La Chine, l'Inde et la République de Corée sont les pays en tête dudit classement. La France fait également partie de cette liste mais en quatrième position.

⁴² Selon cette source, en 2012, la France accueillait 2 979 étudiants colombiens (soit 12,6 pour cent de la totalité des étudiants d'origine colombienne en mobilité à cette époque) et la Suisse 344 effectifs.

concrètes à exposer ici. Ceci dit, il semblerait qu'en 2011, les provinces de l'Ontario, le Québec et la Colombie-Britannique ont été les zones canadiennes les plus sollicitées par les étudiants internationaux (Recherche et Évaluation Citoyenneté et Immigration Canada, 2012).

À propos des exigences administratives demandées aux étudiants étrangers au Canada, il serait pertinent de souligner que les étudiants étrangers désireux d'étudier au Québec pour une formation d'une durée égale ou supérieure à six mois doivent se soumettre à certaines formalités administratives comme par exemple, obtenir le Certificat d'acceptation du Québec (CAQ) et un permis d'études⁴³ ainsi que prouver une maîtrise suffisante du français (baccalauréat ou diplôme délivrés par une institution francophone, Test de français...)⁴⁴. Rappelons également que les droits de scolarité exigés aux étudiants internationaux dans ce pays sont plus élevés (supplément des frais de scolarité) que ceux demandés aux étudiants canadiens⁴⁵. Ces aspects financiers (coût de la scolarité) pourraient selon nous avoir une influence sur le choix des Colombiens de migrer en territoire canadien pour des motifs académiques.

En dernier lieu, pour ce qui est de l'accueil des communautés scientifiques colombiennes au Canada, faute d'avoir des chiffres précis à présenter dans cette partie, il serait utile de citer ce qui révèle une étude publiée en 2012 par une équipe de chercheurs du National Bureau of Economic Research dans le Massachusetts, intitulée « *Foreign born scientists : mobility patterns for sixteen countries* » (Chiara Franzoni et al., 2012). Grâce à une enquête menée sur plus de 17 000 publications scientifiques à travers le monde, cette étude portant sur la mobilité des scientifiques dans 16 pays autour du globe⁴⁶ montre que parmi les 4 pays francophones interrogés dans le cadre de leur enquête, à savoir le Canada, la France, la Suisse et la Belgique, le Canada se présente comme le deuxième pays à recevoir le plus grand

⁴³ Le CAQ pour étudiants étrangers permet aux ressortissants étrangers d'immigrer temporairement au Québec pour étudier et il peut aussi donner la possibilité aux étudiants étrangers de travailler à temps partiel ou temps plein pendant leur séjour académique. Ce certificat doit être demandé auprès du Ministère de l'Immigration, de la Diversité et de l'Inclusion du Québec avant l'arrivée en territoire canadien. Le permis d'études est octroyé par le gouvernement du Canada et il valide le droit de travailler dans le pays.

⁴⁴ À ce propos, l'Université francophone UQÀM à Montréal souligne : « *Il est essentiel de maîtriser {le français} tant à l'oral qu'à l'écrit à tous les cycles d'études. Les cours, la rédaction des travaux ainsi que les examens se déroulent en français.* » (UQÀM, 2013, p.10).

⁴⁵ Cette mesure s'applique à la plupart des étudiants étrangers, mais il existe certains pays qui jouissent d'une exemption. Par exemple, les ressortissants français (la France) sont exempts de payer le supplément normalement exigé aux étudiants étrangers.

⁴⁶ Parmi les pays étudiés dans cette enquête, nous trouvons les États-Unis, le Royaume-Uni, le Canada, la France, la Suisse, la Belgique, l'Allemagne, l'Italie, l'Espagne, le Brésil, entre autres.

nombre de migrants scientifiques internationaux. La Suisse occupe la première place dans ce classement, la France la troisième et la Belgique la quatrième. Ce constat nous amène donc à penser que la migration professionnelle de base n'est pas la seule significative en territoire canadien, les communautés scientifiques internationales trouvent également dans ce pays d'accueil, un environnement favorable à l'épanouissement de leurs plus hautes compétences.

1.3.2.2. La France

Pour ce qui est de la deuxième destination francophone préférée des migrants colombiens, la France, les tendances migratoires actuelles les plus marquées dans ce pays ne sont pas celles de type professionnel mais plutôt celles liées à la migration des étudiants et des scientifiques en provenance de nombreuses régions du monde. D'une manière générale, à propos de l'immigration professionnelle en Europe, et plus particulièrement en France, le Ministère de l'intérieur français signale dans un rapport public que :

Les données établies par l'OCDE⁴⁷ qui reposent sur le concept d'étrangers entrés dans la vie active mettent en évidence les pays qui ont de forts besoins de main-d'œuvre. Ce n'est pas le cas de la France qui se situe à cet égard au même niveau que l'Allemagne. Le Royaume-Uni ou l'Italie ont des besoins supérieurs du fait tant de leur croissance que de leur structure démographique ou de choix politiques. (Ministère de l'intérieur, 2013, p. 17).

En France, l'immigration des étrangers pour des motifs professionnels, en comparaison avec celle qui a lieu dans d'autres pays de l'Union Européenne tels que le Royaume-Uni ou l'Italie, n'est pas un phénomène très marqué, ce qui nous permet de dire qu'à l'heure actuelle, cette tendance migratoire n'est pas représentative de ce contexte territorial⁴⁸. D'ailleurs, certaines informations délivrées dans ce même rapport portant sur l'entrée de travailleurs étrangers⁴⁹

⁴⁷ OCDE ou l'Organisation de Coopération et de Développement Économiques.

⁴⁸ Selon les données présentées par l'Insee (2012), en France, « de 1962 à 1973, l'immigration des travailleurs permanents est maximale (entre 100 000 et 170 000 nouveaux travailleurs migrants chaque année) ». Mais, « en juillet 1974, la crise économique conduit le gouvernement français à suspendre l'immigration de main-d'œuvre ». Depuis, l'immigration annuelle des travailleurs en France suit plutôt une évolution en baisse (Insee, 2012a, p. 146).

⁴⁹ En ce qui concerne les chiffres de l'immigration professionnelle, il est relevant de noter que le gouvernement français fait une différence entre la catégorie de « professionnels primo-migrants », et les étudiants étrangers ayant effectué un changement de statut afin de devenir des travailleurs en France : « Est considéré comme relevant de l'immigration professionnelle, l'étranger qui se voit délivrer un premier titre de séjour pour l'exercice d'une activité professionnelle. Cette définition inclut ainsi les primo-migrants (ne résidant pas en France avant l'obtention du titre de séjour) et les personnes déjà présentes sur le territoire français et régularisées au titre du

sur le marché du travail en France et au Canada en 2010, peuvent servir à éclairer davantage cette situation. En effet, selon cette source, en 2010, on compte environ 28 000 travailleurs étrangers en France contre à peu près 182 000 travailleurs immigrés pendant la même période au Canada (*Ibid.*, p. 17). Cette large différence entre le taux de l'immigration professionnelle présent dans chacun de ces deux pays francophones, laisse clairement envisager le caractère assez faible, pour l'Hexagone, et assez prononcé, pour le Canada, que possède ce phénomène dans lesdits pays. Selon les statistiques réalisées par l'Insee (2012), en 2010, les immigrés ayant le statut des travailleurs permanents sur le sol français étaient majoritairement originaires des continents africain et asiatique⁵⁰ (Insee, 2012a, p. 146). La migration colombienne semble être peu représentative des flux actuels d'immigration professionnelle en France. Cependant, de manière générale, en ce qui concerne les communautés d'immigrés latino-américaines recensées par l'Insee en 1999, les Colombiens apparaissent à l'époque comme le second groupe le plus représenté en territoire français, derrière les Brésiliens. Les secteurs professionnels de la maçonnerie pour les hommes, et des services à la personne pour les femmes (aide aux personnes âgées, garde d'enfant...) semblaient être les plus sollicités. Et selon un rapport plus actuel publié par l'Insee (2017) portant sur « *la population immigrée par sexe, âge et pays de naissance en 2014* », les populations colombiennes et brésiliennes font toujours partie du groupe d'immigrés issus du continent sud-américain le plus nombreux sur le territoire français (France métropolitaine) : 25 431 immigrants d'origine colombienne contre 35 283 immigrants d'origine brésilienne (Insee, 2017). Pour ce qui est du cas des réfugiés, malgré l'importance du conflit armé en Colombie, les populations colombiennes ne sont pas les plus nombreuses à demander l'asile dans l'Hexagone⁵¹.

De manière générale, à propos des flux migratoires vers la France, il nous semble également important de souligner que le niveau de compétence en français est un aspect important de la validation des démarches administratives (délivrance des titres de séjour) et de l'intégration sociale des immigrants dans ce pays. En principe, d'après un rapport d'information présenté

travail. Les étudiants étrangers qui, après leurs études, poursuivent leur vie professionnelle en France, reçoivent également un tel titre de séjour, mais ce ne sont pas des primo-migrants et ils ne sont donc pas pris en compte dans les premiers titres de séjour. Il s'agit alors d'un 'changement de statut'. » (Ministère de l'intérieur, 2013, p. 22).

⁵⁰ Plus de 60 pour cent des bénéficiaires d'une autorisation provisoire de travail provenaient d'Afrique (33 pour cent) et d'Amérique (31 pour cent), notamment des États-Unis (Insee, 2012a, p. 146).

⁵¹ Par contre, les réfugiés chiliens ont été par contre à une époque, plus précisément lors du coup d'État de 1973 dans leur pays, très présents en France⁵¹ (Insee, 2012a). À l'heure actuelle, près de la moitié des réfugiés admis sur le sol français proviennent du Sri-Lanka, du Cambodge, du Vietnam, de la Turquie, de la République démocratique du Congo et de la Russie (*Ibid.*, p. 144).

par le Sénat en 2017 (Senat, 2017), portant sur la mise en œuvre de la réforme de la formation linguistique et civique des étrangers primo-arrivants, tous les migrants primo-arrivants n'ayant pas un niveau A1 en français doivent suivre une formation linguistique obligatoire prescrite par l'Office français de l'immigration et l'intégration (dorénavant, OFII) se déclinant en trois parcours de 50, 100 ou 200 heures⁵². Cet accompagnement linguistique ciblé, ainsi qu'une formation civique de deux jours portant sur les valeurs de la République française font partie de la formation de tout étranger primo-arrivant en France. Il faut savoir que depuis 2003, l'accueil et l'intégration des étrangers sont devenus des priorités nationales. D'après l'Insee (2012b), le niveau de maîtrise du français que montrent les immigrés en France dépend fortement de l'âge à l'arrivée dans le pays et de la durée du parcours scolaire suivi en territoire français et ce, particulièrement pour ce qui concerne les compétences à l'écrit. Selon les statistiques, en 2008, 89 pour cent des immigrés avaient un bon niveau à l'oral, et 72 pour cent un bon niveau à l'oral et à l'écrit. L'influence de la francophonie dans le pays d'origine des immigrés (anciennes colonies françaises ou belges, pays ayant de l'histoire avec un État francophone...) est aussi un facteur déterminant considérablement le niveau de compétence en français de ces derniers.

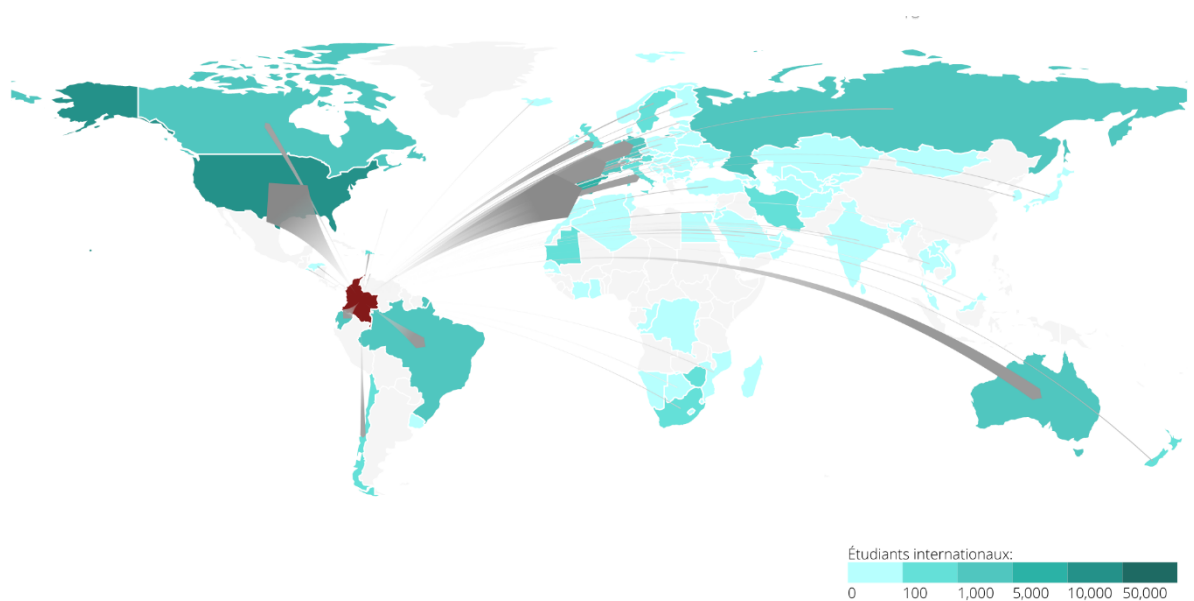
D'autre part, comme nous l'avons mentionné plus haut, en ce qui concerne la mobilité scientifique internationale, nous observons qu'aussi bien la France que le Canada se trouvent parmi les destinations francophones préférées des étrangers autour du monde. Et selon les données de l'UNESCO (2016), ces deux pays jouent également un rôle important au niveau de la mobilité internationale en éducation. La France, de même que le Canada, fait partie des dix principaux pays d'accueil des étudiants internationaux au niveau mondial et ce, concernant les programmes d'enseignement supérieur de type formel⁵³. Bien que nous puissions constater la présence des étudiants colombiens aussi bien dans les sphères éducatives canadiennes que françaises, il est à noter que leur présence se fait remarquer de manière plus notable en territoire français, où ils constituent la deuxième communauté

⁵² Ce rapport précise que « l'absence d'atteinte du niveau A1 par l'immigré ne fait [...] pas obstacle à l'obtention d'un titre pluriannuel de séjour, sous réserve de son assiduité, du 'sérieux' de sa participation aux formations, et de la réalisation d'un progrès, même minime. Seule la délivrance de la carte de résident, qui permet un séjour de dix ans, devra être effectivement soumise à l'atteinte par l'immigré du niveau A2 à compter de mars 2018 » (Senat, 2017, p. 6).

⁵³ De manière générale, selon les statistiques présentées par l'Insee (2012), en 2010, parmi les étudiants étrangers suivant un programme d'enseignement supérieur en France, 44% des étudiants venaient du continent africain (24 % du Maghreb et 20 % du reste de l'Afrique), 23 % provenaient d'Asie, 15 % d'Europe et 9 % des continents américain ou océanique (Insee, 2012b, p. 176).

d'origine latino-américaine la plus représentée (Campus France⁵⁴, 2013). À cet égard, comme nous pouvons l'observer dans la carte N° 1 (ISU, 2016) ci-après, inspirée des données de l'ISU, il est possible de constater que les publics académiques colombiens migrent majoritairement vers l'Amérique du Nord et l'Europe, autrement dit, il s'agit principalement d'une migration Sud-Nord⁵⁵. Ces dynamiques migratoires tiennent compte uniquement de la mobilité étudiante dans le secteur de l'éducation supérieure.

Carte N° 1. Mouvements migratoires des étudiants colombiens en mobilité internationale



Source : Institut de statistique de l'UNESCO (ISU, 2016)

Repéré à <http://uis.unesco.org/fr/uis-student-flow>

Selon cette source, parmi les destinations francophones les plus prisées par ces communautés académiques colombiennes, nous trouvons clairement en première place la France avec 2,559 étudiants, puis le Canada (741 effectifs), la Suisse (310 effectifs) et la Belgique (158 effectifs) en deuxième, troisième et quatrième place respectivement. Il est intéressant à ce niveau de constater qu'il existe un écart important entre le nombre d'effectifs colombiens accueillis par la France, et ceux accueillis par tous les autres pays francophones, y compris le Canada. L'action informative que menent certains organismes français en Colombie tel que l'agence

⁵⁴ La mission de l'agence Campus France en Colombie sera abordé dans la partie 2.5.2 de notre travail.

⁵⁵ Selon l'ISU (2016), le nombre total d'étudiants colombiens à l'étranger serait de 28,122, ce qui correspond à un taux de mobilité de 1,2 pour cent par rapport au nombre général d'étudiants dans le pays.

Campus France contribue à la promotion des séjours d'études en France. Les brochures et les dépliants édités par Campus France (cf. annexe N° 4) soulignent plusieurs points forts de cette destination académique à savoir la grande diversité de programmes d'éducation supérieure et la haute qualité des établissements d'enseignement français⁵⁶.

D'après le rapport présenté par l'agence Campus France en novembre 2012 sur la mobilité des étudiants latino-américains, la France est le seul pays européen qui montre une croissance régulière et continue en ce qui concerne la quantité d'étudiants d'origine latino-américaine venant poursuivre des études dans la Communauté. Dans sa publication de novembre 2014, l'agence constate qu'en France « *près de deux étudiants d'Amérique latine sur trois sont originaires des quatre premiers pays d'origine : le Brésil, la Colombie, le Mexique et Haïti.* » (2014, p. 5). Selon les chiffres pour l'année 2012 et 2013, la Colombie est, en effet, le deuxième pays latino-américain le plus représenté dans ce pays francophone. Le premier pays serait le Brésil et le troisième le Mexique. Plus précisément, 19,4 pour cent du total des étudiants provenant de la zone de l'Amérique latine, sont d'origine colombienne⁵⁷ (Campus France, 2013). D'ailleurs, sur un calcul de 5 ans, nous observons que, le nombre d'étudiants colombiens en France ne cesse de progresser, entre 2008 et 2009, on compte 2816 ressortissants, et entre 2013 et 2014, 3363 ressortissants (Campus France, 2014). D'après les rapports publiés par cette agence française l'un des signes d'attractivité de la France au niveau de la mobilité internationale des étudiants d'origine latino-américaine, serait la délivrance des visas pour études. Selon les sources du Ministère de l'intérieur, « *10,858 visas pour études ont été délivrés en 2012 aux étudiants latino-américains et caribéens, soit une augmentation de 23,5 % en quatre ans* » (Campus France, 2013, p. 1)⁵⁸. À cela, nous pouvons aussi ajouter un aspect d'attractivité de nature financière, le coût très intéressant de la scolarité dans

⁵⁶ « *La riqueza y la diversidad de la enseñanza superior francesa conceden al estudiante extranjero la posibilidad de elegir una formación adaptada a su recorrido y a sus necesidades* » (Brochure 2011, en annexe N° 4). « *En todo el territorio francés existen establecimientos de muy alta calidad, en todas las áreas.* » (Déployant 2012, en annexe N° 4).

⁵⁷ D'après les données de l'UNESCO, présentées dans le rapport Campus France (2013), il y avait au total 23,602 étudiants colombiens en mobilité en 2012.

⁵⁸ Selon le rapport de l'Insee (2012), l'adoption de nouvelles mesures législatives et réglementaires cherchant également à faciliter le séjour des étudiants étrangers en France comme c'est le cas de la loi française relative à l'immigration et à l'intégration du 24 juillet 2006 autorisant « *les étudiants étrangers à exercer, à titre accessoire, une activité professionnelle salariée dans la limite de 60 % de la durée de travail annuel* » (Insee, 2012a, p. 148). Ce droit de travail accordé aux étudiants étrangers à titre accessoire est d'ailleurs suivi d'une autorisation provisoire de séjour de 6 mois non renouvelable permettant à ces derniers de trouver un emploi afin d'acquérir une première expérience professionnelle en territoire francophone avant leur retour au pays ou leur donnant l'occasion d'intégrer un secteur professionnel en France en accord avec le parcours académique suivi.

l'Hexagone, « *la France se caractérisant par la quasi gratuité de l'enseignement universitaire* » (Ministère de l'intérieur, 2013, p. 51). Cette spécificité de la France est un élément fortement distinctif quand l'on pense aux frais de scolarité étant en vigueur dans d'autres pays francophones européens (Belgique) et non-européen (Canada), où les droits d'inscription demandés aux étudiants internationaux sont plus élevés que ceux demandés aux étudiants nationaux⁵⁹. À nos yeux, l'attractivité économique de l'enseignement supérieur français est un aspect non négligeable quand nous réfléchissons aux facteurs pouvant encourager les étudiants issus des pays en développement comme la Colombie, à partir à l'étranger pour faire des études. L'accessibilité des frais de scolarité, plus la haute qualité de l'éducation supérieure en France, font de ce pays européen un fort concurrent en matière de migration étudiante internationale⁶⁰.

L'ensemble des données exposées plus haut nous permettent de constater que par rapport au marché d'étudiants colombiens voulant migrer en territoire francophone, la suprématie de la France est clairement visible. Au sujet de cette mobilité étudiante des Colombiens, il serait toutefois important de souligner que les pays ayant la plus haute concentration d'étudiants internationaux d'origine colombienne ne sont pas les pays francophones, mais certains pays anglophones et hispanophones. D'après les chiffres de l'ISU (2016), il y aurait 6,831 Colombiens en mobilité académique aux États-Unis et 5,754 en Espagne⁶¹ et ce, malgré le rôle actif que joue la France en Colombie à travers la promotion des programmes français d'études supérieures et la création d'accords bilatéraux interuniversitaires entre les deux pays (cf. chapitre 2, en point 2.5.1.). Il reste à se demander si des facteurs liés à la langue parlée dans ces deux pays (États-Unis et l'Espagne), ou à l'image que se font les étudiants mobiles de ces deux destinations (image de modernité ou de prestige, lien historique...), jouent un rôle dans la décision des sujets de migrer dans ces deux contextes anglophones et hispanophones. Rappelons que, comme le signale un rapport de l'Insee, « *les liens coloniaux et la pratique de*

⁵⁹ Nombreux États chercheraient à travers cette politique d'augmentation tarifaire à « *rentabiliser l'excellence de leur enseignement supérieur, en s'adressant aux nouvelles élites solvables des pays émergents* » (Ministère de l'intérieur français, 2013, p. 51). Les États-Unis, l'Australie, le Royaume-Uni, l'Autriche, les Pays-Bas, la Nouvelle-Zélande font aussi partie des pays ayant opté pour cette stratégie migratoire.

⁶⁰ Par ailleurs, une enquête Campus France menée en 2011 intitulée « *Les étudiants étrangers en France : image et attractivité* », recueillant les témoignages de divers étudiants étrangers, met en lumière plusieurs points intéressants relatifs à l'attrait de la France en tant que pays d'accueil pour les communautés académiques internationales : (1) « *les étudiants étrangers recommandent majoritairement de venir étudier en France* » ; (2) « *la France était le premier choix pour 75 % des étudiants interrogés* » ; (3) « *la qualité de l'enseignement est la principale motivation à la mobilité vers la France* » ; (4) « *une très forte satisfaction du séjour en France* » ; (5) « *les déceptions portent sur le coût de la vie et le logement* » (Ministère de l'intérieur, 2013, p. 54).

⁶¹ Comme mentionné précédemment, les États-Unis et l'Espagne ont d'ailleurs le plus haut taux de migrants colombiens, toute catégorie confondue : ouvriers, professionnels qualifiés, étudiants, etc.

la langue » peuvent être aussi des facteurs explicatifs des comportements migratoires des certaines communautés⁶². Ceci dit, bien que le taux de migration académique vers les États-Unis et l'Espagne soit considérable, force est de constater que la mobilité académique des Colombiens en France reste assez élevée.

Par ailleurs, dans le but de préciser davantage le cas des sujets colombiens en mobilité étudiante en France, il nous semble important de signaler ici qu'entre 2012 et 2013, parmi les 3,237 Colombiens étudiant en France, 2,414 étaient inscrits en université, soit 74,5 pour cent de la totalité (Campus France, 2014). Les publications de l'agence Campus France en 2012 et 2013⁶³, proposant une fiche détaillée par pays de la zone de l'Amérique latine, apportent quelques données statistiques relatives au cas de la Colombie (cf. annexe N° 5 et N° 6), nous permettant de relever certains phénomènes intéressants :

- Une croissance de 17,9 pour cent en ce qui concerne l'évolution des effectifs dans les universités françaises entre 2007 et 2012. Cette hausse est visiblement importante au niveau du doctorat (34,1 pour cent de la totalité des étudiants en 2012).
- Une croissance de 36 pour cent du nombre de visas d'études délivrés par la France aux étudiants colombiens depuis 2007.
- Une grande affluence d'étudiants colombiens dans les formations au niveau Master et une croissance de la demande entre 2012 et 2013. En effet, entre 2011 et 2012, 1,095 étudiants suivaient des études de niveau Master, soit 45 pour cent de la totalité des inscrits dans les universités françaises. Et entre 2012 et 2013, les étudiants en Master représentaient 46 pour cent de la totalité des inscrits (1,103 étudiants). Les formations au niveau Licence sont les deuxièmes à être les plus sollicitées et en dernier lieu, on trouve les formations doctorales. Entre 2011 et 2012, 36 pour cent des inscrits faisaient une licence (882 effectifs) et 19 pour cent préparaient un doctorat (472 effectifs). Et entre 2012 et 2013, 34 pour cent étaient inscrits en licence (821 effectifs) et 20 pour cent en doctorat (490 effectifs). Une légère hausse est ainsi observable au niveau du nombre des candidats colombiens cherchant à poursuivre des études doctorales en France entre 2012 et 2013.

⁶² Il est possible d'observer, par exemple, qu'« une partie importante des étrangers d'Espagne est originaire d'Amérique latine (32%) » (Insee, 2012a, p. 154).

⁶³ Pour plus d'informations, voir « *Les notes de Campus France, La mobilité des étudiants d'Amérique latine* » n° 5 (2012) et « *Les notes de Campus France, La mobilité des étudiants d'Amérique latine et Caraïbes* » n° 9 (2013).

— Une grande affluence d'étudiants dans les facultés de « *Lettres, langues et sciences humaines* » entre 2011 et 2012 mais aussi entre 2012 et 2013. La discipline la plus sollicitée par les étudiants colombiens est celle de « *Langues, lettres et Sciences humaines* » (1377 inscrits entre 2011 et 2012 et 1358 entre 2012 et 2013) et ceci, notamment, dans les formations au niveau Master et Licence. Pendant les mêmes périodes, les autres disciplines peuvent se classer en ordre descendant comme suit : sciences et STAPS⁶⁴ (348 inscrits entre 2011 et 2012 et 381 entre 2012 et 2013) ; sciences économiques et AES⁶⁵ (345 inscrits entre 2011 et 2012 et 332 entre 2012 et 2013) ; droit et sciences politiques (312 inscrits entre 2011 et 2012 et 286 entre 2012 et 2013) ; et pour finir, médecine, pharmacie et études dentaires (67 inscrits entre 2011 et 2012 et 57 entre 2012 et 2013).

Les chiffres exposés précédemment, nous permettent de constater que le secteur de l'enseignement supérieur présente la plus haute concentration d'effectifs colombiens, et que la facilitation des démarches administratives pour ces publics d'origine colombienne telles que l'obtention de visas semble influencer de manière importante dans le croisement de leur mobilité académique dans l'Hexagone. Ces communautés estudiantines montrent également un intérêt particulier pour les formations au niveau Master et celles attachées au champ disciplinaire de « *Langues, lettres et Sciences humaines* ». Quant à la répartition et la concentration en territoire français de ces populations académiques colombiennes, nous ne disposons ici d'aucune donnée. Ceci étant, de manière générale, il semblerait que l'Île de France est la région attirant le plus grand nombre d'étudiants internationaux, et la ville de Paris, à elle seule, la zone où se regroupe 22 pour cent de la totalité des communautés estudiantines internationales (Insee, 2012a, p. 148). Les autres régions participant de façon importante à l'accueil des étudiants étrangers seraient les régions Rhône-Alpes et Provence (11 pour cent) et Alpes-Côte d'azur (7 pour cent) (*Ibid.*, p. 148).

Un dernier point d'ensemble qui nous paraît également fondamental de souligner dans cette partie est l'importance que revêt pour les étudiants étrangers non-francophones l'appropriation et la certification d'un niveau minimum (A2) voire intermédiaire (B1-B2) de compétence en français et ce, afin de pouvoir être admis dans les établissements d'enseignement supérieur en France. En effet, la plupart des universités et des écoles

⁶⁴ Sciences et techniques des activités physiques et sportives.

⁶⁵ Administration économique et sociale.

françaises demandent aux candidats à la mobilité de justifier d'un niveau de langue suffisant pour pouvoir suivre les formations dispensées au sein de leurs structures. Présenter des tests de langue reconnus par ces institutions (DEL F ou DAL F, TCF...), passer des entretiens oraux par téléphone ou rédiger un cv et une lettre de motivation en français sont autant des prérequis pouvant influencer la validation ou le refus des candidatures d'admission et d'inscription des étrangers. Les sujets mobiles devront de la sorte prendre en charge leur préparation linguistique ainsi que la certification officielle de leur niveau de français pour mettre toutes les chances de leur côté et réussir les procédures administratives nécessaires à la concrétisation de leur projet de mobilité. Comme nous le verrons plus bas (voir *infra*, en point 2.5.1), à ce niveau l'action de certains opérateurs de la diffusion du français en Colombie tels que les Alliances françaises joue un rôle essentiel. Leur contribution est particulièrement importante au niveau de la préparation aux épreuves officielles de langue telles que le DEL F ou le DAL F⁶⁶, et dans certains cas, au niveau de la délivrance des diplômes de langue française comme le CEFP (Certificat d'études de français pratique). À propos de la demande de certifications officielles en contexte colombien, un rapport récent de l'Organisation internationale de la Francophonie signale d'ailleurs que « *les plus gros effectifs de candidats au DEL F-DAL F pour l'Amérique du Sud se trouvent en Colombie, avec 8 221 candidats, traduisant l'intérêt des étudiants colombiens, notamment du lycée français, pour une mobilité universitaire.* » (Youma Fall, 2019, p. 126). La certification en langue constitue en ce sens un besoin de formation chez les publics mobiles colombiens. Comme nous aurons l'opportunité de le montrer dans la deuxième partie de notre travail (cf. chapitre 4, point 4.2.), notons que pour tout projet de mobilité académique prenant place en territoire francophone canadien, européen (la France, la Suisse, la Belgique...) ou autre (pays où le français est langue officielle, langue de scolarisation, langue officielle de l'administration...), il faudrait toujours prendre en compte que la langue française joue un rôle important, aussi bien dans le processus d'élaboration et de planification (préparation) que de réalisation (mise en place) dudit projet de mobilité. Effectivement, la fonction de la langue ne se limite pas aux démarches de préparation du séjour à l'étranger (renseignement sur les formations proposées par diverses institutions francophones sur Internet⁶⁷, sélection et inscription auprès des établissements d'enseignement choisis...); mais elle intervient aussi de manière notable dans l'adaptation et

⁶⁶ Le DEL F et le DAL F étant des diplômes officiels de langue délivrés par le Ministère de l'Éducation nationale en France.

⁶⁷ Il convient de noter qu'une bonne partie des sites Internet d'établissements de formation sont en français. L'accès à l'information présentée par ces sites est un élément-clé du choix des institutions et de la préparation des démarches administratives à respecter.

l'intégration linguistique et culturelle qu'expérimenteront les candidats à la mobilité *in situ*, autrement dit, en situation de mobilité en territoire francophone : vie quotidienne, contextes académiques et même pour certains, contextes professionnels. La formation linguistique que reçoivent ces publics d'apprenants spécifiques est par conséquent un atout clé de la qualité de l'expérience de mobilité qu'ils auront l'opportunité de vivre dans leur pays provisoire d'adoption. Comme nous le développerons plus tard en partie III de ce mémoire (cf. chapitre 5, en point 5.3.), la prise en compte d'un paramètre tel que le « *projet individuel* » dans l'élaboration des dispositifs et des modules de formation destinés aux sujets apprenants mobiles devient nécessaire, voire indispensable, surtout si l'on souhaite pouvoir concevoir des formations sur mesure capables de réduire le plus possible les écarts pouvant exister entre les objectifs d'enseignement des programmes et les vrais besoins de formation des publics d'apprenants mobiles.

Pour conclure, comme nous pouvons l'observer au fil de l'histoire, les destinations francophones ne sont pas les plus prisées par les migrants colombiens, car traditionnellement ce sont les États-Unis, le Venezuela et l'Espagne qui attirent le plus. Cependant, force est de reconnaître que le Canada et la France, restent tout de même des pays sollicités par les dynamiques d'émigration des populations colombiennes depuis longtemps et ce, même dès les premières vagues migratoires ayant marqué le contexte colombien (première et deuxième vagues). Dans le cadre de notre étude, il est également intéressant de constater que la mobilité des nationaux éduqués tels que les étudiants et les professionnels diplômés est un phénomène présent aussi bien en territoire franco-canadien qu'en territoire français. Le Canada se fait en effet remarquer par un fort taux d'immigration professionnelle et scientifique, tandis que la France apparaît comme une destination majeure en ce qui concerne la mobilité en éducation. Nous espérons que les projets et les expériences de mobilité des publics académiques et professionnels colombiens interrogés par notre recherche, nous permettront de mieux comprendre certaines particularités liées aux dynamiques migratoires prenant place dans chacun de ces deux contextes francophones, et nous apporterons des pistes pouvant servir d'assise à des propositions didactiques pour l'amélioration des dispositifs en français que l'on met à disposition de ce type des publics spécifiques dans leur pays d'origine, la Colombie. Pour le moment, dans le dessein d'explorer les facteurs pouvant motiver et faire évoluer les flux migratoires en Colombie, nous explorerons ci-après certaines informations liées au départ et au retour des communautés migrantes colombiennes, y compris les communautés qualifiées ou scientifiques étudiées par le présent travail d'investigation.

1.4. Les causes de l'émigration

Quand nous observons les motifs qui sont à l'origine de ces flux migratoires, il est possible de relever certains faits intéressants. Tout d'abord, les raisons économiques sont l'un des principaux motifs de la migration des Colombiens selon W. Mejía et al. (2009). Ceci peut s'expliquer par divers problèmes d'ordre économique dans le pays : la dette externe, la migration de la population rurale vers les villes à cause des conflits armés, le taux de chômage élevé, entre autres. Le programme national « *Colombia nos une* »⁶⁸ mené par le Ministère des relations extérieures (2010) révèle également que l'un des moteurs des flux migratoires est la quête d'une meilleure qualité de vie. L'ENMIR⁶⁹ (W. Mejía et al., 2009), une enquête nationale sur les migrations et les envois de fonds au niveau international, confirme que les personnes émigrant vers l'étranger cherchent à avoir surtout un niveau économique plus stable et des nouvelles opportunités de travail⁷⁰ (OIM, 2010). De même, d'après le tableau N° 2 ci-après les causes de la migration avant et après l'année 2005 sont très similaires :

Tableau N° 2. Motifs de l'émigration des Colombiens avant et après l'année 2005

Motif	Avant 2005	A partir de 2005	Total
Économique, professionnel	87,4	82,7	85,7
Mariage, regroupement familial	6,8	6,9	6,8
Études	2,8	6,9	4,3
Connaître, explorer	2,2	2,2	2,2
Problèmes d'insécurité, autres	0,8	1,3	1,0
Total	100,0	100,0	100,0

Source : ENMIR (W. Mejía et al., 2009)

Selon ce tableau, après les raisons économiques et professionnelles, nous trouvons en deuxième lieu les raisons personnelles telles que le mariage et le regroupement familial et en troisième lieu les projets liés à la formation et à l'éducation. Les motifs relatifs au tourisme ou au climat d'insécurité vécu dans le pays natal se trouvent en dernier lieu, surtout à partir de l'année 2005. Comme nous pouvons l'observer, le poids de la migration professionnelle et

⁶⁸ « *La Colombie nous unifie* » (Traduction personnelle).

⁶⁹ Encuesta Nacional de Migraciones Internacionales y Remesas

⁷⁰ Dans le cas de pays latino-américains, 87 pour cent de la migration professionnelle est une émigration de type Sud-Nord. Les États-Unis étant le pays le plus concerné par ce type de migration. (OIM, 2010).

académique est bien mis en évidence grâce à cette enquête. L'émigration des personnes à la quête d'un épanouissement professionnel ou académique est d'ailleurs un aspect des flux migratoires qui est devenu central dans notre problématique de recherche. Comme nous le développerons plus bas (voir *infra*, en point 1.5.), cette mobilité peut pour partie prendre la forme d'une « *fuite des cerveaux* », sujet qui intéresse notre étude. En effet, si nous nous tenons aux données exposées ci-dessus (voir *supra*, Tableau N° 2), il serait possible de penser qu'une bonne partie des Colombiens qui partent vers l'étranger ne le font pas par plaisir (motifs touristiques), mais plus pour des motifs d'ascension sociale. Et plus précisément, quand cette mobilité concerne des pays d'accueil non-hispanophones, autrement dit, des pays ayant une langue officielle différente de la langue maternelle des émigrants colombiens, l'espagnol. De ce fait, il est possible de questionner le rôle que peut jouer la maîtrise de la langue étrangère que possèdent les sujets mobiles dans l'élaboration et la réalisation de leurs projets de mobilité. C'est ainsi que dans le cadre de notre investigation nous nous intéressons aux projets et aux expériences de mobilité des étudiants et des professionnels diplômés colombiens et aux rapports pouvant exister entre ces projets, ces expériences et les parcours d'enseignement-apprentissage du français langue étrangère de ces sujets mobiles (formation en français suivie en Colombie, expériences d'apprentissage langagier vécues pendant la mobilité...). Nous expliciterons plus tard dans notre travail (cf. chapitre 3) tous ces questionnements servant de fondement à notre problématique de recherche.

Un autre aspect intéressant de ce phénomène de mobilité sociale et des dynamiques qui le soutiennent est le fonctionnement des réseaux sociaux à l'étranger. Divers auteurs s'accordent à dire que l'une des particularités des mouvements migratoires colombiens est la création de réseaux sociaux forts et pérennes en dehors du pays et ce, notamment en ce qui concerne la migration professionnelle (OIM, 2010 ; L. Guarnizo, 2008). L'information, l'aide logistique ou même parfois l'aide économique fournies par ces réseaux de contacts sont précieuses pour les nouveaux migrants dans un pays étranger ou pour les personnes en Colombie qui ont un projet d'expatriation en perspective. Ces réseaux transnationaux accompagnés d'un échange actif et constant entre les émigrants et leurs familles en Colombie ont été à l'origine d'une augmentation de la migration des Colombiens vers différentes destinations pendant la dernière décennie⁷¹. Par ailleurs, notons que certaines régions dans le pays sont plus

⁷¹ Comme nous le verrons en point 1.5. (voir *infra*), la création des plateformes de mise en réseau des diasporas colombiennes accomplit d'ailleurs une fonction stratégique dans le maintien des liens entre la

impliquées dans ces dynamiques migratoires que d'autres. Par exemple, le département du Valle del Cauca est celui qui présente la plus haute concentration d'émigrants : 23,14 pour cent de la totalité d'après le rapport du DANE (2006). Les autres zones les plus concernées par le phénomène migratoire peuvent être classées comme suit : on trouve 17,59 pour cent d'émigrants dans la ville de Bogota, 17,73 pour cent dans le département de l'Antioquia, 6,93 pour cent dans la ville de Risaralda, 5,82 pour cent dans le département de l'Atlantico, 3,26 pour cent dans la ville de Quindio et 2,56 pour cent dans le département du Nord de Santander (Carte géographique, cf. annexe N° 1).

Pour finir, il faudrait dire aussi que la demande de main d'œuvre provenant de divers pays comme les États-Unis, le Venezuela, le Canada ou l'Espagne a contribué fortement au développement de l'émigration professionnelle en Colombie. La plupart de chefs d'entreprise qui s'intéressent à la main d'œuvre en Colombie, soulignent l'importance de dispenser des formations techniques aux travailleurs colombiens dans les secteurs tels que : la boucherie, la sécurité industrielle ou dans certains services spécialisés. En ce qui concerne ces offres d'emploi, 52 pour cent viennent du secteur des services, 21 pour cent du secteur commercial, 16 pour cent du secteur de la santé et 11 pour cent du secteur industriel. Et les métiers les plus sollicités sont : serveurs, bouchers, médecins, infirmières et auxiliaires en infirmerie, vendeurs ou responsables de commerce, femmes de ménage, conducteurs, cuisiniers et auxiliaires de cuisine, sommeliers et réceptionnistes (OIM, 2010). À ce propos, nous tenons à souligner que l'une des difficultés majeures que rencontrent les Colombiens pour intégrer les marchés du travail dans les pays étrangers non-hispanophones est la formation linguistique. Que ce soit la formation en anglais langue étrangère pour émigrer vers des pays anglophones comme les États-Unis ou l'Angleterre, ou la formation en français langue étrangère pour émigrer vers des pays francophones comme c'est le cas du Canada ou de la France⁷² ou autres destinations géographiques (Allemagne, Italie, Brésil...), la maîtrise de la langue étrangère des pays d'accueil sollicités par la migration reste un facteur clé dans la construction et la concrétisation des projets de mobilité des nationaux. D'où l'intérêt pour nous d'explorer cette thématique à travers le parcours de recherche que nous proposons dans le présent mémoire, un parcours cherchant à articuler projet individuel de mobilité et enseignement-apprentissage de la langue étrangère.

Colombie et ses expatriés, et plus précisément, dans le lancement des projets coopératifs nationaux ou transnationaux visant le développement scientifique et technique de l'État colombien.

⁷² Dans le chapitre 2, nous exposerons quelques spécificités relatives à l'enseignement de l'anglais et du français en tant que langues étrangères en Colombie.

1.5. L'émigration scientifique ou la « fuite des cerveaux »

Selon le Ministère de relations extérieures colombien, la diaspora colombienne représenterait environ 4,7 millions de nationaux établis dans diverses régions du monde (Cancilleria de Colombia, 2015). En effet, comme mentionné antérieurement (voir *supra*, en points 1.4. et 1.5.), un grand nombre des migrants colombiens, y compris les catégories qualifiées, optent pour la mobilité internationale comme un moyen d'échapper à la crise économique ou au conflit armé que subit le pays depuis de longues années. Les communautés scientifiques colombiennes cherchent, le plus souvent, dans les pays développés et industrialisés (États-Unis, Espagne, Canada, France, Royaume-Uni, Allemagne...) un environnement social et politique pouvant leur offrir de meilleures opportunités d'épanouissement académique ou professionnel. Rappelons que parmi les principales causes de l'émigration des Colombiens figurent la quête de travail et le désir de poursuivre des études supérieures à l'étranger. Selon Rémi Barré et al., de manière générale, le phénomène de l'expatriation et de la circulation internationale des compétences serait la conséquence de deux facteurs principaux : « *d'une part, la mondialisation, qui implique une multiplication des échanges culturels, économiques, techniques et financiers ; d'autre part, le rôle accru de la connaissance spécialisée comme facteur de production (la 'société de connaissance')* » (2003, p. 37). D'autres facteurs tels que l'ouverture des frontières, l'internationalisation des institutions ou encore le développement des moyens de communication peuvent contribuer également à l'augmentation de l'ampleur de ce phénomène.

En principe, les phénomènes d'émigration sociale au sein d'une communauté, surtout ceux qui impliquent l'émigration durable d'un grand nombre d'effectifs nationaux, peuvent avoir diverses conséquences défavorables sur l'infrastructure sociale et économique d'un pays. Mais, quand cette émigration en masse prend la forme d'une « *fuite des cerveaux* »⁷³, c'est-à-dire, quand elle touche les ressources humaines qualifiées d'un pays à savoir les communautés diplômées, scientifiques ou les ingénieurs, le phénomène migratoire peut vite

⁷³ Selon Lema (2003 ; cité dans Mauricio Rincón Moreno, 2013, p. 286), « *à l'origine, le concept de 'braindrain' ou 'fuga de cerebros' fait référence à l'émigration des professionnels britanniques vers les États-Unis et au non-retour des étudiants de formation supérieure à leurs pays d'origine, due à la rapide expansion économique du pays récepteur.* » (Traduction personnelle de la citation originale en espagnol).

devenir problématique et délicat à gérer par les instances gouvernementales et institutionnelles du contexte géographique en question. Comme le souligne Hervé Domenach, si l'émigration d'une partie des « *forces vives du pays* », des travailleurs en plein âge de productivité peut être à l'origine d'un déséquilibre du capital sociodémographique ou économique d'un pays ; l'émigration des personnes éduquées reste un phénomène encore plus préoccupant, car il « *pose le problème de la 'fuite des cerveaux', issus de catégories socio-professionnelles favorisées et formées, dont l'absence affecte la dynamique d'entraînement qui concourt directement au développement du pays d'origine* ». (2001, p. 54). En effet, la « *fuite des cerveaux* » impliquant un croisement important de l'émigration internationale des autochtones diplômés pose le problème de la sortie prolongée et du non-retour d'une tranche de la population nationale censée jouer un rôle clé dans l'évolution scientifique, technique et économique du pays. D'après R. Barré et al. (2003), en suivant certaines études, il est possible de constater que le phénomène de non-retour des émigrés éduqués est en augmentation pendant la dernière décennie. Les auteurs avancent que deux tiers des expatriés qualifiés ont un statut étudiant à l'entrée dans le pays d'accueil ; et que ce sont les communautés migrantes ayant obtenu le diplôme le plus élevé qui présentent le taux de retour au pays le plus faible (R. Barré et al., 2003, p. 23). En ce sens, il serait nécessaire d'admettre que même si le projet de mobilité ouvre de nouveaux espaces et de nouvelles opportunités d'apprentissage et d'épanouissement personnel pour les catégories sociales les plus formées, car pouvant à travers leur migration volontaire profiter de tous les bénéfices qu'offre l'expérience de l'étranger (découverte de modes de vie différents et ouverture d'esprit ; acquisition et développement des compétences diverses, y compris en langue ; évolution dans le statut social et professionnel...) ⁷⁴ ; l'exode de ces experts vers d'autres pays, et surtout leur absence prolongée ou définitive, constitue une perte importante pour le pays de départ, voire une entrave au développement global de ce dernier. Le retour vers le territoire d'origine de cette catégorie de migrants devient de la sorte un facteur crucial pour l'appréhension des effets de la mobilité internationale ou de l'expatriation sur l'évolution des populations autochtones. Les moyens déployés par chaque communauté pour gérer ces flux migratoires spécifiques définiront également la manière dont ces phénomènes pourront influencer la

⁷⁴ À ce niveau, comme nous aurons l'opportunité de le discuter plus tard (cf. chapitre 2), il serait important de souligner que ces bénéfices hypothétiques que l'on accorde à la mobilité restent tout de même discutables d'un point de vue scientifique. Une certaine idéalisation institutionnelle de la mobilité internationale et de ses bénéfices pour la personne semblerait parfois écarter des dimensions problématiques liées à la difficulté que peuvent éprouver certains individus à s'adapter à des espaces sociaux nouveaux, à des contextes linguistico-culturels différents.

réalité sociale de leur pays. Explorons donc ci-après quelques spécificités de la gestion de la migration « *scientifique* » ou « *qualifiée* » en contexte colombien.

Pendant longtemps, l'émigration des populations éduquées a constitué une perte irrattrapable pour les pays en développement comme la Colombie, qui misent fortement sur ces forces vives pour faire évoluer les ressources scientifiques et économiques de leur État, et de pouvoir ainsi augmenter leur potentiel de compétitivité à l'échelle internationale. En Colombie, malgré l'importance de ce phénomène, comme le souligne Rosa Ibel Pinzón, la directrice de « *Redes Colombia* » (« *Réseaux Colombie* »)⁷⁵, « *l'impact de cette migration qualifiée n'a jamais été évaluée* » (Marie Delcas, Le Monde, 2010). Cependant, force est de constater que l'État colombien reste actif en ce qui concerne la régulation de ces flux migratoires. En travaillant sur des axes de politique publique, la Colombie essaie d'une part, d'assurer le retour au pays de ses cerveaux en mobilité (contrats de retour pour les boursiers) ; et d'autre part, d'encourager la diaspora colombienne à garder des liens avec le territoire (systèmes de mise en réseau des diasporas colombiennes). En principe, ces mesures tentent de faire de la mobilité internationale des nationaux un atout pour le pays ; et de la sorte, d'éviter que la communauté nationale puisse subir tous les effets néfastes d'une migration scientifique non contrôlée : perte de capitaux humains irremplaçables, ralentissement et dégradation du développement et de la compétitivité internationale du pays, etc.

Premièrement, le recours à des politiques de retour permet à la Colombie de contrôler l'émigration d'une fraction des communautés scientifiques en évitant par exemple leur installation prolongée ou définitive à l'étranger. Ainsi, les Colombiens bénéficiant des bourses gouvernementales doivent s'engager à revenir en Colombie à l'issue de leurs études. La mise en place de ces programmes de retour cherche principalement à encourager les nationaux à rentrer au pays après leur mobilité ; et par cette action, à permettre à l'État colombien de profiter des savoirs et des compétences acquises par ces derniers pendant leur expérience de mobilité. Pour illustrer ce qui vient d'être dit, dans le cadre des programmes de mobilité académique proposés par l'ICETEX, nous observons qu'en échange de l'appui financier de certaines organisations publiques ou privées, les étudiants colombiens acceptent de signer un contrat les engageant à retourner au pays à l'issue de leur séjour à l'étranger,

⁷⁵ Comme nous le verrons plus tard, « *Redes Colombia* » est un système de mise en réseau permettant aux émigrants colombiens de garder des liens avec leur pays d'origine.

ainsi qu'à travailler pendant un ou 3 ans⁷⁶ au sein des institutions ayant subventionné leur mobilité. D'après quelques chiffres présentés par Gerardo Eusse Hoyos (1981), entre 1955 et 1968, 97,7 pour cent des étudiants boursiers de l'ICETEX retourne en Colombie après leur mobilité afin de s'insérer professionnellement dans divers secteurs publics ou privés dans le pays, seul 2,3 pour cent de ces étudiants décide de rester à l'étranger. Il s'agit d'un taux de réussite assez élevé en ce qui concerne le retour des immigrants éduqués au pays d'origine et plus principalement, la capitalisation locale des compétences, acquises pendant la mobilité, de ces forces vives colombiennes.

Deuxièmement, avec la création du réseau « *Red Caldas* » (« *Réseau Caldas* ») en 1991, la Colombie bâtit une stratégie de mise en réseau de la communauté scientifique expatriée, qui se montre à son époque innovatrice en contexte latino-américain. Cette initiative colombienne a été d'ailleurs suivie par une équipe de sociologues de l'IRD (Institut français de recherche scientifique pour le développement en coopération) et de l'UNC (Université nationale de Colombie) afin d'évaluer son processus d'élaboration, de mise en place et son évolution. Ce réseau créé et coordonné par l'entité gouvernementale COLCIENCIAS⁷⁷ vise avant tout à faciliter « *la constitution d'une communauté virtuelle du savoir, dirigée par des scientifiques et des chercheurs colombiens dans le pays et à l'étranger, et le lancement d'un programme de financement et de participation de l'État aux efforts de recherche scientifique et technologique en Colombie* » (Isabel Cristina Jaramillo, 2005, p. 205). Dans le cadre de ce projet, le retour des cerveaux enfuis ne constitue pas une visée ; il s'agirait plutôt de mobiliser les forces vives scientifiques et les experts colombiens établis à l'étranger ainsi que leur capital intellectuel, en usant des moyens adéquats et efficaces tels que les Nouvelles technologies de l'information et de la communication (dorénavant, NTIC). Notons que, comme cité précédemment (voir *supra*, en point 1.5.), la diaspora colombienne se caractérise par l'établissement de réseaux sociaux forts et pérennes en dehors du pays. Ces réseaux de contacts à l'étranger sont en effet un atout pouvant être exploité dans le cadre des projets de développement du pays. Ainsi, misant sur l'accessibilité et la rapidité qu'apporte l'Internet, ce réseau colombien de chercheurs et d'ingénieurs expatriés surnommé « *Red Caldas* » réussit progressivement à rassembler environ un millier de personnes constituant la diaspora scientifique colombienne localisée dans divers pays autour du monde : États-Unis, France,

⁷⁶ En règle générale, la durée de leur engagement professionnel auprès de ces institutions nationales dépend du nombre d'années d'études que l'étudiant a fait à l'étranger.

⁷⁷ L'Institut colombien pour le développement de la science et la technologie est un organisme visant à promouvoir et développer diverses sortes d'activités scientifiques et technologiques en Colombie.

Angleterre, Allemagne, d'autres pays de l'Amérique latine comme le Mexique, entre autres. Par une stratégie de mise en réseau, cette initiative encourage la création de liens entre près de 24 associations d'étudiants, scientifiques et techniciens colombiens rattachées à des universités et entreprises établis à l'étranger, et les communautés scientifiques locales. Cette stratégie de mise en réseau permet la constitution de « *nœuds* » de coopération prenant en charge une diversité d'activités de recherche en rapport avec les thématiques de travail des équipes d'investigation et des programmes nationaux. Les milieux coopératifs créés par le biais du Réseau Caldas ouvrent ainsi de nouvelles voies de développement pour les institutions colombiennes. Les membres expatriés du réseau participent activement dans l'élaboration de divers projets et activités au niveau national, et même au niveau international. Parmi ces projets nous pourrions citer : la mise en place d'un programme national en électronique et automatisation ainsi que des réseaux DST⁷⁸ latino-américains sur les sciences biomédicales et de l'environnement (R. Barré et al., *op.cit.*, p. 54).

Comme nous pouvons le remarquer, à travers cette initiative, l'émigration des étudiants avancés et des travailleurs hautement qualifiés n'est pas appréhendée comme une perte pour le pays d'origine des expatriés, mais comme une ressource que ce dernier peut capitaliser au profit de son épanouissement scientifique et économique, ou même de son internationalisation institutionnelle. Comme le signalent R. Barré et al., dans le contexte actuel, les pays du Sud⁷⁹ se servent de plus en plus de l'insertion dans « *l'économie de la connaissance* » comme une stratégie pour augmenter leur niveau de compétitivité, et « *cela induit, {selon les auteurs}, la construction d'un système de recherche et d'innovation adapté à la situation actuelle, ce qui passe nécessairement par des politiques S&T⁸⁰ et de coopération adéquates dont les ressources humaines sont l'enjeu central.* » (*Ibid.*, p. 29). En effet, pour les pays en développement souffrant considérablement de la fuite de cerveaux, la capitalisation des ressources humaines expatriées ainsi que la mise en circulation des compétences de ces derniers sont des moyens stratégiques leur permettant de contribuer au développement de leur État Nation⁸¹. Comme pour le cas de la Colombie, la création d'espaces virtuels ou réels de

⁷⁸ Diasporas scientifiques et techniques.

⁷⁹ Le terme « *pays du Sud* » (ou « *Sud* ») renvoie aux pays les moins avancés (PMA) ou en voie de développement majoritairement localisés dans la partie Sud des continents émergés. L'appellation « *pays du Nord* » (ou « *Nord* ») désigne à l'inverse l'ensemble des pays industrialisés situés dans l'hémisphère nord à savoir l'Europe, l'Asie, et l'Amérique du Nord.

⁸⁰ Scientifiques et Techniques.

⁸¹ La circulation de compétences se présentant davantage aujourd'hui « *comme étant la condition des échanges intellectuels, des transferts de technologie, de la diffusion des innovations, d'une formation efficace et*

coopération scientifique et technique avec la diaspora nationale permet aux acteurs locaux de mieux s'insérer dans ce marché de la connaissance. Il convient toutefois de noter que les réseaux impulsés par des politiques publiques tel que le Réseau Caldas, font souvent face à des obstacles d'ordre financier (manque de moyens) et administratif (complexité des démarches administratives). De même, comme nous pouvons l'observer à travers l'expérience colombienne « *Red Caldas* », des revirements politiques prenant place au niveau national à un moment donné peuvent aussi compromettre l'évolution et la réussite de ce type d'initiatives d'échange et de coopération. Effectivement, pour ce qui est du Réseau Caldas, la mutation de politique gouvernementale pendant une certaine période semble avoir fortement affecté son bon fonctionnement et son épanouissement définitif, ce qui dévoile selon les experts, que l'une des limites « *des réseaux gouvernementaux est la dépendance politique* » (*Ibid.*, p. 50). Tenter de garder au sein de l'État une cohérence et une continuité dans le développement des projets initiés par des anciennes équipes gouvernementales devient par conséquent une priorité ; et ce, notamment si l'on désire par ces initiatives, contribuer progressivement, à long terme et de manière notoire, à la croissance scientifique, technique et économique d'un pays.

Malgré les difficultés rencontrées par le gouvernement colombien pour assurer la pérennité du Réseau Caldas, il est important de souligner que cette initiative a inspiré d'autres systèmes de mise en réseau au niveau national comme c'est le cas de « *Redes Colombia* » (« *Réseaux Colombie* »), un projet financé par le Ministère des relations extérieures et l'OIM⁸². À l'heure actuelle, la plateforme technologique Réseaux Colombie regroupe environ 36 000 membres et 500 organisations grâce à l'utilisation des moyens de pointe comme le Web 2.0 (software social). À la différence du Réseau Caldas qui était axé sur les communautés scientifiques expatriées, ce nouveau réseau cherche à créer des liens avec l'ensemble de la diaspora colombienne, et plus précisément avec les divers réseaux de Colombiens existants actuellement : réseaux de chercheurs et de spécialistes, réseaux de professionnels, réseaux de fans, etc. Par cette nouvelle stratégie, les précurseurs du projet espèrent permettre aux réseaux scientifiques de créer des synergies avec le monde de l'entreprise et avec le reste de la communauté colombienne. Cette initiative rejoint d'ailleurs d'autres lignes d'action plus globales comme c'est le cas du programme national « *Colombia nos une* »⁸³, dirigé par le

de la transmission des savoirs tacites » (R. Barré et al., 2003, p 38) ; elle devient l'une des visées premières des politiques scientifiques et techniques déployées par nombre de pays sud-américains, y compris par la Colombie.

⁸² Voir la liste d'abréviations, sigles et acronymes.

⁸³ « *La Colombie nous unifie* » (Traduction personnelle).

Ministère des relations extérieures colombien (voir aussi *infra*, en point 1.6.) et cherchant, parmi d'autres objectifs, à encourager les Colombiens de l'étranger à établir des liens avec leur pays d'origine. En effet, « *Colombia nos une* » vise d'une part, à mettre en contact la diaspora colombienne avec les communautés locales et les politiques publiques du pays ; et d'autre part, à mieux encadrer la mobilité internationale des nationaux en leur apportant divers types d'aide (renseignements, promotion d'accords bilatéraux entre diverses organisations nationales et internationales...) pour leur départ, leur résidence et leur retour. L'une des lignes stratégiques de ce programme est la mise en place du projet « *Vinculación de colombianos altamente reconocidos en el exterior* »⁸⁴, qui comme son intitulé l'indique, s'efforce de rechercher, identifier et mettre en contact les talents colombiens expatriés, autrement dit, les nationaux expatriés hautement reconnus à l'étranger (hommes d'affaires, académiciens, artistes...) et ce, afin de les impliquer dans divers projets nationaux : projets de science, technologie et innovation. Cette action se développe en coopération avec le projet CIDESCAL (« *Creación de incubadores de diásporas de los saberes para América Latina* »)⁸⁵ dans le but de créer des « *pépinières de savoirs* » à travers lesquelles les communautés d'expatriées hautement qualifiées pourront partager leurs savoirs et compétences avec les populations locales, et contribuer de la sorte à l'évolution des projets académiques, technologiques et de développement dans le pays.

Sur la base de ces constats, il est possible d'observer que les politiques publiques s'attachant à gérer et tirer parti des flux migratoires des Colombiens sont nombreuses et de natures diverses. Plusieurs de ces actions voient dans la capitalisation des ressources humaines et la circulation de compétences un moyen stratégique de faire avancer la Colombie sur le plan scientifique, technique et culturel et ce principalement, à travers l'implication ou l'intégration de la diaspora colombienne dans les activités et projets nationaux : missions de conseil, d'expertise ou de formation. À nos yeux, toutes ces démarches acquièrent une importance fondamentale dans le panorama actuel des mouvements migratoires dans le pays, surtout si nous prenons en compte que le développement des programmes de mobilité des étudiants est devenu un axe central du processus d'internationalisation de l'enseignement supérieur colombien (I.-C. Jaramillo, 2005, p. 198). Plusieurs organisations publiques comme

⁸⁴ « *Rattachement des Colombiens hautement reconnus à l'étranger* » (Traduction personnelle).

⁸⁵ CIDESCAL ou « *Création de pépinières de diásporas des savoirs pour l'Amérique latine* » (Traduction personnelle).

l'ICETEX⁸⁶, l'ICFES⁸⁷, le COLCIENCIAS⁸⁸ ou encore le Ministère du commerce, de l'industrie et du tourisme et l'agence Proexport⁸⁹ sont d'ailleurs très actives dans le déploiement de ce type de projets d'internationalisation. Dans ces conditions, l'émigration étudiante ou scientifique est un phénomène qui risque de prendre de plus en plus d'ampleur en territoire colombien dans les années à venir. Certes, dans le cadre de ces dynamiques d'internationalisation, promouvoir la mobilité étudiante devient un élément-clé de la concrétisation des lignes d'action envisagées par les acteurs nationaux. Cependant, cette promotion se doit, selon nous, d'être accompagnée de l'élaboration et la mise en place des moyens de gestion efficaces permettant à la Colombie de profiter des effets bénéfiques de ces flux migratoires, à savoir : la circulation internationale des compétences, le développement de réseaux de coopération bilatérale ou multilatérale avec divers pays et diverses institutions, l'internationalisation des institutions d'enseignement supérieur et des équipes de recherche colombiennes, etc. Comme le cite le Ministère de l'intérieur français dans un rapport public portant sur l'immigration professionnelle et étudiante en France, il ne faudrait surtout pas oublier que la mobilité étudiante constitue un atout tant pour le pays d'origine des migrants que pour le pays chargé de l'accueil de ces ressources humaines qualifiées : « *Le risque de fuite des cerveaux ne doit pas occulter la véritable opportunité pour les pays source comme pour la France du partage des savoirs, des expériences acquises à l'étranger, qui permettent de renforcer l'influence d'un pays et son inscription dans les échanges internationaux.* » (Ministère de l'intérieur, 2013, p. 48). L'inscription des pays dans une dynamique de partage entre une multitude d'États nations ainsi que la circulation internationale des savoirs et des compétences sont quelques-uns des avantages que peut comporter la mobilité étudiante ou scientifique. Toutefois, pour reprendre les propos du Ministère de l'intérieur français, pour que la migration étudiante s'avère être positive pour l'ensemble des pays participants aux mouvements migratoires, il faudrait que cette migration soit « *circulaire, réciproque, qu'elle s'inscrive dans des partenariats, notamment universitaires, et que l'origine géographique des étudiants soit suffisamment diversifiée* » (*Ibid.*, p. 48). Une attitude d'ouverture vers la

⁸⁶ Voir la liste d'abréviations, sigles et acronymes.

⁸⁷ ICFES (Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior) est une entité axée sur l'évaluation de l'éducation en Colombie participant de manière très active dans le processus d'internationalisation de l'enseignement supérieur colombien.

⁸⁸ L'Institut colombien pour le développement de la science et la technologie est un organisme visant à promouvoir et développer diverses sortes d'activités scientifiques et technologiques en Colombie.

⁸⁹ Proexport est une agence jouant un rôle important dans le processus d'internationalisation de diverses entreprises colombiennes. Cette agence coopère avec le Ministère du commerce, de l'industrie et du tourisme dans des projets de promotion de l'enseignement de l'espagnol dans les pays anglo-saxons de la zone des Caraïbes.

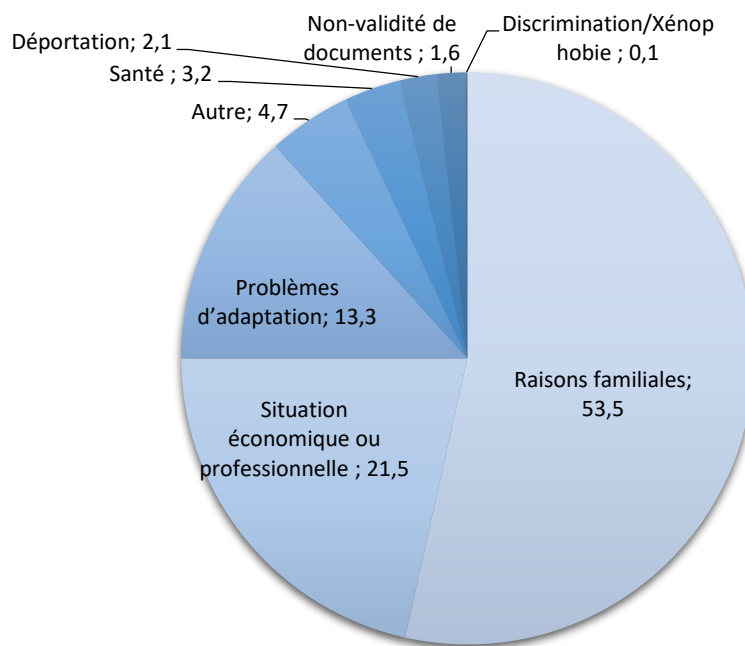
mobilité internationale et vers les échanges internationaux de la part de chacun des États nations est nécessaire, afin de promouvoir la circulation et le développement des connaissances et compétences au sein des divers espaces sociogéographiques actuels. Ensuite, le déploiement des politiques migratoires responsables et intelligentes au sein des divers pays pourra venir encadrer les mouvements migratoires des communautés éduquées et qualifiées, dans le but de permettre tant aux pays de départ qu'aux pays d'arrivée de tirer un maximum de profit du vécu humain de la mobilité internationale. À ce niveau, comme l'expérience colombienne le démontre, le déploiement des politiques publiques encadrant le retour des Colombiens expatriés (control du retour et insertion professionnelle au niveau local) et l'exploitation que font les entités publiques des NTIC et surtout de l'Internet, à travers la création de mises en réseaux des diasporas colombiennes, peuvent se montrer fort productifs et efficaces dans la gestion des flux migratoires des nationaux, y compris donc dans la gestion d'un phénomène complexe comme c'est celui de la fuite des cerveaux.

1.6. Le retour des Colombiens vers leur pays d'origine

D'après Mejía Ochoa (2012), la plupart des projets d'émigration implique une intention de retour dans le pays d'origine. La date de retour peut varier selon le type de projet envisagé par les migrants mais aussi selon les expériences vécues pendant leur séjour. Il est important de savoir que les projets migratoires sont en adéquation permanente. Ils peuvent être conditionnés par des facteurs très divers tels que des facteurs économiques, sociaux et même affectifs. En général, les migrants qui décident de retourner dans leur pays d'origine ne le font pas à cause d'un seul facteur. Dans la plupart des cas, c'est la somme de plusieurs facteurs qui peut inciter les migrants à vouloir quitter leur pays d'accueil (OIM, 2013 ; ACCEM, 2009). Selon l'OIM (2011) c'est pendant les premières années d'émigration que les personnes ont le plus de probabilités de retourner dans leur pays. Les personnes étant restées pendant une longue période dans le pays d'accueil auraient plus de chances de s'adapter et donc de vouloir prolonger leur séjour ou de s'expatrier de manière définitive. Les causes liées au retour de migrants peuvent être diverses. D'après l'enquête ENMIR (W. Mejía et al., 2009, p. 68), les Colombiens étant retournés dans leur pays entre 2008 et 2009 l'ont fait pour les raisons

suivantes (voir *infra*, graphique N° 2) : 53,5 pour cent des personnes pour des raisons familiales, 21,5 pour cent pour des raisons liées à leur situation économique ou professionnelle et 13,3 pour cent pour des problèmes d'adaptation⁹⁰. Les autres causes du retour des nationaux ont été la santé (3,2 pour cent), les problèmes d'ordre administratif tels que la reconduite aux frontières (2,1 pour cent) ou la non-validité de documents (1,6 pour cent) et la discrimination ou la xénophobie (0,1 pour cent).

Graphique N° 2. Motifs du retour des Colombiens entre 2008 et 2009



Source : Enquête ENMIR (W. Mejía et al., 2009)

Si nous mettons en relation ces données avec les chiffres représentant les causes de l'émigration (cf. tableau N° 3), nous remarquons que la famille occupe une place importante dans la décision de retourner dans le pays après une expérience d'émigration mais aussi dans la décision d'émigrer⁹¹. Elle est la principale raison du retour de nationaux dans leur pays d'origine et la seconde raison pour laquelle les Colombiens émigrent (« *mariage et regroupement familial* »). Nous pouvons également observer que les facteurs économiques et

⁹⁰ 4,7 pour cent des motifs correspond à la catégorie « *autres* » mais nous n'avons pas de précisions à ce sujet.

⁹¹ L'un des objectifs de l'émigration économique et/ou professionnelle des Colombiens est de pouvoir gagner assez d'argent à l'étranger afin d'envoyer régulièrement de l'argent à leurs familles et ainsi les aider à améliorer leur qualité de vie en Colombie.

professionnels ont une forte influence sur l'évolution des flux migratoires. Ces facteurs apparaissent comme le principal motif de l'émigration des Colombiens vers l'étranger et aussi comme la deuxième raison pour laquelle les migrants colombiens retournent dans leur pays d'origine. Les conditions économiques qu'une destination étrangère a à offrir aux migrants peuvent donc motiver ces personnes à vouloir partir dans ce pays afin d'acquérir un meilleur niveau de vie pour eux et pour leurs familles en Colombie ; ou au contraire, à vouloir quitter ce territoire et retourner dans leur pays d'origine⁹² dans le dessein d'intégrer un contexte économique et professionnel plus stable et plus avantageux.

Dans le cadre de notre recherche, en ce qui concerne les motifs liés au retour, nous avons trouvé intéressant le rapport qui existe entre les problèmes d'adaptation rencontrés par les migrants et leur décision de retourner en Colombie. D'après les chiffres apportés par l'enquête ENMIR, les difficultés d'adaptation rencontrées par les migrants pendant leur expérience de mobilité ont une influence importante dans l'évolution de leur projet de migration. Les problèmes d'adaptation étant la troisième cause du retour des nationaux entre 2008 et 2009, nous nous demandons de quel type de problèmes d'adaptation pourrait s'agir : de type culturel ? de type linguistique ? ou autre ?. Comme nous le verrons plus tard, nous avons voulu explorer cette thématique relative à l'adaptation des sujets mobiles en territoire étranger en l'incorporant dans la grille de questions utilisée pour la réalisation de nos entretiens individuels de recherche. Ainsi, dans la cinquième partie de notre guide d'entretien (cf. annexe N° 18), nous avons inclus plusieurs questions portant sur les difficultés d'adaptation de ces publics migrants comme par exemple : « *Avez-vous rencontré des difficultés à interagir dans le milieu francophone ? Lesquelles ?* » ; « *En général, où avez-vous trouvé plus de difficultés ? Dans le milieu académique ? Dans le milieu professionnel ? ou dans l'interaction avec les gens dans la sphère publique ?* » ; « *Avez-vous trouvé des problèmes à vous adapter au système éducatif français/qubécois/suisse ? Lesquels ?* ». Dans la troisième partie de ce travail de recherche (cf. chapitre 6, en point 6.2.6.), nous étudierons les témoignages des étudiants et des professionnels colombiens interviewés au cours de notre enquête afin d'analyser la nature de ces difficultés et leurs implications sociales, académiques ou professionnelles dans le projet de mobilité des sujets enquêtés.

⁹² Il est à noter qu'en période de crise économique, les migrants font partie des groupes les plus affectés par le chômage.

Par ailleurs, dans le dessein d'observer quelques caractéristiques plus générales des flux de retour, nous ferons référence aux données consignées dans le tableau N° 3 ci-après, qui mettent en comparaison les flux d'émigration avec les flux de retour pendant la période comprenant l'année 2001 et l'année 2008.

Tableau N° 3. Flux annuels d'émigration et de retour de Colombiens entre 2001 et 2008

Années	Flux annuels (personnes)	
	Émigration	Retour
2001	300.762	18.283
2002	158.555	23.001
2003	143.532	27.259
2004	185.893	27.340
2005	179.159	38.344
2006	220.950	42.716
2007	249.852	44.383
2008	268.900	97.684
	1.707.603	319.010

Source : Sélection personnelle selon les données présentées par W. Mejía Ochoa (2010a, p. 8).

D'après le recensement de 2005 (DANE, 2006), l'enquête ENMIR et les chiffres apportés par le DAS.

D'après ces données, nous pouvons constater un accroissement constant des flux d'émigration et de retour pendant les périodes en question, sauf pendant la période comprenant les années 2001 et 2002, où nous pouvons constater une nette baisse de sorties liée en grand partie à l'application d'une demande de visa, à partir du janvier 2002, pour les migrants voulant aller en Espagne. Les autres facteurs ayant un impact sur les flux migratoires pendant cette période, qu'il s'agisse des flux d'émigration ou de retour, ont été : le renforcement des contrôles de la migration irrégulière en Europe et aux États-Unis, le ralentissement de l'économie au niveau mondial et la crise économique en 2008 (Mejía Ochoa, 2012).

En ce qui concerne les flux de retour par pays de destination, nous voudrions citer les chiffres relatifs aux destinations préférées des migrants colombiens, certaines situées dans le continent américain comme les États-Unis et le Canada et d'autres en Europe comme c'est le cas de l'Espagne, la France (« autres ») et l'Italie. Le tableau N° 4 ci-après expose le pourcentage de

migrants étant retournés en Colombie entre l'année 2000 et 2005, et entre l'année 2005 et 2008 depuis les pays cités précédemment (DANE, 2006 ; ENMIR, 2009) :

Tableau N° 4. Pourcentage de migrants étant retournés en Colombie entre l'année 2000 et 2008. Distribution par pays de migration.

Pays	Années	
	2000-2005	2005-2008
États-Unis	32,9	32,4
Canada	1,3	3,1
Pays européens	Espagne (10,9)	Espagne (16,4)
	Italie (1,9)	Italie (0,4)
	Autres (6,3)	Autres (0,7)
Total	100	100

Source : Sélection personnelle selon les données présentées par l'OIM (2013), le recensement 2005 DANE (2006) et l'enquête ENMIR (2009).

Nous remarquons ici un accroissement du flux de retour des migrants colombiens venant de l'Espagne et du Canada et une diminution des migrants venant des États-Unis et d'autres pays de l'Europe comme c'est le cas de l'Italie et de la France⁹³. Comme nous l'avons mentionné précédemment l'augmentation ou la diminution des flux d'émigration et de retour répondent à plusieurs facteurs d'ordre économique, social ou administratif. Il conviendrait tout de même de souligner que le nombre de migrants colombiens étant retourné depuis le Canada a augmenté pendant ces dernières années, tandis que le nombre de migrants venant des pays européens, comme la France, semble avoir diminué.

En dernier lieu, il serait important de citer l'action de certains programmes au niveau national et international qui cherchent à faciliter le retour volontaire de migrants colombiens dans leur pays d'origine. Comme cité plus haut (voir *supra*, en point 1.6.), en Colombie à travers le programme « *Colombia nos une* »⁹⁴, le Ministère des relations extérieures offre assistance aux expatriés qui souhaitent retourner dans le pays. Au sein de ce programme, le projet « *Bienvenido a Casa* »⁹⁵ implanté dans la capitale, centralise différents types d'informations sur les nationaux qui sont retournés en Colombie et les transmet à diverses institutions

⁹³ En ce qui concerne la France, nous n'avons pas malheureusement pas de précisions à ce sujet.

⁹⁴ « *La Colombie nous unifie* » (Traduction personnelle).

⁹⁵ « *Bienvenu chez vous* » (Traduction personnelle).

étatiques. Notons toutefois que ces programmes ne cherchent pas à encourager les migrants à retourner en Colombie, mais ils cherchent plutôt à encadrer leur retour. D'autre part, certains pays de destination migratoire comme l'Espagne, l'Italie, le Royaume Uni ou la Suisse proposent aussi des programmes de retour et ce, notamment pour les migrants qui se trouvent dans des situations complexes comme c'est le cas de chercheurs d'asile ou de personnes vivant dans des conditions précaires. Parmi ces programmes nous pourrions citer : le PREVIE (Programa de Retorno Voluntario de Inmigrantes desde España)⁹⁶ en Espagne et le VARRP (The Voluntary Assisted Return and Reintegration Program)⁹⁷ dans le Royaume Uni (Mejía Ochoa, 2012). Peu importe les motifs ou les moyens permettant aux nationaux de retourner dans leur pays, selon W. Mejía Ochoa (2010b), d'une manière générale, il semblerait qu'à leur retour, une grande partie de ces émigrants possède un capital humain, social et financier devenu plus important : acquisition des savoirs professionnels et des affaires, adhésion à des réseaux sociaux à l'étranger, possession de recours financiers divers⁹⁸ (retraites, épargne), entre autres. D'ailleurs, lors du retour, le déploiement de ce type de ressources aide souvent ces populations à mieux s'insérer dans les sphères sociales et professionnelles locales. En effet, d'après des données exposées par l'auteur, en comparant les conditions de vie en territoire colombien (zone métropolitaine centrale et occidentale) des anciens expatriés avec celles des personnes n'ayant jamais émigré à l'international, il est possible de constater que les premiers (anciens émigrants) mènent une vie plus avantageuse en termes de salaires, retraites et profits et ce, probablement en raison de leur expérience migratoire (2010b, p. 19).

Comme nous pouvons le constater dans cette partie portant sur les flux migratoires des Colombiens, la mobilité internationale est un phénomène ayant marqué par le passé différentes périodes de l'existence de la société colombienne. Ces mouvements migratoires continuent encore aujourd'hui d'évoluer progressivement, en créant de nouvelles dynamiques et imaginaires relatifs à la mobilité des nationaux, mais aussi en faisant émerger différentes politiques gouvernementales du pays (politiques migratoires, politiques de coopération bi-multilatérale, processus d'internationalisation de l'enseignement supérieur...). Bien que la mobilité internationale soit un fait assez manifeste depuis une quarantaine d'années, la hausse

⁹⁶ « *Programme de retour volontaire des migrants depuis l'Espagne* » (Traduction personnelle).

⁹⁷ « *Programme de retour volontaire assisté et de réintégration* » (Traduction personnelle).

⁹⁸ Dans un nombre limité de cas, de retour au pays, les émigrants possèdent d'autres types de ressources comme par exemple, un meilleur niveau d'éducation ou la possession de marchandises, d'équipements ou de matières premières diverses, etc. Ces ressources permettent à certains d'entre eux de s'investir dans des projets d'entreprise ou autres.

exponentielle de l'émigration internationale des Colombiens observable pendant ces dix dernières années fait de la thématique migratoire un élément qui suscite de plus en plus l'intérêt des acteurs colombiens et internationaux (travaux de recherche, études statistiques...). Au sein de la communauté colombienne, la mobilité économique de même que la mobilité académique et professionnelle semblent prendre une certaine ampleur. La quête de nouveaux horizons économiques et de carrière à travers la mobilité sociale apparaît comme un comportement assez répandu chez diverses catégories de la population (travailleurs de différents niveaux, étudiants...). Cependant dans le cadre de notre recherche, c'est à l'émigration des personnes éduquées et hautement qualifiées. C'est-à-dire à l'émigration des sujets diplômés voyant dans la mobilité académique ou professionnelle un moyen de développement de carrière ou d'épanouissement personnel, que nous nous intéressons davantage. À ce niveau, l'émigration vers le Canada et la France, deux pays francophones faisant partie des destinations préférées des migrants colombiens, y compris des étudiants et des professionnels diplômés, a attiré particulièrement notre attention. Rappelons que la mobilité scientifique ou qualifiée constitue un sujet de réflexion particulier. Comme le démontre l'expérience colombienne du « Réseau Caldas » et du « Réseau Redes Colombia » (voir *supra*, en point 1.6.), de nos jours ce type de mobilité ne peut pas être appréhendé tout simplement comme un facteur négatif ou un obstacle pouvant intervenir de manière néfaste dans le développement d'un État-nation. Convenablement encadrée par des moyens de gestion et d'exploitation efficaces, l'émigration des sujets éduqués est susceptible de devenir également un atout pour l'évolution scientifique, technique, économique et culturelle du pays d'origine de ces derniers : réinjection au niveau local des capitaux acquis par les sujets mobiles durant leur séjour à l'étranger, création de nœuds de coopération scientifique et technique entre les communautés locales et les communautés éduquées expatriées ou en situation de mobilité. La complexité que renferme la mobilité internationale de « cerveaux » d'un pays se présente de la sorte comme une thématique de réflexion suscitant l'implication de divers champs disciplinaires (démographie, sociologie, anthropologie...), parmi lesquels il est possible de citer la didactique des langues. Pour notre part, dans une perspective didactique, nous avons trouvé fort utile d'aborder la thématique de la mobilité internationale des communautés éduquées colombiennes en réfléchissant à leur formation linguistique. Plus précisément, nous nous intéressons aux expériences d'enseignement-apprentissage de la langue étrangère que possèdent ces publics académiques et professionnels mobiles : à savoir, l'encadrement éducatif que l'on leur propose en Colombie en amont de leur départ à l'étranger ou encore les expériences d'apprentissage de la langue *in situ* au cours de la

mobilité. Par encadrement éducatif, nous entendons ici tout dispositif didactique en français langue étrangère prenant en charge la formation linguistique des personnes ayant le projet, plus ou moins concret plus ou moins platonique, de partir en pays francophone afin de poursuivre des études ou de travailler. En effet, comme vu dans cette partie de notre travail, les compétences langagières des publics mobiles joueront un rôle fondamental dans la préparation et le vécu de leur mobilité. D'un côté, la maîtrise du français constitue l'un des prérequis demandés par les entités gouvernementales ou institutionnelles chargées de la sélection et l'accueil des migrants colombiens dans des pays francophones tels que le Canada francophone et la France. Puis d'un autre côté, la connaissance de la langue officielle du pays d'arrivée, le français, va déterminer en grande partie la qualité de l'insertion sociale, académique et/ou professionnelle des migrants durant leur expérience de mobilité. L'adaptation et l'intégration linguistique et culturelle en milieu francophone deviennent ainsi des processus cruciaux pouvant optimiser, mais aussi minimiser les bénéfices apportés par l'expérience de mobilité des migrants. L'éducation en langues que reçoivent ces publics dans leur pays d'origine constitue de la sorte un élément stratégique de l'élaboration et le déroulement de la mobilité internationale de ces communautés éduquées. C'est pourquoi, dans le but de préciser la présence du français en contexte colombien et l'encadrement éducatif en langues proposé par les entités gouvernementales et institutionnelles aux publics colombiens, nous examinerons dans le chapitre 2 de cette première partie de notre travail, la façon dont la population colombienne considère la langue et la culture françaises depuis un certain nombre de siècles ainsi que le rôle accordé actuellement au sein de cet environnement social à l'enseignement et la diffusion du français langue étrangère.

Chapitre 2. L'enseignement et la diffusion du français en Colombie

Dans ce deuxième chapitre, notre objectif sera de mettre en lumière les rapports historiques mais aussi actuels qu'entretient la communauté colombienne avec la langue française et ce, afin de mieux cerner les représentations et les comportements chez les acteurs colombiens vis-à-vis de l'apprentissage du FLE et de la mobilité en milieu francophone.

2.1. Les enjeux de la francophonie

Dans cette partie dédiée à l'enseignement-apprentissage et la diffusion de la langue française sur la scène colombienne, nous poserons en préalable ce que Dominique Wolton disait déjà en 2004 dans l'introduction du numéro 40 de la revue *Hermès* intitulé « *Francophonie et mondialisation* » :

La Francophonie est le fruit de l'Histoire, une richesse culturelle pour tous les continents, un atout considérable pour la mondialisation. Comme l'Hispanophonie, la Lusophonie, l'Arabophonie. Pourquoi ? Parce que la mondialisation symbolise à la fois la fin des distances physiques et la prise de conscience de l'importance considérable des distances culturelles. Organiser la cohabitation culturelle est une condition de la paix.

Plus le monde est petit sur le plan technique et économique, plus il est rationalisé et standardisé, plus les différences culturelles sont importantes à préserver et à développer. Dans le monde ouvert et interactif de demain, les peuples voudront garder leurs pratiques culturelles. Contrairement à ce qui s'est passé pendant des siècles, l'identité n'est plus un obstacle à la communication, elle en devient la condition. Quand tout circule, chacun a besoin de racines. Et la Francophonie, à l'exclusion d'aucune autre, fait partie des racines culturelles du monde. Mais il n'y a pas de culture sans langue. C'est pourquoi la Francophonie n'est pas un aimable reste de la puissance passée de la France, mais bien une chance pour tous les peuples qui partagent cette langue et ces valeurs. Une chance pour apprivoiser cette mondialisation, dépourvue de sens, comme la jungle économique. La diversité culturelle est la condition de la mondialisation, et non un obstacle. (D. Wolton, 2004, p. 15).

Ces propos évoquent pour nous deux idées-clés : d'un côté l'importance de concevoir toutes les langues, sans distinction (francophonie, hispanophonie, arabophonie...), comme des capitaux linguistiques représentant la diversité et la richesse culturelle de l'humanité ; et d'un autre côté, la nécessité de conserver et de promouvoir cette diversité au sein de nos sociétés actuelles, sociétés pour la plupart devant faire face à de nouvelles dynamiques de contact et de communication, souvent marquées par l'accélération, la standardisation ou même par parfois la déshumanisation qu'introduisent les phénomènes modernes de mondialisation.

En effet, les différentes langues-cultures présentes dans le panorama international et véhiculant les traits identitaires et les capitaux historico-culturels d'une multiplicité de communautés sociales et d'individus, offrent aux hommes la possibilité d'agir dans les espaces communicatifs d'échange et de négociation modernes « *dans* » et « *à travers* » la pluralité des visions du monde et des savoirs socioculturels que possèdent les êtres humains. C'est d'ailleurs au travers de ces langues-cultures que les individus construisent, aujourd'hui comme hier, des relations entre pairs fertiles et intimes. Le capital linguistique, de chacun et de tous, peut être considéré de la sorte comme un patrimoine et une ressource substantielle pour ce monde de plus en plus mondialisé et internationalisé dans lequel l'ensemble des peuples coexistent, et où les divers locuteurs sont souvent amenés à faire des rencontres bilingues ou plurilingues dans des espaces de contact symboliques ou effectifs. Dans ce cadre particulier, comme l'avance D. Wolton, la diversité linguistico-culturelle devient plus que jamais « *la condition de la mondialisation* » et ce notamment, si l'on reconnaît que seule une mise en valeur de nos dimensions humaines plurielles pourra nous aider à neutraliser les tendances simplificatrices et homogénéisatrices qu'impose le rythme effréné de la mondialisation. Qui plus est, admettre le besoin de préserver la diversité culturelle dans les espaces « *ouverts et interactifs* » d'aujourd'hui, une diversité visible dans le contexte global grâce aux différentes « *phonies* » (francophonie, anglophonie, hispanophonie et autres), revient également à vouloir appréhender la communication humaine dans toute sa complexité, et donc à ne pas vouloir la réduire à la transmission efficace d'informations à travers des systèmes linguistiques de plus en plus simplifiés et rapides, à l'instar d'une communication entre automates. Bien au contraire, promouvoir une communication humaine axée sur la pluralité et la complexité que peut apporter chaque individu, serait l'occasion d'exprimer à travers l'échange communicatif ce qu'il y a de plus humain et personnel dans chacun de nous, notre identité. Il s'agit ainsi d'accepter l'idée que se comprendre à travers l'acte humain de la communication implique aussi la gestion des relations interculturelles entre les sujets-

locuteurs, autrement dit, la prise en charge d'un ensemble de problématiques et difficultés pouvant être liées à l'acte d'intercompréhension entre ces derniers. C'est dans cette optique, que Wolton considère précisément que le défi de la mondialisation consiste à « *ne pas confondre l'efficacité des systèmes d'information et la difficulté de la communication interculturelle* » ; car,

construire la mondialisation, c'est admettre toutes les chicanes de la communication humaine, sociale et culturelle. La diversité culturelle, c'est deux choses simultanément : la reconnaissance de l'irréductible importance des identités culturelles dans le monde de demain ; la nécessité de relier cette diversité aux principes généraux de la communauté internationale. (Ibid., p. 16).

La construction d'une mondialisation de la diversité, de la pluralité et donc de la complexité, en opposition à une mondialisation de la standardisation, de l'uniformité et de la simplification, demanderait ainsi d'une part, qu'on reconnaisse que la promotion de la diversité culturelle et du plurilinguisme⁹⁹, aussi bien au niveau des contextes nationaux qu'au niveau du contexte international, est primordiale. Les enjeux de l'internationalisation nous paraissent en effet à rappeler dans le cadre d'un travail sur la mobilité internationale en direction de pays francophones (Canada/Québec, France) et au départ d'un pays hispanophone comme la Colombie. À ce titre, nous chercherons d'abord à explorer ici les liens entre pays de départ et espace francophone, en considérant la place de la francophonie en Amérique latine, puis sa place en Colombie. Nous espérons que cette exploration pourra nous aider à cerner le cadre sociohistorique et éducatif dans lequel les sujets mobiles colombiens concernés par notre recherche, construisent leurs perceptions du français et apprennent la langue et la culture françaises dans leur pays d'origine¹⁰⁰. Ensuite, nous traiterons certains éléments portant sur les politiques linguistiques et éducatives colombiennes et visant le niveau national et régional. Cela nous permettra de rendre visibles les tendances éducatives récentes, qui accordent une large place à l'anglais au détriment du français, mais

⁹⁹ Nous pensons ici à la promotion de la rencontre et de l'échange des répertoires linguistiques des individus dans les espaces internationaux modernes. La multiculturalité et le multilinguisme sont des réalités sociales dans le monde actuel, mais souvent les individus ne trouvent pas d'espaces viables au contact et à l'interaction des capitaux linguistiques et culturels diversifiés qu'ils possèdent.

¹⁰⁰ Bien que cette discussion soit centrée sur les questions relatives au français, nous essayerons également, par des occasions, de développer quelques aspects concernant les rapports de force pouvant exister entre certaines langues étrangères enseignées en Colombie afin de mettre en lumière la manière dont certains phénomènes peuvent favoriser ou défavoriser la constitution d'un cadre éducatif promoteur de la diversité linguistique et culturelle (francophonie, italophone, etc.) dans le pays.

dont les principes actuels pourraient néanmoins servir d'assise à la promotion du français du fait de l'importance des programmes d'éducation plurilingues en Colombie.

Au-delà de l'examen des directives officielles, ce niveau local sera appréhendé au travers de quelques témoignages collectés auprès d'acteurs pédagogiques du FLE en Colombie afin de mieux comprendre les problématiques didactiques relatives à l'enseignement-apprentissage du français des publics mobiles dans le pays.

Ceci fait, nous réduirons encore la granularité de notre approche des enjeux de l'enseignement/apprentissage du français en Colombie en nous plaçant au niveau individuel, ce qui nous conduira à revenir brièvement sur un questionnaire amplement distribué par nos soins durant nos premières années de recherche ; nous en analyserons les résultats pour voir comment les publics qui nous intéressent se représentent leur apprentissage du français en vue d'une mobilité en pays francophone.

2.2. Le français en Amérique latine

Traditionnellement, l'Amérique latine est considérée comme l'une des zones géographiques où la culture française a exercé l'une des influences les plus fortes : « *elle a marqué son histoire {...}, son système juridique {...}, son élite locale* » (extrait de France Diplomatie, cité dans Haydée Silva, 2011, p. 6). Cette prégnance française¹⁰¹ trouve ses origines dans la notoriété dont jouit la langue française en Europe durant le XVIIe siècle et dans plusieurs régions du monde au cours du XVIIIe siècle. En effet, comme l'explique Samantha Chareille (2002, s.d.), au XVIIe et XVIIIe siècles, le français devient une langue renommée et sa popularité dépasse les frontières nationales de la France grâce à plusieurs facteurs comme la puissance de la monarchie française, le raffinement de la culture française, l'action linguistique de l'Académie française et des grammairiens français ou encore, la migration des populations protestantes hors de la France.

Depuis la fin du XVIIe siècle, le latin, langue privilégiée pendant des siècles dans les sphères religieuses, diplomatiques et scientifiques, se fait déloger progressivement par la langue française sur tous les terrains (Diana Rodríguez, 1994, p. 9). Et au milieu du XVIIIe siècle, le

¹⁰¹ Il s'agit ici d'une influence française et non francophone puisque c'est principalement grâce au rôle des institutions et des acteurs hexagonaux que la notoriété de la culture et la langue françaises a pris une ampleur indéniable autour du monde.

français envahit toutes les cours européennes réveillant l'intérêt des familles bourgeoises, de l'aristocratie et des personnes cultivées. La langue française devient un capital culturel requis. On l'utilise pour les affaires diplomatiques et pour la rédaction de tous les grands traités. Comme souligné par Louis-Jean Calvet, l'expansion de la langue française concerne divers pays : « *La langue se répand également dans les élites des pays frontalières, en Italie (c'est en français par exemple que Marco Polo dictera ses relations de voyage), en Allemagne et aux Pays-Bas ; l'université de Paris attire des étudiants étrangers {...}* » (1987, p. 247). Les conquêtes financées par la Couronne et la migration protestante collaborent également à cette étendue linguistique dans des pays comme l'Angleterre, la Suisse, les Pays scandinaves et la Hongrie. La fonction sociale et politique de la langue française est si forte qu'on lui concède presque un « *caractère d'universalité* » (Marie-Christine Kok Escalle, 2008, p. 384). Les Français et la langue française deviennent une valeur sûre dans les relations de pouvoir.

Cette influence française arrive aussi en Espagne, à la cour espagnole, et ce malgré le dédain que montre cette communauté pendant des siècles pour le français (Ferdinand Brunot, 1979) et pour l'apprentissage des langues étrangères, en général. Comme le mentionne D. Rodríguez (1994, p. 11), c'est plus notamment, avec l'arrivée d'un prince Bourbon sur le trône, que le peuple espagnol se laisse imprégner pour la première fois de l'hégémonie de la langue française. À la fin du XVIII^e siècle, la langue, la culture et la civilisation française fascinent non seulement le pays ibérique, mais aussi l'Amérique latine¹⁰². Bien que colonies espagnoles, les pays composants la Vice-royauté de Nouvelle-Grenade¹⁰³ (Panama, Colombie, Venezuela, Équateur) ont beaucoup d'échanges avec les autres pays d'Europe, et en particulier la France¹⁰⁴. Mais c'est au moment de la constitution de la Grande Colombie et de son indépendance vis-à-vis de l'Espagne que la France semble avoir le plus d'influence. La France est exportée comme le pays de la révolution à cause du mouvement révolutionnaire de 1789. Les droits de l'homme et du citoyen deviennent une figure emblématique de la France

¹⁰² La migration de populations francophones vers l'Amérique centrale et vers l'Amérique du sud renforce aussi ce phénomène. Parmi les cas de déplacements les plus marquants, nous pouvons noter les « *Barcelonnettes* » au Mexique et les « *Aveyronnais* » dans la Pampa argentine.

¹⁰³ La « *Nouvelle-Grenade* » (« *Nueva Granada* ») ou la « *Vice-royauté de Nouvelle-Grenade* » (« *Virreinato de la Nueva Granada* ») fût une entité administrative et politique fondée par la couronne espagnole en 1717 et composée de quatre États actuels de l'Amérique Latine : la Colombie, l'Équateur, le Panama et le Venezuela. A l'époque, Santa Fe de Bogota, capitale actuelle de la Colombie, avait été désignée la capitale de cet État multiple.

¹⁰⁴ Nous pouvons citer comme exemple la mission géodésique, dirigée par Charles de La Condamine, de 1736 à 1743, qui a pour but de mesurer la longueur d'un arc de méridien d'un degré à proximité de l'Équateur. Le nom du journal de voyage de cet auteur, le « *Journal de voyage à l'Équateur* », influera d'ailleurs dans le choix du nom du pays lui-même.

et la langue française un synonyme d'espoir pour les groupes dominés sud-américains qui rêvent d'une prompte émancipation :

{...} le français est sans doute, en ces époques, une langue du militantisme et de la mythologie révolutionnaire, non pas des peuples mais des porte-parole (précisément), avec la caractéristique (fondamentale) qu'elle parle dans les catégories de l'universel (les droits de l'homme et du citoyen) et donc de manière appropriable par les ressortissants de n'importe quel pays dans n'importe quel contexte, selon des modalités structurales complètement différentes d'un pays à l'autre. C'est une sorte de langue du monde, de symbole unificateur des groupes qui sont disposés à changer les systèmes de domination. (L. Porcher, 1987, p. 25).

Par ailleurs, si les idéaux de la Révolution Française gagnent l'Amérique du Sud, c'est aussi parce que les Sud-américains voyagent en France : Francisco de Miranda¹⁰⁵, précurseur des indépendances de l'Amérique Latine ou encore, Simon Bolívar¹⁰⁶, le « *Libertador* », la figure emblématique de l'émancipation des colonies espagnoles d'Amérique du sud séjournent dans l'Hexagone. L'image de romantisme véhiculée par la France, la propagation des idéaux des Lumières en Amérique du Sud prend certainement une de ses sources dans ces voyages au cœur de la France révolutionnaire.

D'autre part, les ouvrages des Encyclopédistes français aident à la diffusion de la langue et la littérature françaises, car ils sont généralement lus et étudiés en français par les intellectuels de l'époque. Ces documents, à contenu littéraire et philosophique, ont un impact important dans la vie sociale et politique du continent latino-américain, et ce malgré les moyens de censure et d'interdiction imposés par les commissaires du Saint Office dans l'Amérique espagnole. Rappelons également, comme mentionné par D. Rodríguez (1994, p. 18), que depuis le XVIIe siècle, dans le royaume de la Nouvelle-Grenade, l'éducation des jeunes « *Criollos* »¹⁰⁷ est assurée par des communautés religieuses telles que les Jésuites, les Dominicains et les Franciscains. Cet enseignement se fait en latin, et toute autre langue

¹⁰⁵ Francisco Miranda, aussi général de la Révolution Française, participa brillamment à la bataille de Valmy. Son nom est à ce titre inscrit sur l'Arc de Triomphe, à Paris.

¹⁰⁶ Simon Bolívar voyage à Paris en 1800 et entre en contact direct avec la France des Lumières et les loges maçonniques. Il assiste à l'ascension de Napoléon Bonaparte, avant de repartir pour le Venezuela.

¹⁰⁷ Pendant la période postcoloniale, le terme « *criollo* » (en français « *créole* ») sert à désigner les hommes blancs d'origine européenne (Espagne) nés en Amérique et faisant partie de la bourgeoisie blanche des communautés autochtones. Ces élites cherchaient souvent dans les modèles culturels et politiques européens (Grèce, Rome, France, Angleterre) les clés d'une pensée sociopolitique nouvelle pouvant leur permettre de construire et faire évoluer la structure et le fonctionnement des États politiques en vigueur dans leur temps.

étrangère est rejetée du projet éducatif par crainte que l'enseignement ou la lecture d'ouvrages en langue étrangère, notamment en français, incitent les jeunes à se rebeller contre le pouvoir espagnol¹⁰⁸. Pour les élites du XVIIIe siècle, qui lisent en secret des ouvrages en français¹⁰⁹, l'apprentissage de cette langue devient donc un complément fondamental de leur formation, un signe d'une bonne éducation (D. Rodríguez, 1994, p. 21). Certains voyagent en Europe pour apprendre le français et d'autres travaillent en autodidactes grâce aux méthodes de français de l'époque, qui n'avaient pas été interdites par Le Saint Office (Marcelin Defourneaux, 1963 ; cité dans S. Chareille, 2012). Ces élites « *criollas* » lisant des textes en français et l'utilisant également à l'oral pendant des échanges divers, permettent à la langue et la culture françaises d'influencer les mouvements indépendantistes de l'époque au niveau de l'organisation des sphères socioéconomiques et politiques des pays de l'Amérique Latine¹¹⁰.

Comme nous pouvons l'observer, pendant les XVIIIe et XIXe siècles, le prestige de la langue française est indéniable. A ce sujet, il convient de noter que la France a collaboré de manière significative à la diffusion du français dans le monde. Comme le souligne François Chaubet « *la France fut en effet la première à concevoir, dès le XIXe siècle, une politique culturelle extérieure moderne* » en développant « *un dispositif public à caractère mondial* » axé sur deux grands principes d'action, d'une part, « *l'affichage clair d'une priorité linguistique* » et d'autre part, « *la volonté d'assurer la diffusion (le « rayonnement ») de la culture française* » (2009, p. 21). D'après l'auteur, ce réseau essentiellement basé sur une politique culturelle dite de « *rayonnement* » ou de « *diffusion* », en d'autres mots, visant à « *répandre dans le monde {les} valeurs* » de la France, cherchant à « *afficher avec force son message intellectuel et le propager, sur un mode libéral certes, mais sans trop se préoccuper des demandes locales* » (*Ibid.*, p. 22)¹¹¹ ; s'est développé, au cours des décennies, principalement en Europe et le

¹⁰⁸ Les éducateurs-évangélistes étudient aussi l'espagnol et quelques langues propres aux Indigènes.

¹⁰⁹ Selon D. Rodríguez (1994, p. 20), parmi ces lectures, nous pourrions citer « *Le contrat social* » de Jean Jacques Rousseau, « *La séparation des pouvoirs* » de Montesquieu, ou encore les écrits de Voltaire.

¹¹⁰ Dans le cas de l'Argentine, par exemple, la langue et la culture françaises ont un impact sociopolitique assez important, avec des répercussions dans l'évolution linguistique de l'espagnol de Buenos Aires, très différent de l'espagnol ibérique. À ce propos, on peut consulter ce que L.-J. Calvet développe, dans son ouvrage « *Le marché aux langues. Les effets linguistiques de la mondialisation* » (2002), sur « *La génération de 1837* », un groupe de jeunes bourgeois, amateurs de la langue et de la culture française, qui rêvent d'une nation et d'une langue nationale différente de celles des colonisateurs.

¹¹¹ Selon l'auteur, le dispositif de diffusion culturelle déployée par la France de manière officielle à partir du XIXe siècle, fait de la question du « *rayonnement* » culturel de la France (« *rayonnement* » renvoyant principalement à « *la circulation de sa langue et de ses idées dans les cercles cultivés depuis la fin du XVIIIe siècle* », *Ibid.*, p. 20) son premier pilier et de l'enseignement de la langue française son moyen d'action de prédilection. Par contre, cette première démarche d'impulsion de la langue et la culture françaises dynamisée dans divers pays étrangers autour du monde ne cherche pas à l'époque, à évaluer les attentes ou les demandes

proche Orient, mais aussi en Amérique du Sud (à partir de 1918) et même plus tard, en Asie. D'ailleurs, cette politique de diffusion culturelle à priorité unilatérale, c'est-à-dire, fondée sur les intérêts culturels, politiques ou économiques de la France, a été bien accueillie pendant de nombreuses décennies dans plusieurs pays étrangers. Comme l'explique Chaubet, « *durant une grande partie du XXe siècle, beaucoup de pays acceptèrent cette attitude { de diffusion culturelle } soit pour 'rattraper' un retard culturel* » comme cela a été le cas des pays d'Europe centrale et de l'Europe méditerranéenne ; « *soit par révérence envers l'excellence de {la} tradition culturelle française* » comme cela s'est passé pour le Japon ou les États-Unis ; ou « *soit sous l'effet d'une fascination politique et culturelle* » comme cela a été le cas de l'Amérique latine (*Ibid.*, p. 22), la zone géographique à laquelle nous nous intéressons ici. Cette diffusion culturelle au XIXe et XXe siècles s'épanouit principalement, selon Chaubet, par le biais de l'enseignement de la langue française, car on estime que « *la propagation de la langue française dans les pays étrangers serait le meilleur moyen d'y introduire et d'y répandre les productions culturelles de l'Hexagone* » (*Ibid.*, p. 22). Comme nous pouvons le remarquer, la langue et plus précisément le couple langue/culture joue depuis longtemps un rôle essentiel au sein des entreprises de diffusion culturelle développées par la France, entreprises s'étant montrées fructueuses pendant une longue période, mais ayant dû faire face, au cours du XXe siècle, à un déclin progressif de la valorisation et l'influence de la langue et la culture françaises sur la scène mondiale.

La notoriété du français en Amérique latine perdure pendant les premières décennies du XXe siècle, mais elle commence à décliner graduellement. Selon Haydée Silva, bien que le français continue d'être présent sur le continent latino-américain en gardant un statut de langue internationale, cette langue a perdu du terrain, « *les représentations de la langue française qui assuraient naguère son prestige tendent aujourd'hui à la desservir* » (H. Silva, 2011, p. 3). En effet, de nos jours, le progrès social et économique explore de nouvelles voies à travers la science et l'industrie en reléguant la littérature et la culture à un second plan. Ainsi, comme l'énonçait déjà Louis Porcher en 1987 dans son ouvrage de référence intitulé « *Champs de*

précises des publics étrangers récepteurs de cette action culturelle ; mais se développe au contraire, en mettant en avant les intérêts thématiques, artistiques et autres estimés prioritaires par la France, et notamment par son acteur phare de la diffusion, le Ministère des Affaires étrangères. Comme nous l'explicitons plus tard, en citant à nouveau Chaubet (2009), ce dispositif de diffusion se montrant affaibli au cours du XXe siècle, cherchera à se renouveler de manière importante par le biais de divers changements qui le mèneront notamment à substituer sa politique de diffusion à priorité unilatérale par une politique de coopération bilatérale ou multilatérale et ce, dans le but de mieux s'adapter aux spécificités du monde moderne.

signes : États de la diffusion du français langue étrangère », apprendre le français ne constitue plus dans le contexte moderne « *un investissement à espérances pratiques* » (L. Porcher, 1987, p. 29). Bien souvent aujourd'hui dans la zone de l'Amérique latine, au nom de la praticité et de la technicité, on décide d'investir plutôt dans l'anglais que le français. A l'heure où les sociétés accordent davantage d'importance à l'industrie et la technologie et moins aux valeurs culturelles symboliques, le français se retrouve dans une position de désavantage vis-à-vis de l'anglais. Ce phénomène est particulièrement palpable dans un bon nombre de pays latino-américains¹¹², où l'emprise de la culture anglo-saxonne, et plus précisément des États-Unis, est très forte sur de nombreux plans, sur le plan linguistique, économique, politique et autres. Même si la langue française, face à sa concurrente anglo-saxonne, conserve son image de prestige et d'intellectualisme, on observe que son influence dans la sphère éducative devient variable et un peu diffuse, même dans certains cas, préoccupante. À ce propos, Eric Delamotte, dans son manuscrit « *Le commerce des langues* », nous explique : « *face à l'anglais, le français n'est pas vécu comme une langue prioritaire dans la sphère économique. Elle reste une langue forte de culture : produits de luxe, terroirs, arts, littératures, caractères des gens, la nourriture et le vin tissent un imaginaire.* » (E. Delamotte, 1999, p. 127). Si la langue française n'est plus perçue en Amérique latine et dans d'autres zones géographiques comme une langue indispensable à bien des égards ; on se doit de reconnaître que la culture véhiculée par cette langue fascine toujours un grand nombre de locuteurs autour du globe, des locuteurs qui attirés par l'histoire, les valeurs et les modes de vie des peuples francophones, décident de s'investir encore aujourd'hui dans son apprentissage et son enseignement. De plus, comme nous pourrons l'observer plus tard (voir *infra*, en point 2.3. et en point 2.5.1.), de nos jours plusieurs facteurs liés aux politiques linguistiques éducatives et aux politiques internationales en vigueur dans quelques-uns des pays latino-américains pourraient permettre aux acteurs locaux de donner un nouvel élan à la

¹¹² Il convient tout de même de souligner que cette position de désavantage ne se limite pas seulement à la zone de l'Amérique latine, mais selon plusieurs experts français (Philippe Blanchet, Jean-Claude Beacco et autres), on observe aussi dans la zone européenne que durant le parcours scolaire et universitaire, les étudiants européens choisissent la plupart de temps et presque systématiquement, d'apprendre l'anglais et l'espagnol comme langues étrangères 1 et 2 (l'anglais étant presque toujours la langue étrangère 1). Ce choix d'apprentissage se fait, selon les experts, sur la base de certains critères tels que, le nombre élevé des locuteurs qui parlent ces langues dans le monde à l'heure actuelle ou encore le statut de « *langue internationale* » dont jouit l'anglais aujourd'hui. Ceci dit, notons qu'actuellement dans la zone de l'Afrique, la demande de formation en français ne cesse d'augmenter. Dans ce contexte sociogéographique, la langue française apparaît de plus en plus comme un tremplin pour l'emploi, comme une langue de mobilité, entre autres. Les questions de politique linguistique pouvant évoluer assez vite, il reste important d'interroger les retombées sociales des certains phénomènes tels les accords bilatéraux entre les pays francophones et d'autres pays, l'accroissement de la mobilité des populations vers des zones francophones, l'investissement financier des pays francophones dans les actions de diffusion culturelle autour du globe, etc.

diffusion du français au sein de leurs pays. A cet égard, il nous semble que le cas de la Colombie est éclairant puisqu'il s'agit vraisemblablement d'un contexte où l'impulsion de diverses relations bilatérales franco-colombiennes ainsi que le développement d'un certain nombre de programmes d'éducation visant le plurilinguisme ou le bilinguisme pourraient encourager les instances gouvernementales locales à mieux s'impliquer dans l'enseignement du français au niveau national.

Nous nous pencherons de la sorte ci-après sur le cas particulier de la Colombie, en abordant d'abord les liens que ce pays tisse avec le français depuis déjà plusieurs siècles et ce, dans le but de retracer à travers certaines données diachroniques les spécificités de cette histoire ; puis, en présentant les rapports de coopération qu'entretient la Colombie avec la France à l'heure actuelle ainsi que quelques-uns des opérateurs de diffusion culturelle et linguistique les plus actifs au niveau local. D'après nous, l'ensemble de ces éléments pourra nous aider à cerner les nouvelles perspectives de développement que s'ouvrent au sein du contexte colombien pour l'enseignement-apprentissage du français.

2.3. Le français en Colombie

Comme dans nombreux pays de l'Amérique latine, le français est aujourd'hui la deuxième langue étrangère enseignée en Colombie, derrière l'anglais et ce, malgré le nombre restreint d'institutions étatiques ou privées qui proposent des cours de français aux étudiants colombiens¹¹³. La Colombie est d'ailleurs le deuxième pays latino-américain montrant l'une des plus fortes progressions en termes de développement de l'offre de formation en français¹¹⁴ (Délégation générale à la langue française et aux langues de France, 2012, p. 4). Cependant, il fut un temps où la langue française jouissait du statut de première langue étrangère au niveau national. L'enseignement et la diffusion du français en territoire colombien suit un parcours historique particulier qu'il convient d'explorer ici.

¹¹³ Comme nous le verrons plus tard (voir *infra*, en point 2.4.), les programmes de bilinguisme espagnol-anglais prennent une place prépondérante dans l'offre de formation en langues au niveau national, laissant très peu de place pour l'enseignement d'autres langues étrangères telles que le français, l'italien ou le portugais.

¹¹⁴ Parmi les autres pays montrant une forte progression, nous pouvons citer le Brésil, en première position au niveau mondial, le Pérou, le Mexique, le Honduras et le Guatemala. Ces sondages interrogent le nombre d'inscriptions aux cours des français des établissements à autonomie financière (EAF) et des Alliances françaises.

Depuis longtemps, la France joue un rôle influant en Colombie. Selon nombreux historiens, dans la seconde moitié du XVIII^e siècle, avant même que le français ne devienne langue étrangère en Colombie, les idéaux des Lumières françaises avaient déjà marqué les esprits des Colombiens et ce, notamment des « *Criollos* »¹¹⁵, qui inspirés par les lettres et les courants philosophiques français rêvaient d'un changement social, politique et éducatif pour la Nouvelle-Grenade¹¹⁶. Durant cette période, l'encyclopédisme français des Lumières¹¹⁷ et la traduction à l'espagnol des textes franco-français d'une grande renommée tels que la déclaration des Droits de l'Homme et du Citoyen¹¹⁸, servent à animer les discussions clandestines, mieux connues sous le nom de « *tertulias* », organisées par les élites et les intellectuels nationaux¹¹⁹.

D'après Diana Rodríguez, (1994), pendant toute la période de l'Indépendance¹²⁰, les relations entre la France et celle qui sera la future « *République de Colombie* », se régularisent principalement grâce aux échanges diplomatiques et commerciaux. De plus, l'État colombien s'investit dans le développement des rapports scientifiques avec l'État français. Depuis la fin du XVIII^e siècle, la diffusion de la culture française dans le royaume de la Nouvelle-Grenade se voit dynamisée « *par la circulation des hommes, des idées et des marchandises* » (D. Rodríguez, 1994, p. 50). Et au début du XIX^e siècle et durant les différents mouvements

¹¹⁵ Les hommes blancs d'origine européenne (Espagne) nés en Amérique (voir *supra*, définition en point 2.2.).

¹¹⁶ Voir *supra*, définition en point 2.2.

¹¹⁷ L'édition, entre 1751 et 1772, de l'« *Encyclopédie ou dictionnaire raisonné des sciences, des arts et des métiers* », ouvrage dirigée par Diderot et D'Alembert et première encyclopédie française synthétisant un grand nombre de connaissances ou de savoirs de l'époque, exerce une forte influence sur la pensée idéologique de diverses communautés intellectuelles et des élites autour du monde, y compris en Amérique latine.

¹¹⁸ Texte partiellement traduit par Amador Antonio José Nariño (publié en 1794), « *criollo* » ayant joué un rôle prépondérant dans l'indépendance de la Nouvelle-Grenade et étant devenu plus tard, en 1811, le président de la Colombie.

¹¹⁹ L'idéologie sociale et politique découlant de la France révolutionnaire des fins du XVIII^e siècle participe à la construction d'une pensée indépendantiste chez les classes dominantes et privilégiées, une pensée qui sera d'ailleurs déterminante dans la configuration des nouvelles républiques indépendantes et souveraines qui verront le jour quelques années plus tard dans cet espace sociopolitique et sociogéographique complexe et mouvant qui est la Vice-royauté de la Nouvelle-Grenade.

¹²⁰ Les premiers mouvements libérateurs dans cette colonie espagnole commencent à apparaître à partir de 1810. A l'époque les diverses révoltes menées par « *El libertador* » Simon Bolivar (« *le libérateur* ») permettent aux leaders révolutionnaires et au peuple d'aboutir à l'indépendance de la Vice-royauté de la Nouvelle-Grenade en 1819. Puis en 1821 naît la « *République de la Grande Colombie* » (« *La República de la Gran Colombia* »), suite au regroupement de trois entités administratives et politiques distinctes à savoir, la Nouvelle-Grenade, la Capitainerie générale du Venezuela et la Présidence de Quito. Cependant, les nombreux désaccords idéologiques qui auront lieu au sein de cette première république donneront lieu à la dissociation progressive des entités politiques la constituant : sécession du Venezuela en 1829 et de l'Équateur en 1830 et indépendance du Panama en 1903. Toutefois, il convient de noter que c'est par le biais de la constitution de 1886, sous la politique du président Rafael Nuñez, que la « *République de Colombie* » (« *República de Colombia* ») voit le jour pour la première fois.

indépendantistes qui ont eu lieu au niveau local, l'influence de la pensée européenne est palpable aussi bien à travers les idées anglaises que les idées françaises issues des Lumières. Selon Luis Antonio Calderón Rodríguez (2001, p. 57) l'inspiration française s'exprime à travers une conception libérale de l'éducation, préconisant l'idée d'une éducation laïque, gratuite et obligatoire, cela s'opposant à l'éducation traditionnelle catholique en vigueur dans l'État national. À cette époque on assiste à la prise en charge éducative des langues comme le français, l'anglais ou encore le latin. En ce qui concerne le français, nous remarquons que dès l'Indépendance et jusqu'en 1880, l'enseignement de cette langue se généralise. À l'époque, le français profite d'un statut de première langue étrangère. Plus concrètement, d'après Diana Rodríguez (1994, p. 78), la langue française apparaît de manière officielle dans les textes qui portent sur l'enseignement secondaire¹²¹ en 1821, et plus tard, tout au long du XIXe siècle, elle se maintient et se renforce. Il en est de même pour l'anglais, présent dans les instructions officielles de 1826, 1842, 1850 et 1870. Comme l'explique Chareille (2012), à la fin de l'année 1880 et jusqu'au premier tiers du XXe siècle, le français se voit favorisé par divers facteurs internes et externes : le nouveau changement de direction dans la politique colombienne et l'apparition de la laïcité dans le secteur de l'éducation en France. D'autre part, la notoriété des communautés religieuses françaises en Colombie et l'importance que ces congrégations accordent au français dans leurs cursus éducatifs, renforce aussi la place prioritaire accordé à la langue française pendant cette période. Il convient toutefois de noter qu'au cours du XXe siècle, au niveau économique et social, cette influence française montre un affaiblissement progressif, ce qui laisse de plus en plus de place aux influences anglaises, allemandes et même nord-américaines.

En ce qui concerne l'enseignement des langues étrangères telles que le français et l'anglais, de 1930 jusqu'à nos jours, plusieurs réformes sont faites dans le cursus de l'éducation primaire, secondaire et universitaire. À partir des années trente, nous observons que plusieurs actions viennent favoriser la diffusion de la langue française au niveau national. D'abord en

¹²¹ Rappelons que le système éducatif colombien comporte quatre niveaux : l'éducation « *préscolaire* », « *basique* », « *moyenne* » et « *supérieure* ». Le terme « *éducation primaire* » fait donc référence ici à l'éducation préscolaire et à l'éducation basique primaire (du 1er au 5e degré). Le terme « *éducation secondaire* » se réfère à l'éducation basique secondaire (du 6e au 9e degré) ainsi qu'à l'éducation moyenne académique ou technique (du 10e au 11e degré) culminant avec l'obtention du baccalauréat. Et finalement, le terme « *éducation supérieure* » renvoie à l'enseignement supérieur classique, où l'on peut trouver plusieurs sortes de formations diplômantes : l'éducation professionnelle technique d'une durée de 2 à 3 ans ; l'éducation technologique d'une durée de 3 ans ou l'éducation professionnelle classique d'une durée de 5 ans ; ou encore, l'éducation spécialisée ou approfondie où l'on peut trouver tous les programmes de spécialisation et les études de master, de doctorat ou de post-doctorat.

1934, on est témoin de la création du lycée français Louis Pasteur de Bogota, établissement qui contribuera de manière significative et constante à l'éducation des élites colombiennes et franco-colombiennes présentes dans le pays ; ensuite en 1935, on assiste à la proposition du Ministère de l'Éducation Nationale (dorénavant, MEN) du premier programme pour l'enseignement du français en Colombie, un programme définissant les orientations méthodologiques pour l'éducation secondaire et l'éducation en alternance, et donnant de l'importance à la compétence de lecture et aux objectifs culturels (MEN, 1935). Il faut également signaler en 1937, l'ouverture d'une licence en langue française à l'Université Nationale de Bogota et d'un programme de formation des professeurs de langues étrangères au sein de plusieurs structures telles que la Faculté des Sciences de l'Éducation de l'Université Nationale de Bogota, l'Institut Pedagógico Femenino et l'École Normale de Profesores de Tunja¹²². Immédiatement après et afin de renforcer l'enseignement du français dans le pays, plusieurs universités colombiennes proposent des licences en langues vivantes offrant une option français langue étrangère. Le rôle de ce réseau universitaire devient important dans la diffusion de la langue et la culture françaises dans le système éducatif national puisque, les futurs enseignants rattachés à ces universités sont amenés à faire des stages pédagogiques dans divers types d'établissements étatiques et privés de l'enseignement primaire et secondaire comme par exemple au sein des écoles primaires, collèges ou lycées. Ces stages sont l'occasion pour les autochtones de renouer les liens avec la francophonie.

Quant à l'intensité horaire des enseignements proposés en français, comme le signale S. Chareille (2002), selon un rapport de l'Ambassade de France à Bogota, jusqu'à 1943, on consacre deux heures hebdomadaires à l'enseignement du français en cursus secondaire ; puis entre 1944 et 1945, cette durée est réduite, et le français sera enseigné uniquement pendant les quatre dernières années de ce cycle. Dès lors, le français perd de plus en plus de notoriété dans les sphères éducatives et ce, malgré les actions mises en place au niveau local visant son renforcement dans l'éducation secondaire. Toutefois, d'après l'auteur, c'est seulement à partir des années cinquante que le français passe vraiment du statut de première langue étrangère à celui de seconde langue étrangère. Plus notamment, après la Seconde guerre mondiale, en raison de la situation économique européenne et du contexte social et politique de la Colombie, les relations entre les pays européens et les pays de l'Amérique latine se fragilisent et la place du français dans l'enseignement secondaire en Colombie se modifie. L'Europe

¹²² Il faut noter que ces trois institutions donneront naissance à l'école Normal Superior Colombiana, qui s'inspire du modèle français.

restant en marge des problématiques latino-américaines pendant un certain temps, l'Amérique latine se tourne vers les États-Unis, une puissance porteuse de stabilité, modernité et de nouvelles perspectives d'avenir. C'est ainsi qu'à partir de 1951, le MEN instaure de manière progressive une liste de décrets portant sur l'adoption d'un nouveau plan d'études pour l'éducation secondaire (Décret 75 et 2250 de 1951, Décret 189 de 1953, Décret 925 de 1955). Certains de ces décrets diminuent le nombre d'années obligatoires d'étude du français en cycle secondaire, tandis qu'ils augmentent les années obligatoires pour l'étude de l'anglais. Par exemple, comme souligné par Chareille (2012), le décret 925, de 1955, propose un baccalauréat basique de quatre ans durant lequel les étudiants font cinq heures d'anglais hebdomadaires pendant les deux premières années, quatre heures pendant la troisième et trois heures pendant la quatrième année. Quant au français, les étudiants suivent trois heures de cours pendant la quatrième et la cinquième année et quatre heures pendant la sixième année. D'après Aline Helg, (1984 ; cité dans Chareille, 2012), cette réforme entend démocratiser le baccalauréat, amenant en même temps une partie des élèves vers les professions techniques, où le latin, la philosophie et le français ne font pas partie des matières indispensables. Dans ce type de formation, on essaie d'intensifier plutôt l'enseignement de l'anglais et des sciences. Selon Chareille (2012), pour la première fois en Colombie, on parle de l'utilité professionnelle des langues. D'une part, l'anglais symboliserait « *la supériorité économique et l'efficacité* » et d'autre part, le français représenterait « *l'ordre spirituel et le manque d'intérêt* ». C'est ainsi qu'on parle de l'anglais comme d'une « *langue de travail* » et du français comme d'une « *langue de culture* ». D'après F. L. Schoelle (1973 ; cité dans Chareille, 2012), la réputation qui tient la France pour un pays de « *grande intellectualité* », de grand « *prestige littéraire* » et de grand « *prestige artistique* » se répercute sur les représentations de la langue française. Ces images spécifiques de la France et du français mettent la langue française en opposition avec certaines valeurs anglo-saxonnes qu'on trouve en Amérique latine, comme par exemple « *l'idéal matériel et mécanique* ». Cette division des rôles entre les deux langues, l'une « *fonctionnelle* » et l'autre « *culturelle* », répond à des postures politiques, mais aussi à la rivalité qui existe entre les langues internationales.

Par ailleurs, pendant la période contemporaine, il ne faut pas oublier, comme l'explique F. Chaubet, que nous assistons à un renouvellement profond de la politique de diffusion culturelle française, qui misant sur le développement des relations bilatérales entre la France et d'autres pays, espère revivifier les vertus de la langue et la culture françaises au sein de divers contextes internationaux :

{...} depuis une trentaine d'années, la nouvelle donne politico-culturelle internationale a obligé à des changements de fond {au niveau de la politique de diffusion culturelle française}. Ainsi, le principe de la 'coopération' a-t-il très largement pris le pas sur celui de la 'diffusion'¹²³. A l'instar des accords de coopération technique signés dans les années 1960 avec les États africains, puis des accords de coopération scientifique conclu avec toute une série des pays européens, cette nouvelle philosophie a inspiré la pratique des échanges culturels. » (F. Chaubet, 2009, p. 22)¹²⁴.

Cette action extérieure de diffusion de la culture française axée sur la coopération avec différents milieux locaux et par conséquent, visant un développement mutuel des divers participants, s'étend aussi à la zone de l'Amérique latine, où la France instaure des relations de coopération de divers types. Pour le cas précis qui nous concerne, le 31 juillet 1952, la France et la Colombie signent un accord afin de promouvoir les échanges culturels. Comme l'explique Chareille, (2012), cet accord entend favoriser et développer les rapports scientifiques, littéraires, artistiques et scolaires entre les deux pays. Suite à cet accord, le gouvernement colombien crée en 1944 l'Institut des langues et études électroniques, à Bogota, qui offre des cours de français et d'anglais pour adultes. L'Alliance Colombo-française reste toutefois le premier centre de formation à s'occuper de l'enseignement des langues. En 1969, le centre linguistique colombo-français fait son apparition à Bogota et s'occupe de la formation des professeurs de FLE et de l'adaptation des manuels venant de France. Cet accord permet aussi au gouvernement français d'offrir une série de bourses d'études pour les étudiants colombiens qui désirent continuer leurs études en France. Les universités françaises et colombiennes créent un système d'équivalence de diplômes afin de faciliter la coopération.

¹²³ L'auteur fait référence ici au principe de la diffusion culturelle de la France basé sur l'idée du « rayonnement », en d'autres mots, l'ancienne politique française dite de « diffusion » cherchant principalement à propager dans les pays étrangers la force culturelle des idéaux de la France, de ses mouvements philosophiques et artistiques, mais ne prenant pas en compte les attentes et les besoins des milieux locaux d'action (voir *supra*, en point 2.1. Le français en Amérique latine). La politique de « coopération », exposée par Chaubet ci-dessus, se construit au contraire à travers des relations de coopération entre la France et ses divers partenaires et de la sorte, tient mieux compte des attentes des contextes géographiques où cette action culturelle se déploie et des bénéfiques que représente pour tous les acteurs mondiaux le développement d'accords bilatéraux équilibrés.

¹²⁴ Voir *infra* en point 2.5.1 La coopération bilatérale franco-colombienne, une partie traitant davantage les relations bilatérales actuelles entre la France et la Colombie.

Les années soixante et soixante-dix se caractérisent par un renforcement de l'enseignement de l'anglais au détriment de l'enseignement du français. Selon Chareille (2012), pendant les années soixante-dix, l'influence des États-Unis sur la Colombie est très forte, particulièrement dans le domaine économique et ce, principalement à cause de la crise du pétrole et la consolidation des sociétés multinationales. Cet ascendant anglo-saxon s'étend aussi au secteur éducatif. C'est ainsi qu'on assiste à une nouvelle réforme du baccalauréat et de l'éducation secondaire dans laquelle la langue française se voit réduite au rôle de deuxième langue étrangère facultative. Par le décret 080, de 1974, on établit qu'il y aura une seule langue étrangère enseignée tout au long de l'éducation secondaire. Les écoles qui choisissent l'anglais comme première langue étrangère ont la possibilité d'intégrer une deuxième langue étrangère à leur cursus à condition que l'enseignement de celle-ci n'affecte pas l'enseignement de la première langue étrangère ou des autres matières. Dans ces conditions, la plupart des écoles optent pour l'enseignement de l'anglais comme unique langue étrangère. Selon un rapport rédigé par Jean-Claude Mothe¹²⁵ (1977 ; cité dans Chareille, 2012), cette disparité entre la présence de l'anglais et le français dans la scène éducative colombienne est due principalement aux facteurs suivants :

- *la suprématie de l'anglais existait déjà dans l'enseignement depuis près de vingt ans ;*
- *la proximité géographique et l'influence économique des États-Unis sur toute l'Amérique latine font que le choix d'une langue unique se porte tout naturellement sur l'anglais, plus utile individuellement, car il permet une promotion professionnelle et il donne la possibilité d'obtenir des bourses d'étude aux États-Unis, et collectivement, car il donne accès à une connaissance scientifique et technique dont bénéficie la communauté ;*
- *les difficultés financières et organisationnelles des collèges incitent de nombreux chefs d'établissement à généraliser les choix de la majorité et à supprimer purement et simplement l'enseignement du français, minoritaire, coûteux et peu rentable. (Jean-Claude Mothe, 1977 ; cité dans Chareille, 2012).*

Comme nous pouvons l'observer des éléments tels que la place prépondérante qu'occupe l'anglais dans le système éducatif colombien, la domination culturelle et économique qu'exercent les États-Unis dans l'Amérique latine ainsi que les difficultés de gestion pédagogique que rencontrent les institutions locales à proposer une offre de formation en langues diversifiée, contribuent à accentuer ce déséquilibre entre l'enseignement de l'anglais

¹²⁵ À l'époque, J.-C. Mothe mène une mission en Colombie, en tant que Directeur-suppléant du bureau pour l'enseignement de la langue et la civilisation françaises à l'étranger (B.E.L.C.)

et le français en contexte colombien. Dans cet état des choses, comme le mentionne D. Rodríguez (1994, p. 249), il est possible de constater un affaiblissement général de l'enseignement du français et ce, même au sein des centres éducatifs pris en charge par des congrégations religieuses françaises. D'après S. Chareille (2012), les différentes réformes éducatives instaurées par le MEN de 1974 à 1986, rendent également l'enseignement du FLE un projet de plus en plus complexe à conduire. Ainsi, dans le secteur universitaire, la demande de postes de professeurs de FLE souffre d'une baisse. Ceci dit, l'action de certaines institutions locales continue d'être un atout essentiel pour la promotion du français au niveau national, à l'instar du centre linguistique colombo-français qui ne se décourage pas et poursuit la publication de méthodes d'enseignement de français et l'organisation de stages pour les professeurs de FLE. De plus, comme souligné par Chareille (2012), les nouveaux accords culturels et éducatifs entre la Colombie et la France ciblant la promotion de l'enseignement de la langue, la littérature, la culture et la civilisation de chaque pays¹²⁶, les deux gouvernements reconnaissent l'importance de la formation de professeurs et proposent la possibilité d'organiser des stages de perfectionnement pédagogique. En 1981, l'Ambassade française organise des formations en France d'une courte durée pendant la période d'hiver pour les enseignants colombiens de FLE du secondaire. De la même façon, à travers la création d'un système réciproque de bourses, la France essaie d'encourager les professeurs colombiens à approfondir leur formation en suivant à l'époque un Diplôme d'études approfondies (DEA) ou des études de master ou de doctorat en territoire français. La plupart de ces enseignants ayant séjourné à l'étranger occupent à leur retour des postes stratégiques dans le secteur éducatif, comme par exemple, responsables dans la formation universitaire ou dans la formation de formateurs.

D'autre part, pour ce qui est des années quatre-vingt-dix, il nous semble d'une extrême importance de noter que de nouvelles réformes législatives de l'éducation nationale, plus précisément la promulgation de la « Ley 115 » (« Loi 115 »), ont fait évoluer de manière considérable tout ce qui concerne l'enseignement des langues étrangères en Colombie. En effet, au niveau de l'éducation primaire et secondaire, la Loi générale d'éducation du 8 février de 1994 dite « Ley 115 » stipule que l'enseignement d'au moins une langue étrangère est obligatoire à partir de l'école élémentaire et demande aux acteurs éducatifs nationaux d'assurer, chez les étudiants colombiens, « *la adquisición de elementos de conversación,*

¹²⁶ Ces actions ciblent davantage l'éducation en cycle secondaire et universitaire des étudiants spécialisés dans le domaine de l'audio-visuel et du cinéma.

lectura, comprensión y capacidad de expresarse al menos en una lengua extranjera »¹²⁷ (MEN, 1994). De la même façon, il est mentionné dans cette loi que le choix de cette langue appartient aux institutions éducatives concernées : écoles, lycées et centres de formation. Quelques années après, nous observons que les retombées éducatives de cette mesure législative se traduisent dans un premier temps par l'adoption, d'une majorité des institutions scolaires colombiennes, de l'enseignement de l'anglais comme langue étrangère ; puis dans un deuxième temps, par la proposition du Ministère de l'Éducation d'un programme national de bilinguisme en 2004 «*Programa Nacional de Bilingüismo (PNB) 2004-2019*» visant à créer les conditions et les infrastructures nécessaires au développement des enseignements en anglais dans tout le pays¹²⁸. D'ailleurs, ce programme de bilinguisme sera suivi, en début du XXIe siècle, d'un déploiement remarquable d'actions éducatives¹²⁹ ayant pour objectif l'encadrement et le renforcement de l'éducation bilingue en anglais au niveau national¹³⁰ ; et donnant lieu également à la production et la publication officielles d'une large série d'ouvrages d'organisation et de référence pour l'enseignement-apprentissage de l'anglais¹³¹.

¹²⁷ « *L'acquisition des éléments de conversation, lecture, compréhension et la capacité de s'exprimer au moins dans une langue étrangère* » (notre traduction personnelle).

¹²⁸ Au sujet de ce programme, le Ministère de l'Éducation nationale souligne : « *A partir de su promulgación (de la Ley 115), una mayoría de instituciones escolares adoptó la enseñanza del inglés como lengua extranjera. De ahí el compromiso del Ministerio de Educación con la creación de condiciones para apoyar a las Secretarías de Educación e involucrar en el proceso a todos los implicados en la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación de esa lengua : universidades, centros de lengua, organismos de cooperación internacional y proveedores de materiales educativos, entre otros.* » (MEN, 2005). Notre traduction : « *Au moment de sa promulgation (de la Loi 115), une majorité des institutions scolaires a adopté l'enseignement de l'anglais comme langue étrangère. D'où le compromis du Ministère de l'Éducation de créer des conditions pouvant soutenir les secrétariats d'éducation et pouvant impliquer dans ce processus tous les acteurs concernés par l'enseignement, l'apprentissage et l'évaluation de cette langue (l'anglais) : universités, centres de langue, organismes de coopération internationale et fournisseurs de matériaux éducatifs, entre autres* » (MEN, 2005).

¹²⁹ Il s'agit ici d'une diversité d'actions prenant la forme des programmes nationaux d'éducation bilingue en anglais : « *Programa para el Fortalecimiento de Lenguas Extranjeras (PFDCLE) 2010-2014* » en 2005 (« *Programme pour le renforcement des langues étrangères (PFDCLE) 2010-2014* ») ; une réforme législative reconditionnant les objectifs de l'éducation nationale en termes de bilinguisme en anglais ou « *Ley 1651 de 2013 Ley de Bilingüismo* » en 2013 (« *Loi 1651 de 2013* » dite « *Loi de Bilinguisme* ») ; « *Programa Nacional de Inglés (PNI) 2015-2025* » en 2014 (« *Programme national d'anglais (PNI) 2015-2025* ») ; « *Programa Nacional Colombia Bilingüe 2014-2018* » en 2016 (« *Programme national Colombia bilingue 2014-2018* (notre traduction personnelle).

¹³⁰ L'objectif général de ces actions éducatives et pédagogiques et, plus précisément, du programme national de bilinguisme, est de participer au plan national de développement du pays, cherchant à faire de la Colombie, en 2025, le pays le plus éduqué de l'Amérique latine et le pays avec le meilleur niveau d'anglais dans la zone de l'Amérique du Sud.

¹³¹ Les textes « *Estándares básicos de competencias en lenguas extranjeras : Inglés* » en 2006 (« *Standards de base de compétences en langues étrangères : anglais* ») et « *Orientaciones para la implementación de proyectos de fortalecimiento del inglés en las entidades territoriales* » en 2014 (« *Orientations pour l'implémentation de projets de renforcement de l'anglais au niveau des entités territoriales* ») ; la publication officielle du programme national d'anglais « *Colombia Very well! Programa Nacional de Inglés 2015-2025* » en 2014 (« *Colombia very well ! Programme national d'anglais 2015-2025* »), d'un curriculum pour l'enseignement de l'anglais et ses différents guides pédagogiques d'implantation en 2016 ou encore, pendant la même année,

Il convient de noter que ces démarches éducatives ne se limitent pas à l'enseignement primaire et secondaire, mais elles s'appliquent aussi à l'enseignement universitaire, où l'on cherche à encourager l'amélioration de l'enseignement-apprentissage de l'anglais langue étrangère au sein des institutions d'éducation supérieure¹³² et ce, à travers la mise en place de diverses actions : le développement d'un système d'évaluation des compétences en anglais des futurs professionnels (épreuves ECAES), l'approfondissement de la formation des professeurs d'anglais de divers centres de formation d'études techniques et technologiques dans différentes régions du pays ou encore l'amélioration des programmes de licence en langues proposés par diverses institutions d'éducation supérieure au niveau national. D'une façon générale, l'ensemble de ce travail de développement et de renforcement de la diffusion et de l'enseignement de l'anglais en Colombie a été pris en charge par les instances éducatives locales par le biais du programme national de Bilinguisme ; mais ces actions sont aussi le fruit de la coopération internationale de la Colombie avec les gouvernements de l'Angleterre (le British Council-Colombia¹³³) et des États-Unis (ressources humaines et financières). Comme on peut l'observer, pendant ces dernières années, l'investissement gouvernemental en tout ce qui concerne l'éducation bilingue en anglais au niveau national est considérable et très actif en termes de conception et structuration de cette offre pédagogique ciblant la langue anglo-saxonne.

En revanche, pour l'enseignement du français, au cours de cette même période (années quatre-vingt-dix), les actions éducatives entreprises par les instances officielles sur la scène éducative colombienne ont été plutôt timides. Les restrictions budgétaires se sont succédées et les prestations françaises apparaissent de moins en moins visibles. Officiellement, depuis 1994, l'anglais est la seule langue étrangère enseignée au niveau national. Il convient toutefois de souligner que le rôle dynamique joué par quelques acteurs institutionnels contribue au maintien de la présence francophone dans le contexte national. Aussi certaines

de divers textes portant sur les orientations et principes pédagogiques liés aux enseignements bilingues en anglais (notre traduction personnelle).

¹³² Rappelons qu'en Colombie, il existe quatre types d'établissements d'enseignement supérieur : les universités, les instituts universitaires ou écoles technologiques, les instituts technologiques et les écoles techniques. Et comme le souligne si clairement l'Ambassade de France en Colombie dans une fiche descriptive dédiée à l'enseignement supérieur en Colombie (2014), le système éducatif supérieur colombien comporte également une particularité : « *la dualité public-privé de ses établissements. Les établissements publics représentent 25 % du total des établissements. Ils accueillent une part importante des étudiants (53% en 2012), tandis que les EES (Établissements d'Éducation Supérieure) privés en comptabilisent 47 %. Tous les EES doivent obtenir le 'Registro Calificado' (Registre qualifié), renouvelable tous les 7 ans, délivré par l'État et permettant de valider les programmes académiques proposés.* » (Ambassade de France en Colombie, 2014, p. 1).

¹³³ Entité anglaise officielle chargée des relations culturelles et éducatives en Colombie.

universités ont choisi de conserver dans leurs plans d'études des cursus en langues vivantes (parcours avec plusieurs langues ou parcours français-espagnol) formant les futurs professeurs de français colombiens. Cela permet aux communautés autochtones de continuer de profiter de l'enseignement-apprentissage du français et de trouver à travers cette langue de nouveaux horizons professionnels à savoir l'enseignement du français au sein des collèges, lycées et universités privés et, dans certains cas, publics, ainsi qu'au sein des Alliances françaises¹³⁴. Il est aussi possible, pour un certain nombre de nationaux, de participer à des programmes d'assistantat d'espagnol en France offrant aux candidats l'opportunité de travailler pendant quelques mois au sein des collèges ou des lycées français en tant que des assistants des langues. Ces débouchés professionnels à l'intérieur du pays et, par le biais de la mobilité internationale, à l'étranger servent de manière réciproque à promouvoir les programmes universitaires d'enseignement du français au niveau national et par conséquent, à garantir l'existence de la langue française dans le milieu éducatif colombien.

Par ailleurs, en ce qui concerne la politique linguistique dans le pays, nous pouvons également constater certaines nouvelles tendances. On s'intéresse davantage aux projets de formation pédagogique et surtout à l'instauration d'une politique de coopération éducative entre la France et la Colombie. Il faut dire que ces nouvelles dispositions sont fortement en relation avec les changements d'orientation qu'adopte le dispositif français de diffusion culturelle depuis environ une quarantaine d'années. Comme nous l'avons précisé auparavant (voir *supra*, en point 2.2.), pendant ces dernières années ce dispositif de diffusion culturelle se tourne vers une dynamique de coopération entre la France et une multiplicité des pays étrangers partenaires. Dans le cas précis de la Colombie, nous constatons que cette collaboration bilatérale cherche à aider le système éducatif local au niveau du MEN¹³⁵ et demande en contrepartie que la possibilité de choisir le français en tant que seconde langue étrangère reste en vigueur ou que cette option soit rétablie¹³⁶. C'est ainsi qu'en 2009, l'Ambassade de France en Colombie lance un plan de réintroduction de l'enseignement du français dans le système éducatif national, où par le biais de la coopération universitaire franco-colombienne on cherche à introduire ou rétablir l'éducation en français dans les

¹³⁴ Comme nous le verrons plus tard (voir *infra*, en point 2.5.2.1. L'Alliance Française) le réseau des Alliances françaises en Colombie est l'un des plus actifs et plus importants de la zone de l'Amérique latine.

¹³⁵ Voir la liste d'abréviations, sigles et acronymes.

¹³⁶ A cet égard, comme nous le verrons plus tard (voir *infra*, en point 2.5.1. La coopération bilatérale franco-colombienne), on observe qu'à l'heure actuelle les relations bilatérales entre la France et la Colombie sont nombreuses et de natures très diverses, fait qui pourrait d'après s'avérer bénéfique pour la promotion de l'enseignement et la diffusion du français au niveau national.

collèges publics colombiens¹³⁷. Plusieurs universités locales et un certain nombre d'instituts d'enseignement secondaire participent à ce projet dans différents départements du pays, mais c'est principalement dans le département de Cundinamarca (Bogota et autres villes) où nous observons la plus grande implication institutionnelle. Puis en 2010, dans le but de réintroduire de manière officielle l'enseignement du français au sein des écoles, collèges et lycées publics colombiens, le MEN¹³⁸, l'ambassadeur de France en Colombie (SCAC¹³⁹) et le président de l'Alliance française de Bogota décident de signer le « *mémoire d'entente pour l'enseignement du français dans les établissements publics au niveau national* ». De manière plus concrète, ce projet ministériel de réintroduction de l'enseignement du français considère le renforcement des programmes universitaires de formation des professeurs de français au niveau national comme l'une de ses priorités, ce qui est d'après nous un élément résolument stratégique, si nous tenons compte de l'influence qu'ont eu auparavant d'autres démarches institutionnelles particulières, à savoir les actions menées par le réseau universitaire colombien, sur la diffusion du français dans le pays (voir *supra*). De plus, il nous semble important de noter que tout ce travail collaboratif conduit par l'Ambassade de France en Colombie, les Alliances françaises et les universités, se voit également renforcé par l'action informative et formative que mènent d'autres entités locales francophiles telles que les associations de professeurs de français colombiennes et plus notamment, par le travail de l'association ACOLPROF (Asociación colombiana de profesoras de francés), l'une des associations de professeurs les plus actives dans le pays (journées d'études, rencontres, colloques ...). D'ailleurs, selon un rapport officiel d'information sur la Francophonie déposé par la Commission française des Affaires étrangères en 2014¹⁴⁰, cette initiative de promotion linguistique mise en œuvre en Colombie combinant à la fois des efforts de coopération bilatérale (France-Colombie) et d'opération régionale s'avère fort intéressante en ce qu'elle démontre l'efficacité de certaines mesures de diffusion d'action locale assez pointues : « *l'exemple de la Colombie prouve que des politiques concrètes en faveur du français gagnent à être déployées.* » (Assemblée nationale, 2014, p. 40).

Même si la réintroduction de l'enseignement du français dans l'éducation nationale semble être un chemin semé d'embûches, et que les actions déployées par les divers acteurs locaux et

¹³⁷ Rappelons que l'enseignement en français disparaît dans les institutions publiques d'éducation secondaire depuis 1994.

¹³⁸ Voir la liste d'abréviations, sigles et acronymes.

¹³⁹ Service de Coopération et d'Action Culturelle de l'Ambassade de France en Colombie (dorénavant, SCAC).

¹⁴⁰ Ce rapport sert de conclusion des travaux d'une mission d'information constituée le 14 novembre 2012.

étrangers ne portent peut-être pas les fruits escomptés, les stratégies de diffusion du français restent constantes et dynamiques et continuent d’agir en faveur de plusieurs objectifs ciblés : le développement d’un programme de bilinguisme en français dans le pays (actions en 2011 et 2014), le renforcement de l’enseignement du français dans l’éducation supérieure publique, ou encore la consolidation du réseau des Alliances françaises et des lycées français au niveau local. De même, comme le mentionnait déjà un porte-parole de l’ACOLPROF en 2000 (Discours d’inauguration du XVI congrès national de professeurs de français, 2000), force est de constater que certaines spécificités du contexte actuel national et international telles que l’application locale de la Loi générale d’éducation « *Ley 115* » (préconisant l’enseignement obligatoire d’au moins une langue étrangère), la présence obligatoire d’examens de langues étrangères dans les épreuves nationales d’éducation, ou encore de manière plus générale, la globalisation de l’économie dans le panorama mondial, peuvent agir comme des paramètres pouvant contribuer de manière favorable et significative à un nouvel essor de l’enseignement-apprentissage du français en Colombie.

C’est en ce sens que nous essayerons de réfléchir ci-après sur un certain nombre d’éléments contextuels actuels (lois et décrets d’éducation, demandes de la société autochtone et du cadre international) pouvant, à nos yeux, renouveler et dynamiser l’éducation en langues étrangères en Colombie. Plus précisément, nous pensons que les paramètres mentionnés ici sont des facteurs susceptibles de soutenir et favoriser au niveau national la promotion d’une éducation linguistique diversifiée, autrement dit, une éducation offrant aux autochtones l’opportunité de bénéficier de l’enseignement-apprentissage d’une pluralité des langues étrangères (et non presque exclusivement de l’appropriation de l’anglais), y compris, et plus concrètement pour la thématique qui nous occupe, de l’enseignement-apprentissage du français.

2.4. Le cadre éducatif colombien et la réalité de l’offre de formation en langues

La promotion gouvernementale d’une éducation en langues étrangères diversifiée en Colombie encouragerait en effet les institutions nationales de formation à proposer de manière

systematique non seulement l'enseignement de l'anglais, langue bénéficiant aujourd'hui du statut de première langue étrangère dans le pays¹⁴¹, mais aussi d'autres langues étrangères telles que le français, le portugais, l'allemand ou autres ; et permettrait de la sorte d'enrichir et élargir l'offre de formation que l'on propose actuellement à la communauté éducative colombienne. En effet, le monde actuel étant marqué par l'influence des médias multiculturels, la diversité et la rapidité des nouveaux moyens de communication, la globalisation de l'économie, l'internationalisation des institutions ou encore la facilitation de la mobilité géographique internationale, nous pensons que proposer des discussions portant sur les moyens éducatifs permettant de préparer les individus à prendre en charge les particularités des espaces sociaux d'aujourd'hui et de demain devient fondamental.

Dans l'objectif de repérer quelques pistes susceptibles de favoriser une diversification de l'offre de formation actuelle dans le pays, il nous semble important de revenir sur certains principes éducatifs ou directives en politique linguistique éducative mis en relief par les textes officiels nationaux. D'après nous, ces repères éducatifs pourraient en effet servir d'assise à une réflexion autour de la nécessité et la possibilité de déployer des programmes d'enseignement des langues étrangères capables de développer chez les étudiants colombiens des répertoires bilingues et plurilingues assez riches. Nous pensons donc au développement des programmes d'éducation en langues « *au pluriel* » (anglais, français, portugais...), autrement dit, des programmes prenant en compte la diversité linguistico-culturelle propre au genre humain et aux contextes sociaux modernes ; et permettant, de la sorte, de préparer les communautés éducatives autochtones à valoriser et gérer la pluralité linguistique et culturelle¹⁴² présente dans certaines situations de contact et de communication humaines.

¹⁴¹ Dans un bon nombre de contextes scolaires, l'anglais est même la seule langue étrangère enseignée et dans les cas des écoles et instituts bilingues espagnol-anglais, la langue anglo-saxonne jouit du statut de « *langue seconde* ».

¹⁴² Par ailleurs, en parlant des pluralités linguistiques et culturelles, Valentin Feussi avance que d'un point de vue théorique la notion de « *pluralité* » (« *pluralité linguistique et culturelle* ») gagne à être articulée à la notion de « *diversité* » (« *diversité linguistico-culturelle* »). Selon l'auteur, même si peu de travaux scientifiques s'attèlent à expliciter les relations théoriques pouvant exister entre ces deux notions, la définition de « *pluralité* » que propose P. Dahlet (2004 ; cité dans Feussi 2014, p. 5) apporte un éclairage intéressant à ce sujet : « *la pluralité désigne l'incorporation de la diversité linguistico-culturelle dans une politique de projection et de supervision d'interactions équilibrées et réciproques entre les identités linguistico-culturelles qui donnent au monde son sens de monde humain* ». A ce propos, il nous semble important de clarifier que si nous revenons souvent dans notre travail sur l'idée de « *pluralité* » et « *diversité* », ceci n'est pas dans l'intention de mener une discussion théorique autour de ces deux notions mais tout simplement afin de développer certaines réflexions essentielles à notre recherche portant sur des thématiques variées telles que l'enseignement-apprentissage bilingue et plurilingue, la pédagogie interculturelle, entre autres.

Comme nous avons pu le remarquer précédemment (voir *supra*, en point 2.4.), en matière d'éducation, pendant ces dernières décennies en Colombie, on montre un grand intérêt pour la notion de « *bilinguisme* » ; cependant d'autres notions connexes, plus larges et contemplant davantage la diversité langagière et culturelle propre du panorama social international, éveillent aussi l'intérêt des acteurs éducatifs et gouvernementaux, et servent à alimenter les publications officielles orientant et/ou organisant l'éducation en langues étrangères dans le pays. Nous faisons référence plus précisément à des notions telles que « *plurilinguisme* », « *multilinguisme* » et « *multiculturalité* », présentes dans certaines publications officielles, et pouvant constituer, à notre sens, un appui pour le développement des dispositifs de formation visant l'enseignement de diverses langues étrangères au niveau national, y compris des langues à fort caractère culturel, idéologique et intellectuel comme le français¹⁴³.

A cet égard, il nous semble fondamental de faire référence au texte « *Lineamientos curriculares para idiomas extranjeros* »¹⁴⁴ publié en 1999 par le Ministère de l'Éducation Nationale (MEN), texte construit à partir d'une réflexion collective impliquant plusieurs équipes d'enseignants, diverses universités colombiennes et étrangères et divers établissements administratifs et éducatifs ; et statuant sur l'enseignement des langues étrangères dans l'éducation primaire et secondaire comme suit :

Los procesos de globalización y de apertura de la economía, la comunicación intercultural y el alto ritmo de progreso científico y tecnológico, ejercen presiones sobre nuestras vidas, exigen el desarrollo de la competencia comunicativa en una o más lenguas extranjeras para posibilitar la participación en igualdad de condiciones en la cultura global, sin perder el sentido de pertenencia a nuestra cultura. {...} El capital y la riqueza que le produce a un país

¹⁴³ À ce propos, il conviendrait de noter que les publications du Conseil de l'Europe et de nombreux auteurs francophones portant sur l'éducation plurilingue et interculturelle étant très prolifères de nos jours, il serait, à notre avis, possible d'envisager que les langues européennes telle que le français deviennent de plus en plus attirantes pour les communautés professionnelles colombiennes attachées aux domaines de la pédagogie et la didactique des langues; et que cet intérêt se voie réinvesti dans de nouveaux projets d'enseignement-apprentissage du français au sein de diverses sphères professionnelles et socioéducatives dans le pays. D'ailleurs, l'abondante et fertile littérature francophone que l'on peut trouver dans les domaines de la didactique des langues représente, de notre point de vue, un grand atout pour la diffusion du français dans la zone de l'Amérique latine et plus notamment en Colombie, où le Cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL) sert déjà de guide de réflexion et de configuration pédagogique en tout ce qui concerne l'élaboration et la structuration des programmes officiels d'enseignement des langues étrangères au niveau national. En effet, l'influence du *Cadre* et des travaux scientifiques corrélées est, selon nous, une nouvelle opportunité de promotion de la pensée intellectuelle occidentale et plus précisément européenne au niveau mondial et par conséquent, de la promotion du capital plurilingue et pluriculturel que caractérise l'Union européenne à l'heure actuelle, et dont fait partie, la langue et la culture françaises.

¹⁴⁴ « *Directives curriculaires pour les langues étrangères* » (notre traduction personnelle).

el plurilingüismo se traducen en capital lingüístico para cada individuo. Ese patrimonio está representado en el desarrollo integral de la personalidad y será mucho más fructífero si se propicia desde los primeros años de escolaridad. El Ministerio de Educación Nacional considera el plurilingüismo como una prioridad educativa. {...} Al insistir en esta empresa (de la enseñanza de los idiomas extranjeros a partir y durante la educación básica y media), partimos del principio de que aprender una lengua es también aprender a descubrir y valorar otras culturas. El dominio u óptimo grado de competencia en idioma extranjero es un elemento de calidad de vida. En esta sociedad de culturas móviles y de acceso al conocimiento, los idiomas extranjeros se convierten en herramientas primordiales en la reconstrucción de las representaciones del mundo, en instrumentos básicos para la construcción de saberes, para llevar a cabo aprendizajes, para el manejo adecuado de las nuevas tecnologías y para el logro de una plena integración social y cultural. (MEN, 1999, p. 1)¹⁴⁵.

Nous constatons sur la base de ces propos, que le plurilinguisme appréhendé comme capital ou richesse, autant pour la société que pour l'individu, constitue une priorité éducative depuis déjà plusieurs années en Colombie. D'ailleurs, c'est à travers la force de telles réflexions éducatives que l'on reconnaît, au niveau gouvernemental et institutionnel, le besoin fondamental de préconiser depuis les « premières années de scolarité » l'enseignement des langues étrangères dans l'éducation nationale. Tout en prenant en compte des spécificités du monde globalisé, changeant et ouvert à la mobilité dans lequel on vit, les directives éducatives proposées dans les textes officiels voient dans les langues étrangères un éventail de possibilités pour l'individu : possibilité de découvrir d'autres cultures et de pouvoir communiquer avec Autrui et son altérité, occasion d'accéder et de produire à/des connaissances, de maîtriser le progrès technologique de son époque, de s'intégrer socialement

¹⁴⁵ « Les processus de globalisation et d'ouverture de l'économie, la communication interculturelle et le rythme soutenu du progrès scientifique et technologique, exercent une pression sur notre vie, exigent le développement de la compétence communicative dans une ou diverses langues étrangères afin de nous rendre possible une participation en égalité de conditions dans la culture globale et ce, sans perdre le sens d'appartenance à notre propre culture. {...} Le capital et la richesse produits par le plurilinguisme dans un pays se traduisent en capital linguistique pour chacun des individus. Ce patrimoine se voit représenté dans le développement intégral de la personnalité et sera beaucoup plus fructueux s'il est investi des premières années de scolarité. Le Ministère de l'Éducation Nationale considère le plurilinguisme comme une priorité éducative. {...} En insistant sur cette entreprise (de l'enseignement des langues étrangères « à partir » et « tout au long » de l'éducation primaire et secondaire), nous partons du principe qu'apprendre une langue signifie aussi apprendre à découvrir y valoriser d'autres cultures. La maîtrise ou le degré optimal de compétence en langue étrangère est un élément de qualité de vie. Dans cette société des cultures mobiles et d'accès à la connaissance, les langues étrangères deviennent des outils primordiaux dans la reconstruction des représentations du monde, des instruments de base pour la construction des savoirs, pour la mise en œuvre des apprentissages, pour la gestion adéquate des nouvelles technologies et pour la réussite d'une entière intégration sociale et culturelle. » (MEN, 1999, p. 1-2, traduction personnelle).

et culturellement dans divers contextes actuels et de manière primordiale, de développer sa personnalité, de se former en tant qu'être humain. Les langues étrangères sont présentées de la sorte comme des « *outils* », des « *instruments* » de communication (découverte, contact, échange) et de socialisation pour l'homme mais aussi, d'éducation de la personne, de construction de sa propre identité et de ses visions du monde. Les compétences en langues étrangères et/ou plurilingues sont interprétées ainsi comme « *un élément de qualité de vie* » tant pour le pays que pour ses citoyens. Cette interprétation du plurilinguisme et de son rôle social pose, à nos yeux, de bons fondements contextuels capables de soutenir l'implantation et le développement d'une offre riche et variée de formation en langues étrangères en Colombie. Cette approche laisse entrevoir des perspectives positives pour la mise en place de nouvelles actions politiques et éducatives cherchant l'impulsion au niveau national de programmes d'éducation bilingue axés sur l'enseignement des langues autres que l'anglais, ou encore de programmes d'éducation plurilingue reconnaissant, par leur propre existence, l'importance d'éduquer au plurilinguisme la société colombienne.

Par ailleurs, d'autres textes officiels viennent aussi confirmer le besoin de promouvoir l'enseignement des langues étrangères dans le contexte colombien tel que le fait par exemple le « *Programa para el Fortalecimiento de Lenguas Extranjeras (PFDCLE) 2010-2014* »¹⁴⁶ (programme national de bilinguisme) publié en 2005, où l'on aborde le bilinguisme comme une nécessité d'adaptation aux exigences du monde globalisé d'aujourd'hui, un monde où l'acquisition des compétences bilingues est un moyen pour les sociétés modernes d'avoir un meilleur accès aux connaissances, de meilleures opportunités de développement personnel et/ou professionnel (niveau de compétence et de compétitivité accru) et par conséquent, une meilleure qualité de vie : « *Ser bilingüe es esencial en un mundo globalizado. {...} Ser bilingüe es tener más conocimientos y oportunidades para ser más competentes y competitivos, y mejorar la calidad de vida de todos los ciudadanos.* »¹⁴⁷ (MEN, 2005). En effet, face aux particularités du monde actuel, nous observons que le besoin d'une éducation en langues étrangères est devenu une certitude pour les décideurs et acteurs éducatifs nationaux, et cette priorité s'exprime tout le long de l'impulsion de divers programmes bilingues en anglais déjà cités auparavant (voir *supra*, en point 2.4.). On reconnaît à nouveau

¹⁴⁶ « *Programme pour le renforcement des langues étrangères (PFDCLE) 2010-2014* » (notre traduction personnelle).

¹⁴⁷ « *Être bilingue est essentiel dans le monde globalisé dans lequel on vit. {...} Être bilingue signifie avoir plus de connaissances et plus d'opportunités pour devenir des individus davantage compétents et compétitifs, et cela signifie améliorer la qualité de vie de tous les citoyens* » (MEN, 2005, notre traduction personnelle).

par le biais de l'idée de « *bilinguisme* »¹⁴⁸, l'importance de favoriser au travers des politiques linguistiques et éducatives le développement du capital linguistique des citoyens colombiens, capital bilingue pour ce cas précis et ce, en promouvant aussi bien l'enseignement des langues autochtones des étudiants, y compris les langues indigènes, que l'enseignement des langues étrangères telles que l'anglais, comme le précise le texte « *Estándares básicos de competencias en lenguas extranjeras : inglés* »¹⁴⁹ publié en 2006 :

*{...} el Ministerio de Educación Nacional, a través del Programa Nacional de Bilingüismo, impulsa políticas educativas para favorecer, no sólo el desarrollo de la lengua materna y el de las diversas lenguas indígenas y criollas, sino también para fomentar el aprendizaje de lenguas extranjeras, como es el caso del idioma inglés (MEN, 2006, p. 5)*¹⁵⁰.

Il est toutefois nécessaire de remarquer, comme souligné précédemment, que l'anglais continue d'être une langue privilégiée au niveau des projets d'éducation bilingue visant l'enseignement des langues étrangères au niveau national, qu'il s'agisse de l'éducation primaire, secondaire ou supérieure. Toutes ces initiatives cherchant à préciser les objectifs et les principes éducatifs, didactiques et pédagogiques relatifs au développement des compétences communicatives en anglais chez les étudiants colombiens, confirment une fois de plus le statut de première langue étrangère dont jouit la langue anglo-saxonne dans le pays. Il serait donc intéressant de se pencher ici sur le rôle fonctionnel que l'on accorde à l'anglais dans divers textes officiels et travaux afin de connaître les raisons qui sont à l'origine des

¹⁴⁸ Pour précision, dans les publications officiels le terme « *bilingue* » est défini comme « *los diferentes grados de dominio con los que un individuo logra comunicarse en más de una lengua y una cultura. Estos diversos grados dependen del contexto en el cual se desenvuelve cada persona* » (MEN, 2006, p. 5). Selon notre traduction personnelle : « *les différents degrés de maîtrise avec lesquels un individu arrive à communiquer dans plus d'une langue et plus d'une culture. Ces divers degrés dépendent du contexte dans lequel évolue chaque personne* » (MEN, 2006, p. 5).

¹⁴⁹ « *Standards de base des compétences en langues étrangères : anglais* » (notre traduction personnelle). Il convient de noter que ces « *standards de base* », ciblant ici uniquement l'enseignement de l'anglais et ayant pour objectif final en fin de parcours éducatif le développement chez les étudiants colombiens d'un niveau intermédiaire ou niveau B1 (selon le *Cadre*) en compétence linguistique en anglais, ciblent aussi l'enseignement de diverses matières de base telles que les mathématiques, les sciences naturelles, les sciences sociales, les droits civiques et la langue et le langage (espagnol) et s'appliquent à tous les niveaux de l'éducation primaire et secondaire. De manière plus générale, ces publications prises en charge par les instances officielles cherchent d'une part, à améliorer la qualité de l'éducation nationale en l'adaptant aux exigences actuelles et futures du monde moderne et d'autre part, à unifier de manière cohérente les objectifs éducatifs et pédagogiques du système d'éducation nationale.

¹⁵⁰ « *{...} le Ministère de l'Éducation Nationale, à travers son Programme National de Bilinguisme, cherche à propulser des politiques éducatives qui favorisent, pas seulement le développement de la langue maternelle et de divers langues indigènes et autochtones, mais aussi la consolidation de l'apprentissage des langues étrangères, telles que l'anglais.* » (MEN, 2006, p. 5, notre traduction personnelle).

choix éducatifs privilégiant l'anglais, et de pouvoir aussi réfléchir sur certains éléments-clés susceptibles de servir d'appui à une diversification progressive mais systématique de l'offre de formation actuelle¹⁵¹, ou au renforcement d'une éducation au plurilinguisme au sein de la société colombienne¹⁵².

À ce sujet et de manière générale, les projets bilingues, menés par le Ministère de l'éducation nationale, autour de l'enseignement de l'anglais sont fondés sur le rôle prépondérant que joue actuellement l'anglais dans la communication et les échanges humains à l'échelle mondiale :

A través del tiempo, el idioma inglés se ha convertido en una de las lenguas más habladas en el mundo, lo que le ha dado el estatus de idioma global. Debido al avance de la tecnología, las innovaciones científicas y la necesidad de estrechar relaciones entre los países del mundo, el inglés ha ganado importancia al constituirse en el idioma común y oficial, tanto de los negocios como de las organizaciones internacionales que propenden por el desarrollo de la humanidad tales como la ONU y la UNESCO. (MEN, 2016a, p. 14)¹⁵³.

Il est certain que de nos jours, on accorde à l'anglais une place clé au sein d'un grand nombre de dynamiques sociales telles que la communication et la mobilité internationales, l'accès aux connaissances, l'insertion professionnelle, le développement économique, scientifique et technique des pays et ce, non seulement dans le contexte colombien mais aussi dans beaucoup d'autres contextes sociaux, politiques, éducatifs et professionnels au niveau mondial. En effet, l'intérêt que l'on porte au sein des sociétés modernes à l'enseignement-apprentissage de la langue anglo-saxonne trouve une cohérence dans les spécificités du monde mondialisé dans lequel on vit. Pour L.-J. Calvet, la suprématie de l'anglais peut être même identifiée comme l'une des conséquences linguistiques des phénomènes actuels de mondialisation : « *Il est au moins deux retombées linguistiques de la mondialisation qui sont facilement identifiables. Il*

¹⁵¹ Offre trop exclusive de l'anglais dans certains milieux.

¹⁵² On fait référence ici à une éducation au plurilinguisme ciblant en priorité les communautés éducatives (établissements scolaires, universitaires, centres de langues...) ; mais qui devrait impliquer aussi un certain nombre de démarches pédagogiques cherchant à conscientiser les communautés professionnelles et la société en générale, de l'importance de développer des compétences plurilingues chez les acteurs sociaux modernes, et donc chez l'ensemble des citoyens colombiens.

¹⁵³ « *Au fil du temps, la langue anglo-saxonne est devenue l'une des langues les plus parlées au monde, ce qui lui a valu son statut actuel de langue internationale. En raison de l'avancement de la technologie, les innovations scientifiques et la nécessité de tisser des relations entre les pays du monde, l'anglais a acquis de l'importance en devenant une langue commune et officielle, aussi bien dans le monde des affaires qu'au sein des organisations internationales s'intéressant au développement de l'humanité telles que l'ONU et l'UNESCO.* » (MEN, 2016a, p. 14, notre traduction personnelle).

s'agit d'une part de l'organisation du 'marché des langues', qui fait qu'une poignée d'entre elles jouit d'un grand nombre de fonctions, et d'autre part de la place centrale de l'anglais {...} » (Calvet, 2002, p. 135). L'anglais étant devenu une langue internationale à forte influence dans nos sociétés, une langue véhiculaire ou passerelle agissant à l'échelle mondiale ; son apprentissage et son usage s'impose souvent aujourd'hui comme une nécessité voire comme une priorité dans un grand nombre de contextes éducatifs, professionnels et académiques au sein de divers espaces sociogéographiques : espaces européens¹⁵⁴, asiatiques, latino-américains ainsi que beaucoup d'autres. Le contexte colombien fait de toute évidence partie de ces nombreux contextes dans lesquels l'anglais jouit d'une suprématie et d'une variété de privilèges.

De plus, et de manière plus concrète, à propos des bénéfices de l'acquisition, chez les citoyens colombiens, d'un bon niveau de compétence en anglais, le MEN souligne d'une part : « {...} *tener un buen nivel de inglés facilita el acceso a oportunidades laborales y educativas que ayudan a mejorar la calidad de vida.* »¹⁵⁵ (MEN, 2006, p. 1). Une meilleure accessibilité au monde professionnel et académique et par conséquent, à une meilleure qualité de vie, semblent donc être quelques-uns des atouts majeurs de l'acquisition de cette langue. D'autre part, encore suivant les textes officiels, on estime que la maîtrise de l'anglais est à la fois une condition pour l'insertion dans le monde du travail, un monde d'ailleurs tourné vers les échanges internationaux, et une ressource permettant aux autochtones d'avoir accès à des bourses d'études à l'étranger, d'accroître leurs possibilités de mobilité sociale ou encore d'avoir de meilleures opportunités professionnelles, non seulement à l'échelle internationale mais aussi à l'intérieur de leur pays d'origine¹⁵⁶ :

¹⁵⁴ Il est toutefois à noter que les instances européennes font un effort remarquable pour promouvoir une éducation plurilingue au sein de leurs systèmes éducatifs nationaux et ce, à travers une diversité d'actions éducatives et une forte production intellectuelle. D'ailleurs, une grande partie de ces travaux sont pris en charge par le Conseil de l'Europe, à qui on doit des propositions didactiques ayant une reconnaissance mondiale telles que le CECRL publié en 2001. D'ailleurs, comme mentionné auparavant, le *Cadre* sert comme ouvrage de référence pour l'organisation des programmes des langues étrangères en Colombie depuis plusieurs années.

¹⁵⁵ « *avoir un bon niveau en anglais facilite l'accès à des opportunités professionnelles et académiques, des opportunités qui contribuent à la fois à améliorer la qualité de vie* » (MEN, 2006, p. 1, notre traduction personnelle).

¹⁵⁶ Quant aux nécessités sociales liées à la maîtrise de l'anglais dans le contexte colombien, le MEN dans sa publication « *Programa Nacional de Inglés 2015-2025* » de 2014, précise que l'on peut distinguer deux secteurs professionnels ayant une forte demande de personnes avec de bonnes compétences en anglais : le secteur du tourisme et du BPO (Business Process Outsourcing) (MEN, 2014, p. 35 ; MEN, 2016b, p. 16). De même, le Ministère souligne que la demande en anglais est plus marquée chez les professionnels, car devant réaliser différentes fonctions en anglais au sein de leur travail, que chez les bacheliers ; et avance même que certaines

*Cada día el mercado laboral y profesional espera ciudadanos con mejores habilidades en inglés, que interactúen con ciudadanos de otros países ; el dominio de este idioma les permitirá a los estudiantes y docentes colombianos tener acceso a becas en otros países, mayor movilidad y mejores oportunidades laborales, inclusive en Colombia.*¹⁵⁷ (MEN, 2015, p. 3).

Le niveau de compétence en anglais paraît donc lié directement avec l'épanouissement professionnel et personnel des Colombiens, ce qui n'est pas surprenant quand on réfléchit à la place centrale qu'occupe cette langue aussi bien dans les contextes éducatifs et professionnels à l'intérieur du pays que dans la scène internationale.

D'autre part, en ce qui concerne l'éducation supérieure, d'après une étude menée par l'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE) publiée en 2005¹⁵⁸ portant sur les spécificités de l'enseignement supérieur en Amérique latine, Isabel Cristina Jaramillo nous explique, dans sa contribution intitulée « *L'internationalisation de l'enseignement supérieur en Colombie* », que la maîtrise d'une seconde langue est considérée actuellement comme une condition de base de l'internationalisation de l'enseignement supérieur en Colombie, d'où l'intérêt grandissant que montrent les institutions d'enseignement supérieur pour l'enseignement des langues étrangères, et plus particulièrement de l'anglais, considéré « *comme condition sine qua non de l'internationalisation des communautés universitaires* » (2005, p. 222). L'enseignement-apprentissage de l'anglais apparaît donc dans le milieu universitaire aussi bien comme un fort instrument d'internationalisation des établissements universitaires colombiens que comme un bon moyen de faciliter la mobilité internationale des citoyens autochtones éduqués. Cependant il est à noter que le développement des programmes des langues vivantes étrangères au pluriel (français, portugais, allemand...), et non seulement des programmes

entreprises en Colombie seraient favorables à l'octroiement d'une prime exceptionnelle aux employés possédant des compétences en langue anglo-saxonne (MEN, 2014, p. 35 ; MEN, 2016b, p. 16).

¹⁵⁷ « *Chaque jour le marché professionnel et du travail espère pouvoir compter avec des citoyens avec de meilleures habilités en anglais, des citoyens capables d'interagir avec des ressortissants d'autres pays ; la maîtrise de cette langue (l'anglais) permettra aux étudiants et professeurs colombiens d'avoir accès à des bourses dans d'autres pays, une majeure mobilité et de meilleures opportunités de travail, même en Colombie.* » (MEN, 2015, p. 3, notre traduction personnelle).

¹⁵⁸ Cette étude, donnant lieu à la publication de l'ouvrage intitulé « *L'enseignement supérieur en Amérique latine. La dimension internationale* », a été financée par l'OCDE et par la Banque mondiale. Rappelons que la Commission des communautés européennes participe aux travaux de l'OCDE et que les pays membres de cette organisation sont originaires de différents continents du monde. Parmi ces pays membres on pourrait citer par exemple : les États-Unis, le Canada, le Mexique, l'Espagne, la France, l'Allemagne, le Japon, la Corée, la Pologne, la République tchèque, entre autres.

bilingues en anglais, peut jouer un rôle décisif dans le processus d'internationalisation de l'enseignement supérieur local ainsi que dans la mobilité internationale des communautés académiques. Rappelons également que l'anglais n'est pas la seule langue à jouir au niveau mondial du statut de langue internationale, la langue française bénéficie aussi depuis longtemps de cette reconnaissance sociale.

Par ailleurs, comme le mentionne I.-C. Jaramillo, de façon générale la consolidation des programmes d'enseignement des langues étrangères est primordiale si l'on veut fortifier la qualité et le niveau des compétences des différents acteurs des milieux universitaires dans le pays :

La maîtrise d'autres langues permet non seulement des communications de meilleure qualité, mais également une compréhension plus fine des cultures et des sociétés. Il est essentiel que les EES (Etablissements d'Enseignement Supérieur) consolident les programmes d'enseignement des langues afin d'accroître la compétitivité et les performances de leurs étudiants, professeurs et chercheurs. (I.-C. Jaramillo, Ibid., p. 222).

La promotion et le renforcement de l'enseignement de diverses langues étrangères au sein des institutions d'éducation supérieure permettrait d'un côté de mieux former les communautés académiques et professionnelles nationales en les rendant plus aptes à communiquer avec différentes communautés étrangères ainsi qu'à mieux les comprendre. Et d'un autre côté, cette diversification de l'offre permettrait aussi aux établissements de formation supérieure de s'ouvrir davantage à la scène internationale en faisant avancer le processus d'internationalisation de l'enseignement supérieur en Colombie. Des programmes d'éducation en langues diversifiés pourraient par exemple servir d'appui à l'impulsion d'échanges et d'accords de coopération interuniversitaire entre la Colombie et divers pays partenaires autour du monde. Ou encore, ils pourraient devenir un moyen d'action institutionnel permettant la concrétisation de l'objectif d'internationalisation que se fixe un grand nombre d'institutions d'éducation supérieure dans le pays. À cet égard, nous tenons à citer ce que Jaramillo souligne sur les accords internationaux développés entre divers établissements d'éducation supérieure colombiens et diverses institutions universitaires étrangères : « *En Colombie, l'existence et le nombre d'accords interinstitutions ont longtemps été considérés comme des indicateurs de l'internationalisation {...}. La plupart des accords portant sur l'enseignement supérieur se concentrent sur l'Espagne, suivie par les États-Unis, Cuba, le Mexique et la*

France ». (*Ibid.*, p. 215). En effet, selon un travail publié par Jaramillo en 2003¹⁵⁹, il semblerait qu'en ce qui concerne les accords interinstitutions qu'entretient la Colombie avec différents pays étrangers, ces partenariats impliquent notamment un certain nombre des pays hispanophones, anglophones, francophones, lusophones et germanophones¹⁶⁰. Conséquemment, il serait possible d'avancer que plusieurs langues étrangères telles que le français, le portugais ou l'allemand¹⁶¹ peuvent être aussi appréhendées, tel qu'on le fait souvent avec l'anglais, comme des vecteurs stratégiques de l'internationalisation des institutions d'éducation supérieure colombiennes, ou encore comme un moyen pour mieux préparer les communautés universitaires et professionnelles autochtones à faire face (et aussi à profiter) aux dynamiques actuelles d'internationalisation de l'économie, de la politique et de l'éducation. C'est pourquoi, comme nous aurons l'opportunité de le mentionner plus tard, il nous semble que si l'on projette de faire avancer le processus d'internationalisation des institutions supérieures nationales ainsi que promouvoir ou renforcer les relations bilatérales ou multilatérales de la Colombie avec divers partenaires étrangers ; il serait important que les instances éducatives dans le pays puissent concevoir la diversification de toute offre de formation en langues étrangères comme un moyen d'améliorer les programmes nationaux d'éducation supérieure. De surcroît, cette démarche stratégique permettrait également d'accroître les opportunités d'accès à la connaissance, de mobilité internationale et d'épanouissement professionnel des étudiants et professionnels colombiens, un atout non négligeable dans les dynamiques sociales d'aujourd'hui.

Sur ce point il devient donc nécessaire de souligner à nouveau, comme l'avance D. Wolton (voir *supra*, en point 2.1.), la nécessité d'envisager de nos jours la promotion de la diversité linguistique et culturelle, à travers la transmission des différentes « *phonies* » (francophonie, la lusophonie, l'italophonie...), comme une priorité sociale et éducative et ce, surtout face aux tendances homogénéisantes et simplificatrices que nous imposent les phénomènes de

¹⁵⁹ Ouvrage de l'auteur intitulé « *La Internacionalización de la Universidad Colombiana. Un instrumento para el cambio* » (2003).

¹⁶⁰ Selon les données collectées par l'auteur, parmi les dix pays étrangers le plus actifs au niveau de ce type d'accords internationaux bilatéraux, nous trouvons : 5 pays hispanophones étant l'Espagne (1^e position), le Cuba, le Mexique, la région des Andes et le Chili ; deux pays francophones, la France (4^e position) et le Canada (9^e position) ; un seul pays anglo-saxon étant les États-Unis (2^e position) ; un seul pays lusophone étant le Brésil (7^e position); et finalement, un seul pays germanophone étant l'Allemagne (8^e position)¹⁶⁰ (*Ibid.*, p. 215).

¹⁶¹ Il est à noter que le français, le portugais et l'allemand font déjà partie des langues enseignées dans certains établissements éducatifs dans le pays ; cependant, comme mentionné auparavant, dans un grand nombre des contextes d'enseignement, aussi bien dans l'éducation primaire, secondaire et supérieure, l'offre de formation en langues étrangères se limite souvent à l'enseignement de l'anglais, langue considérée comme l'une des priorités des programmes nationaux d'éducation.

mondialisation actuels. Il conviendrait de voir dans l'éducation en langues « *au pluriel* » un moyen de contribuer à la formation holistique des hommes d'aujourd'hui et de demain. D'une part, cette éducation serait un moyen de munir ces individus d'une pluralité de compétences et de capitaux langagiers et culturels capables de maximiser leurs chances de développement personnel : accéder au marché de la formation et du travail, accéder à la mobilité internationale, entre autres. Et d'autre part, elle serait aussi une manière de leur donner la possibilité de communiquer et de négocier de manière efficace et authentique, en tissant des relations respectueuses et solidaires avec Autrui, avec une multitude des locuteurs autour du globe. Rappelons que l'absence d'une prise en charge éducative de la transmission de la diversité linguistico-culturelle et de la gestion de la cohabitation culturelle, risquerait de préconiser chez les individus la construction des savoirs et des visions du monde parcellaires et peu critiques, et de produire au sein des sociétés des logiques collectives sélectives et même conflictuelles. L'adoption des postures éducatives ouvertes à la diversité et la pluralité devient donc essentielle, si l'on souhaite former des personnes capables d'appréhender la diversité comme capital humain et la différence comme ressource d'enrichissement, et faire de ces individus des acteurs sociaux riches en apprentissages, en expériences, en langues et en cultures.

De fait, dans le cadre du contexte éducatif colombien, il conviendrait, selon nous, de revenir toujours à l'idée de plurilinguisme comme « *priorité éducative* », tel que le considère le MEN dans son texte « *Lineamientos curriculares para idiomas extranjeros* »¹⁶² (1999, voir *supra*), et de concevoir ainsi l'enseignement d'autres langues étrangères comme une prévalence du système éducatif colombien dans tous les niveaux scolaires. Ceci reviendrait aussi à contempler la possibilité de proposer de manière systématique une formation en langues diversifiée visant à former des êtres plurilingues capables d'évoluer dans divers espaces langagiers, de communiquer avec des locuteurs des langues et cultures distinctes et ce, en se servant d'un capital linguistique et culturel riche et varié, et en nouant de la sorte des liens naturels, authentiques et substantiels avec Autrui¹⁶³. Dans cette optique, nous espérons que l'initiative proposée par le texte « *Estándares básicos de competencias en lenguas*

¹⁶² « *Directives curriculaires pour les langues étrangères* » (notre traduction personnelle).

¹⁶³ Rappelons que même si les langues passerelles comme l'anglais accomplissent de fonctions très utiles dans de nombreux contextes modernes, leur utilisation systématique ne va pas sans une perte de naturalité et de richesse dans les échanges communicatifs entre les locuteurs. De ce point de vue, les compétences plurilingues des locuteurs peuvent notamment leur permettre de construire des échanges plus authentiques et riches avec des locuteurs d'origines, de langues et de cultures très diverses.

*extranjer*as : *inglés* » (2006, voir *supra*), ne se limite pas indéfiniment à l'enseignement de l'anglais comme langue prioritaire, mais qu'elle puisse, d'une façon ou d'une autre, faire évoluer les objectifs et les priorités du système éducatif colombien vers d'autres horizons éducatifs contemplant davantage les approches plurilingues de l'enseignement-apprentissage des langues¹⁶⁴. Bien que cette initiative nous semble être primordiale, il resterait toutefois à s'interroger sur la faisabilité d'un tel projet linguistique, plus précisément, sur le coût d'une réforme éducative visant à investir sur la présence d'une pluralité des langues-cultures au niveau scolaire. Par quels moyens financiers concrétiser un tel objectif ? quels accords de coopération bilatérale pourraient appuyer une telle action ? La programmation et la réalisation d'une telle démarche linguistique ne vont pas de soi.

2.5. La promotion de la langue et de la culture françaises en Colombie

Nous ne pouvons pas ignorer aujourd'hui que pendant ces dernières années, l'apprentissage du français attire de plus en plus l'attention de jeunes étudiants et professionnels colombiens qui visent les champs de formation et de professionnalisation francophones en zone européenne et nord-américaine, particulièrement, en France et au Canada. Au vu de la migration plutôt constante des Colombiens vers le Canada et la France pendant ces dernières décennies, ainsi que de l'évolution des accords interuniversitaires franco-colombiens et l'ouverture des formations scientifiques et techniques en France, notamment dans le secteur de l'ingénierie ; il serait nécessaire, à nos yeux, d'envisager l'ouverture de nouvelles voies de dynamisation pour l'enseignement-apprentissage de la langue et la culture françaises en Colombie. En effet, comme nous le détaillerons dans la partie qui suit, mise à part l'attraction culturelle, touristique ou migratoire qu'éveillent chez les autochtones des pays francophones

¹⁶⁴ Outre, le *Cadre* servant de guide de référence pour la conception et l'organisation des enseignements en langues en Colombie, il serait à espérer que l'exploitation de cet ouvrage de référence puisse inciter les instances éducatives locales à réfléchir autour des approches plurilingues de l'enseignement-apprentissage des langues, de la nécessité de promouvoir une éducation plurilingue au sein des communautés éducatives internationales et de développer des compétences plurilingues et pluriculturelles chez les citoyens modernes, chez les hommes de demain. Le *Cadre* assumant une approche didactique translangues, pourrait en effet servir de guide pour l'enseignement d'une pluralité des langues étrangères en Colombie et les divers projets éducatifs bilingues déjà développés au niveau national pourraient aussi fournir un ensemble de bases solides d'organisation pédagogique et didactique pour le déploiement de nouveaux projets et programmes visant l'enseignement de diverses langues étrangères telles que le français, le portugais, l'allemand, entre autres.

tels que la France et le Canada, divers facteurs liés aux relations bilatérales qu’entretient la Colombie avec la francophonie, et plus précisément avec la France (le pays francophone le plus influent au niveau local), ainsi que l’action linguistique et culturelle que mènent certains organismes tels que l’Alliance française et l’Agence Campus France sont également des paramètres capables de faire évoluer l’intérêt des publics colombiens pour l’apprentissage de la langue française. Ces spécificités du contexte didactique colombien (appui financier, scientifique, éducatif ou culturel...) favoriseraient par exemple l’ouverture de nouvelles perspectives pour le développement et le renforcement des programmes d’enseignement du français dans le pays. Explorons donc ci-après quelques éléments à ce propos.

2.5.1. La coopération bilatérale franco-colombienne

Nous essayerons d’aborder principalement ici certains aspects concernant les relations bilatérales qu’entretient la Colombie avec la communauté francophone. La France étant d’une part, l’un des pays francophones qui possède les structures de coopération culturelle à l’étranger les plus solides et étant d’autre part, le pays francophone ayant joué dans l’histoire de la Colombie un rôle décisif dans la construction des idéaux politiques et éducatifs des élites et des intellectuels nationaux¹⁶⁵ ainsi que dans la diffusion de la langue et la culture françaises au niveau local depuis plusieurs siècles (voir *infra*, en point 2.5.2.), cette esquisse d’inventaire des liens avec la francophonie que nous proposons sera restreinte à la coopération bilatérale entre la Colombie et ledit pays francophone. En amont de ce développement, nous tenons tout de même à souligner que l’État canadien cultive des relations diplomatiques avec la Colombie depuis 1953 et que ces relations se concentrent essentiellement sur les points suivants : l’évolution des liens commerciaux et des investissements (accord de libre-échange bilatéral signé en 2011), l’aide au développement et au respect des droits de la personne (accord concernant les rapports annuels sur les droits de l’homme et le libre-échange signé en 2010) et le renforcement des échanges et de la mobilité entre les deux pays (tourisme, études, affaires, immigration).

¹⁶⁵ Rappelons que cette influence opère principalement au cours des XVIIIe et XIXe siècles (voir *supra*, en point 2.3.).

Pour ce qui est de la coopération bilatérale franco-colombienne, il faudrait dire que la Colombie maintient un ensemble de relations à caractère dynamique avec la France depuis plusieurs décennies, mais ces relations semblent s'être renforcées davantage pendant ces dernières années et ce, surtout au niveau du domaine de la recherche et de la mobilité étudiante. Plusieurs chercheurs ont voulu mettre en évidence cette dynamique afin de mieux cerner ce rapprochement franco-colombien. Parmi eux nous pouvons citer Frédéric Mazières (2010) qui a choisi une période bien précise du temps allant de l'année 1987 à l'année 1990 pour mieux nous expliquer les différentes facettes de cette coopération qui a été établie entre le gouvernement français et ses institutions, d'un côté, et celui de la Colombie, d'un autre côté. Ce qui attire notre attention en suivant les recherches de F. Mazières c'est qu'il existe semble-t-il une forte dominance du secteur éducatif au sein de cette coopération culturelle bilatérale établie entre ces deux pays. C'est-à-dire que la France soutient davantage, sur le plan financier, son homologue colombien dans le secteur éducatif plutôt que dans les autres secteurs où elle intervient telle que celui du commerce, de l'emploi, de l'industrie, de la science et des technologies, de la santé, du développement urbain, du transport, des ressources naturelles, de la culture et de l'humanitaire. Il faut noter que selon Mazières cette coopération culturelle bilatérale est basée sur deux piliers : la coopération universitaire et scientifique d'une part, et la coopération linguistique d'autre part.

2.5.1.1. La coopération universitaire et scientifique

D'après les travaux de Mazières, au sein de la coopération universitaire il y a eu une progression dans les relations bilatérales suite à la signature de trois accords qui sont :

- L'accord de coopération technique et scientifique du 18 septembre 1963.
- L'accord complémentaire de coopération technique et scientifique du 19 septembre 1963.
- L'accord sur la coopération universitaire du 2 mars 1998.

Les trois accords prévoient premièrement « *les modalités des missions des experts français et colombiens dans les deux pays* » ; deuxièmement « *les conditions d'attributions des bourses* » ; troisièmement « *les modalités et les formalités des programmes d'études dans chacun de deux pays* » ; et quatrièmement « *des programmes de formation du personnel* ».

scientifique, technique, administratif ». De même, il existe trois sous-axes de coopération auxquels l'auteur fait référence : premièrement la « *modalité d'homologation des diplômes de chaque pays* » ; deuxièmement l'« *aide aux publications scientifiques* » ; troisièmement la « *dotation en revues documents...* » (Mazières, 2010, p. 185-186).

En outre, selon les informations publiées par l'Ambassade de France en Colombie¹⁶⁶ (2014), il est possible d'observer une réelle progression au niveau des relations de coopération universitaire franco-colombiennes pendant ces dernières années. Cette progression se concrétise de manière plus ciblée par la signature, le 1 février 2010, de la « *convention sur la reconnaissance mutuelle des études et des diplômes entre les conférences d'établissements en France (CPU¹⁶⁷/CDEFI¹⁶⁸) et la conférence d'établissement en Colombie (ASCUN¹⁶⁹)* », ce qui est exceptionnel vu que c'est la première fois qu'un accord de ce genre est souscrit entre un pays latino-américain et l'État français. Ce dispositif a depuis servi d'assise au développement des programmes de doubles diplômes entre les institutions d'enseignement supérieur français et colombiens. On constate d'ailleurs une croissance constante du nombre d'étudiants colombiens inscrits au sein des universités françaises depuis sa signature. C'est ainsi que la Colombie apparaît dans les rapports récents sur la mobilité académique (Campus France, 2012a) comme le deuxième pays, après le Brésil, en termes d'envoi d'étudiants en France (cf. chapitre 1, en point 1.3.2.). À propos des résultats visibles de ces axes de coopération existant entre la Colombie et les établissements d'éducation supérieure français, l'Ambassade de France en Colombie¹⁷⁰ (2014, p. 4) fournit quelques chiffres. Le nombre d'étudiants colombiens dans les établissements d'enseignement supérieur français est passé de 2 900 étudiants entre 2009 et 2010 à 3 500 étudiants entre 2013 et 2014 (dont 74,5 pour cent inscrits au sein des centres universitaires). Dans un même temps, les programmes de doubles

¹⁶⁶ Nous nous référons ici au site de l'Ambassade de France en Colombie disponible sur Internet sur <http://www.ambafrance-co.org/Cooperation-Universitaire-et-educative> mais aussi à la fiche descriptive dédiée à l'enseignement supérieur colombien en 2014 par l'Ambassade repéré à https://www.diplomatie.gouv.fr/IMG/pdf/COLOMBIE_Fiche_Curie_novembre2014_cle8d1b53.pdf. D'autres informations et documents sont également disponibles sur Internet sur http://rencontres.campusfrance.org/images/COLOMBIE_01.11.14.pdf

¹⁶⁷ CPU ou Conférence des Présidents d'Université.

¹⁶⁸ CDEFI ou Conférence des Directeurs des Écoles Françaises d'Ingénieurs.

¹⁶⁹ ASCUN ou Asociación Colombiana de Universidades (Association Colombienne d'Universités).

¹⁷⁰ Nous nous référons ici au site de l'Ambassade de France en Colombie disponible sur Internet sur <http://www.ambafrance-co.org/Cooperation-Universitaire-et-educative> mais aussi à la fiche descriptive dédiée à l'enseignement supérieur colombien en 2014 par l'Ambassade repéré à https://www.diplomatie.gouv.fr/IMG/pdf/COLOMBIE_Fiche_Curie_novembre2014_cle8d1b53.pdf. D'autres informations et documents sont également disponibles sur Internet sur http://rencontres.campusfrance.org/images/COLOMBIE_01.11.14.pdf

diplômes, les mobilités qui passent de 23 programmes en 2008 à 129 en 2014. Enfin, le nombre de boursiers COLFUTURO était de 112 boursiers en 2011 puis de 161 en 2014¹⁷¹. Toutes ces démarches de coopération bilatérale semblent avoir permis d'accélérer la mise en place d'autres types d'accords ayant pour but de valoriser davantage les diplômés colombiens, ce qui par la suite a comme répercussion l'augmentation progressive de l'apprentissage du français langue étrangère au sein des universités colombiennes. Les termes de l'accord de 2010 se montrent donc profitables à la diffusion du français dans le pays. Parmi les établissements universitaires colombiens qui ont le plus bénéficié de ce dispositif de coopération, nous pouvons citer : l'Université des Andes, la Javeriana, la Nationale, le Rosario, l'Externado à Bogota, l'Université de Caldas et du Quindio, l'Université del Valle et l'ICESI à Cali, la UIS à Bucaramanga, l'EAFIT, l'Université d'Antioquia et la Bolivariana à Medellin, l'Université del Norte à Baranquilla et l'Université technologique Bolivar à Carthagène¹⁷².

Il convient également de noter qu'en règle générale, la coopération universitaire franco-colombienne vise à renfoncer l'attractivité des institutions de formation supérieure françaises et la mobilité des publics académiques colombiens vers l'Hexagone afin d'intégrer les différents cursus d'éducation supérieure proposés par ce pays. D'après l'Ambassade de France en Colombie (2014), les aides à la mobilité étudiante prennent la forme des dispositifs de bourses comme suit :

- *Bourses CEF (Corporación para los Estudios en Francia). Elles bénéficient en 2014 à 32 étudiants inscrits en master pour une durée de 10 mois (800 euros/mois). Elles sont financées à part égale par Colfuturo, le poste et l'établissement d'origine membre de la CEF.*
- *Bourses de mobilité en doctorat : 14 nouveaux doctorats en alternance (4 mois dans un laboratoire français pendant une période de 3 ans) sont financés chaque année. 45 boursiers en doctorat bénéficient actuellement de ce programme. Le Ministère de l'Éducation Nationale, et Colfuturo participent à la même hauteur que le poste au financement de la bourse.*
- *Bourses jeunes ingénieurs : à l'articulation entre le volet formation et le volet recherche, il convient de souligner le lancement d'un programme de formation en France pour 20 élèves*

¹⁷¹ D'après ces données, la France serait donc le troisième pays de destination de boursiers colombiens COLFUTURO, les États-Unis et l'Espagne occupant la première et la deuxième place respectivement dans ce classement.

¹⁷² Pour plus d'information sur les accords de coopération entre les établissements français et colombiens voir l'annexe N° 7.

ingénieurs colombiens par an en collaboration avec la Conférence des directeurs des écoles françaises d'ingénieurs (CDEFI) et le Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche, pour la partie française, et le MEN¹⁷³ et Colciencias¹⁷⁴, pour la partie colombienne. Les élèves qui participent à ce programme sont titulaires d'un double diplôme d'ingénieur, français et colombien. Grâce au financement spécifique du Département du Magdalena, le programme bénéficiera à partir de la rentrée 2015 à 10 nouveaux jeunes ingénieurs. Les départements du Nariño et du Cauca ont manifesté leur intérêt pour ce dispositif, des négociations sont en cours pour étendre le dispositif à ces départements.

- *Bourses Semilleros-Colfuturo : elles sont proposées au lauréat des programmes Colfuturo à partir du Master. 161 étudiants colombiens bénéficient de cette aide à la mobilité vers la France, le poste prendra en charge la mise à niveau nécessaire en français pour un groupe de 20 étudiants.*
- *Bourses de mobilité pour professeurs du supérieur : ce programme cofinancé par ICETEX (organisme de financement à but pédagogique) et le poste permet le financement de 6 missions en France pour des professeurs et enseignants chercheurs dans le cadre de doubles diplômes.*
- *Bourses filières francophones en médecine : elles sont attribuées (3 par an) à des étudiants en médecine issus des filières francophones des universités colombiennes. (Ambassade de France en Colombie, 2014, p. 5-6).*

Au final, la coopération scientifique bilatérale qui était centrée sur les disciplines de sciences humaines et sociales, l'agronomie, le droit et les sciences politiques s'élargit afin d'inclure de nouveaux champs disciplinaires telles que les mathématiques, la physique médicale, les sciences de l'ingénierie et l'économie. De plus, l'intérêt pour l'innovation s'accroît fortement.

2.5.1.2. La coopération linguistique

Dans tout champ de coopération bilatérale, y compris dans celui qui relève de la coopération linguistique, l'interaction entre un certain nombre d'acteurs nationaux et étrangers présente l'avantage de faire avancer les échanges bilatéraux de façon horizontale et équilibrée. Comme nous essayerons de l'illustrer dans cette section, dans le cas de la Colombie, le déploiement de plusieurs initiatives, étant le fruit d'un travail collaboratif coordonné entre la France et l'État

¹⁷³ Voir la liste d'abréviations, sigles et acronymes.

¹⁷⁴ COLCIENCIAS ou Institut colombien pour le développement de la science et la technologie.

colombien, a contribué de manière significative au renforcement de l'éducation en français au niveau national et à la consolidation d'un certain nombre de réseaux de coopération.

D'une part, grâce au travail coopératif franco-colombien, nous observons un croisement important de l'enseignement-apprentissage du français langue étrangère dans le programme colombien de bilinguisme. Ce renforcement linguistique a été mis en route en janvier 2009 suite à la réintroduction de la langue française au sein des écoles, collèges et lycées publics et certains établissements privés, comme mentionné auparavant (voir *supra*, point 2.4.). Rappelons d'ailleurs que l'apprentissage du français était absent du programme éducatif colombien depuis l'année 1994¹⁷⁵. Puis, à travers le relancement de la dynamique de développement des doubles diplômes au niveau de l'enseignement supérieur en Colombie et en France (voir *supra*, en point 2.3.), non existant auparavant entre les deux pays, nous remarquons non seulement une meilleure compréhension de la part des instances gouvernementales des bénéfices éducatifs qu'apporte la concrétisation du projet de réintroduction du français dans le système scolaire public colombien ; mais aussi un ravivement de l'intérêt pour l'enseignement du français chez plusieurs institutions d'éducation supérieure colombiennes. D'autre part, la mise en œuvre de nouvelles stratégies de coopération dans le contexte colombien permet le déploiement de nouvelles actions à visée linguistique et éducative dans le pays. Selon l'Ambassade de France en Colombie (2014), ces nouvelles stratégies cherchant de manière générale, à remédier aux anciennes lacunes présentes dans les échanges bilatéraux franco-colombiens et, de manière particulière, à renforcer l'enseignement du français dans le programme colombien de bilinguisme à travers le projet de réintroduction du français, ont conduit pour la période 2009-2013 à deux types d'actions :

- La formation en didactique et en langue française des professeurs des lycées publics. Initiative pour laquelle on déploie deux actions : on propose d'une part aux étudiants colombiens de français, issus de la dernière année universitaire, de réaliser leur stage pédagogique (professeurs-assistants de langues) au sein des lycées publics ; et d'autre part, on élabore des formations linguistiques destinées aux professeurs titulaires de ces lycées publics prises en charge au niveau pédagogique par les Alliances françaises et

¹⁷⁵ Officiellement, l'anglais est la seule langue étrangère enseignée au niveau national depuis 1994.

au niveau financier par les administrations colombiennes locales (mairies, départements)¹⁷⁶.

- Le lancement des évaluations volontaires de l'enseignement dans les départements de français d'universités publiques.

Lesdites initiatives permettent à la Colombie de signer, le 26 janvier 2011, un accord avec la France établissant un Arrangement administratif entre le MEN colombien et le Ministère des Affaires étrangères et européennes. Un bon nombre de départements et de villes colombiennes bénéficient de ce projet ministériel, parmi lesquels nous pourrions citer : les Départements du Quindío et de Cundinamarca et les villes de Bogota, Medellin, Cali, Armenia, Pereira, Bucaramanga, Barranquilla, Carthagène, Santa Marta, Popayan. Et à partir du mois d'octobre 2011, le Ministère de l'éducation nationale, l'Ambassade française et le réseau des Alliances françaises s'investissent dans de nouvelles démarches d'action collaboratives dans l'intention de pouvoir concrétiser un certain nombre d'objectifs cibles à savoir : encourager l'évaluation volontaire des départements de langues au sein des universités locales et donner un nouvel élan à la formation des professeurs universitaires de français.

On cherche premièrement à mettre en place de nouveaux moyens d'évaluation des programmes de français et ce, afin d'analyser les objectifs atteints et non atteints par les programmes de formation et de réfléchir autour des nouvelles perspectives de l'enseignement de la langue française en Colombie. Plusieurs universités colombiennes participent à ces démarches diagnostiques, à l'instar de l'Université technologique du Choco et l'Université de Pamplona en 2012, et l'Université pédagogique de Bogota en 2013. D'après l'Ambassade de France en Colombie, la participation des centres universitaires à ces diagnostics et les résultats que cette démarche produit (17 professeurs et 2350 étudiants bénéficiant de ces démarches évaluatives) « *montrent que le plurilinguisme s'affirme {,en Colombie,} comme une valeur ajoutée dans la formation éducative et universitaire.* » (2014, p. 7). D'ailleurs, dans le but de rendre les départements de français universitaires plus performants et attractifs, l'Ambassade française prévoit de renforcer la présence et la visibilité de l'Agence

¹⁷⁶ D'après les chiffres collectés par l'Ambassade de France en Colombie (2014), depuis l'année 2009, 1137 cycles de formations ont été proposés à 600 enseignants de français des établissements publics scolaires suivant ou ayant suivi une formation linguistique ou pédagogique sur l'ensemble du territoire. De même, depuis 4 ans, ce programme a bénéficié au total à plus de 18 000 élèves des collèges et lycées publics colombiens.

universitaire de la Francophonie (AUF) dans le contexte colombien. Plus concrètement, cette agence se fixe comme objectif l'intégration de trois ou quatre universités colombiennes à son structure¹⁷⁷.

Dans un deuxième temps, afin de renforcer et améliorer l'enseignement du français dans les centres universitaires publics et privés dans le pays, on cherche à déployer un certain nombre de mesures ciblées telles que : l'élaboration des plans de modernisation et d'amélioration de la qualité de l'enseignement du français au sein des universités participant au programme pluriannuel d'évaluation des départements de français des universités publiques ; l'augmentation du nombre d'assistants de français dans les universités colombiennes ; le renforcement des sections francophones existantes dans le pays, entre autres. De surcroît, nous remarquons qu'en appui de ces initiatives, les futurs professeurs colombiens de français disposent aussi de l'opportunité de participer au programme d'échange d'assistants de langues, leur permettant de séjourner en France pendant quelques mois afin de travailler comme assistants d'espagnol au sein des collèges et des lycées français. Ce programme est le fruit d'un partenariat entre le Centre International d'Études Pédagogiques en France (CIEP) et l'ICETEX, et il permet chaque année, selon l'Ambassade de France en Colombie (2014), à 60 futurs professeurs de français colombiens d'être accueillis au sein de diverses institutions éducatives dans l'Hexagone. Il faudrait noter que cette expérience de mobilité en territoire francophone s'avère fortement enrichissante pour le parcours professionnel des professeurs de français autochtones qui, bien souvent, à leur retour au pays intègrent rapidement des centres de formation proposant des cours de français, tels que les Alliances françaises, les instituts des langues de certaines universités, ou encore certains collèges ou lycées publics ou privés. Enfin, nous tenons à signaler ce que l'Ambassade française constate sur ces nouvelles initiatives déployées en Colombie visant à assurer la réintroduction du français dans le système éducatif national et, plus particulièrement sur le projet de former les professeurs de français de l'enseignement secondaire public :

La réussite du programme de formation des enseignants du secondaire réside dans la convergence entre l'expression d'une volonté politique forte du niveau central, relayée et mise en œuvre par les acteurs locaux en charge de l'éducation (élus locaux et proviseurs de

¹⁷⁷ Rappelons que l'Université nationale fait déjà partie des membres de l'AUF. Nous tenons également à souligner que les activités académiques organisées par le réseau sud-américain d'enseignants-chercheurs francophones sont l'occasion pour les universitaires d'échanger entre eux mais aussi de prendre contact avec des organismes francophones diffuseurs du français en Amérique Latine tels que l'AUF.

collège). Elle n'est pas homogène sur l'ensemble du territoire et les variations peuvent être importantes selon les lieux. Deux limites semblent atteintes aujourd'hui : d'une part, la quasi-totalité des professeurs de français du secondaire public ont été formés et remis à niveau, d'autre part, l'ancrage du français comme seconde langue étrangère n'est pas garanti car ce choix dépend de la décision des proviseurs et des secretarias de educacion {(bureaux d'éducation)} de chaque Département. (Ambassade France en Colombie, 2014, p. 7).

Des problèmes d'homogénéisation semblent se poser au niveau de la mise en œuvre des démarches de formation destinées aux enseignants de français du secondaire. En réponse aux obstacles et limites ici énoncés, l'Ambassade, le MEN et les Alliances françaises ont relancé, par le biais d'un travail coopératif, de nouvelles entreprises pour la période 2014-2016 portant sur le programme colombien de bilinguisme. Certains des axes d'action de ces démarches consistent à définir d'une part, un label de qualité de l'enseignement du français en collaboration avec le MEN ; et d'autre part, à structurer un réseau d'excellence du français (REF) qui soit ouvert aux lycées publics et privés colombiens¹⁷⁸ (Ambassade de France en Colombie, 2014, p. 7). L'engagement des acteurs investis dans la coopération bilatérale est donc loin d'être achevé. Bien promouvoir dans le pays ce genre de relations et d'accords sera un facteur clé du développement des ressources humaines colombiennes, lesquelles pourront à travers l'éducation en langues et la mobilité internationale découvrir de nouveaux univers linguistiques et culturels et acquérir de nouveaux savoirs et compétences. La célébration de « l'année France-Colombie » en 2017 est un bon exemple du travail coopératif bilatéral qui peut porter de bons fruits à différents niveaux. En effet, d'après un rapport récent de l'Organisation internationale de la Francophonie, cet événement « a permis d'organiser et de fédérer plusieurs centaines d'événements dans les secteurs de la culture, de l'éducation, des échanges universitaires et scientifiques. {Cette activité} pourrait participer à la réintroduction de la langue française dans le système éducatif colombien. » (Youma Fall, 2019, p. 127).

¹⁷⁸ Des aides dans le domaine de la didactique, du matériel pédagogique pour l'enseignement de la langue française ainsi qu'une offre d'événements à contenu socioculturelle seront proposés aux membres de ce réseau et ce dans le but de consolider la constitution d'une communauté éducative soudée.

2.5.2. Le rôle des acteurs institutionnels

Afin de préciser l'action culturelle, éducative et de diffusion de la francophonie que mènent certains organismes et institutions en Colombie, nous essayerons d'abord de lister de façon générale un bon nombre d'instances chargées d'effectuer une mission de diffusion linguistique et culturelle dans le pays. Puis, dans un second moment, nous nous attarderons sur deux diffuseurs français jouant un rôle clé en Colombie et travaillant souvent de manière collaborative : les Alliances françaises et l'agence Campus France.

D'après l'étude faite par Frédéric Mazières (2010), on peut distinguer les suivants diffuseurs institutionnels directs¹⁷⁹ en Colombie :

- L'Ambassade de France qui coordonne et planifie, à travers le SCAC (Service de Coopération et d'Action culturelle) et le BCLE (Bureau de Coopération Linguistique et Éducative), les politiques linguistiques et culturelles de la France en Colombie. Différents organismes français, franco-colombiens et colombiens l'aident dans l'accomplissement de ces missions : le réseau des Alliances Françaises¹⁸⁰ et le réseau des lycées français¹⁸¹.
- L'Agence Campus France. Cet opérateur ministériel a pour mission la promotion des études universitaires françaises en Colombie¹⁸².
- Le Club Concorde¹⁸³. Cet opérateur créé en 1998 par l'Ambassade de France cherche à rassembler les Colombiens qui ont suivi un programme d'éducation français comme par exemple : les étudiants colombiens qui ont étudié dans un pays francophone comme la France, la Suisse ou la Belgique, les ex-élèves des lycées français de Colombie, les ex-étudiants des sections universitaires francophones de Bogota ou les personnes qui ont bénéficié des bourses françaises à l'étranger.

¹⁷⁹ D'après l'auteur, certains diffuseurs économiques aident à la diffusion du français, mais de façon indirecte. Ces derniers ne seront pas cités ici.

¹⁸⁰ Pour plus de détails, voir *infra* le point 2.5.2.1. sur l'Alliance Française.

¹⁸¹ Nous pouvons recenser 3 lycées français en Colombie dans les villes suivantes : Bogota, Cali et Pereira. Il faut noter que dans le lycée Français Louis Pasteur de Bogota, on trouve l'opérateur ASALF (Association des Anciens élèves du Lycée Français Louis Pasteur).

¹⁸² Pour plus de détails, voir *infra* le point 2.5.2.2. sur l'agence Campus France.

¹⁸³ Le Club Concorde est présent dans les villes suivantes en Colombie : Bogota, Medellin et Cali.

- Les associations de professeurs colombiens. Parmi elles¹⁸⁴, ACOLPROF représente l'organisme nationalement fédérateur des associations de professeurs. Elle a été répertoriée auprès de la FIPF (Fédération Internationale des Professeurs de Français) qui est l'organisme qui regroupe les associations de français à l'étranger. En général, le travail des associations est important surtout au niveau de la formation de professeurs et de l'organisation de séminaires concernant l'enseignement-apprentissage ou la diffusion du français. Par exemple, le Sedifrales est un des séminaires le plus représentatif dans le contexte sud-américain.
- Les sections francophones universitaires ou DFA (Département de Français d'Amérique). Nous pouvons trouver ces sections francophones au sein des universités publiques¹⁸⁵ et des universités privées¹⁸⁶ en Colombie.
- Les sections bilingues, trilingues de collèges. Ces sections sont proposées seulement par des établissements privés à Bogota¹⁸⁷.
- Les librairies et les bibliothèques françaises. Nous pouvons souligner l'action de diffusion de la bibliothèque André Maurois (Centre de ressources André Maurios ou CIAM) et l'action éditoriale de la librairie privée « *Tiempos Futuros* »¹⁸⁸.

Comme nous pouvons l'observer selon le recensement de Mazières, la plupart des organismes ou des infrastructures mettant en place des missions de diffusion dans la scène colombienne obéit à l'action du gouvernement français (France). Étant nous-même ressortissante colombienne, il nous a été possible de constater la force et l'étendue de l'action culturelle française en Colombie, et plus précisément, le rôle décisif que jouent deux institutions françaises au niveau national : le réseau des Alliances françaises¹⁸⁹ et l'agence Campus France. En effet, les actions de ces organismes contribuent grandement à l'impulsion de

¹⁸⁴ Nous recensons plusieurs associations localisées dans différentes villes du pays : une à Bogota appelé ABCPROF (Association Bogota-Cundinamarca de professeurs de français), une à Medellin, une à Cali, une à Pasto, une à Barranquilla et une à Tunja.

¹⁸⁵ Nous recensons les universités publiques suivantes : l'Université Nationale et l'Université Pédagogique.

¹⁸⁶ Parmi les universités privées qui proposent des sections francophones nous trouvons : l'Université Javeriana, l'Université de Los Andes, l'Université de La Salle et l'Université Externado.

¹⁸⁷ Nous pouvons citer ici la section du Lycée italien Da Vinci, celle du Lycée suisse Helvetia, celle du Lycée anglo-colombien, celle de l'English school, celle du Refus et celle du Siervas de San José. Un rapport récent de l'Organisation internationale de la Francophonie souligne également l'action de diffusion des établissements de l'AEFE (un enseignement en français à 3 990 élèves scolarisés) et du Colegio Helvetia de Bogota (« *un enseignement bilingue à 213 élèves du primaire et 300 élèves du secondaire* ») (Youma Fall, 2019, p. 126).

¹⁸⁸ Cette librairie édite des livres de FLE ce qui est très rare dans le contexte latino-américain.

¹⁸⁹ Notons que la plupart des étudiants de français ayant répondu à nos questionnaires exploratoires suivaient des cours de français au sein du réseau des Alliances françaises : à l'Alliance française de Bucaramanga et au sein de deux Alliances situées à la capitale, à Bogota.

l'enseignement-apprentissage du français et même de la mobilité académique internationale des publics adultes dans le contexte colombien. C'est pourquoi, nous nous arrêterons ici sur leur statut et leur action.

2.5.2.1. L'Alliance Française

Comme l'explique Mariangela Roselli dans son article intitulé « *Le projet politique de la langue française : le rôle de l'Alliance Française* »¹⁹⁰, dès sa création, cette association militante de la francophonie a réussi à aller au-delà des objectifs linguistiques et politiques fixés initialement par ses fondateurs :

À l'initiative d'un géographe soutenu par deux anciens ministres de l'Instruction publique, est fondée en 1883 l'Alliance française qui se fixe comme objectif la promotion de la langue française dans les colonies et dans le monde, mais qui élabore un projet qui dépasse les visées coloniales et commerciales. Association privée reconnue d'utilité publique deux ans seulement après sa création, l'Alliance française inaugure, en effet, une pratique singulière de juxtaposition entre sphère privée et sphère publique en mêlant étroitement à ses initiatives et à sa politique de promotion du français des groupes socioprofessionnels liés au monde du commerce et de la presse et des agents étatiques. (Mariangela Roselli, 1996, p. 74).

Depuis une soixantaine d'années l'Alliance Colombo-française exerce une mission culturelle et pédagogique en Colombie. Avec l'aide et l'accord du gouvernement français et le Service de Coopération et d'action Culturelle de l'Ambassade de France en Colombie (SCAC), elle participe à l'éducation des jeunes et de la communauté en général, en développant des programmes de formation en français langue étrangère et en promouvant des échanges éducatifs, scientifiques et interculturels entre la France et la Colombie.

Actuellement, il existe quinze Alliances Françaises et annexes installées dans différentes villes de la Colombie, parmi elles, Armenia, Barrancabermeja, Barranquilla, Bogota (les annexes du Centre, du Chicó et de Cedritos), Bucaramanga¹⁹¹, Cali (une annexe au Lycée français Paul Valéry), Cartago, Cartagena, Cucuta, Manizales, Medellin (dotée d'une antenne

¹⁹⁰ Cet article est issu d'une thèse de sciences politiques : « *La langue française entre science et République* » (1880-1950), Université Grenoble II, 1994.

¹⁹¹ Des photos de cette institution sont disponibles en annexe (cf. annexe N° 8).

nommée Aguacatala), Pereira, Popayán, Santa Marta, Tunja et Valledupar.¹⁹² Le réseau des Alliances Françaises est reconnu comme l'un des organismes institutionnels majeurs ayant pour mission l'enseignement et la diffusion du français et de la culture francophone dans le pays et dans le monde. Selon Bruno Simonin, le directeur de l'Alliance française de Bogota, en 2012, le réseau de l'Alliance française en Colombie se trouve « *au deuxième rang mondial des réseaux nationaux d'Alliances {...}, après le Brésil et juste devant le Mexique, devançant des pays importants comme les États-Unis, la Chine ou encore l'Inde.* (Bruno Simonin, 2012). Et un rapport officiel d'information sur la Francophonie déposé par la Commission des Affaires étrangères en 2014, souligne l'importance du réseau des Alliances implanté dans le contexte colombien comme suit :

Le réseau des Alliances françaises en Colombie est désormais l'un des plus dynamiques du continent (américain), avec 27 361 étudiants en 2011, dont 13 219 à l'Alliance française de Bogotá. Ce dynamisme se manifeste également par de nouvelles implantations (création de l'Alliance de Cucuta et de plusieurs antennes), qui portent ainsi la présence de l'Alliance française dans 16 villes de Colombie. (Assemblée nationale, 2014, p. 40).

En effet, les Alliances sont devenues au fil du temps d'importants lieux de rencontres culturelles pour les citoyens de chaque ville et fonctionnent aussi comme un référent pédagogique au niveau local. Les Alliances Colombo-françaises, comme toutes les autres Alliances françaises dans le monde, sont des associations de droit local et sans intérêt lucratif, qui exercent leur mission de manière autonome, en dehors de tout engagement de nature politique ou religieuse : « *l'Alliance Française est une association privée à but non lucratif, sans discrimination politique, raciale, religieuse, d'origine ou de condition sociale, créée selon les lois colombiennes conformément aux statuts et finalités de l'Alliance Française fondée à Paris en 1883* » (Frédéric Mazières, 2010, p. 155)¹⁹³. Elles assument aussi quatre missions essentielles : enseigner la langue française et délivrer les certifications et les attestations nécessaires, organiser des activités culturelles variées et contribuer à la diffusion de la culture française et francophone. Elles partagent, en outre, un système de valeurs fondamentales, qui constitue un signe identitaire du réseau : le respect de la diversité des cultures, la passion de l'échange et la solidarité ; les valeurs associatives ; la convivialité ; la modernité et l'innovation.

¹⁹² En 2010, on assiste à l'ouverture de nouveaux centres dans les villes de Barrancabermeja, Cucuta et Tunja.

¹⁹³ Article 1 des statuts de L'Alliance Française de Popayán.

La mission pédagogique se focalise sur la diffusion et l'enseignement de la langue et de la culture française et sur la formation des futurs professeurs de FLE. Ces actions pédagogiques peuvent être aussi d'ordre extérieur, comme par exemple la signature d'accords avec des universités, des organismes publics ou privés. En tant qu'exemple, on pourrait mentionner la participation des Alliances Françaises dans le développement des programmes de formation proposés par le SCAC¹⁹⁴. Il faut noter que les Alliances Françaises ont fait de la formation des enseignants une de leurs priorités afin de pouvoir offrir à leur clientèle des enseignements actualisés et de bonne qualité. D'après F. Mazières (2010, p. 160), en Colombie, on retrouve divers types de formation pour professeurs : des formations nationales entre les Alliances du pays, des formations internes au sein des bureaux des Alliances, des formations externes assurées par des intervenants extérieurs et des formations à l'étranger à travers des séminaires internationaux dans différents pays francophones comme France, le Québec, etc. D'autre part, leur mission est également renforcée par une politique culturelle très ambitieuse, qui tente d'enrichir la communauté autochtone en organisant différentes activités : des conférences, expositions, projets de création artistique, spectacles vivants (musique, cinéma, théâtre), etc. Il est important de noter que le réseau des Alliances Françaises est un dispositif commun auquel toutes les Alliances et annexes sont rattachées. Chaque Alliance Française cherche à fonctionner de façon cohérente en ce qui concerne les aspects administratifs, pédagogiques, financiers, entre autres. Néanmoins, il incombe à chaque Alliance Française en tant qu'organisme d'autofinancement, d'identifier le marché potentiel du français dans sa ville en étudiant l'offre et la demande par le biais de divers outils d'enquête, comme par exemple les enquêtes d'opinion auprès des élèves.

En ce qui concerne le programme de formation proposé, nous observons qu'il s'organise selon trois axes : les cours de français général, les cours universitaires et les cours de français de spécialité. Les cours de français général ciblent trois types de public : les enfants, les jeunes et les adultes. Ce programme linguistique et culturel se compose de vingt modules. Chaque module a une durée de quarante heures. Le programme prend comme référent de progression le *Cadre Européen Commun de Références pour les langues*, dit le CECRL, (dorénavant *Le Cadre*) (2005, p. 25) et offre aux élèves, d'après leurs besoins, quatre niveaux

¹⁹⁴ Voir la liste d'abréviations, sigles et acronymes.

de langue : débutant, élémentaire, intermédiaire et avancé. Les différents niveaux et modules sont répartis comme suit :

Tableau N° 5. Organigramme des cours à l'Alliance française.

NIVEAU	CADRE EUROPEEN DE REFERENCE	MODULES	NOMBRE D'HEURES	DIPLOMES
AVANCE (+600 heures)	C1 (690h-940h) Peut argumenter avec spontanéité et efficacité.	C.1.5 C.1.4 C.1.3 C.1.2 C.1.1	200	DALF C1
INTERMEDIARE (600 heures)	B2 (490h-690h) Peut communiquer avec une certaine indépendance sur des sujets abstraits.	B.2.5 B.2.4 B.2.3 B.2.2 B.2.1	200	DELF B2
ELEMENTAIRE (400 heures)	B1 (310h-440h) Peut communiquer avec une certaine indépendance sur des sujets familiaux.	B.1.4 B.1.3 B.1.2 B.1.1	160	DELF B1
DEBUTANT (200 heures)	A2 (160h-260h) Peut communiquer lors de tâches simples et habituelles.	A.2.4 A.2.3 A.2.2 A.2.1	160	DELF A2
	A1 (60h-80h) Peut communiquer de façon simple	A.1.2 A.1.1	80	DELF A1

Source : Brochure de l'Alliance Française en Colombie (2012).

L'apprentissage se focalise sur le développement d'activités de réception, de production et d'interaction à travers une approche actionnelle et communicative et une pédagogie de l'interculturel. Cette approche interculturelle de l'enseignement des langues est également prise en compte par certaines méthodes adoptées par les Alliances comme c'est le cas de la méthode « *Alter Ego* » ou de la méthode « *Tout va bien* ». Les cours universitaires sont le résultat d'un accord entre les Alliances et certaines universités de la région. Ces cours suivent

trois axes fondamentaux : l'axe linguistique, l'axe de coopération et l'axe culturel. L'axe linguistique porte sur la formation en langue et culture françaises. Le but de cette formation est l'acquisition d'un niveau B2 d'après *Le Cadre*. L'axe de coopération repose sur le travail réalisé entre les Alliances Françaises et l'agence *Campus France* (Agence nationale pour la promotion de l'enseignement supérieur français à l'étranger). L'objectif principal est d'informer et d'orienter les étudiants sur les programmes d'études en France et les différentes bourses qui existent. L'axe culturel se focalise sur l'organisation d'un agenda culturel entre les Alliances françaises et les universités. Il s'agit ici de développer un maximum d'activités culturelles telles que des ateliers cinémas, des conférences, des expositions, des cafés-poésie, etc. Les activités programmées correspondent aux intérêts des étudiants. Les cours de français de spécialité donnent l'opportunité aux étudiants d'explorer leurs connaissances en langue dans un contexte de spécialité et de professionnalisation spécifique : le français commercial, le français juridique, le français de l'hôtellerie et du tourisme, etc. Ces activités concernent bien évidemment le thème central de notre mémoire : la mobilité académique ou professionnelle vers la France (mais aussi le Canada francophone) des publics éduqués colombiens. Nonobstant, comme nous le constaterons plus tard à travers les témoignages des acteurs éducatifs nationaux (voir *infra*, en point 2.6.), il semblerait concrètement que de tels cours ciblés se font rares au sein des Alliances. Des problèmes de construction et d'organisation pédagogique empêcheraient la mise en place de dispositifs de formation à objectifs spécifiques.

L'Alliance Française de Bogota, en collaboration avec l'Alliance Française de Bucaramanga et le Ministère Français de l'Éducation Nationale, organise différentes sessions d'examens qui correspondent à l'épreuve officielle du TCF (Test de connaissance du français) et aux diplômes DELF (Diplôme d'études en langue française) et DALF (Diplôme approfondi de langue française). Il est aussi intéressant de signaler, comme souligné plus haut (voir *supra*), que les Alliances Françaises ont collaboré récemment avec plusieurs universités colombiennes et avec le Service de Coopération et d'action Culturelle de l'Ambassade de France en Colombie (SCAC) dans l'officialisation d'un « *Mémoire d'entente pour l'enseignement du français dans les établissements publics au niveau national* », qui a été signé par l'Ambassadeur de France, la présidente de l'Alliance Française de Bogota et le Ministère de l'Éducation Nationale, en mars 2010. Ce mémorandum vise à formaliser l'enseignement du français comme projet ministériel et prévoit comme première phase la

formation des professeurs de français au niveau national¹⁹⁵. Bien qu'un rapport récent de l'Organisation internationale de la Francophonie montre que « *les enseignements de FLE assurés par le réseau des AF ont {...} accusé une diminution de 44 % des effectifs de 2014 (35 806 apprenants) à 2017 (20 083 apprenants)* » (Youma Fall, 2019, p. 127), les Alliances françaises continuent d'être les centres de formation les plus sollicités par les apprenants de français colombiens, y compris les publics souhaitant réaliser un projet de mobilité académique ou professionnel en contexte francophone canadien ou franco-français.

2.5.2.2. L'agence Campus France

Le mercredi 7 mars 2007 dans les installations de la Sorbonne, le ministre français des Affaires étrangères, Philippe Douste-Blazy, donne une conférence de presse où il présente l'agence Campus France comme un dispositif d'action culturelle et éducative de grande envergure :

Attirer les meilleurs étudiants étrangers, mieux les accueillir, valoriser notre savoir-faire et nos formations auprès de ceux qui seront les élites de demain et qui peuvent devenir des relais essentiels pour l'influence de notre pays : telle est l'ambition que nous nous étions donnée. Elle trouve aujourd'hui sa concrétisation avec la création de l'agence CampusFrance que nous avons annoncée ce matin avec Gilles de Robien en conseil des ministres. (« Déclaration de Philippe Douste-Blazy », s.d.)¹⁹⁶.

En effet, l'agence Campus France créée par la loi du 27 juillet 2010, s'occupe de promouvoir l'enseignement supérieur français dans la sphère internationale et cherche à améliorer l'accueil et le suivi des étudiants étrangers voulant partir en France pour faire des études. La mise en place de cette agence émane essentiellement de la volonté de deux organismes qui sont le Ministère des Affaires étrangères et le Ministère de l'Éducation française de l'enseignement supérieur. Plus précisément, Campus France est le fruit de la fusion de l'agence EduFrance (Éducation en France)¹⁹⁷, célèbre par la promotion des programmes éducatifs au niveau supérieur, avec les opérateurs CNOUS (Centre National des Œuvres

¹⁹⁵ Pour plus d'informations, consulter : <http://www.ambafrance-co.org/>

¹⁹⁶ Discours de M. Philippe Douste-Blazy. Repéré à <http://discours.vie-publique.fr/notices/073000914.html>

¹⁹⁷ L'agence EduFrance, créée le 1^{er} novembre 1998, par le MAE et le MEN, s'adresse particulièrement aux institutions et aux étudiants étrangers, leur proposant conseil et expertise en ce qui concerne les offres de formations françaises dans le domaine de la formation et des échanges scientifiques.

Universitaires et Scolaires)¹⁹⁸ et EGIDE (Centre français pour l'accueil et les échanges internationaux)¹⁹⁹, chargés de la gestion des instruments de la coopération universitaire, notamment les bourses éducatives. Ainsi, Campus France forme un GIP (Groupement d'Intérêt Public)²⁰⁰ associant l'État français et les établissements d'enseignement supérieur en France.

Nous pouvons définir l'agence Campus France sous différents angles. D'une part, nous pouvons la voir comme un dispositif promotionnel dont l'initiative est d'améliorer au mieux l'image de l'enseignement supérieur français. D'autre part, elle peut être présentée comme un instrument capable d'attirer les étudiants étrangers vers la France en leur garantissant un parcours qui leur permet d'évoluer au niveau académique et socioprofessionnel. Finalement, Campus France peut être vue comme la plus novatrice des démarches institutionnelles favorisant l'accroissement des partenariats universitaires et scientifiques entre la France et ses différents pays partenaires. À ce jour, nous remarquons que l'agence Campus France a réussi son implantation au niveau international grâce à la création de plus de quatre-vingt entités dans différents pays. Chacune de ces entités est soumise à l'autorité de l'ambassadeur français installé au sein de ces pays. De même, grâce à la création du « *Forum Campus France* », inauguré le 18 décembre 2012, par Laurent Fabius, ministre français des Affaires étrangères et Geneniève Fioraso, ministre de l'Enseignement supérieur et de la recherche, les 269 institutions d'enseignement supérieur et de recherche associées à l'agence, peuvent participer à un travail de réflexion concernant sept commissions thématiques : les mobilités professionnelles scientifiques et technologiques, les échanges d'étudiants avec les pays cibles, les filières délocalisées et l'optimisation des instruments de promotion. Il faut noter que le dispositif Campus France a pour objectif de gérer de façon structurée tous les renseignements nécessaires pour informer l'apprenant étranger sur le réseau des universités françaises et sur les diverses formations proposées par ces établissements et ceci, à travers l'exploitation de différents services en ligne (page web, forums...). L'agence cherche aussi à accueillir, au mieux, les étudiants étrangers venant se renseigner sur place, grâce à la création d'espaces adaptés et à l'aide d'un personnel qualifié. Le but principal de toutes ces initiatives est de faciliter aux étudiants intéressés l'accès aux démarches administratives et académiques telles

¹⁹⁸ Pour plus d'informations, consulter : <http://www.cnous.fr>

¹⁹⁹ Nouvelle dénomination du CIES. Pour plus d'informations, voir : http://www.senat.fr/rap/r10-034/r10-034_mono.html

²⁰⁰ L'organisation et les modalités d'action de l'agence sont stipulés par le décret du 30 décembre 2011.

que l'inscription et la gestion du catalogue en ligne des différentes formations supérieures en France.

La visibilité de l'agence Campus France à travers les espaces virtuels est essentielle. Les sites web créés par Campus France dans chaque pays fonctionnent comme un portail ouvert sur la France et son système éducatif. Cet outil informatique délivre une grande quantité d'informations utiles sur les différents programmes d'enseignement français, le rôle des acteurs institutionnels de la culture et l'éducation française en France et dans les pays cibles, les bourses et les moyens de financement des études, les manifestations et les événements éducatifs et culturels accessibles aux étudiants, etc. En guise d'exemple, on pourrait évoquer les témoignages, présentés sur le site web en Colombie, de certains étudiants d'origine colombienne ayant suivi des cursus universitaires en France :

L'arrivée s'est bien passée grâce aux moyens que « n+i »²⁰¹ avait mis à notre disposition. En septembre, la vraie adaptation a commencé pour moi, lors de mon arrivée dans mon école. C'était la période la plus dure. Mais après des mois de travail, maintenant je suis adapté à la méthodologie française et je suis très content de voir comment la formation suivie à l'ISIMA m'a permis d'améliorer toutes mes connaissances. Avec mes copains de classe français, j'ai pu développer des projets en informatique, mais aussi, avoir un contact plus direct avec les jeunes Français et la culture auvergnate. (Joan Manuel Ortega Ardila, Ingénieur à l'ISIMA de Clermont-Ferrand) (Campus France, Testimonios, s.d.)²⁰².

Campus France prend aussi en charge le suivi de la charte de qualité pour l'accueil des étudiants étrangers à l'aide des soixante-quatorze indicateurs de performance et de résultats et ceci, afin de proposer aux intéressés un accompagnement de la plus haute qualité. Également, l'agence cherche à coordonner de manière efficace la gestion des bourses accordées aux étudiants étrangers tout en se focalisant sur le respect de la charte de qualité au moment de l'accueil de boursiers du gouvernement français. Il faut ajouter que le travail coopératif qu'exerce Campus France avec le réseau des Alliances Françaises n'est nullement négligeable. Un exemple concret de cette étroite collaboration concerne les deux dernières formations mises en place par Campus France pour la zone de l'Amérique latine en septembre 2012. La première était organisée au Brésil et avait pour but de contribuer à la mise en place

²⁰¹ Le Réseau "n+i" est un consortium de plus de 70 grandes écoles d'ingénieurs françaises. Il offre un choix de Masters conçus pour une brillante carrière internationale.

²⁰² Rubrique « Testimonios » (témoignages). Repéré à <http://www.colombie.campusfrance.org/testimonio/j%E2%80%99ai-pu-connaître-de-différentes-cultures-et-ca-m%E2%80%99a-enrichi> . Le site propose également de courts témoignages réels en format vidéo.

d'antennes Campus France au sein des Alliances Françaises brésiliennes ; la deuxième, effectuée au Mexique, cherchait, entre autres, à développer des activités en partenariat avec les Alliances françaises du pays (Campus France, 2012b).²⁰³

En conclusion, nous constatons que le travail que mènent certains acteurs institutionnels sur la scène colombienne tels que le réseau des Alliances françaises et l'agence Campus France, mais aussi beaucoup d'autres (Ambassade de France en Colombie, associations de professeurs colombiens...), s'avère grandement utile dans la diffusion et l'enseignement de la langue et la culture françaises au niveau local et ce, principalement quand il s'agit de la mise en œuvre des démarches coopératives impliquant l'ensemble des acteurs. Toute action engagée, même celles d'apparence anodine, peut éventuellement engendrer de nouvelles initiatives ici et ailleurs et ouvrir ainsi de nouveau sentiers pour l'impulsion de l'enseignement d'une langue porteuse d'histoire en contexte colombien comme le français. La mobilité internationale peut bénéficier à la fois de ces dynamiques de diffusion linguistique à travers la prise en charge des missions de renseignement, d'encadrement ou de promotion de l'expérience migratoire en territoire francophone : séjour d'études en pays francophone, stage de formation pour professionnels de l'enseignement, etc. Le maintien et le renforcement du corps institutionnel en contexte local ainsi que de leur labour linguistique et culturel reste donc un élément-clé du développement de l'enseignement-apprentissage des langues étrangères et de la mobilité internationale au sein d'un milieu sociogéographique donné, à l'instar du milieu colombien.

2.6. Le point de vue de quelques acteurs de l'enseignement et la diffusion du français en Colombie

À l'issue de la présentation des politiques linguistiques en matière d'enseignement et de diffusion du français en Colombie, nous ajouterons plusieurs informations que nous avons collectées grâce à quelques entretiens informels menés en 2012 auprès d'un certain nombre

²⁰³ Pour plus d'informations consulter : « *L'Actu Campus France* » paru en Octobre 2012 N°2. « *Formations organisées par Campus France* » dans la rubrique « *Agenda* ».

d'acteurs de l'éducation en français en Colombie : directeurs administratifs, responsables pédagogiques et professeurs de français langue étrangère rattachés à différentes universités publiques et privées ou au réseau des Alliances françaises dans le pays. Ces entretiens ont été conduits sur le terrain sur une durée d'environ 3 mois et ont pris la forme d'échanges oraux non enregistrés. La langue privilégiée pour lesdits entretiens a été l'espagnol, la langue maternelle des informateurs, et ce, dans l'intention de favoriser la naturalité et la spontanéité des échanges.

Nous estimons en effet que la voix des acteurs de la communauté éducative locale trouve une signification importante dans ce premier volet de notre mémoire (Partie I) cherchant à explorer l'influence de divers facteurs contextuels dans le développement des programmes de formation en français en Colombie. Certes, en qualité de native (d'origine colombienne) et d'enseignante de langues étrangères (anglais et français) dans ce pays, nous avons, en amont de notre doctorat, tout un ensemble de représentations sur le contexte d'enseignement-apprentissage du français dans lequel évoluent les publics colombiens en quête de mobilité en territoire francophone. Mais à nos yeux, ces représentations toutes personnelles n'offraient pas une base de départ solide pour préparer, à partir d'elles-seules, nos questionnements de recherche. Quelles pistes de travail pouvaient donc apporter l'opinion des protagonistes du FLE en Colombie pour la mise en place définitive de notre recherche ? Afin de répondre à cette question, nous exposerons ci-après quelques données recueillies auprès d'un certain nombre de responsables de formation en langues en contexte colombien pouvant, selon nous, faire la lumière sur certains aspects intéressants en rapport avec l'objet de notre recherche : les projets de mobilité et les besoins de formation des publics académiques et professionnels colombiens.

D'une manière concrète, nous avons eu l'opportunité de nous entretenir avec 10 acteurs de l'enseignement du FLE en Colombie, 5 acteurs universitaires (3 directeurs de centres de langues et 2 professeurs de FLE) et 5 acteurs appartenant au réseau des Alliances françaises (1 directeur administratif, 2 responsables pédagogiques et 2 professeurs de FLE). Dans un premier temps, en ce qui concerne le réseau universitaire, nous avons recolté les témoignages de 3 directeurs administratifs chargés de la gestion de 4 instituts des langues différents. Les 4 centres des langues en question proposaient des cours de français au sein de 4 universités colombiennes différentes : deux universités publiques implantées dans la ville de Bucaramanga (L'UIS ou Universidad Industrial de Santander et l'UTS ou Unidades

Tecnológicas de Santander) et 2 universités privées localisées dans les villes de Bucaramanga et Floridablanca (l'Universidad Santo Tomás possédant un siège à Bucaramanga et un deuxième siège à Floridablanca). Il convient de noter qu'au moment des entretiens, les instituts des langues de l'Universidad Santo Tomás à Bucaramanga et à Floridablanca étaient dirigés par le même responsable administratif. Quant aux professeurs de FLE, nous avons interviewé 2 enseignants assurant des cours de FLE, depuis plus de 2 ans, auprès des étudiants en licence au sein d'une université publique à Bucaramanga (L'UIS ou Universidad Industrial de Santander). Puis, dans un second temps, nous avons pris contact avec différents spécialistes de formation appartenant au réseau des Alliances françaises. Parmi les personnes interrogées, nous pouvons citer : 1 directeur administratif responsable de la gestion de l'Alliance française de Bucaramanga et superviseur de l'Alliance française de Barrancabermeja, 2 responsables pédagogiques rattachés à deux Alliances françaises différentes à Bogota (Alliance françaises de Cedritos et Chico) et 2 professeurs enseignant le français langue étrangère, depuis plus de 3 ans, à l'Alliance française de Bucaramanga. De manière globale, l'objectif de ces entretiens était de recueillir les ressentis des acteurs éducatifs sur deux thèmes principaux, d'une part, sur l'état actuel de l'enseignement du français en Colombie et d'autre part, sur la formation linguistique que l'on propose aux étudiants et professionnels diplômés colombiens désirant partir ou ayant le projet de partir en territoire francophone afin de vivre une expérience académique ou professionnelle à l'étranger. Il convient de souligner que les entretiens auprès des acteurs universitaires comme des acteurs des Alliances françaises (voir *infra*) ont suivi les mêmes axes thématiques : (1) l'état actuel de l'enseignement du français en Colombie et (2) la formation linguistique proposée aux publics académiques et professionnels mobiles. Ces axes thématiques se sont traduits en 4 questions principales servant de guide à nos entretiens : « *D'après vous, quel est l'état actuel de l'enseignement du français en tant que langue étrangère en Colombie ?* » (« *En su opinión, cuál es el estado actual de la enseñanza del francés como lengua extranjera en Colombia ?* ») ; « *avez-vous dans votre établissement des étudiants de français ayant en vue un projet de mobilité en pays francophone ? que connaissez-vous de leurs projets de mobilité (type de projet, pays de destination prisés...)* ? » (« *tiene en su establecimiento estudiantes de francés que tienen un proyecto de movilidad en un país francófono ? que conoce usted de sus proyectos de movilidad (tipo de proyecto, país de destinación privilegiado...)* ? ») ; « *pourriez-vous nous dire quel type de préparation linguistique suivent ces publics mobiles au sein de votre institution ?* » (« *podría decirnos qué tipo de preparación lingüística siguen estos públicos móviles en su institución ?* »). Notons que même si la taille et la qualité de

l'échantillon constitué sont relativement limitées, les témoignages de ces personnes, tous profils confondus, peuvent nous fournir des informations précieuses issues du vécu professionnel des spécialistes colombiens de la formation en langues. C'est pourquoi, nous pensons que les échanges avec ces acteurs institutionnels sont à même de faire émerger certains éléments de réflexion nouveaux, dont nous n'avions pas conscience avant de démarrer notre doctorat, ainsi qu'à mieux préciser certaines problématiques relatives à l'enseignement-apprentissage du français langue étrangère en Colombie, et plus particulièrement, dans le cadre de cette étude, relatives à la formation des publics spécifiques tels que les publics mobiles colombiens.

2.6.1. La place du français en Colombie

Le premier point qui ressort de ces entretiens tient à l'état actuel de l'enseignement du français en Colombie. À cet égard, la majorité des informateurs signale que la suprématie de l'anglais dans les sphères éducatives du pays rend souvent « *difficile* » le développement constant des programmes d'enseignement du français langue étrangère dans le contexte éducatif colombien. Dans la pratique, face au poids imposant de l'anglais, il semblerait donc qu'on rencontre des difficultés à accorder une place au français non seulement dans les programmes d'éducation en langues étrangères de l'enseignement primaire ou secondaire, mais aussi au sein des curriculums universitaires. Ces données sont en accord avec certains faits historiques cités dans le chapitre 1 de ce mémoire sur l'existence d'une hégémonie de l'anglais dans le système national d'éducation, et ce, notamment depuis les années soixante et soixante-dix (voir *supra*, en point 2.4.). D'ailleurs, d'après le directeur d'un centre des langues au sein d'une université privée, on percevrait même une certaine inquiétude chez les hautes instances administratives de certaines universités à l'égard d'une croissance exponentielle de l'offre de formation en français au sein de leurs structures, ce qui conduit les responsables à surveiller et contrôler la représentativité en chiffres de chaque langue étrangère dans leurs programmes d'études (contrôle du nombre de cours en français proposés contre le nombre de cours en anglais proposés). Comme nous avons pu l'observer antérieurement, en dépit des initiatives déployées par le gouvernement colombien pour réintroduire le français dans le système d'éducation nationale, il revient souvent aux acteurs locaux tels que les élus locaux (bureaux départementaux d'éducation) ou les responsables administratifs des institutions éducatives (proviseurs de collège ou lycée, présidents d'université...) de décider

de la présence et la place que l'on accorde à l'enseignement du français en milieu institutionnel. Malgré l'existence de certains aspects perturbateurs, nous constatons toutefois que le travail de promotion et renforcement de la présence du français dans la scène colombienne reste visible et dynamique. Le directeur d'une Alliance française à Bucaramanga souligne par exemple que le rôle des Alliances au niveau de la réintroduction du français dans le système d'éducation nationale est très actif, puisque dès lors certains des sièges de cet organisme proposent des cours de français visant exclusivement la formation des professeurs des langues du secondaire. Comme nous l'avons mentionné plus haut (voir *supra*, en point 2.5.2.1.), le réseau des Alliances françaises réalise en effet un travail important de promotion de la langue et la culture françaises au sein de plusieurs cadres sociaux, éducatifs et professionnels en Colombie, autrement dit, impliquant donc une pluralité de catégories sociales de la communauté colombienne (grand public, acteurs de l'enseignement secondaire ou supérieur dans le secteur public ou privé, communautés professionnelles...). Il convient de noter que d'autres organismes spécialisés dans la formation en langues à l'instar de centres de langues privés participent aussi à la promotion de l'enseignement du français dans certaines villes du pays, mais il semblerait que leur offre de formation en français soit assez restreinte²⁰⁴. Tout bien considéré, donner et assurer au français une certaine représentativité au sein de divers contextes éducatifs nationaux, voire affermir son statut de deuxième langue étrangère dans le système national d'éducation, paraît être une tâche complexe à réaliser. Force est de constater que l'achèvement d'un tel objectif nécessite dans tous les cas la mise en œuvre d'un travail coopératif et cohérent entre un grand nombre d'acteurs locaux.

D'un autre côté, il est intéressant de noter que le travail bilatéral franco-colombien mené au niveau du développement d'accords interuniversitaires ainsi que le renforcement gouvernemental des moyens de financement éducatif et des programmes de mobilité, sont perçus par une grande partie des personnes interviewées comme un atout majeur pour la diffusion du français dans le contexte éducatif national. La plupart des directeurs administratifs et des responsables pédagogiques interviewés (universités et Alliances françaises confondues) ainsi qu'un enseignant rattaché au secteur universitaire soulignent que les accords signés entre certaines universités colombiennes et certaines universités françaises, ou encore les bourses et les aides financières (ICETEX, COLFUTURO ...) que l'on propose

²⁰⁴ À l'issue d'un certain nombre d'appels téléphoniques, nous constatons que plusieurs centres de langues privés localisés à Bucaramanga proposent des cours de français de manière intermittente. Selon les témoignages des responsables administratifs de ces institutions, le nombre d'effectifs inscrits dans ces cours de français reste assez faible.

actuellement aux étudiants colombiens pour poursuivre des études à l'étranger, semblent éveiller de plus en plus l'intérêt que portent ces derniers pour l'apprentissage du français et pour la mobilité internationale. Cependant, à cet égard, nous avons recueilli deux opinions contrastées. D'une part, l'un des directeurs d'un centre des langues dans une université publique mentionne que les campagnes informatives entreprises par les Alliances françaises se montrent très instructives pour les communautés estudiantines colombiennes : campagnes informatives portant sur les possibilités actuelles de faire des études supérieures en France ainsi que sur l'importance que revêt l'acquisition d'une bonne maîtrise du français pour tous ceux désirant accomplir un projet de mobilité académique en territoire francophone et donc devant « *passer des épreuves officielles de français comme le DELF ou le DALF* ». Mais d'autre part, l'enseignant s'étant prononcé à ce sujet dit avoir remarqué que les étudiants inscrits en université n'étaient pas toujours bien informés des aides et des programmes qui s'offrent à eux : bourses d'études, accords et aides à la mobilité, etc. De la sorte, il convient de se questionner sur l'efficacité des réseaux d'information permettant aux étudiants et aux professionnels diplômés de prendre connaissance des programmes de mobilité, des accords internationaux et d'autres possibilités d'épanouissement professionnel existants à l'heure actuelle dans le contexte colombien acquière une importance particulière. Remarquons que certains opérateurs de diffusion du français tels que le réseau des Alliances françaises et l'agence Campus France, à travers des démarches de coopération, accomplissent auprès des communautés universitaires nationales un travail important d'information et de promotion portant souvent sur deux axes principaux : la mobilité académique en France (accords, aides financières, qualité des programmes d'études supérieures français...) et l'apprentissage du français dans le monde mondialisé d'aujourd'hui (voir *supra*). Nonobstant, il reste à s'interroger sur l'implication d'autres organismes ou institutions dans ce type d'actions informatives, ou encore sur les possibilités de fortifier ou améliorer par exemple les divers moyens mis à disposition dans le pays pour informer, soutenir et préparer les étudiants et les professionnels colombiens intéressés par la mobilité internationale.

2.6.2. Les projets de mobilité attribués aux apprenants de langues colombiens

Dans un second temps, les témoins nous délivrent des informations sur les projets de mobilité en territoire francophone de leurs étudiants et sur le type de cours de français que reçoivent

ces types de publics spécifiques, à savoir les publics académiques ou professionnels mobiles, au sein de leurs institutions. Il s'agit bien sûr des représentations de ces acteurs, lesquelles sont à bien distinguer de ce que déclareraient les étudiants eux-mêmes (étudiants dont nous livreront les représentations en point 2.7.)

Pour l'ensemble des informateurs, la majorité des étudiants inscrits dans leurs établissements apprend le français dans le but d'élargir leur capital linguistique et culturel ou tout simplement « *par plaisir* ». Ils signalent que seul un faible pourcentage de ces apprenants étudie cette langue afin de réaliser un projet de mobilité concret. Ce constat correspond complètement au statut de langue étrangère que possède le français en contexte colombien, relégué presque uniquement à une fonction scolaire ou d'agrément. Il semblerait donc que la motivation des étudiants de FLE ne soit liée, que dans très peu de cas, à la réalisation des projets personnels pratiques, tels que les projets migratoires, que dans très peu de cas.

D'ailleurs, de manière générale, certains informateurs soulignent que pour nombre d'apprenants colombiens, la langue est la motivation principale, puisque l'apprentissage du français est souvent lié aux « *images que se font les étudiants de la langue française* » (« *une langue romantique* », « *la langue des intellectuels* ») ou à l'attraction culturelle que ressentent ces derniers pour « *la France* », « *la vie parisienne* », « *la République française* », entre autres. Le système représentationnel des apprenants semble ainsi jouer un rôle important dans la motivation. En effet, comme nous l'avons exposé antérieurement dans notre mémoire (voir *supra*, en point 2.2.), le rayonnement de la langue, la culture et la civilisation françaises à la fin du XVIII^e siècle (Le siècle des Lumières), a marqué les esprits d'un grand nombre de communautés latino-américaines, y compris ceux du peuple colombien. Même si de nos jours, le français n'a plus le statut privilégié de première langue étrangère en Colombie, car c'est l'anglais qui jouit de ce rang, cette séduction chez la population colombienne pour la langue et la culture françaises est toujours d'actualité. Ces représentations linguistiques et beaucoup d'autres associées à la culture des locuteurs francophones ou à leurs pays d'appartenance, parfois fortement stéréotypées et idéalisées, méritent donc d'avoir une place dans notre réflexion. D'un côté, nous pouvons nous demander si le caractère prestigieux et la fascination qui émanent de la langue française favorisent l'élaboration des projets pragmatiques académiques ou professionnels chez les apprenants (choix d'un métier, choix d'un projet de mobilité...), ou si ces traits d'attraction participent au contraire à l'évasion fantasmée de ces derniers (immersion dans une langue et une culture exotiques, rêvées, idéalisées ; adhésion aux idéaux artistiques, intellectuels et culturels d'un peuple longtemps admiré...). D'un autre

côté, se poser des questions sur la nature de ces représentations et sur les approches pédagogiques permettant aux enseignants de les traiter en salle de classe nous semble également fondamental. Au vu de notre propre expérience personnelle de mobilité en France, nous pensons qu'un travail sur l'imaginaire linguistique et le stéréotype pourrait par exemple favoriser davantage l'apprentissage de la langue, mais aussi et surtout rééquilibrer certaines images idéalistes et stéréotypées chez un grand nombre d'apprenants colombiens. Plus particulièrement, dans le cas des sujets mobiles, il nous semble qu'une formation à la rencontre et la communication interculturelles pourrait s'avérer essentielle à la préparation de leur séjour académique ou professionnel en territoire francophone, à quoi devraient s'ajouter : la gestion de la discontinuité linguistique et culturelle, l'ouverture vers l'Autre et sa différence, l'acculturation, la négociation identitaire, etc.

En ce qui concerne plus précisément la mobilité des publics d'apprenants colombiens, la majorité des informateurs confirme qu'il existe des cas d'étudiants de FLE voulant migrer en territoire francophone, mais ils estiment que cette mobilité reste encore très limitée. Certaines personnes soulignent que les nationaux préfèrent plutôt migrer vers des pays hispanophones ou anglophones, où ils se sentent plus à l'aise au niveau de la langue, à l'instar de l'« Espagne », le « Mexique » ou les « États-Unis ». Certains des directeurs des centres de formation interviewés insistent également sur le fait que l'anglais est la première langue étrangère apprise en Colombie et que cette langue a « une place privilégiée » dans le système éducatif national en comparaison avec d'autres langues étrangères comme « le français, l'allemand ou le portugais ». En effet, d'après nous, les expériences d'apprentissage scolaire du français des autochtones, dans l'éducation primaire, secondaire et même universitaire, étant peu fécondes, voire inexistantes dans certains cas, le public colombien pourrait éventuellement se sentir plus attiré par la migration vers des destinations hispanophones et/ou anglophones. Par ailleurs, seule une minorité des personnes interrogées avance que la mobilité des Colombiens vers des pays francophones est en augmentation. Quant à la nature des projets de mobilité des étudiants de français en Colombie, la plupart des acteurs interviewés indiquent que les apprenants de FLE s'intéressent davantage au programme de migration canadien ou à la poursuite des études supérieures au sein des centres de formation français. Seul un enseignant travaillant à l'Alliance française parle des projets de mobilité académique vers la Suisse francophone. Nous observons que le Canada et la France apparaissent en tête de liste en tant que destinations prisées, ce qui coïncide avec les données relevées par un certain nombre d'enquêtes récentes sur les flux migratoires en Colombie (cf. chapitre 1, en point

1.3.2.). D'autre part, au sujet de l'éducation supérieure en France, le directeur d'une Alliance française évoque que l'un des aspects les plus attrayants du contexte franco-français réside dans les taux de frais de scolarité. Selon cet informateur, étudier en France coûterait moins cher que de s'inscrire dans un établissement d'éducation supérieure dans un autre pays étranger comme par exemple les États-Unis. Effectivement, comme souligné auparavant (cf. chapitre 1, en point 1.3.2.2.), les frais d'inscription demandés par les universités publiques en France sont souvent plus accessibles que ceux demandés par les universités d'autres pays francophones ou même dans le pays d'origine de ces étudiants mobiles, la Colombie. Cette donnée nous invite à réfléchir sur le poids que peuvent avoir certains facteurs financiers, administratifs, politiques ou même sociaux et culturels (frais de scolarisation, facilités d'hébergement, droits et système de régularisation des migrants, valeurs et styles de vie d'un groupe social...) dans le choix des destinations géographiques que font les sujets mobiles colombiens et peut-être même dans leur désir de partir à l'étranger pour faire des études.

2.6.3. La formation en français des publics mobiles colombiens

En dernier lieu, pour ce qui est de la préparation linguistique que suivent les publics mobiles colombiens, tous les informateurs, responsables de formation et professeurs, de tous les établissements d'enseignement confondus, déclarent proposer uniquement des cours de français général pour l'ensemble de leurs apprenants, y compris donc pour les étudiants de FLE ayant un projet de mobilité en contexte francophone. Effectivement, aucune offre de formation spécifique de type Français sur Objectifs spécifiques (FOS), Français sur Objectif Universitaire (FOU) ou français de spécialité n'est recensée au moment des discussions avec les acteurs éducatifs en question. Or, il est à noter que l'augmentation exponentielle des flux migratoires des Colombiens des dix dernières années (cf. chapitre 1) et le développement actuel d'accords interuniversitaires franco-colombiens²⁰⁵ et de moyens d'aide à la mobilité (voir *supra*), sont autant de facteurs nous permettant d'envisager, pendant les années à venir, une évolution de plus en plus marquée au niveau des comportements migratoires des nationaux allant dans le sens d'une plus grande mobilité académique et professionnelle en territoire francophone. Sur cette base, il devenait important pour nous, à travers notre recueil

²⁰⁵ Notons que la Colombie est le deuxième pays latino-américain le plus représenté en ce qui concerne la mobilité académique en France (cf. chapitre 1).

de témoignages, de tenter d'en apprendre davantage sur la formation linguistique que suivent les publics mobiles en Colombie et sur les motifs à l'origine de cette absence d'offre de formation spécifique au sein des établissements de formation interrogés. Ajoutons qu'une offre de formation axée sur les besoins spécifiques des publics mobiles pourrait, à nos yeux, se montrer efficace dans la préparation linguistique des personnes étant amenées à un moment donné à s'adapter à des contextes et situations de communication académiques ou professionnelles nouveaux dans un pays étranger. Cet encadrement linguistique spécifique pourrait même devenir fondamental dans le cas de publics d'apprenants mobiles ayant un besoin urgent de formation : départ imminent, contraintes de temps ou de budget, etc. À ce sujet, nous constatons que les témoignages recueillis auprès des spécialistes des Alliances traitent avec plus de précision la question du développement d'une offre de formation spécifique de type Français sur Objectifs spécifiques (FOS) ou français de spécialité au sein de leurs structures que ceux collectés auprès des acteurs universitaires. C'est pourquoi, nous présenterons ci-après d'abord les propos, plus généraux, des professionnels rattachés au secteur universitaire, pour ensuite, exposer de manière synthétique les propos des acteurs des Alliances françaises, ces derniers étant plus détaillés.

Au cours des échanges avec le personnel des universités, aucun des acteurs interviewés n'affirme avoir envisagé la mise en place de dispositifs de formation spécifique tels que des cours de « *français de spécialité* » ou de « *FOS* » au sein de leurs centres de langues. À cet égard, deux responsables de formation indiquent qu'il est déjà difficile d'ouvrir un nombre important de classes de français général²⁰⁶ au sein de l'université, car le nombre d'étudiants qui s'y intéresse est toujours réduit²⁰⁷. L'un de ces deux informateurs précise d'ailleurs qu'il faudrait penser plutôt à la façon de développer l'intérêt des étudiants pour l'apprentissage du français, comme par exemple en leur faisant comprendre que la langue française comporte, de même que l'anglais, un caractère « *utile* ». On peut d'ailleurs s'interroger sur l'utilité réelle de la langue française en Colombie : faible représentativité dans les espaces académiques et une représentativité presque inexistante dans la plupart d'espaces professionnels locaux²⁰⁸. À

²⁰⁶ Un informateur signale qu'il faut entre 15 ou 16 étudiants intéressés pour ouvrir une classe de FLE.

²⁰⁷ D'ailleurs, par rapport aux méthodes de français utilisés par les enseignants universitaires, il est important de citer les propos de l'un des responsables pédagogiques, qui déclare que son Institut de langues a beaucoup de mal à trouver du matériel didactique pour l'enseignement du français. D'après cet informateur, les librairies et les maisons d'édition, avec lesquelles ils sont en contact, n'importent pas très souvent en Colombie ce type d'ouvrages didactiques édités en France, car les coûts d'importation sont très élevés.

²⁰⁸ Comme souligné antérieurement (voir *supra*, en point 2.4.), le français au niveau professionnel peut créer des débouchés dans les domaines de l'enseignement des langues ou de la traduction, mais la maîtrise de cette

notre sens, l'accroissement des flux migratoires vers des pays francophones pourrait probablement faire évoluer cette image non utilitaire de la langue française. Le français devrait devenir aux yeux de la communauté colombienne une langue de développement personnel, académique et professionnel ; il pourrait susciter davantage la motivation des étudiants pour son apprentissage et par extension, faire évoluer la place qu'on lui accorde au sein des curriculums universitaires ou même au sein de certains contextes professionnels. Malgré ces perspectives de développement plausibles, la majorité des directeurs administratifs et des responsables pédagogiques explique que les formations spécifiques sont trop « complexes » pour être proposées à leurs étudiants universitaires, qui ont pour la plupart un niveau élémentaire de français. Aux yeux des interlocuteurs le FOS est ramené assez souvent à l'étude des discours spécialisés, alors qu'en didactique des langues, le FOS est une démarche qui vise principalement à développer des modules conçus sur mesure en fonction du niveau de compétence et des besoins spécifiques des publics d'apprenants. Les discours spécialisés peuvent certes faire partie des contenus pédagogiques abordés par les modules FOS, mais ils ne constituent pas un vecteur invariable de travail dans ces parcours didactiques. Le recours au FOS serait à nos yeux tout-à-fait cohérent dans le cadre de la préparation des publics spécifiques ayant un niveau débutant ou faux-débutant en français. De notre point de vue, un travail axé sur les représentations des formations spécifiques que possèdent les spécialistes de français serait donc utile afin d'aider ces derniers à préciser les différents types d'enseignements spécifiques qui existent (FOS, FOU, français de spécialité...), les profils d'apprenants pour lesquels ces formations pourraient être bien adaptées et les progressions pédagogiques pouvant être envisagées pour lesdits enseignements. Cela étant, toutes ces distinctions ne sont pas popularisées auprès des institutionnels universitaires locaux.

Quant aux professionnels des Alliances françaises, la totalité des acteurs interviewés déclare ne pas proposer actuellement des cours à objectifs spécifiques dans leurs institutions. D'après les renseignements recueillis, il semblerait que les dispositifs de formation FOS et FOU se fassent rares. Les formations recensées ici sont toutes généralistes et ne font donc aucune distinction entre les motivations et les besoins linguistico-culturels des publics apprenant le français par plaisir, et ceux ayant un projet de mobilité académique ou professionnelle en pays

langue est rarement prise en compte par les employeurs colombiens dans d'autres domaines de spécialité. La maîtrise de l'anglais est devenue par contre presque une exigence pour les personnes voulant intégrer divers secteurs professionnels dans le pays.

francophone. Même si selon les affirmatives de certains témoins, les offres de formation spécifiques sont perçues par les spécialistes comme « utiles » et « intéressantes » dans le cadre de la formation d'étudiants de français ayant un objectif spécifique d'apprentissage de la langue (« *français spécialisé* »), nous remarquons que les contextes éducatifs enquêtés souffrent de leur absence²⁰⁹. Au sujet de ce manque de diversité de l'offre de formation, nous récoltons d'ailleurs plusieurs témoignages portant sur diverses problématiques liées à la conception et l'implantation de programmes de FOS au sein des établissements interrogés, mais nous ne détenons aucune information à propos du développement d'offres de formation en FOU dans ces contextes. Ce dernier fait soulève, ainsi pour nous, deux questionnements : quelles sont les représentations associées aux formations FOU chez les professionnels ? ces formations sont réellement connues des acteurs éducatifs ? Nous garderons ce constat afin d'enrichir notre réflexion concernant la mise en œuvre de dispositifs de formation adaptés au contexte didactique colombien, en partie III de ce mémoire. Concernant le développement de programmes de FOS, la plupart des enquêtés déclarent qu'il est « difficile » de mener à bien ce type de projets à cause d'un certain nombre d'obstacles. Pour certains, ces obstacles seraient de type financier et pour d'autres, ils seraient liés à un manque de formation chez les professionnels des langues quant à l'élaboration et à la mise en place des dispositifs FOS. Nous détaillerons ci-après chaque obstacle séparément.

Le premier obstacle énoncé par les informateurs est de nature financière et s'explique principalement par le nombre réduit des publics concernés par les formations spécifiques. Deux responsables de formation signalent qu'il est « compliqué » d'ouvrir des classes de FOS, car très peu d'apprenants seraient concernés ou intéressés par ce type de dispositifs didactiques dans leur institution. La gestion des « salaires des professeurs » ou des « salles de classe » destinés à ces cours constituerait autant d'empêchements pour la mise en place de ces formations. À cet égard, l'un des responsables pédagogiques d'une Alliance française à Bogota souligne également qu'il n'y a jamais eu de programme officiel de FOS au sein de leur établissement, mais que l'Alliance française proposait des formations spécifiques il y a environ deux ans, à des ingénieurs, des avocats, des professionnels de la santé et des astronautes colombiens. Selon lui, un niveau insuffisant d'effectifs d'apprenants a été à l'origine de la cessation de ces cours. D'autre part, il est à remarquer que s'agissant des

²⁰⁹ De même que pour le cas des apprenants de FLE rattachés au milieu universitaire, les étudiants de français des Alliances françaises interrogées ne reçoivent aucun cours de formation ciblée de type FOS ou FOU, lors de notre exploration du terrain.

publics spécifiques, les informateurs semblent identifier ces apprenants comme étant rattachés à un domaine professionnel particulier : ingénieurs, avocats, astronautes, etc. Le profil des publics spécifiques serait même délimité en fonction de leur métier ou leur spécialité. D'ailleurs, au vu de la spécificité de ce type d'offres de formation, l'un des professeurs signale qu'afin de pouvoir proposer des cours spécifiques aux apprenants colombiens, il faudrait créer des « *groupes homogènes* » autour d'au moins une discipline ou un domaine professionnel de spécialité. Cependant, de manière générale, il convient de se demander si l'intérêt des publics colombiens pour les formations spécifiques relève uniquement de l'apprentissage du français de spécialité, ou si ces publics pourraient éventuellement être attirés par d'autres formes de formation ciblée plus transversales telles que les cours de français professionnel ou de français académique. À nos yeux, dans l'absence chez ces publics d'un besoin concret d'utilisation de la langue de spécialité, des cours axés sur la communication professionnelle ou encore des cours de FOU cherchant à familiariser les étudiants avec la langue et les contextes académiques, pourraient trouver une place profitable et cohérente au sein des programmes de formation proposés par ces institutions. Pour nous, la diversification de l'offre de formation, à travers le développement de nouveaux dispositifs ciblés, pourrait devenir également un atout institutionnel susceptible de faire croître l'intérêt ou la motivation de certains étudiants pour l'apprentissage de la langue française.

D'autre part, il convient de noter que, malgré l'aspect assez précis de certaines questions faisant référence aux « *publics mobiles* »²¹⁰, nous constatons qu'aucun rapport n'est fait par les professionnels entre les formations spécifiques et le projet de mobilité de leurs publics d'apprenants. Le projet de mobilité selon sa nature, académique ou professionnelle, impose pour autant des besoins de formation spécifiques sur lesquels il est nécessaire de réfléchir : pratique langagière en milieu naturel, adaptation linguistique et culturelle dans des contextes académiques ou professionnels différents, maîtrise des échanges interculturels, etc. Autant d'éléments qui soulèvent des questions concernant l'adaptabilité des dispositifs actuels aux besoins spécifiques des apprenants intéressés par la mobilité en territoire francophone. Une offre de cours de FOS pour la mobilité professionnelle ou de FOU pour la mobilité académique pourrait par exemple répondre à un grand nombre de besoins et d'attentes

²¹⁰ « avez-vous dans votre établissement des étudiants de français ayant en vue un projet de mobilité en pays francophone ? que connaissez-vous de leurs projets de mobilité (type de projet, pays de destination prisés...) ? » ; « pourriez-vous nous dire quel type de préparation linguistique suivent ces publics mobiles au sein de votre institution ? ».

présents chez les publics mobiles colombiens. C'est pourquoi, en ce qui concerne les besoins de formation des publics désirant entreprendre un séjour académique ou professionnel à l'étranger, il nous semble que dans l'optique d'une démarche de FOS, il serait nécessaire dans le cadre institutionnel d'appréhender la demande de formations spécifiques non pas seulement à travers l'étude d'un paramètre unique tel que « *le domaine de spécialité* » ; mais aussi en prenant en compte d'autres paramètres liés à certains objectifs d'apprentissage précis existant chez les étudiants de français, à l'instar du « *projet de mobilité* ». En effet, le projet de mobilité des étudiants de FLE pourrait servir à préciser un certain nombre d'objectifs d'enseignement relevant d'une offre de formation spécifique, autrement dit, portant sur des contextes d'utilisation de la langue particuliers, des situations de communication, des compétences ou encore des genres discursifs prioritaires pour un certain type de profils d'apprenants, entre autres.

Le second obstacle évoqué pendant les échanges concerne l'état actuel du savoir-faire des spécialistes nationaux en ce qui concerne l'élaboration de programmes de FOS. Les professionnels percevraient ces formations comme difficiles à gérer, car trop « *complexes* » et « *spécifiques* », ce qui paraît rendre ces dernières inaccessibles ou à la portée de peu de personnes, à l'exception des « *experts* ». À notre sens, ces représentations associées aux formations FOS pourraient également influencer sur l'intérêt et l'envie des professionnels de participer à des projets de conception de dispositifs spécifiques, et peut-être même de prendre en charge la formation de ce type de publics. D'autre part, certains des sujets interrogés évoquent un manque d'expérience et aussi de formation des acteurs colombiens en tout ce qui concerne l'élaboration et la gestion de ce type d'offres spécifiques. Un responsable pédagogique souligne qu'il est « *très difficile* » de faire venir au pays des spécialistes francophones du FOS, notamment des spécialistes français, afin de former les professeurs autochtones à la méthodologie particulière du FOS. L'influence du travail intellectuel des théoriciens et didacticiens français au niveau de la didactique du FOS est reconnue par les professionnels colombiens²¹¹, mais il apparaît que le contact entre ces derniers et les experts étrangers n'est guère facile. La formation de professionnels étant un facteur clé dans le développement des programmes de formation en FOS et FOU en Colombie, il faudrait

²¹¹ Comme souligné antérieurement (voir *supra*, en point 2.4.), notons que dans le contexte colombien, cette reconnaissance intellectuelle ne se limite pas à la France ni aux publications et recherches portant sur la didactique des formations spécifiques (FOS, FOU, français de spécialité...), mais elle porte aussi sur les projets et travaux menés par le Conseil de l'Europe sur la didactique des langues étrangères en général, et sur tout ce qui concerne le *Cadre*, en particulier.

s'interroger sur les moyens, parmi ceux disponibles, de répondre à ce désir d'instruction. Pour nous, la dynamisation des relations bilatérales entre les spécialistes de ces deux pays (activités scientifiques et projets éducatifs franco-colombiens, échanges internationaux et stages de formation à l'étranger...) pourrait s'avérer fortement utile pour le renforcement du niveau d'expertise des communautés professionnelles colombiennes. La consolidation de ces liens bilatéraux pourrait également contribuer à l'évolution des offres de formation en français existant à l'heure actuelle dans le pays, offres étant jusqu'à maintenant majoritairement généralistes.

Pour conclure ce volet présentant les témoignages de divers acteurs de l'enseignement du FLE en Colombie, nous aimerions revenir sur certains éléments contextuels ayant attiré notre attention et pouvant, selon nous, étoffer notre réflexion autour de la formation en français des publics mobiles colombiens ou encore, pouvant nous aider à préciser le protocole d'enquête de notre recherche.

À l'issue des entretiens avec les acteurs institutionnels concernant les projets de mobilité des étudiants de FLE colombiens et le type de préparation linguistique que l'on propose aux publics mobiles au sein des différentes structures de formation interrogées, nous avons récolté plusieurs informations intéressantes éveillant chez nous un certain nombre de questionnements ou encore nous offrant quelques pistes pour la réalisation de la suite de notre recherche, l'enquête de terrain.

L'un des aspects le plus frappants est le fait de constater un certain décalage entre ce que disent les acteurs locaux sur les publics mobiles colombiens et les chiffres statistiques sur la mobilité des Colombiens vers l'étranger présentées dans le chapitre 1 de notre travail. En effet, selon nos témoins, il semblerait que le nombre d'apprenants de français ayant un projet de mobilité en vue soit confidentiel dans le contexte didactique colombien. Cependant, si nous suivons les données collectées pendant notre étape de recherche documentaire sur les flux migratoires des nationaux (cf. chapitre 1, en point 1.3.), très vite nous nous apercevons que les dynamiques migratoires chez la population colombienne sont très actives depuis une quarantaine d'années. D'ailleurs, on constate une montée exponentielle du nombre d'émigrants colombiens pendant les dix dernières années et un intérêt en hausse pour les destinations francophones telles que le Canada et la France. Les catégories de migrants impliquées dans ces flux migratoires ne sont pas seulement des migrants économiques ; des

publics éduqués et hautement qualifiés s'investissent aussi, et de plus en plus, dans la mobilité internationale et ce, à des fins d'épanouissement professionnel et personnel. Il semblerait en ce sens que les publics mobiles sont mal connus des acteurs institutionnels interviewés, ce qui légitime notre projet de départ d'aller recenser les ressentis des experts concernant la mobilité et la formation linguistique des publics académiques et professionnels que nous étudions.

Au vu de ces constats, il devient spécialement pertinent de se questionner, dans le cadre de nos recherches, sur les motivations, les attentes et les besoins spécifiques qui soutiennent l'apprentissage du français des publics mobiles colombiens dont le nombre est actuellement en pleine expansion. Il faut souligner que la caractérisation de leur profil d'apprenants reste fondamentale afin que les organismes de formation puissent proposer des dispositifs pédagogiques adaptés aux particularités de ces apprenants. Bien que l'objectif de cette étude ne soit pas celui d'établir un profil type des publics mobiles colombiens, nous avons jugé indispensable de sonder directement ces publics, en créant un questionnaire. Cela revient à contextualiser notre recherche, non plus au plan institutionnel, mais en opérant une prise directe d'information auprès des intéressés.

2.7. Le point de vue des étudiants colombiens eux-mêmes : enquête par questionnaires

Dans le présent mémoire, l'enquête par questionnaires constitue une prise d'informations complémentaire aux entretiens menés en milieu institutionnel. Ces questionnaires se situent en amont de la recherche, parce qu'ils ne sont pas motivés par un cadrage théorique quelconque à la différence des entretiens menés auprès des étudiants en mobilité, qui nous ont été dictés par le choix d'accorder au plan conceptuel une large place à la notion de projet, tel que défini au chapitre 3 de notre partie théorique. Les questionnaires sont donc à considérer comme des « *instruments d'information avancés* », qui dans la temporalité de notre recherche, sont intervenus durant les deux premières années, donc bien amont de la finalisation de notre cadre théorique. Cet instrument d'investigation a surtout l'intérêt de fournir des données

quantitatives aidant à mieux cerner les motifs de départ et la manière de se préparer à la mobilité, mais nous restons très prudente quant à leur interprétation, sachant qu'il s'agit de savoirs déclaratifs sans véritable mise en mots personnelle, à la différence de ce qui se construit dans les entretiens longs.

Dans l'économie générale de notre recherche, il faut enfin ajouter que les questionnaires ont un intérêt pour la partie didactique que nous développerons ultérieurement (chapitre 5), quand nous nous interrogerons sur les points de rénovation à apporter à la préparation à la mobilité des publics préprofessionnels ou universitaires.

2.7.1. Objectifs de notre enquête par questionnaires

L'investigation par questionnaires cherche à préciser quelques éléments de connaissance des publics ciblé, que l'on peut résumer par les questions suivantes : quelles sont les particularités des publics académiques et professionnels colombiens en termes de projet de mobilité et de besoins de formation en langue ? quelles articulations pouvons-nous envisager entre projet individuel et formation linguistique ? quels sont les objectifs didactiques à prioriser afin de mieux préparer les publics colombiens ayant en vue un projet de mobilité à l'étranger ? Pour y répondre, il était nécessaire de constituer un échantillonnage plus ou moins extensif nous permettant de collecter des informations sur un grand nombre d'apprenants de français en Colombie voulant accomplir un projet de mobilité académique ou professionnelle en territoire francophone.

Dans l'objectif de produire des données statistiques ponctuelles, nous nous sommes donc tournée vers des techniques de recueil de données capables d'englober une tranche large de la population enquêtée et ce, en minimisant certaines contraintes caractéristiques de l'enquête de terrain telles que les limites de temps ou les difficultés de prise de contact. Parmi les méthodes disponibles en sciences humaines et sociales, nous avons décidé d'utiliser le questionnaire qui était la méthode d'investigation sociologique la plus probante car, comme l'énoncent Raymond Quivy et Luc Van Campenhoudt, elle consiste à

poser un problème à un ensemble de répondants, le plus souvent représentatif d'une population, une série de questions relatives à leurs opinions, à leur attitude à l'égard

d'options ou d'enjeux humains et sociaux, à leurs attentes, à leur niveau de connaissance ou de conscience d'un évènement ou d'un problème, ou encore sur tout autre point qui intéresse les chercheurs. (R. Quivy et L. Van Campenhoudt, 2006, p. 190).

Le questionnaire nous semblait apte à fournir des réponses ciblées concernant les motivations d'apprentissage, les projets de mobilité (type de projet, pays de destination, domaines ou champs disciplinaires concernés...) et les attentes ou désirs de formation (compétences et tâches prioritaires...) d'un nombre significatif d'apprenants de français en Colombie. Par-là, nous avons voulu produire des données quantifiables, non représentatives de l'ensemble des publics mobiles colombiens à cause des limites d'exhaustivité de notre échantillon, mais toutefois capables de nous renseigner sur la récurrence de certains paramètres propres à ces publics : le nombre d'apprenants de français colombiens ayant un projet de mobilité, les types de projets de mobilité les plus demandés, les pays francophones les plus prisés, les attentes ou les désirs de formation les plus cités (compétences, tâches...), entre autres.

2.7.2. Méthodologie et déroulement des questionnaires

Afin de mettre en place un questionnaire de nature scientifique académique, nous avons pris comme référence les questionnaires utilisés par des spécialistes dans le domaine de la recherche et la didactique du FOS et du FOU contenus dans différents ouvrages connus des chercheurs et des praticiens (Mangiante et Parpette, 2004, 2011 ; Carras, Tolas et al. 2007). Parmi les modèles qui nous ont paru les plus en accord avec notre étude, nous tenons à citer les exemples exposés par Mangiante et Parpette (2004, 2011) : l'enquête effectuée par l'Institut français de Rabat auprès des étudiants marocains des filières universitaires non linguistiques et qui avait pour objectif d'aider les apprenants à surmonter certaines difficultés académiques; le travail d'investigation réalisé auprès des chercheurs égyptiens d'une faculté d'agronomie visant à améliorer leur intégration en milieu professionnel²¹² ; et finalement, le questionnaire utilisé à la faculté des sciences de Marrakech lors d'une enquête auprès

²¹² Exemples de questionnaires mentionnés par Jean-Marc Mangiante et Chantal Parpette dans leur ouvrage intitulé « *Le Français sur Objectif Spécifique : de l'analyse des besoins à l'élaboration d'un cours* » (2004, p. 28-31).

d'étudiants marocains apprenant le français en milieu universitaire²¹³. Inspirée de ces sources, nous avons structuré notre questionnaire autour de deux axes principaux : une partie destinée à approcher différents déterminants sociaux tels que le sexe, l'âge et le statut socioprofessionnel des individus, et une autre partie déployant les divers questionnements en rapport avec notre sujet de recherche : apprentissage du français, projets de mobilité, attentes et désirs de formation, limites de temps liées à l'apprentissage langagier, représentations associées aux cours de français académique ou professionnel, entre autres (cf. version en espagnol et en français du questionnaire, annexes N° 9 et N° 10). En ce qui concerne les facteurs sociaux, nous avons voulu prélever un échantillon d'une population hétérogène (étudiants de FLE), sans délimitation d'âge ni de catégorie socioprofessionnelle et ce, afin de nous faire une idée des spécificités des publics apprenant le français en Colombie. Les personnes répondant aux questionnaires étaient des adolescents de 12 à 17 ans, des jeunes adultes de 18 à 29 ans et des adultes de tous âges confondus (la personne la plus âgée avait 60 ans).

La structure de notre questionnaire type reposait sur les questions ci-après :

- Quel est le passé académique des étudiants ? (Questions N° 1 et N° 2)
- Leur apprentissage du français est-il lié à un objectif précis ? Ont-ils un projet personnel ou professionnel en vue ? (Questions N° 3 et N° 4). Dans le cas d'un projet précis :
 - De quelle nature est-ce projet ? (Sous-question « a »)
 - Quelle est l'utilité de la langue française dans la réalisation de ce projet ? (« b »)
 - Dans quels types de contextes langagiers et de situations de communication vont-ils utiliser le français ? (« c » et « d »).
 - Quels types de tâches et des compétences langagières sont concernées ? (« e » et « f »).
- De combien de temps disposent les apprenants pour suivre leurs cours de français actuels ? S'agit-il d'une formation en urgence ? (Question N° 5)
- Sont-ils satisfaits des cours de français qu'ils suivent actuellement ? (Questions N° 6 et N° 7)

²¹³ Enquête citée par Jean-Marc Mangiante et Chantal Parpette dans leur ouvrage intitulé « *Le français sur objectif universitaire* » (2011, p. 53-55).

- Quelles sont les représentations des étudiants vis-à-vis des cours de FOS ? (Questions N° 8 et N° 9)

Les représentations et les jugements étant par nature très subjectifs, nous avons tâché de valoriser les questions factuelles plus que les questions d'opinion, tout en sachant que l'objectivité des réponses et l'objectivation des résultats sont plus à l'horizon de la recherche qu'un absolu atteignable. Dans cette optique, nous avons formulé dans notre questionnaire neuf questions principales au total. Par contre, les personnes répondant de façon affirmative à la question numéro 4, « *Préparez-vous un projet personnel ou professionnel ?* », étaient invitées à répondre à 6 autres sous-questions thématiquement liées : questions « *a* », « *b* », « *c* », « *d* », « *e* » et « *f* » (cf. annexe N° 10). Il est à noter que cette partie concernant le projet de mobilité s'est fortement inspirée des constats effectués au travers des entretiens informels menés en 2012 auprès d'un certain nombre d'acteurs de l'éducation en français en Colombie, où le projet de mobilité des étudiants semblait prendre une place importante dans l'identification des besoins de formation des publics d'apprenants (cf. chapitre 2, en point 2.6). En ce qui concerne le type des questions, plusieurs questions ouvertes ont été proposées afin de laisser un certain degré de liberté aux enquêtés pour qu'ils puissent exprimer leurs propres idées sur une thématique donnée et aussi, afin que nous puissions construire par la suite plusieurs variables d'analyse. En revanche, les questions fermées, celles où les réponses ont été sélectionnées à l'avance, ont été privilégiées dans les cas où les catégories de réponses pouvaient concerner la didactique de formations spécifiques telles que le FOS ou le FOU : les contextes linguistiques d'insertion, les types de situations de communication et les compétences langagières cibles, etc. Il est à noter que certaines questions fermées ont été accompagnées d'une question du type « *Pourriez-vous expliquer ?* » afin de collecter des arguments ou des précisions qui pourraient enrichir notre travail d'analyse.

Notre objectif étant de constituer un échantillon assez significatif, à défaut d'être exhaustif, qui permette d'étudier les particularités des publics apprenants colombiens ayant un projet de mobilité en territoire francophone (projets de mobilité, formation en français, attentes ou désirs de formation, etc.), nous avons interrogé 145 étudiants au total. Nous pouvons présenter les informateurs et les institutions impliqués comme suit :

- 105 étudiants de l'Alliance française de Bucaramanga (2013)
- 24 étudiants de l'Alliance française de Bogota (2014)

Nous nous sommes focalisée principalement sur le réseau des Alliances Françaises en Colombie, dans les villes de Bucaramanga et Bogota. Rappelons que les Alliances françaises en Colombie sont l'un des principaux opérateurs de la diffusion et de l'enseignement du FLE en Colombie²¹⁴. Cependant ayant eu l'opportunité d'interroger des étudiants de français au sein d'une université privée en Colombie, nous avons également soumis ce questionnaire à des apprenants de FLE de l'Universidad Santo Tomas (USTA) à Floridablanca²¹⁵. C'est ainsi qu'en 2013 et 2014, nous avons mené la première phase de notre enquête exploratoire par questionnaire au sein de l'Alliance française de Bucaramanga (2013) et au sein des deux Alliances françaises situées à Bogota (2014). La passation des questionnaires s'est faite en présentiel pour l'ensemble des informateurs : 105 étudiants de l'Alliance française de Bucaramanga et 24 étudiants de l'Alliance française de Bogota. Cette passation a été prise en charge par nous-mêmes à Bucaramanga et par quelques responsables pédagogiques à Bogota. Puis en 2015, nous avons effectué une nouvelle passation du questionnaire cette fois-ci auprès de 16 étudiants universitaires de l'Université Santo Tomas à Floridablanca. Les personnes chargées de soumettre le questionnaire aux informateurs étaient les professeurs de français de l'université.

Notons que le questionnaire utilisé pour notre enquête a été présenté en deux versions. D'abord, nous avons appliqué en 2013 un questionnaire composé de 9 questions (cf. annexe N° 9) auprès d'une partie de la population enquêtée, à savoir l'ensemble des étudiants de l'Alliance française de Bucaramanga. Ensuite, en 2014, à la demande des responsables des Alliances françaises de Bogota, nous avons proposé une version plus courte du questionnaire (cf. annexe N° 11) afin d'interroger une autre tranche de la population. Nous avons donc tâché de répondre à cet imprévu en réduisant le nombre de questions à 5 dans la version plus

²¹⁴ Le statut de cette institution ainsi que la nature de ses missions éducatives et culturelles dans le contexte colombien ont été abordés dans le chapitre 2 du présente mémoire (cf. chapitre 2, en point 2.5.2.1.).

²¹⁵ L'Universidad Santo Tomas est une université privée fondée par des prêtres dominicains le 13 de juin de 1580 à Bogota. Pendant environ trois siècles, cette institution a participé à l'éducation de plusieurs générations de « *neogranadinos* », c'est-à-dire, des personnes issues de la vice-royauté espagnole de la « *Nueva Granada* » (vice-royauté regroupant la Colombie, l'Équateur, le Venezuela, le Panama et une partie du Brésil et du Pérou). Afin d'étendre sa mission éducative, cette institution crée en 1973 un siège à la ville de Bucaramanga, lequel est reconnu pour la qualité de son éducation dans toute la région nord-est du pays. D'autres sièges de cette université existent dans d'autres villes du pays comme par exemple, dans la ville de Boyaca, de Medellin, de Villavicencio, de Tunja et Floridablanca. Des informations supplémentaires concernant les cours de français proposés par cette institution universitaire sont disponibles en annexe (cf. annexe N° 12).

courte du questionnaire et ce, en supprimant les questions 2, 7, 8 et 9 du questionnaire d'origine. Cette version plus courte de notre outil d'enquête cherchait essentiellement à réduire le temps de réponse demandé aux informateurs. La version la plus courte a été également celle choisie pour interroger les étudiants universitaires en 2015. Ces deux versions du questionnaire, aussi bien la version longue que la version courte, ont été complètement rédigées en espagnol, la langue maternelle des enquêtés et ce, afin d'aider les personnes interrogées à mieux comprendre les questions et à augmenter ainsi le taux de fiabilité des réponses recueillies.

Pour ce qui est du traitement des données recueillies au cours des questionnaires, nous avons cherché à comprendre les réponses des enquêtés rédigées en espagnol à travers l'utilisation de fiches thématiques individuelles. Chaque fiche regroupait les informations de chaque étudiant en les classifiant selon les questions et les thèmes du questionnaire : passé pédagogique (langues étrangères apprises...), apprentissage du français (motivations, heures d'apprentissage ...), projet personnel ou professionnel en vue (type de projet, contexte linguistique d'usage du français...), etc. Puis, des grilles d'analyse rassemblant les informations délivrées par tous les informateurs nous ont servi à établir des comparaisons entre les données pour faire émerger des points de convergence entre ces dernières (motivations d'apprentissage du français, nature du projet de mobilité, tâches et compétences langagières en lien avec le projet de mobilité...). Une difficulté ressentie au moment de la lecture et de l'interprétation des données a été le traitement d'un certain nombre de réponses : réponses trop vagues ou hors contexte²¹⁶, voire une absence de réponse. Dans le cas des réponses intraitables, nous avons tenté de rendre compte de cette difficulté en soulignant systématiquement le nombre total des réponses collectées lors de l'analyse de chaque question (voir les tableaux illustrant les analyses en annexe N° 13). Finalement, par le biais d'un décryptage quantitatif (comptage des réponses et calcul des pourcentages), nous avons centralisé l'ensemble des données afin de produire des résultats chiffrés. Notons que les résultats issus des questionnaires nous donnent une première vue globale des particularités des apprenants de FLE colombiens et plus précisément, des apprenants intéressés par la réalisation d'un projet de mobilité en pays francophone. La synthèse des résultats obtenus sera présentée dans les pages qui suivent.

²¹⁶ À la question NRE° 8 du questionnaire (cf. annexe N° 10) « *Que savez-vous sur les cours de français professionnel ou de spécialité ? français académique, juridique, médical, etc. ?* », l'informateur répond par exemple : « *je suis intéressé par les accords interuniversitaires France-Colombie* ».

2.7.3. Principaux apports des questionnaires

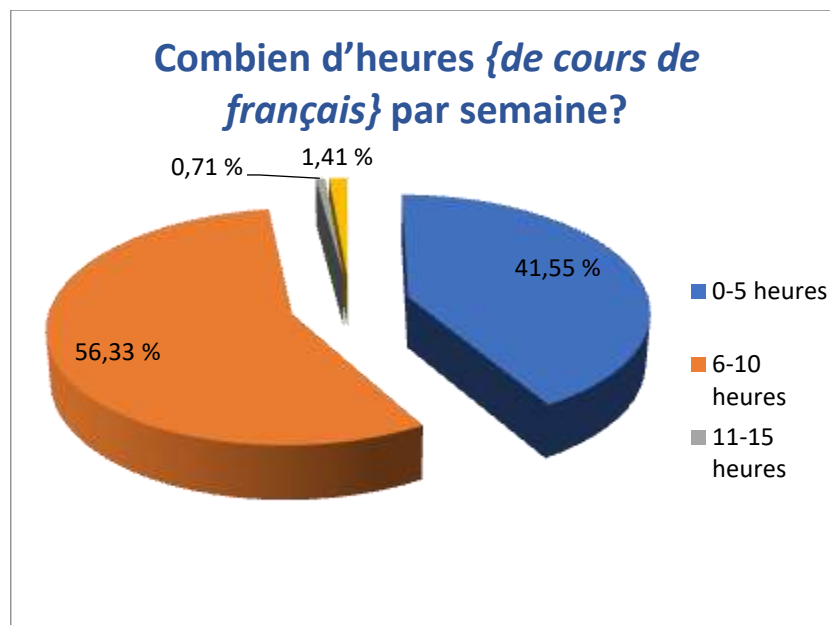
L'ensemble des résultats des questionnaires constitue le volet d'annexes N° 13 et la totalité des questionnaires renseignés par les informateurs le volet d'annexes N° 14. Nous extrairons ici les résultats qui nous paraissent les plus significatifs pour la suite de notre recherche, sans commenter forcément tous les tableaux et « *camemberts* » obtenus à chaque réponse (le Tableau N° 6 et le Graphique N° 3 regroupent les divers éléments issus de l'annexe N° 13).

De manière générale, cette enquête de terrain nous permet de constater que les publics apprenant le français lors de la passation des questionnaires sont majoritairement des adoslencents et des jeunes adultes, une tranche d'âge allant de 12 à 29 ans. Seulement 25 informateurs ont plus de 29 ans, ce qui correspond à 17,24 pourcents de la totalité des informateurs. Réfléchir à la formation des jeunes et des jeunes adultes en contexte colombien constitue donc une problématique pertinente à explorer. Le deuxième élément saillant tient au temps consacré à l'apprentissage du français. Lors d'une question portant sur le nombre d'heures de cours de français que les étudiants ont suivi ou suivent par semaine²¹⁷, nous obtenons les réponses suivantes :

Combien d'heures {de cours de français} par semaine ?

Catégories	Fréquence	Pourcentage
0-5 heures	59	41,55
6-10 heures	80	56,33
11-15 heures	1	0,71
16 heures ou plus	2	1,41
Total	142	100,00

²¹⁷ Sous-question rattachée à la question N° 1 « *En quelle année avez-vous commencé à apprendre le français ?* ».



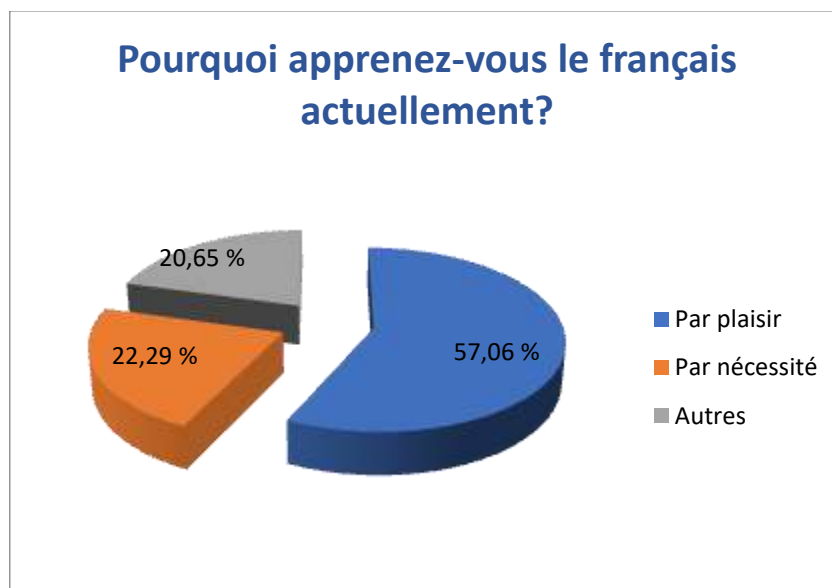
À l'échelle mondiale, les publics colombiens semblent s'investir sur un volume d'heures hebdomadaire conséquent : 56,33 pourcents des interviewés disent suivre entre 6 et 10 heures par semaine de cours de français. Il faut dire que par rapport à bien des pays européens ou le temps consacré par exemple à l'anglais n'est que de 2 heures par semaine, sur un seul semestre, le volume horaire des étudiants colombiens est considérable. Il y a donc un caractère intensif à la préparation langagière, quelle que soit sa qualité et sa pertinence par rapport au projet de mobilité, si nous prenons en considération que les cours suivis sont souvent du français général non spécifiquement tourné vers la mobilité.

Un deuxième élément à interroger tient aux motifs d'apprendre le français²¹⁸. Le plaisir l'emporte sur la nécessité, très manifestement, même si l'un n'exclut pas l'autre. Ceci n'est pas surprenant, si nous pensons aux représentations très idéalistes que les publics colombiens ont souvent du français, de la France et de la culture française. Cet aspect a été d'ailleurs mentionné par les acteurs institutionnels (voir *supra*, en point 2.6.).

²¹⁸ Ces motifs sont envisagés, dans notre travail, dans leur sens trivial, dans le cadre de questionnaires informatifs. Cela positionne notre recherche dans un autre champ que les travaux psycholinguistiques portant sur les motivations liées à l'apprentissage de telle ou telle langue étrangère, qui ont fait émerger la notion très riche et complexe « *d'attitude linguistique* », comme c'est le cas du doctorat de Tepey Sarai Matos Aldana qui s'intéressait aux raisons d'apprendre le français chez un public vénézuélien.

3. Pourquoi apprenez-vous le français actuellement ?

Catégories	Fréquence	Pourcentage
Par plaisir	105	57,06
Par nécessité	41	22,29
Autres	38	20,65
Total	184	100,00

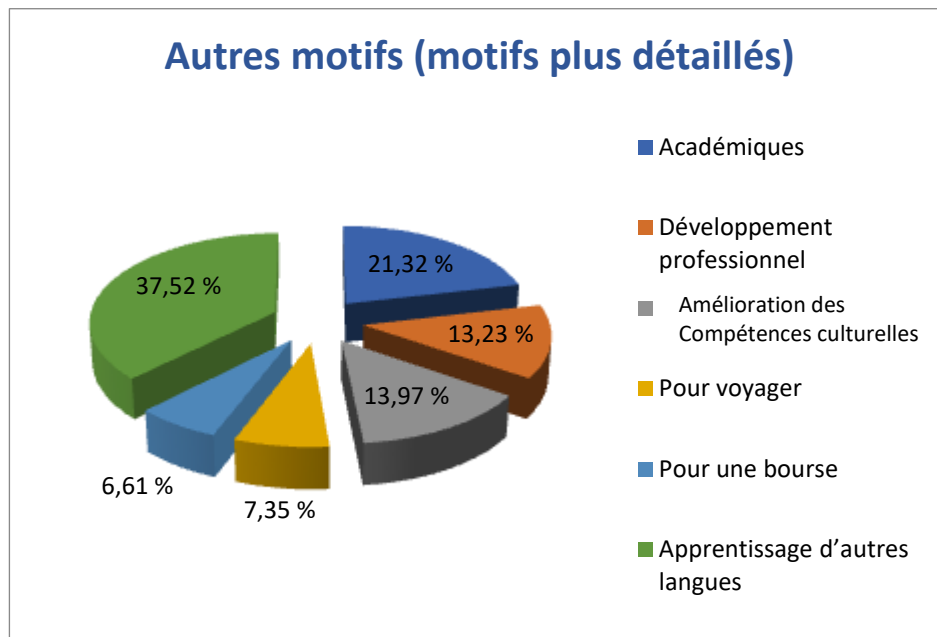


Par contre, si nous entrons dans les détails des motifs avancés, nous trouvons qu'il existe aussi des motivations plus concrètes, telles que la formation académique, le développement professionnel, l'amélioration des compétences culturelles, le voyage, une bourse, l'apprentissage d'autres langues.

Autres motifs (motifs plus détaillés)

Catégories	Fréquence	Pourcentage
Académiques	29	21,32
Développement professionnel	18	13,23
Amélioration des compétences culturelles	19	13,97

Pour voyager	10	7,35
Pour une bourse	9	6,61
Apprentissage d'autres langues	51	37,52
Total	136	100,00



Comme nous pouvons le voir, les motifs académiques et professionnels sont représentés dans les discours des enquêtés. L'intérêt académique prime sur l'intérêt professionnel avec 21,32 pourcents pour « académiques » et 6,61 pourcents pour « pour une bourse ». Les deux publics que nous nous proposons de cibler pour la préparation à la mobilité (académiques et professionnels) se trouvent donc bien correspondre aux résultats des questionnaires. Plus loin, nous verrons que nombreux sont les étudiants disant avoir un projet personnel en lien avec leur apprentissage du français, y compris un projet d'études ou un projet professionnel. Les questionnements que nous nous sommes posés au départ de notre recherche sur le caractère spécifique voire spécialisé des besoins en langue des publics colombiens étaient donc pertinents.

Pour entrer plus avant dans la connaissance des raisons du départ, deux autres questions ont été posées sur le projet. Voyons ci-après les résultats obtenus :

4. Préparez-vous un projet personnel ou professionnel ?

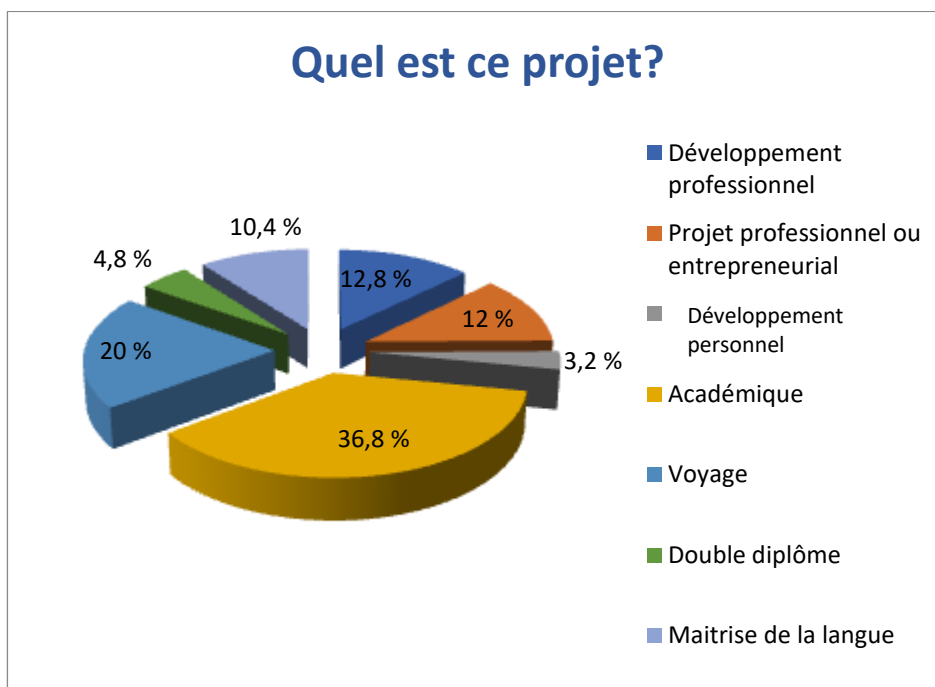
Catégories	Fréquence	Pourcentage
Oui	115	79,86
Non	29	20,14
Total	144	100,00



a) Quel est ce projet ?

Catégories	Fréquence	Pourcentage
Développement professionnel	16	12,80
Projet professionnel ou entrepreneurial	15	12,00
Développement personnel	4	3,20
Académique	46	36,80
Voyage	25	20,00
Double diplôme	6	4,80

Maitrise de la langue	13	10,40
Total	125	100,00

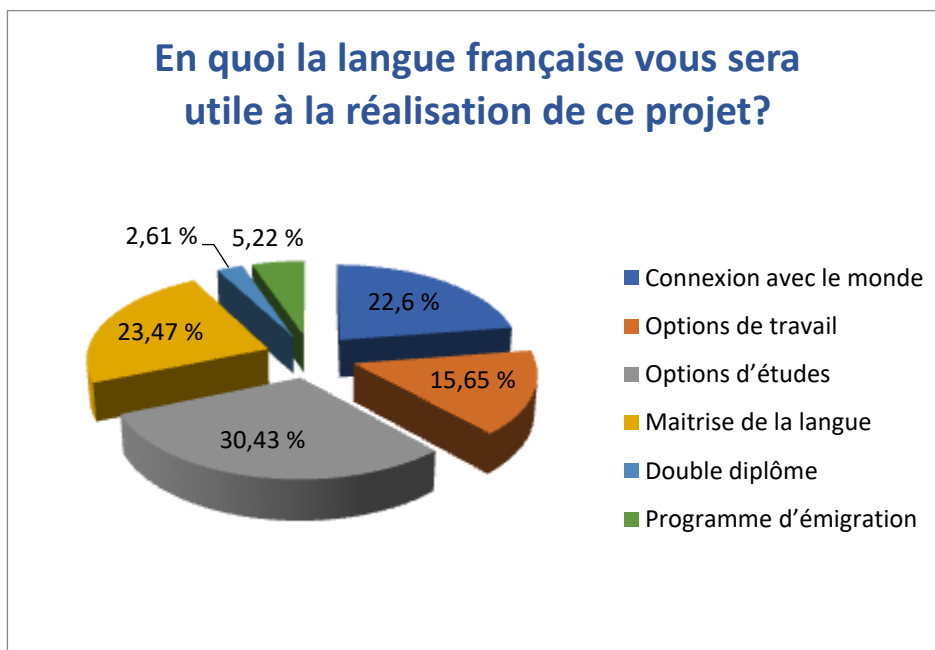


Pour la plupart des personnes enquêtées, l'apprentissage langagier est en rapport avec une démarche projective personnelle. 115 occurrences de « oui » sont recensées comme réponse à la question numéro 4 « *Préparez-vous un projet personnel ou professionnel ?* », ce qui correspond à 79,86 pourcents du total des réponses collectées. Quant à la nature des projets, nous constatons une certaine diversité dans les réponses, dès lors que nous interrogeons les trajectoires personnelles telles que les personnes mobiles se les représentent : développement professionnel, projet professionnel ou entrepreneurial, développement personnel, académique, voyage, double diplôme, maîtrise de la langue. Les projets de type professionnel et académique sont bien présents dans les réponses des interviewés. Les objectifs académiques en lien avec l'apprentissage du français sont même surreprésentés, avec 46 occurrences pour « *académique* » et 6 occurrences pour « *double diplôme* ». Notons que le mot « *projet* » est ici encore entendu dans son sens trivial. Il prendra de l'épaisseur au chapitre 4, quand nous le porterons au niveau d'un concept.

Notre but étant de proposer des formations en langue pour soutenir la mobilité, une question est venue en complément, avec les résultats suivants :

b) En quoi la langue française vous sera utile à la réalisation de ce projet ?

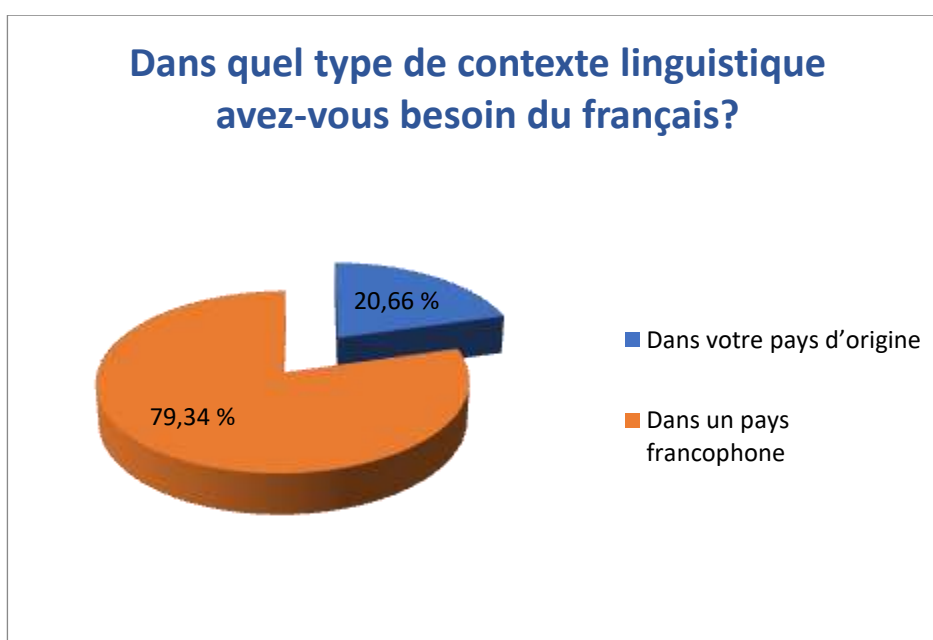
Catégories	Fréquence	Pourcentage
Connexion avec le monde	26	22,60
Options de travail	18	15,65
Options d'études	35	30,43
Maitrise de la langue	27	23,47
Double diplôme	3	2,61
Programme d'émigration	6	5,22
Total	115	100,00



Quand l'utilité de la langue est évoquée, cette dernière servira à soutenir principalement des projets académiques (30,43 pourcents des réponses correspondent à « options d'études » et 2,61 pourcents à « double diplôme »). Le projet d'émigration, étonnement, est peu représenté avec 5,22 pourcents des réponses. Le projet professionnel, avec 15,65 pourcents des réponses, est plus visible. Il reste à se demander si ces projets d'études ou autres en lien avec l'utilisation du français, seront à réaliser dans le pays d'origine des enquêtés (la Colombie), ou s'ils sont censés avoir lieu à l'étranger, à travers la mobilité internationale.

c) Dans quel type de contexte linguistique avez-vous besoin du français ?

Catégories	Fréquence	Pourcentage
Dans votre pays d'origine	25	20,66
Dans un pays francophone	96	79,34
Total	121	100,00

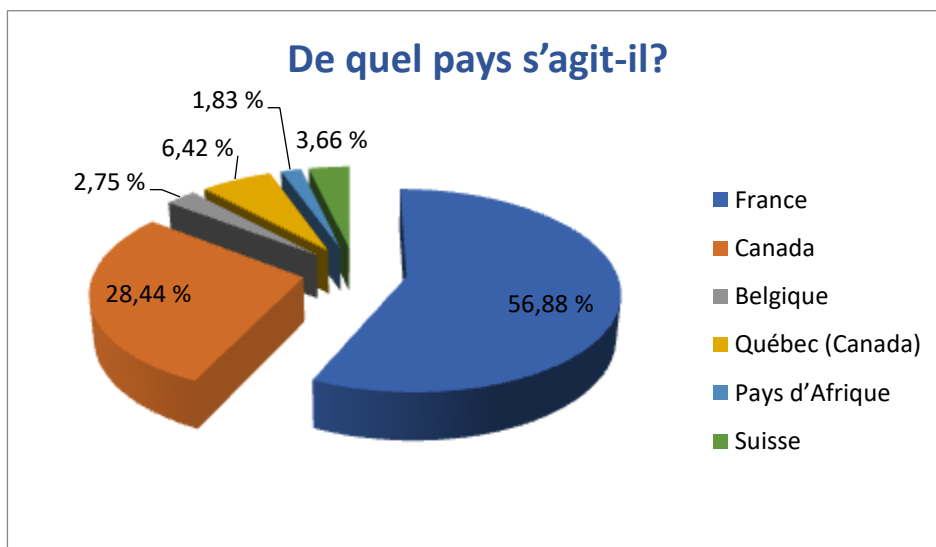


Il est clair selon les résultats que l'usage concret de la langue est en rapport avec les pratiques mobilitaires des publics colombiens, plus spécifiquement avec des projets de mobilité en pays francophone. Les destinations visées par cette mobilité et les situations langagières

concernées par ces déplacements nous renseignement davantage sur les spécificités de ces pratiques mobilitaires.

De quel pays s'agit-il ?

Catégories	Fréquence	Pourcentage
France	62	56,88
Canada	31	28,44
Belgique	3	2,75
Québec (Canada)	7	6,42
Pays d'Afrique	2	1,83
Suisse	4	3,66
Total	109	100,00



d) Dans quel type de situation de communication ?

Catégories	Fréquence	Pourcentage
Situations de la vie quotidienne	69	34,5
Situations liées au milieu académique	73	36,5

Situations liées au milieu professionnel	58	29
Total	200	100,00



Nous remarquons le poids du Canada/Québec (56,88 pourcents) et surtout mesurons que l'utilisation de la langue en contexte professionnel (29 pourcents) est moins mise en avant que les autres types d'utilisation (vie quotidienne et milieu académique). Peut-être parce que les personnes ayant répondu sont des étudiants, et pas des professionnels en mobilité avec une expérience de travail relativement longue ?

Si nous regardons ensuite le temps que les répondants se donnent pour se préparer (Question N° 5), nous pouvons remarquer également qu'il est long (48,39 pourcents « *une année* »). Concernant cette préparation, il apparaît quelques éléments troublants : les étudiants sont à la fois contents des cours qu'ils pourraient recevoir (Question N° 6) mais tout aussi intéressés par des cours tout autres (Question N° 7) dont ils n'ont probablement jamais eu la moindre expérience (FOS, FOU, français de spécialité) (voir annexe N° 11). Soulignons que nous ne savons pas s'ils répondent poliment que cela les intéresserait, ou s'ils ont un certain sens de la diplomatie quand ils se déclarent satisfaits de cours de français général qui sont relativement peu adaptés à leur projet de mobilité. Nous ne pouvons tirer de ces dernières questions composant le questionnaire qu'une impression d'ouverture d'esprit, à savoir que les étudiants ne seraient pas opposés à recevoir des cours spécifiques de préparation à la mobilité ou bien

des cours accompagnant cette mobilité, une fois dans le pays d'accueil. Nous voyons là une confirmation du caractère extrêmement confidentiel des cours de FOS, Français professionnel, FOU, français de spécialité en Colombie, comme l'avaient déjà dit les institutionnels interrogés dans nos entretiens exploratoires (voir *supra*).

Conclusion de la première partie

Comme nous avons pu l'observer tout au long de cette première partie de notre thèse faisant office d'un état des lieux des flux migratoires des Colombiens et de l'enseignement et la diffusion du français en Colombie, les Colombiens entretiennent des rapports particuliers avec la mobilité internationale et avec l'enseignement-apprentissage du français depuis de longues années.

Dans le cadre de notre étude, parmi ces dynamiques migratoires portant sur les communautés éduquées, l'intérêt croissant que montrent les Colombiens au cours des dernières années pour la mobilité académique et professionnelle en territoire francophone a été un élément de réflexion particulier. L'émigration des populations diplômées autochtones cherchant à travers le projet de mobilité internationale à accroître leurs chances de développement de carrière, de promotion sociale ou d'épanouissement personnel est en effet une thématique qui nous a tout de suite interpellé. Sur la base des données exposées dans ce volet contextuel, nous nous sommes ainsi attachée à examiner deux contextes francophones sollicités par ce type de déplacements humains : le Canada francophone et la France. Dès lors, ces deux pays d'accueil francophones très prisés des migrants colombiens éduqués ou hautement qualifiés représentent pour nous des territoires d'accueil et d'insertion, ainsi que des lieux d'apprentissage des savoirs académiques, professionnels et sociaux riches à explorer à travers les divers questionnements et problématiques de recherche que nous poserons dans le présent travail d'investigation. Comme nous le développerons plus tard, dans une perspective didactique, dans notre étude nous nous questionnerons sur les projets individuels de mobilité en territoire francophone des étudiants et des professionnels colombiens ainsi que sur la manière dont nous pouvons préparer sur le plan linguistique ces publics mobiles à la concrétisation de leur mobilité et à leurs futures adaptation et intégration académiques, professionnelles et sociales en pays étranger. Faire émerger les rapports pouvant exister entre projet de mobilité et enseignement des langues sera l'un des principaux objectifs de ce mémoire.

À travers l'inventaire de l'enseignement et la diffusion du français en Colombie, ainsi que notre modeste collecte de témoignages des acteurs éducatifs colombiens, nous constatons que la présence du français dans l'éducation publique et privée au niveau national reste opaque et

fragile et ce, notamment face à la suprématie dont jouit l'anglais dans les sphères éducatives et professionnelles du pays. En dépit des diverses actions engagées en faveur de la promotion du français, force est de noter que la diversification de l'offre d'éducation en langues proposée au sein d'une multitude de milieux éducatifs locaux reste encore un territoire à conquérir et à développer. Les questionnaires que nous avons pu administrer montrent d'ailleurs que peu de variantes au cours de français général sont proposées ou identifiées, alors même que le public colombien présente une diversité de projets tout à fait compatible avec une offre de cours plus segmentée (en FOS, FOU, français de spécialité notamment).

Sur un plan strictement politique, dans un espace global mondialisé comme le nôtre (internationalisation des institutions, mobilité internationale, accélération et dématérialisation des échanges communicatifs ...), pourvoir la population locale de ressources langagières riches et diversifiées devrait pourtant constituer l'un des objectifs principaux des politiques linguistico-éducatives gouvernementales de l'État-nation. Rappelons que la potentialisation des ressources humaines locales pourrait se voir reflétée dans une hausse du niveau de compétitivité du pays, et par conséquent, dans l'amélioration des conditions de vie de l'ensemble de la population. De plus, les possibilités de mobilité internationale estudiantine et professionnelle se voyant actuellement accrues par l'ouverture des frontières, la mondialisation de l'économie et les ententes coopératives entre les pays, l'enseignement-apprentissage des langues étrangères paraît revêtir une fonction pragmatique plus marquée dans la vie de l'homme d'aujourd'hui. À l'heure actuelle, l'enseignement des langues et la mobilité sociale semblent construire de manière plus directe et translucide des synergies porteuses de sens au sein des communautés sociales. Les rapports existant entre langues et mobilité, ou encore entre langues, mobilité et évolution sociale sont de la sorte de plus en plus visibles et de plus en plus concrets. À nos yeux, ces nouvelles significations et interrelations liées à la langue et à la mobilité sont à investir en contexte national aussi bien à travers la promotion de la mobilité internationale que à travers la promotion d'une éducation plurilingue et pluriculturelle permettant aux citoyens de développer un capital linguistique et culturel substantiel et diversifiée. En effet, c'est interpellée par ces problématiques liées à la formation linguistique des sujets mobiles et aux rapports pluriels qui peuvent se tisser entre mobilité et langue, que nous avons souhaité dans le cadre de notre étude appréhender d'une part, la mobilité comme étant un projet de l'individu introduisant dans la vie de la personne du changement, du nouveau; et d'autre part, la préparation linguistique comme un moyen

stratégique de potentialiser l'expérience de mobilité que peuvent vivre les apprenants des langues en contexte étranger.

Au terme de cet exposé des différents éléments de contextualisation de notre recherche, nous nous apprêtons donc dans la deuxième et la troisième partie de ce mémoire à poser les bases théoriques (anthropologie du projet) et méthodologiques (recours à des entretiens individuels) qui ont soutenu notre travail d'investigation et ce, afin de définir nos postures épistémologiques ainsi que les axes principaux de notre démarche d'investigation.

DEUXIÈME PARTIE. CADRE THÉORIQUE

Cette deuxième partie vise à expliciter le cadre théorique dans lequel s'inscrit ce mémoire de recherche. Dans un premier moment (cf. chapitre 3), nous montrerons la diversité des recherches sur les sujets mobiles, lesquelles peuvent nous aider à penser l'originalité de notre entreprise de préparation langagière et d'accompagnement de ressortissants colombiens dans les pays francophones. Ce tour d'horizon permettra de mettre en avant la notion de « *projet de mobilité* » (cf. chapitre 4), que nous approfondirons en prenant appui sur l'approche anthropologique du projet érigé au niveau d'un concept, tel que l'appréhende Jean-Pierre Boutinet (1990, 2012).

Il est à noter que tout au long de la présentation des recherches conduites en sociologie autour de la mobilité et en anthropologie, avec le concept de projet, nous nous attacherons à cerner les différents apports conceptuels de ces disciplines au regard de nos préoccupations didactiques. À la fin du présent cadre théorique, nous récapitulerons précisément ce que nous en retiendrons pour la Partie III, qui constitue le volet le plus personnel de notre recherche dont l'objectif est avant tout didactique.

Chapitre 3. Un public composé d'individus mobiles

Dans le dessein de mieux comprendre la place que l'on peut accorder à la langue au sein des dynamiques de mouvement humain de type académique ou professionnel, nous nous intéresserons à la notion d'individu mobile, qui émerge dans les recherches en Sciences humaines et sociales depuis une bonne vingtaine d'années. Compte-tenu de notre désir de concevoir des formations en langue, nous nous demanderons dans ce chapitre 3 en quoi ce type d'individu mobile peut constituer un nouveau défi pour la didactique des langues.

À l'origine de notre recherche, il y a l'idée que de nos jours, la mondialisation, la mobilité des peuples ainsi que l'internationalisation des institutions et des objets apparaissent comme des facteurs capables de modifier et de faire évoluer les pratiques d'enseignement. Comme le soulignent Martine Abdallah-Preteceille et Louis Porcher (2001), l'internationalisation est un phénomène inscrit dans notre réalité sociale et dont l'action éducative ne peut plus ignorer son influence, si elle se veut capable de doter les apprenants d'outils intellectuels leur permettant d'évoluer, de manière propice et fructueuse, sur la scène actuelle mondiale :

L'internationalisation de la vie, dans chacun de ses secteurs, professionnels ou personnels, est dorénavant une donnée qui n'appartient plus à la volonté de personne. Le mouvement n'ira, à l'évidence, qu'en s'accroissant et les interdépendances sont appelées à se multiplier encore. Il est indispensable d'inscrire les élèves dans cette nouvelle donne, de développer chez eux la conscience qu'ils appartiennent à un ensemble planétaire et, en même temps, leur donner les moyens intellectuels de maîtriser cette situation. (Martine Abdallah-Preteceille et Louis Porcher, 2001, p. 4).

De fait, la prise en compte des particularités du monde moderne devient un impératif de toute réflexion et démarche éducative ayant pour objectif la formation fonctionnelle et holistique du sujet-apprenant. Nous sommes ainsi amenée à observer la manière dont ces nouvelles dynamiques sociales et plus notamment, pour notre cas précis, la facilité accrue de mobilité des individus peuvent favoriser les contacts et échanges entre personnes issues de groupes linguistiques et culturels différents dans des contextes géographiques et politiques divers. Notre étape de recherche documentaire nous ayant permis de constater une croissance de la

mobilité des Colombiens vers des zones francophones, nous trouvons d'une extrême importance d'explorer dans cette partie de notre travail les dimensions langagières, expérientielles et identitaires que renferment les pratiques mobilitaires²¹⁹ des publics éduqués ainsi que les retombées didactiques de ces mouvements humains.

3.1. La mobilité comme phénomène social et humain

De nombreux travaux se recommandant de la sociologie traitent actuellement de la mobilité, comprise soit comme phénomène global soit comme moteur de la construction du sujet social, voire comme la résultante d'un façonnage réciproque entre une tendance actuelle mondiale et des aspirations individuelles diversifiées.

3.1.1. Mobilité et mondialisation

Centrée sur des ressortissants colombiens en situation d'expatriation, notre recherche relève pour partie de l'étude des migrations internationales, comme le laissait déjà voir en première partie de ce mémoire le chapitre 1. Le cas colombien n'est pas toutefois isolé : il peut entrer dans une réflexion d'ensemble sur les personnes qualifiées en quête de mobilité internationale, pensées comme constituant un public particulier d'apprenants.

Au plan mondial, vers la fin des années quatre-vingt, on assiste à d'importants changements au niveau des mouvements migratoires à l'échelle internationale. Ces mutations se font ressentir plus particulièrement à travers des phénomènes tels que « *la mondialisation* » et « *l'accélération* », « *la différenciation et la féminisation des migrations (Castles et Miller, 1993)* », « *l'émergence de nouveaux espaces migratoires et de nouvelles diasporas (Chédemail, 1998, Van Hear, 1998)* » (E. Murphy-Lejeune, 2003a, p. 10) ou encore l'« *individuation croissante des parcours* » (A. Gohard-Radenkovic et E. Murphy-Lejeune, 2008, p. 131). Puis, comme le souligne Hélène Pellerin (2011), à partir des années 2000, on observe une entrée en force du concept de mobilité dans les travaux sur les migrations

²¹⁹ Nous empruntons ce terme à Aline Gohard-Radenkovic et Josianne Veillette (2015).

internationales, notamment dans ceux s'intéressant aux nouvelles dynamiques migratoires qui caractérisent le contexte actuel de la mondialisation : « *le concept de mobilité semble servir à décrire de nouvelles modalités de mouvement et d'insertion des étrangers, à savoir les migrations circulaires²²⁰ et temporaires²²¹ et des conditions inédites de gestion migratoire.* » (H. Pellerin, 2011, p. 58). L'auteure constate que les tendances politiques soutenant ces nouvelles formes de la mobilité, à savoir « *la libéralisation des flux de capitaux, des biens et des services* » et la promotion des mobilités circulaires et temporaires (accords, programmes encourageant à la mobilité) par les États et les organisations internationales²²², « *s'accompagnent d'une substitution progressive du concept de migration par celui de mobilité* » (Ibid., p. 58).

La mobilité, déjà dans sa définition la plus large, celle de « *propriété, caractère de ce qui est susceptible de mouvement, de ce qui peut se mouvoir ou être mû, changer de place, de fonction* » ou de « *caractère de ce qui change rapidement d'aspect, de forme* » (Petit Larousse, 2010), renvoie à la capacité qu'a une entité déterminée de bouger et même encore de changer (changer de place mais aussi de forme). En ce sens, à contrario du terme de migration possédant de nos jours des connotations politiques, économiques ou autres assez marquées, le terme de mobilité, à caractère assez général, peut être associé à toute une diversité de situations et de formes liées aux mouvements humains : « *le terme de mobilité recouvre toutes les formes et situations possibles de déplacement : nous le préférons au terme de migrations, trop connoté idéologiquement.* » (A. Gohard-Radenkovic et L. Rachedi, 2009, p. 5). En effet, la terminologie des migrations semblerait avoir tendance à revêtir des formes bien définies et parfois assez restreintes. D'une part, l'idée de migration définie « *communément comme un mouvement qui implique : la traversée d'une frontière extérieure,*

²²⁰ La migration circulaire renvoie à l'idée d'un mouvement de va-et-vient entre le pays de destination du migrant et son pays d'origine. À propos des migrations circulaires, Agunias et Newland (2007) avancent que « *tous les mouvements migratoires qui comportent au moins deux passages de frontière relèvent de la migration circulaire* » (Agunias et Newland, 2007 ; cité dans Commission économique de l'Europe, « *Extrait du rapport final de l'Équipe spéciale sur la mesure des migrations circulaires – Définir et mesurer les migrations circulaires* », 2016, p. 5).

²²¹ La migration temporaire fait davantage référence à un seul mouvement, suivi d'un séjour limité dans le pays de destination.

²²² Ces nouvelles mobilités de type circulaire et temporaire sont souvent considérées sur le plan institutionnel comme étant doublement bénéfiques pour les pays impliqués dans ces flux migratoires (autant les pays de destination étant majoritairement des pays dits riches ; que les pays d'origine, étant majoritairement des pays dits pauvres), car elles permettent d'un côté, aux pays industrialisés de répondre à des besoins de travail spécifiques et d'un autre côté, aux pays de tiers monde de créer de nouveaux flux économiques et réseaux sociaux à l'échelle internationale.

mais aussi intérieure {...} ; un projet durable lié à une installation dans le pays d'accueil » (Alain Morice, 2015, p. 208) renvoie davantage au déplacement humain d'un espace à un autre et à l'installation durable, voire permanente (selon des tendances sédentaristes) des individus en territoire d'accueil. Et d'autre part, comme tient à le remarquer Alain Morice (2015), le terme « *immigré* » défini par l'Insee (France), comme « *quiconque, né étranger à l'étranger, réside dans le pays (sous-entendu durablement)* » paraît exclure certaines catégories sociales telles que « *les étudiants, les travailleurs saisonniers, détachés ou en intérim, ainsi que les personnes nées avant l'indépendance dans les anciennes colonies.* » (*Ibid.*, p. 209). Une ligne de démarcation nette pourrait donc à première vue être tracée en fonction de la durée du séjour à l'étranger. Mais encore faudrait-il pouvoir lire dans l'avenir pour savoir ce qu'il réserve.

On note enfin que, de nos jours, le terme mobilité semble être devenu « *englobant* ». Les acteurs de la mobilité se présentent sous une multitude de visages et de statuts, ils seraient par exemple « *tous ceux qui se déplacent effectivement, à savoir élèves, étudiants, stagiaires, enseignants, chercheurs, cadre éducatifs, administratifs, cadres d'entreprise ou d'organisation internationale, coopérants, réfugiés de guerre, immigrés, exilés, etc.* » (A. Gohard-Radenkovic et L. Rachedi, *op. cit.*, p. 6-7). Cette diversité qui caractérise les migrants contemporains semble être mieux prise en compte par la terminologie scientifique qui se développe autour de la mobilité, puisque la mobilité est définie dans le glossaire de l'UNESCO, comme « *la catégorie générale servant à décrire tout déplacement géographique de personnes, peu important la durée, la composition ou les motivations sous-jacentes au mouvement* » (Meyer et Witkapm, 2008 ; cité dans H. Pellerin, *op. cit.*, p. 59). Ces nouvelles approches et interprétations des migrations internationales que propose le cadre conceptuel actuel de la mobilité pourrait ainsi mieux s'adapter à la réalité sociale de notre époque, car comme le mentionne E. Murphy-Lejeune, « *dans un monde en mutation constante, caractérisé par la fluidité des contacts et des rencontres, la mobilité d'aujourd'hui diffère qualitativement de la migration du passé. Elle se conçoit de façon continue et multiple, non plus comme un aller simple définitif.* » (Murphy-Lejeune, *op. cit.*, p. 11).

Dans le cas des publics interrogés par notre étude, le séjour que ces individus envisagent et qu'ils réalisent, implique un déplacement géographique, c'est pourquoi nous parlons ici de « *séjour de mobilité* » et de « *projet de mobilité* ». Pour certains d'entre eux, ce séjour revêt la forme d'une mobilité académique ou universitaire se développant au sein des contextes académiques distincts (divers types d'institutions éducatives) et pour d'autres, il se

matérialise dans une mobilité professionnelle investissant divers milieux de travail étrangers. Rappelons que le choix d'avoir ciblé un public mobile comprenant à la fois des publics académiques et professionnels répond notamment à certaines spécificités du contexte didactique colombien que nous avons pu dégagées à travers la collecte de témoignages d'un certain nombre d'acteurs éducatifs nationaux interviewés en début d'enquête (cf. chapitre 2, en point 2.6.).

En ce qui concerne la didactique du français langue étrangère, il conviendrait de noter que les problématiques migratoires ont émergé à partir des années soixante-dix au sein des études portant sur l'accueil des travailleurs immigrés et l'insertion scolaire des enfants et des adolescents issus de l'immigration. Nonobstant, le terme mobilité n'apparaît dans les discours politiques de l'Union européenne que vers la fin des années quatre-vingt (A. Gohard-Radenkovic, 2006, p. 25). D'ailleurs, si la didactique des langues porte un intérêt spécial à la thématique de la mobilité depuis un certain nombre d'années, c'est parce que, comme l'expliquent si bien A. Gohard-Radenkovic et E. Murphy-Lejeune, « *tout bouleversement politique, économique ou écologique, aux niveaux national, régional et planétaire, entraîne des déplacements qui provoquent des besoins en langues et en compétences d'adaptation à des contextes étrangers* » (A. Gohard-Radenkovic et E. Murphy-Lejeune, *op. cit.*, p. 132). Étudier les synergies pouvant se créer entre ces déplacements humains et l'enseignement-apprentissage des langues étrangères devient essentiel au champ afin de pouvoir répondre de manière adéquate à certains besoins linguistiques et culturelles présents chez les sociétés contemporaines. C'est précisément au centre de ces préoccupations didactiques actuelles portant sur les besoins en langues des acteurs modernes de la mobilité que nous plaçons les problématiques et les hypothèses qui soutiennent notre travail de recherche. De plus, il nous paraît important de signaler que les discussions scientifiques qui se développent au carrefour de la didactique des langues et de diverses disciplines en sciences sociales autour de la mobilité, ont fortement impacté notre parcours de recherche, plus précisément au niveau du choix des publics que nous voulions privilégier pour notre étude : les jeunes adultes éduqués ou qualifiés²²³.

²²³ En suivant les critères de l'Insee, le terme « *jeunes adultes* » désigne ici les personnes ayant entre 18 et 29 ans, la plupart de temps encore en études ou exerçant leur profession depuis peu. Remarquons que même si certaines des personnes ayant participé à notre enquête par entretiens (5 informateurs) dépassaient l'âge de 29 ans au moment de leur départ pour l'étranger, la majorité de nos informateurs (17 personnes) étaient de jeunes adultes ayant décidé de partir dans un pays francophone pour étudier ou travailler.

Il s'agit là d'une sous-catégorie encore assez peu explorée en didactique des langues :

De nouveaux types de migrants apparaissent, notamment le migrant qualifié ou bien étudiant à la recherche d'une plus-value professionnelle, dont la migration pourra n'être que temporaire (Eurostat, 2000). Ces nouveaux migrants interpellent parce qu'ils ne dissimulent pas leur visibilité, au contraire de l'immigré qui cherchait à se fondre dans la masse. (Murphy-Lejeune, op. cit., p. 10-11).

Les motivations et les façons singulières de vivre la mobilité que montrent ces nouveaux migrants, et qui diffèrent en grande partie de celles que l'on a l'habitude de repérer chez le « *migrant type* » (migration économique ou politique à caractère durable, occupation de statuts socioprofessionnels peu visibles...) ²²⁴, soulèvent au sein du domaine scientifique nombreux questionnements : quelles sont les spécificités de ces nouvelles formes de mouvement humain ? quelles aspirations, attentes ou besoins personnels sont à l'origine de ces déplacements ? Comment ces acteurs construisent-ils la mobilité (identification et gestion des éléments facilitateurs et perturbateurs de la mobilité, choix et logiques individuelles mis en œuvre dans les pratiques migratoires...) et se construisent dans la mobilité (quête de promotion sociale ou d'accomplissement professionnel, facettes et mutations identitaires...) ? Quels sont les effets positifs de leur expérience de mobilité ? Nos recherches s'inscrivent dans ces travaux s'intéressant au vécu de la mobilité des personnes qualifiées qui changent de pays à des fins d'épanouissement personnel et de carrière. Plus concrètement, par rapport aux préoccupations didactiques qui nous incombent, nous cherchons à identifier des points d'articulation entre les projets de mobilité des apprenants de langues et leurs besoins de formation en français. En ce sens, comme nous le verrons plus tard, nous pensons que les considérations que propose Jean-Pierre Boutinet autour du projet vocationnel de l'adulte pourront venir faire la lumière sur certains aspects liés à la quête existentielle que mènent les sujets qualifiés ayant participé à notre enquête, des personnes qui semblent à travers la mobilité géographique trouver de nouvelles voies de construction vocationnelle ou de carrière, et ce notamment à travers les opportunités de formation et de professionnalisation que leur offre le séjour à l'étranger (cf. chapitre 4, en point 4.4.). Comme mentionné en Partie

²²⁴ Dans cette catégorie du « *migrant type* », longuement étudiée par les recherches en migration, nous pourrions situer des profils tels que les travailleurs non-qualifiés ou encore les réfugiés ou les demandeurs d'asile. Notons toutefois que dans le cas de réfugiés ou de demandeurs d'asile, la migration se présente comme particulière, car elle est de nature forcée, autrement dit, il s'agit d'une migration qui n'est pas voulue, ni recherchée (non-volontaire) par les acteurs sociaux.

I de ce mémoire (cf. chapitre 1, en point 1.5.), rappelons également que les expériences de mobilité internationale que mène ce type de forces vives d'un État-nation (« *cerveaux* » ou publics éduqués, communautés scientifiques...) sont un facteur clé du développement économique et scientifique de leur pays d'origine et ce, notamment quand il s'agit des pays en développement comme la Colombie. Les sujets mobiles acquérant des compétences diverses durant leur mobilité, la circulation de ces compétences dans leur territoire national (réintégration professionnelle à leur retour, création de réseaux de contacts transnationaux...) peuvent en effet venir contribuer d'une façon ou d'une autre à l'épanouissement de la structure sociale, économique et scientifique du pays de départ de cette mobilité.

En entrant dans l'étude scientifique de ces publics nous tenons à préciser que nous avons dû abandonner les termes de « *migrant* » ou « *expatrié* », pour privilégier des appellations plus neutres et plus dynamiques à l'instar d'« *acteur de la mobilité* », « *individu en situation de mobilité* », « *acteur mobile* », « *personne mobile* », « *sujet mobile* », entre autres. Ainsi les informateurs ayant participé à notre enquête ont-ils été désignés par les mots « *acteurs mobiles* », « *sujets mobiles* » ou encore « *publics mobiles* »²²⁵. Il faut également noter que les recherches européennes actuelles portant sur les communautés qualifiées en quête de mobilité se caractérisent surtout par leur un engouement pour la mobilité de type académique, mettant en scène les déplacements géographiques et les expériences d'« *étudiants européens voyageurs* » ou d'« *individus cosmopolites* », pour reprendre les termes qu'utilisent respectivement Elizabeth Murphy-Lejeune (2003a) ou Vincenzo Cicchelli (2012, 2016)²²⁶, les jeunes publics professionnels sont en général moins traités. En effet, les recherches portant sur la mobilité de type Erasmus sont très nombreuses et riches (E. Murphy-Lejeune, 2003a ; V. Papatsiba, 2003 ; M. Anquetil, 2006 ; V. Cicchelli, 2012...). Rappelons que le dispositif Erasmus²²⁷ est l'un des plus connus parmi les dispositifs promus par les politiques linguistiques et éducatives européennes.

²²⁵ Le terme « *publics mobiles* » nous sert davantage à faire le lien avec le champ de la didactique des langues, où l'on utilise souvent « *publics* » pour se référer aux groupes d'apprenants ciblés par une action pédagogique déterminée.

²²⁶ Comme le souligne Céline Leroux (2012), Cicchelli s'interrogerait dans ses recherches sur le cas de jeunes étudiants européens portant l'aspiration « *d'être en adéquation avec leur monde, ce qui implique, à leurs yeux, de devoir le connaître en le parcourant* » et ce, au moyen d'un séjour de formation. Cette vision de la mobilité renvoie au concept de *Bildung*, concept allemand, qui fait référence selon Cicchelli à la « *dialectique de la découverte de soi et de la rencontre avec les autres* » qui passe par l'expérience d'être « *loin de chez soi* » (V. Cicchelli, 2008, p. 141). Cicchelli explore dans ses travaux l'idée de « *Bildung cosmopolite* ».

²²⁷ Le dispositif européen Erasmus a été créé en 1987 et cherche notamment à promouvoir la mobilité européenne des étudiants. Grâce à cette initiative institutionnelle, chaque année près de 200 000 jeunes

Même si dans le présent mémoire, nous nous intéressons autant aux publics académiques mobiles qu'aux publics professionnels mobiles, il nous semble important de dire que pour notre recherche, nous avons principalement puisé dans des sources scientifiques portant sur la mobilité académique, car elles nous permettaient d'élargir nos horizons théoriques en nous apportant des pistes tant sur le phénomène de mobilité que sur les problématiques linguistiques qui peuvent lui être associées. Ceci ne sera pas d'ailleurs sans incidence quand nous formulerons en troisième grande partie de ce mémoire nos propositions didactiques, en nous écartant quelque peu des traditionnelles démarches de F.O.S. et de F.O.U.

Avant même donc de penser les besoins détaillés en formation de nos futurs apprenants, nous les envisagerons donc comme des personnes mobiles. Comme nous pouvons le constater, durant ces dernières années les dynamiques sociales des migrations ont subi d'importants changements. Les manières de penser le migrant, de le concevoir ont aussi changé, elles se sont surtout élargies. Mais voyons plus concrètement quels sens nous pouvons donner aux pratiques de mobilité des acteurs sociaux contemporains et quelles approches scientifiques préconisent les experts afin de rendre compte de la diversité et la complexité que renferment toutes ces nouvelles formes de déplacements humains.

Dans les sphères académiques ou scientifiques, on considère actuellement que les mobilités humaines sont des « *activités économiques internationales* » et que les enjeux de pouvoir les concernant se situent « *à l'intersection du politique, de l'éducatif et de l'économie* » (A. Gohard-Radenkovic et E. Murphy-Lejeune, *op. cit.*, p. 131). Plus précisément, au niveau macrosocial la mobilité constituerait

une stratégie collective de développement économique axé sur l'investissement social et la recherche d'une plus grande productivité de l'ensemble des interlocuteurs. {Elle}, engloberait {en ce sens} autant les stratégies des natifs que des étrangers, et autant des travailleurs rattachés à des professions spécifiques que des étudiants avec des compétences particulières. (H. Pellerin, op. cit., p. 63).

Au sens général, la mobilité humaine se présenterait ainsi comme un comportement collectif stratégique cherchant à atteindre un but économique particulier, un but visant l'amélioration

étudiants peuvent partir faire des études au sein d'un centre de formation académique localisé dans un pays étranger européen et ce, pendant une durée moyenne de six mois.

de l'existant. Elle solliciterait à travers les dynamiques qui la soutiennent des territoires et des acteurs distincts. Ces acteurs impliqués dans les mouvements migratoires ne seraient pas seulement les divers types d'acteurs qui engagent le déplacement (professionnels, étudiants...), mais aussi les acteurs locaux du pays de destination de ces flux migratoires. Sur cette base, nous pensons que les phénomènes de mobilité actuelles pourraient rendre compte d'une part, de la quête existentielle que mène l'homme moderne d'un avenir meilleur, et d'autre part, de la nature interactionnelle et communicationnelle qui caractérise les espaces mondiaux d'action où les individus doivent agir aujourd'hui.

Ainsi, en raison de la mondialisation de l'économie, l'accélération des échanges humains et le croissement de la mobilité sociale, une multitude d'acteurs portant d'identités culturelles différentes, et la plupart du temps désireux d'inédit et d'épanouissement, sont amenés à se rencontrer et à interagir de plus en plus souvent dans des milieux transitionnels de contact ; et de par cette rencontre, ils sont conviés à construire des espaces d'action nouveaux marqués par la diversité et l'interaction, le dialogue et le métissage. Les tendances et les pratiques sociales appelant au mouvement et au changement telles que la mobilité ont donc, d'après nous, un grand rôle à jouer dans l'évolution de visions du monde et de modes de vie de l'homme moderne, ainsi que des environnements dans lesquels ce dernier évolue.

3.1.2. Mobilité et individu

Par-delà le mouvement de globalisation des sociétés contemporaines, la mobilité constitue, dans bon nombre de recherches actuelles, un moyen stratégique que possède et que met en place l'acteur social pour accéder aux ressources qui l'entourent. Le sociologue Alain Bourdin la définit comme « *l'ensemble des techniques et des comportements qui permettent l'accès à des ressources sociales désirées. Plus celles-ci sont diverses et changeantes, plus l'acteur est demandeur de moyens pour les atteindre, plus la mobilité devient centrale* » (A. Bourdin, 2005, p. 9). La mobilité serait ainsi comportement stratégique, technique, moyen, outil. Dans les travaux récents portant sur les mouvements humains, la mobilité est souvent comprise « *comme une construction libre et individuelle, centrale dans le parcours social des acteurs, s'inscrivant dans une sociologie de l'expérience* » (Gunhild Odden, 2013, p. 27). La mobilité physique des acteurs sociaux est envisagée ici dans sa dimension individuelle, elle est comprise comme une expérience de la personne répondant à des logiques individuelles et

dessinant des parcours de vie pluriels. Dans cette conception de la mobilité, l'investissement personnel et les démarches autonomes de l'acteur dans le déplacement sont mis en avant²²⁸.

Le déplacement humain n'est donc pas pensé comme une migration subie, économique, ou forcée, comme dans le cas des réfugiés politiques. Il est dans cette perspective un moyen pour l'acteur social d'avoir accès aux ressources qu'il désire. Le plus souvent, ces ressources désirées sont associées à des possibilités de grandissement ou d'évolution qu'offre le monde contemporain à la personne. Comme le souligne Jean Rémy, les déplacements permettent aux acteurs mobiles de bénéficier d'opportunités, ce qui incite ces individus à les investir et même à faire quelques efforts pour les accomplir si besoin est (J. Remy, 2004, p. 14). Ces opportunités qu'ouvre la mobilité aux individus constituent aussi la motivation de ces déplacements, l'objet désiré et recherché par ces derniers. D'ailleurs, selon Bourdin (voir citation en *supra*), la diversification et le changement qui caractérisent les environnements de vie actuels, et par conséquent, aussi les ressources ou les opportunités que ces environnements mettent à disposition des acteurs, expliqueraient en quelque sorte l'importance capitale qu'acquièrent les pratiques de mobilité au sein des communautés et chez les individus modernes. Notons que ces aspirations sont souvent liées à la recherche d'une promotion sociale ou d'un épanouissement personnel et professionnel, en d'autres mots, à la réalisation de la personne en tant qu'être humain. D'où les fortes relations que comportent, à nos yeux, la mobilité mais aussi le projet avec la quête existentielle des individus.

La conception actuelle de la mobilité comme comportement stratégique, montre que celle-ci peut constituer une « ressource » ou « compétence » (M. Morokvasic-Muller, 1998 et 1999 ; J. Rémy, 2000 et 2004 ; cités dans Gunhild Odden, *op. cit.*, p. 27). Elle est même parfois définie comme « capacité » que possèdent les acteurs sociaux d'aujourd'hui pour se déplacer (E. Ma Mung, 2009 cité dans G. Odden, *Ibid.*, p. 27 ; F. Dureau et M-A. Hily, 2009 ; E. Murphy-Lejeune, 2003a). C'est ainsi que pour E. Murphy-Lejeune, la mobilité peut être conçue comme « {...} le caractère de la personne qui a la capacité de se déplacer et par conséquent de s'adapter à des environnements divers. » (Murphy-Lejeune, *op. cit.*, p. 11). Nous adhérons à cette définition de la mobilité, à travers laquelle nous pouvons envisager le sujet mobile comme un individu apte à se mettre en mouvement et en disposition de

²²⁸ Cette conception de la mobilité nous rappelle les propos de l'anthropologue Jean-Didier Urbain qui considère le voyage comme une pratique humaine plurielle et évolutive, pouvant comprendre des tendances bien distinctes, voire contraires, comme par exemple, le « tourisme de la fugue » et le « nomadisme résidentiel » (J.-D. Urbain, 2011).

changement et à s'adapter aux divers contextes qui sont investis par son/ses déplacement/s. Mouvement, changement et adaptation sont en effet des axes de réflexion explorés dans un grand nombre de travaux se penchant sur les phénomènes de mobilité en sciences sociales et en didactique des langues. Les liens existant entre la langue et les processus de mobilité (motivations, configurations des déplacements, stratégies d'adaptation, effets du séjour...) interpellent particulièrement les experts en sociolinguistique et en didactique depuis un certain nombre d'années.

Bien que Françoise Dureau et Marie-Antoinette Hily soulignent qu'il est « {...} difficile de rendre compte de la notion de mobilité et de ses usages dans les sciences sociales comme il est difficile d'énumérer les objets qu'elle désigne {...} » (F. Dureau et M-A. Hily, 2009, p. 14), de manière générale, pour ces auteurs, questionner la mobilité impliquerait d'explorer différents aspects. Tout d'abord, il s'agirait d'« {...} interroger les déplacements dans l'espace, mais aussi les facilités dont ils jouissent ou à l'inverse les freins qui les entravent ». Puis, il s'agirait de « {...} considérer les transformations sociales qu'elle {la mobilité} produit et les nouvelles formes de socialisation qu'elle peut établir. » (Ibid., p. 13). Comme nous pouvons l'observer, la mobilité comme objet d'étude englobe un certain nombre de paramètres. Certains concernent le déplacement humain et les éléments pouvant favoriser ou entraver son accomplissement. D'autres renvoient davantage à la dimension sociale du mouvement humain, plus précisément aux retombées sociales des phénomènes de mobilité (apparition de mutations ou de nouvelles pratiques sociales...). Prenant en compte ces divers axes d'étude, il est possible dès lors, d'aborder les migrants ou les acteurs mobiles « {...} sous l'angle de leurs compétences, leurs savoir faire et leur savoir-être pour 's'organiser dans la mobilité' » (Hily, 2009 : 215). » (G. Odden, *op. cit.*, p. 15). La mobilité est alors à appréhender comme une activité dans laquelle l'acteur s'engage de manière structurée ou organisée et dans laquelle il s'investit en mobilisant des savoirs et des compétences.

Dans cette vision de la mobilité, il nous semble que le facteur linguistique peut trouver une place clé. La langue est en effet un élément important pouvant agir à différents niveaux dans les processus d'organisation de la mobilité : dans le choix de migrer, dans la planification et concrétisation du séjour, dans la qualité des expériences vécues par les acteurs à l'étranger, entre autres. Les problématiques linguistiques pouvant être associées à l'étude de pratiques de mobilité peuvent être ainsi nombreuses. Celles-ci constituent de fait l'axe central de notre recherche, puisque nous nous questionnons sur le rôle que joue la langue étrangère dans la

conduite du projet de mobilité des acteurs sociaux contemporains, autrement dit, nous nous intéressons aux liens pouvant exister entre la langue et le projet de mobilité : la langue peut-elle constituer une motivation ou un objectif pour le projet de mobilité des acteurs ? Est-elle appréhendée ou utilisée comme un moyen stratégique de planification et d'exécution de la mobilité ? Représente-t-elle en quelque sorte un manque (besoin), un obstacle ou un défi pouvant entraver le bon déroulement du projet ?, etc. C'est précisément à l'aide de ces axes thématiques portant sur les rapports langue/projet (très présents dans notre enquête par questionnaires développée dans le chapitre 2, en point 2.7.3.) que nous cherchons à interroger la question des besoins de formation en langue des publics académiques et professionnels en quête de mobilité transnationale (identification de besoins et proposition des pistes pédagogiques)²²⁹. Il faut aussi noter que les développements scientifiques actuels présentés ci-dessus, nous permettent de percevoir la mobilité comme un objet répondant à des démarches d'élaboration, d'organisation et de gestion de la part de l'acteur social, ce qui la rapproche du sens que l'on donne usuellement au projet, comme mode d'anticipation et de gestion de l'action humaine. Comme nous le verrons plus tard (cf. chapitre 4.), le projet accédera à la valeur de concept auprès de rapprochements sémantiques qui conduiront à penser le projet comme grille de lecture de la mobilité des publics académiques et professionnels que nous étudions dans le cadre de notre mémoire de recherche. Mais avant d'établir plus en détail ce lien entre mobilité individuelle et projet qui sera pris alors au sens boutinien, il reste encore plusieurs dimensions de la mobilité à explorer.

3.1.3. Mobilité(s) en co-construction

Entre phénomène collectif d'internationalisation des parcours et choix individuel construit, la mobilité se laisse difficilement enfermer dans une seule dimension. Les déplacements modernes, qui se présentent sous la forme des configurations diverses et dessinant des parcours humains singuliers, dévoilent une complexité qui va au-delà de la traversée des frontières spatio-temporelles.

²²⁹ Le facteur linguistique que nous étudions ici comprend surtout la langue cible de la mobilité, c'est-à-dire, la langue maternelle des autochtones du pays de destination de la mobilité, mais cela n'exclut pas de nos préoccupations l'utilisation que font les sujets mobiles de l'ensemble de leur répertoire linguistique (langue maternelle, diverses langues étrangères de scolarisation ou d'agrément...) dans l'organisation de leur mobilité.

Les expériences de mobilité se situent donc à l'intersection de multiples facteurs et conjonctures ; elles inscrivent ainsi les individus dans des parcours éminemment singuliers. Les parcours de mobilité sur le plan individuel et collectif recouvrent donc des déplacements plus complexes que les seuls déplacements dans l'espace et dans le temps. (Gohard-Radenkovic et Rachedi, op. cit., p. 5).

En tant qu'expérience entreprise, gérée et subie par l'individu, la mobilité pourrait alors se décliner dans une multitude de tranches de vie singulières, d'épisodes de vie uniques que seule l'auteur même de cette mobilité pourrait construire ou vivre. C'est pourquoi, il serait possible d'avancer qu'« {...} il n'y a pas {...} une mobilité, mais des mobilités composites, chacune étant vécue comme unique. » (Jésabel Robin, 2015, p. 211). Bien que les manières singulières qu'ont les auteurs de la mobilité d'investir les déplacements soient au centre des préoccupations scientifiques, l'analyse est généralement élargie afin de prendre en considération le rôle que peuvent jouer dans les processus de mobilité d'autres entités humaines entrant en contact ou interagissant avec les sujets mobiles.

C'est ainsi que l'on tâche de se questionner sur l'influence de « *co-acteurs* » de la mobilité, autrement dit, tous

ceux qui sont sollicités par les individus et groupes en situation de mobilité : de par leur profession dans le domaine des langues (enseignants, interprètes, formateurs, etc.) ou du fait qu'ils interviennent avec d'autres fonctions (assistants, interprètes médiateurs, conseillers, etc.) dans l'éducation, la formation professionnelle, l'accueil, l'administration, l'international. (Gohard-Radenkovic et Murphy-Lejeune, op. cit., p. 133).

Cette prise en compte des logiques des individus et des interactions prenant place entre ces derniers et leur entourage social (co-acteurs de la mobilité), est étoffée également par une prise en compte des logiques officielles (organismes expéditeurs ou d'accueil). En ce qui concerne plus proprement, les pays de destination de ces mouvements, diverses thématiques de réflexion portant sur le poids des institutions dans les parcours et les expériences de mobilité des acteurs mobiles peuvent être porteuses de sens : les catégorisations de l'étranger imposées par les politiques et relayées par diverses institutions et collectivités au sein d'un État-Nation ; les tensions, conflits et négociations que ces attributions institutionnelles produisent au sein des sociétés d'accueil comme chez les individus en situation de mobilité,

les « *espaces d'intégrabilité accordés aux populations ou individus venus d'ailleurs, les divers degrés d'adaptation et les bricolages identitaires que les acteurs élaborent* », entre autres (*Ibid.*, p. 138). On touche là aux questions des politiques d'accueil et d'internationalisation des cursus et des recrutements. Mais on rencontre là aussi la question des personnes qui aident ou freinent par leur attitude le bon déroulement de la mobilité. Comme nous le verrons plus loin, les témoignages de sujets mobiles rendent compte des rôles que jouent les co-acteurs de la mobilité.

3.1.4. Mobilité et développement humain

La mobilité, nous l'avons vu en 3.1.2., peut être appréhendée comme une construction et une expérience individuelles occupant une place centrale dans le parcours social des acteurs contemporains (voir *supra*, Gunhild Odden, 2013). Les recherches actuelles révèlent en effet que la mobilité internationale serait perçue par les acteurs sociaux eux-mêmes comme un moment-clé dans leur existence, comme une phase enrichissante de leur vie. D'après Elizabeth Murphy-Lejeune, pour ce qui est des publics académiques, « *les principaux résultats indiquent que les étudiants considèrent cette période d'étude à l'étranger comme une composante fondamentale de leur développement professionnel et personnel.* » (E. Murphy-Lejeune, *op. cit.*, p. 48) ». Les expériences de mobilité sont souvent pour ces individus l'occasion d'effectuer de nouveaux apprentissages pour leur vie, autrement dit, elles représentent pour ces derniers une opportunité de grandir, d'évoluer en tant qu'individus.

De manière générale, en se référant au séjour d'études et son apport formatif, Jésabel Robin nous explique :

La mobilité est souvent perçue comme un gain sur le plan personnel. D'ailleurs les études menées s'accordent pour dire qu'en général les participants y gagnent en maturité et en débrouillardise : « Les étudiants reviennent du séjour, certainement déniaisés sur le plan personnel » (Anquetil, 2008, p. 233). La mobilité permettrait d'acquérir des compétences en matière de flexibilité, de faculté d'adaptation ou bien encore de « renégociation linguistique, d'ouverture et de décentration culturelles » (Gohard-Radenkovic, 2008, p. 245), {...}. « Le changement de personnalité se réalise d'abord par un enrichissement identitaire » (Xie, 2008, p. 220), c'est-à-dire qu'il s'accompagne d'une prise de conscience à posteriori de ce qui a évolué, voire de ce qui évolue, grâce à la mobilité. Il est donc communément admis que la

mobilité a des vertus formatives. Elle est vue comme une plus-value, c'est-à-dire qu'elle est considérée en soi comme valorisante. (Jésabel Robin, *Ils aiment pas le français ...op. cit.*, p. 217).

La mobilité fait partie de l'une des expériences les plus significatives et édifiantes que vivent les acteurs sociaux dans leurs parcours de vie. En tant que formation non formelle vécue par la personne, la mobilité peut prendre une multitude de formes expérientielles permettant aux individus de faire différentes sortes d'acquis. Comme nous pouvons l'observer, de la « débrouillardise », en passant par l'« ouverture et la décentration culturelles », jusqu'à arriver à un « changement de personnalité », le déplacement géographique peut devenir un espace-temps dans lequel les sujets mobiles apprennent au travers de leurs expériences et se transforment. Parmi les apprentissages effectués durant la mobilité internationale ceux d'ordre linguistique occupent une place importante du fait de l'immersion dans la langue cible. Cette amélioration des compétences langagières au cours du séjour est attestée par les recherches dans le domaine de la mobilité académique comme celles s'intéressant au cas des étudiants Erasmus : « *Les progrès des compétences linguistiques sont les plus facilement observables et constituent le premier motif de satisfaction du séjour.* » (M. Anquetil, 2006, p. 76). Ces acquisitions sur le terrain viendront selon les experts compléter les enseignements-apprentissages linguistiques que les sujets-apprenants effectuent en milieu scolaire (Geneviève Zarate, 1999). Cette plus-value linguistique que l'on accorde au séjour académique et professionnel explique que la mobilité soit souvent considérée par les acteurs mobiles « *à la fois comme un but en soi, répondant à des objectifs formatifs (linguistiques, mais aussi 'culturels' {...}) et comme moyen : c'est par le déplacement que l'on atteint ces objectifs.* » (Jésabel Robin, *op. cit.*, p. 218). Le projet de mobilité apparaît ainsi comme un « objectif-moyen ».

D'ailleurs, inspirée des travaux d'Anne-Nelly Perret-Clermont et de Tania Zittoun portant sur la notion de transition, Lucille Guilbert parle de la migration comme une situation de transition²³⁰ où les individus sont amenés « *à engager des processus d'apprentissage* »

²³⁰ Nous ferons appel à la notion de transition proposée par A.-N. Perret-Clermont et T. Zittoun dans notre cadre conceptuel afin d'approfondir la pensée de J.-P. Boutinet qui considère que le projet en tant que démarche d'anticipation de l'être humain peut être aussi appréhendé comme une transition (cf. chapitre 4, en point 4.3.).

(Lucille Guilbert, 2009, p. 79). L'auteur appréhende plus précisément la migration²³¹ comme une opportunité d'apprentissage : « *Les situations vécues lors de migrations offrent l'opportunité d'expériences d'apprentissage, d'acquisition de savoirs et de savoir-faire, de développement de compétence, de déploiement de ressources personnelles et sociales.* » (L. Guilbert, 2005, p. 15). Le séjour serait en ce sens l'occasion pour le sujet d'expérimenter du nouveau et de tirer de ces expériences de nouveaux acquis. Toutefois, à cet égard, il conviendrait de souligner ce que L. Guilbert avance sur « *le mouvement d'individualisation dans lequel {la personne} est engagée* » au cours d'une période de mobilité : « *Cette phase d'apprentissage {la situation de mobilité}, d'acquisition des compétences, de qualifications dépend 'de la manière dont la personne se perçoit et se définit, et de la manière dont elle parvient à inscrire ses modifications, ses compétences, son identité présente, dans une forme de récit englobant'* » (L. Guilbert, *Le projet dans le récit de vie...*, op. cit., p. 79, qui cite les propos d'Anne-Nelly Perret-Clermont, 2002²³²). Les apprentissages que le sujet mobile sera en capacité de réaliser durant la mobilité dépendront donc fortement de son individualité, c'est-à-dire, de ses propres façons d'interpréter, de donner du sens et de gérer les situations qui surgiront pendant le déplacement. D'où l'importance pour nous de considérer par quels moyens didactiques nous pourrions aider ces publics à vivre cette expérience pleinement et à en sortir grandis.

À notre sens, cette conception du séjour de mobilité et des apprentissages expérientiels qui peuvent prendre place dans son sein, nous invite à revoir autrement le séjour à l'étranger, à le concevoir dans une perspective plus existentielle et plus holistique. En effet, il ne serait pas suffisant de penser au séjour de mobilité comme un simple « *bain linguistique* » dans la langue cible, mais comme le souligne E. Murphy-Lejeune, par rapport à « *l'apprentissage par l'expérience, en prise directe, en temps réel* » au cours de la mobilité, il s'agirait d'envisager le séjour de mobilité comme un « *bain de vie* » :

l'immersion devient un bain de vie, plus seulement un bain linguistique. Cet apprentissage holistique qui intègre pays, langue et culture, imprègne le cerveau, c'est-à-dire qu'il devient comme une seconde nature. Connaissance intérieure, intime, quotidienne, ce processus

²³¹ Pour l'auteur, tant les migrations forcées (comme celles souvent étudiées par Guilbert) que les migrations volontaires (comme celles des publics mobiles éduqués que nous étudions), sont « *l'occasion de nouveaux apprentissages* » (L. Guilbert, 2005, p. 15).

²³² Nous tenons à clarifier que cette citation fait référence à l'article d'Anne-Nelly Perret-Clermont réalisé en collaboration avec Tania Zittoun en 2002 : Perret-Clermont, A.-N. et Zittoun, T. (2002), *Esquisse d'une psychologie de la transition. Éducation permanente*, 36(1), 12-15.

d'imprégnation se différencie des autres formes d'apprentissage de l'étranger, y compris des séjours de vacances. 'Vivre' l'étrangeté implique durée et contact direct avec la différence dans tous ses aspects. C'est à ces conditions que l'expérience devient connaissance. (E. Murphy-Lejeune, op. cit., p. 57).

Le séjour de mobilité apparaît donc en tant qu'expérience formative pouvant transformer le sujet mobile en profondeur : au niveau langagier, culturel et même identitaire. L'immersion dans la différence de l'Autre (dans le sens d'altérité) permet au sujet d'expérimenter l'étrangeté et à partir de ce vécu biographique de construire de nouveaux apprentissages, de nouvelles connaissances. Les problématiques à interroger autour de la mobilité devraient en ce sens dépasser les thématiques purement linguistiques (besoins, difficultés et apprentissages linguistiques, discursifs, ou référentiels de type culturel). D'autres dimensions plus personnelles concernant par exemple les acquis expérientiels en ce qui concerne la gestion des rencontres altéritaires (rencontres avec autrui) ou le déploiement de stratégies d'adaptation langagière et culturelle seraient aussi à examiner. De même, l'exploration des dimensions plus existentielles concernant les dimensions identitaires seraient aussi une thématique très intéressante d'étude, comme par exemple, les statuts que s'aménagent les sujets mobiles dans ces nouveaux espaces de vie qui leur propose le pays d'accueil et la façon dont ils apprennent à s'assumer dans ces nouvelles postures sociales et professionnelles : statut d'étranger, statut d'étudiant ou de professionnel (promotion sociale, déclassement ou reconversion professionnels), etc.

Il est à noter que ces problématiques scientifiques portant sur l'acquisition de nouveaux savoirs de type expérientiel au cours du séjour académique ou professionnel à l'étranger s'inscrivent dans une préoccupation plus globale qu'interpelle le corps scientifique depuis un certain nombre d'années : « *l'éducation tout au long de la vie* » ou « *l'apprentissage tout au long de la vie* »²³³. Sous cet angle-là, les dimensions existentielles et holistiques des apprentissages des langues sont très clairement posées. « *Apprendre tout au long de la vie* » fait référence selon les experts en didactique à « *apprendre, tout en évaluant soi-même la portée de cet apprentissage* » (Muriel Molinié, 2005). Comme nous pouvons l'observer, cette

²³³ Pour l'Unesco (1996), « *l'éducation tout au long de la vie* » renvoie à l'idée qu'il existerait une « *société éducative où tout peut être une occasion d'apprendre et d'épanouir* ». Pour la Commission des communautés européennes (2000) au contraire, ce concept désignera « *toute activité d'apprentissage utile à caractère permanent visant à améliorer la connaissance, les qualifications et les compétences* » (A. Gohard-Radenkovic, op. cit., p. 40).

idée d'« *apprendre tout au long de la vie* » nous mène à nous questionner sur les apports de l'expérience de mobilité au niveau du développement de compétences telles que le « *savoir-apprendre* » et aussi sur le réinvestissement à long terme des apprentissages expérientiels effectués durant la mobilité. Comme le souligne A. Gohard-Radenkovic, en tant qu'expérience très riche, le séjour de mobilité se présente pour certains comme une possibilité de se remettre en question et d'acquérir de nouveaux apprentissages. Le but ultime pour le sujet mobile serait par la suite de réussir à transférer ces connaissances acquises pendant la mobilité dans d'autres expériences de vie :

Le séjour à l'étranger, selon une durée plus ou moins longue, invite l'acteur de la mobilité à une interrogation de ses représentations, de ses valeurs, de ses comportements 'évidents', mais aussi à questionner les normes, enjeux et systèmes de référence de ses interlocuteurs dans leur contexte. Cette réinterprétation du monde, dans un rapport dialectique entre l'autre et soi, devrait favoriser l'acquisition d'un certain nombre de compétences, cognitives et sociales, transférables à toute autre situation de mobilité ultérieure ou à tout autre réinvestissement professionnel. (A. Gohard-Radenkovic, op. cit., p. 46).

Cette idée nous interroge sur la capacité qu'ont les acteurs sociaux d'évaluer leurs apprentissages et de les réinvestir à bon escient dans d'autres situations ou contextes au cours de leur trajectoire de vie²³⁴. De ce fait, la préparation à la mobilité se laisse envisager comme beaucoup plus large qu'une simple formation par des cours de langue. On retrouvera cette dimension dans l'idée d'accompagnement déployée en Partie III au moment des propositions didactiques.

3.2. De la mobilité au projet : un parcours notionnel au carrefour des disciplines

En cherchant à saisir les dimensions plurielles, singulières et complexes que comporte la mobilité comme phénomène social on franchit les limites conceptuelles de la mobilité vue

²³⁴ Si les apprentissages expérientiels de la mobilité questionnent autant les chercheurs, c'est aussi parce que les spécialistes s'intéressent à la manière comme ces acquis effectués dans l'expérience de la mobilité pourront être recyclés et réutilisés par les acteurs mobiles dans le futur, dans d'autres circonstances, d'autres configurations sociales ou professionnelles.

comme déplacement géographique (mobilité géographique) pour aller explorer d'autres formes de mobilité symbolique ou métaphorique, telles que la « *mobilité linguistique, sociale, psychologique, professionnelle, culturelle.* » (Murphy-Lejeune, *op. cit.*, p. 11). Interpellés par la pluralité des situations de déplacement, les chercheurs font également appel à des appareillages conceptuels nouveaux afin de « *dépasser l'approche des migrations comme le simple passage d'un pays à un autre* » autrement dit, afin de pouvoir effectuer « *une lecture plus complète de la mobilité* » (Odden, *op. cit.*, p. 16). Diverses notions sont engagées dans les travaux récents : mobilité (Simmel, 1998 ; Bourdin, 2005) ; territoire circulatoire (Tarrius, 1989) ; transnationalisme (Basch, Glick Schiller et Blanc-Szanton, 1994) ; circulation migratoire (Doraï, Hily et Ma Mung, 1998) ; migralité (Coulibaly-Tandian, 2008) ; projet migratoire (Mai, 2001 et 2004 ; Ma Mung, 2009 ; Nasri, 2009), entre autres. Dans l'éventail d'approches notionnelles sollicitées au sein des recherches portant sur les migrations internationales, la notion sociologique de « *projet migratoire* » a attiré tout de suite notre attention. Puis, au cours de nos lectures nous avons été interpellée par l'approche anthropologique du concept de projet de J.-P. Boutinet (1990, 2012).

3.2.1. Le « projet », une notion opératoire en didactique des langues ?

Si le projet nous a semblé être un objet pertinent à travailler lorsque l'on s'intéresse à l'expérience migratoire et aux parcours de mobilité des acteurs sociaux d'aujourd'hui, c'est que « *les déplacements, la mobilité d'un espace culturel et national à l'autre, ouvrent un champ de possibles qui se manifestent sous forme d'anticipation, d'appréhension, de projet* » (L. Guilbert, 2009, p. 80). Notons que la notion de « *projet* » est présente en didactique des langues comme une donnée informative qui sert à identifier les besoins linguistiques des apprenants et par conséquent, à déterminer les contenus et les compétences qui devront être privilégiés dans l'organisation pédagogique des dispositifs de formation linguistique qu'on met à disposition du public d'apprenant.

Le projet apparaît ainsi très souvent, voire presque systématiquement dans les outils d'enquête (questionnaires et entretiens) qu'utilisent les enseignants-concepteurs pour établir des formations en Français sur Objectifs Spécifiques. Il fait partie des données permettant de mieux connaître les publics cibles et de préciser sur cette base d'informations les spécificités des profils d'apprenants : situations et compétences de communication cibles (contenus

linguistiques, culturels et interculturels), types de discours et champs lexicaux cibles, etc. Le FOS a d'ailleurs été qualifié par D. Lehmann comme une démarche permettant d'apprendre « *DU français POUR {nous soulignons}* »²³⁵ (D. Lehmann, 1993, p. 115), signifiant ainsi la dimension projective de ce sous-domaine de la didactique des langues. L'idée d'objectif étant au centre des préoccupations du champ de la didactique pour les publics professionnels (F.O.S.) tout comme de celui de sa déclinaison académique (le Français sur Objectifs Universitaires, ou F.O.U.), la notion de « *projet migratoire* » et le concept de « *projet* » ont donc semblé pouvoir servir de clé de lecture de la mobilité des publics colombiens objets de notre étude. Mais peut-on dire que la didactique des langues ait vraiment accueilli la notion de « *projet* » dans toute sa richesse, quand on parle des démarches conduites à des fins d'adaptation professionnelle ou académique, ou bien le mot de projet y a-t-il été utilisé dans son sens le plus trivial ?

Revenons sur le projet, tel que défini dans le domaine du FOS par Jean-Marc Mangiante et Franck Desroches :

Le FOS se définit comme une démarche didactique de conception d'une formation linguistique à partir d'une demande précise et des besoins langagiers d'un public identifié, réuni autour d'un même projet {nous soulignons}. Les contenus de formation s'établissent alors à partir de documents authentiques collectés sur le terrain et analysés. Il s'agit donc d'une 'formation sur mesure' qui demande un travail sans cesse renouvelé à chaque demande de formation » (J.-M. Mangiante et F. Desroches, 2014, p.52).

En tant que dénominateur commun des motivations et attentes des publics d'apprenants, le projet, ici pensé dans son acception didactique, constitue un élément pivot de l'analyse des besoins ainsi que de l'ensemble de la démarche FOS²³⁶. Il sera le fil conducteur thématique au sein des ingénieries éducatives déployées, et aux côtés de l'analyse des données authentiques collectées sur le terrain, il viendra façonner le parcours de formation que l'on proposera à un groupe d'étudiants défini.

²³⁵ À la différence des cours de FLE généralistes proposant aux étudiants d'apprendre « *LE français* », d'après D. Lehmann le FOS se caractérise parce qu'il propose aux publics d'apprenants d'apprendre « *DU français POUR* », autrement dit, du français pour réaliser des objectifs bien précis dans un domaine donné (D. Lehmann, 1993).

²³⁶ La description des étapes de la démarche FOS est disponible en annexe (cf. annexe N° 15).

La nature de ce projet par exemple, pour notre cas précis, un projet de mobilité académique ou professionnel en territoire francophone, permettra de circonscrire la part communicative des activités spécialisées que les acteurs seront censés faire dans la langue étrangère durant leur expatriation : suivre des cours d'histoire dans une faculté canadienne (projet de mobilité académique), renseigner un client sur un plan touristique dans une agence de voyage française (projet de mobilité professionnel), etc. Plus les experts auront des informations précises sur la nature du projet des publics d'apprenants ainsi que sur les contraintes pouvant peser sur ces projets (peu temps à consacrer à la formation, disponibilité horaire très limitée...), mieux on pourra définir des contenus et des formes méthodologiques (supports, activités, exercices, examens...) précis, bien ciblés et donc fonctionnels pour la préparation en langue des sujets mobiles. Certes, comme nous pouvons le constater, le projet aidera à déterminer les besoins langagiers des publics d'apprenants en situation de mobilité, en d'autres mots, les situations de communication dans lesquels se trouveront ces acteurs mobiles durant leur période de dépaysement.

Cependant, il nous semble qu'en appréhendant l'élément projet sous un angle plus complexe, il est possible de mettre en lumière d'autres dimensions des enseignements-apprentissages des langues, peu travaillées dans les dispositifs de formation spécifique, à savoir les dimensions holistiques et subjectives. Pour nous, ces dimensions à caractère constructiviste et existentialiste de la formation peuvent jouer un rôle clé dans la préparation à la mobilité des acteurs contemporains, puisque tout projet de déplacement humain implique des choix de vie et la gestion individuelle de l'action. Plusieurs questionnements peuvent découler de ces réflexions : Pourrions-nous à travers une complexification de la notion de projet se détacher des problématiques strictement langagières et culturelles qu'on a l'habitude de travailler dans le cadre de formations spécifiques telles que le FOS ou le FOU ? comment se construit le projet de mobilité et quel(s) rôle(s) joue la langue au sein de l'élaboration, l'organisation et la mise en réalisation de ce dernier ? quels rapports pouvons-nous faire entre projets et parcours de vie et quelles significations ces articulations peuvent donner aux actions éducatives et aux apprentissages en langues ?

En effet, de notre point de vue, le détour par la notion de « *projet migratoire* » et ultérieurement par le concept boutinien de « *projet* » par opposition au simple projet opérationnel posé par le FOS et le FOU, invite à ne pas réduire la préparation linguistique à un simple module technique de progression en langue, préparant à telle ou telle situation type.

L'emprunt à la sociologie ou à l'anthropologie met en avant les dimensions personnelles ou subjectives de la mobilité, ou encore la dimension existentielle que sous-entend tout déplacement humain. Comme le soulignent Gohard-Radenkovic et Murphy-Lejeune, dans le cadre de travaux en didactique des langues s'intéressant aux faits de mobilité, on remarque le plus souvent que « *les approches pédagogiques privilégient un aspect ou un autre de l'expérience de l'individu mobile, permettant rarement que celle-ci soit véritablement valorisée dans toutes ses dimensions, ni validée pour ce qu'elle est.* » (Gohard-Radenkovic et Murphy-Lejeune, *op. cit.*, p. 132). Dans le dessein d'ouvrir nos perspectives d'analyse, il nous a donc paru pertinent d'avoir recours à une démarche de recherche puisant dans des champs disciplinaires autres que le champ didactique, une démarche d'investigation susceptible d'apporter un nouvel angle d'approche à l'étude de la mobilité et à l'analyse des problématiques linguistiques qui peuvent lui être associée.

Nous aimerons aussi aller au-delà de l'étude des facteurs sociolinguistiques et socioculturels liés aux phénomènes de mobilité et analyser celle-ci au regard des parcours de vie des acteurs sociaux qui la sollicitent, au regard des aspirations et inquiétudes personnelles qui traversent leurs pratiques du voyage, au regard des logiques individuelles d'organisation qui gouvernent leurs déplacements humains, etc. En ces sens, nous pourrions rejoindre Gohard-Radenkovic et Murphy-Lejeune, qui insistent sur le fait qu'il faudrait élaborer une didactique de la mobilité afin d'« *analyser la complexité des flux et les parcours désynchronisés qu'ils produisent* », ce qui impliquerait d'après les auteurs de construire un débat explorant de manière particulière les axes suivants :

{...} Les motifs du projet, la durée des mobilités dans le temps (déterminée, indéterminée, provisoire, intermittente, cyclique), l'organisation des déplacements dans les espaces nationaux, interrégionaux, frontaliers ou internationaux, les modalités de ces mouvements (physiques ou virtuels, isolés ou groupés) ainsi que les logiques officielles affichées par les organismes expéditeurs et d'accueil. (Ibid., p. 133).

C'est ainsi que nous avons bâti des entretiens (comme relaté dans la Partie III) préalablement à la proposition de modules didactiques, afin de conduire une analyse multidimensionnelle des publics ciblés. Parmi les éléments à prendre en compte et à combiner, nous avons ainsi adhéré à la démarche qui consiste à mener des analyses qui

diversifient l'observation, en liant des données démographiques, âge, sexe, statut familial, diplômes et qualifications, appartenances identitaires, histoire personnelle, familiale, professionnelle, sociale et élaboration du projet migratoire, révélant ainsi les interrelations entre diverses facettes de l'aventure. (Ibid., p. 134).

Il est à noter que bien des chercheurs trouvent de l'intérêt à la notion de « *projet migratoire* » qui ne cesse de monter en puissance en sciences humaines et sociales : Taboada-Leonetti, 1979 et 1982 ; De la barre, 1997 ; Oso Casas, 1997 ; Rosental, 1999 ; Mai, 2001 ; Boyer, 2005 ; Ma Mung, 2009 ; Nasri, 2005 ; De Gourcy, 2007, entre autres. De manière générale, comme le mentionne Odden, les auteurs exploitant cette notion dans une perspective dynamique « {...} partagent l'idée selon laquelle le projet migratoire est révélateur de la capacité des migrants à se projeter dans le temps d'une part, et s'accordent sur le fait que le projet est en constante évolution d'autre part. » (Odden, *op. cit.* p. 17).

À nos yeux, ces interprétations dynamiques que l'on peut faire du projet migratoire apportent du sens à la mobilité vécue par nos informateurs. En effet, à travers l'observation rapide des premières données recueillies par entretien, nous avons pu percevoir que la mobilité académique et professionnelle des acteurs enquêtés dans le cadre de notre travail répondait à des démarches humaines de projection et d'organisation dans le temps. La mobilité semblait avoir été appréhendée et vécue sous la forme d'un projet individuel engagé par chacun de nos informateurs à un moment précis de leur trajectoire biographique. Un projet où la langue (langue rattachée aux pays d'accueil) faisait d'ailleurs partie des éléments sur lesquels les acteurs ont dû réfléchir, voire agir durant la préparation de leur mobilité afin d'être en mesure de concrétiser leur désir de changer de pays. La préparation du projet peut se concrétiser à travers différentes formes d'action comme par exemple une réflexion autour du poids du facteur linguistique dans l'accomplissement de la mobilité, une évaluation du niveau de compétences en langue que possède chacun et des manques ou des besoins en terme de maîtrise langagière, le choix de prendre en charge une formation linguistique en amont du départ dans le but de pouvoir réaliser leur projet de mobilité (pouvoir faire face à certaines démarches administratives, répondre aux prérequis de certains centres éducatifs étrangers...) ou encore dans le dessin de faciliter et optimiser leur future expérience de mobilité (être capable de se débrouiller en contexte francophone, entrer en contact et découvrir les communautés autochtones...), etc.

3.2.2. La notion de « projet migratoire », une notion trop étroite ?

Si la notion de « *projet migratoire* » a contribué au départ à enrichir la prise de données et à élargir la perspective de formation par rapport aux traditionnelles opérations conduites en FOS et en FOU, elle a cependant buté rapidement sur certaines limites, dès que nous avons amorcé les premiers prélèvements de données sur le terrain.

Dès le début des entretiens, il nous est apparu que cette idée d'anticipation et d'organisation que nous pouvions attacher à la mobilité entreprise par les acteurs participant à notre enquête restait toujours en filigrane dans la parole enquêtée, un peu cachée dans leurs dires, puisque nos questionnements de recherche étaient surtout focalisés sur des thématiques didactiques liées à l'analyse des besoins des publics mobiles (cf. chapitre 6, en point 6.2.). Bien que certaines questions nous permettaient d'apprécier les statuts et les parcours de mobilité des acteurs, la façon dont ceux-ci percevaient leur projet de mobilité académique ou professionnelle à l'étranger, ou encore le type d'expériences sociales, linguistiques et culturelles vécues par ces derniers durant leur séjour en territoire francophone, la mobilité en tant que thématique d'analyse restait toujours en deuxième plan dans leurs témoignages.

Pourtant, d'après les travaux scientifiques mobilisant la notion de projet migratoire comme vecteur d'analyse des phénomènes de mobilité, les liens entre cette notion et l'acte de verbalisation que font les acteurs sociaux de leur projet et leurs expériences migratoires sont très étroits. Comme le mettent en évidence quelques recherches (G. Odden, 2013 ; A.-L. Counilhn 2014), certains auteurs ayant sollicité la notion de projet migratoire dans leurs travaux en viennent à définir cette notion comme un processus discursif :

Certains le {le projet migratoire} définissent comme un processus discursif qui permet d'analyser les représentations des migrants dans la société d'accueil (représentations d'eux-mêmes et représentations du nouvel environnement social et culturel) afin d'élargir la vision de la migration comme un simple déplacement géographique (Mai, 2004). (A.-L. Counilh, 2014, p. 323).

En général, le sens que l'on donne à la notion de projet migratoire est fortement rattaché à la parole enquêtée, à la verbalisation que font les acteurs de la mobilité de ses intentions, ses

choix et ses logiques de migration. D'ailleurs, les techniques d'enquête comme le récit de vie ou la biographie migratoire occupent une place importante dans nombre de recherches mobilisant cette notion. Au vu des résultats mitigés rencontrés pour notre part, nous avons été poussée à nous questionner sur l'opérabilité réelle d'une telle notion dans le cadre de notre recherche. De manière concrète, nous craignons de ne pas pouvoir exploiter à travers l'analyse de notre corpus de témoignages tout le potentiel sémantique que referme cette notion et ce, en raison notamment de deux facteurs : d'une part, les données recueillies au cours de nos entretiens semi-directifs ne répondaient pas aux méthodologies d'enquête qu'on a l'habitude de mobiliser dans le cadre de ce type de recherches (histoire de vie, biographie migratoire ou même biographie langagière) car elles avaient été opérées à des fins de construction de programmes de formation en langue ; et d'autre part, les thématiques d'analyse ciblées par nos entretiens exploraient davantage les aspects didactiques et linguistiques ayant un lien avec la mobilité des publics éduqués ou qualifiés et non le phénomène de mobilité lui-même, en d'autres mots, les représentations de la mobilité, les parcours et les démarches individuelles de mobilité, l'influence de divers éléments contextuels et de co-acteurs de la mobilité dans l'évolution du projet migratoire, etc. Rappelons que pour la trame de nos entretiens nous nous sommes inspirée en bonne partie des grilles de questions que les experts en didactique utilisent pour étudier les besoins de formation des publics spécifiques (cf. chapitre 6, en point 6.2.). C'est ainsi que malgré notre intérêt pour la notion de « *projet migratoire* », il nous a semblé qu'on devait aller au-delà de cette notion qui ne répondait que partiellement à notre objectif didactique. À la suite de Lucille Guilbert (2009, 2010), auteur de plusieurs recherches portant sur les phénomènes migratoires au Québec²³⁷, nous nous sommes donc tournée vers le concept de « *projet* » tel qu'il a été développé par le psychosociologue Jean-Pierre Boutinet (1990, 2012). Ce concept, qui à la différence de la notion de projet migratoire, ne s'occupe pas de préciser les traits constitutifs du projet de type migratoire, mais qui pose par le biais d'une approche anthropologique une réflexion autour des spécificités théoriques et pragmatiques de la figure du projet. Le projet est alors appréhendé d'ailleurs dans son sens le plus large, autrement dit, en tant que l'une des formes de l'anticipation humaine les plus sollicitées par nos cultures contemporaines (la prévision ou la prévention seraient aujourd'hui d'autres formes anticipatrices concurrentes du projet).

²³⁷ Projets de recherche sur les femmes immigrantes, la rétention de l'immigration et les liens entre immigration et études dans des villes moyennes universitaires.

3.2.3. Le projet comme clé de lecture de la mobilité

En opérant ce déplacement notionnel, du projet migratoire à la figure du projet boutinien, il ne nous échappe pas que notre recherche nous conduira à réfléchir sur une figure caractéristique des cultures modernes, le projet (cf. chapitre 4). En effet, l'homme contemporain fait de plus en plus souvent appel au projet afin d'appréhender le temps, d'anticiper son avenir et de donner une forme souhaitée à son existence. Selon Françoise Cros,

s'il y a un concept, ou plutôt un paradigme, qui envahit nos discours modernes, c'est bien celui de projet. Référence aujourd'hui obligée de tout acte social qui se veut valorisé et valorisant, le projet s'insinue dans nos pratiques quotidiennes, qu'elles soient d'ordre professionnel ou plus personnel. (F. Cros, 1992, p. 122).

Le projet est un objet moderne présent de manière récurrente à l'échelle micro et macro-sociale (niveau personnel, niveau professionnel, niveau institutionnel, niveau global et international...) ²³⁸. Que ce soit en tant qu'outil permettant d'anticiper, appréhender et conduire le plus efficacement possible une action déterminée ou d'évaluer en termes de réussite une action passée, les sociétés modernes (sociétés technologiques, communicationnelles), en opposition avec les sociétés traditionnelles, parlent de plus en plus de projet ²³⁹. C'est le constat que fait Boutinet, qui considère le projet « *plus qu'un concept, une figure emblématique de notre modernité* ²⁴⁰ » (Jean-Pierre Boutinet, 2012, p. 6), « un

²³⁸ Notons que le terme « *projet* » dans le cadre éducatif renvoie à des conceptions diverses. On peut se servir de ce terme pour dénommer sur un plan général les démarches institutionnelles d'éducation (« *projet éducatif* »), ou au contraire, l'utiliser pour faire référence à des dispositifs de formation (« *projet de formation* ») ou à des démarches méthodologiques déterminées (« *pédagogie de projet* »).

²³⁹ Pour Boutinet, les sociétés traditionnelles, à contrario des sociétés technologiques actuelles, « *sont souvent sans projet voire même hors projet parce qu'elles éprouvent une certaine précarité dans leur mode d'existence, qui les empêche d'anticiper.* » (Boutinet, 2012, p. 3), ce qui fait, qu'elles ont tendance à solliciter beaucoup moins, voire pas du tout, l'idée de projet en tant qu'instrument d'anticipation de l'action.

²⁴⁰ Selon F. Cross (1992), si Boutinet présente le projet comme une forme emblématique de la modernité, il fait notamment référence à la modernité des sociétés occidentales, autrement dit, à la contemporanéité occidentale. Il nous semble toutefois que l'usage abondant du terme « *projet* » est assez généralisé et donc observable aussi dans d'autres sociétés, des sociétés non occidentales par exemple. Il aurait été ainsi pertinent de pouvoir se référer à un travail développant une approche historique et anthropologique de l'apparition et l'utilisation du terme « *projet* » dans les sociétés latino-américaines ; cependant, nous ne possédons pas à ce jour une référence concrète que nous pourrions citer à ce sujet. Malgré cela, l'étude menée par Boutinet est susceptible, à nos yeux, d'apporter divers éléments de réflexion exploitables dans le cadre de toute démarche compréhensive du concept de projet et ce, indépendamment du milieu culturel dans lequel se situe cet objet de recherche.

mode d'expression privilégié » des temps modernes (*Ibid.*, p. 8). Ainsi, nous pourrions penser que le titre même de notre mémoire de recherche « *Articuler projets individuels de mobilité et dispositifs didactiques en français {...}* », entre en phase avec son temps. Mais ne courons-nous pas aussi le danger de rester à la surface des choses, autour d'un thème à la mode ? Il convient selon nous de creuser l'idée de projet afin de contrer ce risque. D'où notre intention de proposer dans le présent cadre théorique un volet portant exclusivement sur le projet. Pour ce faire, nous solliciterons l'approche anthropologique de Boutinet, pour qui « *parler d'une anthropologie du projet, c'est finalement s'interroger sur la façon dont les individus, les groupes, les cultures vivent le temps* » (*Ibid.*, p. 5). Sur ce point, nous rejoignons Lucille Guilbert (2009), lorsqu'elle considère que l'approche anthropologique boutinienne du projet peut trouver écho dans les problématiques liées aux phénomènes de migration transnationale, car « *'l'immigration familiale', 'le retour de l'immigrant aux études', 'les études à l'étranger', 'le retour de l'étudiant au pays d'origine', 'l'immigration de l'étudiant international dans le pays de ses études' constituent des projets qui ont été conçus, préparés et mis en œuvre avec un degré variable de complexité et d'organisation* ». (L. Guilbert, 2010, p. 152). Comme nous avons eu l'opportunité de le mentionner auparavant, dans notre cas particulier, nous constatons que la mobilité académique et professionnelle engagée et vécue par nos informateurs (publics éduqués interviewés), se présente comme une mobilité à caractère volontaire, recherché et qui est soumise à un ensemble de démarches d'anticipation, de conception, de préparation et de mise en œuvre de la part des acteurs. En ce sens, il nous semble qu'aborder ces mobilités sous l'étiquette de « *projet étudiantin de mobilité* » ou « *projet de mobilité académique* » - et pour les cas des publics professionnels, de « *projet professionnel de mobilité* » ou « *projet de mobilité professionnelle* » - serait tout à fait pertinent. De plus, comme le souligne L. Guilbert, si l'approche anthropologique du projet se montre particulièrement intéressante dans le cadre de recherches portant sur les faits migratoires c'est parce qu'elle « *{...} apporte des pistes stimulantes pour comprendre la notion de projet et de son rôle à toutes les étapes de la migration à partir de sa conception jusqu'au cheminement sans fin de l'adaptation au nouveau pays.* » (Lucille Guilbert, *Ibid.*, p. 152). En effet, les réflexions théoriques développées par J.-P. Boutinet²⁴¹, apportent un cadre

²⁴¹ À ce propos, il convient de noter que L. Guilbert renvoie ici uniquement à l'ouvrage principal de référence de Boutinet intitulé « *Anthropologie du projet* » et édité pour la première fois en 1990. Pour notre part, nous prenons comme référence principale ce même ouvrage de l'auteur (seconde édition, 2012), mais nous explorons aussi d'autres sources (livres et articles) écrites par ce dernier sur la thématique du projet. Nous tenons également à rajouter que le manuscrit phare de Boutinet « *Anthropologie du projet* » en est actuellement à sa troisième édition, une édition parue dans l'année 2015.

analytique riche permettant au chercheur d'explorer les projets, les parcours et les expériences de mobilité des individus, à travers l'observation d'un certain nombre de paramètres constitutifs du projet, appréhendé, dans notre cas particulier, comme un instrument de mobilisation individuelle. Le concept boutinien de projet permet de mieux comprendre les spécificités de cette forme de l'anticipation humaine et de la sorte, sert à faire émerger les rapports existant entre le projet et les processus de migration. À notre sens, ce concept pourrait fournir à l'analyste de la migration une grille de lecture assez complexe et riche permettant d'observer à la fois la migration comme intention (intention déclarée ou verbalisée) que la migration comme acte (action concrétisée par l'investissement personnel).

Par voie de conséquence et dans l'intention d'enrichir les champs de significations que nous pouvions donner à la mobilité et aux aspects linguistiques qui peuvent lui être associés, nous avons désiré explorer l'idée de projet, non comme une notion faisant partie de notre appareillage didactique mais comme une clé théorique de lecture susceptible de nous aider à décoder la mobilité anticipée, engagée et expérimentée par les acteurs sociaux que nous avons interrogés lors de notre enquête de terrain.

Chapitre 4. L'approche anthropologique du concept de projet selon Jean-Pierre Boutinet

Dans le dessein de présenter les fondements de cette réflexion anthropologique boutinienne sollicitée dans notre travail, nous citons les objectifs que Boutinet lui-même attribue à son approche :

Cette approche anthropologique du projet vise à identifier la diversité des situations, à repérer les invariants, à comprendre comment fonctionne le projet dans différents ensembles culturels, à s'interroger sur la façon dont les individus, les groupes, les cultures construisent et vivent leur rapport au temps. (J.-P. Boutinet, Anthropologie..., op. cit., quatrième de couverture).

D'emblée, à travers ces premières paroles, nous voyons déjà se dessiner de manière très claire le caractère culturel, pluriel et temporel que possède, pour l'auteur, la figure du projet. En effet d'après lui, le projet se présente dans le contexte technologique actuel comme un « régulateur culturel » (*Ibid.*, p. 5), comme un objet porteur d'un certain nombre de représentations et d'idéalisations propres du monde et de l'homme modernes. Selon Boutinet, le projet, « par ses sous-entendus, par la recherche d'idéalisation qu'il incarne, il se transforme vite en jugement affirmant le gain, l'avantage que les individus et les groupes entendent en retirer. » (*Ibid.*, p. 5). En ce sens, le projet n'aurait pas seulement une valeur pragmatique liée à l'anticipation et la régulation de l'action, mais il aurait également une valeur symbolique culturellement construite, une valeur qui nous intéresse particulièrement dans l'étude des sujets mobiles traversant les continents. D'où l'importance, d'après l'auteur, d'envisager dans toute étude portant sur le concept de projet, une entrée analytique permettant de mettre en exergue les facteurs sociaux, culturels, voire historiques pouvant participer à la construction de la figure actuelle du projet. Selon Boutinet, l'intérêt de proposer une étude anthropologique du projet réside principalement dans ce qu'elle permet à l'analyste « d'identifier les différentes fonctions que remplit tout projet dans {sa propre} culture par rapport à ce qui peut se passer dans d'autres cultures » (*Ibid.*, p. 5). Sur cette base, Boutinet développe son approche anthropologique en prenant initialement comme référence les

cultures occidentales, en partant donc de ses propres repères culturels. Et c'est précisément à partir de cette approche culturellement contextualisée (genèse, usages et significations) qu'il s'attèle à réfléchir de manière plus large au projet en tant que figure représentative du monde contemporain.

D'autre part, à travers cette perspective anthropologique, Boutinet présente le projet comme un objet culturel pouvant être étudié aussi bien dans sa dimension collective (« *les groupes* ») que dans sa dimension individuelle (« *les individus* »). Le projet en tant qu'expression culturelle d'une collectivité mais aussi de nombreuses individualités, deviendrait ainsi une figure multiple et complexe, un objet comportant diverses facettes. Étudier le projet d'un point de vue anthropologique impliquerait, par conséquent, de repérer des représentations ou des usages du projet communes à un groupe culturel (« *repérer les invariants* »), mais aussi des particularités existant dans la pratique du projet chez l'individu, autrement dit, chez la personne en tant qu'entité singulière. De plus, si l'auteur s'intéresse au caractère collectif et individuel du projet, il tient, dans tous les cas, à articuler la figure du projet à celle du temps : « *s'interroger sur la façon dont les individus, les groupes, les cultures construisent et vivent leur rapport au temps* » (citation, voir *supra*). Cette relation « *projet-temps* » traversera d'ailleurs l'ensemble de ses travaux, faisant ainsi de l'idée du temps un vecteur de sens essentiel à la compréhension de sa définition du concept de projet. Pour l'auteur, la façon dont les cultures modernes appréhendent le temps, définit fortement le rôle et l'importance que l'on accorde aujourd'hui au « *projet* », ou même à d'autres figures très en vogue de nos jours telles que la « *prévoyance* », l'« *objectif* » ou le « *plan* ».

Un dernier point qui nous semble important de souligner c'est le caractère quadriparti que comporte l'approche développée par Boutinet. En effet, d'après l'auteur, une approche anthropologique du projet permettrait de mettre en évidence, « *quatre dimensions qui expriment quatre préoccupations dominantes : une dimension d'inspiration vitale²⁴², une dimension à connotation culturelle²⁴³, une dimension plus psychologique et existentielle et une dimension méthodologique à référence pragmatique* » (*Ibid.*, p. 378). Pour les besoins de

²⁴² Le projet est appréhendé comme nécessité vitale de l'être humain : « *tout projet est vital, lié au vivant dont les deux premières propriétés sont la conservation et l'expansion* ». (*Ibid.*, p. 379).

²⁴³ Le projet est appréhendé comme une figure possédant des connotations culturelles différentes selon les cultures, qu'il s'agisse des groupes socioculturels différents ou des cultures plus globalisantes telles que les cultures modernes ou technologiques. Pour en citer en exemple, d'après l'auteur, les cultures socio-techniques voient davantage dans le projet « *une opportunité culturelle susceptible d'asseoir leur propre légitimité et d'assurer leur développement.* » (*Ibid.*, p. 383).

notre travail, nous évoquerons ici certaines réflexions portant davantage sur la dimension existentielle et méthodologique du projet. La première dimension appréhendant le projet comme un enjeu existentiel du sujet humain pouvant révéler une « *conscientisation croissante que l'acteur contemporain opère sur son existence, aussi bien sur lui-même que sur son environnement de vie* » (Ibid., p. 387). Et la deuxième, questionnant le projet dans une perspective pragmatique et donc mettant en avant la dimension méthodologique de la figure du projet, figure d'ailleurs capable de tisser des relations étroites avec l'action : « *les liens qui unissent projet et action sont étroits dans la mesure où anticipation et réalisation apparaissent dans l'ordre humain inséparable ; l'une préfigure ce que sera l'autre ; la seconde modalise la première.* » (Ibid., p. 391). Afin de développer ces dimensions qui nous intéressent, nous travaillerons ci-après autour de deux conceptions différentes du projet que nous propose l'auteur, l'une théorique (le projet comme objet théorique) et l'autre méthodologique (le projet comme objet méthodologique). Ces deux facettes du projet nous aideront en effet à préciser la nature et le mode de fonctionnement de cet objet. Commençons donc par la première, la conception théorique du projet.

4.1. Le projet, un objet théorique

Selon Boutinet, nous l'avons vu (voir *supra*, en point 3.2.3.), l'homme, face à un monde moderne en constant changement, se voit de plus en plus attiré par une approche prospective du temps et par le développement de diverses conduites d'anticipation, dont fait partie précisément le projet, « *un mode d'adaptation privilégié* » par l'homme contemporain. Appréhender le projet en tant qu'objet théorique revient ainsi principalement à mettre en avant les liens que noue le projet avec la figure du temps. En tenant compte de cet aspect, nous commencerons cette entrée théorique, tel que nous le propose Boutinet dans son ouvrage « *Anthropologie du projet* » (2012), en sollicitant l'idée du temps. Un fois les rapports temps/projet précisés, nous nous attèlerons à présenter, succinctement, pour des soucis de brièveté, les différentes formes d'anticipation de l'avenir que distingue l'auteur, formes nécessaires à la compréhension de la réflexion contrastive que mène Boutinet autour du projet (anticipations adaptatives, anticipations cognitives, anticipations imaginaires et anticipations opératoires). Finalement, nous chercherons à approfondir exclusivement la figure anticipatrice qui soutient différentes interrogations de base de notre recherche, celle du

projet : ses spécificités théoriques, les connotations ou significations qui lui sont liées, les rapports que cette figure entretient avec l'action, sa définition fondamentale et ses caractéristiques majeures.

4.1.1. Connotations et usages modernes de la figure du temps et ses rapports avec le projet

Pour Boutinet, le temps est une figure essentielle à la compréhension des conduites prospectives (avenir) et projectives (projet) caractéristiques des sociétés modernes, et par conséquent, une figure clé si l'on veut définir le projet : sa nature, sa fonction sociale, son mode de fonctionnement, entre autres. Selon lui, les significations que l'on donne au temps et aux divers composants temporels qui prennent place dans notre vie, changent peu à peu à travers les époques, et ce sont précisément ces mutations sémantiques, praxéologiques et autres, qui définissent graduellement le rôle et le pouvoir d'action, que l'on accorde au projet dans le monde contemporain.

Dans le but de mener cette approche réflexive de la figure du temps, Boutinet se concentre entièrement sur un temps qu'il dénomme lui-même « *la temporalité* » et qui correspond au « *temps vécu verbalisé* », « *ce que E. Benveniste (1966) appelle le temps linguistique {...}* » (Boutinet, *Anthropologie...*, *op. cit.*, p. 49). L'auteur explore de la sorte deux manières de conceptualiser le temps, qui sont deux modalités de découpage du temps fonctionnant par démarche contrastive : la bipartition et la tripartition du temps.

Dans une démarche de bipartition du temps, il est possible d'après l'auteur d'« *opposer ce qui ressort de la simultanéité et ce qui a trait à la succession.* » (*Ibid.*, p. 49). Et suivant cette dynamique contrastive, on peut ainsi identifier, deux types de temporalités : le temps circulaire (simultanéité) et le temps linéaire (succession). Le temps circulaire serait celui « *caractérisé par sa répétition, les faibles changements qu'il induit, le souci de valoriser ce qui s'est déjà fait* » (*Ibid.*, p. 50) ; et par contre, le temps linéaire lui, est « *cumulatif {...} est celui de l'irréversibilité* » (*Ibid.*, p. 50). Pour Boutinet, dans le cas des sociétés occidentales, l'homme s'est peu à peu libéré du temps circulaire, autrement dit, celui du cycle de la nature, des saisons, de l'agriculture ; pour adopter un style de vie plus en accord avec le monde occidental industrialisé, un temps linéaire, cumulatif. De même, selon l'auteur, cette

opposition entre temps circulaire et temps linéaire, inspire aussi d'autres oppositions significatives : « *le présent dans son immutabilité s'oppose à l'évolution et au changement qui confond dans un même mouvement le passé et l'avenir ; le temps existentiel, comme le temps du rêve, s'oppose donc au temps opératoire, le temps de l'action.* » (Ibid., p. 50). Ainsi, d'une part, le présent aurait un caractère immuable tandis que le passé et l'avenir seraient davantage en relation avec des phénomènes tels que l'évolution et le changement. Et d'autre part, le temps opératoire étant le temps de l'action serait en opposition avec le temps existentiel²⁴⁴ étant un temps de nature subjective, philosophique et même onirique. Dans cette perspective, le présent véhiculant l'immutabilité, semblerait donc renvoyer vers un temps répétitif, à faibles changements, tel que le temps circulaire ; et le passé et le futur impliquant plutôt l'évolution et le changement, sembleraient établir des rapports avec le temps linéaire, celui de l'irréversibilité, celui de l'action, c'est-à-dire, le temps opératoire. À ce propos, il convient de noter que si Boutinet, développe dans son étude toutes ces distinctions concernant les figures du temps c'est parce qu'en effet, elles ont été significatives dans sa démarche réflexive. Comme nous le verrons plus tard, ces distinctions ont permis à l'auteur de définir la nature de la figure du projet, de le décrire comme un objet à caractère « *opératoire* », autrement dit, lié au temps de l'action et capable de « *modaliser le passé* » et d'« *esquisser l'avenir* ». Comme nous le verrons plus tard (voir *infra*, en point 4.1.2.), ces rapports existant entre le projet et le temps de l'action ou le temps opératoire, ainsi que le changement ou l'évolution qui leur sont rattachés sont intéressants pour nous, car ils nous permettent d'envisager le projet individuel comme un objet pragmatique susceptible d'introduire du changement ou même de l'évolution dans les parcours de vie des sujets qui le sollicitent. À ce sujet, rappelons que la mobilité (voir *supra* en point 3.1.) est aussi une forme de l'action humaine qui est traversée par l'idée du changement, de la quête d'une amélioration de l'existant. Les pratiques de mobilité des individus expriment souvent le désir humain d'identifier et saisir un futur meilleur. Pour le cas précis des publics mobiles que nous étudions, le projet de mobilité pourra par exemple venir inscrire un changement, une progression évolutive dans les parcours académiques ou professionnels de ces sujets, voire même, dans les parcours d'apprentissage des langues étrangères que suivent ces derniers (passage d'un apprentissage en milieu scolaire à un apprentissage en milieu naturel). Pour

²⁴⁴ Rappelons que dans la conception de Gaston Berger, on peut distinguer le « *temps opératoire* » qui est un « *temps d'action sur les choses, qui est objectif, mesurable* » du « *temps existentiel* » qui est plutôt un « *temps à tonalité affective* » et qui comporte donc une vision plus subjective et plus philosophique de la temporalité humaine (H. Duméry, Encyclopædia Universalis. Repéré à <http://www.universalis.fr/encyclopedie/temporalite/>).

nous, le projet individuel de mobilité, comme beaucoup d'autres formes de projet (projet de couple, projet professionnel, projet de retraite ou autre), pourrait être de la sorte appréhendé comme un vecteur de l'action, du changement et de l'évolution humains.

D'autre part, en suivant une dynamique de tripartition temporelle, Boutinet nous propose une réflexion sur trois figures du temps : le passé, le présent et l'avenir (futur). Certains traits caractéristiques de chacune de ces figures sont mis en avant par l'auteur.

La première figure temporelle « *le présent* », désigne pour Boutinet,

l'instant momentané, {il} est très évanescent, doublement amputé, menacé par le passé immédiat et l'avenir immédiat (Fraisie, 1967 et 1979). C'est pourtant l'instance privilégiée où j'essaie de coïncider avec moi-même, où linguistiquement la première personne du présent de l'indicatif à un statut tout à fait particulier {...} ce que je fais présentement, je suis à moi-même ma propre référence. (Ibid., p. 53).

Le présent serait ainsi le *moi-ici-maintenant*. Pour l'auteur, celui-ci possède un « *caractère toujours fragile et évanescent* » ; mais qui « *acquiert une réelle consistance lorsque simultanément il peut s'appuyer sur une expérience passée et anticiper de nouvelles possibilités d'action.* » (Ibid., p. 53). « *Passé* » et « *futur* » semblent donc d'un côté menacer le présent ; et d'un autre côté, lui servir d'appui pour le rendre plus fort, pour le pourvoir d'une certaine épaisseur. De plus, le présent se concrétisant linguistiquement par le biais du « *je* », devient l'expression de « *l'identité personnelle* » de celui qui décide d'actualiser son existence par l'usage du langage et de ce fait, il est « *une expérience privilégiée que fait l'individu, conquérant sa propre autonomie.* » (Ibid., p. 53). Nous retiendrons de tout cela que le présent est certes le temps du témoignage, mais également l'espace de construction du témoin lui-même. Dans le présent linguistique, le sujet trouve non seulement une occasion d'affirmer son existence, mais aussi une opportunité de se recomposer en tant qu'individu : réflexion et redéfinition autour de son identité. En effet, c'est à travers la figure temporelle du « *présent* », par l'acte linguistique d'actualisation du sujet, que ces divers procédés de réflexivité et de conscientisation s'opèrent et qu'ils sont rendus visibles.

La deuxième figure du temps « *le passé* », serait pour Boutinet celle qui « *renvoie à l'histoire, à la fois histoire sociale du groupe et histoire personnelle de l'individu.* » (Ibid., p. 55). Cette

histoire est en même temps de nature « *lacunaire* », car elle nous échappe partiellement ; et semi-perpétuelle, car elle peut laisser « *des traces quasi indélébiles, traces déformantes du passé, traces dans lesquelles va se figer l'expérience du moment présent : remords attachés à des souvenirs perturbateurs, regrets de moments définitivement révolus* » (Ibid., p. 55). D'après Boutinet, la figure temporelle du passé « *est toujours perçu{e} sous l'angle d'une reconquête, d'une réappropriation que l'individu et le groupe vont tenter, à la recherche de leurs racines.* » (Ibid., p. 55). Le passé est, par conséquent, un lieu de quête et reconquête des origines et cette action de réappropriation « *se fera grâce à la démarche d'anamnèse²⁴⁵, de mise à jour des événements vécus* ». Ce travail de reconstitution de la mémoire historique du sujet, est selon l'auteur, « *un travail très important pour asseoir le sentiment d'identité tant personnelle que culturelle.* » (Ibid., p. 55). Le passé semble, de la sorte, être porteur des démarches identitaires qui sont essentielles à la quête de sens de chaque individu, à la compréhension de lui-même et de son rapport au monde. Pour finir, l'auteur souligne que le passé peut tisser également des liens avec le présent et l'avenir, puisqu'il « *constitue aussi cette réserve de possibilités et d'actualisations dans laquelle le présent va puiser pour construire l'avenir* » (Ibid., p. 56). Le présent trouve ainsi dans le passé des ressources expérientielles, cognitives ou autres, utiles à poser comme repère pour une esquisse du futur.

En dernier lieu, « *l'avenir* », la troisième figure temporelle complétant cette configuration tripartite du temps et une figure clé dans l'élaboration des conduites projectives, représente pour Boutinet, « *{...} l'anticipation de ce que demain sera, anticipation toujours aléatoire dans la mesure où ce que je cherche à faire advenir se trouvera contrarié par l'irruption de l'imprévu.* » (Ibid., p. 56). L'avenir en tant qu'anticipation serait ainsi un moyen d'appréhender l'action de manière prospective ou projective (« *ce que je cherche à faire advenir* »). D'ailleurs, comme expliqué auparavant (voir *supra*), dans la conception de projet que propose l'auteur, le projet entretient des liens forts avec le futur et ce, à travers les conduites humaines d'anticipation. Toutefois, comme le mentionne ici Boutinet, l'avenir en tant que forme d'anticipation semble devoir faire face à une forme inhérente à l'action, celle de l'« *imprévu* », c'est pourquoi, il ne peut être qu'« *aléatoire* », autrement dit, incertain. D'ailleurs, comme nous aurons l'occasion de le discuter postérieurement dans la partie III de ce mémoire (voir *infra*, en point 5.2.), Edgar Morin (1990) considère également que l'imprévu est une caractéristique propre de l'action, puisque toute action, en rentrant en

²⁴⁵ En terminologie médicale, l'« *anamnèse* » fait référence à la reconstitution qui fait le malade de son histoire pathologique.

relation avec le milieu ou le contexte où elle intervient, doit affronter l'inconnu, l'imprévu, et même parfois l'obstacle, en gros, divers types d'éléments externes à elle-même qui peuvent surgir au cours de son exécution. Pour reprendre la pensée boutinienne, l'avenir établit de la sorte des rapports avec l'imprévu et aussi, lorsqu'il s'actualise, il laisse « *libre cours à l'inédit* » (*Ibid.*, p. 57). L'anticipation d'avenir que fait le sujet se présente donc comme une forme ouverte, susceptible de changer ou d'accueillir de nouvelles façons d'agir, d'exister : « *l'inédit* ». D'autre part, selon Boutinet, « *le futur²⁴⁶ est fait simultanément de continuité et de rupture avec ce qui a existé* » ; et c'est précisément « *cette indétermination partielle {qui} le rend {...} problématique et angoissant.* » (*Ibid.*, p. 57). Par rapport au passé, le futur peut constituer à la fois l'ininterruption et l'interruption du passé vécu (événements et actions accomplis). Il s'agit donc d'une figure temporelle volatile (partiellement indéterminée), pouvant devenir source de doutes et d'angoisses pour la personne. Boutinet désigne également l'avenir à travers l'expression « *horizon temporel* » en précisant que si ce dernier est de caractère trop éloigné, il « *est destiné à rester flou* » ; et que s'il est trop rapproché, il « *va s'avérer contraignant pour les adaptations immédiates* » (*Ibid.*, p. 57). Ainsi, en termes d'appréhension, l'horizon temporel peut être perçu par l'individu comme un objet vague, difficilement reconnaissable, si trop éloigné ; ou au contraire, comme un objet exigeant et pesant, difficile à gérer à travers une démarche d'anticipation, si trop rapproché. D'ailleurs, l'auteur considère que « *la perception de l'horizon temporel est {...} un paramètre important de la motivation qui elle-même sous-tend tout projet* (*Ibid.*, p. 57). La manière dont l'individu perçoit l'avenir intervient, selon lui, significativement dans l'attitude que ce dernier aura face à la réalisation de ses projets individuels : « *cette perception peut aussi bien induire la fuite en avant que la résignation. Mais d'un autre côté, elle peut susciter le développement de capacités d'action jusque-là inédites.* » (*Ibid.*, p. 57). La perception que possède le sujet de l'horizon temporel (flou, partiellement déterminé, contraignant...) influe donc sur la manière dont il peut appréhender ses projets d'avenir. Face à la réalisation d'un projet par exemple, cette perception peut produire chez le sujet différents types d'effets : attitudes

²⁴⁶ Boutinet utilise les termes « *avenir* » et « *futur* » comme des formes synonymiques, cependant l'auteur tient à apporter certaines précisions concernant ce choix discursif : « *Pour éviter les répétitions, il nous arrivera d'utiliser de façon équivalente futur et avenir {...} malgré les significations différentes des deux termes que nous chercherons à respecter autant que faire ce peut : le devoir-être du futur comporte une signification déterministe refermée sur un état de nature inévitable, comme le futur de notre mort sur lequel nous ne saurions avoir prise, alors que l'avenir ouvre sur tous les possibles susceptibles de se manifester dans un horizon plus ou moins reculé, des possibles à saisir.* » (*Ibid.*, p. 56, en note de bas de page). Pour notre part, nous utiliserons également dans notre travail les termes « *futur* » et « *avenir* » comme des synonymes afin de faire référence de manière générale à « *ce que demain sera* ». En suivant Boutinet, il nous arrivera aussi de faire usage du terme « *horizon temporel* », forme exploitée par l'auteur pour se référer à l'avenir.

positives ou négatives, motivation ou démotivation, envie d'investissement ou de fuite, développement de nouvelles stratégies et de nouvelles capacités individuelles ou stagnement de compétences et résignation, etc. En raison de tous ces éléments, Boutinet tient à remarquer que l'avenir « *met bien en évidence la capacité de distanciation que nous nous donnons face à une échéance future, ou mieux cette capacité d'anticipation qui nous soustrait à la stimulation momentanée.* » (*Ibid.*, p. 57). Le futur ou l'avenir, dans leur conception de temps linguistiques, laissent entrevoir la capacité que possède l'homme à anticiper ce qui sera sa place dans un cadre temporel semi-proche ou semi-lointain, ainsi que les relations de distanciation qu'il établit avec le futur, c'est-à-dire s'il perçoit le futur comme un objet assez flou ou plutôt comme un objet assez contraignant, etc. D'après Boutinet, dans le cas précis des sociétés modernes, l'« *horizon temporel s'est élargi à la faveur d'une excroissance que la civilisation technicienne a fait subir à l'avenir. Aussi les figures de l'anticipation apparaissent-elles comme de plus en plus diversifiées* » (*Ibid.*, p. 57). Avenir et anticipation, selon l'auteur, sont des figures ayant acquis une grande force au sein du mode de fonctionnement socio-temporel qu'impose le monde contemporain aux individus. Selon Boutinet, les sociétés modernes chercheraient à rationaliser²⁴⁷ au maximum le temps et à prioriser l'avenir, et avec lui toute forme d'anticipation de l'action : la prévision, le projet, le plan, l'objectif... Dans le cas des Colombiens en mobilité, le but de cette mobilité, ce qu'on en attend au plan personnel, familial, professionnel ou économique, est au cœur des témoignages recueillis, ainsi que le rôle que joue la langue dans ce processus. À travers les discours verbalisés de nos entretiens, nous découvrons souvent que les sujets partent à la quête du « *nouveau* » et du « *mieux* », ce qui a supposé à un moment donné un projet (anticipation d'avenir, conception, planification et mise en exécution d'une action...). Cela est conforme aux orientations des sociétés contemporaines qui mettent en avant l'avenir et, par conséquent, aussi toute une diversité de « *projections anticipatrices* ». Compte tenu que les figures de l'anticipation de l'avenir sont celles qui permettent à l'homme d'effectuer cette activité prospective existentielle étant devenue si importante aujourd'hui, Boutinet s'attache à étudier dans ses travaux ces dernières, en se focalisant de manière singulière sur l'une d'entre

²⁴⁷ « *Le temps technicien* » serait, d'après l'auteur, le mode de temps qui rythme la vie des sociétés technologiques, telles que les nôtres. Celui-ci serait d'un côté, « *soumis {...} à l'impératif d'une rationalisation croissante : temps découpé, temps morcelé, voire temps éclaté* », autrement dit, « *marqué par une volonté de quantification et de grande précision* » (découpage exacte en nombre d'heures de la journée ou la semaine de travail, de l'heure de cours à l'école, etc.) (*Ibid.*, p. 58). Puis d'un autre côté, cette forme nouvelle de temps s'exprimerait « *à travers la survalorisation de l'avenir : parce que nous estimons présentement n'avoir le temps de rien, nous chargeons le futur de tous les espoirs, en remettant à demain ce qui n'a pu être fait aujourd'hui.* » (*Ibid.*, p. 58).

elles, celle du projet. C'est d'ailleurs la raison pour laquelle, nous pensons que les réflexions de cet auteur trouvent une place fondamentale dans le présent travail de recherche s'intéressant à l'étude des rapports pouvant exister entre projet de mobilité et besoins de formation des publics mobiles. Comme nous le verrons dans la partie qui suit, la définition du concept de projet que propose Boutinet est étroitement liée à l'idée d'anticipation ainsi qu'à la fonction particulière qu'accomplit le projet en tant que figure anticipatrice. Afin de préciser le concept de projet, l'auteur propose une discussion contrastive entre le projet et les autres figures dont se sert l'homme moderne pour anticiper l'avenir comme par exemple la prévision, l'utopie, le plan, le vœu, entre autres. Voyons donc courtement ci-dessous les différentes modes d'anticipation que distingue Boutinet et les figures représentatives de chacun de ses modes (dont le projet en fait partie); pour après, nous concentrer essentiellement sur la figure du projet, sujet principal de ce premier volet théorique de notre mémoire de recherche.

4.1.2. Les différentes modes d'anticipation de l'avenir

Partant des connotations et des usages des différentes figures du temps observables dans le monde contemporain (temps circulaire et temps linéaire ; présent, passé et avenir), Boutinet insiste sur l'importance d'examiner les différents modes d'anticipation que l'homme utilise aujourd'hui pour appréhender l'avenir, autrement dit, pour prendre en main son destin. Le projet faisant partie de ces formes anticipatrices, nous passerons en revue brièvement les différentes catégories qu'établit l'auteur et ce, afin de mieux définir plus tard la nature du concept de projet.

Tout d'abord, il faudrait souligner que l'auteur se sert du terme « *anticipation* »²⁴⁸ afin d'effectuer des distinctions entre les conduites d'anticipation chez l'animal et chez l'être humain, ce qui est d'ailleurs essentiel pour comprendre la signification qu'il donne au concept d'anticipation. D'après Boutinet, l'animal possède des conduites d'anticipation à court terme

²⁴⁸ D'après Boutinet, le choix de ce terme « *relativement neutre* » vise d'un côté, à pouvoir rassembler sous la même étiquette les différentes formes d'anticipation ; et d'un autre côté, à éviter l'ambiguïté que peut engendrer l'utilisation d'autres termes tels que « *prévision* », mot pouvant être utilisé à la fois dans un « *sens restrictif* » et dans « *un sens large* ». (*Ibid.*, p. 59)

« *de nature instinctive et appétitive* » et qui sont toujours dépendantes des stimulations momentanées ; tandis que « *les conduites d'anticipation humaine ne sont pas seulement des ripostes comportementales plus ou moins adaptées aux injonctions d'une situation. Elles constituent aussi des prises de distance par rapport aux stimulations momentanées pour chercher à travers une action appropriée à devancer les stimulations ultérieures.* » (Ibid., p. 60). La capacité à se distancier du moment présent inhérente à l'être humain semble ainsi être un trait différenciateur des démarches comportementales d'anticipation prises en charge par l'homme. Sur cette base, l'auteur considère qu'« *anticiper, c'est en définitive par rapport à la situation présente faire preuve d'intelligence, c'est-à-dire adopter une activité de détournement permettant de mieux ressaisir les situations auxquelles nous sommes confrontés, éviter que ces situations ne s'imposent à nous de façon coercitive* » (Ibid., p. 60). L'anticipation serait donc un moyen pour l'individu d'appréhender son environnement ainsi que de mieux maîtriser les situations contextuelles qui le composent, qu'il s'agisse d'une situation rencontrée au moment présent, comme de celles qu'il peut rencontrer dans un temps à venir. Il décrit également l'anticipation comme étant une forme « *équivoque* » et ceci dû au fait qu'« *elle est projective sur le futur des aspirations individuelles et collectives* » (Ibid., p. 60). L'anticipation servant aux sujets comme moyen de projection vers le futur, serait traversée par l'ambiguïté et l'équivocité qui caractérisent toute démarche subjective d'appréhension de l'horizon temporel. Toutefois, comme le mentionne l'auteur, si l'anticipation montre des signes d'équivocité à cause de la projection humaine qu'elle véhicule, « *c'est {aussi} au travers de cette projection et de ses ambiguïtés que se manifeste la libre initiative de l'acteur, sa façon d'affronter le destin.* » (Ibid., p. 60). Ainsi, l'anticipation agissant comme moyen d'expression de l'activité projective des individus, permet à ces derniers d'exprimer leur singularité, autrement dit, de déployer leurs propres approches ou leurs propres modes d'appréhension du futur, mais surtout, d'exercer leur liberté, en décidant de leur plein gré de l'attitude et des actions à privilégier face aux divers situations ou défis que leur offre la vie. À cet égard, notons, comme mentionné précédemment, que la mobilité comme pratique humaine peut être aussi appréhendée comme « *une construction libre et individuelle* » de la personne (voir, Odden, *op. cit.*, en point 3.1.2.). L'observation de la conduite de la mobilité comme la conduite du projet, ce dernier étant une figure de l'anticipation humaine, pourraient donc laisser paraître divers choix et diverses logiques individuels qu'opèrent librement les acteurs sociaux afin d'orienter leur vie. Sur ce point, il nous semble que l'étude d'une forme anticipatrice telle que le projet, en l'occurrence le projet de mobilité pour notre cas précis, est l'occasion pour nous d'observer les démarches individuelles mises en œuvre par certains

sujets afin de se construire dans le temps, de façonner leur avenir et se faire en tant qu'individus au fil de leur parcours de vie. Les perceptions autour d'un projet, les manières qu'ont les personnes de réaliser et vivre un projet sont autant d'axes thématiques intéressants dans le cadre de notre travail.

Notons qu'à partir de cette conception de l'anticipation, Boutinet distingue quatre modes caractéristiques d'anticipation correspondant à quatre utilisations différentes de cette figure et pouvant admettre plusieurs variantes : les anticipations adaptatives, les anticipations cognitives, les anticipations imaginaires et les anticipations opératoires. Pour notre étude, les anticipations adaptatives, cognitives et imaginaires sont peu utiles. Cependant les anticipations dites « *opératoires* » méritent notre attention, car elles nous permettront de mieux comprendre cet objet complexe et subjectif qui est le projet.

D'une part, nous tenons en premier lieu les anticipations adaptatives qui sont, selon l'auteur, celles qui « *veulent donner à l'individu comme au groupe social ou à l'organisation les moyens de s'adapter* » (*Ibid.*, p. 61). Parmi ces formes d'adaptation, il cite la « *prévoyance* » et la « *prévision* ». En deuxième lieu, nous pourrions citer les anticipations cognitives qui sont pour Boutinet, celles qui cherchent à « *percer le mystère du futur, en cherchant à connaître certains de ses aspects.* » (*Ibid.*, p. 64), telles que les formes de type occulte liées à la divination comme l'astrologie et la cartomancie, les formes de type religieux comme la prophétie, ou encore les formes de type scientifique comme la prospective et la futurologie. Et puis en troisième lieu, nous trouvons les anticipations imaginaires qui se présentent sous la forme de l'« *utopie* » et de la « *science-fiction* ». Pour Boutinet, ces formes d'anticipation « *prenant le contre-pied de ce qui existe présentement, {...} parlent d'abord de ce qui n'existe pas mais pourrait bien exister dans un avenir éloigné, en un lieu indécis.* » (*Ibid.*, p. 64). L'auteur développe chacune de ces formes de manière approfondie dans son ouvrage de référence « *Anthropologie du projet* » (2012).

D'autre part, la dernière catégorie, et celle qui nous paraît clé à la compréhension de la conception du projet, est la catégorie des anticipations opératoires. Ces figures de l'anticipation sont selon Boutinet relativement distinctes des autres formes d'anticipation citées antérieurement, car leur question « *n'est pas d'imaginer n'importe quel futur plus ou moins distancié, futur objectif ou futur imaginaire. Il s'agit d'un futur personnalisé que l'auteur de l'anticipation va chercher à faire advenir.* » (*Ibid.*, p. 68). Au premier abord, deux

dimensions caractérisent donc l'ensemble d'anticipations opératoires, la dimension personnelle (« *futur personnalisé* ») et la dimension opératoire (« *faire advenir* »). Parmi ces formes d'anticipation de nature opératoire, Boutinet reconnaît quatre types différents : les anticipations de type rationnel ou déterministe, les anticipations de type formel, les anticipations de type flou ou partiellement déterminées (auxquelles appartient le registre qui nous intéresse, celui du projet) et les anticipations défensives. Bien que notre intention de recherche dans ce volet de notre mémoire se tient à l'étude des spécificités théoriques et méthodologiques du concept de projet, nous explorerons succinctement ci-après les quatre types d'anticipations opératoires identifiés par Boutinet, car les distinctions qu'établit l'auteur entre les diverses formes représentant les anticipations opératoires nous aideront à préciser peu à peu la nature de la figure du projet.

D'abord, parmi les anticipations de type rationnel ou déterministe, Boutinet place des figures telles que le « *but* », l'« *objectif* » et le « *plan* ». D'après lui, pour comprendre la nature de chacune de ces formes, plus que d'évoquer des figures temporelles, il est nécessaire de les mettre en rapport avec la logique que peut suivre l'action humaine, puisque toutes ces anticipations « *sont inséparables d'une prise en compte de l'action momentanée et projetée sous toutes ses formes* » (*Ibid.*, p. 68). De la sorte, on pourrait définir le « *but* » comme celui qui « *polarise, finalise une activité en lui fixant en quelque sorte un niveau de performance escompté* » (*Ibid.*, p. 68), c'est pourquoi but et action se présentent comme des formes inséparables l'une de l'autre. L'« *objectif* » par contre, est une forme extérieure à l'action, car « *il consiste par l'action, à atteindre tel ou tel objet bien déterminé, objet spatial, objet temporel, objet économique, social...* » (*Ibid.*, p. 68). Le « *plan* » pour sa part, « *se caractérise par son insistance sur les phases intermédiaires par lesquelles doit passer l'action (étapes, le cas échéant stratégies à mettre en œuvre) pour atteindre le but ou l'objectif fixé.* » (*Ibid.*, p. 68-69). Le plan décrit donc davantage l'action dans son déroulement et sous-tend des formes telles que la planification.

Ensuite, dans les anticipations de type formel nous retrouvons, selon Boutinet, des formes faiblement opératoires telles que le « *souhait* » et le « *vœu* ». Dans les mots de l'auteur, le souhait « *consiste {...} à promettre sans trop s'engager. Quant au vœu dans sa double dimension, celle d'obtenir, celle d'accomplir, il a perdu de sa force religieuse originelle pour ne plus devenir souvent au sein d'une société laïcisée qu'un vœu 'pieux'* » (*Ibid.*, p. 69). En ce

sens, l'auteur souligne que ces deux formes sont plus des exercices de langage que des formes de volition, des formes traversées par une force opératoire relativement faible.

Finalement, Boutinet propose les deux derniers types d'anticipations opératoires, les anticipations de type flou ou partiellement déterminées et les anticipations défensives. Nous présenterons d'abord les anticipations défensives, puis les anticipations de type flou ou partiellement déterminées afin de pouvoir approfondir, à l'issue de cette description typologique, le concept de projet²⁴⁹.

D'après Boutinet, dans les anticipations défensives, nous pouvons distinguer les figures de la « *précaution* » et de la « *prévention* ». Selon l'auteur, ces formes d'anticipation seraient de caractère opératoire, mais avec la particularité qu'elles n'auraient pas « *leur côté offensif d'un avenir désiré à faire advenir* » (*Ibid.*, p. 70). L'intention d'anticipation serait ici plutôt rattachée à l'idée de défendre, de se défendre « *d'un avenir dépressif, générateur d'une peur {...}* » (*Ibid.*, p. 70). La peur à l'origine de ce comportement anticipateur viendrait notamment du rapide développement technologique de ces derniers temps, et qui aurait parfois des conséquences négatives : effets pervers, dégradation, etc.

Les anticipations de type flou ou partiellement déterminées pour sa part, comprennent exclusivement une forme particulière, celle que nous nous efforçons d'examiner ici, le « *projet* », une forme qu'à contrario des figures telles que la *précaution* et la *prévention* ou encore le souhait et le vœu, cherche de manière assez résolue à faire advenir un avenir désiré et ce, à travers la préparation et la conduite de l'action. Nous consacrerons les pages qui suivent à la définition théorique de cette figure de l'anticipation, prenant une place importante dans le développement des problématiques de recherche que soutiennent la présente étude.

²⁴⁹ Même si par souci de progression et de cohérence thématique, l'auteur cite en dernier lieu les anticipations défensives, nous clôturerons la présentation de cette typologie par les « *anticipations de type flou ou partiellement déterminées* », auxquelles appartient la figure du projet, afin de pouvoir rebondir sur le concept de projet et de pouvoir développer certaines spécificités le concernant.

4.1.3. La figure du projet comme forme d'anticipation de type flou ou partiellement déterminée

À propos de la figure du projet, il convient de souligner qu'avant de décrire les spécificités de cette figure anticipatrice dans son ouvrage « *Anthropologie du projet* » (1990, première édition ; 2012, deuxième édition), l'auteur s'attèle, dans la première partie de cette étude, à retracer en détail l'évolution historique de l'apparition et l'utilisation du terme « *projet* » tel qu'il a été sollicité par divers domaines professionnels et disciplines scientifiques à différentes époques au sein des sociétés occidentales²⁵⁰. Sur la base de ce travail, Boutinet remarque que le mot « *projet* » ne trouvera son acception actuelle que « *vers le milieu du XXe siècle après avoir connu un usage fluctuant jusqu'au XIXe siècle* » (Boutinet, *Anthropologie...*, *op. cit.*, p. 14). En effet selon Boutinet, étymologiquement, le terme « *projet* » apparaît, au sein des sociétés occidentales, dans le vieux français (XIVe et XVe siècles) sous les formes « *pourjet* » et « *project* », formes ayant un rapport avec l'étymologie latine du verbe « *projicio* » signifiant « *jeter en avant, expulser* » (*Ibid.*, p. 14). A l'époque, comme constaté par l'auteur, l'usage de ces deux mots (« *pourjet* » et « *project* ») est réservé à la désignation des « *éléments architecturaux jetés en avant* » (balcons, échelas) et dans le cas du terme « *pourjet* », au bas Moyen âge, on peut distinguer une acception signifiant « *embuscade* », qui d'après l'auteur transmet aussi l'idée du « *jeter en avant* » (*Ibid.*, p. 14). De la sorte, comme le déduit l'auteur, la signification ancienne du terme « *projet* » renvoie vers une connotation spatiale, celle du « *jeter en avant* ». C'est donc progressivement que le terme « *projet* » acquiert une connotation temporelle très marquée, tel que l'expose dans son travail Boutinet. Toutefois, le sens initial du terme projet de « *jeter en avant* » est encore présent à travers l'idée d'anticipation que véhicule le mot projet actuellement. D'une certaine façon, le mot projet aujourd'hui, exprimerait aussi cette idée de « *jeter* » un regard « *en avant* », jeter un regard prospectif sur le temps, sur notre vie, en d'autres mots, anticiper l'avenir.

Comme exposé antérieurement, dans la conception de Boutinet, le projet serait une figure anticipatrice comportant certaines caractéristiques spécifiques. Rigoureusement, dans le dessein d'explicitier le caractère particulier de cette figure de l'anticipation, Boutinet adopte

²⁵⁰ Pour prendre connaissance de cette approche historique se référer à la première partie de son ouvrage intitulée « *Du temps technicien à la culture du projet* » (2012, p. 13-45).

une approche contrastive, cherchant à confronter le projet à d'autres objets qu'il estime ayant aujourd'hui une signification ou un usage pragmatique similaire, à l'instar de l'« intention », le « but », l'« objectif » et le « plan ». En effet, nous remarquons de nos jours que les différentes acceptions générales que l'on peut trouver du terme « projet », relie souvent cette figure à l'idée d'« atteindre » quelque chose, qu'il s'agisse d'un but, d'un état, d'une situation, etc. ou encore à l'intention d'agir: « but que l'on se propose d'atteindre » (Petit Larousse, 2010) ; « image d'une situation, d'un état que l'on pense atteindre » (Le Robert micro, 2006) ; « ce qu'on a l'intention de faire et estimation des moyens nécessaires à la réalisation » (CNRTL, en ligne). C'est pourquoi par relation synonymique, on rapproche souvent le terme « projet » des mots tels que « dessein », « idée », « intention », « but », « objectif », « plan », « programme », entre autres. Cependant, Boutinet précise la nature de la figure du projet en effectuant un certain nombre de distinctions sémantiques entre plusieurs de ces termes (« intention », « but », « objectif » et « plan »). D'une part, l'auteur tient à établir une distinction entre « intention » et « projet » :

On pourrait le rapprocher {le projet} de l'intention, mais celle-ci liée au registre mental demeure implicite. À travers le projet au contraire, il s'agit de faire advenir pour soi un avenir désiré ; dans sa perspective opératoire, le projet ne peut porter sur le long terme trop conjectural ; il ne peut non plus se limiter au court terme trop immédiat. Son caractère partiellement déterminé fait qu'il n'est jamais totalement réalisé, toujours à reprendre, cherchant indéfiniment à polariser l'action vers ce qu'elle n'est pas. (Ibid., p. 69).

De fait, l'« intention » se présenterait comme une forme implicite car rattachée au registre mental, tandis que le « projet », lui serait de nature opératoire, autrement dit, il chercherait à « faire advenir » quelque chose, il serait par conséquent tourné vers l'action, vers le concret. D'ailleurs pour Boutinet, « il n'y a de projet qu'à travers une matérialisation de l'intention, qui en se réalisant cesse d'exister comme telle. » (Ibid., p. 7). En ce sens, le projet ne prend forme qu'en rendant concrète l'intention, en la remplaçant par les ambitions prospectives opératoires qui le caractérisent. Selon l'auteur, le projet « ne prend consistance qu'en se matérialisant, au moins verbalement » (Ibid., p. 7). Concrétiser par l'action verbale ou l'action praxique un avenir désiré serait ainsi faire du projet, d'où l'importance du caractère opératoire de cette figure de l'anticipation. Dans le cadre de notre étude, au travers des témoignages des sujets mobiles collectés, nous cherchons à observer la mobilité en tant que projet non tant dans sa forme verbale d'une intention déclarée, autrement dit, celle d'un projet

que les individus souhaitent ou planifient réaliser un jour ; mais plutôt dans sa forme praxique et expérimentée, celle d'un projet déjà réalisé et faisant ainsi partie du vécu biographique des acteurs. En effet, lors des entretiens semi-directifs que nous avons pu mener, les sujets nous délivrent des informations sur leur mobilité déjà vécue, une mobilité volontaire, recherchée et anticipée ayant pris à un moment donné de leur parcours de vie la forme d'un projet : conception, planification, mise en exécution, achèvement (pour certains d'entre eux le projet est achevé). De même, de par sa forte dimension opératoire, il apparaît que le projet privilégie davantage le temps opératoire, autrement dit, le temps de l'action. Toutefois, comme le précise Boutinet, le caractère opératoire du projet aurait pour objet l'anticipation d'un temps à venir singulier, un temps décrit comme n'étant ni trop éloigné ni trop rapproché du moment présent : « {...} dans sa perspective opératoire, le projet ne peut porter sur le long terme trop conjectural ; il ne peut non plus se limiter au court terme trop immédiat {...} » (voir supra). De fait, le projet, en tant qu'outil d'anticipation, pourrait servir à appréhender un avenir partiellement lointain, car un avenir trop éloigné serait trop flou pour être entrepris par une démarche opératoire ; et à contrario, un avenir trop rapproché présenterait trop de contraintes liées à l'immédiateté de l'action pour être investi à travers une forme anticipatrice telle que le projet. Par ailleurs, le caractère partiellement déterminé ou flou que possède le projet, fait de lui un objet particulier, un objet que l'on peut décrire comme étant souvent partiellement achevé et en quête constante d'une évolution de l'action vers un but escompté : « Son caractère partiellement déterminé fait qu'il n'est jamais totalement réalisé, toujours à reprendre, cherchant indéfiniment à polariser l'action vers ce qu'elle n'est pas » (voir supra). Ces réflexions nous amènent à penser que le projet par rapport aux autres formes anticipatrices qu'identifie Boutinet n'est pas de « type rationnel ou déterministe » telles que le sont le but, l'objectif et le plan, car ces formes sont à contrario de lui bien déterminées, peu soumises à des modifications et des adaptations et répondent à une approche rationnelle et donc peu instinctive de l'avenir et de l'action. Et il n'est pas non plus une forme de « type volitif formel » telles que le sont le souhait et le vœu, car ces dernières se distinguent pour être des figures faiblement opératoires, pour avoir une dimension pragmatique fortement liée à l'acte d'énonciation (verbalisation) et pour ne pas engager que très faiblement l'action.

D'autre part, en confrontant de manière explicite le « projet » à des figures comme le « but », l'« objectif » ou le « plan », des formes opératoires très en vogue aujourd'hui, Boutinet introduit d'autres aspects distinctifs porteurs de sens pouvant préciser le concept de « projet ». C'est ainsi que l'auteur tient à souligner que « plus que le plan, l'objectif ou le but, le projet

avec sa connotation de globalité est destiné à être intégré dans une histoire, contribuant autant à modaliser le passé qui est présent en lui qu'à esquisser l'avenir (Ladrière, 1984²⁵¹). » (Ibid., p. 69). À la différence des anticipations de type rationnel, le projet s'inscrirait dans un cadre temporel particulier, autrement dit, au sein d'une histoire individuelle ou collective singulière. Cette figure anticipatrice prenant forme dans le moment présent mais renvoyant à une idée de globalité ou de vue d'ensemble, paraît ainsi s'articuler à d'autres coordonnées temporelles telles que le passé et l'avenir (le futur). D'abord, le projet tisse des liens avec le passé, en le rendant actuel et tangible dans le temps présent, en le « modalisant ». Rappelons aussi, comme mentionné auparavant (voir *supra*), que le futur et les conduites prospectives humaines, puisent dans le passé (le passé vécu) afin de construire l'avenir. Puis, la figure du projet établit des rapports avec le futur en cherchant à l'appréhender, en lui donnant une forme désirée et en essayant de le faire advenir, de le concrétiser. De ce fait, le projet semble articuler, à travers son existence, les trois figures du temps : le présent, le passé et l'avenir. Le présent étant le temps où il se construit, le passé le temps à partir duquel il s'inspire, et l'avenir étant le temps auquel il aspire. Cette complexité autour de l'articulation entre ces diverses figures temporelles présentes dans la figure du projet est étudiée par Boutinet en proposant une réflexion autour du moment présent. En effet, l'auteur tient à situer « le moment présent du projet comme éclaté vers un double horizon {...} » celui du passé vécu, de l'expérience biographique et donc « fait d'histoire et de mémoire » ; et celui du futur, de l'avenir désiré et donc « ouvert sur des perspectives d'action. » (2014, p. 60). Par conséquent, l'individu faisant du projet devrait d'une part, pouvoir solliciter convenablement son histoire personnelle à travers la remémoration et ce, afin de pouvoir se projeter, autrement dit, afin de construire de l'avenir, et très probablement du changement, de l'évolution. Et d'autre part, cette élaboration du projet impliquerait une modélisation de son passé vécu, pouvant même donner un nouveau sens à son histoire personnelle. C'est pourquoi, pour Boutinet « projeter, c'est toujours greffer l'inédit, le nouveau désiré sur un itinéraire déjà constitué » (Ibid., p. 61). Le parcours de vie ou l'itinéraire biographique des acteurs sociaux semble donc jouer un rôle important dans la mise en place de leurs démarches projectives. L'itinéraire biographique et les expériences de l'individu ainsi que la manière dont il perçoit ces divers éléments, seraient autant de critères susceptibles de donner du sens à l'élaboration et la réalisation de tout projet entrepris par ce

²⁵¹ Boutinet cite à ce sujet le travail de J. Ladrière (1984) « Approche philosophique du concept de temps ; le temps cosmique et le temps vécu » dans *Temps et devenir*. Presses universitaires de Louvain-la-Neuve.

dernier. En ce sens, l'histoire personnelle de l'auteur du projet devient un paramètre important à prendre en compte dans la conception de conduites à projet.

De plus, il est à noter, comme expliqué par Boutinet, que le projet non seulement il peut conduire l'individu-acteur à effectuer de nouvelles réinterprétations de son passé vécu, mais aussi il peut introduire un arrêt ou une rupture au sein de l'itinéraire personnel de ce dernier : « *le projet n'est pas pure continuité dans le prolongement du passé, il entend au contraire toujours établir une rupture avec lui par une anticipation qui cherche à reprendre et à réorienter le cours des choses* » (*Ibid.*, p. 62). Cette rupture représenterait ainsi une opportunité pour le sujet de se revoir sous une nouvelle lumière, de se redécouvrir sous un nouveau regard et de toute évidence, d'insérer du changement dans sa réalité et de donner de nouvelles perspectives à son chemin de vie, et ce, à travers la figure opérationnelle et prospective qui est le projet. À cet égard, notons que la mobilité s'insère aussi dans l'histoire personnelle de l'individu en inscrivant des ruptures et des changements : identification, quête et accès à de nouvelles ressources désirées, de nouveaux moyens d'amélioration de l'existant, de nouvelles opportunités de développement, etc. En ce sens, le projet de mobilité pourrait être un bon exemple d'une démarche personnelle d'action capable de bousculer de manière assez importante l'histoire et l'existence du sujet qui le sollicite. En effet, tout projet implique autant une rupture avec le passé vécu de l'individu à travers une démarche d'anticipation subjective d'un avenir rêvé, qu'une continuité améliorative de l'itinéraire personnel de ce dernier. C'est pourquoi, dans la conception de Boutinet, « *tout projet à travers l'identification d'un futur souhaité et des moyens propres à le faire advenir se fixe un certain horizon temporel à l'intérieur duquel il évolue* » (Boutinet, *Anthropologie...*, *op. cit.*, p. 69). Cette figure anticipatrice évoluerait autant dans la mémoire d'un trajet personnel déjà parcouru que dans l'image idéalisée d'un avenir nouveau et toujours ouvert, un avenir plausible d'être conquis, d'être concrétisé présentement par divers moyens. Comme nous le verrons plus tard (voir *infra*, en point 4.2.), dans une démarche projective le sujet précisera non seulement l'horizon temporel désiré dans lequel son projet pourra se construire, mais aussi les moyens et les stratégies qui lui permettront de le faire devenir une réalité.

Par rapport au processus d'identification de l'horizon temporel désiré que l'être humain effectue à l'aide de la figure anticipatrice du projet, Boutinet tient à souligner également que la perception humaine joue un rôle fondamental dans les dynamiques d'élaboration du projet. En effet, la représentation que se fait l'auteur du projet (individu ou collectivité) de l'avenir

qu'il convoite, est un élément essentiel de la configuration de son activité projective, car comme le signale l'auteur, le « *projet ne s'arrête pas à l'environnement dans son évolution prévisible. Il concerne d'abord l'acteur qui, présentement, se donne lui-même une perspective pour l'avenir qu'il souhaite.* » (Ibid., p. 70). En ce sens, l'identification de l'avenir souhaité tel que sa réalisation progressive, dépendra fortement de la manière dont le sujet ou le groupe social initiateurs du projet perçoivent l'horizon temporel désiré. C'est ainsi que Boutinet considère toutes les formes d'anticipation opératoire, y compris le projet, comme des figures cherchant à appréhender « *un futur personnalisé* » (Ibid., p. 68 ; voir *supra*). De ce point de vue, la diversité des perspectives d'avenir chez l'être humain, appréhendée à travers la figure du projet, serait aussi variée et variable que la multiplicité de perceptions d'avenir que possède l'homme, l'homme en tant qu'entité collective (groupes culturels) ou en tant qu'entité personnelle et singulière (individu). De la sorte, d'un côté, dans sa dimension subjective, le projet aurait donc un caractère complexe et équivoque lié à la manière assez personnelle dont les acteurs se servent du projet pour anticiper l'avenir qu'ils désirent. Et d'un autre côté, dans sa dimension culturelle, cet objet de l'anticipation aurait, comme souligné en début de partie, des significations symboliques et des traits caractéristiques culturellement partagés par les membres des groupes sociaux qui font appel à cette figure afin de faire face à l'avenir (imaginaires ou idéologie d'une culture déterminée autour d'une démarche projective particulière ou même autour de la figure du projet). De notre point de vue, l'ensemble de ces caractéristiques font du projet un objet à facettes subjectives multiples, mais comportant à la fois des traits culturels invariables susceptibles d'être repérés à travers des démarches analytiques telles que l'approche anthropologique proposée Boutinet. De fait, il devient important pour nous de chercher à explorer à travers l'analyse de notre corpus de témoignages, ces deux dimensions du projet de mobilité : aussi bien les démarches individuelles et donc subjectives des sujets mobiles, que les perceptions, autour du projet de mobilité ou encore de la figure du projet, culturellement partagées par un grand nombre des publics colombiens interrogés. Dans notre cas particulier, dans une démarche qualitative de recherche, l'intention d'identifier des traits invariables n'aura pas pour objectif de généraliser et présenter comme caractéristiques d'une population définie certains représentations ou comportements présents chez le groupe de personnes d'origine colombienne enquêté (un groupe d'ailleurs très limité en termes de représentativité) ; mais elle visera plutôt à relever et mettre en lumière des points intéressants pouvant motiver et dynamiser les processus de mobilité internationale ainsi que d'enseignement-apprentissage des langues étrangères (telles que le FLE) des nationaux dans leurs pays d'origine.

Par ailleurs, ajoutons aussi que selon l'auteur, l'élaboration et l'évolution d'un projet ne peuvent pas être définies uniquement par des paramètres subjectifs liés à l'auteur du projet (individu ou collectivité). Des paramètres objectifs contextuels liés au milieu où la genèse du projet a lieu et comportant une certaine prévisibilité, interviennent également de manière importante dans ces processus. Certes, puisque l'anticipation sollicitée par le projet est une conduite humaine de nature équivoque ou incertaine, qu'elle se présente comme une démarche subjective d'appréhension de l'avenir (aspirations subjectives du futur souhaité par un acteur social singulier) ; les paramètres subjectifs ou personnels propres à l'entité humaine qui prend en charge le projet doivent impérativement faire partie des éléments pris en compte dans l'analyse des démarches projectives investies par un ou plusieurs individus. Ceci dit, cette prémisse ne revient pas à considérer l'influence des éléments environnementaux et circonstancieux dans les conduites à projet comme insignifiante ou minime. Comme le cite Boutinet le projet « {...} est aussi fruit de l'environnement qui de par sa physionomie inspire un acteur apte à tirer parti des situations ; quoi qu'il en soit, tout projet s'appuie sur l'existence d'opportunités en nombre suffisant, que l'acteur va identifier pour ensuite les exploiter. » (*Ibid.*, p. 310). L'espace d'insertion où évolue présentement l'individu, lui proposant des situations spécifiques pouvant être interprétées par ce dernier comme des opportunités d'action ; il est important de comprendre que les particularités du contexte au sein duquel se développe l'acteur peuvent aussi agir sur la genèse de ses conduites à projet. L'environnement ou l'espace où éclore et prend forme le projet reste ainsi un facteur influant dans les démarches projectives humaines, c'est pourquoi il constitue aussi un paramètre à retenir dans l'analyse de tout projet. Comme nous le verrons en détail dans la partie explorant les dimensions méthodologiques du projet (voir *infra*, en point 4.2.), en effet, des éléments subjectifs comme des éléments situationnels participent de manière décisive dans les différentes étapes de conception et de réalisation de toute activité projective entreprise par un ou plusieurs acteurs sociaux. Chercher à saisir la complexité et la pluralité que renferme la figure du projet reviendrait de la sorte à se questionner aussi bien sur l'ascendant des facteurs subjectifs que contextuels dans le déroulement de ces processus humains d'anticipation.

4.1.4. Le projet et ses rapports avec l'action

Un autre aspect essentiel qui nous permet de comprendre la nature d'un objet tel que le projet, est la relation que ce dernier entretient avec l'action, car comme le souligne Boutinet « *le*

projet appartient à ces rares figures qui se situent quelque part entre théorie et pratique, ni exclusivement théorique, ni tributaire de la seule pratique. » (Boutinet, Anthropologie..., op. cit., p. 304). De par sa nature duelle à la fois anticipatrice et opératoire, le projet se situe quelque part entre le discours et l'action, entre le dire et l'agir, entre les intentions déclarées de l'auteur du projet à propos de l'avenir qu'il désire et l'action entreprise par ce dernier dans le monde réel afin de le faire advenir (l'horizon temporel souhaité). Cette spécificité de l'objet projet est énoncée dans les paroles de l'auteur comme suit :

L'une des particularités du concept de projet est que se jouent en son sein deux ordres continuellement enchevêtrés, l'ordre du discours chargé d'explicitier, de décrire, l'ordre de l'action qui engage les intentions dans une planification et une mise en pratique pour réaliser c'est-à-dire bousculer la réalité. (Ibid., p. 303).

En raison de cette dualité discours-action, l'auteur estime que le projet, en tant qu'intention déclarée cherchant à concrétiser et réaliser un futur désiré, peut être assimilé d'une part à une représentation opératoire :

D'un côté, en explicitant par le langage ses intentions, le projet s'inscrit dans la gamme des représentations ; mixte de représentations sociales concrétisant pour une part l'imaginaire socioculturel ambiant, et de représentations cognitives cherchant à déterminer un futur réalisable, le projet est surtout assimilable à une représentation opératoire. (Ibid., p. 303).

Pour Boutinet, si les représentations servant à définir le projet méritent d'être qualifiées comme « opératoires » ce que « très certainement ce qui marque une représentation opératoire, c'est sa grande détermination à vouloir inscrire dans la réalité un inédit, et en même temps son instabilité face aux contingences de l'action. » (Ibid., p. 303). Comme le déclare l'auteur, dans le cadre d'un projet, représentation et action sont amenées à interagir. La représentation opératoire guide l'action dans son processus de mise en œuvre dans le monde réel, mais face aux aléas et l'incertitude que comporte la réalité où l'action s'insère, cette dernière peut aussi revenir vers la représentation pour la remettre en question : « {1} action dans sa rencontre avec une réalité qui va lui résister ne manquera pas d'interroger la représentation qui la guide. » (Ibid., p. 303). Lors du déploiement de l'action dans le réel, des modifications et des redéfinitions au niveau de la représentation opératoire de départ peuvent donc aussi avoir lieu.

D'autre part, selon Boutinet, tout au long de l'activité projective, le projet, en tant que forme agissante de l'intention déclarée du sujet et ce, à travers l'action, peut s'inscrire également parmi les figures répondant à une logique de l'action :

D'un autre côté, le projet est solidaire d'une logique de l'action dont il constitue en quelque sorte le premier temps, le moment anticipateur et organisateur. L'action quant à elle est toujours d'une certaine façon réalisation d'un projet, concrétisation d'un choix, mise en pratique d'une décision, et gestion de ses conséquences. (Ibid., p. 304).

Le projet étant le « *moment anticipateur et organisateur* » de l'action, se sert aussi de l'action pour se concrétiser lui-même dans le monde réel, pour se réaliser. L'action, qui sert aussi bien que la représentation opératoire à caractériser le projet, répond d'ailleurs à une logique propre à sa nature : une logique de l'action. Comme nous le verrons en *infra*, dans le volet abordant le projet comme objet méthodologique (voir *infra*, en point 4.2.), le projet en tant que forme intellectuelle et forme agissante ou pratique suit un processus d'élaboration et de déroulement qui lui est propre : étapes, procès de définition, d'adaptation et de redéfinition, mise en place de stratégies, gestion de l'imprévu et du problème, fin et évaluation, etc. Ces liens intrinsèques que le projet noue avec l'action peuvent, d'après Boutinet, se traduire par une double implication projet-action :

*Le projet est indissociable de l'action qu'il prépare et commence à réaliser ; entre projet et action existe une implication réciproque : le projet présuppose l'action dans la façon par laquelle il engage une réalisation à venir ; l'action inclut le projet qui en constitue, par anticipation, l'un de ses moments indispensables : ce projet est justement le moment fondateur de l'action. (Boutinet, *Psychologie...*, op. cit., p. 66).*

Projet implique donc action et vice-versa, aussi bien dans son moment anticipateur (anticipation et organisation) que dans son moment agissant ou opérant (mise en pratique dans le monde réel). Faire projet serait ainsi conduire une action de sa préparation jusqu'à son achèvement et ce, à partir du moment où l'intention de faire advenir un futur souhaité est déclarée par l'individu à l'aide du discours. En ce sens, nous pourrions penser que dès lors qu'on fait projet, depuis qu'on anticipe une action désirée à venir et qu'on rend concrète notre intention de la réaliser à travers une forme discursive, on s'inscrit déjà dans l'agir, autrement dit, on s'engage déjà à insérer de l'inédit dans le réel, on s'engage à « *bousculer* » la réalité. À

ce propos, il est toutefois important de noter que, pour l'auteur, la capacité d'agir de chaque sujet dépend grandement de la liberté que celui-ci possède d'effectuer des choix et d'anticiper son avenir : « *C'est parce que l'acteur bénéficie d'une certaine liberté, c'est parce qu'il peut privilégier certaines des opportunités qui se présentent à lui, qu'il va anticiper un avenir sur lequel il entend peser. Il n'y a donc d'action que d'un acteur capable de choisir et d'anticiper.* » (Boutinet, *Anthropologie...*, *op. cit.*, p. 304). C'est pourquoi, dans la conception boutinienne, nous pouvons considérer « {...} *l'action dans sa complexité comme le plus haut niveau d'organisation des conduites tant d'un point de vue individuel que d'un point de vue collectif* » (*Ibid.*, p. 304). Le projet répondant à une logique de l'action, il pourrait probablement aussi contribuer ou faire partie de ce haut niveau d'organisation des conduites humaines. D'ailleurs, au sein des développements scientifiques étudiant le projet comme action, l'auteur souligne que des disciplines telles que la sociologie de l'action voit par exemple dans « *la société globale ou dans certains de ses acteurs privilégiés, individuels ou collectifs, une capacité de création permanente, d'innovation en fonction des projets que société et acteurs sociaux se donnent.* ». (*Ibid.*, p. 146). Création et innovation seraient donc autant des qualités humaines pouvant être exprimées à travers l'utilisation que font les individus de la figure du projet et ce, notamment grâce à l'existence de cette double implication projet-action.

À cet égard, rappelons aussi, comme vu antérieurement (voir *supra*, en point 3.2.3.), que le temps linéaire (successif) ainsi que le temps opératoire ou le temps de l'action favorisent des phénomènes tels que le changement et l'évolution. Le projet s'inscrivant dans ce cadre opératoire serait aussi traversé par cette dynamique du changement. Le projet ayant tendance à aspirer à quelque chose, une situation ou un état impliquant un changement, une évolution, nous constatons que Boutinet l'associe aussi à l'acte de création, d'innovation : « *La figure du projet représente l'une des formes privilégiées par lesquelles se trouve matérialisé l'acte de création, cet acte qui permet le surgissement de l'inédit en bousculant le réel.* » (*Ibid.*, p. 341). D'ailleurs pour l'auteur, l'agir créatif qui est propre au projet implique un processus complexe cherchant sans cesse à articuler trois formes de singularité : la singularité de la situation, la singularité de l'acteur/acteur et la singularité de la réponse apportée (*Ibid.*, p. 345-347). C'est pourquoi, Boutinet considère que le projet « {...} *se veut toujours réponse inédite qu'un acteur singulier apporte à une situation elle-même singulière. Il ne saurait donc y avoir de projet répétable sauf à manier la contradiction.* » (*Ibid.*, p. 275). La nature singulière et originale de tout projet est donc fortement liée à l'acte de création. Cette

singularité semble d'ailleurs le pouvoir d'un certain caractère unique. À notre sens, le caractère singulier que comporte le projet, chaque conduite ou expérience humaine de projet serait à prendre en compte dans tout travail visant l'étude d'un projet particulier chez une population particulière, pour notre cas précis, le projet de mobilité des publics colombiens. Le projet que se construit et vit chaque individu découlant d'une dynamique projective singulière (situation et auteur singuliers donnant lieu à une réponse inédite singulière), il conviendrait d'appréhender l'analyse personnelle que font nos informateurs de leurs propres expériences de projet (dimension subjective de l'expérience) comme un élément essentiel à l'observation et la compréhension des problématiques liées à la mobilité internationale ainsi qu'au rôle que joue la langue dans l'élaboration et la réalisation des projets cherchant à faire advenir cette mobilité. D'autre part, mis à part, les rapports qu'entretient le projet avec l'acte de création, il faudrait aussi noter que selon Boutinet, le projet « *nous est donné {...} comme la norme de référence qui polarise l'action vers le 'toujours plus'* » (*Ibid.*, p. 81). Le projet chercherait donc non seulement à changer, à insérer de l'inédit dans le réel, mais aussi à améliorer, à viser toujours plus haut et plus loin. C'est pourquoi, comme le mentionne l'auteur, le projet est également souvent associé à l'image de progrès²⁵². À ce sujet, rappelons que la mobilité humaine cherche aussi très souvent à inscrire une amélioration dans l'existant de l'individu, elle vise la plupart du temps l'accès à de nouvelles ressources et opportunités capables de permettre au sujet d'évoluer, de progresser (voir *supra*, en point 3.1.1.). En ce sens, il nous semble que dans cette quête humaine d'un futur désiré, d'un nouveau désiré, tant la mobilité comme le projet peuvent jouer un rôle crucial dans l'aboutissement des aspirations et intentions de progrès et d'épanouissement des acteurs sociaux d'aujourd'hui. Dans le cadre de notre investigation, il serait de la sorte possible d'interpréter le projet de mobilité engagé par les publics colombiens interviewés lors de notre enquête comme une occasion pour ces sujets non seulement d'insérer du changement dans la réalité, dans leur existence (le moment présent), mais également d'effectuer des progressions évolutives dans leurs parcours de vie : parcours personnels, académiques, professionnels ou même parcours d'apprentissage des langues étrangères (passage d'un apprentissage en milieu scolaire à un apprentissage en milieu naturel). C'est la raison pour laquelle, nous trouvons important de réfléchir sur la façon

²⁵² Selon Boutinet, le monde moderne, introduisant un grand nombre de changements sociotechniques et avec eux d'importantes avancées techniques et scientifiques pour l'humanité, définit l'environnement actuel comme un espace qui ne cesse d'évoluer et de progresser. D'après l'auteur, même si l'idée de progrès peut comporter autant de connotations positives (avancées) que de connotations négatives (régressions), les quelques bénéfiques qu'apporte cette incessante évolution de l'espace moderne, « *permettent d'associer le progrès {...} au projet, c'est-à-dire à ce vers quoi nous aspirons et qui doit nous apporter un gain, même limité.* » (*Ibid.*, p. 76).

dont ces possibles changements et évolutions prennent forme dans la vie de ces individus (ouverture des perspectives professionnelles ou autres, évolution de carrière, rupture et changement de la voie professionnelle...); et plus principalement, le rôle que jouent les compétences langagières de ces sujets (langue étrangère ou même langue maternelle) dans ces processus de transformation, d'évolution et de progrès de la personne. Pour finir, et considérant ce qui précède, il serait utile de souligner que de nos jours le projet semble véhiculer nombreuses connotations pouvant être interprétées comme positives dans nos contextes actuels, à savoir la « création » et l'« innovation » ou encore le « changement », l'« évolution », le « progrès ». Comme le confirme l'auteur, « *le projet fait partie de cette catégorie de concepts {...}, qui abondent dans notre culture langagière, auréolés de positivité.* » (*Ibid.*, p. 4). Ces images positives qu'on lui associe, contribuent d'ailleurs à faire de lui une figure très présente dans les différentes sphères sociales, scientifiques, professionnels et autres du monde moderne. Il reste à se demander pour les préoccupations qui nous occupent, sur le type de perceptions positives qu'associent les publics mobiles interrogés par notre enquête au projet de mobilité, ou de façon plus générale, au fait d'être en projet. Nous trouvons cette thématique forte intéressante.

4.1.5. Définition fondamentale et caractéristiques majeures de la figure du projet

Dans le but d'achever cette exploration théorique de la figure du projet et de resserrer l'approche conceptuelle développée par Boutinet, nous aimerions exposer ici un certain nombre de maximes définissant cette forme humaine de l'anticipation.

Sur la base de l'ensemble des caractéristiques propres au projet énoncées dans ce qui précède, Boutinet nous propose sa définition du concept de projet dans les termes suivants : « *Nous définirons {le projet} comme une anticipation opératoire, individuelle ou collective d'un avenir désiré* » (Boutinet, *Anthropologie...*, op. cit., p. 70). La figure du projet servirait autant à l'acteur individuel que collectif à des fins d'appréhension de l'horizon temporel, en d'autres termes, il servirait à l'auteur du projet à tenter, dans le moment présent, de façonner son destin, de prendre en main son avenir, sa vie. Pour mener ses démarches projectives, l'acteur puisera autant dans son passé biographique que dans ses aspirations personnelles d'avenir, de même que dans certains éléments contextuels caractérisant son entourage. C'est pourquoi,

dans une perspective existentielle, l'auteur souligne que « *le recours au projet pourrait traduire dans le meilleur des cas cette conscientisation croissante que l'acteur contemporain opère sur son existence, aussi bien sur lui-même que sur son environnement de vie* ». (*Ibid.*, p. 387) et propose ainsi cinq paronymes du projet que, selon lui, définissent de manière synthétique « *le fait d'être en projet* »²⁵³ : « *sujet* », « *objet* », « *rejet* », « *trajet* », « *surjet* ». Premièrement, d'après Boutinet, « *il s'agit toujours du projet d'un sujet qui établit une relation préférentielle signifiante avec certains objets, sur le mode du rejet d'autres objets.* » (*Ibid.*, p. 388). Le projet exprime ainsi l'intention plus ou moins abstraite d'un « *sujet* » concret (individu ou collectivité) qui cherche à atteindre un « *objet* » (objet désiré, visé, projeté), à partir d'une représentation subjective qu'il (l'auteur-sujet) se fait de lui. Ce sujet sera donc chargé de préciser le but que vise son projet. Dans cette quête de l'objet, l'auteur-sujet rejettera d'autres objets (autres projets, expériences vécues, situations observées, etc.) afin de pouvoir atteindre le but qu'il s'est fixé. Deuxièmement, l'auteur avance que « *ce projet qui anticipe permet de modaliser l'expérience passée, en donnant la possibilité à l'acteur de mieux esquisser, voire de comprendre ou mieux se réappropriier son propre trajet personnel qui est un trajet sans cesse orienté {...}* » (*Ibid.*, p. 388). Le projet s'inscrit donc dans une trame historique constituée des expériences passées vécues par l'auteur-sujet. Pour sa construction, le projet articule deux trajets personnels, un trajet en amont, l'histoire personnelle de l'auteur ; et un trajet en aval qui correspond à l'explicitation des étapes à suivre afin de concrétiser de manière réussite la réalisation du projet. Finalement, l'auteur finit par souligner que le « *{...} trajet, concrétisation d'un projet possible, n'est jamais une entreprise solitaire ; il demande à être étayé par des surjets qui constituent autant de tentatives de créer des liens sociaux, voire des ruptures.* » (*Ibid.*, p. 388). En ce sens, tout projet suppose, mais aussi produit des liens avec d'autres projets, d'autres acteurs, établissant de la sorte des négociations ou des ruptures. Ces « *surjets* » sont donc le produit de la socialisation du projet et peuvent, à leur tour, entraîner de nouveaux flux de mouvement : changement ou rupture de l'action initiale, nouvelles initiatives de projet, etc.

D'autre part, et ce malgré le caractère ambigu du projet, Boutinet reconnaît un certain nombre de caractéristiques majeures du projet qu'il présente comme suit :

²⁵³ L'auteur utilise également la phrase « *le fait d'être jeté là* » et ce, afin de faire référence à la signification ancienne du terme « *projet* », comme expliqué auparavant : « *jeter en avant* ».

-*Son exemplarité ; le projet s'éloigne du banal et du quotidien pour penser un inédit idéalisé, un ailleurs souhaitable à réaliser ;*

-*son opérativité ; nous ne sommes pas dans le rêve ou dans l'utopie, mais dans une réalisation désirée à faire advenir d'une façon ou d'une autre, d'où la nécessité pour un projet de se laisser concrétiser à travers l'une ou l'autre forme appropriée d'explicitation ; c'est cette dernière qui va rendre opératoire l'intention,*

-*sa pronominalisation ; le projet n'a rien à voir avec l'anonymat ; il est toujours lié à un acteur individuel ou collectif²⁵⁴ bien identifié qui se décide, se détermine, s'oriente, s'organise – en un mot – se comporte comme auteur. (Boutinet, 2014, p. 35).*

Si nous rapprochons ces aspects liés au projet au cas particulier des publics mobiles colombiens interrogés par notre enquête, nous pouvons reconnaître ces spécificités dans la mobilité mise en œuvre et vécue par ces sujets. À notre sens, ces publics ayant vécu leur mobilité académique ou professionnelle en pays francophone comme une démarche individuelle volontaire, recherchée et anticipée, autrement dit, comme une démarche projective entreprise par ces derniers à un moment donné de leur parcours de vie ; leur mobilité peut répondre aux caractéristiques types de la figure du projet, elle peut s'apparenter à une démarche de projet. Premièrement, leur mobilité en tant que projet peut se présenter comme exemplaire, puisqu'elle inscrit un inédit dans la vie quotidienne de ces personnes. La mobilité appelle à un ailleurs désiré capable d'introduire un grand changement dans l'itinéraire biographique de chacun de ces individus et ce, particulièrement si nous prenons en compte qu'il s'agit ici d'une mobilité internationale portant sur un territoire linguistiquement et culturellement assez éloigné du pays d'origine des publics mobiles : changement d'espace sociogéographique, d'espace linguistique et culturel, de milieu académique et professionnel, etc. Deuxièmement, leur mobilité en tant qu'action se concrétise un jour autant sur le plan des intentions déclarées (plan verbal) que sur le plan praxéologique à travers la mise en opération de leurs aspirations personnelles par le biais d'une conduite de projet : élaboration, réalisation, achèvement et évaluation du projet de mobilité. En effet, dans le cas de ces publics, la mobilité se fait projet non seulement à travers l'anticipation d'un avenir souhaité mais aussi à travers son accomplissement partiel ou total : élaboration et préparation, déplacement, séjour en pays étranger, retour au pays d'origine (pour certains) ou intégration professionnelle définitive en milieu étranger (pour d'autres). Leur projet de mobilité atteint

²⁵⁴ On parle de « *projet individuel* » quand l'auteur à l'origine de celui-ci est un individu, autrement dit, un « *individu-acteur* » et de « *projet collectif* » quand le projet répond à la volonté et l'agir d'un groupe, autrement dit, à un « *groupe composé d'individus-acteurs* » (*Ibid.*, p. 305).

ainsi son plus haut niveau d'opérativité, il devient entièrement opérationnel, ce qui lui permet de bousculer la réalité et plus précisément, les trajets personnels des individus qui le sollicitent : transition académique ou professionnelle, évolution de carrière, rupture et reconversion de carrière, etc. Troisièmement, et finalement, toutes ces démarches projectives encadrant la mobilité et la rendant possible sont prises en charge en mode autonome par des acteurs individuels bien identifiés : des étudiants et des professionnels colombiens faisant projet à travers une identité socialement reconnue. Le projet de mobilité est en ce sens le produit d'un choix, d'une prise de décision et de la gestion de chacun de ces acteurs nominatifs. Cette prise en charge nominative inclut aussi bien la gestion des opportunités comme des obstacles et des risques autour du projet, aussi bien l'exposition aux effets positifs comme aux effets pervers que comporte la conduite de leur projet singulier de mobilité : réussite ou échec, fierté ou honte, entre autres. Comme nous le verrons plus tard dans la partie méthodologique (voir *infra*, en point 4.2.), les acteurs sollicitant le projet doivent aussi faire face aux conséquences sociales, psychologiques ou autres découlant de l'expérience de projet, de la réussite ou l'échec de leurs projets déclarés ou de leurs projets entrepris. Le poids de décider d'agir sous un statut personnalisé à travers la figure du projet peut s'avérer donc parfois difficile d'assumer.

D'autre part, pour revenir aux liens que le projet noue avec l'action et ses modes de fonctionnement (logique de l'action), il serait important de citer qu'en parlant de gestion de ou par projet, en d'autres mots, du fait de conduire une action inédite du début jusqu'à la fin à travers une forme d'anticipation humaine telle que le projet, Boutinet reconnaît la figure du projet comme un objet séquentiel traversant certaines phases de développement :

{...} Tout projet est séquentiel, comprenant principalement selon nous quatre phases : phase de conception ou de définition ; phase d'organisation ou de définition ; phase d'organisation ou de planification ; phase opérationnelle ou d'exécution ; phase d'achèvement ou d'évaluation. Ces quatre phases condensent en quelque sorte les huit étapes traditionnelles de la trajectoire de tout projet, rappelées par Declerck et al. (1980) : conception, formulation, analyse et évaluation, décision, mise en œuvre, rapports, transition au stade opérationnel, postévaluation. (Ibid., p. 242-243).

Le projet constituerait donc un trajet séquentiel, débutant par une étape de conception et finalisant par l'achèvement du projet et son évaluation. Le projet traverse des phases et suit

une progression logique. De la sorte, le déroulement séquentiel du projet ainsi que les éléments intervenant dans cette progression seraient aussi des aspects à considérer dans l'étude de cette figure de l'anticipation. Le caractère séquentiel du projet sera étudié de plus près dans la partie qui suit, une partie explorant le projet en tant qu'objet méthodologique (voir *infra*, en point 4.2.). Nous tenons toutefois à signaler que dans le présent travail nous n'avons pas l'intention d'analyser la séquentialité de la figure du projet dans la parole enquêtée (témoignages oraux collectés), mais nous voudrions plutôt nous servir de certaines des phases ou des étapes propres au projet comme point de repère pour structurer certaines parties de notre analyse du corpus : conception et planification, mise en exécution, achèvement. Comme nous le verrons plus tard, l'étude du projet comme objet méthodologique nous aidera également à reconnaître la place clé qu'occupent certains facteurs tels que les représentations des acteurs associées au projet, la validation sociale du projet, la gestion d'opportunités et de ressources, de stratégies et d'obstacles, entre autres, dans la conduite de tout projet entrepris par l'homme contemporain.

Pour finir, Boutinet identifie en contexte postmoderne différents types de projets individuels et collectifs que l'on peut rencontrer aujourd'hui, lesquels il catégorise en suivant trois registres ou trois niveaux d'appréhension : les situations de la vie quotidienne correspondant à un niveau d'appréhension empirique (projet liés aux âges de la vie, le projet d'activité, le projet de société...), les discours scientifiques ou philosophiques correspondant à un niveau d'appréhension théorique (le projet comme opportunité culturelle, le projet comme enjeu existentiel...), et finalement les préoccupations opératoires liées aux nécessités d'une action à conduire correspondant à un niveau d'appréhension opératoire (le projet architectural, le projet pédagogique...). Dans le tableau en annexe (cf. annexe N° 16), tiré de son ouvrage principal « *Anthropologie du projet* » (2012), nous pouvons observer les différents niveaux d'appréhension du concept de projet ainsi qu'une esquisse de typologie proposé par l'auteur. Parmi cette esquisse de typologie des projets d'aujourd'hui, un type de projet en particulier, de nature existentielle et lié aux âges de la vie de l'être humain, attire notre attention : le « *projet vocationnel de l'adulte* ». C'est pourquoi nous développerons postérieurement certains éléments proposés par l'auteur concernant ce genre de projet spécifique (voir *infra*, en point 4.4.) afin d'élucider certains aspects pouvant, à notre sens, nous aider à mieux comprendre les logiques projectives investies par les publics adultes comme ceux que nous étudions, les publics mobiles colombiens.

À l'issue de cette exploration théorique portant sur les figures temporelles et les figures d'anticipation d'avenir, y compris, et de manière particulière, la figure du projet, nous avons pu effectuer, grâce aux travaux de Boutinet, de nombreuses relations contrastives nous permettant de reconnaître certaines spécificités que comporte le projet en tant que forme anticipatrice de la conduite humaine. Nous observons que grâce à cette réflexion autour du projet comme objet théorique, nous avons pu préciser la nature de cette figure complexe de l'anticipation ainsi que desceller les rapports existant entre l'histoire des individus-acteurs et l'élaboration de leurs projets individuels. Cette première discussion nous a permis, d'ailleurs, de trouver des rapports de sens avec notre propre objet de recherche à travers l'identification de divers éléments d'analyse pouvant être exploités dans le cadre de notre étude. Cependant, il nous semble qu'il serait dès lors nécessaire d'aborder le projet sous une optique plus pragmatique, autrement dit, en tant qu'objet méthodologique ou démarche opératoire comportant un certain nombre d'éléments fondamentaux pouvant permettre, modifier voire empêcher son élaboration et sa concrétisation. En effet, Boutinet s'intéresse particulièrement au développement du projet en tant que démarche opérationnelle. Dans son étude « *Anthropologie du projet* » (1990, 2012), l'auteur propose de penser au projet sous une optique méthodologique et ce, afin d'identifier différents paramètres essentiels à la compréhension et l'analyse des comportements projectifs humains. De fait, nous étudierons succinctement ci-après, toujours à travers la vision de l'auteur, certains éléments méthodologiques étant propres au projet et ce, afin de compléter cette discussion conceptuelle que nous menons.

4.2. Le projet, un objet méthodologique

Comme nous avons eu l'opportunité de discuter précédemment, le projet en tant que forme d'anticipation de nature opératoire se situe quelque part entre théorie et pratique, car il est à la fois intention déclarée (langage-intention, représentation opératoire, conception) et action (mise en opération, réalisation), en d'autres mots, il comporte aussi bien une dimension intellectuelle que pragmatique. Rappelons que selon Boutinet (voir *supra*, en point 4.1.4.), l'ordre du discours et l'ordre de l'action sont « *deux ordres continuellement enchevêtrés* » au sein du projet (*Ibid.*, p. 303), deux ordres dans lesquels l'acteur navigue itérativement durant ses démarches projectives. C'est d'ailleurs la coexistence de ces deux ordres dans la figure du

projet qui dessine les contours de la dimension méthodologique qui caractérise cet objet. Plus concrètement, comme le souligne l’auteur, c’est « *dans son constant souci du faire advenir, {que} le projet se laisse traverser par une quatrième dimension à dominante méthodologique* » (*Ibid.*, p. 391)²⁵⁵. C’est pourquoi, les approches prenant le projet pour objet d’étude scientifique ne peuvent pas se limiter à l’ébauche d’un certain nombre de précisions théoriques le concernant, mais doivent interroger également sa forme conceptuelle à travers un regard méthodologique capable de mettre en exergue les paramètres pouvant définir et guider les logiques pragmatiques prenant naissance dans cette forme de l’anticipation. C’est par ce biais qu’il serait possible en effet de permettre aux acteurs sociaux contemporains, scientifiques comme ordinaires, de mieux apprécier et maîtriser cette figure duelle et complexe qui est le projet.

Convaincu de la nécessité d’étudier la dimension pragmatique du projet, dans une approche méthodologique, Boutinet s’attèle à décrire ce qui implique de manière plus précise l’élaboration et la mise en place de « *cette activité qui consiste à se construire un projet* » (*Ibid.*, p. 273). En développant un certain nombre d’indicateurs pertinents, il nous propose d’explorer « *les principaux présupposés sur lesquels se fonde toute méthodologie de projet* » ainsi que « *les paramètres constitutifs de cette dernière {la méthodologie de projet} tant au niveau de son élaboration que de sa mise en œuvre et de son évolution {...}* » (*Ibid.*, p. 273). Nous tenons à préciser que dans cette partie de notre travail, nous nous concentrons uniquement sur les paramètres constitutifs de la méthodologie de projet. Les présupposés associés à cette méthodologie ne seront pas exposés ici pour des raisons de praticité²⁵⁶. Nous aborderons donc ci-dessous, de manière synthétique, la dimension pragmatique du projet en explicitant divers éléments caractéristiques de son mode de construction et fonctionnement, éléments qui doivent d’ailleurs être identifiés voire maîtrisés par toute personne ou entité désirant élaborer ou analyser un projet.

²⁵⁵ Les autres trois dimensions, étant la dimension vitale, la dimension à connotation culturelle et la dimension existentielle, déjà citées au début de cette réflexion (voir *supra*, en introduction du chapitre 4).

²⁵⁶ Ces présupposés ou prémisses de base soutenant toute démarche par projet sont les suivants : « *l’unicité de l’élaboration et de la réalisation* », « *la singularité d’une situation à aménager* », « *la prise en compte de la complexité et de l’incertitude du contexte* », « *l’exploration d’opportunités dans un environnement ouvert* », « *l’implication d’auteurs et d’acteurs* », « *l’auteur face à sa ou ses responsabilités* », (*Ibid.*, p. 274-278). Ils renvoient en partie à un certain nombre d’éléments déjà énoncés dans la partie précédente de notre travail explorant le projet comme objet théorique (voir *infra*, en point 4.1.). Pour des informations précises concernant cette thématique nous remettons le lecteur à l’ouvrage de Boutinet ici cité « *Anthropologie du projet* » (2012).

Il conviendrait tout d'abord, de noter que la méthodologie de la conduite de projet développée par Boutinet, telle que décrite par F. Cros, s'inscrit « *dans une certaine conception humaine faite de gestion des ressources et des opportunités dans un environnement ouvert.* » (1992, p. 122). Effectivement, comme nous le verrons par la suite, dans la conception de Boutinet, l'identification et la saisi des ressources et des opportunités trouvera bien sa place dans la gestion de démarches projectives de l'acteur social moderne. Ces ressources et opportunités sont en lien direct avec les spécificités du milieu et des circonstances (espace-temps) dans lesquels le sujet mène son activité projective. Dans une approche méthodologique du projet, le projet est ainsi compris, plus comme une démarche, que comme un objet ou une figure de l'anticipation. Il s'agirait de toute évidence d'une démarche opératoire visant l'appréhension d'un avenir désiré par une entité humaine particulière ; mais il s'agirait aussi d'une démarche humaine visant la création, l'innovation, et le changement²⁵⁷. Il conviendrait de noter que tous ces traits méthodologiques du projet, créent pour nous des résonances avec les pratiques de mobilité observées chez les publics éduqués que nous étudions. Rappelons que la mobilité pourrait être aussi perçue comme une figure de l'action humaine répondant à des démarches d'élaboration, d'organisation et de conduite de la part de l'individu qui l'investit (voir *supra*, en point 3.1.). Dans son processus de développement, la mobilité se construit également dans une certaine gestion des ressources et opportunités contextuelles et circonstancielle de la part de l'acteur social, tel que le fait le projet. Comme noté auparavant, c'est précisément ces aspects de la mobilité qui nous permettent de faire des rapprochements sémantiques entre mobilité et projet. D'ici, l'intérêt particulier que nous portons dans le présent travail à vouloir proposer le concept de projet de Boutinet comme grille de lecture de la mobilité des informateurs ayant participé à notre enquête par entretiens. Afin d'aborder cette partie qui nous intéresse, la méthodologie des démarches projectives, nous prendrons comme référence dans les pages qui suivent les deux grandes phases principales par lesquelles le projet prend forme et se concrétise selon Boutinet, à savoir l'élaboration et la mise en œuvre. D'ailleurs, ces phases propres au projet pourront nous servir par la suite de point de repère pour donner une structure à la masse linéaire des témoignages que nous avons recueillis auprès des publics mobiles colombiens. De même, la pensée boutinienne permettant une analyse fine de certains traits récurrents du projet, nous pensons que plusieurs éléments abordés dans cette partie méthodologique pourront également nous aider à comprendre le rôle clé que jouent certains

²⁵⁷ Rappelons que les rapports du projet avec la création, l'innovation, le changement, ou même avec le progrès, découlent de sa nature opératoire et partiellement déterminée cherchant continuellement à insérer du nouveau, du changement dans la réalité, cherchant constamment à renouveler et à améliorer l'existant, à atteindre le « *toujours plus* » et le « *toujours plus haut* » (voir *infra*, en point 4.1.4.).

paramètres au sein des démarches projectives qu'entreprennent les acteurs d'aujourd'hui : représentations associées au projet, la validation sociale du projet, la gestion d'opportunités, de ressources, de stratégies et d'obstacles de la part de l'auteur/acteur du projet, l'influence de l'environnement et des personnes faisant partie de l'entourage de l'acteur, etc. Commençons ainsi cette discussion par la phase d'élaboration du projet.

4.2.1. L'élaboration du projet

Dans l'élaboration d'un projet, Boutinet distingue quatre étapes essentielles prises en charge de manière directe par l'acteur social : l'analyse de la situation, l'ébauche d'un compromis entre ce qui est possible et ce qui est souhaitable, la détermination des choix stratégiques et finalement, la validation sociale du projet. À cet égard, l'auteur tient à rappeler que toutes ces étapes d'élaboration « se déroulent sur fond d'une dominante spatiale » (*Ibid.*, p. 278), qu'il s'agisse d'un espace géographique ou social. De la sorte, l'influence du contexte est toujours un facteur important à prendre en compte dans l'élaboration de tout projet. Ces facteurs contextuels trouveront d'ailleurs une résonance forte dans une réflexion sur la mobilité internationale comme la nôtre. Décrivons donc, à travers quelques idées, chacune des étapes par lesquelles tout acteur devra passer afin de concevoir un projet.

Dans un premier moment, l'acteur s'attèlera à faire l'analyse de la situation. Pour Boutinet si « toute situation est grosse d'une multitude de projets possibles » (*Ibid.*, p. 278), pour pouvoir saisir ces derniers, une analyse minutieuse de la situation présente s'impose. Selon l'auteur cette activité d'analyse ou de diagnostic « {...} comprend l'ensemble des paramètres qui momentanément agissent sur l'auteur en train de décider de son projet : les contraintes et ressources de l'environnement, les dysfonctionnements et problèmes observés, l'auteur, son histoire, ses désirs, ses aspirations, ses inclinations. » (*Ibid.*, p. 278). De fait, l'analyse s'arrête aussi bien sur des paramètres objectifs (ressources, contraintes du milieu) que subjectifs (auteur et son histoire, ses motivations, désirs, aspirations ...). Par conséquent, analyser la situation où l'on peut penser et concevoir le projet impliquerait « une continuelle interrogation sur soi-même comme sur son espace de vie. » (*Ibid.*, p. 279). Le but principal de cette analyse étant de « {...} repérer les points forts de la situation, ses aspects positifs à côté de ses dysfonctionnements, de ses carences et de ses insuffisances », elle deviendra un élément fondamental « pour empêcher toute dérive » du projet (*Ibid.*, p. 279). L'étape

d'analyse permettra ainsi à l'acteur de déceler tant les avantages comme les désavantages de la situation. Elle lui permettra d'identifier tant les ressources à disposition pouvant lui ouvrir de nouvelles opportunités d'action à travers le projet, tant les manques ou les besoins pouvant le faire hésiter sur les vraies possibilités qu'il a de se projeter. Dans le cadre de notre travail, cela souligne la pertinence d'entrées linguistiques telles que les problématiques liées à la formation ou le perfectionnement en langue étrangère des publics mobiles en amont de leur mobilité. Dans notre cas précis, il se peut qu'au cours de cette étape, les acteurs envisageant entreprendre un projet de mobilité en pays francophone appréhendent la maîtrise de la langue du pays de destination de la mobilité comme une carence, un besoin. D'autre part, malgré la grande implication personnelle que peut avoir l'acteur dans la conception d'un projet, il faudrait noter que d'autres entités humaines peuvent aussi participer à l'analyse situationnelle dans laquelle pourra s'inscrire le projet. Comme le mentionne Boutinet, l'étape d'analyse peut aussi « {...} prendre des médiations plus ou moins longues, utiliser des personnes ressources, faire appel à des personnes patentées comme des conseillers, qui procéderont à un diagnostic ou effectueront un audit. » (*Ibid.*, p. 278-279). Le regard externe des tiers, personnes ordinaires ou spécialistes, peut aussi intervenir dans l'étude de la situation, sous la forme d'opinions ou de conseils mais aussi sous la forme d'un diagnostic formel tel que l'audit. Le rôle que jouent ces personnes ressources externes à l'auteur du projet nous paraît donc un aspect essentiel à observer dans l'élaboration des projets de mobilité des sujets que nous étudions : leurs membres de la famille, leurs amis, leurs relations au travail (collègues, chefs) ou en milieu académique (camarades, professeurs), entre autres. Finalement, à l'issue de cette étape d'analyse « des défis à relever devront être identifiés tout comme des opportunités d'action à saisir » (*Ibid.*, p. 280). Sur cette base, l'acteur pourra réfléchir autour des contraintes ou des obstacles en évaluant lesquels sont surmontables et lesquels sont insurmontables, il pourra inventorier les chances qu'il a d'agir et de la sorte, définir les scénarios plausibles de projet qui lui offre une situation précise. Dans le cas des publics mobiles participant à notre enquête, durant cette étape d'analyse situationnelle plusieurs paramètres peuvent apparaître aux yeux des acteurs soit comme des avantages dont il faudra profiter (aides à la mobilité, accords interuniversitaires, famille à l'étranger...) soit comme des besoins ou des défis qu'il faudra surmonter (ressources financières, démarches administratives, maîtrise de la langue française...). À ce niveau, la place qu'occupe la langue dans la conception du projet de ces sujets constitue un élément intéressant d'observation : est-elle perçue comme une force ou comme une faiblesse ? est-elle appréhendée comme une difficulté facile à surmonter ou un grand défi ? intervient-elle d'une certaine façon dans

l'envie qu'ont les sujets de s'investir dans un projet de mobilité académique ou professionnelle à l'internationale ? etc. Nous voyons ainsi que le projet de mobilité comme tout autre projet est fondé sur une activité de diagnostic et de sous-pesage, dont il conviendra de mesurer l'expansion en dessous. Comme nous le verrons plus tard, dans le troisième volet didactique (cf. partie III), l'identification et la prise en charge efficaces des besoins linguistiques et culturels des publics mobiles, tant de la part des acteurs de la mobilité que des experts chargés de leur formation en langue dans leur pays d'origine, constitue un facteur clé de la préparation et la réalisation de leurs projets de mobilité (cf. chapitre 5).

Dans un second moment, une fois l'analyse de la situation effectuée, l'acteur devra essayer de trouver « *un compromis entre le possible de la situation et le souhaitable des finalités* » liées au projet (*Ibid.*, p. 281) afin de pouvoir expliciter ce dernier. Car comme l'explique Boutinet, c'est au travers d'un « *compromis satisfaisant entre le possible et le souhaitable, {que} le projet devra justifier de sa faisabilité* » (*Ibid.*, p. 281). L'analyse de la situation ayant révélé le possible, il convient donc dans une deuxième étape, de confronter ce « *possible* » aux valeurs (représentations, idéologies) et aux finalités qu'on attache au projet, autrement dit, au « *souhaitable* » et ce, afin de trouver un compromis capable de pourvoir le projet des formes opératoires pertinentes et cohérentes. En ce sens, « *les buts ou objectifs qui vont spécifier le projet dans ses aspects opératoires constitueront toujours un compromis entre ces finalités et les besoins identifiés au cours de l'analyse de situation* » (*Ibid.*, p. 280-281). Comme constaté antérieurement, la lecture de la situation permettant l'identification des contraintes, des obstacles ou des carences propres à un lieu, un espace et un acteur donnés, révèle des besoins spécifiques liés aux démarches projectives du sujet. Essayer de mener un travail de confrontation et de négociation portant sur ces besoins et les finalités du projet, devient donc une action nécessaire à la légitimation de la faisabilité de ce dernier. C'est la raison pour laquelle le projet « *doit chercher un minimum de cohérence en regard des finalités explicitées, un minimum de pertinence vis-à-vis de la situation analysée* » (*Ibid.*, p. 281). C'est seulement au travers d'un compromis cohérent entre le plausible et le désirable, les besoins et les finalités, que le projet pourra exprimer toute sa dimension opératoire, qu'il pourra passer de l'intention déclarée à la concrétisation d'un avenir désiré par l'action. En ce qui concerne la légitimation de la faisabilité d'un projet, il conviendrait de se demander pour notre cas précis, si les perceptions qu'ont les sujets mobiles interrogés du facteur linguistique pourraient avoir une répercussion sur la validation ou l'invalidation de la cohérence et la pertinence du projet de mobilité : rentre le besoin en langue étrangère dans la

catégorie de facteurs jugés surmontables et donc laissant libre cours au projet de devenir une forme opératoire ? ou est-ce ce besoin linguistique considéré comme insurmontable et donc capable de remettre en cause la faisabilité du projet ? La perception de l'élément linguistique semble pouvoir intervenir dans l'appréhension d'un projet, plus précisément dans sa légitimation.

Dans un troisième moment, l'auteur du projet cherchera à déterminer des choix stratégiques lui permettant de spécifier le projet. Comme le souligne Boutinet, « *le projet explicité, c'est-à-dire verbalisé à partir de l'intention qui le sous-tend, sera spécifié à travers la mise en place d'une stratégie appropriée.* » (*Ibid.*, p. 281). La stratégie deviendra un élément-clé dans la conception mais aussi plus tard dans la mise en œuvre du projet, car c'est elle qui sera « *chargée de gouverner l'action au regard du projet et des circonstances, en comptant sur un certain nombre de ressources²⁵⁸ qu'il s'agit d'inventorier, sur des obstacles à identifier en vue de les contourner* » (*Ibid.*, p. 282). Au travers de la stratégie, l'acteur cherchera donc à agir sur la situation initiale en fonction des objectifs fixés et en fonction des spécificités des circonstances. Pour ce faire, il lui sera nécessaire de déterminer des choix stratégiques, autrement dit, de faire le choix « *d'un certain style d'action, d'une façon de procéder* » (*Ibid.*, p. 282) pouvant lui permettre par la suite de gérer au mieux les ressources comme les obstacles identifiés. Plus la démarche stratégique entreprise par l'acteur sera appropriée ou en accord avec les spécificités liées au projet et aux circonstances dans lesquelles ce dernier s'inscrit, plus le projet aura des chances de prendre des formes opératoires pertinentes et cohérentes, rendant à leur tour la réalisation future du projet plus viable et efficace. Il convient de noter que pour Boutinet la démarche stratégique qu'adopte l'acteur (style d'action, façon de procéder) se construit en prenant en compte aussi bien les aspects internes qu'externes du projet. Dans son désir de préciser sa démarche stratégique, l'acteur se focalise sur le projet lui-même (aspects internes) afin d'identifier divers éléments et facettes propres au projet pouvant d'après lui (l'acteur) optimiser les dimensions opératoires de ce dernier (aspirations, finalités, buts...). Cependant, remarquons que cette analyse ne s'arrête pas là. L'acteur s'intéresse également au milieu d'insertion du projet (aspects externes) et ce, afin de

²⁵⁸ Il conviendrait de noter ce que Boutinet précise sur le rôle des moyens (ressources) à disposition de l'auteur du projet. D'après Boutinet, les moyens disponibles rentreront en jeu dans la phase d'explicitation des valeurs et des finalités du projet (étape 1 et 2) « *s'ils sont considérés comme des opportunités à saisir* » ; mais « *ils révéleront de la phase {stratégique} (étape 3) si l'on souhaite les utiliser effectivement comme aide à la réalisation du projet* » (*Ibid.*, p. 282). De la sorte, les moyens disponibles peuvent être identifiés en phase stratégique en tant que des ressources à exploiter intelligemment afin d'assurer le bon déroulement de l'action projective.

desceller les moyens offerts par l'environnement ou encore afin de prévoir les négociations qu'il (l'acteur) devra envisager de faire avec son entourage social (acteurs périphériques) ou matériel (espace) pour maximiser les chances de concrétiser son projet²⁵⁹. D'ailleurs, ce dernier point nous paraît intéressant. En effet, comme souligné auparavant (voir *supra*, en point 4.1.3.) le projet, de par sa dimension opératoire, sera amené à entretenir volontairement ou involontairement des relations avec son contexte d'insertion : contexte spatial et social. En ce sens, il nous semble que l'analyse et la planification stratégique de la négociation de ces rapports pouvant se tisser entre le projet et divers éléments périphériques (contexte matériel, institutions, personnes...) sera par la suite fondamentale à la réalisation du projet entrepris par l'acteur. Pour le cas des personnes colombiennes ayant un projet de mobilité académique et/ou professionnel en territoire francophone, la mise en place des démarches stratégiques, aussi bien pendant la phase de l'élaboration du projet que pendant sa phase de mise en œuvre, pourrait être un facteur important à prendre en compte dans l'étude des conduites projectives de ces sujets. L'observation de certains choix stratégiques opérés par ces acteurs de la mobilité pourrait éventuellement nous permettre de mieux comprendre la façon dont ces publics mobiles peuvent concevoir, préparer et gérer leurs projets de mobilité. La manière dont les acteurs planifient leur projet à travers de démarches stratégiques peut par exemple nous renseigner sur les actions engagées afin de préparer leur mobilité, la place qu'ils accordent à leur préparation linguistique en amont de leur départ définitif pour l'étranger, etc.

Enfin, dans un quatrième moment, l'acteur cherchera la validation sociale du projet. Au cours de son élaboration, le projet passera donc par une dernière étape, « *celle qui consiste à se faire valider, c'est-à-dire à recevoir une légitimité, une reconnaissance sociale de la part de son environnement* » (*Ibid.*, p. 283). À ce sujet, Boutinet distingue deux formes de reconnaissance, d'abord, une reconnaissance informelle « *faite de réactions plus ou moins spontanées de témoins, d'associés, de voisins, ou autres membres de l'environnement ayant été amenés à prendre connaissance du projet* » (*Ibid.*, p. 283-284) ; puis, une reconnaissance formelle venant par exemple de la part d'une entité institutionnelle ayant pu commanditer, financer ou se porter garant du projet. Principalement, pendant cette étape, « *il s'agit d'obtenir un compromis entre l'imaginaire-créateur de l'auteur qui projette et la reconnaissance institutionnelle de l'environnement* » (*Ibid.*, p. 284). Comme expliqué

²⁵⁹ À propos de la gestion stratégique du projet, dans son étape d'élaboration, Boutinet reprend les deux conceptions de la démarche stratégique que M. Marchesnay développe dans ouvrage intitulé « *La stratégie, du diagnostic à la décision industrielle* » (M. Marchesnay, 1986 ; cité dans Boutinet, *Ibid.*, p. 282).

précédemment, le projet étant une démarche d'anticipation personnelle (individuelle ou collective) d'avenir (voir *supra*, en point 4.1.3.), il possède une dimension subjective fortement marquée qui devra être soumise à l'épreuve pendant cette étape de validation du projet. Selon Boutinet, l'obtention de ce compromis « {...} *passé de la part de l'auteur du projet par la constitution d'un argumentaire et par une démarche de négociation informelle ou formelle avec l'environnement et/ou le commanditaire.* » (*Ibid.*, p. 284). Cette démarche de négociation ainsi que l'obtention d'une validation sociale du projet est essentielle à la mise en œuvre du projet, puisque la légitimation et même dans certains cas, la réalisation concrète du projet dépendra du résultat de cette activité évaluative. Pour les publics mobiles que nous étudions, cette étape de validation servira par exemple d'appui à l'obtention d'un soutien moral (encouragements...), stratégique (conseil, organisation...) ou financier de la part de leur entourage social (proches, relations académiques ou professionnels...) ou d'une institution particulière (universités ou organismes étatiques ou publics encadrant la mobilité, accordant des bourses de mobilité...). Comme le mentionne Boutinet, l'épreuve de validation est une étape délicate, mais qui peut s'avérer utile pour la suite des conduites projectives du sujet : « *toujours est-il que si dans le pire des cas la validation peut anéantir le projet, dans la meilleure des hypothèses, elle constituera par les remarques et suggestions dont elle sera porteuse un apport stimulant et complémentaire aux trois premières étapes {...}* » (*Ibid.*, p. 284). La validation, qu'elle soit positive ou négative, servira à évaluer le projet sous un regard nouveau, sous un regard différent de celui de l'auteur du projet. Des facteurs idéologiques ou culturels propres à l'entité évaluatrice pourront donc venir influencer la validation finale du projet, c'est pourquoi, les représentations relatives à la figure de projet et à ses diverses formes (projets de mobilité ou autres), restent des éléments intéressants d'observation. Ce dernier point confirme la pertinence d'avoir interviewé dans un pré-corpus d'entretiens exploratoires des acteurs éducatifs responsables de la formation en FLE et FOS des publics mobiles en Colombie (cf. chapitre 2, en point 2.6). Notons que, d'après les témoignages recueillis, la mobilité ainsi que le projet de mobilité qu'entreprennent les étudiants de français colombiens sont perçus par les acteurs officiels interrogés comme une activité positive qu'il faudrait promouvoir au niveau institutionnel dans le pays. À nos yeux, cet encadrement favorable vis-à-vis de la mobilité pourrait éventuellement faciliter la validation sociale des projets de mobilité qu'élaborent les étudiants et professionnels colombiens.

4.2.2. La mise en œuvre du projet

La phase d'élaboration aboutie, le projet suit son cours vers des horizons de plus en plus tangibles, vers sa phase de mise en œuvre ou de réalisation. Notons que Boutinet découpe cette phase de réalisation en quatre étapes principales : l'inventaire des moyens et des contraintes ou obstacles identifiés, la planification des étapes, la gestion des écarts entre le momentanément réalisé et le conçu au préalable et l'évaluation terminale. De manière générale, comme l'indique l'auteur, l'une des principales différences entre l'étape d'élaboration et celle de réalisation du projet, est que cette dernière « *obéit à une dominante temporelle* » (*Ibid.*, p. 285). Plus particulièrement dans la phase de mise en œuvre, la gestion que fait l'auteur du projet du facteur temps se présente ainsi comme un facteur décisif de la gestion du projet. Explorons ci-dessous quelques constats relatifs aux étapes que tout acteur social devra investir à des fins d'accomplissement de son projet.

Dans un premier moment, il s'agira pour l'acteur de faire un inventaire des moyens et des contraintes ou des obstacles (humains, techniques, financiers...) pouvant intervenir dans la mise en œuvre du projet. Cet inventaire tiendra compte des éléments déjà identifiés dans la phase de conception (approche stratégique du projet) ; mais ici, selon Boutinet, il devra surtout « *inclure les moyens complémentaires nécessaires pour contourner en cours de réalisation tel ou tel obstacle ou surmonter telle ou telle contrainte fortement prévisible.* » (*Ibid.*, p. 285). En effet, les moyens et les obstacles étant des éléments circonstanciels fluctuants, il convient à l'acteur de réévaluer constamment les spécificités de la situation et d'identifier tous les dangers ainsi que tous les moyens disponibles afin de pouvoir configurer et gérer au mieux son activité projective. Comme souligné en *supra*, dans le cas des publics mobiles, la maîtrise de la langue d'origine du pays de destination de la mobilité peut apparaître depuis la phase de conception comme une contrainte, un manque ou un obstacle à surmonter. Pendant cette étape d'inventaire visant la réalisation du projet, le rôle que joue la langue reste encore un facteur important à observer. À notre sens, au fur et à mesure que le projet se concrétise, l'acteur sera amené à réévaluer les contraintes linguistiques identifiées initialement et même à identifier de nouvelles contraintes pouvant créer des synergies avec cette dernières, à l'instar des contraintes temporelles ou financières : limite de temps ou budget pouvant influencer sur les choix de formation linguistique que feront les sujets mobiles avant leur départ à l'étranger. Ces interactions pouvant se créer entre la langue et d'autres

facteurs tels que le temps ou l'argent sont à interroger dans une étude comme la nôtre, s'intéressant à la préparation linguistique des publics académiques et professionnels mobiles.

Dans un deuxième moment, l'acteur se chargera de la planification des étapes et des activités qu'il prévoit d'engager dans l'intention d'atteindre les objectifs que se fixe son projet. D'après Boutinet, ces activités « *sont ordonnées dans leur échelonnement temporel* » (*Ibid.*, p. 285), ce qui fait du temps un élément servant de repère à la planification du projet. Plus concrètement, pour l'auteur, cette planification « *porte sur un avenir désiré entrevu, à concrétiser à travers les moyens perçus pour y parvenir* » (*Ibid.*, p. 285). La visée du projet étant liée à la concrétisation d'un avenir désiré à travers la gestion de divers moyens disponibles repérés, les démarches stratégiques de l'acteur sont aussi dans la phase de réalisation²⁶⁰, et plus précisément, dans son étape de planification, une variable décisive du développement de ses actions projectives. En effet durant cette étape, l'acteur aura recours à la stratégie afin de planifier et guider les actions et les activités relatives au projet. C'est pourquoi Boutinet remarque que « *la planification stratégique pourrait {...} être conçue comme instance nodale sur laquelle s'articulent l'amont conceptionnel du projet et son aval opératoire.* » (*Ibid.*, p. 286)²⁶¹. Par ailleurs, l'auteur précise que l'une des particularités de cette planification prenant place durant la mise en œuvre du projet est qu'elle « *est ordonnée à la programmation des différents moments de l'action à mener* » (*Ibid.*, p. 286). Cette planification se construit ainsi de manière organisée en visualisant et programmant les différentes étapes que devra accomplir le projet dans son exécution et par conséquent, en prévoyant les délais nécessaires à l'accomplissement de diverses activités qui lui sont propres. La gestion stratégique du temps et des compétences organisationnelles que fera l'acteur est donc un aspect particulièrement important dans la planification du projet, et de manière globale, dans sa réalisation. Comme mentionné auparavant (voir en *supra*), dans le cadre d'un projet de mobilité, les stratégies déployées par les acteurs à des fins d'élaboration (spécification) ou de mise en œuvre du projet (planification et exécution) sont des éléments essentiels à analyser. Les choix stratégiques portant sur la langue que feront les publics mobiles lors de la conduite de leur projet de mobilité constitueront donc un axe d'observation assez fertile au sein de notre travail de recherche. Ces choix stratégiques liées à l'élément

²⁶⁰ Rappelons que la stratégie occupe aussi une place primordiale dans la phase de conception du projet, plus précisément, dans la détermination des choix stratégiques que l'acteur pourra suivre par la suite (détermination des styles d'action, des façons de procéder). Ces choix viendront fortement spécifier l'idée de projet que se construit l'individu pendant l'étape d'élaboration (voir en *supra*).

²⁶¹ À ce propos, Boutinet renvoie vers les travaux de Ackoff (1973) et Godet (1985).

linguistique sont aussi à mettre en rapport avec la gestion d'autres facteurs comme le temps ou les compétences organisationnelles des acteurs : cadre temporel que le projet se donne pour pouvoir se construire et se réaliser, définition d'un parcours de planification viable pour l'aboutissement du projet, etc.

Dans un troisième moment, l'acteur devra gérer les écarts « *entre le momentanément réalisé et le conçu au préalable* » pouvant surgir durant la mise en œuvre du projet. Selon Boutinet la mise en pratique du projet « *implique continuellement la gestion des écarts entre ce qui est présentement réalisé et ce qui a été initialement projeté en intégrant les imprévus auxquels faire face, les obstacles à surmonter, les décisions opportunes à prendre* » (Ibid., p. 287). En effet, le projet dans sa forme opérante, autrement dit, en s'inscrivant dans le réel, en rentrant en interaction avec l'environnement, doit faire face à des imprévus et des difficultés pouvant apparaître pendant son processus de réalisation. L'apparition de ces éléments, pouvant agir de diverses façons sur le projet, peut faire émerger des écarts entre ce qui a été voulu et planifié au départ par le projet, et ce qui se construit concrètement sur le tas pendant sa présente réalisation. C'est pourquoi, il serait nécessaire à l'acteur de tenter de gérer ces écarts de la façon la plus pertinente et efficace, de prendre les décisions qu'il considère les plus opportunes selon les spécificités de la situation et ce, dans le dessein de conduire le projet vers une forme finale de réalisation aboutie et satisfaisante. Par rapport à la gestion pratique du projet, Boutinet considère que la pratique du projet sollicite autant l'autonomie que la théorie du projet : « *la pratique garde son autonomie, tout en se laissant inspirer par la théorie du projet* » (Ibid., p. 287). Les démarches pratiques de l'acteur du projet répondent à la fois à des choix autonomes relevant de la personne et à des choix théoriques relevant des aspects méthodologiques propres au projet. En ce sens, faire projet impliquerait pour l'acteur de prendre en charge autant tous les paramètres constitutifs de la figure du projet (analyse, anticipation, prévision, planification) que le rôle autonome que doit jouer l'auteur du projet dans les processus de gestion de ce dernier. C'est au travers de cette double gestion théorique et autonome (personnelle) du projet que l'acteur pourra essayer de conduire de manière pertinente et efficace son activité projective jusqu'à la fin, y compris de manager les écarts pouvant émerger tout au long de son parcours d'accomplissement. Plus précisément, selon Boutinet, gérer les écarts pendant la mise en œuvre du projet consisterait « *{...} tout d'abord à reconnaître cette autonomie de la pratique et à tolérer que des impondérables viennent quelque peu bouleverser un jeu trop bien réglé de prévision* » (Ibid., p. 287). La gestion des écarts demanderait donc à l'acteur d'assumer consciemment sa part d'autonomie dans la

conduite de projet (voir *infra* les relations entre projet, autonomie et transition, en point 4.3.) ainsi que d'admettre et d'accepter le caractère incertain et fluctuant que caractérise la figure du projet. La rencontre du projet avec des éléments circonstanciels, des imprévus et des obstacles qui peuvent le bousculer, le bouleverser fait en effet de lui un objet mouvant, indéterminé cherchant continuellement à être pris en charge, à être réévalué et à être redirigé par l'acteur.

Par ailleurs, Boutinet tient à préciser que, dans cette étape de gestion des écarts, il ne s'agit pas de réduire sans cesse les écarts, mais plutôt « *de définir des écarts tolérables* » (*Ibid.*, p. 287) selon les spécificités de la situation. Et dans le cas des situations comportant des écarts trop importants, il s'agira, selon l'auteur, « *soit de réorienter la pratique pour la rendre plus cohérente avec la règle fixée par le projet, soit de changer le projet en l'infléchissant dans un sens plus réaliste, plus adapté aux circonstances de la situation, c'est-à-dire dans un sens plus pertinent.* » (*Ibid.*, p. 287). La gestion des écarts est donc une activité cherchant à identifier et à opérer des choix cohérents et pertinents, des choix stratégiques, pouvant bénéficier au mieux à la réalisation du projet. Nous constatons ainsi que des démarches continues d'observation et d'analyse, d'évaluation, de négociation et d'adaptation sont nécessaires au projet pour qu'il puisse aboutir à son état final et atteindre au plus près les objectifs escomptés. L'autonomie, la créativité ainsi que les compétences d'analyse et les compétences stratégiques dont font preuve les acteurs joueront donc un rôle décisif dans la gestion des écarts, l'évolution de leurs conduites projectives et dans la réalisation finale de leurs projets. Dans le cadre de notre investigation, ces réflexions autour de la gestion des écarts existant « *entre le momentanément réalisé et le conçu au préalable* » que développe Boutinet sont porteuses de diverses questionnements : quels pourraient être les écarts identifiés par les sujets mobiles au cours de la mise en pratique de leur projet de mobilité ? quels imprévus, quels obstacles ou difficultés majeures doivent affronter ces publics mobiles au cours de la réalisation de leur projet ? à quel niveau se situe l'élément linguistique dans cette dynamique de gestion des écarts ? l'évaluation du facteur linguistique effectuée initialement au cours de la phase de conception (manque, besoin, obstacle, défi), correspond-elle aux perceptions de la langue qu'ont les acteurs une fois la phase de réalisation du projet enclenchée (obstacle surmontable prévisible ou obstacle majeur inattendu et mettant en péril le développement du projet) ? quelles prises de décision, réorientations ou mutations liés au projet mobilisent les sujets en autonomie afin de gérer au cours de son exécution cet objet complexe qui est le projet, et plus concrètement, le projet de mobilité ?, entre autres.

Dans un quatrième et dernier moment, l'acteur sera amené à s'engager dans une étape décisive pour tout projet, l'étape d'évaluation. Pour Boutinet, l'évaluation ne doit pas être interprétée seulement comme l'étape terminale du projet (évaluation terminale), elle doit être aussi comprise comme une activité pouvant avoir lieu à divers moments ponctuels pendant la réalisation du projet (évaluation intermédiaire) et pouvant de la sorte permettre à la pratique de prendre « *mieux conscience de ce qu'elle fait* » (*Ibid.*, p. 288). L'auteur définit ainsi l'évaluation comme une « *appréciation de l'écart existant entre la règle incarnée par le projet et les réalisations effectives* » (évaluation terminale) ou comme une activité de « *contre-rôle* » qui « *servira de guide pour le projet tout au long de sa réalisation* » (*Ibid.*, p. 288) (évaluation intermédiaire). La fonction de l'évaluation peut être ainsi double, une fonction appréciative et une fonction modératrice. Boutinet distingue d'ailleurs six indicateurs sur lesquels portent les démarches évaluatives du projet. Les quatre premiers indicateurs sont : « *l'efficacité du projet définie par le rapport entre les objectifs d'action fixés et les résultats momentanément obtenus* » ; « *l'efficience entrevue par la mise en relation entre les ressources utilisées, les modalités de leur utilisation et les résultats produits, selon la technique des coûts-avantages* » ; « *la cohérence indiquant le rapport entre les objectifs fixés et les actions qui en résultent* » ; et « *la pertinence matérialisée dans la relation entre la cohérence et l'environnement du projet* » (*Ibid.*, p. 288). Puis, il souligne l'importance de tenir compte de deux autres indicateurs. Un indicateur qualitatif portant sur « *la démarche initiée avec ses détours, ses incidents critiques voire ses crises et conflits, au regard de la planification prévue.* » (*Ibid.*, p. 288) et un dernier indicateur portant sur « *l'appréciation que font les différents acteurs engagés dans le projet, de l'auteur et des acteurs impliqués jusqu'aux éventuels usagers* » (*Ibid.*, p. 288). Comme nous pouvons l'observer, dans la conception de Boutinet, l'évaluation ne se limite pas à un seul critère, elle est composite puisqu'elle prend en compte le jeu de relations qui se crée entre les divers paramètres propres au projet : objectifs fixés, ressources exploitées, actions et modalités d'action entreprises, interactions développées avec l'environnement social et matériel, résultats ou actions obtenus... Cette mise en perspective et confrontation des différents éléments composant le projet sont censées révéler différents aspects décrivant le niveau de performance du projet. C'est pourquoi Boutinet considère que l'évaluation d'une conduite de projet « *nécessite de faire émerger {...} cette main 'cachante' qui à l'origine de tout projet dissimule aux yeux des acteurs, des possibles qui étaient à leur disposition mais qu'ils n'ont pu identifier, comme des dérives qui les menaçaient mais qu'ils n'ont su débusquer* » (1998, p. s.d.), autrement dit, nécessite de dévoiler la part d'échec et de réussite qui sous-tend tout projet. Comme l'énonce

l'auteur, dans son parcours d'accomplissement, dans sa gestion d'opportunités et d'obstacles, le projet passe « *par des échecs temporaires pour parvenir à des réussites qui resteront finalement toujours relatives et provisoires ; {en ce sens} toute démarche de projet est l'intégration d'une suite d'échecs et de réussites qui confèrent à une conduite innovante ses caractéristiques propres.* » (Ibid., p. s.d.). L'évaluation du projet devra ainsi faire la part de choses entre l'ensemble de ces épisodes d'échecs et de réussites que récapitulent le projet mais ce, sans « *s'abandonner à une logique d'échec, {car ce serait} se condamner à l'impuissance ; {ou} se complaire dans une logique de succès, {car ce serait} courir le risque d'une désillusion que les faits têtus vont vite par la suite faire surgir* » (Ibid., p. s.d.). Elle aura donc « *à situer en vis-à-vis succès et échecs et à les relativiser les uns par rapport aux autres, et ce en privilégiant une évaluation en termes de coûts consentis et d'avantages obtenus.* » (Ibid., p. s.d.). Si le projet dans son élaboration et sa réalisation cherche continuellement à faire des compromis entre le désirable et le faisable, entre ce qui est réalisé dans le tas et ce à quoi il aspire, dans son étape d'évaluation, il se présente comme une activité visant à trouver un point d'équilibre entre des éléments qui s'opposent, des éléments en tension tels que ses propres succès et échecs. Cette évaluation implique directement l'acteur lui-même en faisant appel à l'expérience subjective de projet qu'il a vécue, tout en exigeant à la fois de porter un regard objectif et avisé sur le rapport pertes/acquis procurés par la conduite de son projet.

Rappelons également que « *la réalisation est sans doute l'épreuve de vérité à travers laquelle tout projet se manifeste et se dévoile dans les aspects novateurs qu'il véhicule comme dans ses points les plus vulnérables.* » (Boutinet, Ibid., p. 313). C'est ainsi dans la mise en œuvre du projet, dans sa forme la plus concrète et effective que le projet révèle ses forces mais aussi ses faiblesses. L'évaluation se chargera donc de rendre visibles tous ces aspects positifs et négatifs qui font de chaque forme de projet (projet professionnel, projet de mobilité...), de chaque conduite de projet (chaque activité projective initiée par un individu) qu'entreprend un acteur, un objet particulier, une expérience de vie singulière. Dans le cas de publics en mobilité, ce bilan que peuvent faire les sujets sur leur expérience de projet, concrètement quant au décalage possible entre ce qui avait été planifié et l'actualité du moment, est un point clé. Le présent mémoire ayant des visées didactiques, nous pensons que le partage des expériences, la verbalisation des incidents critiques (épreuves, obstacles...) ainsi que des réussites et des échecs propres au projet de mobilité peuvent devenir des éléments forts à exploiter dans le cadre d'une démarche pédagogique prenant en charge la formation linguistique des publics mobiles allophones. À nos yeux, faire profiter autrui de son vécu, des

épreuves rencontrées, des erreurs commises, de ce qu'on a appris en mobilité peut être en effet l'un des points forts des démarches didactiques mobilisant des approches plus riches et plus complexes de la notion de projet. C'est dans la troisième partie de notre travail (cf. chapitre 7) que nous explorerons toutes ces dimensions pragmatico-didactiques de notre recherche.

Ajoutons enfin que l'activité évaluative par laquelle passe tout projet (évaluation intermédiaire ou finale) pourra, à long ou court terme, devenir pour l'acteur social un point d'appui ou de repère sur lequel il pourra se baser pour s'engager à agir sur le réel et sur son parcours de vie à différents niveaux : pour déployer des adaptations ou des actions concernant un projet en cours d'exécution, pour initier de nouvelles activités en rapport avec un projet déjà abouti (dynamique d'après-projet), ou encore pour se construire de nouveaux projets dans lesquels il aimerait s'investir et ce, sur la base de ses expériences passées de projet. En effet, comme nous le verrons plus tard, toute conduite de projet peut être comprise comme une expérience humaine de transition que vit l'acteur, une expérience autonome que le sujet pourra intégrer dans son histoire personnelle afin d'élargir son propre portfolio d'expériences, de connaissances et de compétences. Ce qui résultera de l'évaluation terminale ou intermédiaire d'un projet précis pourra de la sorte venir s'incorporer à cet éventail d'expériences, savoirs et habilités que l'homme construit, cumule et renouvelle tout au long de son existence. Dans le cadre de notre étude et ce, par rapport à l'étape d'évaluation du projet, il serait intéressant d'observer les appréciations que les sujets interrogés par notre enquête portent sur leur expérience séquentielle de mobilité, sur le projet individuel de mobilité qu'ils ont vécu²⁶². Dans notre investigation, ces appréciations peuvent concerner aussi bien un projet de mobilité déjà achevé qu'un projet encore en cours de réalisation. Rappelons que dans l'approche que nous proposons ici, la mobilité engagée et vécue par ces individus sera appréhendée sous la figure du projet, c'est-à-dire, en tant qu'une activité volontaire, recherchée et anticipée entreprise par les publics mobiles à un moment déterminé de leur parcours de vie. Ces regards évaluatifs que les sujets mobiles portent sur leur projet de mobilité peuvent être riches en sens pour nous, ainsi que tout jugement évaluatif pouvant

²⁶² Nous parlons ici de « vécu » ou d'« expérience », car les acteurs sociaux interviewés dans le cadre de notre investigation ont tous vécu ou expérimenté la mobilité pendant une période déterminée de leurs vies. Lors des entretiens, le projet de mobilité de certains témoins était déjà arrivé à sa fin (retour dans leur pays d'origine, intégration professionnelle définitive dans le pays d'accueil...) et celui d'autres individus était par contre toujours en cours d'exécution (inscription pédagogique dans une université française ou canadienne, stage professionnel ou expérience professionnelle temporelle au sein d'une entreprise française ou canadienne...).

mettre en lumière les liens existant entre projet et langue : quel rapport entre le facteur linguistique et l'efficacité du projet de mobilité ? quel rôle joue la langue dans les expériences de réussite ou d'échec vécues par les sujets durant leur mobilité ? y aurait-il des attentes ou des désirs insatisfaits en relation avec le projet et l'adaptation ou l'intégration linguistique et culturelle vécues en pays étranger ? y aurait-il des regrets autour de la formation linguistique suivie en Colombie?, etc.

Comme nous pouvons l'observer, grâce à ce court exposé portant sur la méthodologie du projet, il semble bien que « *faire projet* » est une démarche complexe impliquant la prise en charge, la planification et la réalisation d'un certain nombre de choix, de négociations et d'ajustements relatifs au projet que l'on souhaite mener et ce, en fonction à la fois de divers aspects endogènes (internes) et exogènes (externes) au projet. En tant que démarche opératoire, depuis sa conception, en passant par sa réalisation et jusqu'à son évaluation terminale, le projet fait appel à l'autonomie et la créativité de l'acteur, ainsi qu'à un certain nombre de ses compétences analytiques et stratégiques dans le dessein de se définir, se concrétiser progressivement et pouvoir enfin aboutir sur des résultats positifs, proches des objectifs et des buts qu'il s'était fixés au départ. Les divers paramètres constitutifs de la méthodologie de projet que nous propose Boutinet, sont ainsi des éléments qui doivent être pris en compte dans toute démarche souhaitant observer et analyser les conduites de projets des acteurs sociaux d'aujourd'hui. Dans le cas des Colombiens en mobilité que nous étudions, chercher à se pencher sur les aspects méthodologiques propres au projet serait un moyen de réfléchir à la manière dont ces individus vivent le temps à travers la figure du projet, aux parcours évolutifs que suivent les projets de mobilité de ces derniers, à la façon singulière et autonome dont ils prennent en charge leur projet (exploitation des opportunités, validation sociale du projet, choix stratégiques opérés, adaptation, planification et exécution du projet, gestion des ressources, contraintes et obstacles, évaluation terminale...) et plus précisément, aux rapports existant entre le facteur linguistique (préparation linguistique en français langue étrangère, attentes et besoins linguistiques, compétences communicatives acquises, expériences d'immersion sociale, académique et/ou professionnelle, difficultés et défis rencontrés, stratégies déployées, sentiments de réussite ou d'échec, gains escomptés et regrets...) et l'élaboration et la réalisation de leurs projets individuels de mobilité.

À la suite de cette discussion abordant la figure du projet aussi bien comme objet théorique que méthodologique, nous aimerions finir ce volet portant sur le concept boutinien de projet,

en explorant deux axes thématiques qui nous paraissent d'un extrême intérêt. Tout d'abord, l'idée de projet appréhendée en tant qu'une forme de transition temporelle vécue par l'individu au cours de son histoire personnelle. Puis, le cas du projet vocationnel de l'adulte comme un exemple particulier de projet afin de prendre en main son existence dans un environnement contemporain de plus en plus changeant, instable, ouvert et communicationnel.

4.3. Le projet comme transition

Pour Boutinet, même si les espaces modernes et postmodernes sont marqués par le changement, l'homme n'est pas amené à vivre le temps dans chacun de ces espaces tout à fait de la même manière. Selon lui, la modernité nous propose davantage des « *temporalités proches de la continuité, de la permanence et du séquentiel* », tandis que la postmodernité « *nous confronte à des environnements plus instables, à une mobilité incessante* » (Boutinet, *Anthropologie...*, *op. cit.*, p. 372). Avec la postmodernité, nous assistons à l'émergence des temporalités « *du moment présent* » inédites qui se montrent de plus en plus comme des temporalités dominantes dans le monde d'aujourd'hui. Parmi ces temporalités du moment présent, que Boutinet qualifie de « *polychrones* »²⁶³, l'auteur distingue deux variantes « *qui conditionnent la destinée actuelle de tout projet : une variante émancipatrice des temporalités du moment présent et une variante assujettissante.* » (*Ibid.*, p. 366). D'un côté, dans les temporalités à tendance assujettissante, Boutinet identifie des formes comme « *l'immédiateté* » et « *l'urgence* », des temporalités de l'imprévisibilité, « *capricieuses devenues obsédantes* » et capables de bousculer les projets, les réorienter à leur insu ou même capables de les anéantir (*Ibid.*, p. 369). Et d'un autre côté, dans la variante émancipatrice, cette dernière à connotation positive, l'auteur reconnaît la forme à laquelle nous nous intéressons dans cette partie de notre travail, « *la transition* », mais aussi « *l'alternance* »,

²⁶³ Si l'auteur utilise le terme « *polychrone* » pour se référer aux temporalités du moment présent, c'est pour souligner le caractère pluriel de ces dernières (« *temporalités plurielles* ») et pour les mettre en opposition par la même occasion avec les temporalités « *monochrones linéaires et orientées* » que l'on connaît communément : le présent, le passé et le futur (« *temporalités unitaires* »). En effet, comme l'explique l'auteur, « *{les} temporalités du présent apparaissent plus démultipliées, plus éclatées, davantage brouillées que les précédentes {(le présent, le passé et le futur)} qui s'affirmaient au contraire avec une grande cohérence.* » (*Ibid.*, p. 366). C'est pourquoi, l'auteur énonce que « *nous passons du régime de temporalités unitaires {(le présent, le passé et le futur)}, les fameuses temporalités monochrones linéaires et orientées, vers celui de temporalités plurielles* » (*Ibid.*, p. 366).

forme également très en vogue dans les contextes contemporains. Nous nous centrerons uniquement ici sur le cas particulier de la transition, car cette temporalité nous paraît forte intéressante par rapport aux problématiques de recherche qui sont les nôtres, des problématiques portant sur la mobilité internationale appréhendée comme projet de l'individu et sur la formation en langues des sujets allophones préparant une mobilité en territoire francophone. Afin de comprendre le cadre dans lequel s'inscrit cette forme, nous développerons toutefois quelques idées autour de l'ensemble de ces temporalités plurielles que l'auteur décrit comme centrées sur le présent ou sur « *le présentisme* »²⁶⁴.

Pour commencer, Boutinet souligne que « *l'art dans la conduite d'un projet réside dans l'harmonisation ou au moins la conciliation de temporalités paradoxales* » (*Ibid.*, p. 361), telles que le présent, le passé et le futur. Cependant d'après l'auteur, de nos jours, on observe que ces temporalités classiques « *se trouvent souvent bousculées dans leur usage par l'impatience des acteurs ou par l'hégémonie des phénomènes de modes qui vont faciliter l'émergence de temporalités dominantes {...}* » (p. *Ibid.*, 361). Selon lui, dans les contextes actuels postmodernes, les nouvelles temporalités dominantes tournent autour d'un axe temporel premier, le présent, qu'il appelle « *le présentisme* », « *alors qu'hier le pivot organisateur était l'avenir à anticiper.* » (*Ibid.*, p. 366). Cette évolution de tendances au niveau des temporalités, a eu également des effets sur « *le sens des conduites à projet, ces dernières passant des conduites d'anticipation vers des conduites de présentification {...}* » (*Ibid.*, p. 366). C'est ainsi que le projet « *face à un présent chaotique et incertain* » prend pour fonction aujourd'hui « *de tenter d'aménager ce chaos.* » (*Ibid.*, p. 366). Et ce dans ce contexte que surgissent les temporalités plurielles et polychrones dont nous avons fait mention plus haut à l'instar de « *l'immédiateté* » et « *l'urgence* », « *la transition* » et « *l'alternance* », et qui s'opposent aux formes habituelles telles que le présent, le passé et le futur, des temporalités unitaires et monochrones. La transition de même que l'alternance²⁶⁵, comme noté antérieurement, se présentent dans ce milieu multiforme en termes de temporalités, comme des formes à visée émancipatrice et porteuses d'une auréole positive. La raison pour laquelle Boutinet considère ces formes comme émancipatrices est principalement parce qu'à travers elles l'homme est capable de conquérir et d'affirmer un certain niveau d'autonomie : « *dans leurs propriétés structurantes {ces temporalités} s'avèrent assez*

²⁶⁴ L'auteur emprunt ici le néologisme proposé par F. Hartog (Hartog, 2003 ; *Ibid.*, p. 366).

²⁶⁵ Pour explorer tout ce qui concerne la forme de l'alternance, nous renvoyons le lecteur au passage que lui dédie Boutinet dans son ouvrage de référence ici cité « *Anthropologie du projet* » (2002, p. 374-375).

souvent émancipatrices, gages pour les acteurs d'une autonomie confortée » (Ibid., p. 372).

En ce qui concerne plus proprement la transition, l'auteur avance :

En contexte communicationnel, les temporalités de la continuité et de la permanence n'étant plus de mise, de nouvelles temporalités autour de la transition vont se mettre en place pour conjurer les effets déstabilisants du présent chaotique : transitions dans les parcours professionnels ou existentiels, transitions entre des expériences contrastées, transitions comme instance régulatrice de la mobilité. (Ibid., p. 372).

Pour Boutinet, dans les environnements postmodernes actuels caractérisés par la présence d'une civilisation de l'information et de la communication qui prend la fusion de réseaux, la gestion de l'incertitude et la réactivité pour des conduites courantes (Ibid., p. 367), nous avons de moins en moins recours à des « *temporalités du séquentiel* », « *de la continuité et de la permanence* ». En revanche, d'autres temporalités inédites capables de nous aider à faire face aux « *effets déstabilisants du présent chaotique* », comme c'est le cas de la transition, se rendent de plus en plus présentes et agissantes dans ce type de contextes. D'après l'auteur, les transitions pouvant être vécues par l'individu à différents moments de son chemin de vie, « *surviennent la plupart du temps à un moment critique* », lui demandent une prise de décision opportune, et lui font donc encourir des risques assez importants pour son existence présente et son avenir. C'est pourquoi il estime que ces transitions peuvent être qualifiées de « *transitions critiques* » (Ibid., p. 372).

D'ailleurs, si l'auteur trouve nécessaire de prendre en compte la figure de la transition comme forme temporelle dans le cadre d'une réflexion autour du concept de projet, c'est parce qu'il considère que de nos jours la transition crée des synergies avec le projet (tel qu'il est appréhendé par les sociétés contemporaines) et ce, de deux manières distinctes.

Premièrement, Boutinet explique que « *lorsque la transition est anticipée et donc se fait volontaire, elle se métamorphose en projet, qu'elle se concrétise dans une formation, un stage ou un contrat à durée déterminée, cette transition est finalisée et gagne à être gérée selon les paramètres constitutifs d'une démarche de projet {...}* » (Ibid., p. 372). En suivant les paroles de l'auteur, nous pouvons de la sorte considérer toute transition anticipée et volontaire d'un acteur comme une conduite projective de sa part, autrement dit, comme un projet. Ce point précis nous fait penser aux sujets mobiles participant à notre étude, des étudiants et des

professionnels colombiens ayant vécu la mobilité comme une étape de transition volontaire dans leur parcours de vie et leur parcours professionnel (même dans leur parcours d'apprentissage du français), et donc se lançant d'une façon ou d'une autre dans l'élaboration et la réalisation d'un projet individuel, celui de la mobilité académique ou professionnelle dans un pays francophone. Cette mobilité se faisant volontaire, recherchée et ayant été anticipée par différentes étapes de conception et préparation, elle apparaît à nos yeux comme répondant à une démarche projective de la part des acteurs enquêtés. C'est la raison pour laquelle, nous réitérons à nouveau notre intérêt de proposer cette réflexion autour du concept de projet afin de comprendre la mobilité des publics académiques et professionnels, dans une perspective nouvelle, celle de l'engagement des adultes dans une démarche de projet individuel.

Deuxièmement, l'auteur signale qu'actuellement

ce sont les conduites à projets elles-mêmes qui deviennent de plus en plus des conduites transitionnelles avec un avant-projet et un après-projet et entre les deux cet intervalle transitionnel organisé autour d'événements déclenchant la mise en projet, qu'ils soient perturbateurs comme une crise ou facilitateurs telle une opportunité ; toujours est-il que ces événements vont signaler un espace transitionnel qui va occuper le pendant du projet et constituer une dynamique, du diagnostic initial jusqu'à l'évaluation terminale {...} (Ibid., p. 373).

Le projet se déroulant lui-même à travers la temporalité (le temps), il contribuerait à marquer à travers sa concrétisation un avant-projet, un « *pendant-projet* »²⁶⁶ et un après-projet dans le trajet personnel de l'acteur. L'espace temporel comprenant le pendant du projet, celui où le projet affirme son existence, serait en ce sens un espace transitionnel qui prend forme à partir du moment où l'acteur s'engage dans une mise en projet : conception, réalisation, fin et évaluation. Cet intervalle transitionnel marquerait de même une dynamique, celle du trajet séquentiel que caractérise tout projet : « *du diagnostic initial jusqu'à l'évaluation terminale* ». Comme nous avons pu le constater auparavant, le projet lui-même est un objet séquentiel qui marque à travers sa mise en opération un trajet séquentiel qui lui est propre. Par ailleurs, selon Boutinet, les événements étant à l'origine de la mise en projet et permettant au projet de

²⁶⁶ Terme que l'auteur n'utilise pas mais que nous décidons d'introduire ici afin de donner une continuité pratique à la séquence « *avant-projet* », le pendant projet et « *après-projet* » proposée par Boutinet.

fonctionner comme une forme transitionnelle ne sont pas seulement des événements facilitateurs (opportunités), mais aussi des éléments perturbateurs (crise). À notre avis, s'il s'agit d'un événement déclencheur perturbateur, la nature critique caractéristique de la transition que mentionne l'auteur (voir *supra*) se verrait renforcée davantage. D'autre part, l'auteur tient à signaler que le projet peut parfois ouvrir « *vers une nouvelle crise, un échec, une mutation dont il ne pourra pas se relever* » (*Ibid.*, p. 373). Cet aspect nous rappelle que le projet doit toujours faire face à l'incertitude de la réalité. Selon Boutinet, dans le cas où le projet se trouve incapable de suivre son cours normal, la transition se transforme en « *transit* », une forme « *avoisinant l'impasse* » (*Ibid.*, p. 373). Et dans le cas où le projet se développe normalement, en d'autres mots, que la transition surmonte le risque de « *transit* », cette transition s'accomplit et arrive à sa fin avec l'aboutissement du projet. Une fois le projet abouti, le projet laisse alors la place à un après-projet ou à un nouveau projet, ce dernier marquant avec sa mise en opération un nouvel espace transitionnel.

Dernièrement, Boutinet tient à souligner en ce qui concerne les relations projet-transition, le rôle que jouent les acteurs dans les dynamiques projectives et donc dans l'expérimentation de cet intervalle transitionnel qui est ou que dessine le projet :

Toute gestion par projet, caractérisée par une forte implication des acteurs qui constituent l'équipe-projet s'apparente à un espace et à un temps transitionnels qui structurent une expérience autonome que chaque acteur sera chargé d'intégrer par la suite dans son histoire personnelle, à l'image d'un portfolio en cours de constitution. (Ibid., p. 373).

Toute conduite de projet est donc une expérience autonome de l'acteur. Le projet, plus concrètement le pendant du projet, devient un espace et un temps transitionnels où l'individu fait projet de manière autonome, autrement dit, où il investit ses propres manières de percevoir le projet, de le légitimer, de l'organiser, de l'évaluer, etc. C'est ainsi que toute gestion de projet renferme une dimension subjective et personnelle très marquée. Faire projet signifie en effet faire dialoguer à travers la figure d'un acteur individuel ou collectif un ensemble d'éléments subjectifs et situationnels nécessaires à l'identification, la construction et la réalisation du projet. De fait, l'implication du sujet-acteur est décisive aussi bien dans la mise en place des dynamiques projectives que dans les transitions temporelles que dessinent ces dernières. À ce sujet, rappelons que la mobilité, en tant que pratique humaine peut être aussi appréhendée comme une construction libre répondant aux choix et logiques

individuelles de l'acteur social (voir *supra* en point 3.1.). Dans cette optique, la mobilité peut être comprise comme étant le produit de l'investissement personnel et des démarches autonomes qu'engage chaque individu. Elle se présente comme une forme de l'action humaine complexe, singulière et plurielle à étudier. C'est pourquoi dans le cadre des travaux scientifiques, on parle des « *mobilités* » au pluriel et non de « *mobilité* ». Autrement dit, les analystes essaient de décliner les spécificités des pratiques de mobilité observées chez les acteurs sociaux qu'ils étudient en fonction des profils des individus, des configurations et des parcours de mobilité que ces déplacements humains dessinent. À travers les rapports projet/transition que développe Boutinet, il nous semble qu'il est donc possible de percevoir les mobilités anticipées et volontaires qu'entreprennent les acteurs contemporains, autrement dit, celles s'apparentant à une démarche de projet (projet de mobilité), comme des espaces transitionnels de type expérientiel (expérience) marqués par la singularité des représentations, des choix et logiques individuelles de chaque de ces individus. En effet comme le souligne Boutinet, la transition est « *porteuse d'un travail de structuration au niveau des acteurs qui la vivent* » (*Ibid.*, p. 373). La transition pourrait en ce sens être perçue comme un espace apte à l'observation des logiques individuelles ou collectives mises en pratique par les acteurs pendant leurs démarches projectives. Le projet de mobilité révélerait la manière très singulière et autonome qu'ont les personnes de vivre le temps, la réalité et leur vie à travers la figure du projet. À nos yeux, penser le projet comme un espace de transition temporelle que vivent les individus, un espace où l'autonomie et les démarches personnelles de ces derniers sont pleinement sollicitées et mises en avant, pourrait être aussi un biais pour le chercheur d'appréhender cet objet (le projet) comme une expérience temporelle d'exploration et de construction des sujets eux-mêmes : expérimenter ce que signifie d'être autonome et responsable d'une action ou une activité, ce que signifie de prendre en charge cette action et de la gérer du début jusqu'à la fin, etc. Notons d'ailleurs que pour Boutinet, le projet en tant qu'espace transitionnel vécu en autonomie par les acteurs viendra s'incorporer dans une sphère personnelle plus large, celle de leur histoire personnelle (histoire individuelle ou collective singulières), une histoire décrite dans les paroles de l'auteur, comme « *un portfolio en cours de constitution* ». De notre point de vue, en tant qu'expérience transitionnelle autonome et constructive de l'individu, faire projet peut non seulement contribuer à la continuité et l'évolution de l'histoire personnelle du sujet (de son « *portfolio* » biographique), mais cela peut aussi participer à la découverte et au développement de facettes personnelles nouvelles de l'individu : analyse, réflexivité et inventivité, organisation autonome, déploiement de stratégies, résolution de problèmes, etc. Dans le cadre de notre étude, il serait

donc intéressant d'envisager le projet comme une transition, comme un espace et un temps transitionnels où les sujets mobiles construisent et vivent le projet de mobilité en autonomie, chacun à leur manière. Nous gagnerons aussi à explorer les dimensions subjectives du projet individuel de mobilité en tant qu'expérience, de mettre en avant dans nos réflexions les représentations mentales (pensées, états mentaux) et les logiques individuelles (comportements) des acteurs autour de cette exploration et cette expérimentation humaines qu'ils ont vécues.

4.4. Un cas particulier : le projet vocationnel de l'adulte

Cette exploration des dimensions subjectives expérientielles du projet gagne dans notre cas à être rapprochée de la catégorie de projet vocationnel de l'adulte, proposée par Boutinet. Selon Boutinet le projet est révélateur d'une psychologie de l'existence de l'être humain, autrement dit, de l'activité de conscientisation qui mène le sujet vis-à-vis de son existence, qu'il s'agisse de sa propre entité personnelle (lui-même) ou de l'environnement de vie dans lequel il évolue. En tenant compte des âges de la vie du sujet humain, l'auteur distingue trois situations existentielles à projet (projets existentiels) de type empirique (expérience) bien marquées dans la trajectoire de vie de la personne : « *le projet adolescent d'orientation et d'insertion* », « *le projet vocationnel de l'adulte* » et enfin, « *le projet de retraite* » (*Ibid.* p. 84-95)²⁶⁷. D'après lui, ces trois situations « *à travers lesquelles l'individu vit toujours le moment présent en cherchant à anticiper le temps à venir* » (*Ibid.*, p. 95), peuvent nous permettre de repérer un certain nombre de caractéristiques propres aux projets individuels ou collectifs que mène l'être humain. Pour les questions qui nous occupent, nous développerons donc ci-après quelques considérations que propose Boutinet à propos du projet vocationnel de l'adulte.

Parler de projet vocationnel de l'adulte serait tout d'abord chercher à explorer les démarches projectives que mène la personne adulte afin de se construire une vocation professionnelle et pouvoir ainsi se réaliser comme être humain. À cet égard, la pensée boutinienne nous propose

²⁶⁷ Comme mentionné en point 4.1.5. (voir en *supra*), Boutinet propose une ébauche de typologie de projet dans son ouvrage « *Anthropologie du projet* » (2012) (cf. annexe N° 16), dans laquelle figurent les formes de projet lié aux âges de la vie de l'être humain que nous venons de citer ici.

de creuser les liens pouvant se tisser entre la figure du projet et les démarches de conscientisation existentielle de l'individu. Pour commencer, Boutinet définit la vocation « *comme la façon par laquelle l'adulte entend se réaliser, notamment dans son travail professionnel, compte tenu des possibilités subjectives et objectives qui sont à sa disposition.* » (Ibid., p. 89). C'est aspect nous semble pertinent, car les publics sur lesquels se focalise notre projet didactique sont des adultes apprenant le français en Colombie et ayant un projet de mobilité de type académique ou professionnel en pays francophone, c'est-à-dire, des personnes cherchant à donner une suite à leur formation professionnelle, à leur carrière, très probablement, à des fins de réalisation personnelle et ce, à travers l'accomplissement de leur projet de mobilité.

À ce sujet, Boutinet fait appel à diverses références théoriques portant sur le thème du développement vocationnel chez l'adulte. Nous n'avons pas l'intention de développer ici, avec précision, cette thématique pour des soucis de brièveté ; cependant, il nous a semblé opportun de retenir quelques idées-clés concernant l'opération des choix vocationnels que peut faire l'homme adulte. D'abord, il faudrait noter que le choix professionnel est « *la résultante d'un compromis entre les besoins de l'individu et les contraintes imposées par l'environnement* » (Ibid., p. 89)²⁶⁸. D'autre part, le développement vocationnel peut être considéré comme « *un parcours {...} résultant de l'interaction entre les aspirations de l'individu et les demandes de la culture* » (Ibid., p. 89). Certains traits de personnalité caractéristiques de l'individu peuvent d'ailleurs guider ses choix vocationnels : attitudes, aptitudes, aspirations, valeurs, etc.²⁶⁹. L'itinéraire vocationnel de l'adulte répondrait donc à des aspirations propres de la personne (l'individu) mais aussi à des aspirations influencées par sa culture d'appartenance (demandes de son entourage culturel). Selon nous, la figure du projet en tant que forme de l'anticipation pourrait trouver une place privilégiée dans ce processus qui est le développement de la vocation de l'adulte, puisqu'il pourrait se présenter comme un moyen pour lui d'appréhender l'avenir qu'il désire et de tenter de le faire advenir. Aussi, il convient de noter que les choix vocationnels peuvent avoir une influence sur l'image de soi de la personne, car « *les choix opérés confortent l'image de soi en réduisant la*

²⁶⁸ L'auteur fait référence ici aux travaux de Ginzberg (1951). Les rapprochements théoriques entre la conception du choix personnel et la psychologie du projet étant nombreux, Boutinet se sert de ces repères théoriques portant sur le choix personnel pour élucider l'idée de projet vocationnel.

²⁶⁹ Boutinet renvoie ici vers les travaux de Holland (1966) et les six types privilégiés de type de personnalité influant sur les choix vocationnels des individus : réaliste, intellectuel, social, entreprenant, conventionnel, artistique.

dissonance cognitive produite par les tensions entre l'individu et son environnement. » (*Ibid.*, p. 89)²⁷⁰. Comme nous le verrons en *infra*, le projet vocationnel peut avoir également un rapport avec la construction et la définition de l'identité du sujet. Au final, il faudrait considérer que cette entité individuelle, singulière, mais aussi sociale qui est l'homme est surtout « *un être intentionnel cherchant à donner sens à sa vie* » (*Ibid.*, p. 89). Au bout du compte l'homme se prospecte et se construit progressivement²⁷¹ tout au long de ses diverses expériences de vie, ce qui lui permet au fur et à mesure de mieux définir et concrétiser ses aspirations et ses intentions personnelles. L'importance du projet tient au fait qu'il s'intègre, selon Boutinet, dans la quête existentielle de l'homme dans le but d'orienter cette « *réalisation de soi* » qui est la vocation.

De manière générale, le projet vocationnel de l'adulte d'aujourd'hui, d'après Boutinet, est un projet « *capricieux lié en partie aux mutations de la valeur-travail* » (*Ibid.*, p. 93). Premièrement, selon lui, de nos jours les possibilités d'emploi (« *Avoir ou ne pas avoir un emploi* ») agissent sur les choix opérés par les individus en ce qui concerne leur projet vocationnel. Selon l'auteur des éléments objectifs tels que la précarité du marché de l'emploi due au chômage ou des éléments subjectifs tels que l'insatisfaction professionnelle des jeunes et adultes s'investissant davantage dans la qualité de leur formation mais devant souvent accomplir des travaux non-conformes à leurs attentes et leur niveau de qualification (travaux répétitifs, disqualifiants), sont des facteurs pouvant rendre difficile l'insertion professionnelle des adultes et de la sorte, susceptibles de modifier leurs comportements relatifs à la conduite de leur projet vocationnel. C'est ainsi que, du point de vue du marché de l'emploi, le projet d'insertion des adultes, « *pourra donc se laisser infléchir par une marge d'initiative personnelle, permettant tous les bricolages possibles des emplois proposés : insertion rapide pour les uns, carrières intermittentes pour les autres, inactivité voulue ou forcée pour les derniers.* » (*Ibid.*, p. 90). Le projet d'insertion et de vocation pourrait donc prendre des tournures nouvelles, ne suivant pas forcément toujours l'ordre convenu des choses, mais laissant au contraire une plus grande place à l'initiative et l'inventivité de chaque individu, autrement dit, aux dimensions subjectives propres à la figure du projet. Toutefois, en ce qui concerne le cas des personnes adultes déjà insérées dans la vie sociale, mais ayant recours au projet, Boutinet tient à signaler ce qui suit : « *recourir au projet une fois que la personne est*

²⁷⁰ À ce sujet, Boutinet cite les travaux de T. Hilton (1962).

²⁷¹ Boutinet introduit ici plusieurs réflexions autour de la théorie de l'activation tel que proposée par Pellitier et al. (1974). En effet, ces auteurs reconnaissent différentes étapes dans les processus d'activation liés au développement personnel : exploration, cristallisation, spécifications, réalisations.

insérée signifie que la vie adulte a cessé d'être un long fleuve tranquille, si elle l'a été un jour, pour devenir un temps jalonné de transitions et de fragilités {...} » (Boutinet, *Psychologie...*, *op. cit.*, p. 40). De fait, il serait possible de concevoir l'élaboration de projet comme une réponse de l'adulte face à des périodes de vie marquées par l'instabilité, la fragilité ou la crise et impliquant donc des moments de transition dans le parcours de vie de l'individu. Rappelons que des formes telles que l'inédit, le changement et la transition ne sont pas du tout étrangères à la figure du projet, elles font même partie de sa nature intrinsèque. Le projet semble donc s'adapter assez bien à ce type de cas de figure.

Deuxièmement, les conditions d'exercice du métier ou de la profession²⁷² (« *parfaire ses compétences au sein d'un métier ou d'une profession* ») introduisent également des facteurs susceptibles de déterminer d'une façon ou d'une autre le projet vocationnel de l'adulte. À ce propos, l'auteur souligne la forte relation existant entre le projet vocationnel de l'adulte, son métier ou profession et son identité professionnelle :

Pour le métier, comme pour la profession, le projet vocationnel est possible à partir du moment où l'adulte peut vivre au sein de son travail une identité professionnelle, à travers laquelle il aura l'impression de se réaliser, en affrontant des tâches ou des responsabilités de plus en plus complexes. Cette identité ne peut voir le jour que si le travail n'est pas répétitif, c'est-à-dire si son contenu arrive à mobiliser chez l'intéressé des capacités de choix et de décision. (Boutinet, *Anthropologie...*, *op. cit.*, p. 91).

En ce sens, la possibilité de vivre une identité professionnelle active, dynamique en milieu de travail occupe une place essentielle dans le développement du projet vocationnel de l'adulte. La reconnaissance professionnelle retrouvée par l'adulte au sens de son travail, en fonction de la qualité des tâches ou des responsabilités qui lui sont assignées (liberté d'opérer des choix et décisions), est fondamentale à l'élaboration des perspectives projectives d'avenir de type vocationnel de ce dernier. Un rôle cognitif assez inactif ou une implication personnelle très limitée en milieu professionnel (travail répétitif, restriction du choix d'expression) pourrait compromettre la conduite d'un projet vocationnel, puisqu'il serait difficile pour l'individu d'éprouver au travail un sentiment de progression ou de réalisation personnelle pouvant lui

²⁷² Boutinet tient à préciser le sens des termes « *métier* » et « *profession* », deux termes étant en effet relativement proches sémantiquement mais ayant une acception différente : le métier serait « *assimilé à une activité manuelle* » et la profession serait « *liée à une activité intellectuelle* ». D'ailleurs, l'auteur remarque une croissante valorisation du métier aujourd'hui, surtout en ce qui concerne les métiers en rapport avec la technique et l'ingénierie.

servir d'appui pour de nouvelles démarches projectives concernant sa profession, et surtout sa vocation. Le projet vocationnel semblerait être donc un objet nécessitant du dynamisme, du changement, de la complexité ou du défi pour pouvoir évoluer de manière ascendante. D'ailleurs, la manière dont le sujet se perçoit ou dont il est perçu par ses congénères par rapport à son statut professionnel est déterminante au niveau de la construction d'un projet vocationnel chez l'adulte. C'est pourquoi Boutinet estime que « *le projet professionnel exprime bien un souci présent de reconnaissance sociale* » (Ibid., p. 91). Aussi le projet mené par l'adulte est un « *projet identitaire tendant à une meilleure reconnaissance de soi simultanément par soi-même et par les autres.* » (Ibid., p. 91). Ajoutons, comme souligné auparavant (voir *supra*, en point 4.1.4.), que les sociétés actuelles semblent porter un regard évaluatif sur les personnes en fonction des démarches projectives qu'elles entreprennent au cours de leurs vies. C'est la raison pour laquelle selon Boutinet, le projet est devenu de nos jours « {...} *un mode d'adaptation privilégié qui évite aux individus de tomber dans l'une ou l'autre des formes de marginalité que secrètent les fonctionnements sociaux de l'ère postindustrielle : la situation de 'sans-projet' ou encore celle de 'hors-projet'* » (Ibid., p. 6). Le développement ou non d'un projet vocationnel chez l'adulte fait non seulement partie de la construction identitaire de ce dernier, mais il devient même une clé de la réussite de son insertion sociale, une preuve de son existence en société. L'adulte évoluant dans le monde moderne, un monde caractérisé par une incessante dynamique de changement, semble donc avoir souvent recours à la figure du projet afin d'être valorisé davantage par son entourage social et d'ainsi pouvoir se réaliser en tant que personne à travers la concrétisation de ses aspirations, ses intentions et ses objectifs les plus personnels.

Troisièmement, d'après Boutinet, les espoirs de mobilité professionnelle, c'est-à-dire, les aspirations d'évolution ou de promotion promotionnelle, semblent aussi influencer le projet vocationnel de l'homme moderne, plus précisément, son projet de carrière. Ces espoirs de mobilité professionnelle se voient confrontés d'ailleurs à la figure du temps. Du point de vue de l'auteur, le monde moderne semble imposer des limites de temps même très précises en ce qui concerne le projet vocationnel de l'adulte :

le « projet de carrière doit être tributaire d'unités personnelles oscillant autour de cinq-sept ans », car « les conditions modernes d'existence imposent à l'individu de se donner des perspectives temporelles à l'intérieur desquelles il situe son activité présente : perspectives temporelles de continuité ou de rupture au travers de l'emploi exercé, de son contenu, de la

mobilité espérée et possible ». De la sorte, pour lui, le projet de carrière est « *assimilé au degré de changement espéré pour l'adulte dans son travail ultérieur* » (Ibid., p. 92)²⁷³

Tout ce qui touche à la conception et la réalisation du projet de carrière ou vocationnel est conditionné fortement par les étapes de la vie de l'individu et les étapes qu'il traverse dans sa carrière, entre autres. Aussi, les perspectives temporelles que soutiennent l'activité projective de la personne ne sont pas toutes de continuité, elles peuvent aussi être des perspectives de rupture : « *les conditions d'existence font que l'adulte passe par des stades, cherche à s'aménager des tranches de vie, au terme desquelles il souhaite opérer des ruptures, très souvent au travers de crises qui vont permettre une restructuration et la planification d'une nouvelle étape.* » (Ibid., p. 92). En ce sens, on pourrait dire qu'au cours de son existence, l'adulte assure son développement vocationnel en traversant diverses périodes d'activité professionnelle de transition, certaines marquées par la continuité et d'autres par la rupture, voire par la crise. La trajectoire professionnelle qui se construit chaque individu reste ainsi un chemin biographique singulier, unique.

Dans le détail, au sein du projet de carrière que mène l'adulte, Boutinet reconnaît trois types différents de mobilité professionnelle pouvant être expérimentés par ce dernier. Ces trois interprétations de l'expérience de la mobilité sont décrites comme suit :

*La mobilité professionnelle peut s'entendre actuellement de trois points de vue opposés : soit une mobilité verticale vers des postes de plus grande responsabilité : le projet de mobilité ascendante s'identifie alors à l'expression coutumière 'faire carrière', soit une mobilité latérale impliquant une reconversion professionnelle, une reconversion forcée face à des risques du chômage ou une reconversion souhaitée pour permettre un changement, soit plus spécialement depuis les années 2000, une mobilité descendante dite de déclassement*²⁷⁴. (Ibid., p. 92).

Ces diverses façons de vivre la mobilité professionnelle sont utiles pour comprendre la diversité et la complexité que comporte l'évolution d'un parcours de vie chez l'être humain et ce, malgré l'appel à des formes anticipatrices opératoires telles que le projet. Rappelons que l'action qu'entreprend l'acteur doit faire face inéluctablement à l'imprévu que comporte

²⁷³ À ce sujet, Boutinet cite les travaux de Kolhberg (1969), Levinson (1978) et Riverin-Simiard (1980).

²⁷⁴ À propos de la mobilité de déclassement, Boutinet cite les travaux de Peugny (2009).

l'avenir. L'horizon temporel étant de nature incertaine, il ne se laisse pas contrôler aisément même à travers la figure du projet.

Pour finir, il est intéressant de constater que plusieurs formes de projets à l'instar du projet d'emploi, du projet de carrière, et même pour notre cas précis, du projet de mobilité géographique de type académique ou professionnel, peuvent venir se greffer au projet vocationnel de l'adulte, pouvant ainsi le déterminer ou le modifier d'une façon ou d'une autre. Boutinet considère d'ailleurs ces diverses formes projectives (projet d'emploi, projet de carrière) comme des variantes d'une forme spécifique, le « *projet professionnel de l'adulte* »²⁷⁵. De manière générale, l'auteur définit le projet professionnel comme celui « *par lequel l'individu effectue des choix à travers lesquels il entend se réaliser dans la sphère professionnelle* » (Boutinet, *Psychologie...*, *op. cit.*, p. 41). Parmi les variantes du projet professionnel, Boutinet distingue trois formes pouvant fonctionner de manière autonome, mais aussi pouvant se compléter. La première variante, le « *projet professionnel d'emploi* » concerne le métier ou la profession exercée par l'adulte « *à quart, tiers, mi-temps ou plus* ». La deuxième variante, dénommée par l'auteur « *le projet professionnel identitaire* » est « *marqué par une perspective de réalisation et de continuité dans le même travail* ». Et finalement, la troisième variante renvoyant à la figure du « *projet professionnel de mobilité* » (projet de mobilité professionnelle) ou du « *projet de carrière* », sont des formes « *échafaudant un itinéraire fait de changements pour les années à venir* ». (*Ibid.*, p. 41). Ces différentes formes du projet professionnel pouvant se faire une place dans la figure plus large du projet vocationnel de l'adulte, semblent chacune proposer une approche différente de la vie professionnelle. Les unes semblent chercher davantage l'obtention et le maintien d'un statut professionnel défini (« *projet professionnel d'emploi* »), d'autres semblent vouloir permettre à l'homme de se réaliser à travers une continuité évolutive de son identité professionnelle (« *le*

²⁷⁵ Il convient de souligner que le projet professionnel est l'un des quatre types de « *projets de la vie adulte* » identifiés par Boutinet. Les autres trois formes des « *projets adultes* », selon les termes de l'auteur, seraient le projet familial, le projet personnel et le projet latéral. Le « *projet familial* » serait celui en liaison avec la vie de famille ou la vie de couple. Le « *projet personnel* » serait pour sa part celui qui « *entend définir le style de vie que l'adulte souhaite privilégier et au-delà de ce style de vie les valeurs auxquelles il désire se référer* » (Boutinet, *Psychologie...*, *op. cit.*, p. 42). Quelques exemples de projet personnel seraient « *le retrait solitaire, l'engagement associatif, le militantisme, le mandat représentatif, le repli sur la sphère privative* », etc. (*Ibid.*, p. 42). Finalement, le « *projet latéral* » pourrait être compris, selon l'auteur, comme « *un projet de déengagement ou de désengagement par rapport aux rôles sociaux traditionnels* », puisqu'il cherche « *à investir une activité non valorisée socialement, mais à travers laquelle l'individu donne l'impression de se réaliser* » (*Ibid.*, p. 42). Quelques exemples de cette forme de projet seraient les activités périphériques comme la collection d'objets ou les activités marginales comme l'engagement dans une cause non valorisée par l'ensemble des personnes.

projet professionnel identitaire ») et les dernières semblent plutôt envisager le changement comme une possibilité de réalisation personnelle et d'avancement professionnel (« *projet professionnel de mobilité* », « *projet de carrière* »). Notons que bien que la quête de changement soit une dimension inhérente à la figure du projet, parmi toutes ces formes de projets ici cités, le projet professionnel de mobilité semble être la forme la plus traversée par cette idée de changement et d'évolution. De manière globale, cette distinction proposée par l'auteur est intéressante en ce qu'elle nous permet de réfléchir aux mobilités de nos publics dans le cadre de notre travail de recherche. Les étudiants et les professionnels participant à notre étude, cherchant de nouvelles perspectives de formation et d'expérience professionnelles à travers la mobilité géographique en territoire francophone, pourraient, à notre sens, être concernés par des activités projectives spécifiques telles que le « *projet professionnel de mobilité* », aussi connu comme le « *projet de carrière* » ; mais aussi sur un niveau plus général, par cette figure plus englobante qui est le « *projet vocationnel de l'adulte* ». De ce fait, nous essayerons d'explorer ces formes de projet professionnel au travers de l'analyse de notre corpus de témoignages, tout en interrogeant la place de la mobilité géographique, du changement et de l'enseignement/apprentissage de la langue dans la construction des projets individuels de vie que mènent les acteurs sociaux ayant participé à notre enquête.

Conclusion de la deuxième partie

En guise de conclusion pour cette partie centrale de notre travail concernant la mobilité et la figure du projet, nous aimerions souligner la grande contribution qu'a apporté l'approche anthropologique du concept de projet proposée par J.-P. Boutinet à notre travail de recherche portant sur les besoins linguistiques des publics d'apprenants colombiens ayant un projet de mobilité en territoire francophone. Grâce aux travaux de l'auteur, mais plus particulièrement à son ouvrage de référence intitulé « *Anthropologie du projet* », nous avons pu explorer divers aspects théoriques et méthodologiques du projet nous permettant de dégager certaines idées essentielles pouvant enrichir et soutenir notre propre étude. Premièrement, à partir d'une perspective théorique, nous avons pu constater que le projet est une forme d'anticipation de l'action humaine renfermant une dimension temporelle et une dimension subjective fortement liées aux idéologies de l'homme moderne. Cet homme actuel fait appel de plus en plus souvent aux formes de l'anticipation (projet, objectif, plan...) afin de s'adapter aux particularités du monde dans lequel il vit, c'est monde dynamique et en continuel mouvement et changement qui est le monde d'aujourd'hui. De la sorte le projet, dans son statut de moyen opératoire d'appréhension de l'avenir désiré de l'individu, pourrait constituer, dans le cadre de notre travail, un instrument nous permettant de percevoir les multiples manières dont les acteurs sociaux que nous étudions peuvent interpréter, donner forme et vivre leur temps, leur vie, leur carrière et ce, à travers la figure du projet, plus concrètement, pour le cas qui nous occupe, la figure du projet de mobilité. Rappelons que dans la conception de Boutinet, bien que le projet puisse s'incarner dans des formes diverses (projet professionnel, projet de mobilité...), ses différentes formes répondent aux caractéristiques propres de la figure du projet : visée anticipatrice et opératoire, prise en charge humaine de l'action en autonomie, quête de changement et d'évolution, etc. Deuxièmement, nous avons pu découvrir le projet en tant que démarche opératoire comportant un certain nombre de paramètres fondamentaux et traversant différentes phases de développement (élaboration et mise en œuvre). Ces divers éléments méthodologiques propres au projet pourraient se montrer particulièrement utiles dans l'étude des démarches projectives des individus ayant participé à notre enquête, comme par exemple, dans l'identification des moments par lesquels en passe le projet de mobilité de ces acteurs (conception et planification, exécution, achèvement) ainsi que des facteurs endogènes (internes, valeurs et finalités du projet lui-même) ou exogènes (externes,

environnement de vie dans lequel le projet s'inscrit) au projet pouvant influencer leurs choix projectifs; ou même par exemple, dans l'observation des démarches analytiques, stratégiques ou autres déployées par ces publics mobiles afin de mener à bien leurs projets de mobilité. Finalement, à travers la notion de projet vocationnel de l'adulte, nous avons pu réfléchir à la façon dont les adultes d'aujourd'hui cherchent à prendre en main leur existence et à se réaliser en tant que personnes à travers la conduite de divers types de projets liés à leur vocation professionnelle. Des figures dérivées du projet vocationnel, telles que le projet professionnel, et plus précisément le projet professionnel de mobilité ou le projet de carrière ont pu éclairer certains comportements projectifs des adultes ayant pour objectif la reconfiguration de leurs perspectives existentielles ou l'aménagement de nouvelles tranches de vie, constituées parfois de continuité mais aussi de ruptures. À notre sens, ces divers aspects concernant le projet et sa relation avec les choix vocationnels de l'adulte, nous offriraient d'une part des pistes de réflexion concernant les projets de mobilité qui mènent les publics d'apprenants adultes étudiés dans le cadre de notre recherche ; et d'autre part, ils nous aideraient à mieux comprendre la façon dont leurs projets de mobilité s'insèrent dans leurs parcours de vie. Comme nous pouvons l'observer, cette exploration conceptuelle guidée par la pensée Boutinienne, s'avère fructueuse pour nos objectifs de recherche et pour nos perspectives d'analyse.

TROISIÈME PARTIE. VERS UN RENOUVELLEMENT DIDACTIQUE

Après avoir enrichi notre vision des publics mobiles en prenant appui sur le concept de projet boutinien, il ne nous a plu été possible d'aborder la création de formations et de séquences de français langue étrangère de la même façon qu'en début de doctorat, ce qui marque un pas de côté par rapport à la manière la plus courante de procéder face à ce type de public.

À son origine, notre recherche s'inscrivait de manière somme toute classique dans le cadre de travaux portant sur l'analyse des besoins de formation des publics académiques et professionnels mobiles et s'interrogeait sur leur préparation et/ou leur accompagnement linguistique à-dans la mobilité. Cette question des besoins nous rapprochait de démarches conduites en didactique des langues au travers des recherches en Français sur Objectifs Universitaires (FOU), ancrées dans le courant du FOS (Français sur Objectifs spécifiques).

Le cadre théorique posé, force est d'avouer que les choses ont bougé. En considérant la mobilité comme opportunité d'apprentissage et chemin à tracer, la recherche tente désormais de mettre en évidence les articulations pouvant exister entre projets individuels et dispositifs de formation en français et ce, dans le but de pouvoir formuler des pistes d'amélioration pour la préparation linguistique des publics mobiles depuis leur pays d'origine.

Il y a là une grande différence avec les programmes classiques de FOS, qui relèvent de la planification bien ordonnée. Dans la pensée boutinienne d'ailleurs, projet et programme sont opposés (comme on le verra en point 5.1.). Or le FOS et le FOU sont, dans la littérature didactique, très clairement positionnés du côté du programme, du séquençage en modules, issus d'une ingénierie de formation très « *carrée* ». À l'inverse, une éducation par le projet, relève d'une autre philosophie, portée par une logique d'action qui sera exposée en 5.1.

Cette volonté affirmée de nous situer du côté du projet (et non du programme) conduira à préciser l'intérêt d'entretiens individuels fondés sur le témoignage de sujets mobiles, comme

données principales récoltées en vue de l'élaboration de séquences didactiques. La méthodologie de recueil de ces récits individuels et les principales formes prises par ces récits seront au cœur du chapitre 6. Ces éléments dégagés, il sera alors possible de déployer des propositions didactiques originales, dont le détail figurera au chapitre 7.

Chapitre 5. Approche critique du FOS et du FOU

Afin de pouvoir articuler une vision praxéologique de la recherche concernant l'identification des besoins de formation en langue des publics mobiles avec une vision anthropologique portant sur les projets et les expériences de mobilité de ces individus, nous avons décidé de privilégier une entrée par la notion de projet, qui nous semble être un élément ayant des significations tant au sein des pratiques concrètes d'enseignement à l'instar de l'analyse des besoins menée dans le cadre de la conception des dispositifs en FOS ou FOU (J.-M. Mangiante, et Ch. Parpette, 2004), qu'au sein des études sociolinguistiques portant sur les projets de migration et l'insertion sociale des migrants (Christine Deprez, 2002) ou encore dans les études biographiques s'intéressant aux trajectoires de mobilité et d'apprentissage langagière des étudiants internationaux (Th. Jeanneret, 2010 ; M. Molinié, 2002). Dans le présent mémoire, nous partons du constat que dans les démarches didactiques se préoccupant de la formation des publics spécifiques tels que les publics académiques ou professionnels mobiles, la qualité des projets des apprenants des langues peut être un paramètre pouvant renseigner le chercheur ou l'enseignant-concepteur sur les situations de communication, les savoirs et les compétences cibles à prioriser lors de l'élaboration d'offres de formation spécifiques à savoir des cours de FOS ou de FOU. Nonobstant, il conviendrait de remarquer qu'au sein de ces démarches d'enseignement spécifiques, le projet est plus appréhendé comme une donnée informative ou contextuelle que comme une activité humaine située dans un parcours de vie singulier, autrement dit, dans la trajectoire biographique de l'auteur du projet.

En effet, l'exploitation que font les démarches d'ingénierie de la formation des données relatives aux projets des publics d'apprenants ainsi que celles relatives aux auteurs de ces projets telles que leurs motivations langagières, leurs attentes de formation, leurs parcours d'apprentissage ou encore leurs expériences de mobilité antérieures se limite souvent à une catégorisation descriptive de ces informations afin de laisser de la place à d'autres données de type discursif (genres de discours), contextuel (langue et variétés linguistiques du pays d'accueil, spécificités linguistiques et culturelles des situations de communication) et à des considérations institutionnelles (demandes collectives et institutionnelles) sans lesquelles

aucune analyse des besoins ne pourrait se construire de manière complète. La figure du projet est prise le plus souvent dans le cadre de ces réflexions pédagogiques dans un sens trivial, dans une lecture à plat, plus comme un mot pris dans son acception ordinaire que comme une notion. Notre étude insistant sur toutes les dimensions individuelles et subjectives des besoins de formation des publics mobiles, nous avons donc voulu interroger la notion de projet à travers une approche plus complexe, comme celle que nous avons trouvée chez le psychosociologue Jean-Pierre Boutinet, lequel développe dans une approche anthropologique divers aspects théoriques et méthodologiques du projet et érigeant par sa pensée la figure de projet au statut de concept (cf. chapitre 4).

5.1. Vers une formation langagière plus souple et personnalisée

En poursuivant la réflexion menée au chapitre 4 et à la lumière des spécificités du projet décrites par Boutinet, à savoir son caractère personnel, créatif et dynamique ainsi que les dimensions opératoires et procédurales qui le traversent, il nous paraît essentiel de nous interroger sur les moyens pédagogiques dont nous disposons pour mettre sur pied des dispositifs didactiques qui puissent être au service d'une démarche de projet telle que l'est la mobilité pour un bon nombre des jeunes adultes et adultes d'aujourd'hui. Mais est-ce possible d'envisager la formation des individus sous l'angle du projet tout en gardant les approches pédagogiques habituellement utilisées pour de tels publics, approches souvent structurées autour de modules prédéfinis, laissant peu de place pour l'individualité, la créativité et l'imprévu ? Pour nous positionner dans un tel contexte nous avons dû mettre en dialogue, et parfois en confrontation ces deux objets largement répandus dans le champ éducatif que sont, le « projet » et le « programme » (voir *infra*, en point 5.1.1.). Nous avons interrogé les bases de la programmation pédagogique en FOS et en FOU (voir *infra*, en point 5.1.2.), pour finalement, tenter d'envisager des approches plus riches de la formation langagière des publics mobiles et ce, en mettant l'élément projet au sein de la conception pédagogique (voir *infra*, en point 5.1.3.).

5.1.1. Projet versus Programme

La notion de projet, la « *conduite de projet* » ou la « *gestion par projet* » font partie des thématiques de réflexion qu'interpellent de plus en plus le monde de la formation ainsi qu'une multitude de sphères scientifiques et professionnelles (« *projet économique* », « *projet de loi* », « *projet culturel* », « *projet scientifique* » ...). Le projet n'est pas une notion étrangère au milieu éducatif, bien au contraire, on utilise souvent le terme « *projet* » pour se référer à l'offre de formation (« *projet de formation* », « *projet pédagogique* ») ou encore à « *la pédagogie de projet* » (1999, Philippe Perrenoud,). Cette pédagogie de projet est d'ailleurs très en vogue de nos jours en tant qu'approche méthodologique pour l'enseignement de diverses disciplines scolaires, y compris des langues étrangères (2006, Claire Bourgnignon)²⁷⁶. Les propos de Gérard Figari montrent bien l'attrait que la notion de projet a pour le corps éducatif et ce, depuis longtemps :

Le moins que l'on puisse dire est qu'il ne s'agit pas d'un phénomène {le projet en éducation} récent en pédagogie : on en connaît les différentes formes préconisées par de nombreuses écoles à travers le monde, de Dewey à l'Éducation nouvelle", en passant par les écoles expérimentales allemandes, anglaises et russes." (Gérard Figari, 1991, p. 50).

Notons toutefois qu'en milieu éducatif le terme projet, dans le sens de projet pédagogique, peut renvoyer parfois au programme. En effet, sur le plan sémantique la frontière entre l'usage du terme « *projet pédagogique* » et « *programme pédagogique* » reste opaque. « *Projet* » et « *programme* » se rapprochent, se confondent ou s'opposent dans divers contextes et situations. Il nous semble que les considérations de J.-P. Boutinet à ce propos pourraient apporter quelques clarifications. Elles pourraient également nous fournir certains points d'appui pour notre réflexion.

Il semblerait que l'ambiguïté qui existe entre « *projet* » et « *programme* » découle principalement du préfixe « *pro* » qu'ils partagent tous les deux (J.-P. Boutinet, 2010). Pour Boutinet,

²⁷⁶ À ce propos, il faut noter que le terme « *projet* » dans le cadre éducatif renvoie à des conceptions diverses. On peut se servir de ce terme pour dénommer sur un plan général les démarches institutionnelles d'éducation (« *projet éducatif* »), ou au contraire, l'utiliser pour faire référence à des dispositifs de formation (« *projet de formation* », « *projet pédagogique* ») ou à des démarches méthodologiques déterminées (« *pédagogie de projet* »).

le pro de programme nous inscrit dans des temporalités rétrospectives de l'avant, celles de l'amont, de l'antérieur, ; le programme relève en effet de ce qui a été écrit auparavant, de ce qui est déjà fixé, arrêté : le programme de recherche est déjà déterminé par l'institution qui le finance, il ne demande plus qu'à être réalisé, voire appliqué alors que le pro de projet nous oriente vers ce que l'on souhaite poser devant soi, vers l'aval, le postérieur : alors que le programme de recherche relève de l'institution ad hoc qui l'a arrêté, le projet de recherche est à construire par l'acteur-chercheur concerné. (J.-P. Boutinet, 2010, p.142).

L'opposition temporelle « avant » et « devant soi » décrit clairement la première distinction que l'on pourrait retenir entre programme et projet. Le programme chercherait à se concrétiser à travers des formes définies d'application, et le projet, de son côté, se laisserait plutôt porter par un désir créatif d'avenir. Ces deux temporalités mises en lumière ici nous éclairent sur les « logiques de l'action » privilégiées par ces deux objets. Nous retiendrons ainsi le caractère arrêté et rigide qui caractérise le programme en opposition au caractère assez ouvert et malléable qui définit le projet.

Projet pédagogique et projet de mobilité ont par ailleurs en commun un aspect essentiel, leur dimension opératoire. En effet, tous deux peuvent être considérés comme une démarche d'action conduite par un acteur déterminé. On est bien là dans le niveau pragmatique de l'action. Nous pouvons alors nous demander à quel point une démarche d'enseignement prescriptive et rigide telle que le programme pédagogique peut répondre aux besoins des apprenants voulant conduire une action projective et malléable telle que le projet de mobilité ? À notre sens, les programmations didactiques peu souples et très englobantes peuvent rencontrer des difficultés à prendre en charge la complexité et la diversité qui caractérisent les besoins et les attentes des étudiants. Sous-estimant le poids des dimensions subjectives dans les apprentissages ainsi que le caractère dynamique de toute démarche de projet, y compris une action projective telle que la mobilité académique ou professionnelle, ce type de formations linguistiques risqueraient de passer à côté d'un ensemble de compétences cibles essentielles dans la préparation des publics mobiles à l'instar de l'autonomie des apprentissages et la gestion de l'imprévu ou de l'obstacle. Or, jusqu'à présent beaucoup d'enseignements pour publics spécifiques tels que le FOS ou le FOU s'emploient à établir des cadres et des progressions très structurés par leurs emprunts au domaine de l'ingénierie de formation. Ce point sera approfondi un peu plus loin (voir *infra*, en point 5.1.2.), car il nous reste à examiner deux autres oppositions sémantiques relevées par Boutinet, la première

confrontant le caractère personnel du projet versus le caractère impersonnel du programme ; la seconde, confrontant le caractère clos du programme versus le caractère ouvert du projet :

La première opposition est celle qui met en vis-à-vis le personnel et l'impersonnel. Le projet se conjugue toujours à la forme pronominale : projeter c'est se projeter ; derrière un projet, il y a toujours un auteur à identifier, celui qui authentifie le ce qui est jeté devant soi comme venant bien de soi, c'est-à-dire l'œuvre à faire ou déjà en construction. Le programme quant à lui relève de l'impersonnel d'une institution ; on ne sait jamais qui en définitive l'a rédigé ; l'auteur individualisé y est irrémédiablement effacé, au profit d'un collectif institué. Seconde opposition, celle du clos et de l'ouvert. Le programme, rédigé est clos, arrêté, définitif, jusqu'à une éventuelle révision ultérieure, d'où son caractère prescriptif. {...} seule ouverture possible, la déclinaison du programme dans le temps à travers la programmation, permettant de planifier les contraintes, à prendre en compte. En revanche, le projet reste éminemment ouvert et flexible ; qu'il soit en ébauche ou déjà réalisé, il ne se saisit que dans son déploiement, dans son jet, dans sa dynamique avec ses possibles sélectionnés ou écartés, avec ses opportunités et ses initiatives. (Ibid., p. 142-143).

Si l'on prend au sérieux le caractère personnel du projet et si l'on veut vraiment voir ce vers quoi le projet ouvre, nous pensons qu'il faut collecter la parole des intéressés, qui est seule capable de rendre compte des dimensions personnelles ou subjectives du projet. Les représentations que les individus se font de leurs projets, les objectifs et les attentes autour de ces derniers constituent alors des indications clés. Mais au-delà, une analyse de projet demande une lecture complexe de la nature et de la trajectoire du projet, autrement dit, une prise en compte des spécificités qui caractérisent cette figure de l'anticipation. D'où l'intérêt de conduire des entretiens (comme en point 6.1.) pour ensuite bâtir des éléments de formation et monter des modules ciblés.

C'est ainsi que l'ensemble de ces aspects nous permet de remettre en question la manière dont on procède généralement pour construire des formations de langues pour publics académiques ou professionnels en mobilité. Il s'agit en effet de repenser l'usage que nous faisons des dimensions subjectives au sein des dispositifs de formation : quelle place accordons-nous aux apprenants et à leurs projets, au sein des programmations pédagogiques ? Quel champ d'action et de décision leur est aménagé en milieu éducatif ? Notons que la programmation en modules prédéfinis est largement répandue en Didactique des langues. Le caractère modulaire est d'ailleurs l'une des caractéristiques de la démarche méthodologique du FOS et du FOU.

Ce type de planifications pédagogiques questionne certes les divers acteurs sur leurs besoins et leurs attendus (J.-M. Mangiante et Ch. Parpette, 2004 et 2011, C. Carras, J. Tola, P. Kohler et E. Szilagy, 2007), mais, une fois la formation profilée, elles accordent peu de place à la négociation avec les apprenants.

D'autre part, la place centrale accordée à la notion de projet nous permet de nous questionner sur l'efficacité des parcours pédagogiques classiques dans la formation des publics d'apprenants ayant en vue un projet de mobilité internationale. La plupart des dispositifs didactiques visant l'apprentissage des langues ont tendance à appréhender les projets des étudiants comme un élément statique répondant à un certain nombre de paramètres arrêtés, tels que l'obtention d'un diplôme, le temps de séjour, le contexte professionnel d'intégration, etc. Pourtant comme nous venons de l'observer, le projet est une figure dynamique et ouverte. Rappelons aussi qu'agir implique de faire face aux aléas de l'interaction de l'action avec son contexte. La démarche de projet peut ainsi buter contre l'imprévu ou l'obstacle. La notion de projet met en exergue cette caractéristique de l'action inachevée, de ce qui se construit au fur et à mesure dans l'agir, dans l'interaction avec le monde qui nous entoure, dans des espaces-temps différents. Au vu de ces diverses réflexions, il conviendrait peut-être de se poser un certain nombre de questions : à quel point les dispositifs pédagogiques classiques peuvent-ils accompagner les acteurs mobiles dans la construction de leurs projets de mobilité ? Comment ce type de dispositifs préparent-ils à la gestion de l'imprévu ou l'obstacle ? Quelle importance accordent-ils au développement des compétences pouvant jouer un rôle essentiel dans la conduite de leurs projets (compétences stratégiques, autonomie...) ?

En faisant une large place à la notion de projet pour bâtir un programme de langue, il faut donc reconnaître qu'on entre dans des parcours plus personnalisés. Cela suppose d'être dans une posture de négociation avec les personnes à former, car comme le souligne Boutinet « *l'apprentissage en tant qu'il est basé sur l'appropriation ne peut se dispenser d'une négociation préliminaire qui singularise et particularise le processus de formation* » (J.-P. Boutinet, *Anthropologie ...*, op. cit., p. 216). Cette approche de l'enseignement-apprentissage assouplit les processus de conception éducative²⁷⁷ et provoque un effet positif sur la

²⁷⁷ Pour l'auteur, « {...} que l'on se réfère à une simple pédagogie participative ou que l'on opte pour une ambitieuse pédagogie autogestionnaire », le plus important à garder à l'esprit c'est que le projet pédagogique « nous positionne dans le cadre d'une pédagogie résolument active » (*Ibid.*, p. 216). Dans le cas français, par exemple, la quête d'une approche plus active et plus ouverte de l'enseignement s'est concrétisée en 1973 avec la réforme des « 10 % pédagogiques », laissant un dixième du temps scolaire à « la libre gestion créative des enseignants et des élèves » (*Ibid.*, p. 216).

motivation des élèves et des enseignants. Or ce type de négociation et de co-construction est rare au sein des dispositifs de didactique du français langue étrangère classiquement mobilisés dans les opérations de formation de type FOS et FOU... En effet, bien que penser « *le projet* » ou « *la démarche de projet* » en contexte de formation n'implique pas nécessairement de s'interdire toute forme de programmation au sein des ingénieries éducatives²⁷⁸, il faut dire qu'il n'est pas simple d'aménager des espaces pédagogiques authentiques permettant aux acteurs éducatifs de piloter des projets de formation. Dans le cadre de la Didactique des langues certains courants se rapprochent fortement de la pédagogie active (pédagogie participative ou pédagogie autogestionnaire) préconisée par le projet pédagogique à savoir, l'approche actionnelle, les méthodes biographiques, la pédagogie interculturelle, entre autres. En effet, ces différentes approches méthodologiques ont en commun la promotion d'une pédagogie qui s'efforce de créer des situations d'apprentissage où la réflexivité, l'action et l'autonomisation peuvent prendre place. Bien que la négociation au sein des programmes de formation mobilisant ces méthodologies d'enseignement se réduit souvent à une étape diagnostique (analyse des besoins, concertation collective en cours...) et que la participation et le pouvoir de décision des apprenants dans la conception éducative soient fort bridés, la subjectivité et la créativité peuvent trouver de bonnes opportunités d'expression grâce à ce genre de principes méthodologiques. Nous reviendrons dans le chapitre 7 du présent mémoire sur les méthodes biographiques (cf. point 7.1.3.) et la pédagogie interculturelle (cf. point 7.3.) afin de discuter les apports de ces approches à la formation linguistique des publics spécifiques tels que les publics mobiles. En outre, notons que d'autres méthodologies plus ouvertes à l'instar des courants de pédagogie non-directive épousent aussi et de manière significative les principes du projet pédagogique. Bien connu en milieu anglophone, le « *non-directive coaching* » donne une grande liberté aux apprenants tout en les rendant responsables de leur propre apprentissage : « *Non-directive coaching aims to help people develop the confidence and strategies they need to take charge of their own learning and development.* » (Alexander Braddell, 2017, p. 6)²⁷⁹. En effet, au lieu d'une approche de type instructif où l'enseignant joue le rôle d'expert et indique aux apprenants ce qu'ils doivent faire, dans une approche non-directive ce seront les publics d'apprenants qui seront chargés de la conception et la gestion de la formation : « *in non-directive coaching, the individual or group is the expert and they set the agenda. The coach helps them to think through that*

²⁷⁸ N'oublions pas que la programmation servira d'appui à la concrétisation de la plupart des offres de formation.

²⁷⁹ « *Le coaching non-directif cherche à aider les personnes à développer la confiance et les stratégies dont elles ont besoin pour prendre en charge leur propre apprentissage et développement.* » (Notre traduction).

agenda and then apply their own expertise to achieve the outcomes they want. » (Ibid., p. 6)²⁸⁰. Les formés seront acteurs du début à la fin de leurs apprentissages, les enseignants encadreront les parcours de formation souhaités et imaginés par ces derniers afin de faciliter leur concrétisation et ce, en mobilisant leur savoirs et savoir-faire professionnels. Les pédagogies non-directives s'inspireront d'ailleurs des méthodes telles que l'apprentissage réflexif ou la méthode structurée de résolution de problèmes, ce qui montre à quel point la réflexivité et l'autogestion autour des apprentissages occupent une place primordiale dans ces approches pédagogiques. Comme nous pouvons le noter, ce type de pédagogies s'éloigne considérablement des approches de formation classiques, bien définies et structurées en amont par les experts pédagogues. Nous ne développerons pas ici les apports de telles approches à la Didactique des langues étrangères, mais il nous semble essentiel dans notre travail de pointer l'intérêt d'envisager de telles pédagogies, pouvant mieux épouser le caractère projectif et individualisé de toute action d'apprentissage. À nos yeux, le poids de ces questionnements n'est pas à minorer surtout quand l'apprentissage linguistique des publics mobiles est étroitement lié à la concrétisation d'un autre projet personnel qui leur est cher, celui de leur mobilité internationale.

5.1.2. La programmation pédagogique en didactique du FOS et du FOU

Pour en revenir au montage de programmes traditionnellement menés en FOS et en FOU, au premier abord, le caractère mobile des publics académiques et professionnels pourrait se traduire par des besoins linguistiques et culturels qui leur sont propres. Les besoins langagiers seraient à comprendre dans le cadre de notre réflexion comme « *les ressources linguistiques nécessaires aux apprenants pour gérer avec succès des formes de communication dans lesquelles ils vont être impliqués à court ou à moyen terme* » (Conseil de l'Europe/Unités des politiques linguistiques - Projet ILMA, s.d.). Les spécificités des besoins de ce type de publics mobiles sont en accord avec les particularités de leurs motivations et leurs objectifs d'apprentissage : partir étudier ou travailler à l'étranger, plus précisément en milieu francophone. Certes, un public qui apprend le français à des fins effectives de mobilité

²⁸⁰ « Dans le coaching non-directif, l'individu ou le groupe (d'apprenants) sont les experts et ils prennent en charge la programmation. Le coach les aide à réfléchir autour de cette programmation et puis à mettre en place leur propre expertise afin d'atteindre les résultats qu'ils désirent. » (Notre traduction).

académique ou professionnelle ne possède pas les mêmes besoins formatifs qu'un public qui apprend le français afin d'élargir son capital culturel, ou qui est habité par un désir virtuel de faire mobilité : mobilités symboliques, imaginées, rêvées. L'un des aspects nous permettant de mieux comprendre les besoins formatifs des publics mobiles serait donc la nature de leur demande de formation. Comme le soulignent J.-M. Mangiante et Ch. Parpette, « *la demande de formation peut être très précise lorsqu'elle réfère à une situation existante ou à un projet en cours d'élaboration* ». (J.-M. Mangiante et Ch. Parpette, *Le Français sur Objectif Spécifique...*, op. cit., p. 10). En effet, les projets personnels que mènent les sujets mobiles et qui sont en lien direct avec l'apprentissage de la langue cible donnent à leur demande de formation un caractère concret. La précision est d'ailleurs l'un des traits caractéristiques des demandes de formation typiquement prises en charge par les enseignements de type spécialisé et plus notamment par la Didactique spécifique du FOS. Nous reprenons ici la conception de Jean-Jacques Richer (2008) de la Didactique du FOS, qui estime que le FOS se par ses « *caractéristiques langagières* » et « *méthodologiques* » de même que de par « *les particularités des {ses} acteurs* » (enseignants et apprenants) mérite d'être considéré « *comme une didactique spécifique ayant pour enjeu de faciliter le processus d'enseignement/appropriation d'un agir communicationnel et professionnel* » (et agir académique, si l'on pense aux publics d'étudiants) (Jean-Jacques Richer, 2008, p. 16).

Cette didactique spécifique opère cependant à des degrés divers. On distingue habituellement des publics aux besoins très pointus, à savoir :

Les cas de FOS qui relèvent d'une demande clairement identifiable se caractérisent par deux paramètres : la précision de l'objectif à atteindre et l'urgence de cet objectif. Si ces deux paramètres n'étaient pas réunis, un enseignement de français général pourrait convenir, en faisant l'hypothèse qu'après quelques années d'apprentissage, l'apprenant sera en mesure de réinvestir ses connaissances dans n'importe quelle situation et de s'y adapter sans qu'il soit nécessaire de mettre en place une démarche spécifique d'enseignement. (J.-M. Mangiante et Ch. Parpette, *Ibid.*, p. 21).

Cette première catégorie d'apprenants de FOS à savoir celle où l'on trouve les sujets-apprenants « *{...} qui ont une demande personnelle très précise ou qui se plient à une demande précise émanant de leur employeur* » (J.-M. Mangiante et Ch. Parpette, *Ibid.*, p. 15) est à bien distinguer de deux autres catégories d'apprenants de FOS, dont les demandes de

formation ne sont aucunement soumises à la concrétisation effective d'un projet personnel des apprenants. En effet, comme deuxième catégorie d'apprenants, on trouve par exemple les sujets « {...} qui font le choix d'une formation offerte par un centre de formation sans projet précis mais en faisant un pari sur l'avenir » (J.-M. Mangiante et Ch. Parpette, *Ibid.*, p. 15). Il s'agirait ici d'étudiants voyant dans l'apprentissage du français un moyen de maximiser leurs possibilités de réussite professionnelle tels que le nombre d'apprenants suivant des cours de français des affaires ou de français de l'entreprise dans leur pays d'origine. Enfin, dans la troisième et dernière catégorie, on regroupe les apprenants « {...} qui choisissent un cours de FOS figurant dans l'offre d'un centre de langue pour faire quelque chose de différent des cours précédemment suivis, ou simplement par goût pour le thème » (J.-M. Mangiante et Ch. Parpette, *Ibid.*, p. 15). Dans ce dernier cas de figure, selon les experts, le choix de formation répond plutôt à un besoin subjectif qu'à un besoin objectif présent chez les étudiants. Le choix de la formation que fait ce type d'apprenants ne dépend pas donc d'une nécessité réelle ou hypothétique d'apprentissage ni d'un objectif académique ou professionnel précis.

Comme nous pouvons l'observer, dans le cas des publics mobiles (sujets appartenant à la première catégorie d'apprenants de FOS), les rapports entre la demande de formation en langue des apprenants et leurs objectifs de mobilité (développement de carrière à travers le déplacement géographique) apparaissent de manière très nette. De fait, des projets précis concrets et parfois même des projets en cours de réalisation influent fortement sur les formes que prendront les parcours de formation que l'on proposera à un groupe d'étudiants de français défini. Comme l'énoncent J.-M. Mangiante et Ch. Parpette, dans le cas où la précision de la demande dessine des besoins spécifiques à cibler et que le facteur temps impose d'adapter les démarches éducatives, la situation d'enseignement-apprentissage et les stratégies d'enseignement qui régissent cette dernière devront modéliser des formes uniques d'instruction dans le but de combler les besoins prioritaires de formation des étudiants :

*{...} dans la mesure où le temps de formation est étroitement compté, la stratégie d'enseignement s'en trouve fortement modifiée. En effet, dans l'immense ensemble de données que constitue une langue, l'urgence de la formation nécessite une sélection sévère. Il n'est plus question toutes sortes de sujets, de diversifier les compétences enseignées, mais au contraire d'orienter prioritairement – voire exclusivement- l'enseignement sur les situations de communication auxquelles sera confronté l'apprenant ultérieurement, dans son activité professionnelle {ou académique}. (J.-M. Mangiante et Ch. Parpette, *Ibid.*, p. 21).*

Cette nécessité des publics spécifiques de pouvoir suivre des parcours sur mesure ciblant des contenus prioritaires en fonction de leurs demandes, motivations et attentes de formation, est bien expliquée par Denis Lehmann quand il avance que « *ces publics apprennent DU français et non pas LE français* » (D. Lehmann, 1993, p. 115). L'approche didactique du FOS cherchera en ce sens à répondre à cette double exigence thématique (thèmes liés aux situations communicatives académiques ou professionnelles cibles) et temporelle (durée de la formation) de la demande de formation en effectuant des choix sur les contenus des cours et les compétences langagières à privilégier ; et en adaptant la programmation didactique à la durée dont les apprenants disposent pour se former. À notre sens, cette gestion pédagogique des contenus et de la durée des enseignements qui met en place le courant du FOS est un atout essentiel pour la formation linguistique des publics mobiles, surtout quand on pense que la démarche de projet se construit aussi dans la gestion des ressources, des opportunités, des manques et des contraintes que les sujets rencontrent durant leur activité projective (J.-P. Boutinet, cf. chapitre 4, en point 4.2.).

Soulignons enfin que la démarche méthodologique du FOS, appréhendé par les experts comme un « *exemple de recherche-action en didactique du FLE* » (J.-M. Mangiante et F. Desroches, 2014)²⁸¹ offre une certaine souplesse d'application pédagogique aux praticiens, ce qui lui accorde, d'après nous, une capacité à se renouveler sans cesse. Les propos de Florence Mourlhon-Dallies (2019) peuvent nous aider à illustrer cette idée : « *S'il {le FOU} recoupe le champ du français académique, le français sur objectif universitaire (FOU) le dépasse pour mieux se centrer sur la vie étudiante, mais aussi parce qu'il s'adresse à des étudiants spécialisés et à des professionnels en devenir.* » (F. Mourlhon-Dallies, 2019, p. 42). En effet, le FOU (une branche du FOS « *en pleine expansion* », cite l'auteur) et le FOS, à la différence d'autres approches spécialisées en didactique des langues (français de spécialité, français académique ou professionnel...), n'hésitent pas à élargir les orientations de leur pratique, si les spécificités de la demande de formation le requièrent. Ce qui explique pourquoi les tendances pédagogiques de ces démarches FOS ou FOU peuvent muter avec une certaine aisance et ce, en fonction de la réalité du terrain, passant par exemple d'une approche

²⁸¹ Nous renvoyons aux étapes de la démarche FOS citées auparavant (cf. annexe N° 15), qui illustre bien comment la démarche méthodologique FOS se rapproche d'une démarche praxéologique de recherche, où l'enseignant-concepteur pilote des enquêtes par questionnaire et/ou par entretien, va sur le terrain pour être au plus près des acteurs et des contextes professionnels ou académiques qu'il doit observer, réinvestit les données recueillies dans l'espace éducatif sous forme des modules et du matériel pédagogique, etc.

transversale des enseignements à une approche un peu plus spécialisée (Mourlhon-Dallies, *Ibid.*, p. 43) ou encore proposant des parcours de formation à dominante académique qui abordent des contenus typiquement travaillés dans les modules du français de la communication professionnelle : le CV et l'entretien de motivation (Mourlhon-Dallies, *Ibid.*, p. 43). Les approches FOS font ainsi preuve d'une certaine ouverture et d'un certain dynamisme pédagogiques. Mis à part leur fort attachement aux dimensions linguistiques et discursives des enseignements, ils se montrent moins cloisonnés que d'autres courants spécialisés et semblent mieux s'adapter à l'évolution de la demande de formation, ce qui constitue, à nos yeux, l'une des forces de ces démarches méthodologiques.

Ceci dit, dans le cadre de notre démarche d'investigation, il reste toujours à se demander par quelles approches et quels moyens méthodologiques il serait possible de rendre compte de la complexité et de la richesse des projets individuels des apprenants des langues en milieu éducatif en général, et au sein des dispositifs de formation de type FOS, en particulier. Développons donc quelques éléments à ce sujet.

5.1.3. Une lecture enrichie des projets individuels ou collectifs des publics mobiles

Le projet, comme souligné précédemment (cf. chapitre 3, en point 3.2.), dans son statut de paramètre informatif et d'élément pivot de l'analyse des besoins est un élément capable de donner du sens aux pratiques didactiques qui soutiennent l'élaboration d'une formation. Preuve qu'une conciliation est possible, le mot « *projet* », nous l'avons vu en point 3.2.1, prend même une place dans la définition du FOS que font J.-M. Mangiante et F. Desroches : *Le FOS se définit comme une démarche didactique de conception d'une formation linguistique à partir d'une demande précise et des besoins langagiers d'un public identifié, réuni autour d'un même projet. {...}*» (J.-M. Mangiante et F. Desroches, *op. cit.*, p.52)²⁸². Ceci dit, notons que si les données collectées par l'enseignant-concepteur sur les projets étudiants ou professionnels des apprenants ainsi que les observations faites sur le terrain lui permettent de bâtir des programmes ou des modules de formation sur mesure ciblant les situations et les tâches de communication prioritaires auxquelles les publics mobiles seront confrontés durant leur séjour à l'étranger (faire un exposé en français en contexte

²⁸² La citation complète est consignée en point 3.2.1. (voir en *supra*).

universitaire, participer à une réunion de travail et rendre un compte rendu...), il nous semble que le projet peut aussi renseigner l'enseignant-concepteur sur tous les prérequis liés à l'étape de préparation et planification du projet, autrement dit, sur tous les éléments liés à la prise en charge de ce projet en amont du départ, avant sa réalisation effective en territoire étranger : documentation sur les centres éducatifs ou les entreprises étrangères pouvant accueillir les acteurs de la mobilité, préparation des démarches administratives dans le but de candidater à la migration (programme de migration canadien, par exemple) ou de postuler à la formation universitaire proposée par certains établissements d'enseignement supérieur francophones, etc. En effet, en amont du départ pour l'étranger, les acteurs mobiles pourraient ressentir plusieurs types de besoins tels qu'un manque d'orientation ou d'encadrement de la mobilité (besoin d'informations et conseils, mise en questionnement de la cohérence du projet envisagé vis-à-vis de leurs propres parcours académiques et professionnels...) ou encore la nécessité de prendre en charge une diversité de démarches administratives en lien avec leur projet et demandant la réalisation d'actions langagières concrètes telles que : participer à un entretien de sélection par téléphone ou en face à face auprès d'un agent de la migration, préparer un dossier de candidature pour l'inscription dans un programme d'études déterminé au sein d'une université francophone (rédaction d'une lettre de motivation et C.V.), échanger par e-mail avec le responsable d'une entreprise francophone, etc. Les programmes de formation en français qui visent la préparation linguistique des publics mobiles devraient donc tenir compte de ces besoins de formation en lien avec la préparation du projet de mobilité et essayer de les combler. Viser les situations professionnelles ou cibles ne suffit donc pas à répondre aux besoins réels de ces publics. Certains dispositifs pédagogiques en FOU se sont déjà intéressés à ces dimensions projectives dans le cadre de la formation en langues des publics mobiles estudiantins comme par exemple le dispositif « VIFE » (*Voyage Internaute en France pour étudiants, 2005-2008*)²⁸³, un programme d'apprentissage autonome avec tutorat en ligne destiné à préparer les étudiants japonais avant leur départ. Les activités langagières proposées par ce dispositif

retracent le parcours de préparation des étudiants japonais avant de partir étudier à l'étranger : comparer et connaître les différentes modalités de départ possibles, se renseigner et choisir où partir, être conscient des différences des systèmes éducatifs, remplir les formalités d'inscription, connaître les conditions matérielles pour pouvoir anticiper les

²⁸³ Notons que les sites Internet « VIFE » (2005-2008) et « France Ryugaku Jobo Forum » (2004) ont été créés en partenariat avec les universités de Grenoble 3 et de Besançon.

*différences culturelles, se préparer à l'installation (réservé un logement, arriver en France, arriver dans la ville de destination ; connaître les moyens de transport, organiser la vie quotidienne sur place, etc.) » (S. Tanaka et R. Mogi, 2010 cité dans J.-M. Mangiante et Ch. Parpette, *Le français sur objectif...*, op. cit., p. 22).*

En effet, l'accompagnement éducatif que l'on peut proposer aux publics mobiles à ce niveau (encadrement, conseil, activités de réflexion et de discussion...) pourrait se montrer fort utile pour l'avancement de leurs démarches projectives. Bien que d'autres actions d'encadrement de la mobilité puissent exister dans le pays d'origine des acteurs mobiles, telles que les journées d'information portant sur la mobilité académique en France organisées par l'agence *CampusFrance* et l'Alliance Française en Colombie, pour ne citer qu'un exemple, il nous semble que les besoins des sujets mobiles en amont de leur déplacement vont au-delà du simple recueil des renseignements. D'autres aspects plus complexes de la mobilité nécessiteraient d'être abordés tels que les liens entre mobilité et itinéraire biographique, le caractère ouvert et dynamique qui caractérise tout projet, y compris le projet de mobilité, les aléas de la mobilité, entre autres. Ainsi s'ouvriraient de nouveaux espaces pédagogiques où les enseignants pourraient traiter davantage les dimensions subjectives et personnelles de la mobilité comme par exemple, aborder les motivations, les attentes et les parcours personnels qui soutiennent la mobilité des sujets-apprenants, ou encore les imaginaires de la mobilité de ces derniers, etc. À notre sens, ce travail didactique pourrait également agir de manière positive sur la motivation et l'implication des sujets-apprenants dans les activités en milieu institutionnel ainsi que sur leur autonomisation en tant qu'apprenants de la langue cible : prise en charge autonome et stratégique de leur apprentissage hors de la salle de classe, mais aussi après le départ pour l'étranger, au cours de la situation de mobilité. Comme nous pouvons le noter, en élargissant le champ d'action de la formation linguistique, il nous est possible de prendre en considération des dimensions existentielles de la formation, des formes questionnant davantage les aspects subjectifs des démarches projectives des sujets-apprenants ainsi que le rapport de la formation vis-à-vis de l'épanouissement personnel de ces derniers. Les parcours de vie, les projets et les imaginaires personnels des acteurs mobiles prennent tout leur sens dans ces dynamiques pédagogiques. Certes, ces dimensions plus holistiques des enseignements ne pourront pas se construire sans la participation active des étudiants, qui à travers la mise en discours de leur vécu biographique, leurs projections futures et leurs aspirations personnelles pourront participer à la conception des parcours de formation mieux adaptés à leurs besoins et à leurs attentes spécifiques. Le rôle des apprenants au sein des

processus de formation sera d'autant plus clair et assumé, dès lors qu'ils comprendront que les premiers gestionnaires des démarches formatives (formation guidée et autoformation) ce sont eux-mêmes, et non leurs encadreurs pédagogiques. Comme nous le verrons plus bas, concevoir la formation comme une action personnelle et inachevée sera essentielle dans la gestion de la mobilité et des expériences langagières qui lui sont liées. Face à la complexité de l'immersion linguistique et à la gestion de l'imprévu ou de l'obstacle avec lesquels peut butter tout projet, les capacités des acteurs mobiles à agir de manière stratégique et autonome deviendront un élément clé de la qualité de leurs expériences et de leurs acquis en mobilité : apprentissages sociaux, académiques et/ou professionnels, langagiers, personnels, entre autres.

5.2. Accompagnement langagier à la mobilité et stratégie d'action

Penser la préparation langagière à la mobilité en termes d'accompagnement du projet de vie de jeunes adultes, c'est entrer dans des logiques d'action, avec leurs bifurcations et leurs rebondissements. En cela, il convient de tirer les enseignements au plan didactique de ce que pourrait être une pensée complémentaire de celle de Boutinet, qui est celle d'E. Morin dans *Introduction à la pensée complexe*.

En vue d'approfondir cette réflexion sur la place de la dimension stratégique au sein de la préparation linguistique des sujets mobiles, nous aimerions proposer ici une discussion axée sur la pensée morinienne. En effet, les travaux du sociologue et philosophe français Edgar Morin sur le paradigme de « *la pensée complexe* »²⁸⁴ nourrissent depuis plusieurs années déjà divers écrits et recherches en didactique des langues (C. Puren, 1994²⁸⁵ ; J. Cortès, 2008²⁸⁶ ;

²⁸⁴ Pour Morin, il faut développer une « *pensée qui relie* » afin d'aborder la complexité qui est caractéristique du monde qui nous entoure. Ce qui équivaut donc à penser et appréhender les choses dans leur complexité, autrement dit, en déployant des manières complexes d'interroger le monde par opposition à toute approche simpliste de le penser, de le questionner, de l'analyser.

²⁸⁵ Dans son ouvrage « *La didactique des langues à la croisée des méthodes. Essai sur l'éclectisme* » (1994), Christian Puren investit la pensée de Morin afin de réfléchir par exemple aux effets pervers que peut avoir la simplification dans la construction des savoirs scientifiques et pédagogiques.

²⁸⁶ Jacques Cortès dirige le numéro 4 de la revue « *Synergies monde* » (2008) faisant hommage à Edgar Morin, où plusieurs auteur-e-s s'attèlent à exposer et discuter la pensée Morinienne ainsi que ses divers apports au champ de la didactique des langues.

Ph. Blanchet, 2012²⁸⁷). Interpellée aussi par les propos de Morin, il nous semble intéressant de faire intervenir dans cette partie de notre travail ce que l'auteur expose comme étant le principe de « *l'écologie de l'action* »²⁸⁸ :

Toute action échappe à la volonté de son auteur en entrant dans le jeu des inter-rétro-actions du milieu où elle intervient. Tel est le principe propre à l'écologie de l'action {...} L'écologie de l'action c'est en somme tenir compte de la complexité qu'elle suppose, c'est-à-dire aléa, hasard, initiative, décision, inattendu, imprévu, conscience des dérives et des transformations.
(1990, p. 127).

L'action appréhendée sous la perspective de la complexité échappe aux intentions initiales de l'individu. L'entrée de l'action dans un environnement historique, social, naturel déterminé, la met face à des rétroactions, des obstacles, de l'imprévu, c'est pourquoi pour Morin « *l'action est décision, choix, mais c'est aussi pari. Et dans la notion de pari, il y a la conscience du risque et de l'incertitude.* » (1999, p. 47). Le principe d'« *écologie de l'action* », proposée par Morin, soulignant la complexité et l'incertitude de l'action invite l'exécuteur de celle-ci à prendre en considération ces éléments lors qu'il s'engage dans une démarche réflexive ou pragmatique de l'action. Cette complexité de l'action inscrit toute entreprise concrète, comme un départ pour l'étranger, dans un cadre d'incertitude, car elle ne dépend pas seulement de l'intention de son initiateur, elle dépend aussi du contexte dans lequel elle s'installe, des réactions d'autrui, de la conjoncture géopolitique globale, de la qualité d'accueil du point de chute. Ce « *pari* » sans garantie est à méditer quand on s'interroge sur le projet personnel ou individuel de quelqu'un, qui pense migrer pour telle ou telle raison et s'est fixé tel ou tel but, mais rencontre l'épaisseur des faits et toutes sortes d'aléas qui peuvent contrarier ses plans. En ce sens, l'idée de projet nous paraît à poser comme quelque chose de souple, pouvant être réorienté, et non comme une trajectoire figée que l'on regarde souvent a posteriori. Ceci nous fait réfléchir également au rôle que peuvent avoir les programmes de formation dans l'accomplissement et la réussite du projet de mobilité des étudiants en langues. Si les programmes de formation cherchent à modifier et faire évoluer les dimensions personnelles

²⁸⁷ Dans son ouvrage intitulé « *Linguistique de terrain, méthode et théorie : Une approche ethno-sociolinguistique de la complexité* » (2012), Philippe Blanchet interroge et discute « *la pensée complexe* » proposée par l'épistémologie de Morin à travers de notions-clé telles que « *complexification* » ou encore la conception de « *méthode* » que soutient le philosophe.

²⁸⁸ Appellation imagée utilisée par l'auteur pour faire référence au caractère éco-système (connecté, relié, mis en réseau...) de l'action. L'action s'inscrit dans un système, c'est-à-dire dans un milieu naturel, social, historique précis, où elle va rencontrer des rétroactions. Cette spécificité désigne le caractère complexe de l'action.

des apprenants relatives à la langue et à l'être (connaissances, savoir-faire et savoir-être en rapport avec la langue-culture cible) afin de les préparer à une potentielle réalisation de leur projet, la formation ne peut aucunement écarter, malgré la qualité et la cohérence des enseignements et des apprentissages²⁸⁹, les risques que comporte la mise en œuvre de l'action entreprise par les sujets dans un contexte sociogéopolitique et sociolangagier donnés. Ceci s'applique autant à l'achèvement du projet personnel de l'individu qu'à la réalisation des pratiques langagières *in situ* initiées par ce dernier à des fins de réussite de son projet de vie. De ce point de vue, on pourrait croire que les limites de l'action pédagogique se situent là où l'apprenant devient acteur agissant dans un cadre authentique et non-institutionnel²⁹⁰ de communication. À partir du moment où, l'apprenant-acteur (« *apprenant-usager* » dans les termes du *Cadre*) se place dans une relation dialogique avec le monde par le biais de la parole, il devient le seul à endosser tous les inconvénients et les difficultés qui peuvent surgir lors des échanges dans un espace-temps déterminé. L'action langagière, étant imprégnée d'incertitude, échappe donc aux logiques de structuration et de cohérence des programmes de formation, car seul l'acteur détient le pouvoir de la conduire au sein des situations et des conditions diverses de la vie réelle.

5.2.1. Stratégie et acte de parole

Si l'on redescend à un niveau plus « *micro* » encore, quand on prend la parole, il y a aussi « *pari* », c'est-à-dire essai engagé de la part du locuteur, répondant à une intention socio-communicative précise, mais dont l'exécution et le résultat ne sont ni entièrement précis ni entièrement garantis par ce dernier. Dans le cadre de l'enseignement-apprentissage des langues, cette approche de l'action nous semble enrichissante, car elle permet d'aborder sous un angle différent l'action langagière (actes de parole, activités langagières, tâches langagières) et l'implication du sujet dans sa réalisation. Comme signalé par *Le Cadre*²⁹¹, « *{..} si les actes de parole se réalisent dans des activités (actions) langagières, celles-ci s'inscrivent elles-mêmes à l'intérieur d'actions en contexte social qui seules leur donnent leur*

²⁸⁹ On fait référence ici aux paramètres de qualité et de cohérence d'une action pédagogique, observables au travers de l'évaluation institutionnelle des savoirs et des compétences des apprenants lors de la mise en pratique de dits savoirs et dites compétences par les apprenants dans une situation de formation ou dans le cadre d'expériences hybrides telles que des activités d'immersion ou des séjours linguistiques pris en charge par le programme de formation.

²⁹⁰ Le terme « non-institutionnel » se rapportant à un cadre qui ne vise pas la préparation en langues des sujets.

²⁹¹ Nous renvoyons vers la liste d'abréviations.

pleine signification. » (2005, p.15). L'activité langagière, comprise par nous au sens large comme action langagière ne peut pas être conçue ainsi comme un objet figé, dépourvu de rétroactions, car elle s'inscrit dans un cadre social, au sein d'actions sociales entreprises par le locuteur dans l'objectif de répondre à des besoins qui lui sont propres et qui donnent à l'utilisation de la langue tout son sens. En effet, le locuteur qui agit langagièrement planifie et exécute son action avec une intention et dans un but précis. Cependant, toute action comporte un caractère complexe qui est lié à son ancrage contextuel, c'est-à-dire au fait qu'elle prend place dans un milieu d'interaction donné, en l'occurrence un milieu socioculturel donné, comportant des spécificités qui échappent à l'agir du locuteur, mais qui peuvent toutefois modifier la réalisation de son action, comme par exemple l'écarter de l'intention et de l'objectif initiaux que le locuteur s'était fixés lors de la prise de décision de son action. Car comme l'explique Morin, « *nulle action n'est assurée d'œuvrer dans le sens de son intention* » (1999, p. 49). Cela vaut aussi bien pour les actions langagières qui se réalisent au cours des interactions entre des locuteurs ayant une langue maternelle commune ou entre ceux communiquant en situation exolingue. Sur la base des représentations que le locuteur se fait de la situation de communication et selon l'objectif que vise son action langagière (acte(s) d'énonciation), il effectue des choix et prend des décisions langagières de divers types (formes linguistiques, modes et types d'actes de parole, registre de langue...) afin de réaliser une action communicative. Toutefois, la nature interactionnelle de la communication qui est d'ailleurs, l'un des facteurs responsables de sa complexité, met l'action langagière du locuteur à la merci des aléas de la situation de communication et de ces participants. Divers éléments situationnels peuvent ainsi influencer et même modifier, de manière inattendue, la performance de l'action langagière durant son exécution, la dévier du but communicatif visé par le sujet énonciateur, et mettre donc en péril sa réussite. D'ailleurs, *Le Cadre* prend également en compte la complexité situationnelle de l'agir communicatif quand il énonce que les sujets-apprenants « *mettent en œuvre les compétences dont ils disposent dans des contextes et des conditions variés et en se pliant à différentes contraintes* » afin d'accomplir des « *activités langagières* » ou des « *tâches* » communicatives spécifiques (*op. cit.*, p. 15). Cette diversité de contextes et de conditions dans lesquels prend place l'action langagière (sous forme d'« *activités langagières* » ou de « *tâches* » à réaliser en contexte scolaire mais aussi dans les divers contextes de la vie sociale), ainsi que l'existence des « *contraintes* » situationnelles auxquelles les locuteurs doivent se confronter ou « *se plier* » afin de concrétiser leur agir, soulignent aussi la nature complexe de celle-ci. L'influence de divers paramètres contextuels (situation de communication, statut/rôle des locuteurs, thématique et

genres discursifs traités, préjugés et empathie entre les participants...) sur la communication a été développée en détail par diverses disciplines (sociolinguistique, linguistique, didactique des langues...) s'intéressant aux faits langagiers, néanmoins l'action langagière, analysée à la lumière de la pensée de Morin, perçue donc comme un « *pari* » du locuteur, nous sert à réfléchir aux risques que comporte tout agir communicatif de l'individu et au rôle que ce dernier doit jouer quand il s'engage dans une action communicative visant la réussite. Face à la complexité de l'action langagière, le pari du locuteur se concrétisera et développera à travers la « *stratégie* », qui pourrait être appréhendée dans le contexte communicationnel, mais aussi dans d'autres contextes plus larges comme « *tout agencement organisé, finalisé et réglé d'opérations choisies par un individu pour accomplir une tâche qu'il se donne ou qui se présente à lui.* » (*Ibid.*, p. 15). D'ailleurs, cette approche de l'action et de sa nature complexe et incertaine nous semble mettre en exergue la responsabilisation du *locuteur-acteur* (car énonciateur, mais aussi acteur social) lors qu'il décide de s'investir dans une démarche actionnelle à fin communicationnelle, ce qui nous semble fortement intéressant quand on souhaite considérer l'apprenant-usager d'une langue comme acteur social, tel que le propose la perspective actionnelle, ancrée dans la fonction sociale de la langue, envisagée par le *Cadre*. À cet égard, l'attitude et le comportement du sujet face à l'incertitude que caractérise son action, deviennent des éléments clés dans l'accomplissement des actions qu'il entreprend, de leur réussite ou de leur échec. Pour Morin, « *il y a effectivement deux viatiques pour affronter l'incertitude de l'action. Le premier est la pleine conscience du pari que comporte la décision, le second le recours à la stratégie.* » (1999, p. 49). L'attitude et la démarche de l'auteur sont ainsi au centre de la question de la réussite de l'action : la prise de conscience ou non de la notion de « *pari* » et le déploiement ou non d'un certain nombre de stratégies afin de manager l'instabilité de l'action. Afin de gérer l'incertitude, il conviendrait donc que les acteurs sociaux, en l'occurrence les sujets-apprenants puissent d'une part, prendre conscience que toute décision d'action n'est qu'une tentative d'agir, un pari mais non forcément une réussite (tant qu'il existe d'entraves, et de transformations en cours de route...); et d'autre part, il serait nécessaire que ces derniers envisagent une approche stratégique de l'action afin de faire face aux aléas qui peuvent intervenir lors de son exécution. Car comme l'explique Morin, « *Parier c'est agir ; agir c'est parier. Le pari est dans toute action, le pari est dans toute idée.* » (1981, p. 315). Agir dans un milieu incertain nécessiterait l'éveil et la prise en charge réactive de l'acteur afin de s'assurer que les imprévus du milieu ne détournent pas l'intention et le but qui soutiennent son *action-pari*. Le recours à la stratégie est donc essentiel pour qu'il puisse assumer pleinement cette tâche.

5.2.2. Stratégie et programme

Pour Morin, qui transpose la notion de stratégie au champ sémiotique du jeu (en tant qu'activité), la stratégie peut être définie concrètement comme suit :

La stratégie suppose l'aptitude du sujet à utiliser de façon inventive et organisatrice, pour son action, les déterminismes et aléas extérieurs et, on peut la définir comme la méthode d'action propre à un sujet en situation de jeu, où, afin d'accomplir ses fins, il s'efforce de subir au minimum et d'utiliser au maximum les règles (contraintes, déterminismes), les incertitudes et les hasards de ce jeu. (2008, s.d.).

De ce fait, on pourrait interpréter que le sujet stratège est celui qui est capable de déployer une « méthode d'action » stratégique face à des situations d'action comportant de l'incertitude telles qu'une situation de jeu, comme nous le propose l'auteur. Cette méthode d'action lui permet donc de se servir des spécificités du contexte où se place son action (déterminismes et contraintes situationnels) de manière créative, mais aussi structurée afin de réussir son pari. On pourrait aussi de même penser que l'individu stratège sait rentabiliser son action en étant par exemple capable de recueillir des informations en cours de route, d'utiliser le hasard à son avantage, de changer l'orientation de son action si nécessaire, etc. D'après Morin, en ce sens, la stratégie répond bien aux spécificités d'un milieu où il y a de l'incertitude, au contraire du « programme » qui lui ne saurait pas gérer de manière réussie l'instabilité de l'action dans une situation donnée. C'est pourquoi,

la stratégie doit prévaloir sur le programme. Le programme établit une séquence d'actions qui doivent être exécutées sans variation dans un environnement stable, mais, dès qu'il y a modification des conditions extérieures, le programme est bloqué. La stratégie, par contre, élabore un scénario d'action en examinant les certitudes et incertitudes de la situation, les probabilités, les improbabilités. Le scénario peut et doit être modifié selon les informations recueillies, les hasards, contretemps ou bonnes fortunes rencontrés en cours de route. (1999, p. 49-50).

Ce face-à-face entre « stratégie » et « programme » est porteur de significations dans cette partie de notre travail, car il semblerait qu'une fois de plus, la rigidité du programme se voit confrontée à la souplesse d'autres figures de l'action humaine, pour ce cas précis de la

stratégie (comme déjà vu *supra*, en point 5.1.1.). Notons que bien qu'il soit difficile d'envisager la réalisation d'une action humaine sans risque apparent, les actions prenant place dans un milieu homogène, autrement dit dans un milieu stable, comme par exemple une salle de classe, peuvent être accomplies de manière pertinente et efficace à travers la mise en œuvre d'un programme, c'est-à-dire d'une séquence d'actions prédéterminées à l'avance. Nonobstant, dans un cadre où le hasard prévaut, autrement dit dans un milieu incertain ou instable, comme par exemple le milieu social, le programme peut manquer de souplesse voire d'opérationnalité et donc faire échouer l'exécution de l'action. Cette idée nous rappelle ce que nous avons discuté plus haut sur le manque de souplesse d'une bonne partie des programmes de formation en FOS et en FOU, (voir *supra*, en point 5.1.1 et 5.1.2.), des programmes où l'on fonctionne principalement par des catalogues standardisés de situations de communication cibles en amont de la formation et où la participation des sujets-apprenants, en l'occurrence des publics mobiles, à la construction des parcours de formation est minime, voire inexistante.

En effet, si nous mettons en opposition le cadre institutionnel en tant que milieu stable et le cadre social en tant que milieu incertain, c'est que de notre point de vue, l'utilisation de la langue que les apprenants-usagers sont souvent amenés à faire en classe est très éloignée des pratiques réelles langagières qu'ils doivent entreprendre en milieu social. Le milieu pédagogique est structuré de façon à apporter un cadre stable favorable aux apprentissages tandis que le milieu social, même si régit par des structures symboliques partagées au niveau communautaire, est plus volatile et donc moins prévisible. De plus, il convient de noter que l'action langagière des locuteurs en situation de mobilité, comme ceux étudiés par notre recherche, prend place dans une situation de type interculturel, dû à la situation de contact ou de rencontre de deux cultures relativement proches ou relativement éloignées, celle des locuteurs allophones immigrants et celle des locuteurs autochtones du pays d'accueil, ce qui accroît la probabilité de devoir faire face à des rétroactions imprévues et à des difficultés diverses (malentendus culturels, incompréhension d'implicites langagiers...). Les spécificités de la rencontre interculturelle et de la communication interculturelle (cf. chapitre 7, en point 7.3.) peuvent rendre donc l'accomplissement de l'action langagière plus complexe à gérer par les sujets mobiles. Dans ce type de situations où l'incertitude règne, la stratégie se présente, comme le souligne Morin, comme le meilleur moyen de saisir l'action et de la mener avec réussite jusqu'à son accomplissement total. La stratégie peut offrir à l'auteur de l'action des possibilités d'évaluation et d'adaptation des/aux spécificités de la situation.

5.2.3. Stratégie et enseignement des langues

Par-delà les aspects individuels de conduite de son propre projet, à niveau « *macro* », la dichotomie proposée par Morin entre « *programme* » et « *stratégie* », nous fait fortement réfléchir au sens que l'on donne aux enseignements des langues et plus précisément à la préparation à la mobilité des publics mobiles colombiens auxquels nous nous intéressons. Les programmes de formation en langues prenant en charge la préparation des apprenants-usagers afin de les rendre capables de mettre en œuvre des compétences dans un but d'action sociale (les compétences se concrétisent donc dans des tâches sociales), doivent s'interroger sur la manière de s'assurer que ces derniers seront capables de mobiliser de manière pertinente leur acquis, scolaires et extra-scolaires, en situation réelle de communication, mais aussi de gérer les imprévus que peuvent comporter leurs actions, comme mentionné par Morin. Car comme nous le rappelle Jean-Jacques Richer, être compétent implique également d'être capable de gérer l'imprévu : « *La compétence est de nature complexe et se compose de savoirs, savoir-faire et plus que de savoir-faire qui relèvent de la simple exécution de schémas d'actions préétablis, de savoir-agir que G. Le Boterf²⁹² caractérise comme capacité de dépasser le prescrit et de répondre à l'inopiné* » (J.-J. Richer, 2009, p.31). Il est juste ainsi de se demander si face à la complexité de l'action langagière en général, et de l'action langagière qui se réalise en situation interculturelle de mobilité en particulier, s'il serait suffisant d'armer les apprenants de phrases et d'attitudes clés toutes prêtes, dans la logique d'un programme préparatoire à la venue dans un pays francophone ; ou s'il faudrait insister sur l'acquisition et le développement de stratégies, en travaillant leur capacité d'analyse et d'adaptation ; ou s'il serait plutôt nécessaire de concilier ces deux approches de l'enseignement. Dans le domaine du FOS et du FOU par exemple, on observe que l'on peut planifier un enseignement sur la base de situations prévisibles. Les experts sont d'accord sur le fait qu'il existe des cadres de communication qui sont plutôt stables comme le cadre académique universitaire l'est en grande partie, où la mise en place d'un programme prédéterminé peut prévoir de manière assez efficace la gestion de l'agir communicatif des locuteurs. On pense à des situations bien balisées comme l'inscription dans un cursus universitaire, où il faudra prouver ses résultats

²⁹² L'auteur tire ces réflexions à partir des travaux sur la compétence dans le monde du travail. Les considérations exactes de G. Le Boterf à ce propos sont les suivantes « *Le savoir-agir ne se réduit pas au savoir-faire ou au savoir-opérer. Le professionnel doit non seulement savoir exécuter ce qui est prescrit mais doit savoir aller au-delà du prescrit. Si la compétence se révèle davantage dans le savoir-agir que dans le savoir-faire, c'est qu'elle existe véritablement quand elle sait affronter l'événement, l'imprévu.* » (G. Le Boterf, 2000, p. 44).

antérieurs, retracer son parcours, faire état de sa motivation. Autant de cas de figures en général déjà bien listés dans les cursus de Français sur Objectif Universitaire, et si prévisibles qu'on a pu les engranger dans des aides à la mobilité standardisées sur Internet (cités dans J.-M. Mangiante et Ch. Parpette, *Le français sur objectif...*, op. cit., p. 21-22)²⁹³. Les surprises pour l'installation et le suivi des cours existent mais restent généralement limitées, ce qui a permis à bon nombre de didacticiens de proposer des cours clé en main en FOU. En revanche, dans un cadre où le hasard prévaut davantage comme l'est le quotidien professionnel, les unités d'action (actes de paroles-cibles, situations-cibles, tâches-cibles) préétablies par le programme à l'avance risquent de ne pas pouvoir répondre aux aléas qui caractérisent la situation de communication en contexte professionnel et de laisser ainsi le *locuteur-acteur* dépourvu d'outils pour réagir et réussir son action face à la complexité du milieu. En dehors de quelques situations protocolaires (l'entretien d'embauche, la présentation de projet ou de produit en réunion), les interactions en milieu professionnel prennent souvent un cours peu prévisible (comme dans la négociation d'un contrat ou la justification d'un dysfonctionnement), ce qui signale à nouveau les limites que peut rencontrer le programme en milieu incertain et la nécessité d'envisager d'autres moyens de préparation à l'agir communicatif tels que la stratégie, plus souple et capable de doter le locuteur d'un pouvoir d'analyse et d'adaptation applicable à tout type de situation et à tout type de contrainte. À ce propos, Morin soumet le paradoxe suivant : « *Dans un sens, programme et stratégie s'opposent absolument {...} Mais dans un autre sens, ils se succèdent, se combinent, se complètent l'un l'autre.* » (2008, pagination non disponible dans la version en ligne). Cette possible complémentarité entre « *programme* » et « *stratégie* », malgré leurs différences, nous semble essentielle à exploiter en contexte didactique afin de pouvoir rendre l'ensemble des apprenants, d'être analytiques, créatifs et réactifs. Selon nos observations, bien que l'instabilité soit plus marquée dans certains cadres où prend lieu l'action, comme c'est le cas du cadre professionnel, il nous semble fondamental dans tous les types de cas, de rendre les apprenants conscients des aléas qui caractérisent l'action, y compris l'action langagière, et de les encourager à mobiliser leurs stratégies, là où l'imprévu ou la difficulté font surface et où les contenus du programme de formation qu'ils ont suivi atteignent leurs limites. La structure

²⁹³ Nous faisons référence ici à un certain nombre d'initiatives informatisées, cités par les auteurs, proposées dans le cadre de l'élaboration des dispositifs d'accueil et d'accompagnement des étudiants étrangers (dispositifs FOU) : formations linguistiques à distance comme « *le projet FILIPE* » (« *Filière linguistique préparatoire aux études en France* ») (Michau, 2007) ou formations multimédia de type FOAD comme les sites Internet « *France Ryugaku Jobo Forum* » (2004) et « *VIFE* » (« *Voyage Internaute en France pour étudiants* », 2005-2008).

contrôlée et stable du programme devrait donc s'agencer à la souplesse et l'inventivité infinies qu'apporte la stratégie. D'ailleurs, c'est la stratégie qui peut permettre au sujet de faire la part entre l'utilité du programme et celle de la stratégie, car comme le mentionne Morin, « *l'intelligence stratégique sait faire l'économie de la stratégie, en utilisant autant que possible l'automatisation du programme, mais elle est apte aussi à abandonner à tout moment le plus assuré des programmes.* » (*Ibid.*, pas de pagination disponible dans le texte en ligne). Le couple « *programme-stratégie* » ne peut donc que se renforcer dans une relation de réciprocité.

Pour revenir aux dires de Morin, l'acteur, en l'occurrence l'apprenant-usager de la langue, face à la complexité de l'action doit retenir les points clés suivants :

La riposte aux incertitudes de l'action est constituée par le choix réfléchi d'une décision, la conscience du pari, l'élaboration d'une stratégie qui tienne compte des complexités inhérentes à ses propres finalités, qui puisse en cours d'action se modifier en fonction des aléas, informations, changements de contexte et qui puisse envisager l'éventuel torpillage de l'action qui aurait pris un cours nocif. (1999, p. 50).

Gérer l'incertitude de l'action, commence donc par la prise de décision raisonnée que fait l'individu sur la base de l'évaluation de la situation de départ et de l'objectif visé par son action, puis passe par l'acceptation du fait que toute action est un « *pari* » et enfin, prend la forme d'une démarche stratégique de réévaluation et adéquation continue de son action à des fins de réussite, ou d'abandon, s'il estime que son action peut s'avérer nocive. Ainsi, d'après Morin, « *l'écologie de l'action nous invite {...} non pas à l'inaction mais au pari qui reconnaît ses risques et à la stratégie qui permet de modifier voire annuler l'action entreprise.* » (1999, p. 49). Appréhender l'action dans toute sa complexité nous permettrait donc de mieux nous préparer pour la gérer dans notre quotidien, mais ce, à condition qu'on soit armés d'un bon éventail de stratégies. En effet, de façon générale, le sujet-apprenant, a recours à des stratégies pour mettre en œuvre ses compétences communicatives et accomplir une action langagière avec un but précis dans un contexte donné (stratégies de communication) ou également, pour apprendre la langue-cible (stratégies d'apprentissage) et pouvoir l'utiliser plus aisément. Cependant, même en ayant en main ces stratégies, il ne faut pas s'en faire une image figée. C'est aussi à travers la stratégie que le sujet-apprenant peut essayer de modifier ou remédier son action en cours de route afin d'atteindre le but qu'il

s'était fixé au départ. De fait, comme l'énonce J.-P. Bronckart, « *il peut y avoir un décalage entre les intentions de l'acteur (les fins de l'agir telles qu'elles sont intériorisées par l'acteur au départ de l'action) et la réussite de l'action* ». (2005, p. 28)²⁹⁴.

Pour le sujet qui nous occupe, les personnes allophones en situation d'immersion dans un milieu socioculturel nouveau qui sont continuellement face à des situations communicatives complexes et incertaines, la composante stratégique doit faire partie des axes principaux de leur formation et apparaître donc de manière explicite au niveau des objectifs et des activités et des tâches ciblés par l'action pédagogique. Dans le cas de l'enseignement des langues en vue de la mobilité (académique et/ou professionnelle), on voit que l'enseignant doit devenir un expert en stratégies de ce type, ce qui ne fait pas officiellement partie du bagage reçu en formation initiale. Si l'on restreint le champ à l'action langagière, on peut sans doute s'en tirer mieux, mais jusqu'à quel point l'efficacité des enseignements pourrait se voir compromise ? Peut-on parler d'efficacité des enseignements si au final les apprenants dans leur posture d'acteurs sociaux ne savent pas quelle attitude et quelle démarche assumer face aux imprévus surgis durant les échanges langagiers en milieu naturel et ainsi, risquent de voir échouer leurs actions entreprises, et ce, en dépit de leur niveau de compétence en langue ? L'efficacité des enseignements de ce point de vue devrait être pensée aussi en fonction des outils que l'on met à disposition des apprenants afin de réfléchir aux risques qu'encourent leurs actions et à la possibilité qu'ils ont de faire appel à une démarche stratégique afin de gérer ces risques, ces imprévus, en gros gérer tout ce que l'enseignement ne peut pas contrôler ou prévoir à l'avance. Car il est important de ne pas oublier que l'action langagière dans sa complexité s'incarne dans une multitude de formes et des contextes infinis et mouvants, impossibles à encadrer. D'ailleurs, comme cité plus haut, dans une vision plus pragmatique et fonctionnelle, l'enseignement cherchera plutôt à se passer d'un nombre des contenus et des situations jugés non-prioritaires selon le profil-type des apprenants (besoins, domaines...). D'où la nécessité, à notre sens, de réfléchir à la manière d'aborder pédagogiquement et de manière systématique les compétences stratégiques de nos apprenants, de les faire devenir, même à une petite échelle, des stratèges de la communication, et pourquoi pas, des stratèges de la vie en société, puisque la prémisse des approches communicatives actuelles est de former non seulement des locuteurs d'une langue/culture cible mais aussi des acteurs sociaux, agissant pour l'intercompréhension entre les peuples et promouvant la pluralité linguistique et culturelle.

²⁹⁴ Cité par Claire Bourguignon en 2008, lors de la journée d'études « *États généraux de l'enseignement du japonais en France* », dans une conférence intitulée « *Enseigner les langues dans la logique actionnelle : le scénario d'apprentissage-action* ».

Soulignons que les travaux de Claire Bourguignon (2006, 2008)²⁹⁵ portant sur la perspective actionnelle des enseignements des langues esquissent des pistes pédagogiques intéressantes : « *La stratégie ne s'apprend pas, elle se construit, elle se développe en confrontant l'apprenant à des tâches qui l'obligent à effectuer des choix à travers des contraintes imposées, comme cela se passe dans toute action sociale. C'est aussi pourquoi il est question d'apprenants-usagers de la langue et plus seulement d'apprenants.* » (C. Bourguignon, 2014, p. 21). D'ailleurs, pour l'auteure, ce sera par un apprentissage axé sur la stratégie que les enseignements pourront basculer « *d'une approche communicationnelle à une logique actionnelle* » (*Ibid.*, p. 20). Ce type de considérations sur le traitement didactique de la stratégie permet aux enseignants de mieux saisir le caractère « *constructif* » et « *créatif* » de la stratégie et donc de mieux comprendre comment la travailler dans leurs actions pédagogiques de manière optimale, ce qui semble, à notre sens, apporter un nouvel élan à l'exploitation didactique de la composante stratégique en classe de langues. L'apprentissage par résolution de problèmes, la simulation des situations sociolangagières intégrant l'élément « *contrainte* » ou le travail biographique et réflexif sur des épisodes de vie problématiques expérimentés²⁹⁶ pourraient être en ce sens de bons biais pour un travail sur la stratégie.

5.3. Démarches d'autonomisation des sujets mobiles

Si la pensée stratégique apparaît comme un atout, voire une condition dans la conduite de toute action projective, la capacité des acteurs à prendre en charge la gestion de leurs projets de façon autonome reste un élément clé de la réussite de ces derniers. Bien que le projet se construise en interaction avec le contexte social et spatio-temporel dans lequel il s'inscrit, ce sera à travers une démarche autonome que le sujet pourra façonner et accomplir de manière

²⁹⁵ Nous faisons référence ici à certains travaux de l'auteure à savoir « *De l'approche communicative à l'approche communic'actionnelle : une rupture épistémologique en didactique des langues-cultures* » (2006) et « *Enseigner/apprendre les langues de spécialité à l'aune du Cadre Européen Commun de Référence* » (2008).

²⁹⁶ Comme nous le verrons en chapitre 6, certains des récits recueillis auprès des acteurs mobiles interviewés au cours de notre enquête de terrain témoignent des stratégies déployées par ces individus face à la difficulté sociale ou langagière vécue en situation de mobilité. Ces textes peuvent par exemple être utilisés comme support didactique en classe de langue afin d'introduire une réflexion sur l'importance d'avoir un comportement stratégique face aux problèmes rencontrés au cours de la mobilité. Certaines pistes à ce propos seront développées en chapitre 7 de notre mémoire.

satisfaisante son action projective. Les dimensions personnelles qui traversent le projet accordent en effet à l'auteur de celui-ci un rôle protagoniste dont il doit assumer la responsabilité avec brio et inventivité (gérer les aléas du projet, surmonter les obstacles rencontrés en cours de route, mener le projet à bon port...). Voyons donc sur le plan didactique, quel rôle pourrait jouer l'autonomie des apprenants dans la conduite d'un projet de mobilité.

Pour Marie-José Barbot (2006, p. 5) l'autonomie devrait être considérée comme une finalité des enseignements en langues et plus notamment dans le cadre de formations en FOS, où l'« *on a souvent affaire à des personnes qui ont des projets professionnels précis* ». L'auteur reconnaît d'ailleurs trois types d'autonomie qui pourraient ou devraient être développés de manière plus pointue quand il s'agit d'études de FOS :

L'autonomie sociale, c'est-à-dire l'insertion professionnelle ou la maîtrise de la professionnalisation.

L'autonomie cognitive, c'est-à-dire être capable d'apprendre mieux tout seul puisque la base, c'est que la réflexion sur son propre apprentissage et la métacognition permettent de mieux s'approprier des savoirs (et donc il s'agit de connaissances du secrétariat, de connaissances commerciales ou de connaissances dans le domaine juridique ou chirurgical...).

Une autonomie de fort développement personnel, c'est-à-dire que je prends conscience de ma capacité à apprendre, à faire des progrès, à réétudier – alors que j'ai arrêté depuis longtemps – ou à pouvoir compenser des arrêts, des interruptions dans ma formation et donc sur le plan personnel, je peux me développer avec confiance. (Ibid., p.5).

Les formes distinctes de l'autonomie qui sont citées par M.-J. Barbot nous semblent prendre en compte les dimensions existentielles que traversent tout projet d'enseignement, elles nous permettent également d'apprécier la portée holistique que peut avoir une action de formation. Les sujets-apprenants sont appréhendés ici à la lumière de leur parcours de vie, de leurs démarches projectives de professionnalisation et d'épanouissement personnel. Ainsi, la dimension sociale de l'autonomie met en évidence les rapports qui peuvent exister entre apprentissage et évolution professionnelle de l'individu. La dimension cognitive, pour sa part, donne un caractère plus pragmatique à la formation, elle envisage de rendre le sujet plus performant dans ses divers apprentissages. Puis, la dimension personnelle vise la potentialisation de l'individu en tant que personne, le développement de capacités de

réflexion, le comportement stratégique et le dépassement de soi, en d'autres mots, son épanouissement personnel.

Cette approche pluridimensionnelle de l'autonomie met en exergue la nécessité de contextualiser et d'individualiser les enseignements répondant à une demande de formation précise comme le FOS, le FOU, le FLI, le français de spécialité, entre autres. Cette conception est en accord avec l'idée d'accompagnement à la mobilité dont nous avons parlé antérieurement (voir *supra*, en point 5.1.2. et 5.1.3.), où l'on veillera à ce que les enseignements soient au service de la construction et de la réalisation des projets individuels des apprenants. Dans les trajectoires d'apprentissage que dessine la mobilité, l'autonomie des sujets mobiles joue un rôle central. Dans le cadre des publics d'apprenants ayant un projet de mobilité en vue, comme les nôtres, devenir un apprenant autonome mais aussi un locuteur autonome de la langue constitue un besoin fondamental de formation. Ces deux formes d'autonomie sont en effet à cibler dans toute formation voulant aider les apprenants à faire face de manière stratégique et efficace à la grande variété des situations et de contextes de communication réels où ils devront agir au cours de leur déplacement. Claire Bourguignon, clarifie les nuances entre ces deux formes d'autonomie en définissant l'apprenant autonome comme « *celui qui utilise des stratégies d'apprentissage pour apprendre seul* » et l'utilisateur autonome de la langue comme « *celui qui, quelle que soit la situation, est capable de mobiliser ses connaissances et ses capacités pour atteindre un but fixé sans que l'on ait besoin de lui dire ce qu'il faut utiliser.* » (C. Bourguignon, 2014, p. 23). Ainsi, la première forme d'autonomie permettrait aux sujets-apprenants d'améliorer l'acquisition des apprentissages en langue, la seconde leur servirait à optimiser leur agir communicatif.

Concernant l'« *autonomie de l'apprentissage* », nous pourrions préciser cette notion en citant les propos de Marie-José Barbot, pour qui l'autonomie « *signifie {...} une valorisation de la capacité de chaque sujet de s'autoréguler, d'autocentrer avec des normes les conditions de son apprentissage, de le calibrer selon le mode d'être qui lui est propre et ses nécessités.* » (M.-J. Barbot, 2001, p. 22). L'idée d'autonomie met ainsi en avant la gestion que les sujets-apprenants font de leur apprentissage (autorégulation) en fonction de leurs traits de caractère (mode d'être) et de leurs besoins. L'autonomie serait en résumé une affaire de « *se connaître,*

de décider en connaissance de cause et de se prendre en charge. » (*Ibid.*, p. 22)²⁹⁷. Pour les publics en situation de mobilité, le perfectionnement de la langue devient un besoin essentiel qu'ils chercheront à combler par le déploiement des démarches autonomes d'apprentissage durant leur expatriation : recherche de contact avec les locuteurs natifs, heures quotidiennes d'étude à l'usage des manuels pour étrangers, pratique de la lecture ou l'écoute à travers l'usage des supports authentiques à leur disposition (télévision nationale, journaux et revues...), etc. Les modes, la fréquence et même existence des autoapprentissage dépendront entièrement des perceptions et attitudes que les sujets mobiles auront vis-à-vis de leur apprentissage et de leur rôle d'apprenants. D'où l'importance de faire de l'autonomie en classe de langues un objectif premier, de travailler avec ces publics les rapports qu'entretiennent apprentissage et autonomie. Être autonome sera essentiel pour les apprenants mobiles puisque ce sera par ce moyen qu'ils donneront des significations plus riches à leurs expériences de mobilité : la mobilité vue comme un large espace d'apprentissage (apprentissages sociaux, académiques, professionnels...), vue comme un moyen de perfectionner la langue cible et d'apprendre à mieux s'adapter à des contextes socioculturels nouveaux, entre autres. Notons qu'au niveau pédagogique, la didactisation de l'idée d'autonomie prend la forme de la notion d'« *apprendre à apprendre* »²⁹⁸, qui signifie « *développer la compétence d'apprentissage ou la métacognition* » chez les apprenants (M.-J. Barbot, *Ibid.*, p. 25). Cette démarche pédagogique renouvelle l'idée de l'autonomie qui « {...} n'est plus envisagée comme une caractéristique de l'apprenant à sa sortie du parcours éducatif, mais comme une capacité qui ne peut se développer que par sa mise en œuvre dès le départ dans le processus d'apprentissage » (M.-J. Barbot et M.-J. Gremmo, 2012, p. 19). D'après les spécialistes, il s'agirait ici de créer des espaces de formation qui permettent à la fois l'acquisition de l'autonomie (autonomie comme contenu ou finalité éducatifs) et la mise en place effective des conduites autonomes en salle de classe (autonomie comme action ou activité éducatives) (H. Holec, 1979, p. 9).

Dans le cadre de la formation linguistique des publics mobiles allophones, il nous semble que l'autonomisation devrait faire partie des priorités des programmes. En effet, les trajectoires

²⁹⁷ Un exemple concret de cette démarche autonome de l'individu serait : « *si je veux apprendre le grec, je sais que je dois passer tant de temps par jour, j'apprends mieux à partir d'enregistrements que de l'écrit...* » (M.-J. Barbot, *Ibid.*, p.22).

²⁹⁸ Barbot cite la définition de Henri Holec qui considère l'« *apprendre à apprendre* » (avant dénommé, « *l'autonomisation de l'apprenant* ») comme « *la mise en situation expérimentale d'autodirection de l'apprentissage permettant de découvrir par essais et par erreurs comment s'y prendre pour diriger soi-même son apprentissage* » (H. Holec, 1988 ; cité dans M.-J. Barbot et M.-J. Gremmo, 2012, p. 19).

langagières de ces individus subiront des changements importants (passage d'un milieu d'apprentissage guidé à un milieu naturel) et leurs parcours de vie seront marqués par de fortes discontinuités linguistiques et culturelles (même parfois des discontinuités socioprofessionnelles et identitaires...). Les dispositifs visant la formation de ces publics devraient donc intégrer aussi bien des activités portant sur ce qui signifie « *apprendre* » en autonomie et sur le rôle des stratégies dans les processus d'apprentissage que des activités leur permettant de faire un usage effectif de leur capacité d'autonomie : analyse des situations d'apprentissage, choix des stratégies d'apprentissage à mobiliser dans une situation précise, évaluation de l'action effectuée et des apprentissages acquis, etc. Remarquons que les objectifs didactiques visant l'autonomisation des apprenants font déjà partie des méthodologies que l'on prône dans les formations en FOS actuellement, comme le témoignent les préconisations méthodologiques des experts de FOS ci-dessous :

La pratique assure l'apprentissage et non l'enseignement en lui-même. Pour cela, il convient de limiter la participation de l'enseignant, de la rendre discrète pendant le déroulement des activités. La classe devient le champ d'action des apprenants ; l'enseignant devant favoriser le plus possible une communication réelle dans le cours en favorisant l'échange d'informations et la concertation ; il devra combiner le travail collectif avec des moments de travail individuel, voire autonome. (J.-M. Mangiante, Français de spécialité ou..., op. cit., p. 141)

Bien qu'une priorisation de la communication réelle ou des usages authentiques de la langue en classe soit ici bien visible (informer, demander, renseigner...), ce passage met en lumière plusieurs préconisations pédagogiques pouvant encourager l'acquisition et la mise en œuvre effective d'une capacité d'autonomie chez les apprenants de FOS : « *apprendre par la pratique* », « *limiter la participation de l'enseignant* », « *la classe* » vue comme « *champ d'action des apprenants* », « *combiner le travail collectif avec des moments de travail individuel, voire autonome* ». Nous observons ici des postures cherchant à mettre l'apprenant au centre de la scène pédagogique et essayant de mobiliser ses diverses compétences, y compris l'autonomie d'apprentissage. Le travail autonome est envisagé au côté du travail individuel et collectif ce qui est en accord avec la notion d'autonomie : « *L'autonomie implique de prendre en compte l'environnement et la société et de se construire par des interactions. L'autonomie ne signifie pas la solitude : le travail en binômes, en groupes, accélère l'autonomisation des apprenants* » (M.-J. Barbot, op. cit., p. 24). Le rôle discret de l'enseignant ressemble également au rôle de « *conseiller* » reconnu par la

pédagogie de l'autonomie : « *pour l'apprenant, savoir apprendre progressivement seul (une langue dans notre cas) tandis que s'éclipse le maître (Rousseau, 1762); pour le conseiller, organiser l'offre des ressources et des activités dans une logique de back office* » (M.-J. Barbot et Gremmo, *op. cit.*, p. 21). Autant de facteurs en faveur d'une autonomisation des apprenants déjà proposés par les experts en FOS, qu'il faudrait préserver et développer davantage.

Cette entreprise d'autonomisation, souvent évoquée comme une nécessité n'est pas, en pratique si courante. Les sujets mobiles non francophones apprenant le français en contexte alloglotte sont pour la plupart habitués à participer à des échanges communicatifs en français dans des milieux institutionnels. Ces pratiques de la langue se font dans l'espace sécurisé de la salle de classe et sous œil bienveillant des enseignants. Les activités communicatives sont le plus souvent de nature applicationniste (application des contenus préalablement enseignés) et se présentent sous forme des séquences bien programmées où l'encadrement pédagogique est très présent. Le passage d'un usage de la langue en milieu institutionnel à celui qui se fait en milieu naturel, face à des locuteurs natifs, sous la contrainte de divers aspects linguistiques et culturels nouveaux pour les apprenants, est vécu par une grande partie des sujets mobiles comme une étape difficile, marquée par l'étonnement, les obstacles, les problèmes, les ajustements et les adaptations successives, etc. Les récits-témoignages recueillis auprès des sujets mobiles interviewés dans le cadre de notre enquête nous permettront d'ailleurs d'analyser ces dimensions problématiques de la mobilité internationale (voir *infra*, en point 6.2.6.3.). Et c'est précisément à ce niveau-là, face à la péripétie du séjour, que l'autonomie des locuteurs sera décisive, dans la confrontation de ces nouveaux espaces de communication se déclinant dans une multitude de situations langagières (certaines connues des apprenants, d'autres complètement nouvelles) et impliquant la rencontre avec des interlocuteurs ayant des appartenances linguistiques et culturelles autres que les leurs. En effet, en situation de mobilité, les utilisateurs autonomes pourront s'appuyer sur leur capacité à mettre en pratique et gérer (choisir, mobiliser, ajuster...) tout seuls leurs ressources langagières (en fonction des particularités circonstanciées des contextes de communication) pour essayer de surmonter les épreuves communicatives que leur dévoile leur nouveau cadre de vie.

Certains courants actuels en Didactique des langues nous paraissent aborder ce challenge d'adaptation aux situations. À ce propos, la perspective actionnelle mérite d'être citée : « *Pour développer 'la stratégie indispensable à une bonne action', il faut que la tâche*

reproduise ces contraintes qui obligent à faire des choix et préparent 'aux aléas extérieurs'. Ils sont la raison pour laquelle 'il peut y avoir un décalage entre les intentions de l'acteur et les réussites de l'action ». (Claire Bourguignon, *op. cit.*, p. 21). L'autonomisation des étudiants se fera ainsi à travers des tâches qui puissent créer ou reproduire des situations nouvelles ou des situations renfermant différents degrés de contrainte. Ceci pour favoriser la gestion communicative de la « *contrainte* », de l'« *imprévu* », du « *problème* » ou des « *situations nouvelles* ». Comme nous le verrons au chapitre 7, nous pensons que le travail didactique sur des données narratives tirées de notre corpus d'entretiens, plus précisément des mini-récits des sujets mobiles relatant différents types d'expériences difficiles vécues durant leur mobilité pourraient servir à introduire des activités réflexives ou des activités biographiques autour de la difficulté ou de l'obstacle : réfléchir aux aléas de la mobilité académique et/ou professionnelle (imprévus, obstacles), aux attitudes et aux comportements stratégiques et autonomes à préconiser face à la complexité de toute action et plus notamment de certaines actions langagières ou interculturelles en mobilité, simuler des situations problématiques rencontrées par des sujets mobiles réels, etc. Toutes ces activités acquièrent une signification spéciale surtout si l'on pense à ce que Bourguignon énonce sur le niveau de compétence d'un apprenant-usager de la langue cible : « *le 'niveau de compétence' est lié à l'aptitude à gérer l'imprévu. La compétence en langue d'un usager est donc son autonomie dans l'utilisation de cette langue.* » (C. Bourguignon, *Ibid.*, p. 22). De plus, plusieurs démarches ou activités didactiques pourraient se prêter à l'exploitation de l'« *imprévu* » (problème, contrainte...) comme par exemple la résolution de problèmes, la tâche-problème, le jeu de rôles ou la simulation, actions pédagogiques utilisées depuis longtemps dans le domaine des langues de spécialité. À travers ces démarches, il s'agira surtout de mettre les apprenants en action, car comme l'énonce C. Bourguignon : « *Il apparaît clairement que la compétence se construit, se développe dans l'agir* » (C. Bourguignon, 2011, p. 2).

Sollicité sur tous les plans par son changement de milieu, l'apprenant qui entre dans un projet de mobilité se doit plus que tout autre d'agir : il ne peut se permettre la passivité. Le projet imaginé, celui élaboré au départ en pays d'origine, révèle souvent dans son étape de mise en œuvre en milieu francophone, des facettes inattendues, des écarts considérables entre ce qui avait été programmé au départ et ce qui se passe réellement en situation de mobilité : langue cible incompréhensible, appréciation du niveau de maîtrise de la langue fortement diminuée, locuteurs natifs inaccessibles, impossibilité d'exercer le statut de « *professionnel* » ou d'« *étudiant* » imaginé, possibilités d'échec concernant la réalisation effective du projet, etc.

À ce niveau, les attitudes et les comportements des sujets mobiles vis-à-vis de ces imprévus ou ces obstacles sont essentiels : prise en charge des processus d'action et des processus d'apprentissage autonome, mise en place d'actions stratégiques, ouverture d'esprit envers le changement et l'étranger, compréhension d'Autrui et de ses propres postures identitaires, etc. Le développement des postures bénéfiques chez les apprenants (postures analytiques, postures réflexives...) face à l'expérience de dépaysement nécessitera de l'action éducative et ce, afin d'aider ces sujets à potentialiser leur séjour en pays francophone. La pédagogie interculturelle pourrait par exemple apporter des pistes enrichissantes à ce sujet. En salle de classe, ce travail pédagogique peut faire appel à des techniques promouvant la narrativité des expériences biographiques et la réflexivité comme par exemple, la biographie langagière, le journal de bord, ou le théâtre-récit. À notre sens, les problématiques liées à la rencontre interculturelle et aux postures de l'apprenant en situation de communication exolingue (y compris des postures autonomes) étudiées par ce courant seraient à explorer dans le cadre des enseignements visant la préparation des jeunes professionnels et académiques mobiles. Ces dimensions interculturelles sont pourtant peu exploitées au sein de la plupart des parcours de formation en FOS. C'est pourquoi dans le chapitre 7 de notre travail (cf. en point 7.3.), proposant quelques perspectives didactiques applicables à la classe de FOS, nous chercherons à accorder à ces dimensions interculturelles une place particulière.

Chapitre 6. Extraction de données à partir de récits de projets de vie individuels

La découverte de la pensée de Boutinet a été, comme indiqué au chapitre 3, capitale pour notre travail. Elle a en effet considérablement infléchi notre perspective de recherche initiale : nous pensions, au début du Doctorat, conduire une analyse des besoins standardisée par questionnaires et par entretiens semi-directifs puis ensuite en déduire un plan de cours composé de modules, dans une perspective d'ingénierie de formation bien connue des spécialistes de FOS et de FOU. Mais la rencontre avec la pensée boutinienne, nous a conduit à nous focaliser sur les seuls entretiens pour proposer des exploitations didactiques, du fait même qu'ils déploient plus finement et plus longuement la parole individuelle et font état plus aisément qu'un questionnaire des aléas et des imprévus rencontrés par les sujets mobiles.

Si les grilles d'analyse proposées habituellement par la démarche méthodologique du FOS n'ont pas été totalement écartées pour élaborer notre trame de questions pour les entretiens semi-directifs, c'est dans le concept de projet que nous avons puisé les axes principaux qui ont guidé la lecture des données que nous avons recueillies auprès des enquêtés. Il faut ajouter qu'en relisant ces entretiens, nous avons progressivement réalisé que les données récoltées étaient elles-mêmes non seulement des supports potentiels de cours mais aussi des points d'appui pour un accompagnement plus individualisé et plus diversifié des jeunes adultes candidats à la mobilité ou déjà en train de la vivre.

Dans ce chapitre, il sera donc question bien entendu de notre recueil de données (voir *infra* en point 6.1. et en point 6.2.). Il ne s'agira pas ici de mener une analyse de discours ni de contenu complète des données recueillies mais plutôt de faire partager la façon dont nous les avons pensées comme moteurs de pratiques d'accompagnement langagier à la mobilité. Nous avons en effet souhaité engranger des données de première main pour les redynamiser dans des perspectives didactiques bien précises, susceptibles d'enrichir l'existant, sans nier l'intérêt de ce qui se fait déjà dans les manuels ou dans certaines sessions de formation. Afin d'expliquer de manière plus claire les savoirs que nous avons pu dégager des entretiens conduits, nous

expliquerons la démarche méthodologique que nous avons suivie pour cette enquête, puis nous exposerons les principaux résultats obtenus à l'issue de la décodification des données recueillies.

Si notre étude se focalise sur les publics mobiles colombiens et développe à ce titre des éléments contextuels spécifiques et des éléments réflexifs nourris par notre expérience personnelle de chercheur d'origine colombienne et ayant expérimenté un parcours d'apprentissage de la langue marquée par la mobilité internationale, il faut noter que la présente recherche ne constitue pas une simple étude de cas. Nous pensons fortement que les connaissances produites par la recherche sont susceptibles de nourrir des réflexions allant au-delà d'un cadre socioculturel spécifique et concernant de manière plus large la préparation linguistique des publics mobiles ou migrants internationaux issus de divers contextes sociogéographiques et pouvant avoir divers motivations, attentes, projets et trajectoires de vie. Dans notre recherche, il y a l'ambition de fonder une démarche didactique ne relevant pas strictement d'une visée fonctionnelle du FOS pour publics mobiles. Il s'agit de penser le vécu biographique des étudiants comme un moteur de l'apprentissage de la langue étrangère et de l'intégration culturelle et professionnelle, entraînant des ingénieries spécifiques (développées en chapitre 7).

6.1. Méthodologie de notre enquête par entretiens

À partir des témoignages de divers acteurs éducatifs colombiens (cf. chapitre 2, en point 2.6.), nous avons pu établir que les programmes de formation en FOS étaient rares et presque inexistantes en FOU, sur la scène didactique colombienne. Cependant, d'autres données, notamment issues des questionnaires exploratoires (cf. chapitre 2, en point 2.7.) ont montré un accroissement de plus en plus marqué des flux migratoires des Colombiens vers des destinations francophones telles que la France et le Canada francophone. Il existe donc un intérêt visible des publics d'apprenants colombiens pour la réalisation des projets de mobilité académique et professionnelle en territoire francophone. Ce point nous a motivée pour approfondir l'enquête de terrain afin d'étudier les particularités des publics mobiles

colombiens en termes de « *projet de mobilité* » et de « *besoins de formation* » en langue. Il s'agissait par le biais d'entretiens de comprendre la nature des attentes et des besoins de formation des sujets mobiles d'un côté, et d'un autre côté, d'utiliser ces observations effectuées dans le cadre de la recherche pour ébaucher des pistes didactiques pouvant, à notre sens, faciliter la préparation linguistique des publics spécifiques en Colombie, tels que les étudiants et les professionnels colombiens ayant un projet de mobilité internationale. Ainsi, avons-nous exploré les projets et les expériences de mobilité d'un certain nombre d'apprenants de français colombiens ainsi que les parcours d'apprentissage que suivent ce type des publics d'apprenants dans l'espoir de mieux comprendre les liens qui peuvent se tisser entre les projets de mobilité des apprenants de français et les dispositifs de formation en langue chargés de leur préparation linguistique.

6.1.1. Objectifs de l'entretien individuel

Dans notre démarche de recherche, rappelons que nous avons décidé de favoriser une approche qui privilégie les points de vue des premiers bénéficiaires des enseignements en langues, à savoir les apprenants. Comme nous l'avons énoncé en introduction de ce mémoire, nous ne suivrons pas la démarche classique du FOS, qui pour la mise en place d'une analyse de besoins, nécessiterait une large collecte de données comportant, à parts égales, les témoignages des acteurs du cadre institutionnel tels que des enseignants et responsables des centres de formation ou encore des décideurs du secteur éducatif. Notre travail tâche au contraire de privilégier les témoignages des apprenants, autrement dit, la verbalisation de leurs projets de mobilité, de leurs attentes ou désirs de formation, de leurs expériences d'apprentissage langagière et d'adaptation linguistique et culturelle à l'international. Une approche quantitative, visant l'exhaustivité n'a pas été choisie pour des raisons pratiques mais aussi intellectuelles, car notre choix était plus qualitatif, afin de dégager des profils-type d'apprenants.

Cette recherche qui privilégie l'échelle individuelle ainsi que la dimension subjective de l'analyse de besoins vise également à apporter des éléments factuels nous permettant de dégager un certain nombre de pistes pour construire des formations. En effet, les particularités des projets de mobilité et des parcours langagiers (parcours d'apprentissage du français et expériences sociolangagières) et de mobilité des enquêtés pourraient aussi mettre en évidence

divers paramètres linguistiques et sociaux exploitables pour bâtir des séquences ou des cursus en identifiant les types de contextes académiques et professionnels dans lesquels s'inscrivent les sujets mobiles, les types de situations de communication et de tâches auxquelles ils sont confrontés, les genres de discours disciplinaires qu'ils sont censés maîtriser, la nature des difficultés langagières et culturelles qu'ils peuvent rencontrer, etc. Il s'agit donc à terme de constituer des catégories qui pourraient à leur tour alimenter des réflexions didactiques autour de la conception d'offres de formation spécifiques.

6.1.1.1. Le choix de l'entretien comme outil d'enquête

En accord avec Muriel Molinié (2009, p. 114), nous pensons que « *{...} que ce soit dans les pratiques de recherche, de formation ou de recherche-action, la prise en compte des situations, des savoirs et des expériences des sujets en migration, repose sur l'écoute de l'expérience langagière et culturelle.* ». Dans notre esprit, les rencontres exploratoires et les questionnaires passés auprès des acteurs institutionnels et des publics d'apprenants colombiens (cf. chapitre 2, en point 2.6 et 2.7) permettaient certes d'avoir une idée sur un certain nombre de particularités relatives aux publics mobiles apprenant le français en Colombie (projets de mobilité, attentes de formation, représentations sur les formations spécifiques...), mais ils ne nous permettaient pas d'accéder à des faits expérimentés, autrement dit, à l'expérience des sujets ayant étudié ou travaillé en territoire francophone et donc, ayant vécu différents types d'expériences sociolangagières *in situ*. D'où notre centration sur les entretiens longs qui nous permettaient d'échapper à quelques écueils observés par différents didacticiens.

Comme le signale Elizabeth Murphy-Lejeune, il apparaît en effet que les grandes enquêtes menées en Europe sur la mobilité académique (Maiworm, Steube & Teichler, 1993, 1992, 1991 ; Teichler, 1991)²⁹⁹ n'ont pas réussi à rendre accessibles les éléments liés à l'expérience de la mobilité et ce, principalement à cause des limites que porteraient à cet égard leurs dispositifs quantitatifs d'investigation (des limites reconnues par les chercheurs eux-mêmes) :

²⁹⁹ D'après l'auteure, ces recherches privilégiaient « *la perspective institutionnelle et le programme d'études spécifique à l'Union européenne, l'expérience Erasmus, s'inspirant d'ailleurs d'une recherche antérieure portant sur quatre pays (Burn, Cerych & Smith, 1990 ; Carlson, Burn, Useem & Yachimowicz, 1990 ; Opper, Teichler & Carlson, 1990).* » (E. Murphy-Lejeune, 2003b, p.41)

Les données étaient recueillies au moyen de questionnaires écrits, contenant essentiellement des questions fermées, adressés aux étudiants et aux directeurs de programme. Ces travaux ont certes instauré un cadre expérimental initial et de nombreux chercheurs ont reproduit par la suite une méthodologie identique, reprenant même des questions de recherche similaires. L'échelle des enquêtes, notamment la taille des échantillons de plusieurs milliers d'étudiants, permet de dessiner un cadre de description général. Ces renseignements exprimés en pourcentages et moyennes offrent un arrière-plan quantitatif. Mais, les auteurs reconnaissent eux-mêmes les limites des enquêtes quantitatives, qui ne sauraient traduire l'expérience en termes plus riches, plus complexes et surtout plus personnels. » (E. Murphy-Lejeune, 2003b, p. 42).

Sur la base de ces constatations, nous avons privilégié l'approche qualitative par entretien individuel, la seule nous permettant, d'après nous, de saisir l'expérience mobilière dans sa dimension subjective, dans sa dimension la plus personnelle, la plus intime et donc la plus complexe. En effet, l'entretien était pertinent vis-à-vis de nos objectifs de recherche, car comme l'énoncent R. Quivy et L. Van Campenhoudt, il permet « *l'analyse du sens que les acteurs donnent à leurs pratiques et aux événements auxquels ils sont confrontés : leurs systèmes de valeurs, leurs repères normatifs, leurs interprétations de situations conflictuelles ou non, leurs lectures de leurs propres expériences* » (R. Quivy et L. Van Campenhoudt, 2006, p. 186). Par conséquent, il donne au chercheur la possibilité de reconstituer des événements écoulés ou des expériences vécues ainsi que d'analyser les données d'une situation, ses enjeux et les points de vue qui s'en dégagent. De ce fait, si notre échantillon ne peut atteindre l'exhaustivité en termes de conduites observées, il est à même, par l'étude de l'expérience individuelle, de mettre en lumière une diversité de problématiques relatives à l'apprentissage de la langue et à l'adaptation sociolinguistique de publics allophones en situation de mobilité, qui concernent très évidemment le cas des Colombiens, mais peuvent intéresser aussi toute personne ayant un projet migratoire à l'international.

6.1.1.2. Recueil des représentations et des pratiques des acteurs mobiles

Avec pour instrument l'entretien individuel, l'étude de l'expérience a constitué, à nos yeux, un facteur clé pour la compréhension des problématiques ciblées par notre travail de recherche. À ce niveau, nous nous sommes intéressée non seulement aux pratiques effectives

verbalisées (données descriptives), mais aussi au sens que les acteurs accordaient à ces pratiques, c'est-à-dire à leur interprétation personnelle des faits expérimentés à savoir des opinions, des sentiments, etc. (relatifs par exemple à leurs compétences ou besoins langagiers). Au vu de ces objectifs de recherche, l'entretien ne nous est plus apparu comme un choix, mais il est devenu plutôt une nécessité, car comme le rappellent A. Blanchet et A. Gotman, les

{...} enquêtes, qui visent la connaissance d'un système pratique (les pratiques elles-mêmes et ce qui les relie : idéologies, symboles, etc.), nécessitent la production de discours modaux et référentiels, obtenue à partir d'entretiens centrés d'une part sur les conceptions des acteurs et d'autre part sur les descriptions des pratiques. (A. Blanchet et A. Gotman, 2001, p. 33)

Plus tard, il est devenu évident que l'entretien de recherche renfermait une grande complexité. Nous avons très vite constaté que cette double dimension, modale et référentielle, n'est pas tout ce que cette technique d'investigation a à offrir. Comme nous le verrons pendant l'analyse de notre corpus d'entretiens (Dorenavant *CorpusEntretiens*) (cf. chapitre 6, en point 6.2.6), la verbalisation des faits expérimentés peut aller au-delà de la description des pratiques et de la formulation d'opinions sur ces pratiques, elle peut favoriser également la narration de l'expérience personnelle sous forme de récit. D'ailleurs, ces courts récits recueillis à partir de notre corpus ont inspiré un certain nombre de réflexions didactiques et ont débouché sur une proposition pédagogique concrète mise en pratique dans le cadre d'une formation destinée à un public d'étudiants de français migrants. Nous aurons l'occasion de revenir sur cette expérience au chapitre 7.

Si l'on s'en tient toutefois, dans un premier temps, à la littérature académique la plus connue sur l'entretien, il apparaît que l'entretien « *aura pour spécificité de rapporter les idées à l'expérience du sujet.* » (A. Blanchet et A. Gotman, *Ibid.*, p. 27). C'est la raison pour laquelle, l'entretien donne la possibilité au chercheur de tisser des liens entre le système représentationnel (pensées ou idéologies) des sujets enquêtés et leurs pratiques sociales. Il permet donc de montrer les articulations qui peuvent exister entre les pratiques effectives mises en discours par les sujets dans un espace-temps donné, l'image qu'ils se font de leurs pratiques ainsi que certains facteurs psycho-sociaux caractérisant l'enquêté et soutenant ou justifiant son agir (systèmes de valeurs, repères normatifs). L'entretien permet de la sorte d'aborder le fait social à travers le sens que les acteurs donnent à leur vécu et ce, à travers une

diversité d'interprétations personnelles et riches. Pour Gotman et Blanchet, essayer de comprendre les faits sociaux qui intéressent le chercheur par le biais de l'expérience personnelle des acteurs, « *c'est chercher le texte conjoint des épreuves et des enjeux tels qu'ils sont reliés dans la pratique, restituer le déroulement de la vie sociale dans son espace naturel d'effectuation, à partir des catégories propres de l'acteur.* » (Ibid., p. 28). Dans cette optique, interroger l'expérience des sujets revient à appréhender le fait social dans son ancrage pratique et donc collectivement situé.

Même si le fait expérimenté ou le vécu biographique mis en discours, de par sa nature subjective, ne constituent pas une observation directe de la réalité, car comme le souligne J. Peneff « *face à une autobiographie, nous sommes confrontés à la même question : qu'est-ce qui était perceptible ou non, réfléchi ou non à travers l'expérience passée et communicable ou non dans un entretien ?* » (1990, p. 110), les témoignages rétrospectifs³⁰⁰, dans les limites qu'ils comportent (ce que les sujets décident de partager ou non avec le chercheur, ce qu'ils sont capables ou non de percevoir, etc.), forment de petits échantillons de la réalité sociale, permettant au chercheur de saisir des facettes complexes et diverses de cette réalité dans sa dimension pragmatique. En effet, la diversité et la pluralité des formes que prend l'expérience biographique chez les acteurs et la signification que ces personnes leur accordent, scrutées par la démarche scientifique, permet d'envisager les faits sociaux non comme un objet d'étude homogène mais plutôt comme un objet d'étude pluriel, multifacette et donc, complexe. Réaliser un projet de mobilité, apprendre le français ou vivre dans un pays étranger auraient donc des significations diverses en fonction de l'expérience et l'appréciation personnelles que peuvent livrer les témoins sollicités par la recherche. Cette pluralité subjective de la réalité reste toutefois une forme d'expression du social, qu'il convient d'exploiter afin de donner du sens aux comportements humains et au monde qui nous entoure. À ce propos, Blanchet et Gotman rappellent la position philosophique de W. Dilthey face à la connaissance du monde humain, pour qui le social (monde humain), à contrario du monde naturel, nécessite d'être observé de « *l'intérieur* », autrement dit par le biais de l'individu. Considérer que le social ne peut être accessible que de l'intérieur, reviendrait ainsi à penser que « *c'est le social tout entier qui se trouve logé dans la biographie {...}* » du sujet (op. cit., p. 16). C'est pourquoi, selon Dilthey « *l'objet des sciences humaines est d'appréhender la réalité historique et*

³⁰⁰ Même si notre enquête ne répond pas à une démarche d'investigation biographique de type « *récit de vie* », de manière générale les témoins sollicités par notre enquête qualitative par entretiens délivrent des informations rétrospectives sur leur vécu biographique antérieur autrement dit, sur les pratiques passées accomplies par ces derniers ainsi que sur la manière dont eux-mêmes perçoivent ces passages révolus de leurs vies.

sociale dans ce qu'elle a de singulier, par un processus interne, par l'expérience et la compréhension. » (Ibid., p. 16). Rappelons que la démarche compréhensive, dans l'optique de Max Weber (1992),

*s'appuie sur la conviction que les hommes ne sont pas de simples agents porteurs de structures mais des producteurs actifs du social, donc des dépositaires d'un savoir important qu'il s'agit de saisir de l'intérieur, par le biais du système de valeurs des individus ; elle commence donc par l'intropathie.*³⁰¹ (Kaufmann, 2004, p. 23)

L'entretien de recherche à but compréhensif nous permet donc d'une part, d'accéder aux visions du monde des acteurs de la mobilité et au savoir expérientiel et socialement situé acquis par ces derniers tout au long de leur expérience migratoire ; mais également d'autre part, de comprendre le social à une échelle plus large.

6.1.2. Méthodologie et déroulement des entretiens

Parmi les formats d'entretiens qui existent, nous avons décidé d'appliquer l'entretien semi-directif qui, d'après nous, s'adaptait le mieux aux objectifs de notre recherche et à la nature des discours que nous voulions recueillir. Cet outil nous offrait à la fois de la stabilité au niveau de la structure thématique de l'interview et de la flexibilité au niveau des échanges conversationnels entre les participants, car comme le précisent Nils et Rimé, l'entretien semi-directif ou semi-structuré « *se situe dans un entre-deux par rapport aux entretiens standardisés et aux entretiens non directifs dans la mesure où il n'est ni complètement structuré à partir d'une liste de questions précises, ni entièrement libre* ». (Moscovici et Buschini (dir.), 2003, p. 173). À contrario de l'« *entretien directif ou structuré* » qui laissait peu ou aucune marge de manœuvre aux informateurs pour s'exprimer librement ou développer leur pensée sur une idée précise, ou de l'« *entretien libre ou non directif* » où les interventions de l'interviewer devaient suivre quasi uniquement la dynamique conversationnelle des échanges et/ou un nombre condensé d'axes thématiques plutôt larges, l'entretien semi-directif offrait ainsi un cadre conversationnel plus adapté à nos objectifs, un cadre suffisamment structuré pour nous permettre de traiter les thématiques et sous-

³⁰¹ Connaissance de soi-même.

thématiques intéressant notre étude mais aussi assez ouvert pour pouvoir accueillir et même favoriser des développements discursifs intuitifs ou spontanés de la part des interlocuteurs, y compris le chercheur.

Par ailleurs, il s'est trouvé que nos entretiens, centrés sur des trajectoires individuelles, sont également apparus comme ayant des points communs avec les récits de vie ou les biographies langagières en tant que techniques de recherche : les liens entre parcours de vie et parcours d'apprentissage, les effets des expériences langagières et culturelles sur l'appropriation de la langue et sur l'identité des apprenants-usagers (dynamiques identitaires), entre autres. Cependant, il nous paraît important de préciser que ces entretiens semi-directifs de type compréhensif ne cherchaient pas pour autant à répondre aux paramètres méthodologiques que privilégient les approches biographiques dans la recherche en sciences humaines et sociales (récits de vies, biographies langagières, entretiens rétrospectifs ou biographiques...). En effet, le récit de vie comme la biographie langagière, en tant qu'outils d'enquête, accordent une place fondamentale à l'historicité des apprentissages et des pratiques sociales et langagières étudiés par la recherche. Par exemple, dans le cas des enquêtes par « *biographies langagières* », les chercheurs peuvent avoir recours à des moyens de collecte propres à la méthode biographique (production écrite d'un récit) et/ou à des entretiens de recherche répondant à des consignes particulièrement souples (questions ouvertes, peu contraignantes, peu nombreuses, etc.) et axées sur la narrativisation du fait vécu biographique. À ce propos, H. Menguellat indique : « *Les biographies langagières peuvent être recueillies par le chercheur sous forme écrite ou orale, en une ou plusieurs fois, à partir d'une seule consigne ouverte : 'racontez-moi (ou écrivez) les langues que vous avez rencontrées dans votre vie et la façon dont vous les avez rencontrées' ou d'un guide souple d'entretien semi-directif.* » (2012, p. 154).

Or cette narrativisation des données recueillies n'est pas centrale dans les entretiens semi-guidés que nous avons menés dans le cadre de notre recherche (thèmes, type de consignes et autres). Comme nous le verrons ci-après, notre étude s'intéresse de manière particulière à la formation en français des publics spécifiques (publics académiques et professionnels mobiles), et afin de bien cibler les données, nous nous sommes inspirée avant tout d'un certain nombre d'enquêtes menées par des spécialistes dans le champ de la didactique du FOS et du FOU afin d'établir notre guide d'entretien (présenté en *infra*).

Nos entretiens semi-directifs ont été conduits de 2012 et 2014 de manière intermittente, en raison de la difficulté de contacter des informateurs potentiels, situés dans des pays (France, Canada et Colombie) et des villes distincts (Paris, Grenoble, Lyon, Aix en Provence, Québec, Bucaramanga, Cali). En effet, lors des entretiens, 12 des informateurs se trouvaient en France, 10 à Paris, une personne à Lyon, une personne à Grenoble et une dernière dans la ville d'Aix en Provence. Parmi les autres personnes interviewées, 5 se trouvaient au Canada dans la ville de Québec et 4 en Colombie dans deux villes différentes du pays (3 dans la ville de Bucaramanga et une dernière dans la ville de Cali)³⁰². Ainsi, le nombre global des informateurs colombiens interviewés, dans le cadre de notre enquête qualitative, est égal à 22, ce qui correspond à 21 interviews enregistrées en support audio (20 interviews individuelles et une interview collective). Le tout équivalant à 17 heures, 16 minutes et 46 secondes d'enregistrement (voir *infra* le tableau récapitulatif) et à environ 200 pages de transcription.

Pour ce qu'il en est du déroulement de cette enquête de terrain, au départ nous avons décidé de mener en amont un test en interrogeant les informateurs à travers une seule et unique question dans le but de recueillir les premières impressions sur notre sujet de recherche : « *Avez-vous rencontré des difficultés à vous intégrer dans le milieu académique ou professionnel à cause de vos compétences communicatives en français ?* ». Dans le cadre de ce premier test, nous avons effectué un entretien collectif non enregistré d'environ 15 minutes auprès de deux personnes d'origine colombienne étudiant et travaillant en France mais dans deux disciplines différentes : l'anthropologie culturelle et le commerce international. Les réponses obtenues étaient riches en termes d'expérience mais nous avons tout de suite senti la nécessité de recadrer ces expériences verbalisées au cours de l'entretien, dans le parcours de vie et d'apprentissage de la langue des informateurs-témoins. Plusieurs questions ont dû être posées par la suite afin d'arriver à saisir le profil des personnes interviewées et le contexte dans lequel les problématiques énoncées pourraient se positionner. Sur la base de ces observations, nous avons préparé un plan d'entretien individuel contenant plusieurs séquences thématiques afin de bien encadrer et structurer les interventions de l'interviewer et des informateurs et d'ainsi mieux appréhender notre objet de recherche.

³⁰² Soulignons que ces 4 personnes étant immigrées au Canada, se trouvaient en Colombie lors de la passation des entretiens. Dans une dynamique de mobilité circulaire, la plupart de ces informateurs ont dit avoir décidé de rentrer dans leur pays d'origine pour y rester pendant une période de temps et pouvoir ainsi participer à certains projets professionnels ou éducatifs actuels mis en place dans le pays. D'autres par contre ont exprimé n'avoir encore pris aucune décision à propos de leur séjour en Colombie.

Si nous avons défini au préalable un plan d'entretien afin de guider les informateurs, ce plan, suivant l'exemple de l'entretien compréhensif de Kaufmann (2004), est toujours resté susceptible d'être changé ou complété en fonction du déroulement des premières expériences d'entretien³⁰³. Dans le but de délimiter les thématiques à explorer, nous nous sommes servie d'un certain nombre d'expériences d'enquête menées par des experts dans le domaine du FOS et du FOU et présentées dans divers ouvrages, à savoir « *Le français sur objectifs spécifiques et la classe de langue* »³⁰⁴, « *Le français sur objectif spécifique : de l'analyse des besoins à l'élaboration d'un cours* »³⁰⁵ et « *Le français sur objectif universitaire* ». De même, certaines observations produites grâce aux entretiens exploratoires (cf. chapitre 2) que nous avons menés en amont en contexte didactique colombien, telles que l'importance de questionner les sujets mobiles colombiens sur le type de formation en français qu'ils ont suivi en Colombie (cours de français général ou cours de FOS ou FOU), les types de difficultés qu'ils ont rencontrés en milieu naturel, ou encore les représentations qu'ils se font des dispositifs de formation à visée spécifique tels que les dispositifs de français académique ou professionnel sont venues orienter et préciser le choix de certains thèmes d'intérêt. Ainsi, suite aux lectures académiques et aux réflexions induites par les entretiens exploratoires mais aussi par quelques items de nos questionnaires informatifs (cf. chapitre 2, en point 2.7.), notre guide d'entretien a pris forme et s'est construit autour de 5 axes thématiques principaux (cf. annexe N° 18): une première partie destinée à déterminer le profil des personnes interviewées (formation académique, profession, langues parlées...); une deuxième partie concernant leur apprentissage du français en Colombie (année, type de cours, établissement...); une troisième partie focalisée sur les raisons de leur venue en pays francophone (projet académique/professionnel, rapport avec les cours de français suivis...); une quatrième partie concernant l'utilité du français et d'autres langues étrangères ou de leur langue native dans leurs activités académiques et/ou professionnelles en contexte francophone (type de tâches, présence d'autres langues...); et une cinquième et dernière partie, cherchant à décrire leur expérience sociolinguistique en milieu francophone et ce, à différents niveaux: dans le milieu académique, dans le milieu professionnel et dans la sphère publique (difficultés rencontrées,

³⁰³ L'évolution du plan de l'entretien est observable à travers les différents exemplaires disponibles sous la forme d'annexes (cf. annexe N° 17 et N° 18).

³⁰⁴ Carras, C., Tolas J., Kohler, P. et Szilagyi, E. (2007). *Le français sur objectifs spécifiques et la classe de langue*, CLE International, Paris.

³⁰⁵ Mangiante, J.-M. et Parpette, Ch. (2004). *Le Français sur Objectif Spécifique : de l'analyse des besoins à l'élaboration d'un cours*. Paris : Hachette.

l'efficacité de leur formation en français par rapport à l'expérience vécue en France ou au Canada...).

Nous avons suivi cette structuration discursive en tant que guide pour tous nos entretiens tout en prenant soin de laisser de la place aux interventions spontanées, des interviewés mais aussi de l'interviewer, qui pouvaient surgir au cours des entretiens afin de compléter, approfondir ou délimiter les informations demandées ou délivrées par les participants. D'autre part, le choix du français en tant que langue désignée pour les échanges communicatifs durant les entretiens, s'est fait tout naturellement. Vu le contexte langagier francophone dans lequel les personnes enquêtées vivaient ou avaient vécu au quotidien, nous avons estimé intéressant de les interroger dans la langue du pays d'accueil, le français³⁰⁶. Même si notre recherche ne vise pas à étudier l'aspect formel de leurs productions langagières, il faut dire que ce choix nous a servi à apprécier certains aspects concernant les compétences linguistiques et communicatives des interviewés : difficultés d'expression ou compréhension orale, stratégies de communication, etc. Ces observations n'ont pas été étudiées de manière systématique mais ont pu alimenter certaines réflexions au niveau des analyses du corpus et des propositions didactiques développées dans ce mémoire (cf. chapitre 7).

6.1.2.1. Description et catégorisation de la population interviewée

Quant à la population à interroger, nous avons essayé de diversifier l'échantillon des sujets enquêtés, plus exactement au niveau de l'occupation et du champ d'activité des personnes interviewées : étudiants et/ou professionnels dans le domaine du tourisme, de la sociologie, de l'ingénierie, de la didactique des langues, entre autres. Ladite population était constituée de personnes ayant un projet de mobilité de type académique ou professionnel en territoire francophone. C'étaient des adultes d'origine colombienne ; ils parlaient plusieurs langues dont l'espagnol langue maternelle et le français couramment ; ils étaient diplômés (licence, master, doctorat) ; ils vivaient ou ils avaient vécu en France ou au Canada pendant une courte période (à partir de 5 mois) ou pendant une période relativement longue (certains ayant, au moment où ils ont été interviewés, jusqu'à 13 ans de résidence dans le pays d'accueil); ils

³⁰⁶ Rappelons que les acteurs ayant participé à notre enquête exploratoire menée en Colombie, avaient été tous interrogés dans la langue officielle du pays, leur langue maternelle, l'espagnol.

possédaient une expérience de mobilité en territoire francophone (aussi, pour certains, dans d'autres contextes géographiques non francophones) de type migration, études universitaires et missions professionnelles. Tenant compte des caractéristiques citées ci-dessus, ces sujets mobiles pouvaient nous apporter des informations riches concernant les projets de mobilité et les expériences sociolangagières et d'apprentissage de la langue de sujets mobiles colombiens en milieu francophone (vie quotidienne et contextes universitaires et professionnels) et par conséquent, des données exploitables sur les difficultés et les besoins en langue ressentis par ces derniers au cours de leur séjour. Afin de préciser davantage notre démarche d'investigation, il convient de souligner que nous avons fixé certaines limites concernant l'âge, la nationalité, la langue cible, le parcours de formation linguistique et le contexte géographique de localisation des individus interviewés et ce, dans l'intention de délimiter de façon cohérente notre échantillon. En ce qui concerne l'âge, nous nous sommes intéressée à un public composé de jeunes adultes et d'adultes étant en âge de poursuivre un programme d'études au niveau supérieur et/ou de se développer au sein d'un contexte professionnel dans un domaine particulier. Par rapport à la langue et le pays d'origine, nous nous sommes donc limitée aux personnes d'origine colombienne ayant suivi, en amont, une formation en français langue étrangère en Colombie. Au final, nous avons ciblé des ressortissants colombiens étudiant et/ou travaillant ou ayant étudié et/ou travaillé en France ou au Canada francophone, car à nos yeux ce type de public pouvait fournir des informations riches et ponctuelles sur leurs expériences d'apprentissage ou de communication en français en milieu exolingue.

En ce qui concerne le nombre d'entretiens effectués, nous avons décidé de faire passer une vingtaine (21 entretiens) d'entretiens enregistrés auprès de la population précédemment décrite, en espérant construire un échantillon solide et diversifié nous permettant d'atteindre les objectifs poursuivis par notre projet de recherche. Nous avons interviewé 22 personnes au total (2 personnes ayant participé à un entretien collectif) et la durée des entretiens menés a oscillé entre 30 minutes et une heure et quart d'enregistrement audio. Parmi les sujets participant aux entretiens, nous trouvons 15 personnes ayant séjourné en territoire franco-français et 7 personnes en territoire canadien francophone, plus précisément dans la ville de Québec. De ce fait, nous pouvons dire que les échantillons récoltés dans les deux contextes francophones ne sont pas asymétriques (15 personnes ayant séjourné en France contre sept personnes ayant séjourné au Canada), ce qui est dû à un certain nombre de difficultés que nous avons rencontrées lors de la prise de contact avec les publics colombiens vivant ou ayant

vécu en territoire canadien.³⁰⁷ La mise en place de notre enquête de terrain en France a été au contraire moins complexe, ce qui nous a permis de créer un échantillon des témoignages beaucoup plus large. Il faut dire que le fait de vivre en France pendant le déroulement de notre enquête a facilité la récolte de ces données.

D'autre part, afin de différencier les entretiens menés auprès des sujets mobiles ayant vécu en France de ceux ayant vécu au Canada, nous avons décidé d'adopter une codification. C'est pourquoi les sujets enquêtés ayant séjourné en contexte franco-français ont été désignés par des appellations qui vont de E1F à E15F³⁰⁸ et ceux ayant vécu une expérience au sein du contexte canadien ont été désignés par des appellations qui vont de E16C à E22C³⁰⁹. En ce qui concerne la forme de passation des entretiens, la majorité des entretiens est de type individuel. Seule une interview a été collective et ce, à la demande de l'un des participants qui se sentait « *plus à l'aise* » accompagné. De même, nous avons essayé de privilégier les entretiens présentiels. Néanmoins, de par la localisation géographique de certains participants, nous avons dû avoir recours à des formes d'entretien à distance afin de mener à bien notre récolte des données. Les entretiens non présentiels ont pris donc la forme d'une conversation par téléphone ou d'une conversation audio par Skype. Pour ces cas précis, les informateurs ont choisi les outils de communication qui s'adaptaient le mieux à leurs situations, en fonction de l'équipement matériel dont ils disposaient. Le tableau N° 7 ci-après regroupe toutes ces informations de base concernant l'ensemble des personnes enquêtées.

³⁰⁷ Les difficultés rencontrées pendant le déroulement de notre enquête par entretiens seront exposées dans une autre partie dédiée à ce fait (voir *infra*, en point 6.1.2.3.).

³⁰⁸ Ces appellations ont été choisies afin de faciliter la désignation des sujets et de leurs entretiens. La lettre « E » fait référence à « *Entretien* », le chiffre fait référence à l'ordre de passation (selon la date) de l'entretien et sert de numéro de classement. Finalement, la lettre « F » fait référence à la « *France* », le pays dans lequel l'enquêté a séjourné.

³⁰⁹ Pour les sujets ayant vécu dans le contexte canadien, nous avons suivi le même système de désignation. Cependant dans ce cas précis la lettre « C » fait référence au « *Canada* », leur pays francophone d'accueil.

Tableau N° 7. Récapitulatif des entretiens

Numéro de l'entretien	Prénom-Pseudo (Abréviati on)	Sexe et âge*	Département d'origine en Colombie	Pays et villes francophones concernés par la mobilité académique/ professionnelle	Temps de Résidence à l'étranger *	Forme de passation de l'entretien	Date de l'entretien	Durée de l'entretien
E1F	Daniel (Dani)	M/31 ans	Santander	France - Paris	3 ans et demi	Présentiel	2012/05/07	58:35
E2F	Pedro (Pedr)	M/30 ans	Santander	France -Grenoble	5 ans et demi	Par Skype	2012/05/08	1:14:45
E3F	Esmeralda (Esme)	F/31 ans	Cundinamarca	France - Paris	6 ans	Présentiel et collectif	2012/05/16	1:10:20
E3F	Amelia (Amel)	F/23 ans	Cundinamarca	France - Paris	5 mois	Présentiel et collectif	2012/05/16	1:10:20
E4F	Débora (Débo)	F/33 ans	Cundinamarca	France - Paris	13 ans	Présentiel	2012/05/30	41:11
E5F	Isabel (Isab)	F/27 ans	Cundinamarca	France - Paris, Lyon	3 ans et demi	Par Skype	2012/06/12	35:52
E6F	Giselle (Gise)	F/29 ans	Santander	France – Paris, Grenoble	5 ans	Présentiel	2012/07/19	38:29
E7F	Karina (Kari)	F/32 ans	Cundinamarca	France - Paris (avant Canada)	7 ans en France	Présentiel	2012/11/02	56:52
E8F	Fabricao (Fabr)	M/26 ans	Atlántico	France - Paris	2 ans	Présentiel	2013/05/29	50:53
E9F	Bruno (Brun)	M/33 ans	Santander	France - Paris	3 ans	Présentiel	2013/09/07	29:43
E10F	Penélope (Pene)	F/29 ans	Santander	France - Paris	3 ans et demi	Présentiel	2013/09/07	20:47 (1 ^{ère}) 7:23 (2 ^{ème})
E11F	Hugo	M/26 ans	Valle del Cauca	France - Paris	10 ans	Présentiel	2014/02/28	27:05
E12F	Noel	M/35 ans	Santander	France – Aix en Provence	8 ans	Par Skype	2014/04/14	33:16
E13F	Mónica (Móni)	F/39 ans	Santander	France - Paris	3 ans	Présentiel	2014/09/22	53:23
E14F	Margarita (Marg)	F/36 ans	Cundinamarca	France - Paris	12 ans	Par téléphone	2014/11/01	43:32
E15C	René	M/34 ans	Santander	Canada - Québec	2 ans et 4 mois	Par téléphone	2014/02/13	42:57
E16C	Fanny (Fann)	F/32 ans	Valle del Cauca	Canada - Québec	3 ans (environ)	Par téléphone	2014/02/14	39:05
E17C	Judith (Judi)	F/36 ans	Atlántico	Canada - Québec	2 ans et 3 mois	Par Skype	2014/02/16	50:19
E18C	Karen (Kare)	F/48 ans	Santander	Canada - Québec	6 ans	Par Skype	2014/02/20	41:58
E19C	Ofelia (Ofel)	F/38 ans	Antioquia	Canada - Québec	12 ans	Par Skype	2014/02/22	42:44
E20C	Marco (Marc)	M/48 ans	Santander	Canada - Québec	13 ans	Par Skype	2014/02/27	34:18
E21C	Roxana (Roxa)	F/34 ans	Santander	Canada - Québec	5 ans	Par téléphone	2014/03/06	42:41
TOTAL :								17:16:46

* Ce calcul prend comme repère la date de passation de l'entretien.

Pour finir, il est important de souligner que les données collectées lors des entretiens nous ont été utiles non seulement à l'étude des problématiques de recherche qui soutiennent le présent projet d'investigation mais elles ont aussi servi de base de réflexion pour un certain nombre

de propositions didactiques que nous décrivons dans la quatrième partie du présent mémoire (cf. chapitre 7).

6.1.2.2. Anonymisation des données recueillies et transcription des entretiens

Pour ce qui est de l'anonymisation des données recueillies au cours de notre enquête qualitative par entretiens, il est important de souligner qu'afin de pouvoir réaliser cette enquête de terrain nous avons tout d'abord sollicité auprès des informateurs une autorisation d'enregistrement et d'exploitation des données audio collectées et travaillées dans le cadre de notre recherche (cf. annexe N° 19)³¹⁰. Ensuite, dans le but de préserver la vie privée des personnes interviewées, nous avons effectué un travail d'anonymisation sur la version retranscrite de l'ensemble des données constituant notre corpus. De manière générale, nous avons décidé de remplacer les noms propres des participants par des pseudonymes. Le tableau N° 7 (« *Récapitulatif des entretiens* »), introduit précédemment, synthétise l'ensemble des noms-pseudonymes que nous avons proposés pour chacun des enquêtés. Le choix de ces noms a été réalisé au hasard, même si nous nous sommes inspirée du nombre des syllabes contenues dans les noms réels des participants pour attribuer un pseudonyme à chaque personne. Notons que le choix d'un prénom-pseudonyme cherche à respecter l'anonymat des personnes ayant participé à notre enquête. Une abréviation des pseudonymes des interviewés (voir *supra* le tableau N° 7 « *Prénom-Pseudo (Abréviation)* ») a été proposée afin de faciliter le traitement de texte au niveau de la transcription des entretiens, mais aussi au niveau de l'utilisation d'un certain nombre de citations du discours des enquêtés dans le corps même du mémoire. Nous avons essayé de proposer des abréviations composées de quatre lettres maximums comme dans les exemples suivants : « *Esme* » pour « *Esmeralda* » et « *Fabr* » pour « *Fabricio* ». À l'exception de l'abréviation « *Marci* » utilisée pour « *Marcia* » qui contient 5 lettres afin de pouvoir différencier cette dernière de l'abréviation « *Marc* » qui correspond à l'informateur « *Marco* ». D'autre part, en ce qui concerne l'anonymisation des données secondaires (noms désignant un lieu de travail, un centre de formation...), nous avons utilisé, lors de la retranscription des entretiens, des hyperonymes pour remplacer les formes nominatives des données personnelles. Ainsi le nom d'une personne a été remplacé

³¹⁰ Pour des questions de confidentialité, ces autorisations comportant les noms propres de nos informateurs ne seront pas publiées dans le corps de notre travail.

par NNOM, le nom d'une entreprise par NENTREPRISE, le nom d'une université par NUNIVERSITÉ, et ainsi de suite. Afin de spécifier l'origine de certaines institutions, certains hyperonymes sont accompagnés d'un adjectif toponymique à l'instar de : NENTREPRISE FRANÇAISE, NINSTITUT DES LANGUES COLOMBIEN, etc. En revanche, il faut préciser que deux types d'informations se référant à des lieux ou à des institutions ont été gardés intacts :

- les noms de villes et des pays mentionnés par les interviewés au cours des entretiens car ces informations géographiques nous paraissaient nécessaires à la compréhension des trajectoires de mobilité et des contextes d'apprentissage et d'utilisation de la langue cible ;
- les noms de certaines institutions responsables de la préparation linguistique des informateurs telles que « l'Alliance Française » car ils nous pouvaient nous aider à différencier les divers types de centres de formation mentionnés par les enquêtés. Ainsi nous pouvons trouver dans les transcriptions (NALLIANCE FRANÇAISE) et (NUNIVERSITE).

D'autre part, en ce qui concerne la transcription des données constituant notre corpus de recherche, nous tenons à souligner que tous les entretiens menés durant notre enquête de terrain ont été transcrits intégralement à l'aide d'un certain nombre de conventions nous permettant de rendre visibles certains phénomènes verbaux et vocaux utiles à l'analyse postérieure de notre corpus. Afin de mener à bien cette retranscription, nous sommes inspirée de la convention ICOR³¹¹ proposée par le groupe ICAR de l'Université Lyon 2. Notre objectif principal étant de réaliser une analyse thématique des données retranscrites et non une analyse des phénomènes linguistiques présents dans les productions discursives des participants, nous avons cherché à reconstituer la parole des interviewés au travers d'une liste de conventions de transcription certes non exhaustive mais, à nos yeux, suffisamment efficace en ce qui concerne la restitution des informations délivrées par les enquêtés. Parmi les conventions retenues, certaines nous ont permis de décrire des manifestations verbales et vocales essentielles à la compréhension et l'interprétation des discours oraux tels que les pauses, les montées ou les chutes intonatives, les amorces de mot, des productions vocales telles que les

³¹¹ La Convention ICOR est disponible en version pdf sur Internet sur http://icar.univ-lyon2.fr/projets/corinte/documents/2013_Conv_ICOR_250313.pdf

rires, etc. D'autres conventions nous ont servi à signaler des problématiques liées à l'activité de retranscription telles que l'existence des segments non identifiables et donc non retranscrits, car inaudibles, incompréhensibles ou incertains. La liste contenant les conventions de transcription que nous avons appliquées ainsi qu'un court inventaire des onomatopées ou des interjections utilisées pour ce travail de retranscription est disponible en annexe (cf. annexe N° 20). La totalité des données collectées, retranscrites et anonymisées qui constitue notre *CorpusEntretiens* se trouve également dans les annexes qu'accompagnent le présent mémoire (cf. annexe N° 21). Finalement, 5 des entretiens enregistrés, plus précisément les entretiens d'Hugo (E11F), Mónica (E13F), Margarita (E14F), Judith (E17C) et Roxana (E21C), constituant les annexes N° 22, 23, 24, 25 et 26 respectivement, sont disponibles en format audio sur le support CD-ROM intitulé « *Annexes* ».

6.1.2.3. Bilan des difficultés rencontrées au cours de l'enquête

Avant d'évoquer les difficultés rencontrées lors de notre enquête par entretiens, parlons de l'évolution de nos objectifs de recherche et de ses implications concrètes au niveau de la mise en place de notre enquête de terrain par entretiens. En effet, nous nous sommes intéressée tout d'abord aux publics colombiens ayant vécu une expérience de mobilité en territoire franco-français et ce, à cause de notre proximité géographique et expérientielle vis-à-vis de ce terrain d'investigation. Ayant effectué une bonne partie de notre formation académique en France (maîtrise, master et actuellement doctorat) et résidant en France durant la préparation de notre projet de thèse, il nous a semblé évident dans un premier moment d'interroger pour notre enquête des ressortissants colombiens en mobilité en France et/ou ayant séjourné en France par le passé pour des motifs académiques ou professionnels. Puis, nourrie des informations collectées lors de notre recherche documentaire et des résultats fournis par notre enquête exploratoire par questionnaires, nous avons trouvé essentiel voire obligatoire de prendre en compte les flux migratoires des Colombiens vers les zones francophones canadiennes, principalement le Québec, zone géographique investie depuis plusieurs décennies par le peuple colombien (cf. chapitre 1, en point 1.2. et 1.3.). Si la mise en contact avec les sujets mobiles ayant un rapport avec la France s'est faite de manière relativement facile à travers l'utilisation de notre propre réseau social et par le biais d'une association colombienne localisée à Paris, le contact avec les publics colombiens ayant séjourné en territoire

francophone canadien a été plus complexe. À la différence de la France, notre impossibilité de nous déplacer sur le territoire canadien afin de dénicher des informateurs potentiels ou de solliciter de l'aide auprès de certaines institutions locales, a accru le temps investi dans la mise en contact des sujets mobiles pouvant participer à notre enquête. Ce qui explique que la plupart de nos entretiens auprès de étudiants et professionnels colombiens séjournant ou ayant séjourné en France s'est faite entre 2012 et 2013 tandis que l'exploration par entretien du territoire canadien s'est faite assez tardivement au cours de l'année 2014. De même, bien que notre réseau social nous ait servi à établir le contact avec des sujets mobiles évoluant ou ayant évolué dans des sphères académiques et professionnelles canadiennes très diverses, le nombre de personnes interviewées est resté assez limité : 7 en territoire canadien contre 15 en contexte franco-français. Nous retenons que la distance géographique ainsi que le décalage horaire entre la France et le Canada ont fait partie des éléments ayant compliqué notre activité de recherche. La mobilité du chercheur reste en ce sens un aspect pouvant jouer un rôle important dans le déroulement de toute enquête de terrain.

D'autre part, notons qu'afin de pallier le problème de la distance géographique, nous avons eu recours à des moyens de communication à distance comme par exemple l'appel téléphonique via le réseau téléphonique national (pour la France) et international (pour le Canada) ou via le réseau Internet à l'aide du logiciel « *Skype* ». Ces moyens de contact nous ont permis d'effectuer les échanges communicatifs voulus et ce, même si par des moments la qualité de la communication au cours de certains entretiens n'a pas été optimale. Malgré ces quelques inconvénients, c'est obstacle technique n'a aucunement empêché la transcription postérieure de nos données.

En dernier lieu, il conviendrait de revenir sur les dimensions humaines de l'entretien de recherche. L'une des difficultés majeures ressenties et inattendues a été la gestion de notre attitude en tant qu'interviewer pendant le déroulement de l'enquête par entretiens. Face au contenu thématique de certaines questions touchant l'intimité des interviewés telles que les questions portant sur les difficultés rencontrées en milieu francophone (cf. annexe 12), il a été parfois délicat de mener les enquêtés à préciser la nature de certaines difficultés, surtout celles de type culturel. En guise d'exemple, dans le cas de Mónica (E13F), les problèmes qu'elle rencontre à s'adapter à la culture française lors des échanges entre elle et la famille de son mari, qui est de nationalité française, sont évoqués par l'enquêtée de manière très rapide et sans donner de précisions. Au moment de creuser ce point qui nous paraît assez intéressant

pour notre étude, nous apercevons aussi bien chez le chercheur que chez l’informatrice des sentiments d’hésitation et de gêne. En tant que jeune chercheur, nous constatons que la complexité du vécu biographique nécessite en effet une certaine maîtrise afin de gérer ou désamorcer des situations de communication pouvant se montrer complexes au cours de l’entretien : techniques de glissement, choix du type d’interventions incitatives, renoncement au traitement de certaines thématiques, etc.

6.2. Principaux enseignements des entretiens

Comme nous l’avons mentionné auparavant, pendant l’analyse de notre *CorpusEntretiens*, nous avons repéré un certain nombre de petites histoires ou anecdotes racontées par les étudiants et professionnels colombiens en mobilité. Assez souvent, les personnes interviewées ont relaté, à l’aide de courts récits ou de bribes narratives, des épisodes marquants vécus en France ou au Canada pendant leur expérience de mobilité.

Lors des premières lectures que nous avons effectuées sur l’ensemble de notre *CorpusEntretiens*, ces séquences narratives nous ont apporté des informations précieuses pour la compréhension de notre sujet de recherche à savoir les besoins langagiers et la formation linguistique des publics mobiles amenés à interagir en contexte francophone. Cependant le recours à la narration de la part des interviewés, qui cherchaient à donner une forme verbale à leurs expériences vécues de la mobilité et de l’apprentissage de la langue, nous a très vite interpellée non seulement par le pouvoir d’attrance que possèdent les récits biographiques (vécu réel et savoir partagé), mais aussi par les particularités narratives et discursives de ces textes³¹². C’est pourquoi nous avons souhaité en apprendre davantage sur l’utilisation que font les sujets mobiles de la narration. Il nous a paru à cet égard profitable d’observer à quel moment et de quelle façon les sujets se servent de la narration au cours de l’entretien³¹³. À

³¹² Nous empruntons ici la terminologie utilisée en Analyse du discours (AD), où le terme « *texte* » fait référence à la production langagière des personnes en tant qu’unité discursive et ceci, indépendamment de sa nature orale ou écrite.

³¹³ Il faut noter que bien qu’aucune des questions de notre grille d’entretien comportait des formulations verbales évoquant de manière explicite l’acte de « *raconter* » (« *pourriez-vous nous raconter ... ?* »), certaines

notre avis, il était intéressant d'essayer de comprendre les liens qui se tissent entre récit et discours³¹⁴ pendant l'interaction verbale particulière qu'est l'entretien de recherche. Dans ce dessein, nous nous sommes posée un certain nombre de questionnements tels que : quelle est la fonction discursive de ces productions narratives dans la situation d'entretien ? quels sont les processus discursifs et énonciatifs qui les caractérisent ? quels sont les éléments linguistiques et structuraux les plus saillants repérés dans les séquences narratives choisies pour notre étude ? entre autres.

Pour entrer dans l'analyse des récits trouvés dans nos entretiens, de notre point de vue, une analyse structurale des séquences narratives (structure textuelle de la narration, configuration, délimitation et cohésion des unités narratives, structure temporelle, etc.) pouvait aider à mieux caractériser ces fragments et à définir leur nature en termes de catégorie ou genre discursifs. En mettant en contraste certaines des caractéristiques majeures de la notion canonique du récit avec les réflexions théoriques exposées dans certains travaux récents sur le récit conversationnel, nous pensons tenir une bonne piste pour l'exploitation didactique, par-delà le seul intérêt descriptif. Comme nous le verrons au chapitre 7, nous expliquerons pourquoi, d'après nous, il serait fortement intéressant en tant qu'enseignant-chercheur ou enseignant-concepteur en FOS d'envisager une exploitation didactique des récits authentiques de type conversationnel en classe de FLE et plus particulièrement dans le cadre de la préparation linguistique et culturelle des publics mobiles (sujets préparant un projet de mobilité ou sujets allophones en situation de mobilité internationale).

Pour compléter l'analyse narratologique, dans une approche plus discursive (différente de la première approche, plutôt axée sur l'analyse structurale), nous avons essayé d'approfondir l'analyse des séquences narratives en nous focalisant sur la manière dont ces productions narratives font leur apparition au cours des interactions verbales entre l'Interviewer (Dorénavant Ier) et les Interviewés (Dorénavant Iés) ainsi que sur la description de certains

de nos questions pouvaient orienter les réponses des Iés vers la production du narratif, de par leur formulation au passé composé et leurs thématiques portant sur de l'événementiel. Nous reviendrons plus tard sur ce point.

³¹⁴ Nous rappelons ici la distinction que fait Émile Benveniste (1966) entre l'emploi du passé simple dans le « *plan d'énonciation* » du discours (« *quelqu'un s'adresse à quelqu'un, s'énonce comme locuteur et organise ce qu'il dit dans la catégorie de la personne* ») et celui qui se fait dans le « *plan d'énonciation* » de l'histoire (« *les événements semblent se raconter eux-mêmes* ») (É. Benveniste, 1966, p. 242 ; cité dans Patrick Charaudeau et Dominique Maingueneau, 2002, p. 210). Cette distinction entre « *histoire* » (par la suite dénommé « *récit* ») et « *discours* » sera reprise par Dominique Maingueneau (1993) qui propose de distinguer entre « *plan embrayé* (*l'ex-'discours' d'Émile Benveniste*) et *plan non-embrayé* (*l'ex-'récit'*) », en conservant, si on le souhaite, *récit* pour désigner les énoncés non-embrayés narratifs. » (*Ibid.*, p. 211).

phénomènes énonciatifs qui les caractérisent. De notre point de vue, l'analyse du discours d'une sélection d'extraits de nos entretiens pouvait nous permettre d'observer le fonctionnement de ces séquences dans le cadre dialogal de l'entretien de recherche (la co-construction des discours, la prise en charge énonciative des personnes interrogées...) et pouvait nous aider à mieux comprendre les fonctions que les locuteurs accordent à ces productions narratives au cours des échanges verbaux. Au passage, nous avons réalisé que l'étude de certaines manifestations énonciatives présentes dans les productions narratives des Iés pouvait mettre en évidence certaines singularités des sujets parlants telles que leur identité socio-narrative et/ou les systèmes représentationnels qu'ils utilisent pour se définir en tant qu'individus et pour appréhender le monde qui les entoure.

Avant de décrire les fondements théoriques soutenant notre démarche analytique ainsi que les spécificités des productions narratives apparues en entretien, nous aimerions revenir sur ce qui nous a mené à envisager l'étude d'un sous-corpus narratif.

6.2.1. La découverte d'un sous-corpus narratif

Si l'entretien constitue un contexte énonciatif contraignant de par le contrat communicationnel dialogué qu'il impose, il représente également un espace-temps propice à la reconstruction rétrospective des expériences sociales vécues par les informateurs qui y participent. Aussi, assez souvent, nous avons constaté que les expériences verbalisées prenaient la forme de petits récits autobiographiques, plus concrètement des récits d'expérience personnelle³¹⁵. Certains de ces récits, comme par exemple un bon nombre des récits de parcours, se limitent à agencer de manière chronologique des événements vécus (formation académique, départ pour l'étranger, fin des études, embauche...) sans chercher à produire une tension narrative particulière dans la narration. Par contre, d'autres récits, tels que les récits d'événements inhabituels, comportant un degré de narrativité plus fort, prennent plutôt la forme des récits anecdotiques, où des configurations de mise en intrigue peuvent être identifiées : une ouverture de compte à la banque qui tourne mal (E7F Karina), une requête refusée dans la rue qui choque un futur professeur de français en mobilité (E8F Fabricio), un malentendu à l'université qui est cause de gêne pour un étudiant étranger (E9F Bruno), entre

³¹⁵ La typologie des récits produite dans le cadre de notre travail ainsi que les précisions terminologiques concernant ces récits seront abordées *infra* en point 6.2.6.2.

autres. Nous consacrerons cette partie de notre travail à l'étude de ces deux types de récits biographiques tirés de nos entretiens de recherche afin de mieux cerner leurs traits caractéristiques, et par ailleurs pouvoir délimiter leur potentiel didactique pour une future exploitation en cours de langues. Commençons donc par revenir sur la démarche réflexive qui nous a permis de découvrir la richesse sémantique et grammaticale de ce type des productions narratives.

Très vite, à l'analyse de notre *CorpusEntretiens*, nous remarquons que les questions du guide d'entretien portant sur les difficultés d'intégration linguistique ou culturelle vécues en situation de mobilité en contexte francophone³¹⁶, donnent parfois lieu à la verbalisation des séquences narratives cherchant à illustrer ou expliquer les types d'obstacles rencontrés par les individus durant leur séjour de mobilité (ou séjour de migration pour certains). Ceci nous est apparu suite à différentes lectures sur l'utilisation des récits de vie, des récits de soi et des récits de langues dans le cadre des travaux portant sur l'expérience mobilière des acteurs contemporains (étudiants et professionnels en mobilité, migrants économiques et réfugiés...) à l'instar de : « *Récits de vie, récits de langues et mobilités. Nouveaux territoires intimes, nouveaux passages vers l'altérité* », un ouvrage coordonné par Aline Gohard-Radenkovic et Lilyane Rachédi (2009) ; « *Approches discursives des récits de soi* », le numéro 37 de la revue SEMEN coordonné par Sandra Nossik (2014) ; et plus particulièrement « *La langue comme 'épreuve' dans les récits de migration* », un article de Christine Deprez (2002). Nous avons réalisé que certains types de productions narratives apparues en situation d'entretien pouvaient renseigner sur les expériences langagières et mobilières des individus ayant participé à notre enquête ainsi que sur les spécificités narratives et discursives de ces textes. En effet, leur fort degré de racontabilité (Elinor Ochs, 2014) faisait de ces matériaux une compilation d'histoires et d'anecdotes personnelles, dévoilant des facettes intimes de la mobilité et de tout un ensemble de problématiques langagières qui lui sont liés : malentendu linguistique et malentendu interculturel, choc culturel, insécurité linguistique, activation des postures identitaires, stratégies d'apprentissage en autonomie, etc. Si ces productions narratives étaient à nos yeux des « *histoires* » « *racontées* » et « *racontables* », c'est notamment parce que comme l'explique

³¹⁶ Nous faisons référence ici aux questions 14, 15 et 16 de notre guide d'entretien (cf. annexe N° 18) : Avez-vous rencontré des difficultés à interagir dans le milieu francophone ? Lesquelles ? (Question 14) ; En général, où avez-vous trouvé plus de difficultés ? Dans le milieu académique ? Dans le milieu professionnel ? Ou dans l'interaction avec les gens dans la sphère publique ? (Question 15) ; Avez-vous trouvé des problèmes à vous adapter au système éducatif français/qubécois ? Lesquels ? (Question 16).

Christine Deprez, les récits de migration peuvent être confrontés et rattachés à des modèles narratifs de la littérature « populaire » (Ch. Deprez, *Ibid.*, p. 39).

Bien que dans notre cas, nous ne soyons pas face à un corpus constitué d'un ensemble d'entretiens biographiques de type « *biographies langagières* » ou « *récits de vie* »³¹⁷, mais plutôt face à un corpus composé de mini-récits apparus au cours d'entretiens semi-directifs, les productions narratives produites par nos enquêtés nous semblent se rapprocher fortement des séquences narratives repérées dans les récits de migration étudiés par Deprez. En effet, le profil des narrateurs de ces histoires ainsi que la thématique de leurs récits sont les mêmes que ceux que l'on peut trouver dans un grand nombre de récits de migration : des sujets allophones en situation de mobilité mettant en discours les épreuves langagières ou culturelles vécues en contexte étranger. Mais voyons de plus près les réflexions développées par Deprez qui ont servi à affirmer notre désir d'étudier ces récits conversationnels.

En faisant une analyse structurale des récits de migration sur grand corpus³¹⁸ et inspirée de l'ouvrage de Vladimir Propp intitulé « *la Morphologie du conte* », (1970), Christine Deprez observe que les témoignages des migrants récoltés dans le cadre d'entretiens biographiques et portant sur la langue et ses rapports avec l'événement migratoire auraient des ressemblances saillantes avec les éléments constitutifs et la structure classique du conte populaire : les personnages (le « *voyageur-quêteur* ») et leurs postures (la posture du « *héros* »), la structure chronologique des textes, etc. Pour commencer, l'auteur délivre les observations suivantes :

Les récits de migration présentent un certain nombre de séquences-actions dont l'enchaînement est guidé par la chronologie des événements vécus. Les événements marquants se constituent autour du noyau central que sera le départ d'un lieu originaire et l'arrivée dans un pays étranger, dans un nouveau pays. Autour, grâce à une narration qui suit en général (mais pas toujours) la succession des faits, s'articulent un certain nombre de causalités séquentielles (l'obligation, le projet) et de développements plus ou moins argumentatifs, en

³¹⁷ Les distinctions entre les entretiens semi-directifs que nous avons menés et ceux issus d'une méthode d'enquête de type biographique ont été abordées *supra* en point 6.1.2.

³¹⁸ Ce corpus est décrit par Deprez comme suit : « *plus de deux cents entretiens avec des personnes bilingues, dont le bilinguisme actuel est le résultat de leur venue en France* » (Ch. Deprez, 2002, p. 39). Pour son analyse, l'auteur privilégie une approche globale prenant en compte l'ensemble des récits de migration dont elle dispose et ce, afin d'identifier dans ces textes des « *régularités structurelles* » (*Ibid.*, p. 40). L'auteur présente cette réflexion scientifique comme « *une biographie de recherche où l'auteure va s'interroger sur la façon dont elle a fait émerger les caractéristiques des biographies langagières qui se dessinent dans les récits de migration afin, par la suite, de les confronter et de les rattacher à des modèles narratifs de la littérature dite ' populaire '* » (*Ibid.*, p. 40).

direction des auditeurs. Le noyau central, bien entendu c'est l'événement migratoire, celui qui fait 'tout basculer', par rapport auquel on distinguera un avant et un après. (Ch. Deprez, op. cit., p. 42).

Le caractère narratif de certaines séquences présentes dans les entretiens biographiques est mis en évidence ici. Sur la base de ces constatations, et en suivant en partie le modèle proposé par Cécilia Oesch-Serra (1994), Deprez soutient qu'une organisation thématique autour de l'événement migratoire peut permettre de reconstituer de façon formelle la trame narrative des récits de migration. Voici le tableau explicitant les éléments structuraux principaux de cette organisation :

Tableau N° 8. Organisation thématique des récits de migration selon Ch. Deprez

<p style="text-align: center;">Avant:</p> <p style="text-align: center;">Motivations de la migration (+/-: raisons invoquées, causes tues, connivences ou connaissances partagées avec l'auditeur), décision (+/-: hésitations, conseils, exemples)</p> <p style="text-align: center;">L'événement²:</p> <p style="text-align: center;">départ effectif (+/-: préparatifs, émotions) le voyage (+/-: détails) (+/-: l'arrivée: premières impressions)</p> <p style="text-align: center;">Après:</p> <p style="text-align: center;">apparition des premières difficultés</p>

Source : Christine Deprez, 2002, p. 43.

Certains extraits d'entretiens cités par l'auteur lui permettent d'ailleurs de montrer comment cette structure narrative élémentaire prend forme dans un certain nombre de récits de migration (Ch. Deprez, *Ibid.*, p. 43-44). Puis, se référant aux travaux sur le récit, plus précisément à des auteurs comme Claude Brémont (1966) et Jean-Michel Adam (1984) et en prenant en compte les spécificités des séquences actionnelles d'un récit³¹⁹, Deprez propose de faire une analyse des entretiens biographiques du « *point de vue structurel* » en prenant en compte trois phases présentes dans ces textes :

³¹⁹ Les séquences actionnelles seraient « *celles qui disent ce que les gens font* » et qui « *reposent sur des phases d'équilibres et de déséquilibres successifs (ou encore d'améliorations-dégradations)* ». (Deprez, *Ibid.*, p. 45).

1ère phase (facultative) : un monde en harmonie

2ème phase : un trouble, un manque, un déséquilibre, une dégradation apparaît ;

3ème phase : l'exil (le changement d'espace) comme réponse visant un rééquilibrage ou une amélioration (Ch. Deprez, Ibid., p. 45).

Ces phases exposent clairement les rapprochements que l'on peut faire entre le récit de migration et un texte narratif littéraire tel que le conte populaire. Pour Deprez, le migrant racontant son récit pourrait ainsi s'apparenter au « *petit Poucet* » des contes pour enfants qui « *va-t-il partir au delà des mers, au delà des montagnes pour retrouver un équilibre vital, pour lui et sa famille.* » (Deprez, *Ibid.*, p. 45). Et c'est précisément par cette ressemblance avec le « *voyageur-quêteur* » des contes qu'il serait donc possible de repérer dans le récit du migrant « *les fonctions que Propp attribue au 'héros'* » (*Ibid.*, p. 45) :

- *La fonction VIII : il manque quelque chose à l'un des membres de la famille ; l'un des membres de la famille a envie de posséder quelque chose (définition manque)*
- *La fonction X : le héros-quêteur accepte ou décide d'agir (définition début de l'action contraire) ;*
- *La fonction XI : le héros quitte sa maison (définition départ) ;*
- *La fonction XV : le héros est transporté, conduit ou amené près du lieu où se trouve l'objet de sa quête (définition : déplacement dans l'espace entre deux royaumes, voyage avec un guide ;*
- *La fonction XXV : on propose au héros une tâche difficile (épreuve)) (V. Propp, 1970, p. 46-80 cité dans Deprez, op. cit., p. 45).*

Ces fonctions seraient d'ailleurs « *remplies par 'je' s'il s'agit d'un récit autobiographique ou par 'il' ou 'elle' s'il s'agit d'un récit biographique* » (Deprez, *Ibid.*, p. 45). En effet, si nous tâchons de lire le récit de migration dans l'optique d'un conte, le migrant serait lui-même le personnage principal de son récit, celui qui est à la quête d'un élément manquant ou à la quête d'un état d'équilibre dans sa vie. Endossant la figure du « *héros-quêteur* » ou du « *migrant-héros* » (dans les paroles de Deprez), il chercherait à travers son voyage à combler un manque initial pouvant se traduire par exemple dans un manque d'argent, un manque de stabilité sociale, un manque d'évolution de carrière, un manque d'aventure, etc. Et comme le montre l'auteur, au cours de son séjour le migrant « *devra affronter et surmonter un certain nombre d'épreuves* » (*Ibid.*, p. 46). Il semblerait que pour le migrant du récit, cette quête existentielle qui se matérialise à travers le déplacement dans un autre pays (pour la plupart un pays lointain

sur le plan géographique et/ou sur le plan linguistique et culturel) ne se fasse pas dans le calme, mais bien au contraire elle s'avère être une tâche rude à réaliser. Le chemin qui mène vers l'objet désiré est semé d'embûches, le parcours du migrant s'apparente souvent à un parcours du combattant. Selon les témoignages des migrants recueillis par l'auteur, les premières épreuves ou les premiers problèmes concrets à surmonter apparaissent dès leur arrivée en pays d'accueil. En termes de récurrence, les difficultés principales énoncées dans leurs récits de migration seraient « *le logement, la régularisation des papiers, le travail, c'est-à-dire les moyens de subsister, l'argent.* » (Ch. Deprez, *Ibid.*, p. 47). Pour Deprez, si on suit l'analyse du conte que fait V. Propp, il serait ainsi possible d'admettre que « *quelles que soient les difficultés relatées {par le migrant interviewé}, il s'agira d'autant d'épreuves que le migrant-héros devra affronter et surmonter* » (*Ibid.*, p. 47). D'ailleurs, comme le signale très clairement l'auteur « *à cette série d'épreuves pratiques s'en ajoute bien vite une autre, à laquelle le héros est plus ou moins bien préparé : la langue.* » (Ch. Deprez, *Ibid.*, p. 48). Elle exemplifie le poids de cette épreuve langagière en citant la parole enquêtée comme par exemple au travers d'un extrait du récit de Joaquim³²⁰ :

31. - J. : *Vous avez dit : « Comment vous avez appris le français ? ». C'est un grand mot ça ! Parce que je sais pas encore parler français.*

32. - E : *On est en train de parler français, on se comprend !*

33. - J : {...} *Je parle mais mal... C'était vraiment, vraiment très compliqué, parce que nous les immigrés, les gens qui vient d'un autre pays et qui parlent pas la langue, il faut toujours avoir les poches pleins de monnaies, parce qu'on est toujours obligé de payer avec des billets, parce qu'on sait pas {...} Ça, ça te marque. Je me rappelle, une fois, je voulais acheter du lait et j'ai prononcé le mot en espagnol /laj/, j'ai dit : Madame, une bouteille de /laj/. Quand la dame m'a dit : « Monsieur, ici, on n'a pas de /laj/, « Bien, Madame, qu'est-ce que c'est que ça ? ». « Ah ! du lait ! » Ça m'a laissé vraiment K.O. Et c'est comme ça j'ai arrivé à me faire comprendre ; j'insistais quand je voyais les choses, mais quand je les voyais pas ...(Ch. Deprez, *Ibid.*, p. 48).*

Il faudrait dire que ce témoignage, notamment le mini-récit qu'il comporte (ci-dessus souligné), nous a fait penser de façon percutante à plusieurs témoignages que nous avons collectés auprès de nos enquêtés. Des témoignages relatant leur rapport au français et aux Francophones, ainsi que des anecdotes significatives reconstruisant à travers la mise en

³²⁰ Ouvrier espagnol de 62 ans. Dans la transcription de cet extrait, nous trouvons « J » pour « Joaquim » et « E » pour l'« Étudiant » ayant réalisé l'entretien.

discours et de manière rétrospective une expérience biographique les ayant marqués au cours de leur mobilité en territoire francophone. Au même titre que le propos de Joaquim qui évoque un souvenir de la migration rendant visible les dimensions langagières du déplacement (« *Je me rappelle, une fois, je voulais acheter du lait et j'ai prononcé {...}* »), nos interviewés partagent avec nous au cours de l'entretien de recherche des réminiscences de leur vécu de la mobilité. Les paroles de Judith, une administratrice d'entreprise de 36 ans ayant émigré au Québec depuis environ 2 ans et demi pour des motifs professionnels, illustrent bien le moment discursif dans lesquels ces flash-back expérientiels prennent une forme verbalisée :

Extrait N° 1. Le témoignage de Judith (E17C³²¹)³²²

147.	I :	{...} bon donc on va passer à cette étape de suite à votre arrivée au Québec + donc avez-vous à cette époque rencontré des difficultés à interagir dans le milieu francophone et si c'est le cas lesquelles /
148.	Judi :	oui ((rire)) mais c'est plus de choc culturel que une autre chose et + je sais pas à la France mais il y a des + quand on sort de la Colombie on pense que + il n'avait pas manière de connaître comme va être l'autre culture sinon simplement le vivre + <u>et voilà je me rappelle d'un petite histoire on est vraiment proches en Colombie on simplement demande à la personne dans la rue + et personne et les personnes te répondent ou quelqu'un te répond mais ici je me rappelle que j'étais dans un autobus et il y a une fille qui avait arrivée à l'autobus pleine de sacs et ici y a dans la culture y a un respecte pour l'indi- indivu- l'individualité et c'est un manque de respect par exemple le que j'avais fait + parce que j'ai vu la fille qui était vraiment pleine de sacs et j'ai essayé de l'aider + et culturellement ça c'était comme si je le dis à elle qu'elle est incapable de faire les choses</u>

Dans sa posture de narratrice, Judith nous délivre en effet « *un petite histoire* » (nous reprenons les paroles de l'interviewée), une histoire mémorable (« *je me rappelle* ») dont elle-même est la protagoniste, le personnage principal. Voilà le type de séquences narratives que le travail de Deprez nous a aidé à dépister. Notons qu'à la différence de Joaquim (voir *supra*), Judith ne relate pas un événement passé où la langue étrangère a été un obstacle pour son

³²¹ Extrait tiré du *CorpusEntretiens* (Annexe N° 21).

³²² Il est à souligner que la transcription des échantillons ici présentés a subi un certain nombre de modifications, principalement l'utilisation des majuscules et l'insertion des chiffres ou des pseudonymes et ce, afin de faciliter la lecture des textes retranscrits.

intégration à l'étranger, mais elle relate plutôt un épisode où la culture francophone, plus précisément québécoise, a été source de malentendu interculturel entre elle et une autochtone. D'ailleurs, plus haut, en parlant des difficultés rencontrées en situation de mobilité, elle désigne elle-même ce phénomène de « *choc culturel* ». Nous reviendrons plus tard sur les thèmes que nous pourrions associer aux séquences narratives que nous étudierons dans cette partie de notre travail. Comme nous pouvons le constater, le récit dont il est question ici n'est pas le récit de migration appréhendé en tant que totalité discursive englobant l'ensemble du matériel verbalisé et non-verbalisé produit au cours d'un entretien de recherche (d'un entretien biographique dans le cas de Deprez), mais d'un mini-récit émergé au cours de l'échange dialogal entre une intervieweuse et ses informateurs et ce, dans le cadre d'une enquête par entretiens semi-directifs.

Ainsi, à travers le témoignage de Judith, nous lecteurs sommes témoins de la double difficulté qu'implique le fait de devoir agir et interagir dans un milieu étranger, dans un milieu où la langue et la culture nous sont lointaines, inconnues, voire même inaccessibles. Les diverses maladresses que commet Judith en français en racontant son expérience passée ainsi que l'anecdote marquante qu'elle nous délivre (« *choc culturel* »), sont une confirmation du caractère ardu de la tâche devant être accomplie par le migrant. Face à ces épreuves linguistico-culturelles qu'il aura à « *affronter et surmonter* » durant son voyage, celui-ci (le migrant), dans son statut de narrateur, pourrait effectivement prendre le rôle d'un personnage exemplaire qui, tel que l'« *héros-quêteur* » des contes, devra s'efforcer de sortir indemne de toutes les circonstances problématiques rencontrées durant sa mobilité (même les plus délicates) afin de pouvoir atteindre l'objet de sa quête : suivre des études ou travailler en territoire francophone, le cas de nos enquêtés. D'ailleurs, comme le signale Deprez, « *face à cette épreuve de la langue, le héros n'est pas seul* » (Ch. Deprez, *Ibid.*, p. 50). Dans le cadre narratif du récit de migration, l'auteur identifie également, dans la lignée de Propp, deux éléments caractéristiques du conte, les « *adjuvants* » et les « *opposants* ». Certains éléments aidant le migrant-héros à surmonter l'épreuve de la langue (personnes, livres, télévision, films...) et d'autres lui rendant la tâche encore plus difficile (un membre de leur famille ou de leur entourage...) viendront occuper dans son récit ces fonctions narratives de l'adjuvant (élément facilitateur) et de l'opposant (élément perturbateur). Remarquons que dans un certain nombre de séquences narratives de nos entretiens, certaines personnes citées par les Iés occupent ces fonctions. Arrêtons-nous sur certains extraits choisis de notre CE. Marco, un architecte qui s'est installé au Québec après 15 ans d'expérience professionnelle en Colombie,

fait la rencontre d'un homologue québécois à l'arrivée au pays. Il nous explique que cette rencontre sera pour lui un « *grand coup de chance* ».

Extrait N° 2. Le témoignage de Marco (E20C)³²³

114.	Marc :	<p>{...} euh si je si je regarde la façon comme j'ai appris le français au Canada euh + <u>il n'avait pas non plus une formation professionnelle non la formation c'était plutôt une formation en langue de base c'est vraiment la communication de base pour bien se débrouiller dans la vie + mais quand on demandait ils nous réfèrent à des organismes qui travaillaient souvent avec des bénévoles qui là j'ai eu la chance de rencontrer un architecte puis je pratiquais ce que j'apprenais en français avec cette personne-là puis cette personne-là m'a fait une petite introduction au langage de l'architecture au langage professionnel mais c'était c'était une question de bénévole non c'était un bénévole qui fréquentait cet organisme-là puis j'étais allé approcher l'organisme il m'ont référé à cette personne {...}</u></p>
------	--------	---

L'organisme qui a renseigné Marco tout comme l'architecte bénévole qui lui a apporté de l'aide au niveau langagier (« *je pratiquais ce que j'apprenais en français avec cette personne-là puis cette personne-là m'a fait une petite introduction au langage de l'architecture au langage professionnel* ») pourraient être appréhendés ici comme des éléments ayant facilité l'adaptation et l'intégration linguistiques de l'acteur mobile dans le contexte francophone. Il s'agit de sortes d'adjuvants pour celui qui témoigne de ses difficultés. Nous pourrions par conséquent rapprocher ces éléments de l'idée que l'on se fait de l'adjuvant dans la dynamique du récit.

Pour Karen, une architecte qui est partie au Québec pour poursuivre des études de Doctorat, ce sont les paroles de Madame « *BOUCHARD* »³²⁴, une professeure universitaire, qui l'ont marquée d'une manière fort positive :

³²³ Extrait tiré du *CorpusEntretiens* (Annexe N° 21).

³²⁴ Nous attribuons ici un pseudonyme à la personne citée par l'interviewée, vu que les données de notre corpus ont été soumises à un procédé d'anonymisation (cf. voir *supra*, en point 6.1.2.2.).

Extrait N° 3. Le témoignage de Karen (E18C)³²⁵

159.	I :	{...} donc au niveau des enseignements que vous avez eus en Colombie est-ce-que les enseignements étaient satisfaisants à ce niveau-là c'est-à-dire est-ce qu'ils ont été utiles pour vous aider à vous adapter /
160.	Kare :	oui ont été utiles quand même <u>j'ai rencontré la première semaine Madame (BOUCHARD)</u>
161.	I :	<u>hm hm</u>
162.	Kare :	<u>et Madame (BOUCHARD) me disait bon vous êtes capable parce que c'était vraiment dans le niveau de la rue qu'on était pas capable de se communiquer à l'université j'étais capable de parler avec Madame (BOUCHARD)</u>
163.	I :	<u>hm hm</u>
164.	Kare :	<u>et avec les profs de l'école au moment de mon arrivée</u>
165.	I :	<u>hm hm</u>
166.	Kare :	<u>et quand même Madame a suggéré</u>
167.	I :	<u>hm hm</u>
168.	Kare :	<u>d'aller améliorer mon français mais elle me disait oh c'est excellent c'est formidable vous parlez très bien mais je réalisais par rapport que c'était par rapport aux Colombiens qui arrivaient au Canada et que eux ne parlaient rien du tout</u>

« Madame *BOUCHARD* » apparaît là comme un élément motivant (adjuvant) pour l'acteur mobile. D'un côté, elle exalte le niveau de langue du locuteur allophone (« *elle me disait oh c'est excellent c'est formidable vous parlez très bien* ») et de l'autre, elle le conseille (« *Madame a suggéré {...} d'aller améliorer mon français* »). Le discours rapporté de type direct présent dans le récit aide à la scénarisation de l'histoire. Les paroles d'autrui reconstituées dans le récit sont rassurantes et encourageantes : « *madame (NNOM) me disait bon vous êtes capable* ». Les adjectifs évaluatifs ou axiologiques sont positifs (« *excellent* », « *formidable* » « *très bien* ») et permettent d'intensifier le contraste entre les compétences langagières de celle qui raconte et celles des autres migrants colombiens présents sur le territoire canadien, qui ne parlent « *rien du tout* » de français. Dans la posture narrative prise par Karen, nous voyons en effet émerger la figure du héros. Le « *migrant-héros* » est ainsi celui qui se démarque, celui qui à la différence des autres se montre capable d'accomplir la

³²⁵ Extrait tiré du *CorpusEntretiens* (Annexe N° 21).

mission complexe qui lui est confiée ou qu'il a assumé de réaliser, celle d'étudier dans un contexte langagièrement et culturellement nouveau.

À l'inverse, des mini-récits témoignant de l'impact positif de certains éléments contextuels dans l'apprentissage de la langue et l'expérience de mobilité des individus (voir *supra*), d'autres productions narratives apparues en entretien viennent mettre en lumière certains facteurs contextuels pouvant rendre l'épreuve langagière du sujet mobile encore plus difficile. Par exemple, pour Penélope, une jeune avocate partie en France pour étudier, la rencontre avec des locuteurs autochtones perçus par elle comme « *antipathiques* » ou « *pas sympas* » apparaît comme un élément perturbateur dans son expérience langagière « *au début* » de son séjour :

Extrait N° 4. Le témoignage de Penélope (E10F)³²⁶

97.	I :	d'accord bon + donc là face à votre expérience justement en France + donc + avez-vous rencontré des difficultés à interagir dans le milieu francophone / si oui lesquelles /
98.	Pené :	<u>alors au début comme je l'ai déjà dit c'était assez difficile et euh: je voulais pas parler parce que j'étais un peu gênée ben par rapport la phonétique la prononciation et tout ça euh + les Français étaient un peu ++ antipathiques + disons pas sympas au début</u>
99.	I :	Hm
100.	Pené :	<u>+ parce qu'on commence à parler doucement tout ça + on ne prononce pas très bien + donc ils faisaient la tête tout le temps et puis parfois je restais toute seule ++ en parlant mais euh: il il ++ fallait que je prends³²⁷ la décision de + de me jeter dans l'eau disons de commencer à parler + de m'en fouter de ce que ont pensé les autres personnes voilà</u>

Dans le cadre narratif du récit de Penélope, il serait possible d'admettre que les locuteurs francophones jouent le rôle d'opposants devant cette épreuve : « *parce qu'on commence à parler doucement tout ça + on ne prononce pas très bien + donc ils faisaient la tête tout le temps et puis parfois je restais toute seule ++ en parlant* ». La parole enquêtée révèle d'ailleurs que l'expérience de mobilité des acteurs modernes se construit par l'interaction

³²⁶ Extrait tiré du *CorpusEntretiens* (Annexe N° 21).

entre ces derniers et les différents éléments de leur entourage. Les co-acteurs de la mobilité tels que les professeurs, les collègues de travail, les compatriotes ou autres que croisent les sujets mobiles dans leur parcours de mobilité jouent par conséquent un rôle important dans leur adaptation et leur intégration linguistico-culturelles en territoire francophone. Sur le plan de l'apprentissage langagier, Penélope décrit son expérience à l'arrivée au pays d'accueil comme « *assez difficile* ». L'insécurité linguistique dont souffre le sujet allophone au début de son séjour est d'ailleurs bien perceptible ici : « *alors au début comme je l'ai déjà dit c'était assez difficile et euh : je voulais pas parler parce que j'étais un peu gênée ben par rapport la phonétique la prononciation et tout ça euh* ». Cependant si le récit de Penélope témoigne de la nature des obstacles devant être affrontés par l'acteur mobile, il relate également les stratégies d'adaptation et d'apprentissage langagier mises en place par ce dernier afin d'essayer de surmonter cette épreuve : « *mais euh: il il ++ fallait que je prends la décision de + de me jeter dans l'eau disons de commencer à parler + de m'en foutre de ce que ont pensé les autres personnes voilà* ». En effet, afin de s'améliorer en français, Penélope décide de prendre son courage à deux mains et de se « *jeter dans l'eau* », autrement dit, de se lancer dans l'aventure de la langue, sans s'inquiéter du regard des autres. En relatant l'étendue de la tâche linguistique qu'elle a dû accomplir en situation de mobilité ainsi que le courage dont elle a fait preuve face à l'adversité, Penélope ne fait que renforcer cette image positive et héroïque du « *migrant-héros* ». Comme le souligne Ch. Deprez, « *si le migrant se définit comme un héros parce qu'il lui correspond une sphère d'actions, parmi lesquelles se compte celle de surmonter l'épreuve de la langue, alors plus l'épreuve est difficile et plus le héros en sort grandi {...}*. » (Ch. Deprez, *Ibid.*, p. 49). Le fait de souligner l'ampleur de l'épreuve langagière est d'ailleurs un procédé narratif repérable dans d'autres récits produits par nos Iés : « *mais quand je suis arrivé je me souviens que j'suis arrivé je ne comprenais presque rien parce qu'ici au Québec c'est différent langue l'accent c'est vraiment difficile {...}*» ... (cf. annexe N° 21, René, entretien E15C, n° 110) ; « *ah oui énormément des difficultés c'était tout au début {...} là les gens parlaient super rapidement et je ne parfois je ne comprenais rien donc oui c'était c'était très très difficile au début très très difficile* » (cf. annexe N° 21, Margarita, entretien E14F, n° 116). Le mini-récit que produit Penélope laissant entrevoir diverses dimensions de la figure de « *migrant-héros* » (le vécu de la difficulté, la force et le courage...), montre bien la richesse sémantique des récits conversationnels produits par nos enquêtés, richesse qui nous paraît exploitable au niveau didactique dans le cadre de la préparation linguistique des publics mobiles. Comme nous le verrons plus tard, ce témoignage de même que d'autres témoignages présentant les sujets mobiles en difficulté, pourraient être

introduits en classe de langue afin d'inviter les étudiants à réfléchir au projet de mobilité ainsi qu'aux problématiques liées à l'apprentissage de la langue en milieu naturel.

Il apparaît, au travers de ces quelques exemples, que cette approche analytique développée par Ch. Deprez faisant « *du récit de migration un conte initiatique et du narrateur un 'héros'* » (Ch. Deprez, *Ibid.*, p. 51), nous permet de lire de manière plus globale et plus holistique des problématiques langagières liées à la mobilité. En effet, dans l'optique de Deprez, « *si nous acceptons de considérer la nouvelle langue comme une 'épreuve' dans le cadre narratif, obstacle placé entre le héros et l'objet de sa quête, on comprend toute la dimension symbolique qu'elle prend alors.* » (Ch. Deprez, *Ibid.*, p. 48). Cette analyse nous permet d'une part de mieux situer le rôle de la langue à l'intérieur du processus de mobilité et d'autre part de mieux comprendre comment elle est perçue et vécue par les acteurs sociaux. L'idée d'appréhender l'événement migratoire comme un processus et la langue comme un obstacle à gérer et à surmonter au cours de la migration fait écho à la conception de projet de Boutinet, pour qui le projet est une démarche individuelle à plusieurs étapes et dont la mise en œuvre et l'accomplissement total dépendra grandement de la gestion que fera l'individu des opportunités et des obstacles rencontrés au cours de son activité projective (cf. chapitre 4). Dans notre cas, cette nouvelle interprétation des récits de migration a été l'occasion de nous interpellier sur la portée de certaines séquences narratives repérées dans nos entretiens, notamment, sur les spécificités linguistiques et sémantiques d'un certain nombre de mini-récits conversationnels produits par nos enquêtés. Ce sont précisément ces mini-récits conversationnels que nous nous attacherons à analyser ici. Mais précisons tout d'abord les spécificités linguistiques de ces productions narratives apparues en entretien.

6.2.2. Collecte des données narratives et constitution d'un *CorpusData*

Comme mentionné plus haut, nos diverses lectures sur le récit de soi et les premières observations effectuées sur notre *CorpusEntretiens*, nous ont permis de repérer un certain nombre de séquences narratives dans notre corpus, plus précisément des récits d'expérience personnelle produits par nos informateurs en situation d'entretien de recherche. Inspirée de l'étude des récits de migration de Ch. Deprez (2002), nous avons donc décidé de constituer un sous-corpus narratif consacré essentiellement au thème de l'obstacle rencontré en situation de

mobilité. Si notre intérêt portait initialement sur les difficultés langagières et/ou interculturelles mises en narration par les sujets mobiles enquêtés, plus tard d'autres axes thématiques se sont imposés à nous au cours de l'exploration du corpus. C'est ainsi que dans cette démarche d'exploration du contenu narratif, les axes d'analyse se sont s'élargis au fur et à mesure de l'exploration du corpus, en commençant par la péripétie en mobilité, en passant par la construction du projet jusqu'à arriver aux parcours biographiques des sujets mobiles. Au sens métaphorique, nous pourrions dire que notre trajectoire de recherche s'est matérialisée progressivement sous la forme d'un « *Cor des Alpes* »³²⁸, partant des thématiques précises vers des thématiques plus larges de recherche.

En procédant à une lecture non outillée par des logiciels électroniques des 21 entretiens constituant notre *CorpusEntretiens*, nous avons pu dégager un sous-corpus narratif composé de 79 récits. Les approches conceptuelles du récit nous ayant permis d'effectuer le repérage et la sélection de ces discours narratifs seront explicitées plus tard (voir *infra*, en point 6.2.5.), quand nous aborderons les spécificités narratives de ces productions corpora. Il est à noter qu'afin d'identifier les séquences narratives de notre corpus et de les différencier d'autres types de séquences présents dans la parole enquêtée, nous avons eu recours à divers éléments nous permettant de repérer l'acte narratif comme par exemple les décrochements temporels (notamment le couple passé composé/imparfait) et l'usage des marqueurs temporels (conjonctions temporelles) (A. Küntay et S. Ervin-Tripp, 1977, cité dans Gaëlle Ferré, 2008, p. 723). La totalité de ce corpus narratif est disponible en annexe (cf. annexe N° 27). Afin de ne pas déraciner les données narratives en les coupant de leur contexte dialogal de production, ce sous-corpus narratif comporte les transcriptions des extraits dialogaux à l'intérieur desquels l'acte narratif des Iés a pris place. Les récits ont été numérotés comme suit « *RI EIFDaniel (SI-2)* » dans l'intention de faciliter leur repérage et leur exploitation. « *RI* » indiquant le numéro du récit, « *EIFDaniel* » le numéro de l'entretien de recherche à partir duquel le récit a été extrait et « *(SI-2)* » les numéros originellement assignés à ces extraits dialogaux dans les transcriptions des entretiens de recherche constituant notre corpus principal ou *CorpusEntretiens* (cf. annexe N° 21). Notons d'ailleurs que les données issues de ce sous-corpus narratif feront l'objet d'une exploitation didactique répondant aux approches nouvelles de l'enseignement des langues telles que l'ASC ou l'Apprentissage sur Corpus (cf. chapitre 7). C'est pourquoi, nous dénommerons dorénavant ce sous-corpus narratif,

³²⁸ Instrument de musique à vent connu en Europe ayant une forme similaire à celle de la trompette ou de la cornemuse.

CorpusData. Quant à la matérialité discursive dudit corpus, les échantillons narratifs collectés sont de longueur variable, le récit le plus court et le récit le plus long allant de 51 mots à 734 mots, respectivement. Comme nous l'expliquerons par la suite (voir *infra*, en 6.2.5.), bien que le *CorpusData* rassemble des séquences composées de questions et de réponses tirées des entretiens, il est à noter que les récits ici étudiés ont la particularité d'émerger, à la suite d'une question posée par l'Ier, au cours des tours responsifs des Iés. En effet, ces productions narratives constituant des séquences narratives dans le corpus apparaissent pour la plupart en réponse à des questions portant sur de l'événementiel, mais elles peuvent être aussi enchâssées dans diverses séquences de la parole enquêtée, comme par exemple dans des séquences explicatives ou descriptives.

6.2.3. Les particularités du corpus narratif étudié

Les mini-récits ou les bribes narratives qui seront étudiés dans cette partie de notre travail ont pour particularité d'émerger dans le cadre d'entretiens de recherche. Il s'agit de récits enchâssés dans un « *discours-en-interaction* », ce terme désignant « *le vaste ensemble des pratiques discursives qui se déroulent en contexte interactif* » (Kerbrat-Orecchioni, 2005, p. 14). Ainsi, nous pouvons dire que l'étude des productions narratives apparues au fil de nos entretiens de recherche implique également l'analyse d'un ensemble de discours-en-interaction produits par les participants à cet échange conversationnel. Tenant compte du caractère oral de ces récits et du cadre interactionnel dans lequel ils se produisent, nous pourrions qualifier ces productions narratives de « *récits oraux et/ou conversationnels* ». En effet, la nature orale et dialogale de ces narrations conversationnelles les différencie des récits écrits traditionnels étudiés par la narratologie tels que les récits littéraires classiques de type historique, fictionnel ou autre. Observons quelques particularités de ce type de corpus narratif.

6.2.3.1. Le caractère oral des données

Avant toute chose, il nous paraît utile d'observer certaines spécificités liées à la nature orale de ces données récoltées. Comme l'explique Marion Sandré, « *l'opposition discours oral/discours écrit doit être prise en compte en ce qu'elle permet de mettre l'accent sur les propriétés du discours que l'on veut analyser {...}* » (M. Sandré, 2013, p. 17). De plus, cette description des propriétés orales de notre corpus pourra venir compléter par la suite l'analyse

discursive que nous ferons de l'activité langagière des locuteurs en contexte. L'inclusion de ces paramètres pourra nous aider à mieux comprendre quelques principes de la production des discours en contexte conversationnel dont la production des récits et des bribes narratives en situation d'entretien.

En effet, l'oral possède un certain nombre de particularités qui peuvent le distinguer du fonctionnement de la langue écrite. De manière générale, parmi les éléments caractéristiques de l'oral nous pourrions citer : le contact direct qui s'établit entre les interlocuteurs pendant le dialogue, l'importance que les locuteurs accordent au contexte d'énonciation ou au contexte d'actualisation de la parole³²⁹, la façon particulière dont les discours sont planifiés (signes d'hésitation, phénomènes de répétition, tournures propres à la langue parlée, particularités au niveau morphosyntaxique et syntagmatique, phénomènes d'autocorrection, etc.) et co-produits (rôle actif des interlocuteurs, système d'influences mutuelles), les différents canaux qui peuvent être sollicités par les locuteurs (auditif et visuel) et la plurisémiotique des discours produits (verbal, paraverbal et non verbal) (Catherine Kerbrat-Orecchioni, 2005, p. 29-31)³³⁰. Partant de ces constats, nous pouvons dire qu'un certain nombre des propriétés de l'oral se manifestent de diverses manières dans les récits conversationnels que nous avons recueillis.

L'extrait suivant nous permet d'observer certaines caractéristiques relevant de la langue orale présentes dans notre corpus narratif³³¹.

Extrait N° 5. Le récit de difficulté de Karina (R55 E7Fkarina)³³²

R55 E7Fkarina (S183-192)

183.	I :	avez-vous rencontré des difficultés à interagir dans le milieu francophone lesquelles / ++ donc + interagir que ce soit à l'oral ou à l'écrit ou ++
184.	Kari :	<u>oui oui ++ parce que qu'ils parlent vite ((rire))</u>
185.	I :	donc à l'oral
186.	Kari :	<u>à l'oral oui + et j'ai eu par exemple là je crois que c'était la première ou la deuxième semaine dès mon arrivée en france + même si j'étais un peu habituée à</u>

³²⁹ On fait référence ici au contexte de communication (entretien de recherche) et à l'instance de l'énonciation (moment présent de l'énonciation) des échanges.

³³⁰ Ces particularités de l'oral sont détaillées par C. Kerbrat-Orecchioni dans son ouvrage (2005).

³³¹ Les récits ou les bribes narratives (séquences narratives) repérés seront soulignés afin de faciliter leur identification. Les conventions de transcription utilisées pour la transcription des extraits ont été inspirées de la convention ICOR (cf. annexe N° 20).

³³² Extrait tiré du *CorpusData* (Annexe N° 27).

		<u>parler français parce que j'avais vécu au canada + qui on parle c'est un autre rythme + et c'est un autre accent et donc j'ai eu du mal à comprendre rapidement le français français ((rire))</u>
187.	I :	le français ici en france ouais
188.	Kari :	<u>et une + une fois la première chose qu'on est allé faire c'est faire- + aller ouvrir un compte à la banque et + donc on a fait tous les papiers + j'ai compris + j'ai compris tout ce qu'il fallait faire etc + une des premières difficultés que j'ai + que j'ai eue enfin que + non francophone c'était + c'était c'est la conseillère bancaire a ouvert un compte un compte sans ma permission et je suis allée demander pourquoi j'avais ouvert un compte et la dame du guichet m'a engueulé elle m'a dit vous ne savez pas lire + ce que vous signez / mais j'ai pas pu répondre parce que comme non francophone je n'avais + je n'avais pas acquis cette rapidité de parole et je me disais mais j'ai rien signé + j'ai rien signé et effectivement un jour après j'ai reçu + le contrat de la conseillère bancaire en me disant comme on a convenu comme convenu voici notre contrat je n'avais pas signé mais on m'avait déjà débité l'argent</u>
189.	I :	hm hm d'accord
190.	Kari :	<u>donc du coup c'est ça les premières difficultés que j'ai- euh + en arrivant c'est ça + c'est- + je n'avais pas cette rapidité de la parole je ne pouvais pas m'exprimer rapidement donc je ne pouvais pas euh ++ défendre mes droits + mes droits de citoyen mais je n'étais pas citoyen mais de résident quoi même + et ça c'est une des premières difficultés + donc vraiment et +</u>
191.	I :	surtout à l'oral
192.	Kari :	<u>à l'oral + oui à l'oral + c'était au début</u>

Ici, la question posée par l'Ier à propos des difficultés rencontrées par Karina pendant son expérience de mobilité donne suite à une production narrative de la part de cette dernière. Karina, afin de donner un exemple des difficultés qu'elle a rencontrées à l'oral en contexte francophone, décide de narrer un événement problématique qui l'a marqué (« *et j'ai eu par exemple là je crois que c'était la première ou deuxième semaine dès mon arrivée en France* »). Ce récit, qui émerge de manière semi-spontanée³³³ pendant que l'Ié essaie de donner une réponse à la question, présente plusieurs particularités liées à la nature orale de

³³³ Nous qualifions ce récit de « *semi-spontané* » car, l'Ier n'ayant pas fait aucune demande précise de narration, c'est l'Ié qui prend l'initiative de narrer cet épisode marquant de son vécu biographique. La question initiale reste tout de même une question portant sur de l'événementiel.

cette production langagière. Nous pouvons relever dans ce récit des marqueurs d'oralité (« *euh* », pauses³³⁴, allongement des syllabes³³⁵, emphase sur un mot à travers l'accentuation³³⁶), des éléments caractéristiques du registre parlé (suppression de l'adverbe « *ne* » négatif dans la négation³³⁷; utilisation du pronom « *on* » pour désigner la première personne du pluriel « *nous* »³³⁸; l'emploi de certains mots qui sont fréquents à l'oral (« *donc* »³³⁹, « *enfin* »³⁴⁰, « *là* »³⁴¹); des phénomènes de répétition et de redondance (« *et une: une fois* », « *j'ai compris j'ai compris ce qu'il fallait faire* »), des éléments non verbaux (« ((*rire*)) »), entre autres. De même, le contact direct qui existe entre les interlocuteurs pendant l'entretien, qui est une autre propriété de l'oral, « *entraîne une forte implication du locuteur et une forte inscription du destinataire dans le discours* » (C. Kerbrat-Orecchioni, *Ibid.*, p. 29). Ainsi, nous observons que Karina accorde beaucoup d'importance à la présence de l'Ier et au contexte d'entretien. En guise d'exemple, nous observons qu'à un moment donné elle arrête de narrer son histoire et revient vers la thématique proposée par la question de départ³⁴², c'est-à-dire vers la situation d'entretien, vers le moment présent de l'énonciation (« *et: donc on a fait tous les papiers + j'ai compris j'ai compris ce qu'il fallait faire etc + et une des premières difficultés que j'ai- + que j'ai eu enfin que + non francophone c'était + c'était- + c'est la conseillère bancaire a ouvert un compte + un compte sans ma permission* »). Également, pendant ce face-à-face communicationnel posé par la situation d'entretien, les deux participants (Ier et Ié) accomplissent un rôle actif dans la construction du discours. Dans cet extrait, nous remarquons que pendant la séquence narrative, l'Ier réagit brièvement une fois aux propos de l'Ié, en reformulant ses paroles (« *le français ici en France oui* »), probablement afin de vérifier ou de montrer qu'il a bien compris ce qui a été dit. Cette intervention, même brève, nous montre l'aspect interactionnel du contexte de communication dans lequel la production narrative prend place, et atteste aussi de l'aspect co-produit des discours construits en situation d'entretien. Comme nous le verrons dans la partie qui suit sur les caractéristiques dialogales de notre corpus, le caractère interactionnel et co-produit des récits oraux recueillis doit faire partie de notre étude, car il nous permet de mieux caractériser les productions narratives des Iés.

³³⁴ « *Euh et une: une fois + la première chose qu'on est allé faire* » (la pause étant marquée par le signe « + »).

³³⁵ « à la banque et: donc » (l'allongement étant marqué par le signe « : »).

³³⁶ « *vous ne savez pas lire ce que vous signez /* ».

³³⁷ « *mais j'ai pas pu répondre* », « *mais j'ai rien signé j'ai rien signé* ».

³³⁸ « *la première chose qu'on est allé faire* », « *donc on a fait tous les papiers* ».

³³⁹ « *donc on a fait tous les papiers* ».

³⁴⁰ « *que j'ai eu enfin que + non francophone* ».

³⁴¹ « *et j'ai eu par exemple là je crois que c'était la première ou deuxième semaine dès mon arrivée en france* ».

³⁴² Karina reprend même le terme « difficultés » qui a été utilisé par l'Ier dans la question de départ.

Une autre particularité que nous voudrions citer ici au sujet de notre corpus narratif, est le caractère improvisé de la langue orale que les locuteurs/narrateurs utilisent. Il faut dire que les locuteurs dialoguent à l'oral à travers une parole de type « *spontané* » aussi appelé « *fresh talk* » (Goffman, 1987, p. 171).³⁴³ Par conséquent, les récits qui émergent sont produits sans suivre aucune préparation au préalable. À la différence d'un récit écrit qui peut être retravaillé et réajusté par l'auteur à plusieurs reprises avant d'être délivré au lecteur, les récits en contexte conversationnel ont la particularité de se construire *in situ* simultanément à l'interaction verbale. C'est pourquoi ces récits se caractérisent souvent par le biais des structures linguistiques peu stables sur le plan syntaxique et narratif. Comme souligné par Kerbrat-Orecchioni, « *étant improvisé, le discours oral ne peut se construire que par retouches successives, la rapidité de l'élocution interdisant la maîtrise d'organisations syntaxiques de grande taille. L'élaboration du discours se fait pas à pas, et éventuellement en revenant sur ses pas, ce qui laisse évidemment des traces dans le produit lui-même.* » (Kerbrat-Orecchioni, *Ibid.*, p. 30). De ce fait, dans l'extrait N° 5, certains éléments énonciatifs peuvent laisser paraître l'élaboration progressive du discours *in situ* comme par exemple les pauses (« + ») marquées par l'Ié pendant sa narration, l'allongement de certaines syllabes (« *une:* ») ou l'emploi de certains marqueurs d'oralité (interjection « *euh* ») qui peuvent souligner un moment d'hésitation ou de préparation de la parole de la part du locuteur/narrateur : « *euh et une: une fois + la première chose qu'on est allé faire* ». De même, certains phénomènes de répétition ou d'autocorrection lexicale ou syntaxique (« *c'était + c'était- + c'est la conseillère bancaire a ouvert un compte* ») accomplis par les narrateurs au cours de leur intervention peuvent mettre en évidence des procédés énonciatifs tels que la préparation, la réparation et la reformulation de la parole caractéristiques du discours improvisé : « *j'ai compris j'ai compris ce qu'il fallait faire etc + et une des premières difficultés que j'ai- + que j'ai eu + enfin que + non francophone c'était + c'était- + c'est la conseillère bancaire a ouvert un compte + un compte sans ma permission* ». Comme nous pouvons le remarquer, le locuteur/narrateur façonne progressivement son discours et cette activité de construction de la parole laisse des traces énonciatives dans son récit. Cette visibilité des processus de construction de l'activité langagière qui est caractéristique de la langue orale improvisée peut être aussi par extension une spécificité des récits oraux. Comme nous l'expliquerons plus tard (cf. chapitre 7), cet aspect particulier de notre corpus narratif,

³⁴³ Cette parole « spontanée » peut être différenciée d'autres types de discours oraux préparés par le locuteur à l'avance et actualisés postérieurement à l'oral à travers l'acte de parole. En guise d'exemple nous pourrions citer le cas d'un exposé oral qui a été préparé par un conférencier à l'avance sur la base d'un brouillon écrit.

peut être exploité dans un but pédagogique dans le cadre, par exemple, de la didactique de l'oral.

Enfin, la dernière particularité qu'il conviendrait de souligner sur nos données narratives orales concerne le caractère retranscrit de ces données. En effet, dans le but de rendre la nature orale des données recueillies plus accessible pour l'analyse, nous avons eu recours à de moyens d'enregistrement audio et de transcription (voir en *supra*). Même si l'utilité de ces techniques ou ces « *artefacts* » semble indéniable, il est fondamental de dire que le traitement des données orales reste une tâche très complexe à réaliser. Comme l'énonce Kerbrat-Orecchioni, l'enregistrement ne pouvant offrir au chercheur qu'une « *image appauvrie de l'interaction elle-même* », la restitution des données orales ne pourra être toujours que partielle (Kerbrat-Orecchioni, *Ibid.*, p.8). De surcroît, en l'absence d'enregistrement vidéo des entretiens, il a été difficile pour nous de rendre compte de nombreux éléments verbaux, para-verbaux ou gestuels pouvant intervenir dans le déroulement des phénomènes d'interaction. Malgré toutes les difficultés inhérentes au traitement des corpus narratifs oraux et les limites de notre démarche scientifique, nous tâcherons toutefois dans cette partie de notre travail de dégager un maximum d'éléments discursifs et énonciatifs présents dans notre corpus afin de mieux comprendre et mieux caractériser les productions narratives orales des sujets que nous avons interviewés.

6.2.3.2. Le caractère dialogal des données

Les données narratives de notre corpus possèdent un autre aspect qui les différencie des récits écrits, elles émergent au sein d'un dispositif dialogal³⁴⁴, autrement dit, « *dans un circuit d'échange* » (Kerbrat-Orecchioni, 2005) qui est, dans ce cas de figure, celui de l'entretien de recherche. Au cours de ces échanges conversationnels, constitués de questions, réponses, relances, rajouts et autres, les Iés décident, à un moment donné, par le biais de la narration, de livrer au chercheur un épisode de leur vécu biographique. Et ce dernier, dans son statut d'interlocuteur réel de l'Ié, peut à son tour, s'il le souhaite, réagir ou se manifester en se

³⁴⁴ Le terme « dialogal » est ici utilisé pour faire référence aux discours produits dans une situation de dialogue interactif. Dominique Maingueneau explique la distinction proposée par Catherine Kerbrat-Orecchioni (1990, p. 15) entre les termes « *dialogal* » et « *dialogique* » de la manière suivante : « *Dialogal s'applique à l'interlocution stricte, et dialogique aux discours qui n'attendent pas de réponse (textes écrits, cours magistraux, etc.) mais qui mettent en scène plusieurs voix, qui sont 'polyphoniques'* ». (Dominique Maingueneau, 1996, p. 26).

servant de la parole ou du langage paraverbal ou non verbal. En effet, la nature dialogale des discours produits en situation d'entretien rappelle une des caractéristiques spécifiques du discours-en-interaction, le fait qu'il « *est produit par plusieurs locuteurs qui parlent à tour de rôle* » (Kerbrat-Orecchioni, *Ibid.*, p.37). L'étude de la production narrative des Iés en situation d'entretien implique donc non seulement le traitement des séquences de type narratif mais aussi des séquences dialoguées. Il est ainsi important de souligner que, comme l'indique Georges-Elia Sarfati, la séquence dialoguée constitue un objet d'analyse particulier : « *Son hétérogénéité énonciative de fait (deux sujets sont en contact), autant que son aspect discontinu, voire brisé et sans ordre en font un cas spécifique de séquence* » (Georges-Elia Sarfati, 2009, p. 82).

La dimension de co-construction du propos est donc majeure. Comme nous l'avons déjà indiqué auparavant, dans l'extrait N° 5, entre le début du récit de Karina (« *c'était la première ou deuxième semaine dès mon arrivée en France* ») et la fin de sa narration (« *mais on m'avait déjà débité l'argent* »), l'Ier se manifeste une fois de façon brève (« *le français ici en france oui* ») en rebondissant sur le dernier commentaire de Karina. Cependant, nous pouvons remarquer que ce n'est pas l'intervention de l'Ier qui provoque une interruption dans la narration du récit puisque c'est Karina elle-même qui arrête momentanément son récit pour donner quelques précisions sur son expérience au Canada (« *même si j'étais un peu habituée à parler français parce que j'avais vécu au canada + et qu'on parlait + c'est un autre rythme + et c'est un autre accent ++ et donc j'ai eu du mal à comprendre rapidement le français français ((rire))*»). Comme nous pouvons l'observer avec cet extrait, l'interruption du récit de Karina, qui donne lieu à une parenthèse explicative, obéit plutôt à l'intention de cette dernière de communiquer à son interlocuteur quelques détails qu'elle considère significatifs pour la compréhension de son récit ou de la réponse à la question qui lui a été posée. Cet effet en forme d'action/réaction nous amène à réfléchir sur une autre caractéristique saillante du contexte dialogal : l'aspect interactif des échanges verbaux. Rappelons que « *la notion d'interaction implique que le destinataire soit en mesure d'influencer et d'infléchir le comportement du locuteur de manière imprévisible alors même qu'il est engagé dans la construction de son discours {...}*» (Kerbrat-Orecchioni, *Ibid.*, p. 17). Nous observons que cet aspect interactif est présent dans notre *CorpusEntretiens* non seulement à travers la dynamique conversationnelle que créent les tours de parole des interlocuteurs, mais aussi par la façon dont les interventions des uns influencent le discours et le comportement des autres. Ainsi, les interventions de l'Ier, ou même sa simple présence, au cours de l'entretien peuvent

agir sur la production discursive des Iés de différentes façons. Par exemple, elles peuvent initier, prolonger ou arrêter la production de discours de la part des Iés.

Tenant compte de ces observables, il conviendrait dans le cadre de notre étude de se pencher sur le caractère interactif de l'entretien de recherche et sa relation avec la production narrative des informateurs. Il serait intéressant d'observer les comportements langagiers susceptibles d'encourager la production narrative des Iés, ainsi que les sujets de conversation pouvant déclencher la production des récits spontanés de la part des sujets mobiles interrogés. Les effets du cadre interactif de la situation d'entretien sont aussi identifiables dans nos séquences narratives grâce à la présence d'un certain nombre d'éléments énonciatifs utilisés par les interlocuteurs (Ier/Iés). Par exemple, le recours des interlocuteurs à des outils linguistiques afin de gérer les tours de parole (commencer ou faire commencer une intervention, continuer ou faire continuer une intervention, arrêter ou faire arrêter une intervention, etc.) peuvent être repérables dans certains extraits narratifs à travers la présence des régulateurs de parole tels que « oui », « ahein », « voilà », entre autres. De même, l'intention des interlocuteurs d'assurer et/ou fortifier le contact langagier ou de confirmer la réception et/ou la compréhension de leurs paroles peut être identifiable dans certaines séquences narratives à travers l'emploi de formes linguistiques comme les « *ponctuants* »³⁴⁵ : « tu sais », « je veux dire », « tu vois », « vous savez », etc.

Le caractère interactif de l'entretien a donc tendance à conduire à des récits d'expérience brefs, entrecoupés, épisodiques. Les séquences narratives de notre corpus présentent par-là diverses irrégularités au niveau narratif comme par exemple une narrativité fragmentée, désordonnée et parfois même incohérente. Ces caractéristiques des récits oraux recueillis les différencient grandement des récits écrits canoniques qui sont rédigés, pour la plupart, en respectant une cohérence syntaxicogrammaticale et qui possèdent, au contraire, une structure textuelle plus organisée, plus cohérente et plus stable à la fois. De ce fait, l'identification des productions narratives des Iés dans notre *CorpusEntretiens* n'a pas été aisée et ceci notamment à cause de la structure textuelle atypique de ces dernières. En effet, comme nous le verrons plus tard, au cours d'un entretien de recherche, discours et récit peuvent cohabiter de différentes manières. Les liens qui se tissent entre récit et discours au fil d'un entretien

³⁴⁵ Il s'agit des termes ou des expressions qui ne portent aucune charge sémantique et qui ne sont pas intégrés à la structure syntaxique de la proposition. Ils peuvent avoir différentes valeurs : phatique, focalisante, démarcative, entre autres. Pour plus de détails sur les « *ponctuants* » consulter « *Lecture de : Les ponctuants de la langue de D. Vincent* » dans le numéro 23 des Cahiers de praxématique (1994).

complexifient le traitement des séquences narratives de la part de l'analyste. Le repérage dans l'ensemble du corpus, des récits plus ou moins complets³⁴⁶ et en accord avec les critères conventionnels de définition du récit³⁴⁷ s'avère souvent difficile. Ces difficultés ont peu à peu conduit à s'interroger sur la démarche analytique qui correspondrait le mieux aux spécificités linguistiques de ce type des données narratives.

6.2.4. Le choix d'une démarche analytique

Le constat de toutes les particularités que comporte notre corpus narratif nous a fait réfléchir à la nécessité d'adopter des méthodes d'analyse qui puissent nous permettre d'explorer le fonctionnement interne des récits oraux ou des récits conversationnels recueillis, mais également leur fonctionnement au sein du cadre interactif de l'entretien de recherche. Comme le précisent Marty Laforest et Diane Vincent, les récits oraux produits au cours d'un dialogue sont difficiles à repérer à cause des liens étroits qui se tissent entre le récit et la situation d'interaction verbale :

{...} il importe de souligner la difficulté que représente parfois l'identification des bornes de la narration, difficulté qui montre à quel point, dans la conversation, la narration est liée, dans la structure globale de l'intervention du locuteur, à ce que la précède et la suit. La narration ne fonctionne pas forcément, ainsi qu'on l'a parfois cru, comme une entité discursive autonome, facilement 'extrayable' d'un discours plus vaste. (Marty Laforest et Diane Vincent, 1996, p. 22).

Il serait donc inadéquat de traiter ces productions narratives dialoguées comme des « *entités discursives autonomes* ». Au contraire, il faudrait chercher à comprendre la fonction discursive de ces récits au sein de l'interaction verbale, les spécificités du contexte conversationnel d'entretien dans lequel ils émergent et l'influence de celui-ci sur la production narrative des sujets interviewés. Selon Alain Blanchet puisque « *l'interaction verbale constitue l'axe essentiel de l'analyse d'un dialogue ; la logique d'un échange conversationnel ne peut être décrite que par une reconstruction des actes qui sont communiqués par les partenaires.* » (Alain Blanchet, 1997, p. 64). Ainsi, dans le cadre d'une

³⁴⁶ Comme nous le verrons après, par « *récits complets* », nous entendons les récits plus ou moins aboutis, ne présentant pas de vastes ruptures narratives liées aux échanges conversationnels entre l'Ier et les Iés.

³⁴⁷ Par exemple, des récits comportant une situation initiale, une mise en intrigue et un dénouement.

réflexion sur la production des récits oraux ayant émergé en situation d'entretien, il devenait essentiel d'observer de plus près la dynamique conversationnelle des échanges afin de mieux comprendre les conditions de production et de réception de ce type de narrations (actes de langage, intentionnalité des locuteurs, réactions discursives, etc.). Cependant, les approches narratologiques s'étant spécialisées pendant longtemps dans l'analyse du récit, ces dernières abordent très rarement le récit comme un objet d'étude contextualisé dans une situation d'interlocution spécifique. Comme l'indique Jacques Bres :

{...} le récit a la plupart du temps été analysé en termes de structures décontextualisées et de clôtures internes, en effacement de l'interaction verbale qui le sous-tend et des opérations linguistiques desquelles il procède, à savoir comme un produit, non comme une production, comme un objet, non comme un acte langagier co-construit dans l'interlocution. (Jacques Bres, cité dans Marty Laforest, 1996, p. 7).

Plus précisément, l'analyse narratologique s'intéresse aux dimensions organisationnelles des unités narratives et au mode de fonctionnement interne de leurs différents composants. En revanche, le rapport entre le récit et son contexte de production et de réception est très peu abordé :

Cette analyse est {...} fondamentalement linguistico-textuelle {...}. Elle s'intéresse encore aux récits en tant qu'objets clos, c'est-à-dire indépendamment de leur production et de leur réception, ou dit sous une autre forme, elle s'intéresse à leur organisation et à leur fonctionnement (comment ça marche ?) plutôt qu'aux raisons possibles de cette organisation et aux effets de ce fonctionnement. (Yves Reuter, 2013, p. 66)

Nous en concluons que l'approche linguistico-textuelle du récit serait utile au niveau de l'analyse du fonctionnement interne des récits oraux qui font partie de notre corpus, mais qu'elle ne pourra pas nous apporter un cadre notionnel assez solide en ce qui concerne les rapports existant entre l'activité narrative et le contexte interactionnel dans lequel celle-ci est produite. En effet, l'approche narratologique pourrait nous permettre de décrire et de catégoriser les récits oraux des Iés à travers l'étude de différents éléments comme par exemple l'analyse de leur constitution syntaxicogrammaticale, de l'organisation de leurs

structures narratives et de leur degré de narrativité³⁴⁸. Toutefois, afin d'être capables de réfléchir sur l'aspect interactionnel qui caractérise le contexte d'entretien et sur l'influence que ce dernier peut avoir sur l'activité narrative, il faudrait envisager l'utilisation d'une approche analytique s'intéressant davantage à la fonction pragmatique et communicationnelle des productions langagières qu'à l'agencement structural des formes linguistiques qui les composent. En ce sens, nous avons décidé de mettre en place également une analyse discursive qui puisse nous apporter les pistes nécessaires pour mieux comprendre la manière dont les Iés verbalisent leur vécu biographique à travers la narration et qui nous permette d'exploiter toutes les spécificités énonciatives que comportent les récits oraux apparus dans une situation de communication interactionnelle. De notre point de vue, une approche discursive de notre corpus pourrait venir compléter l'analyse structurale des extraits narratifs choisis et rendrait compte de plusieurs éléments intéressants concernant l'accomplissement de l'activité narrative des sujets mobiles interviewés : les effets que peut avoir la situation d'interlocution sur l'activité narrative, la fonction discursive des récits des Iés au cours des entretiens, les types d'outils discursifs et narratifs dont ils se servent pour raconter leurs expériences de mobilité, la co-production du discours, entre autres. Ainsi, sous une optique discursive, nous pourrions caractériser les procédés par lesquels les sujets reconstruisent leurs expériences de mobilité à travers la narration. En effet, « *considérer la structure d'un texte*³⁴⁹ *en le rapportant à ses conditions de production, c'est l'envisager comme discours.* » (Georges-Elia Sarfati, *op. cit.*, p.7). Pour notre cas particulier, cette conception du récit oral en tant que discours impliquerait donc une analyse davantage focalisée sur les conditions de production et de réception de récits oraux apparus dans le cadre interactionnel de l'entretien de recherche. La narration serait donc étudiée en tant qu'activité de production langagière et non en tant que produit. Elle serait analysée à travers ses étapes de construction et les particularités du contexte langagier dans lequel elle s'inscrit. Or, pour mettre en œuvre cette approche discursive, il faut chercher un outillage scientifique adapté au traitement analytique du discours et, plus notamment, au traitement analytique du discours-en-interaction. Ce qui nous amène à regarder du côté de l'analyse du discours française (Dorénavant AD)³⁵⁰ et de

³⁴⁸ Comme nous le verrons plus tard, malgré les particularités que présentent les récits de type oral, on peut toujours reconnaître dans ces pratiques narratives certaines propriétés du récit littéraire prototypique.

³⁴⁹ Pour l'AD, les énoncés « ne se présentent pas comme des phrases ou des suites de phrases mais comme des textes » c'est-à-dire, comme des modes d'organisation spécifique (M. Gravit, 1990, p. 354).

³⁵⁰ L'histoire de l'analyse de discours en France est particulière car elle se constitue en tant que démarche scientifique, à la fin des années 1960, grâce au travail collaboratif des chercheurs issus de divers disciplines : linguistes, sociologues, philosophes, historiens, entre autres. Depuis, l'AD en tant que discipline suit les

l'analyse du discours-en-interaction française (Dorénavant ADI)³⁵¹. De fait, les différentes recherches et travaux de ces deux courants accordent beaucoup d'importance aux conditions de production de la langue. Comme l'énonce Dominique Maingueneau, en tant que discipline, l'AD tente d'étudier les textes à travers une analyse contextualisée des productions langagières. Le cadre social dans lequel les textes sont produits et utilisés par les locuteurs devient donc un observable essentiel de l'analyse de tout type de « discours » : « {...} la discipline qui, au lieu de procéder à une analyse linguistique du texte en lui-même ou à une analyse sociologique ou psychologique de son 'contexte', vise à articuler son énonciation sur un certain lieu social. » (Dominique Maingueneau, *op. cit.*, p. 11.). De même, au vu du caractère dialogal de nos données narratives, les recherches concernant l'ADI sont vraisemblablement. L'appareillage conceptuel de l'ADI peut en effet éclairer un certain nombre d'aspects relatifs à la production des textes narratifs oraux en situation d'interaction, comme par exemple, la co-production des discours, les effets discursifs du contrat de communication, etc. Soulignons toutefois que ces approches ne seront pas explorées dans le cadre de notre étude parce que la description détaillée des entretiens et des récits n'est pas le but premier de notre entreprise, qui est avant tout d'accéder aux motivations de sujets mobiles et à leurs stratégies d'adaptation.

6.2.5. Le cadre d'analyse

À la différence de la littérature scientifique portant sur le récit littéraire écrit, très copieuse et largement diffusée, les travaux sur le récit oral ordinaire se sont développés assez tardivement. Comme le mentionne Catherine Kerbrat-Orecchioni, ce décalage s'explique principalement par le « mépris général dans lequel a été jusqu'à une période récente tenue la parole quotidienne (c'est ainsi par exemple que l'on considère généralement le récit oral ordinaire comme une forme dégradée, abâtardie, du récit littéraire, alors que c'est bien évidemment le contraire : c'est le récit oral qui est le premier, le récit littéraire étant une forme secondaire de narrativité, plus élaborée et 'raffinée') » (2003, p.100-101). En effet, si

méthodes et le cadre conceptuel des sciences du langage mais s'enrichit sans cesse de la collaboration avec d'autres disciplines telles que les sciences humaines et sociales (Simone Bonnafous & Malika Temmar, 2007).

³⁵¹ C'est pendant les années 1980 que la linguistique française commence à concevoir « *la conversation* » comme un vrai objet scientifique. Dans une nouvelle perspective de l'analyse du discours les linguistiques cherchent à « *appréhender la langue à travers ses réalisations en milieu naturel, c'est-à-dire à analyser de très près, sur la base d'enregistrements de données 'authentiques', le fonctionnement d'échanges langagiers effectivement attestés {...}* » (Kerbrat-Orecchioni, *op. cit.*, p. 9-10).

le récit littéraire écrit est depuis de nombreuses années un objet d'étude privilégié par l'analyse textuelle et par la narratologie (T. Todorov, 1969), ce n'est que quelques années après la publication des travaux sur les récits spontanés de Labov et Waletzky (1967), vers les années 80, que les études sur les discours ordinaires, y compris les récits oraux, commencent à se développer de manière significative. L'apparition de la « *narratologie naturelle* » (Fludernik, 1996) consolidera ces pratiques scientifiques (*Ibid.*, p.101).

Dans le cadre de notre travail, l'intérêt d'étudier les récits oraux d'expérience personnelle recueillis auprès de nos informateurs s'est confirmé progressivement au cours de nos lectures et des premiers repérages thématiques effectués sur notre *CorpusEntretiens* (voir *supra*, en point 6.2.1.). Les critères de sélection appliqués dans le repérage des échantillons narratifs corpora se sont inspirés du modèle Labovien du récit, une approche bien connue du monde scientifique. En effet, si les définitions de récit sont nombreuses et les approches méthodologiques souvent distinctes, il nous fallait adopter une approche définitoire pouvant s'adapter au mieux aux spécificités de nos discours. Rappelons qu'il est possible de distinguer deux perspectives majeures dans l'étude du récit, une première perspective narratologique, axée sur les aspects structuraux du récit et une perspective à dominante interactionnelle cherchant à comprendre les conditions d'émergence du récit dans des contextes interactifs spécifiques³⁵². Nos récits corpora reposant sur des productions orales surgies en situation d'entretien, il était difficile de les appréhender directement à travers les approches narratologiques ou structurales classiques. C'est pourquoi, nous avons opté pour une approche définitoire moins exigeante au niveau structurel à savoir celle de Labov, qui à travers une définition minimale du récit oral propose une vision plus large de la textualisation (mise en texte) du récit : « {Pour Labov}, est considérée comme récit toute suite de deux propositions narratives, c'est-à-dire toute relation temporellement ordonnée d'événements passés. » (Marty Laforest et Diane Vincent, 1996, p.20). Sur la base de cette conception, nous décidons dans la présente étude d'appréhender le récit comme la verbalisation par un locuteur (actant) d'une suite d'événements passés, deux au minimum, dans un ordre temporel défini. C. Kerbrat-Orecchioni exemplifie d'ailleurs l'approche labovienne en citant la séquence suivante : « *'Hier je suis sorti de chez moi pour aller prendre le train de huit heures trente qui arrive à Turin à dix heures. J'ai pris un taxi qui m'a amené à la gare, là j'ai acheté un billet', etc.,* » (Kerbrat-Orecchioni, *op. cit.*, p.102). En effet, si dans une approche classique

³⁵² Les travaux de Laforest et Vincent, 1996 et Revaz et Filliettaz, 2006 s'attèlent à discuter chacune de ces perspectives scientifiques du récit.

du récit, ce type de texte pourrait être considéré comme une « *chronique* », car simple description d'actions successives (L. Fillietaz, J.-M ou Adam, 1992, p.55), d'après le modèle labovien, il peut endosser l'étiquette de « *récit* ». Remarquons qu'au cours de notre analyse, ce constat nous permet de résoudre un certain nombre de questionnements et de doutes apparus au début de l'exploration des productions narratives corpora quant à l'identification et la catégorisation des textes relatant des événements passés successifs, mais dépourvus des configurations de mise en intrigue. C'est ainsi que dans le cadre de notre travail des productions orales atypiques³⁵³ tirées de notre corpus, à l'instar de l'échantillon N° 6³⁵⁴ présenté ci-après, ont pu être placées dans la case « *récit* ».

Extrait N° 6. Le récit de parcours d'Esmeralda (R3 E3FEsmeralda)³⁵⁵

R3 E3FEsmeralda (S1-2)

1.	I :	bonjour donc bon on va commencer + pour la première question donc + pourriez-vous nous parler de votre parcours académique et professionnel c'est-à-dire vos études supérieurs licence master doctorat etcetera et professions exercées dans votre pays d'origine ou dans votre pays d'accueil et finalement quelle est votre fonction actuelle /
2.	Esme :	<u>ok donc moi je suis je suis (NNOM) et ben moi mon parcours académique et professionnel et bien en colombie j'ai fait une licence en langues étrangères espagnol anglais français bah après je suis venue en france et j'ai fait un master en sciences du langage + après j'ai fait un master en sémiologie et après j'ai commencé euh la préparation de ma thèse en anthropologie culturelle + euh tac tac tac les professions exercées dans votre pays d'origine alors en colombie j'étais pro + j'étais prof de français et j'étais prof d'anglais euh dans un lycée et en france j'ai été prof de collège de lycée euh actuellement je donne des cours dans une école privée et je suis bibliothécaire vacataire à la (NINSTITUTION FRANÇAISE) + je suis chargée de la collection hispanophone et je donne des ateliers d'espagnol pour des lecteurs de la bibliothèque +</u>

³⁵³ Atypiques, vis-à-vis de la structure textuelle du récit littéraire écrit et des modèles narratologiques décrivant ce dernier.

³⁵⁴ La totalité du corpus narratif ou *CorpusData* est disponible en annexes (cf. annexe N° 27).

³⁵⁵ Extrait tiré du *CorpusData* (Annexe N° 27).

Si le récit de parcours professionnel produit par Esmeralda au cours de l'entretien de recherche se présente comme une succession logique d'événements passés, aucune mise en intrigue, ni tension dramatique ne peuvent être décelées dans cet agencement textuel, d'où le caractère hors norme de cette narration. On est donc bien loin ici des récits avec des mises en intrigue bien rodées, relatant habituellement un événement saillant (car inhabituel ou problématique) étudiés par les modèles narratologiques classiques. Nous reviendrons plus tard sur les spécificités de ce type de récits « *singuliers* », ainsi que d'autres types narratifs lors de la description de la typologie de récits que nous avons dégagée au cours de cette analyse (voir *infra*, en point 6.2.6.2.). Le modèle labovien offrant ainsi la possibilité de mettre en avant la pluralité et la complexité propres aux séquences narratives de notre *CorpusEntretiens*, ce fut, en conséquence, ce modèle narratif qui nous a servi de norme de référence pour l'identification et la sélection de nos 79 extraits narratifs, qui viendraient plus tard constituer un sous-corpus exclusivement narratif, dénommé par nous-même, *CorpusData*. La collecte de ces données corpora a été précisée en amont en point 6.2.2..

Par ailleurs, notons que les recherches menées par Labov et Waletzky (1972, 1978) définissent les phases ou les parties narratives (éléments récurrents) composant toute narration complète ou tout récit prototypique :

1. *Présentation (ou résumé) : de quoi s'agit-il ?*

Une ou deux propositions qui résument toute l'histoire.

2. *Orientation (ou indications) : qui ? Quand ? Quoi ? Où ?*

Éléments d'information précisant la situation, les personnages, le lieu et le moment de l'histoire.

3. *Évaluation : pourquoi ?*

Indications de l'intérêt de l'histoire, de sa raison d'être.

4. *Propositions narratives (ou développement) : et après ? que s'est-il passé ?*

Séquences des événements et actions qui forment le corps de la narration

5. *Résultat (ou conclusion) : comment cela s'est-il terminé ?*

Le résultat est à mettre en relation avec le critère définitionnel du lien de causalité entre les événements : pour qu'il y ait résultat, il faut que la séquence d'actions entraîne une conséquence. C'est dire que, dans certaines narrations, il n'y a pas vraiment de résultat, il n'y a qu'une dernière proposition narrative. Le résultat suit souvent le foyer d'évaluation, c'est-à-dire le principal passage évaluatif du récit.

6. *Coda (ou chute) : écarte toute autre question.*

Procédé par lequel le narrateur signale que son récit est terminé. A pour fonction de « {ramener} le narrateur et son auditeur au point où ils étaient avant d'entrer dans le récit » (Labov, 1972, 1978, p. 302, cité dans M. Laforest et D. Vincent, op. cit., p. 21).

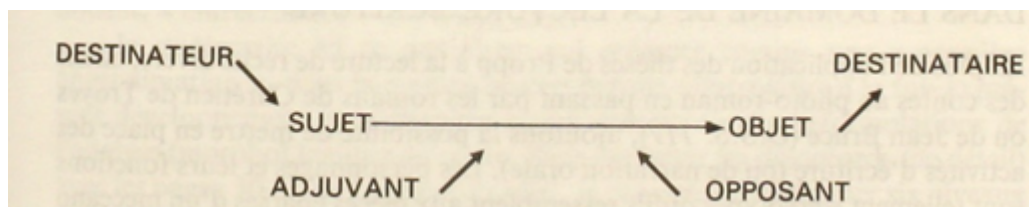
Ces 6 phases narratives sont toutes facultatives, à l'exception du « *développement* » (Kerbrat-Orecchioni, op. cit., p.102) et ce, afin de pouvoir différencier le récit, d'autres types de séquences discursives, telles que les séquences descriptives ou autres : « *Pour Lavob et Waletzky, la seule consécution de deux propositions narratives suffit à identifier le récit ; toute autre partie constituante de la narration, y compris la présentation, est facultative.* » (M. Laforest et D. Vincent, op. cit., p. 21).

Pour nous référer à d'autres modèles, sous sa forme prototypique, le récit oral se rapproche de la structure textuelle des récits littéraires écrits classiques. Comme le souligne Jean-Michel Adam, bien qu'il convienne de reconnaître que « *la narrativité est graduelle (Adam 1997)* », la production d'un récit et sa catégorisation comme telle est soumise à un certain nombre de conditions : « *pour qu'il y ait récit, il faut d'abord la représentation d'une succession temporelle d'actions, il faut ensuite qu'une transformation plus ou moins importante de certaines propriétés initiales des actants soit réalisée ou échoue, il faut enfin qu'une mise en intrigue structure et donne sens à cette succession d'actions ou d'événements dans le temps.* » (J.-M. Adam, 2002, p. 484). Cette conception du récit met en avant la notion de procès narratif à travers l'explicitation des différents moments d'un récit, plus notamment avec l'idée d'état initial, de transformation ou de changement (V. Propp, 1928, 1970 ; C. Bremond, 1973) et d'état final ainsi que les liens de causalité-consécution (relation de cause à effet) qui se construisent entre les événements qui y sont rapportés³⁵⁶. Notons que les travaux de théorisation autour du récit littéraire définissent la structure canonique du récit comme une organisation constituée des phases suivantes : situation initiale, nœud, (ré)action, dénouement, situation finale (Larivaille, 1974 ; Adam, 2001 ; Revaz, 2009). Et les recherches en sémiotique narrative, inspirées des analyses menées par V. Propp sur le conte merveilleux

³⁵⁶ « *Le récit explique et coordonne en même temps qu'il retrace, il substitue l'ordre causal à l'enchaînement chronologique.* » (Jean-Paul Sartre, 1947, p. 147)

(1970)³⁵⁷, délimitent à travers l'élaboration du schéma actantiel (Greimas, 1966)³⁵⁸ les places des actants³⁵⁹ dans le récit comme suit :

Graphique N° 4. Le schéma actantiel



Source : Greimas, 1966 cité dans J.-M. Adam, 1994, p.19)

Selon Greimas, ce canevas peut s'appliquer à nombre d'intrigues narratives : « *ce schéma à six rôles convient à toutes les histoires racontées* » (Greimas, 1966 cité dans J.-M. Adam, *Ibid.*, p. 19). Il sera d'ailleurs largement utilisé par les approches de narratologie structuraliste du récit. Soulignons que nous avons eu nous-mêmes recours à ces approches plus exigeantes du récit au cours du traitement de nos données narratives et ce, afin d'établir des comparaisons entre l'ensemble d'échantillons recueillis dans notre corpus et de dégager des points de convergence et de divergence entre leurs divers composants : textualisation des mises en intrigue, temps des verbes, mots de temps ou autres éléments de cohésion, discours rapportés, mots déictiques et marques de l'oral, etc. C'est ainsi que nous avons pu établir des distinctions entre certains textes proches du modèle prototypique du récit littéraire écrit et d'autres textes que nous avons qualifiés nous-mêmes de « *récits singuliers* », de par leur caractère énigmatique.

Pour finir, précisons que notre intention de proposer une analyse en deux temps (point 6.2.6.2. et point 6.2.6.3.) des récits d'expérience personnelle collectés, répond principalement à une préoccupation méthodologique. En effet, il nous paraît important d'étudier les productions narratives des sujets mobiles sous différents angles, autrement dit, de faire appel à des approches d'analyse allant au-delà du pur fait linguistique. Sur ce point, nous adhérons à l'approche analytique d'Elinor Ochs, qui dans ses recherches décide d'appréhender les récits

³⁵⁷ Les travaux de V. Propp, plus précisément « *La Morphologie du conte* », ont été brièvement cités en point 6.2.1. (voir en *supra*).

³⁵⁸ Comme rapporté par J.-M. Adam, ce modèle actantiel « *issus des propositions de Greimas (1966), a pour origine une révision du chapitre 6 de la Morphologie du conte {de Propp} sur la 'Répartition des fonctions entre les personnages'.* » (J.-M. Adam, 1994, p. 19).

³⁵⁹ Pour Greimas « *un même acteur peut occuper successivement deux ou plusieurs rôles* » (Greimas, 1966 cité dans J.-M. Adam, *Ibid.*, p.19).

d'expérience personnelle à la fois « *comme un genre de discours, comme un mode de cognition et comme une activité sociale* » (E. Ochs 2014, p.17) :

En tant que genre culturellement déterminé, les récits d'expérience personnelle sont dotés d'une organisation textuelle interne qui leur est propre, souvent qualifiée de structure de l'intrigue³⁶⁰ (Aristote 1982 {4^{ème} siècle av. J.-C.} ; Propp 1968). La mise en récit d'expériences personnelles fait appel à des processus cognitifs complexes tels que la mémoire, la contextualisation, l'anticipation, la représentation, l'évaluation, et plus généralement la mise en relation d'événements de vie. {...} En tant qu'activité sociale, de par le monde, les récits d'expérience personnelle ont tendance à être dialogiques, co-racontés et même co-construits par ceux qui prennent part à l'interaction sociale en question (Goodwin 1984). » (E. Ochs, 2014, p.17-18).

De fait, comme mentionné en 6.2.4., nous tenterons de faire appel pour cette analyse aussi bien aux recherches en analyse structurale des récits qu'aux travaux mobilisant l'analyse du discours pour l'étude de récits de soi. S'agissant en effet des récits conversationnels, souvent co-construits en situation d'entretien par l'ensemble des interactants, il nous semble qu'une approche pragmatique des conduites narratives s'impose, en d'autres mots, « *une approche attentive aux modes de composition, aux buts et à l'interprétation des récits.* » (J.-M. Adam, 1994, quatrième de couverture). La première partie de cette analyse cherchera par conséquent à répondre aux questions suivantes : quand et dans quel but nos informateurs produisent du récit au cours de l'entretien de recherche ? Quelles sont les spécificités textuelles de ces récits d'expérience personnelle émergés en contexte conversationnel ? Puis, une seconde partie abordera davantage les récits d'un point de vue thématique et interprétatif afin de voir ce que ces productions nous apprennent sur les parcours, les projets et les péripéties des sujets mobiles et ce, en sollicitant un certain nombre de marqueurs linguistiques récurrents dans ces récits.

³⁶⁰ Rappelons que l'approche que nous avons privilégiée pour l'analyse des productions narratives issues de notre *CorpusData*, est celle proposée par Labov, une approche plus vaste et moins formelle que celle choisie par les sémioticiens ou autres.

6.2.6. Analyse des données : La mobilité des sujets qualifiés au regard des témoignages

Avant de plonger plus avant dans l'étude des mini-récits repérés au sein de notre enquête par entretiens, décrivons succinctement le profil des publics mobiles ayant verbalisé ces expériences de la mobilité. Examinons à travers la parole enquêtée la nature de leurs projets de mobilité, leurs motivations et l'évolution de leurs projets.

6.2.6.1. Le profil des publics mobiles

À la différence des cas de demandeurs d'asile, de réfugiés politiques ou des migrants économiques interrogés dans un grand nombre d'entretiens biographiques, la mobilité des publics qualifiés ayant participé à nos entretiens semi-directifs, ne découle pas d'une nécessité urgente telle que celle de fuir de la guerre, échapper à une menace de mort ou trouver un moyen économique de subsistance pour sa famille. La mobilité de nos informateurs est le produit des projets qui « *ont été conçus, préparés et mis en œuvre avec un degré variable de complexité et d'organisation* » (L. Guilbert, *Projets d'études...*, *op. cit.*, p. 152). Les étudiants et professionnels en mobilité ayant participé à notre enquête sont motivés par un désir d'évoluer et de s'épanouir sur le plan personnel et professionnel (Bruno, Penélope, Fanny, Esmeralda, Amelia et tant d'autres), parfois aussi par une envie de changer leur vie quotidienne (Fanny), de découvrir un objet déjà imaginé (Fabricio) ou de réaliser leurs rêves (Amelia). Quelques témoignages des Iés peuvent nous permettre d'illustrer ce premier point. D'ailleurs, de temps en temps des anecdotes significatives repérées au sein de la parole enquêtée nous apprennent davantage sur les expériences vécues à l'étranger par ces acteurs mobiles ainsi que sur l'évolution de leurs projets³⁶¹.

Bruno, un jeune diplômé en didactique des langues part en France pour travailler en tant qu'assistant de langue dans un lycée local. Cependant, en entretien, il nous avoue que, depuis le départ, l'objet de sa quête était celui de parfaire sa formation académique en suivant en

³⁶¹ Les parties en gras qui apparaissent dans les témoignages cités dans cette partie serviront à illustrer la nature des motivations qui soutiennent la mobilité de nos enquêtés. Et les parties soulignées correspondent aux récits de parcours ou d'expérience personnelle verbalisés par les Iés au cours de l'entretien.

Master dans une université française reconnue. La France lui offrait de nouvelles possibilités d'épanouissement professionnel qu'il voulait saisir.

Extrait N° 7. Le témoignage de Bruno (E9F)³⁶²

39.	I :	ah avant votre départ c'était quoi votre projet /
40.	Brun :	ah avant mon départ ce que je ce que je cherchais pour parce que ++ pour les raisons pour lesquelles j'ai décidé de partir en France spécifiquement à (NVILLE FRANÇAISE) c'est parce que à l'université de (NUNIVERSITE FRANÇAISE) il existe + un master qui s'appelle + sefa c'est sciences de l'éducation en formation d'adultes et le master deux s'appelle ingénierie pédagogique multimédia alors je j'ai depuis toujours j'étais vraiment attaché intéressé à tout ce qui est technologie éducative les tic et tout et alors c'est la raison pour laquelle j'ai choisi (NVILLE FRANÇAISE) je j'ai commencé mes études pendant la deuxième année et <u>malheureusement ben j'ai eu des problèmes avec le mémoire et tout car je faisais un mémoire par rapport à les technologies dans le contexte des alliances françaises en Colombie mais je n'ai pas je n'ai pas eu le support assez euh ++ assez quoi assez constant de la part de de l'alliance française de (NVILLE COLOMBIENNE) et de l'alliance française de (NVILLE COLOMBIENNE) le contact c'était un peu mal fait + alors j'ai arrêté mes études j'ai fini tous mes cours j'ai fini toutes les matières j'ai eu de bonnes notes et tout mais côté <u>mémoire ça ça restait là en pause</u></u>

Hélas, comme Bruno le relate à l'aide d'un court récit (« *j'ai commencé mes études... ça restait là en pause* »), durant son voyage tout ne s'est pas passé comme prévu (« *j'ai eu des problèmes avec le mémoire* ») et il a été obligé de laisser son parcours de formation inachevé. Le récit enchâssé dans ce témoignage sert en quelque sorte au narrateur à expliquer ou justifier le pourquoi du non aboutissement de son projet initial. Pour Bruno, l'objet de sa quête n'a pas été atteint, son désir de formation est resté « *en pause* ».

Penélope, une jeune avocate décide de voyager à l'étranger pour étudier. Elle a « *eu l'idée de partir en France pour {...} faire {un} Master* ». Sa motivation est liée à un développement de carrière et ce, par l'accès à de nouvelles ressources d'éducation. D'ailleurs, elle précisera plus

³⁶² Extrait tiré du *CorpusEntretiens* (Annexe N° 21).

tard dans l'entretien que son projet est d'« *aller en France pour {son} Master et puis revenir pour pouvoir travailler ici {en Colombie}* » (cf. annexe N° 21, entretien Penélope E10F, n° 52). Son déplacement prévoit donc un retour au pays, une fois son projet académique accompli³⁶³.

Extrait N° 8. Le témoignage de Penélope (E10F)

4.	Pené :	d'accord alors euh ++ l'année 2008 en décembre ++ 2008 j'ai eu mon diplôme comme avocat ici à (NVILLE COLOMBIENNE) puis après j'ai eu l'idée de partir en France pour euh faire le master pour suivre des études là-bas euh ++ donc j'ai fait le ++ bon ben j'ai fini ma carrière ici puis en mars 2009 je suis partie à (NVILLE FRANÇAISE) pour commencer le master mais malheureusement j'ai pas eu une réponse positive de l'université donc j'ai pris cette année + que j'avais pour pour étudier le français pour l'améliorer et puis pour me pro- présenter ma candidature pour l'année d'après c'était comme ça et j'étais à à j'ai fait un cours de civilisation française à la sorbonne + puis après l'année d'après j'ai fait la candidature pour le master et ça c'est très bien passé donc j'ai commencé avec le dsu j'ai fait un dsu en droit des affaires et de l'entreprise + et puis après je continue avec le master deux + voilà c'était comme ça que s'était passé c'était ça la formation que j'ai suivie en France voilà
----	--------	--

Penélope, comme Bruno, nous raconte à travers un mini-récit enchâssé (« *donc j'ai fait le ++ bon ben j'ai fini ma carrière ici... c'était comme ça que s'était passé c'était ça la formation que j'ai suivie en France voilà*»), les accrocs qu'elle a eus à l'arrivée en France (« *malheureusement j'ai pas eu une réponse positive de l'université* »). Si, à la différence de la narration de son compatriote, Penélope atteste de l'accomplissement de son projet dans son récit, soulignons que les tournures mobilisées pour exprimer la contrariété rencontrée dans les deux extraits narratifs sont les mêmes : « *mais* » « *malheureusement* » (extrait N° 7, Bruno et extrait N° 8, Penélope). Nous ferons d'ailleurs une mise au point sur ces marques linguistiques récurrentes dans notre corpus narratif en point 6.2.6.3.2., quand nous nous attèlerons à faire l'interprétation des données narratives. En effet, en dépit des difficultés rencontrées, Penélope a tout de même réussi à suivre jusqu'au bout la formation en droit qu'elle désirait, un master 1 et un master 2 « *en droit des affaires et de l'entreprise* ». Tel

³⁶³ Il est à noter que Penélope et Bruno sont rentrés en Colombie après leur séjour académique en France. Ils travaillent tous les deux comme professeurs de français au sein d'une Alliance française locale.

qu'un héros remémorant les dures épreuves qu'il a dû surmonter au cours de son voyage, Pénélope clôt son récit par « *voilà c'était comme ça que s'était passé...* ».

Avant de continuer de parler des motivations qui soutiennent la mobilité des publics académiques ou professionnels, faisons une parenthèse pour souligner quelques observations sur ces mini-récits que nous venons d'identifier, le récit de Bruno et le récit de Pénélope. Sur le plan narratif, ces récits pourraient s'apparenter à un genre particulier, le récit de parcours. Ces productions verbales s'organisent autour d'une succession d'événements chronologiques décrivant les étapes d'un parcours académique ou professionnel. Ils comportent également des configurations de mise en intrigue qui servent à apporter une certaine tension narrative au récit. Le nœud de ces histoires ou ces anecdotes tourne autour des difficultés rencontrées par les sujets mobiles durant leur séjour. Comme nous le verrons plus tard, le degré de narrativité des récits de parcours produits par nos enquêtés peut être variable. Un grand nombre des récits de parcours émergés en entretien ne sont pas structurés au tour d'un nœud ou d'une intrigue, ce qui affaiblit leur intensité narrative. D'un point de vue sémantique, ces deux mini-récits nous rappellent que tout projet peut être confronté à des imprévus ou à des obstacles. Les obstacles mentionnés ne sont pas de nature physique ou économique comme nous pourrions trouver dans un grand nombre de récits de migration, entre autres traverser une frontière physique ou subvenir aux besoins primaires. Ces obstacles concernent plutôt des éléments directement liés au contexte académique dans lequel les sujets mobiles sont amenés à interagir durant leur séjour : admission administrative au sein d'un établissement éducatif, réalisation d'un mémoire pour l'obtention d'un diplôme, etc. Cet aspect met en lumière certaines spécificités des publics qualifiés ou éduqués qui s'engagent dans un projet de mobilité internationale comme ceux que nous étudions.

Pour revenir aux motivations des acteurs mobiles, notons que pour d'autres enquêtés, leur projet embrasse aussi des dimensions plus personnelles liées au changement, à la découverte ou au rêve. Fanny, un ingénieur ayant migré au Canada (au Québec), en tant que travailleur permanent, nous dit que son projet répond à la fois à des besoins personnels et professionnels : « *c'était en même temps {un projet} personnel et professionnel + **personnel parce que je voulais venir ici pour oui pour changer** et professionnel parce que j'ai voulu faire ce que je suis en train de faire maintenant ma profession que je suis en train d'étudier* » (cf. annexe N° 21, entretien Fanny E16C, n° 74). Le projet de mobilité qui est censé introduire du changement dans la vie de Fanny, de la placer dans un nouveau contexte social

et professionnel, finit aussi par la faire entrer dans le monde académique : « *depuis que je suis arrivée ici à Canada je suis en train de faire un baccalauréat en ingénierie en environnement naturel et aménagement* » (cf. annexe N° 21, entretien Fanny E16C, n° 4). Aussi, selon les témoignages des Iés, il arrive parfois que la personne ayant migré pour des raisons professionnelles, doive, malgré ses diplômes, s'engager dans des activités académiques : postuler pour une équivalence des diplômes, faire une mise à niveau des études déjà accomplies, suivre une nouvelle formation, etc. Pour Fanny, le retour aux études est une chose qu'elle désirait et qu'elle avait même prospecté avant son départ au Québec (« *plus de facilités {au Québec} pour étudier qui c'était ça mon objectif principal + pour venir étudier* », cf. annexe N° 21, entretien Fanny E16C, n° 78), mais pour d'autres professionnels, la reprise des études est un élément inattendu qui n'entraîne pas ni dans l'élaboration ni dans la réalisation de leur projet de mobilité. René, un technicien en télécommunication, migrant au Québec comme travailleur permanent et dont l'objectif principal du voyage est de travailler (« *mais le but c'était justement de travailler quoi* », cf. annexe N° 21, entretien René E15C, n° 82), se trouve obligé de faire des études pour une question d'équivalence de diplômes. Ce revirement de situation retarde son insertion professionnelle dans le pays d'adoption, ce qui n'« *est pas très bon pour lui* » :

*{...} l'hiver passé j'ai commencé la session passé d'hiver en ingénierie électrique {...} et ah j'ai changé parce que ça prend beaucoup de temps + il faut faire les traductions de toutes les matières que j'ai fini en Colombie + il faut faire un équivalence ici {...} + le cheminement c'est super long donc j'ai changé je me suis dit ça prend six ans à peu près + il faut recommencer et aussi **c'est trop pour moi** parce que j'ai déjà fait toutes ces matières {...} donc je me suis dit **c'est pas très bon pour moi** {...}* (cf. annexe N° 21, entretien René E15C, n° 8).

Comme nous pouvons l'observer à travers ces deux cas de figure (Fanny et René), nombre de changements sont susceptibles d'intervenir dans le parcours de vie des acteurs mobiles. En ce sens, le projet de mobilité, qui pourrait paraître en amont du départ une figure stable et peu dynamique, se montre à travers le vécu de nos informateurs, comme une figure changeante ou évolutive. Ces spécificités du projet mises en relief par les témoignages des sujets mobiles sont en accord avec les caractéristiques du projet anthropologique de Boutinet vues en chapitre 4 (cf. point 4.1.).

Venons, en à un autre cas, celui de Fabricio un futur professeur de FLE, qui nous explique les raisons qui l'ont poussé à partir en France. Inscrit en Master en Didactique des langues dans une université française de renommée internationale, plus que de nous parler de ses désirs de carrière ou de formation, Fabricio décide de présenter son envie de découverte comme la motivation principale de sa mobilité. Découvrir par lui-même le patrimoine culturel français, dont on lui avait tant parlé dans les cours de français, serait l'un des objectifs majeurs de son voyage :

euh c'est plutôt la richesse culturelle qui m'a plu du français + la littérature ah + la littérature la musique aussi française m'a beaucoup plu et du coup je voulais connaître un peu plus la littérature et + comment dire euh ++ par exemple j'ai toujours aimé un tableau c'est la liberté guidant le peuple il y a + au Louvre évidemment je voulais connaître je voulais voir le tableau et c'est ça qui m'a motivé c'est de voir ce que j'avais appris en Colombie mais de voir vraiment {...} parce que évidemment que je connaissais qu'il y avait un tableau qu'il était c'est une c'est une femme qui avait un drapeau et tout ça mais je voulais le voir c'était plutôt la découverte de découvrir ce que j'avais déjà connu mais de le voir c'est pour ça que j'ai décidé de venir en France (cf. annexe N° 21, entretien Fabricio E8F, n° 114-116).

Notons que l'accès à la langue et la culture françaises par le biais de la mobilité internationale est présenté par Fabricio plus comme l'assouvissement d'une passion que comme un moyen de s'épanouir au niveau professionnel. Au contraire, pour d'autres professeurs de français, si le contact avec la langue et la culture françaises est un moteur de la mobilité, c'est surtout parce que cette expérience de découverte et d'apprentissage linguistico-culturels sera pour eux appréhendée comme un atout dans leur carrière. Esmeralda, une jeune professeur de français partie en France à travers le programme d'assistantat de langue et préparant actuellement une thèse en anthropologie culturelle, explique les motivations de son voyage comme suit : « *je voulais devenir prof de français alors du coup c'est vrai que j'ai eu tout ce qu'il me fallait {dans le cours de français en Colombie} pour devenir prof et et après ben je suis venue en France pour améliorer pour approfondir la civilisation et l'usage de la langue et tout* » (cf. annexe N° 21, entretien Esmeralda E3F, n° 46). Le professeur voyageur part dans ce cas précis à la quête d'expertise. Le projet de mobilité d'Esmeralda qui commence par la concrétisation d'une expérience professionnelle en contexte francophone (assistant de langue) et qui bascule par la suite dans un projet d'études supérieures (Master, Doctorat) semble répondre également à une quête de promotion professionnelle de la part du

sujet mobile et ce, à travers l'accès à de nouvelles ressources éducatives que l'intéressée n'avait pas en ligne de mire quand elle a quitté la Colombie.

Enfin, si les motivations soutenant la mobilité des publics qualifiés semblent être liées à divers imaginaires professionnels et personnels, il faudrait souligner qu'elles sont aussi en lien avec une facette très forte de l'intime, qui est le rêve. Amelia, une jeune stagiaire en finance dans une banque française, nous explique que son projet de voyager en territoire français a été toujours un projet à caractère professionnel, mais que ce projet représente aussi la réalisation d'un rêve, celui « *de venir en France et d'avoir le français* » :

*ah pour moi je peux dire que c'était toujours un projet professionnel + ah je j'ai prévu de venir en France et c'était c'était pour ça que j'avais la motivation pour apprendre le français + et ouais c'est c'était pour faire mon double diplôme et puis après pour faire un stage pour avoir une première expérience professionnelle + ici en France **et en plus c'était mon rêve de venir en France et d'avoir le français** ben donc je suis déjà bilingue et je peux dire que c'est ma passion de parler plusieurs langues et j'espère de + d'avoir une autre voilà voilà (cf. annexe N° 21, entretien Amelia E3F, n° 30).*

Le territoire français et sa richesse linguistique est l'objet de désir d'Amélia, il est son rêve. En ce sens, la découverte du pays, de ses habitants et l'apprentissage de leur langue seront aussi l'objet de la quête du voyageur. L'aboutissement du projet dépendra donc de la gestion que fera le sujet mobile des opportunités et des moyens lui permettant d'atteindre les différents objets de sa convoitise : formation, professionnalisation, découverte et apprentissage du pays, de sa langue et de sa culture, entre autres.

6.2.6.2. Typologie textuelle : entre récits et bribes narratives

Nous l'avons vu, les textes narratifs qui constituent notre corpus, ont été appréhendés, à la suite de travaux de Labov (voir *supra*, en point 6.2.5.), comme faisant partie du genre discursif du récit : récits oraux ou récits conversationnels. En matière de récit, nous avons développé notre propre typologie, utile pour le développement de nos problématiques de recherche. Cela étant, cette dernière n'a aucune prétention catégorielle en dehors du cadre de notre travail. Cette catégorisation s'est simplement présentée à nous comme une étape logique

dans notre démarche d'analyse, si on veut bien admettre que : « *Toute activité intellectuelle conduit celui qui la pratique à créer des distinctions et à construire des types à l'intérieur de l'objet d'analyse* » (Dispaux, 1984, p. 99, cité dans J.-M. Adam, 1993, s.d.).

De manière générale, les productions narratives de nos interviewés peuvent être identifiées comme des récits d'événements, car relatant des événements de vie passés, cependant leur caractère biographique et personnel, nous permet également de les définir en tant que des « *récits d'expérience personnelle* », autrement dit, comme des récits d'événements « *that have entered into the biography of the speaker* » (Labov, 1997, p.399). Comme nous pouvons observer, l'aspect biographique sert à déterminer la nature de ce type de modèles narratifs. Dans leur dimension biographique, on peut parler selon le cas de « *récit biographique* » ou de « *récit autobiographique* ». Si le terme générique « *récit biographique* » désigne toute production narrative portant sur des événements biographiques, on peut parler de « *récit autobiographique* », dans les configurations où l'auteur, le narrateur et le personnage du récit constituent la même entité narrative. C'est qui est le cas de la majorité des récits produits par nos informateurs.

Leurs conditions de production et leur format textuel nous renseigne aussi sur leur nature. Ces récits produits en langue orale et dans un cadre interactif, celui de l'entretien de recherche pour notre cas précis, sont introduits en contexte scientifique sous l'étiquette des récits oraux (Labov et Waletzky, 1967 ; Labov, 1972, 1978, Bres, 1993) ou récits conversationnels (Lerner, 1992³⁶⁴ ; Sacks, 1992) et sont souvent comparés et opposés aux récits littéraires écrits, largement étudiés par la narratologie classique. Il est intéressant de voir qu'une terminologie spécifique renvoyant à la parole ordinaire ou à la parole du quotidien découle de ces confrontations discursives : « *récit ordinaire* » (Kerbrat-Orecchioni, 2003) ou « *narration quotidienne* » (M. Laforest et D. Vincent, 1996). D'ailleurs, si le récit ordinaire ne jouit pas du prestige intellectuel dont jouit le récit littéraire, comme le mentionne Françoise Dufour, nous assistons depuis quelques années à un intérêt croissant pour ce genre discursif :

{...} le tournant des années 1990 verrait le 'renouveau de la narration' (Berdet et al. 2009). Parallèlement au storytelling politique, publicitaire, managérial, l'homme de la fin du 20^e et du début du 21^e siècle chercherait à 'se raconter', à 'se mettre en récit' comme on se met en scène, à se construire des identités en fonction des situations. Ainsi tout serait devenu

³⁶⁴ Le terme « *Storytelling* » désignera l'action de produire un récit dans la conversation (Lerner, 1992).

narratif : 'à l'ancien *Ce n'est qu'une histoire, donne-moi des faits de la pensée logique serait substitué un Ce ne sont que des faits, donne-moi des histoires*' (Ibid.). » (Françoise Dufour, 2014, p.43).

Le récit oral semble acquérir de plus en plus de visibilité et de poids au niveau scientifique. C'est donc dans ces dynamiques d'évolution ou de (re)valorisation de l'étude de la narration du quotidien et plus précisément du récit conversationnel, que nous plaçons l'analyse de notre corpus narratif, ou *CorpusData*. Nous espérons que l'étude des échantillons narratifs qui seront traités ci-après nous permettra de mettre en avant la parole des locuteurs ordinaires, tels que nos sujets mobiles colombiens. Voyons donc de plus près la typologie de récits que notre démarche d'analyse du *CorpusData* nous a permis de constituer.

Premièrement, il conviendrait de souligner que pour pouvoir dégager des entretiens certains passages à exploiter, il faut se livrer à une tâche complexe : l'identification de « *bornes de narration* » (Marty Laforest et Diane Vincent, *op. cit.*, p. 22) dans le corpus, doublée de la catégorisation des modèles narratifs repérés *in situ*. Cette complexité textuelle est due à plusieurs facteurs, à savoir la forte influence du cadre interactif sur l'acte narratif des locuteurs, la nature imbriquée des données narratives émergées en situation conversationnelle ou encore, la présence récurrente des marques de l'oral dans la narration (hésitation, répétition, coupure de la parole et reformulation...).

Face à ces spécificités corpora, et grâce à une approche discursive et structurale de l'analyse du récit oral, nous avons pu établir des différences entre divers types de productions narratives tirées de notre corpus, plus précisément entre celles que nous avons dénommées « *récits* » et celles que nous avons désignées « *bribes narratives* » ou « *bribes de narrativité* » (Revaz et Bapst, 2014)³⁶⁵. Il est à noter qu'on peut aller plus loin dans l'entreprise typologique en déclinant ces deux premières catégories en trois sous-catégories supplémentaires, ce qui donne lieu à des nouvelles catégorisations distinctives : « *récits prototypiques* », « *récits semi-prototypiques* » et « *récits singuliers* », pour la catégorie des « *récits* » et entre « *bribes narratives prototypiques* », « *bribes narratives semi-prototypiques* » et « *bribes narratives singulières* » pour la catégorie des « *bribes de*

³⁶⁵ Nous empruntons le terme à Françoise Revaz et Laëticia Bapst, à la suite de leur article intitulé « *Récits et bribes de narrativité dans les consultations médicales : une approche discursive.* » (2014, p.59-73) publié dans le numéro 37 de la revue SEMEN (revue de sémio-linguistique des textes et discours).

narrativité ». Cela étant, de telles subtilités ne seront développées que dans une publication ultérieure au présent mémoire de doctorat, car pour l'exploitation qui nous motive, avec les publics spécifiques visés, il n'est pas sûr que la catégorisation doive aller aussi loin. Nous nous contenterons de consigner ici seulement quelques constations faites au cours de nos analyses. Premièrement, nous observons que des facteurs tels que la narrativité et la racontabilité nous permettent de catégoriser les données de notre *CorpusData* et ce, en faisant des distinctions entre les productions narratives avec intrigue et les productions narratives sans intrigue. Le degré de narrativité peut être défini en fonction de la matérialité discursive des récits, principalement les effets de mise en intrigue (degré fort, degré faible et degré minimal), et le degré de racontabilité peut être appréhendé comme le caractère extraordinaire qui caractérise les événements « *racontables* », c'est-à-dire, les événements susceptibles d'être racontés par un narrateur-personnage. Deuxièmement, en prenant comme référence des travaux récents sur le récit de soi et le récit conversationnel (F. Revaz et L. Bapst, 2014 ; Elinor Ochs, 2014), nous constatons que l'étude des propriétés formelles des récits conversationnels nécessite d'une conception plus large et plus souple de la narrativité. Il s'agit d'une conception capable d'envisager des modèles narratifs autres que le modèle classique reposant sur la construction des narrations saillantes autour des événements inhabituels et développant des mises en intrigue bien rodées³⁶⁶. C'est ainsi que certains récits tirés de notre corpus, ne comportant aucune tension dramatique, à l'instar d'un grand nombre de récits de parcours, pourraient être appréhendés en tant que des « *récits non-prototypiques* », que nous pourrions dénommer « *récits singuliers* ». Ces formes narratives minimales témoignent d'ailleurs d'un agencement atypique, d'une structure narrative différente de celle que l'on assigne couramment au « *récit* » : des « *mises en intrigue* » (Paul Ricœur, 1983). Pour leur part, d'autres récits conversationnels comportant un degré de narrativité et de racontabilité palpables, se rapprochant même dans certains cas des formes prototypiques ou canoniques du récit littéraire écrit³⁶⁷ pourraient être appréhendés comme des « *récits prototypiques* ». C'est dans la diversité des formes narratives et dans les particularités textuelles que notre *CorpusData* montre toute sa richesse narrative.

³⁶⁶ Le modèle narratif canonique, performant dans l'étude des récits littéraires, semble, selon les experts, montrer des limites (car modèle assez figé) quand transposé à l'étude des récits conversationnels.

³⁶⁷ Nous faisons à la structure canonique du récit littéraire classique à 5 phases : situation initiale, noëud, (ré)action, dénouement, situation finale (établie par Larivaille 1974, Adam 2001 et Revaz 2009, cité dans F. Revaz et L. Bapst, 2014, p. 64).

Pour en revenir sur le travail opéré sur notre corpus, en reprenant « *la dimension de la Communauté de narration* » mentionnée par Elinor Ochs (2014, p.34) ainsi que le critère d'autonomie et/ou d'autonomisation des textes narratifs énoncé par Françoise Revaz et Laëtitia Bapst (2014, p.60), il nous est possible de différencier les textes dont la mise en narration est dominée par un seul co-narrateur actif, de ceux dont la mise en récit se matérialise grâce à la participation de plusieurs co-narrateurs actifs (Elinor Ochs, *Ibid.*). En effet, comme le souligne E. Ochs, « *Dans la plupart des sociétés de par le monde, les récits d'expérience personnelle sont construits de manière collaborative avec d'autres interlocuteurs (Baquedano-López 1998; Blum-Kulka 1997; Goodwin 1986; Haviland 1977; Mattingly et Garro 2000; Miller et al. 1996; Minami 1996).* » (Elinor Ochs, 2014, p.34). Dans ce contexte, la « *Communauté de narration* » fait plus précisément état du « *degré et {du} type de participation mise en œuvre dans la co-construction d'un récit.* » (Elinor Ochs, *Ibid.*). Sur la base de notre corpus, nous observons que les textes, avec un seul co-narrateur actif, prennent la forme des blocs narratifs autonomes et/ou autonomisables, ce qui le rapproche du caractère unifié des récits écrits classiques (constituant des unités narratives intelligibles), d'où notre choix d'utiliser le terme « *récit* » pour les définir. En revanche, les textes avec plusieurs co-narrateurs actifs se présentent plutôt comme des fragments narratifs entrecoupés par l'intervention verbale des interlocuteurs participant, à des degrés différents, à l'acte narratif. De par leur caractère morcelé, ces derniers textes pourraient être désignés donc comme des « *bribes narratives* ». C'est d'ailleurs le constat que font Françoise Revaz et Laëtitia Bapst dans le cadre d'une étude portant sur les productions narratives émergées au cours des consultations médicales : « *Repérer des 'moments narratifs' dans les entretiens n'est pas aisé dans la mesure où le patient produit rarement des récits canoniques, complets et autonomes, mais plutôt des bribes de narrativité imbriquées dans l'échange et donc difficilement autonomisables.* » (Françoise Revaz et Laëtitia Bapst, 2014, p.60). Voyons de plus près ces deux types de modes narratifs, les récits et les bribes narratives, à l'aide de quelques extraits de notre *CorpusData*.

Les récits de Margarita et d'Isabel ci-après exemplifient assez bien la prédominance d'un seul narrateur et le fonctionnement autonome dont il est question dans le cas de « *récits* ».

Extrait N° 9. Le récit de motivation de Margarita (R36 E14FMargarita)**R36 E14FMargarita (S67-68)**

67.	I :	d'accord parfait + et pourquoi la france / pourquoi pas + un autre pays francophone ou en l'occurrence un pays anglophone etcetera /
68.	Marg :	<u>la france c'était que enfin j'ai eu un contact assez jeune avec la langue française une de mes tantes habite habite en france depuis plus de quarante ans donc quand j'étais petite je voyais cette tante qui venait ++ avec sa famille en vacances et qui parlait tout le temps en français je commençais à avoir ce lien avec la france et après je ne me suis pas posée de question c'était c'était là ou je voulais venir</u>

Extrait N° 10. Le récit de parcours de difficultés d'Isabel (R53 E5FIsabel)**R53 E5FIsabel (S77-80)**

77.	I :	donc + on va passer à la dernière partie + donc face au milieu francophone + dès ton arrivée + tes impressions + etcetera ++ donc ++ avez-vous rencontré des difficultés à interagir dans le milieu francophone / lesquelles /
78.	Isab :	au début quand je suis arrivée / ou ++ pendant tout mon séjour /
79.	I :	les deux choses ++ à peu près oui
80.	Isab :	<u>ok + quand je suis arrivée ++ oui ((rire)) ++ j'ai eu des difficultés avec les gens avec lesquels j'ai habité ++ euh ++ je suis tombée sur une colocation avec trois français ++ donc parfois je ne comprenais pas tout ce qu'ils disaient ++ ils parlaient entre eux + et j'avais du mal à interagir + ou à faire partie de la conversation ou des conversations qu'ils avaient parce que + voilà je pouvais pas exprimer parce que je comprenais pas tout ++ hum ++ et ensuite ++ euh ++ non je pas j'ai pas eu des problèmes au niveau du travail parce que pareil + quand je suis arrivée ici + j'ai travaillé dans un lycée français ++ j'étais assistante d'espagnol comme je l'ai dit + tout à l'heure et ++ non + là par contre + je n'ai pas eu des problèmes avec mes collègues + ni avec le système ++ il y a eu ++ des choses que j'ai dû ap- apprendre + plutôt des choses + des démarches administratives ++ mais c'était pas vraiment des difficultés ++ et puis à l'université quand j'ai repris mes études + et quand j'ai commencé mon master oui + j'ai eu beaucoup de difficultés ++ je- j'arrivais pas à prendre des notes + donc + je ne comprenais pas tout + les cours je ne pouvais pas écrire très vite j'ai suivi pas je ne pouvais pas suivre très bien les cours ++ j'ai eu du mal à commencer à écrire des essais + ou des dissertations pour l'université ++ à ce moment-là + oui + j'ai eu beaucoup de mal</u>

Nous sommes face ici à des productions narratives dominées du début à la fin par un seul narrateur, en l'occurrence, le sujet mobile interviewé. Si les questions de l'Ier portant sur de l'événementiel, plus précisément sur des expériences biographiques passées, incitent le narrateur à relater un certain nombre d'événements, de faits et d'éléments circonstanciels³⁶⁸ liés à ces faits, il ressort clairement que l'Ier joue un rôle fort passif durant l'acte narratif du narrateur principal³⁶⁹. En effet, dans les deux extraits ici cités, on ne recense aucun indice linguistique soulignant la participation d'un co-narrateur dans la construction du récit, comme nous pourrions l'observer par exemple dans le cas de « *bribes narratives* » (voir en *infra*). Ce mode narratif caractéristique des « *récits* » est repérable dans plusieurs récits tirés de notre *CorpusData* (R6 E5FI Isabel, n° 5-6 ; R13 E12F Noel, n° 3-4 ; R20 E20C Marco, n° 3-4), ce qui s'explique principalement par les conditions de production verbale particulières qu'impose l'entretien de recherche. Selon Françoise Dufour, les interactions durant un entretien de recherche peuvent être de type complémentaire « *parce que les places taxémiques des interactants ne sont pas égalitaires : les tours de paroles {des interviewés} qui constituent l'essentiel du matériau textuel sont de type responsif alors que ceux de l'intervieweur qui 'pilote' les entretiens sont de type initiatif {...}* » (Françoise Dufour, 2014, p.46). Comme le montrent ces échantillons, les textes narratifs peuvent prendre la forme de blocs narratifs autonomes, ce qui les rend plus facilement autonomisables au regard de l'analyste. Si nous considérons ces textes comme autonomes et/ou autonomisables c'est parce qu'ils se présentent comme des unités narratives facilement dissociables (car sans interruption de la part d'un autre interlocuteur) du cadre dialogal de l'entretien de recherche, autrement dit, des productions non imbriquées dans l'échange conversationnel entre l'Ié et l'Ier (Revaz et Bapst, 2014, p.60). D'ailleurs, dans ces extraits, l'acte narratif a lieu à la suite de l'élément déclencheur, en l'occurrence la question du chercheur. En effet, les récits ici cités prennent la place de la réponse de l'Ié, ce qui rapproche ces séquences narratives du schéma prototypique d'une séquence explicative³⁷⁰. L'intention communicative des narrateurs serait donc celle d'informer leur interlocuteur (l'Ier), ce qui nous aide à préciser la valeur illocutoire ou la fonction pragmatique de ces productions narratives. Un schéma pouvant représenter cette

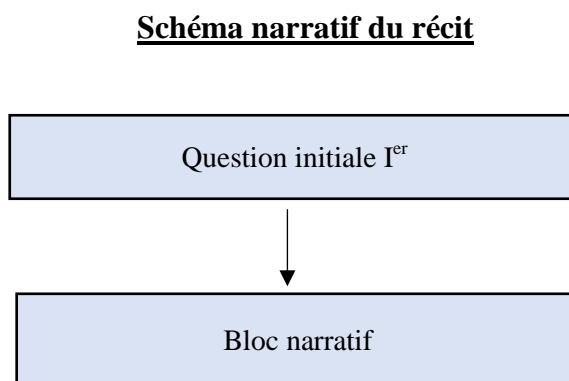
³⁶⁸ La structure narrative des textes sera étudiée à travers d'autres catégorisations proposées dans cette partie.

³⁶⁹ Soulignons toutefois que pour cette analyse, nous travaillons strictement sur la base des données verbales retranscrites, sans tenir compte des éléments paraverbaux et leur influence. En effet, il serait à rappeler que les gestes des locuteurs peuvent aussi influencer sur la production narrative des participants, ils pourraient par exemple, la déclencher, la soutenir ou l'arrêter.

³⁷⁰ D'après J.-M. Adam, quand une séquence narrative est insérée « *en lieu et place de la réponse au 'Pourquoi {b} ?'* » il est possible de dire que la « *séquence explicative joue le rôle de séquence insérante et le récit de séquence insérée.* » (J.-M. Adam, e.d.).

pratique narrative, plus précisément l'émergence du récit à la place de la réponse de l'Ié à la question de l'Ier serait le suivant :

Graphique N° 5. Schéma narratif 1



Ainsi, pour expliquer le choix de la France comme pays d'accueil de sa mobilité, Margarita endosse le rôle du narrateur (narrateur unique) et restitue de manière rétrospective une expérience de son enfance : « *j'ai eu un contact assez jeune avec la langue française {...} quand j'étais petite je voyais cette tante qui venait ++ avec sa famille en vacances et qui parlait tout le temps en français* » (R36 E14FMargarita, n° 68). À travers la mise en récit d'un souvenir, on apprend davantage sur son capital de mobilité (Murphy-Lejeune, 2003a)³⁷¹ et sur le rôle qui a joué « *sa tante* » dans l'accomplissement de son projet mobilitaire. Pour sa part, Isabel, afin de répondre à la question initiale de l'Ier, livre une longue narration sans interruption relatant les difficultés qu'elle a rencontrées en milieu francophone. Si au départ, elle demande l'intervention de l'Ier-chercheur pour clarifier certains doutes à propos de la question qui lui a été posé, à la suite d'un court échange verbal entre les deux interlocuteurs, c'est l'Ié qui assume la place de narrateur principal du récit. Signalons-le, son récit prend la forme d'un récit de parcours de difficultés, puisqu'il relate en quelque sorte les étapes de son séjour périlleux à l'étranger. Les temporels qui marquent l'ordre chronologique des événements racontés (« *quand je suis arrivée* », « *et puis* ») servent à poser les différentes

³⁷¹ Nous renvoyons à l'idée de capital de mobilité qui propose E. Murphy-Lejeune (2003a) : « *Le capital de mobilité, composante du capital humain, exprime à la fois ce qui sert de point de départ ainsi que la richesse que l'on accumule. Les voyageurs ont une longueur d'avance au départ sur la majorité sédentaire, {...}, et le séjour à l'étranger contribue à augmenter leur patrimoine. Ce capital de mobilité comprend quatre composantes principales : l'histoire familiale et personnelle, les expériences antérieures de mobilité ainsi que les compétences linguistiques, les expériences d'adaptation, et enfin certains traits de personnalité. Considérées ensemble, ces dimensions permettent d'identifier le capital de mobilité d'un étudiant avant le départ.* » (E. Murphy-Lejeune, *op. cit.*, p. 60).

étapes de ce parcours³⁷². Comme nous pouvons le voir, à travers la mise en narration de leurs expériences, les sujets mobiles enquêtés endossent un rôle actif, voire un rôle de leaders dans les interactions verbales qui prennent place au cours de l'entretien de recherche. Ces derniers deviennent à la fois narrateurs principaux de leur vécu biographique et protagonistes de leurs histoires. L'Ier pour sa part reste discret, contemplatif de la parole racontée.

Contrairement à ce qu'on vient de voir pour les « *récits* », les « *bribes narratives* » comportent des éléments linguistiques relativement massifs, qui rendent visible la manière dont l'Ier oriente l'acte narratif de l'Ié à travers des questions ou des verbalisations diverses. Les récits de Pedro et de Karina ci-dessus, à titre d'exemple, mettent en lumière la participation effective de l'Ier dans la production narrative, où celui-ci essaie de comprendre ce qui s'est passé et de mener l'Ié à enchaîner dans sa narration, soit par des questions orientées ou en fonction des réponses, soit par des reformulations ou par des signes linguistiques de type « *d'accord* », « *hm* » qui relèvent du discours oral.

Extrait N° 11. Le récit de motivation de Pedro (R28 E2FPedro)

R28 E2FPedro (S13-20)

13.	I :	et quelle était votre motivation à l'époque /
14.	Pedr :	<u>euh plutôt la curiosité du français à ce moment à cette époque-là quand j'ai commencé à apprendre moi je me- j'ai j'envisageais pas du tout de venir en france poursuivre mes études moi j'ai pensé plutôt au début de poursuivre mes études en sortant de l'école mais plutôt dans un pays de langue anglaise après j'étais plutôt des opportunités (inaud.) qui m'ont permis de venir en france mais tout au début c'était pas c'était pas la france mon objec- en fait j'avais pas un objectif clair à euh moment que j'ai commencé à apprendre le français pour continuer mes études parce que j'étais c'est une formation de dix semestres moi j'étais au sixième et donc j'ai commencé à apprendre le français quand même pour ouvrir une porte voilà il y avait pas une motivation en particulier</u>
15.	I :	hm quel type de porte /
16.	Pedr :	<u>euh déjà je voulais ben je me disais pourquoi pas apprendre le français mais c'était pas c'était plutôt ma deuxième langue si vous voulez</u>
17.	I :	d'accord
18.	Pedr :	<u>une langue additionnelle en fait</u>

³⁷² Les éléments narratifs servant à structurer les productions narratives seront abordés plus loin (voir *infra*).

19.	I :	d'accord
20.	Pedr :	<u>et disons que nous on a commencé à apprendre le français moi j'étais curieux pour ça mais la vraie raison c'était que moi je j'appartenais à un équipe de recherche moi j'étais toujours attiré par la recherche en fait et euh quelqu'un de notre équipe il a trouvé des papiers assez intéressants qui étaient en français et nous euh pour la petite histoire dans cette équipe de recherche on a l'équipe il avait des accords avec l'institut de langues de l'université dans laquelle j'étais et pour nous les cours de langues étaient gratuits et du coup pou pour nous c'était euh pareil apprendre le français apprendre l'italien apprendre le japonais mais maintenant à ce moment-là plutôt qu'on avait ces papiers en français on était on était curieux de savoir qu'est-ce qu'il racontait et euh voilà et on a commencé les cours de français comme ça c'était euh la l'histoire complète en fait c'était notre motivation à l'époque mais c'était plutôt une une motivation pour la curiosité plutôt que pour une motivation plus spécifique</u>

Extrait N° 12. Le récit de parcours d'apprentissage de Karina (R25 E7FKarina)

R25 E7FKarina (S13-42)

13.	I :	d'accord parfait + merci + donc avez-vous étudié une ou plusieurs langues étrangères pendant votre formation académique en colombie / quelle langues avez-vous appris / à quel niveau scolaire / école primaire collège lycée université /
14.	Kari :	<u>ben à l'école j'ai étudié dans un- une école privée donc on avait des cours d'anglais seulement toute mon scolarité j'ai eu que des cours d'anglais et voilà à la fin de- du lycée j'ai eu l'opportunité d'aller étudier aux états-unis + donc j'ai fait un échange + dans la- + un échange académique + j'ai fait une année de lycée aux états-unis + mais avant ça en fait + j'ai étudié l'anglais à l'institut (NINSTITUT) c'est l'institut qui appartient à l'ambassade des états-unis et qui donne des cours d'anglais + j'ai fait environ- euh + je pense que six mois + et après je suis allée aux états-unis</u>
15.	I :	<u>d'accord</u>
16.	Kari :	<u>et après à l'université j'ai pas du tout eu des cours des langues + c'était pas une formalité demandée par l'université ni par le cursus que je suivais</u>
17.	I :	<u>donc ni cours d'anglais ni français + aucune langue</u>
18.	Kari :	<u>non non une fois j'ai terminé l'université j'ai commencé à suivre des cours de langues</u>
19.	I :	<u>mais pas pendant +</u>

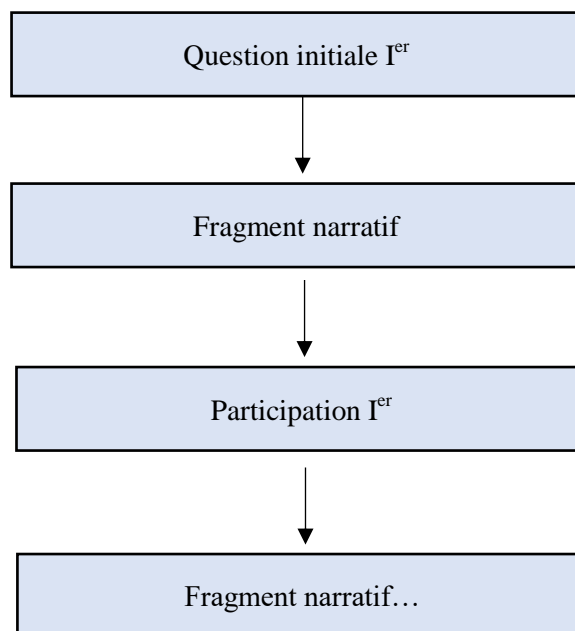
20.	Kari :	<u>ou presque à la fin + je me souviens pas mais je pense que j'ai dû suivre deux ou trois jours de cours de français mais pas + pendant que j'étais à l'université + mais je n'ai pas suivi vraiment cours réguliers + parce qu'on me le demandait pas et je ne voyais pas ++</u>
21.	I :	<u>c'était optionnel</u>
22.	Kari :	<u>même pas non + (inaud.) c'était pas demandé dans le cursus</u>
23.	I :	<u>et ces deux ou trois cours que vous avez suivis c'étaient dans quel contexte /</u>
24.	Kari :	<u>parce que j'avais des collègues des collègues de + d'université qui avaient étudié au lycée français + il y avait beaucoup des copines du lycée français et donc j'ai dû vouloir aller aux cours pour pour apprendre quelques mots + plus pour curiosité que pour + parce que les cours étaient + on pouvait les prendre + il y avait + il y a le département des langues à l'université + on pouvait les prendre mais c'était pas nécessaire ni obligatoire + et comme nos notre cursus était tellement rempli on avait beaucoup de cours + ben j'avais pas l'option d'étudier d'autres langues</u>
25.	I :	<u>d'accord ok + du coup le français jamais au lycée jamais au collège ni à l'université</u>
26.	Kari :	<u>non pas vraiment</u>
27.	I :	<u>ok donc + apprentissage du français + donc avez-vous suivi une formation en français langue étrangère avant de venir en france /</u>
28.	Kari :	<u>oui j'ai- une fois fini l'université et comme j'avais eu aussi un échange au ++ au canada j'ai pu aller au canada + dans la dernière année de ++ l'université + donc j'ai fait l'échange avec l'université de (NUNIVERSITE) c'était une université anglophone et j'ai pu rencontrer des gens des amis francophones là-bas + et j'ai appris le français par eux j'ai pas j'ai pas appris dans un cours + j'ai appris par eux</u>
29.	I :	<u>sur place</u>
30.	Kari :	<u>oui par l'échange avec eux</u>
31.	I :	<u>d'accord</u>
32.	Kari :	<u>donc quand je suis retournée en colombie je pouvais parler français mais je ne pouvais pas écrire le français parce que je n'avais pas- j'étais analphabète + en fait je savais je comprenais assez bien et mais je ne savais ni écrire ni lire + bon lire à peu près mais pas vraiment</u>
33.	I :	<u>d'accord + et combien de temps vous êtes restée /</u>
34.	Kari :	<u>au canada /</u>
35.	I :	<u>oui</u>

36.	Kari :	<u>un an</u>
37.	I :	<u>et pour le lycée + l'échange avec le lycée c'était six mois /</u>
38.	Kari :	<u>un an</u>
39.	I :	<u>un an aussi aux états-unis + d'accord ok</u>
40.	Kari :	<u>donc une fois que je suis retournée de canada que j'ai fini mon mon + l'université mon diplôme d'université + que des + - + diplôme universitaire + j'ai commencé à suivre des cours d'espagnol + des cours de français à l'alliance française</u>
41.	I :	<u>d'accord</u>
42.	Kari :	<u>à l'alliance française à (NVILLE COLOMBIENNE) et c'est là où j'ai commencé vraiment une formation du français langue étrangère</u>

Nous constatons à travers les extraits ici cités que la participation de l'Ier revêt divers degrés. Dans le cas des « *récits* », nous l'avons vu, la participation de l'Ier est imperceptible au niveau linguistique. Dans le cas de bribes narratives, le degré des verbalisations participatives de l'Ier varie. À l'instar de la participation de l'Ier durant la mise en narration de Pedro, ce degré peut être faible, ou au contraire, il peut être fort, comme le montre le rôle très actif qu'assume l'Ier au cours de la production narrative de Karina. Dans le premier cas (Pedro), le discours de l'Ié constitue l'essentiel de la séquence narrative et sa production narrative se matérialise dans deux grands blocs narratifs bien identifiables : R28 E2FPedro n° 14 (premier bloc) et n° 15-20 (second bloc). Dans le second cas (Karina), les interventions de l'Ier se font plus nombreuses et la narration de l'Ié se fragmente en plusieurs morceaux narratifs, parfois plus ou moins longs parfois plus ou moins courts. C'est dans ce dernier cas, où la dynamique de construction collaborative du récit semble la plus aboutie. Nous pourrions illustrer cette dynamique de la co-construction narrative comme suit :

Graphique N° 6. Le schéma narratif 2

Schéma narratif des bribes narratives



Pour entrer plus avant dans le fonctionnement des bribes narratives, nous reviendrons sur l'extrait précédent où Pedro nous parle de ses motivations d'apprentissage passées, à une époque où apprendre le français constituait pour lui un élément potentiel d'évolution professionnelle ou sociale (« *j'ai commencé à apprendre le français quand même pour ouvrir une porte voilà* », R33 E2FPedro, n° 14), sans envie particulière d'opérer une mobilité académique en France. Puis, par le biais des questions orientées (« *hm quel type de porte /* » R33 E2FPedro, n° 15) et des régulateurs de parole (« *d'accord* »), l'I^{er} déclenche et encourage la production d'un second moment narratif de la part de l'Ié. Cette deuxième partie de la narration, toujours cherchant à répondre à la question initiale (« *quelle était votre motivation à l'époque /* »), prend rapidement la forme d'une anecdote imbriquée à l'intérieur de la séquence narrative principale. Le narrateur se réfère d'ailleurs à ce moment narratif avec l'expression « *eh pour la petite histoire* » (R33 E2FPedro, n° 20). Notons que la narration de cet épisode anecdotique semble émerger de manière semi-spontanée et progressive dans l'interaction narrative, puisque c'est l'informateur lui-même qui décide de nous livrer cette « *petite histoire* » dans un but explicatif. L'histoire émerge dans un deuxième moment de son tour responsif, comme si l'échange entre les deux interlocuteurs avait activé le processus de remémoration ou comme s'il avait encouragé le narrateur à dévoiler une histoire qu'au départ

il avait décidé de passer sous silence, d'où son commentaire « *mais la vraie raison c'était que {...}* » (R33 E2FPedro, n° 20). Cette situation de co-construction narrative illustre assez bien le type de participation et le degré d'influence que peut avoir un co-narrateur actif tel que l'Ier dans l'activité narrative des Iés.

Dans une autre tonalité, la passionnante histoire des langues de Karina, remplie d'expériences langagières en tout genre, y compris plusieurs expériences d'apprentissage en mobilité, est en grande partie le produit de l'échange verbal incessant entre cette dernière et l'Ier. C'est en effet par ce va-et-vient d'interrogations et de réponses³⁷³, des reformulations (« *c'était optionnel* » (R27 E7FKarina, n° 21), des formes d'encouragement verbal (« *d'accord* », « *ok* » R27 E7FKarina n° 25 et n° 31), entre autres, que l'on arrive en fin de la séquence narrative à obtenir une idée globale du récit d'apprentissage des langues de l'Ié. Bien que les rôles des interlocuteurs soient bien définis par le cadre communicatif qu'impose l'entretien de recherche, ce dernier extrait nous montre que les tours interrogatifs et les tours responsifs ne sont pas exclusifs de l'un ou de l'autre des interlocuteurs, les questions et les réponses peuvent être formulées aussi bien par l'Ier que par l'Ié. Les dynamiques soutenant la production et la réception du récit sont donc bien mises en avant par l'étude de ce genre de narrations prenant la forme de « *bribes narratives* ». Comme le mentionnent Françoise Revaz et Laëtitia Bapst, l'analyse des « *productions narratives co-construites dans l'interaction verbale* » est intéressante en ce qu'elle permet de « *rendre compte d'un aspect trop peu pris en compte dans les analyses narratologiques, à savoir la réception de la narration.* » (Françoise Revaz et Laëtitia Bapst, *op. cit.*, p.62). Les récits de Bruno (R65), Fabricio (R62), Karen (R41), Ofelia (R80), Débora (R56), Hugo (R12) faisant partie de notre corpus (annexe...) montrent également que le cours narratif dépend de l'échange conversationnel et des tours de parole. Comme nous pouvons observer, ce sont les bribes narratives qui portent le mieux la dynamique de co-construction narrative. L'étude des bribes narratives nous rappelle ainsi l'importance de contextualiser tout objet textuel d'analyse, et plus notamment les productions interactives, dans la situation énonciative de production.

³⁷³ Notons que le tour interrogatif et le tour responsif ne sont pas exclusifs de l'un ou de l'autre des interlocuteurs, comme nous le montre la narration de Karina, les questions et les réponses peuvent être formulées aussi bien par l'Ier que par l'Ié.

6.2.6.3. La mise en narration d'une mobilité vécue : Projets, obstacles et parcours de vie

Dans les pages qui suivent nous procéderons à l'analyse discursive de notre *CorpusData*. Nous commencerons tout d'abord par expliquer pourquoi il nous a paru pertinent d'effectuer une analyse automatique de nos données narratives. Puis, nous montrerons comment les sujets mobiles interviewés se servent des marques langagières et des stratégies discursives spécifiques pour remémorer, évaluer et interpréter leur vécu de la mobilité. Enfin, quelques éléments discursifs nous permettront d'illustrer le caractère progressif et évolutif qui se dégage des projets et des parcours mis en narration par nos informateurs.

6.2.6.3.1. Le recours à l'outil TAL

Avant d'entamer l'analyse de notre corpus narratif (*CorpusData*), nous avons essayé de mener une lecture minutieuse afin de nous attarder sur certains composants essentiels de celui-ci, en vue de développements didactiques ultérieurs.

Cette étape de lecture nous a permis de remarquer la redondance de divers éléments linguistiques qui se répètent dans la plupart des récits comme par exemple le champ sémantique des sentiments (« *surprise* », « *peur* », « *choqué* »...) et de la difficulté (« *problème* », « *difficulté* », « *difficile* », « *ne pas être capable de* », « *ne pas pouvoir* » ...), certains adverbes (« *très* », « *vraiment* »...), les temps du passé (le couple passé composé/imparfait), certains mots de temps (« *au début* »/ « *après* »/ « *maintenant* »), la conjonction de coordination « *mais* », entre autres. À ce moment, il nous a paru pertinent de recourir à un instrument qui nous permette de repérer ces éléments et de délimiter leurs emplois. Nous avons tout de suite pensé à l'outil TAL (« *Traitement Automatique des Langues* ») et à un logiciel qui serait en mesure d'accomplir une telle tâche. Il s'agit d'un logiciel qui nous a été présenté dans le cadre de notre formation doctorale, à savoir le *AntConc*³⁷⁴. Cet outil est gratuit et facilement téléchargeable sur Internet, il est beaucoup utilisé dans le domaine de la linguistique et l'analyse du discours et des récits. Ce qui a encouragé le recours à ce logiciel, c'est qu'il nous permet d'effectuer l'extraction automatique

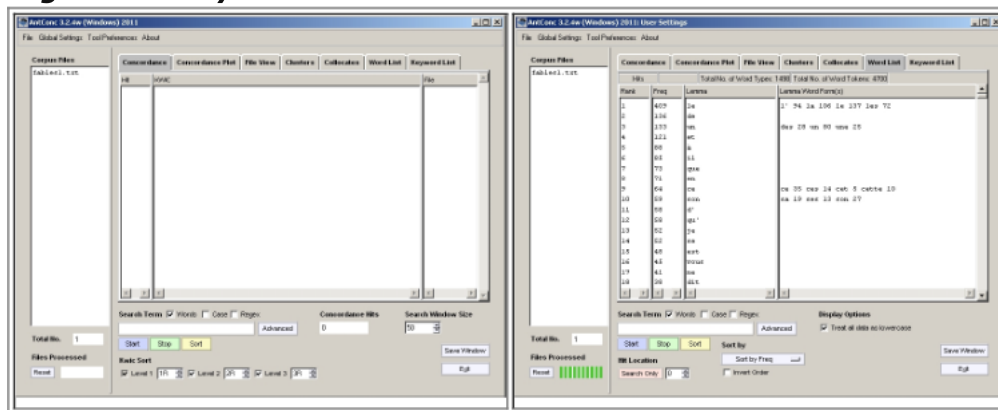
³⁷⁴ Pour plus d'information sur ce logiciel, voir : <http://explorationdecorpus.corpusecrits.humanum.fr/antconc/>

de tous les éléments linguistiques à déceler. De plus, à la différence d'autres outils informatiques connus du champ scientifique tels que SONAL³⁷⁵, ce programme étant à la base un concordancier, il peut être aussi utilisé pour saisir des corrélations significatives entre deux ou plus d'un élément linguistique. D'où les opérations d'extraction que nous avons pu effectuer de certains couples de marqueurs tels que « *mais/malheureusement* » et « *mais/parce que* ».

Graphique N° 7. Le logiciel *AntConc*

AntConc

Logiciel d'analyse textuelle



Source : Site Internet Explorationdecorpus (s.d.)

Repéré à <http://explorationdecorpus.corpusecrits.huma-num.fr/antconc/>

Notons que l'utilisation de ce logiciel nécessite un texte numérisé à partir duquel on peut repérer les outils linguistiques les plus redondants et les plus représentatifs des récits. Au début, nous avons donc téléchargé un fichier .txt (corpus de récits ou *CorpusData*) sur le logiciel, nous avons noté le mot ou les corrélatifs à rechercher, puis nous avons lancé une recherche pour obtenir les occurrences d'une façon automatique. Finalement, pour savoir dans quelle mesure ces extractions, leurs emplois et leurs fréquences sont représentatives des récits et combien peuvent-elles être descriptives des expériences biographiques que relatent les sujets mobiles, nous avons catégorisé les marqueurs linguistiques les plus récurrents en fonction d'un certain nombre d'entrées thématiques. Le résultat de cette dernière opération

³⁷⁵ Logiciel d'enquête qualitative permettant au chercheur de transcrire et d'analyser des données audio ou audiovisuelles. Pour plus d'information sur ce logiciel, voir : <http://www.sonal-info.com/>

sera exposé ci-après dans l'intention de montrer de manière méthodique la portée sémantique de nos données.

6.2.6.3.2. Le volet cognitivo-discursif des récits

Les récits recueillis requièrent des Iés qu'ils recourent généralement à la mémoire pour comparer, à l'évaluation pour analyser, et au raisonnement pour interpréter ce qu'ils racontent. Nous traiterons ces différents aspects sans entrer plus avant dans les sciences cognitives mais en nous focalisant sur les différents outils langagiers utilisés pour comparer, évaluer et interpréter, en considérant qu'il s'agit d'opérations logico-discursives au sens de Sophie Moirand (1982, 1990). Les éléments langagiers que nous relèverons seront considérés comme des marqueurs représentatifs des traits linguistiques récurrents des récits et des thématiques des récits étudiés.

6.2.6.3.2.1. Mémoire et comparaison

On assiste généralement à une rétrospection où l'Ié parle de son vécu en Colombie. Nous relevons d'ailleurs 62 occurrences du nom « *Colombie* », qui est le pays d'origine, ce qui prouve l'aspect nostalgique des récits, ainsi que 61 occurrences de l'imparfait « *étais* » (voir captures d'écran ci-après) accordé à la personne qui parle et qui essaie toujours d'établir la comparaison entre le déjà là, c'est-à-dire les coutumes et habitudes de son pays (exemple : « *j'étais habitué à...* »), et ce qu'il découvre, autrement dit les imprévus en arrivant (exemples : les récits de Fabricio R56 E8FFabricio et de Judith R69 E17CJudith). D'où le recours à l'adjectif « *différent* » et au nom « *différence* » (6 occurrences) pour insister sur le décalage socio-culturel ou linguistique qui existe entre les deux pays.

Hit	KWIC	File
1	ils avaient passé huit moins en colombie alors moi personnelle	Corpus final.
2	st pour ça que tu rentres pas en colombie après facilement et +	Corpus final.
3	ingénieur en colombie et euh en colombie aussi j'ai fait une anné	Corpus final.
4	ent contente ((rire)) hm et ici en colombie ben ça fait pas longter	Corpus final.
5	ts d'espagnol ils sont rentrés en colombie bingo ils étaient profs	Corpus final.
6	en france voilà d'accord donc en colombie c'était euh comment ç	Corpus final.
7	nêmes mais la prononciation en colombie c'était pas tout à fait c	Corpus final.
8	repris mes cours de français en colombie d'accord quand vous é	Corpus final.
9	ivi de formation académique en colombie donc ici euh + j'ai fait	Corpus final.
10	es ok parfait donc après bon en colombie donc vous avez repris	Corpus final.
11) à (NVILLE COLOMBIENNE) en colombie + en france j'ai comm	Corpus final.
12	x ans que j'ai fini mes études en colombie et après après ça j'ai c	Corpus final.
13	nce huit mois elle est rentrée en colombie et elle a eu un poste d	Corpus final.
14	tudes de- d'arts plastiques + en colombie + et ensuite + à mon a	Corpus final.

Concordance Hits 61		
Hit	KWIC	File
1	ment fonctionnait la famille où j' étais accueillie et parfois enfin c'	Corpus final.
2	quentaient cet organisme-là puis j' étais allé approcher l'organisme	Corpus final.
3	nçais parce que je n'avais pas- j' étais analphabète + en fait je sa	Corpus final.
4	e travaillais la deuxième année j' étais assi- assistant d'éducation	Corpus final.
5	e me sentais un peu comme si j' étais assise dans un musée en fa	Corpus final.
6	france j'ai + la première année j' étais + assistant de langues étra	Corpus final.
7	c mes étudiants d'abord quand j' étais assistante après quand j'ét	Corpus final.
8	aillé dans un lycée français ++ j' étais assistante d'espagnol com	Corpus final.
9	personnelle alors moi quand j' étais au collège et au lycée j'ai fa	Corpus final.
10	formation de dix semestre moi j' étais au sixième et donc j'ai com	Corpus final.
11	j'ai fait la recherche aussi j'ai j' étais aussi la rechercher pour le	Corpus final.
12	e avec une autre université euh j' étais auxiliaire de recherche pou	Corpus final.
13	continuer mes études parce que j' étais c'est une formation de dix	Corpus final.
14	le euh j' étais capable de parler j' étais capable de lire mais pas éc	Corpus final.
Concordance Hits 4		
Hit	KWIC	File
1	a fait un choc / un écart + c'était différent euh non je savais déjà	Corpus final.
2	rien parce qu'ici au québec c'est différent langue l'accent c'est vr	Corpus final.
3	ème académique complètement différent + par exemple le systè	Corpus final.
4	pours il a été un parcours un peu différent par rapport au parcours	Corpus final.
Concordance Hits 2		
Hit	KWIC	File
1	port à la colombie / ++ oui + la différence est qu'ici + on avait q	Corpus final.
2	coup des accents + et il y'a une différence énorme entre les exp	Corpus final.

Le récit d'Esmeralda illustre bien la comparaison entre ce que l'on avait l'habitude de faire en pays d'origine avant le déplacement (« j'étais habituée à ... » « en Colombie ») et les éléments « différents » (pratiques, comportements...), pour la plupart imprévus, que l'on découvre durant le séjour.

Extrait N° 13. Échantillon R48 E3F Esmeralda

88.	I :	hm ++ avez-vous trouvé des problèmes à vous adapter au système éducatif français / lesquels /
89.	Esme :	hm ++ alors moi au début ouais parce que je venais d'un système académique complètement différent ³⁷⁶ + par exemple le système d'évaluation c'était autre chose + moi j'étais habituée à avoir plusieurs petits contrôles tout au long de l'année et après tu avais une moyenne + et donc là du coup t'arrives en france et + tu te retrouves toute seule devant un contrôle final qui fera ta note finale de toute l'année de tout le semestre + donc moi j'ai eu du mal avec ça parce que je sentais

³⁷⁶ Le code couleur qui sera utilisé dans cette partie de notre travail sert à signaler les éléments linguistiques cités dans l'analyse. L'élément principal étant toujours celui en couleur **bleu**, puis les éléments concomitants en couleur **rouge**, **vert**, **violet** et **bordeaux**. Les différentes couleurs catégorisent parfois les éléments linguistiques selon leur ordre d'importance, le moins important étant toujours l'élément en couleur violet. Pour se référer aux rapports existant entre un ensemble d'éléments linguistiques (couplet, triplet ou autre), nous utiliserons la couleur **orange** accompagné d'un effet de soulignage. Puis, les éléments concomitants à ces formes principales apparaîtront seulement soulignés (« **mais** » « **parce que** »).

que je pouvais pas tout gérer à la fin j'étais hyper stressée il fallait tout euh + étudier et à la dernière minute des choses que t'avais pas regardé depuis longtemps il fallait tout revoir pour l'examen final donc ça c'était hyper stressant pour moi + donc + y a d'autres choses en fait qui **m'a j'sais pas si dire choquée** je ne sais pas j'étais pas très à l'aise ce que je trouvais que le milieu académique était extrêmement formel et à tel point qu'à la fac je me sentais un peu comme si j'étais assise dans un musée en fait + donc et l'enseignement comme je l'ai vécu **en colombie** était beaucoup plus vivant en fait était beaucoup plus dynamique euh ben nous enfin quand on fait l'enseignement des langues c'est vrai qu'on devient très dynamiques on fait pas mal de jeux d'activités mais bien sûr après pour apprendre la sémiologie ou l'anthropologie on va pas forcément faire des jeux non + mais c'est juste par exemple pour les expos + pour les exposés euh tu vois que les gens ne sont pas très dynamiques en fait c'est juste tu tu parles d'un sujet tu es là devant tout le monde tu parles tu parles tout le monde écrit et moi **j'étais habituée** à d'autres choses quoi genre tout ce qui est powerpoint les présentations les petits prospectus les activités ludiques et tout ça **et après j'ai eu du mal** et moi enfin enfin non seulement à la fac en tant qu'étudiante mais en tant que prof aussi + **j'ai eu du mal** mais énormément du mal avec mes étudiants d'abord quand j'étais assistante après quand j'étais prof parce que j'arrivais avec des activités hyper dynamiques ludiques et les élèves ils étaient là ils étaient assis ils te regardaient ils savent pas comment réagir parce qu'ils savaient pas jouer ils savaient pas faire autrement + ils voulaient juste voir écrire te voir remplir le tableau d'infos ils voulaient tout reproduire exactement comme t'avais fait dans leurs cahiers quoi + donc moi **j'ai eu du mal** et même **maintenant j'ai du mal** avec ça quoi j'espère que ça va aller pour ma thèse parce que parfois + il y a mon directeur qui me dit euh ben mon directeur maintenant de ma thèse il me dit que ça va et tout parce qu'il a un peu disons + il a eu des études dans d'autres universités un peu aux états-unis et tout donc il a un modèle assez américain dans sa tête + mais par exemple ma directrice de m deux elle me disait mais est-ce que vous êtes journaliste mademoiselle / parce que vous avez une façon d'écrire + elle me disait écrivez écrivez parce que vous écrivez bien mais c'est pas un registre académique + et donc du coup **j'avais du mal** à à concilier une écriture hyper formelle académique et une chose de dynamique et de plus vivante donc c'est ça qui que voilà voilà + ouais

Comme nous pouvons le voir, ces difficultés mises en récit ici par le sujet mobile concernent à la fois les contextes académiques et professionnels. C'est précisément autour de ces

comparaisons et de ces différences qui se verbalise parfois la difficulté sous forme de récit avec des actions de premier plan suivant un ordre chronologique logique (« *au début oui {...} + donc moi j'ai eu du mal avec ça* » {...} *et après j'ai eu du mal {...} donc moi j'ai eu du mal et même maintenant j'ai du mal avec ça*) et des descriptions de second plan (« *je sentais que je pouvais pas tout gérer à la fin j'étais hyper stressée il fallait tout euh + étudier et à la dernière minute des choses que t'avais pas regardé depuis longtemps {...}*»). Au sein de ces dynamiques narratives, l'expression de sentiments permet de renforcer les effets de mise en intrigue du récit (« *j'étais hyper stressée* ») et les paroles rapportées contribuent à la véracité de ce qui est raconté : « *ma directrice de m deux elle me disait mais est-ce que vous êtes journaliste mademoiselle / parce que vous avez une façon d'écrire + elle me disait écrivez écrivez parce que vous écrivez bien mais c'est pas un registre académique +* ». L'évaluation de la situation vécue met en exergue les dimensions subjectives de la narration : « *donc ça c'était hyper stressant pour moi +* »).

Cette différence entre le déjà là et ce qu'on a découvert à l'arrivée s'exprime également par le recours abondant à l'adverbe « *ici* » (64 occurrences) souvent suivi par les groupes prépositionnels « *au Québec* » et « *en France* », ou employé en concordance avec l'adverbe « *là-bas* ».

Concordance Hits 64		
Hit	KWIC	File
1	ernance et en suite je suis restée ici alors mes fonctions ici + je fa	Corpus final.
2	n + par rapport à ce que j'ai fait ici après + je pense que les- + il	Corpus final.
3	x + je préfère de pas parler + et ici au début et moi je connaissai	Corpus final.
4	mprenais presque rien parce qu' ici au québec c'est différent lang	Corpus final.
5	eting + euh maintenant j'habite ici au québec mais maintenant j	Corpus final.
6	er au canada au québec ok on a ici c'est nouvelle ça fait trois ans	Corpus final.
7	JNE) euh c'est la traduction sur- ici c'était avant la traduction bid	Corpus final.
8	six classes d'accord pendant qu' ici c'était plutôt réflexif tu sais l'i	Corpus final.
9	i + j'ai pris les cours de français ici ce qu'on appelle la francisatic	Corpus final.
10	ide d'immigrer ou venir étudier ici dans ce milieu et aussi ça dép	Corpus final.
11	ens que quand j'ai eu des cours ici de la phonétique la prof nous	Corpus final.
12	i parlent leur langue + ça arrive ici de temps en temps je pourra	Corpus final.
13	aucoup plus de valeur là-bas qu' ici + donc notamment pour l'en	Corpus final.
14	le programme d'immigration d' ici du canada offrait des cours d	Corpus final.

Les 10 exemples ci-après que nous avons choisis illustrent combien le recours à l'adverbe « *ici* » met en évidence l'aspect comparatiste du discours des Iés.

3 c'est mieux + je préfère de pas parler + et **ici** au début et moi je connaissais le français d'Corpus final.
Extraction..txt

4 uis arrivé je ne comprenais presque rien parce qu'**ici** au québec c'est différent langue l'accent c'

Corpus final. Extraction..txt

- 5 - maestria en marketing + euh maintenant j'habite **ici au québec** mais maintenant je ne travaille pas dan Corpus final. Extraction..txt
- 8 cinq six cours + six classes d'accord pendant qu'**ici c'était plutôt** réflexif tu sais l'interaction qu' Corpus final. Extraction..txt
- 13 ourraient avoir beaucoup plus de valeur **là-bas** qu'**ici** + donc notamment pour l'enseignement + et donc Corpus final. Extraction..txt
- 19 totale de la phonétique + que j'ai pu étudier **ici en france** après que j'ai compris même si Corpus final. Extraction..txt
- 20 tyle + ou la forme d'évaluation qui est appliquée **ici en france** + avez-vous trouvé des difficultés ou d Corpus final. Extraction..txt
- 21 reices en cours + des examens ++ euh ++ tandis qu'**ici en france** + c'était que des examens + que la Corpus final. Extraction..txt
- 34 qui existait en français mais je l'ai appris **ici** + et je pense que **là-bas** non + soit ils Corpus final. Extraction..txt
- 57 avait arrivée à l'autobus pleine de sacs et **ici** y a dans la culture y a un respecte Corpus final. Extraction..txt

En outre, comme le montrent les trois exemples ci-après, le recours à l'imparfait, suivi de l'adjectif « *habitué* » (3 occurrences), prouve que les habitudes des Iés changent dès qu'on arrive dans le pays d'accueil :

Concordance Hits 3		
Hit	KWIC	File
1	c'était autre chose + moi j'étais habituée à avoir plusieurs petits	Corpus final.
2	out le monde écrit et moi j'étais habituée à d'autres choses quoi	Corpus final.
3	france + même si j'étais un peu habituée à parler français parce	Corpus final.

- 1 d'évaluation **c'était autre chose** + moi **j'étais habituée** à avoir plusieurs petits contrôles tout au long d Corpus final. Extraction..txt
- 2 parles tout le monde écrit et moi **j'étais habituée** à d'autres choses quoi genre tout ce qui Corpus final. Extraction..txt
- 3 arrivée en france + même si **j'étais** un peu **habituée** à parler français parce que j'avais vécu au Corpus final. Extraction..txt

Ceci souligne par ailleurs un élément perturbateur dans leur parcours de mobilité. D'où généralement le recours abondant à l'opposition traduit essentiellement par l'emploi de la conjonction de coordination « *mais* » (160 occurrences) qui sert souvent à mettre en

confrontation deux cultures et deux identités différentes. Nous proposons en annexe N° 28 une liste avec les occurrences de « *mais* » repérées à travers le *AntConc*.

Hit	KWIC	File
1	deuxième on a commencé bien mais après avec tous les difficultés	Corpus final.
2	ut ça et de t'y faire quoi donc + mais après bon ça va hm ++ al	Corpus final.
3	aux et mes exposés en anglais + mais après j'ai dit non après le p	Corpus final.
4	parce que j'aimais le français + mais après je commençais à me	Corpus final.
5	je l'ai trouvé dans ce milieu euh mais après ça a changé en fait +	Corpus final.
6	c'est pas ma langue maternelle mais après ça allait et puis aujou	Corpus final.
7	oui la deux trois premières fois mais après ça c'était pour des cc	Corpus final.
8	mauvaises à dire du québec + mais au début au milieu acadér	Corpus final.
9	n peu à l'oreille donc ça change mais au début ça était difficile r	Corpus final.
10	ui j'arrivais à maîtriser tout ça + mais au fur et à mesure qu'on p	Corpus final.
11	ouvrir le langage comme par tel mais aussi la culture et de ++ la	Corpus final.
12	le note quand même et après + mais avant je faisais ça je compr	Corpus final.
13	année de lycée aux états-unis + mais avant ça en fait + j'ai étudi	Corpus final.
14	ien à voir avec le français en soi mais avec le système d'éducatio	Corpus final.

Dans notre travail, nous ne relevons que quelques exemples illustratifs de « *mais* ». Nous reviendrons sur ces formes plus bas (« *mais au début* », « *mais malheureusement* »...). Pour l'instant, voici quelques exemples extraits des récits de Fabricio et Judith nous permettant d'introduire quelques emplois de ce marqueur linguistique :

Extrait N° 14. Échantillon R56 E8FFabricio

Fabricio (R56 E8FFabricio n° 190) : par exemple j'ai demandé à quelqu'un de me faire une photo + de me dire je suis désolé je ne fais pas ça c'est ça qui m'a choqué + c'est plutôt la culture qui m'a choqué + linguistiquement non + du tout + mais culturellement oui parce que les français parfois ils sont très renfermés

Extrait N° 15. Échantillon R70 E17CJudith

Judith (R70 E17CJudith n° 148) : oui ((rire)) mais c'est plus de choc culturel que une autre chose et + je sais pas à la france mais il y a des + {...} mais ici je me rappelle que j'étais dans un autobus et il y a une fille qui avait arrivée à l'autobus pleine de sacs et ici y a dans la culture y a un respecte pour l'indi- individu- l'individualité et c'est un manque de respect par exemple le que j'avais fait + parce que j'ai vu la fille qui était vraiment pleine de sacs et j'ai essayé de l'aider + et culturellement ça c'était comme si je le dis à elle qu'elle est incapable de faire les choses

Souvent, comme le montrent ces deux extraits, le « *mais* » d'opposition est suivi d'une proposition subordonnée de cause introduite par la locution conjonctive « *parce que* », qui sert à expliquer et évaluer la situation dont se trouvent les Iés. Ceux-ci sont confrontés à un nouvel univers socio-culturel qui leur est étrange, c'est pourquoi chacun d'eux recourt à

l'emploi d'un lexique particulier pour décrire ce qui lui est arrivé. Ils usent d'un lexique (« choc culturel », « choqué », « culture », « culturellement », « renfermés », « respect ») qui décrit combien ils sont « choqués » par l'aspect social et surtout culturel auxquels ils sont confrontés. Les différentes formes « culture », « culturel » et « culturellement », respectivement nom, adjectif et adverbe, sont souvent utilisées lorsqu'il s'agit d'un malentendu ou un imprévu rencontré par les Iés. Nous relevons ainsi 7 extraits où l'on relève 9 occurrences montrant que la culture est évoquée au niveau de la découverte et au niveau de la rencontre d'un obstacle et se rapporte aux sentiments d'« écart » socio-culturel, voire du « choc culturel » qui empêche l'intégration facile dans l'univers de l'« Autre » ainsi qu'aux sentiments de « manque », surtout de la formation linguistique. D'où le fait de se trouver face à de nombreux problèmes (le nom « problème(s) » est répété 15 fois).

Concordance Hits 15		
Hit	KWIC	File
1	linguistiquement + j'ai eu plutôt des problèmes ah avec la personnal	Corpus final.
2	uh ++ non je pas j'ai pas eu des problèmes au niveau du travail	Corpus final.
3	malheureusement ben j'ai eu des problèmes avec le mémoire et t	Corpus final.
4	malheureusement ben j'ai eu des problèmes avec le mémoire et t	Corpus final.
5	++ euh ++ non j'ai pas eu de problème avec les profs avec les	Corpus final.
6	is dans les cours du tout pas de problème avec les profs je comp	Corpus final.
7	rrais soutenir parce que j'ai des problèmes avec ma directrice de	Corpus final.
8	à par contre + je n'ai pas eu des problèmes avec mes collègues +	Corpus final.
9	encore une fois je n'avais pas de problème dans tout le processu	Corpus final.
10	+ je pense que c'était plutôt un problème de méthodologie + eu	Corpus final.
11	ls compte qu'il y a beaucoup de problèmes de phonétique beau	Corpus final.
12	'être évalué à la fac c'est ça le problème du milieu académique	Corpus final.
13	ute la phrase et c'était ça + mon problème non pas forcément +	Corpus final.
14	s des essais j'ai eu beaucoup de problèmes à l'écrit euh + dans l	Corpus final.
Concordance Hits 8		
Hit	KWIC	File
1	age comme par tel mais aussi la culture et de ++ la perspective c	Corpus final.
2	les processus pour les lois et la culture et tout au québec + et c'	Corpus final.
3	justement que vous aviez de la culture française avant de venir	Corpus final.
4	s aussi parce que ça m'attirait la culture française la france c'étai	Corpus final.
5	aucoup de désir à s'intégrer à la culture que ça a été beaucoup p	Corpus final.
6	qui m'a choqué + c'est plutôt la culture qui m'a choqué + linguis	Corpus final.
7	connaître comme va être l'autre culture sinon simplement le vivr	Corpus final.
8	pleine de sacs et ici y a dans la culture y a un respecte pour l'ini	Corpus final.

1 dre quoi en fait / 2. Brun : ben j'espérais ben ++ **découvrir** le langage comme par tel mais aussi la **culture** et de ++ la perspective **culturelle** que c'était la france et le français peut-être moi je dirais Corpus final captures.txt

5 français et les gens étaient aussi très il y avait beaucoup de désir à **s'intégrer** à la **culture** que ça a été beaucoup plus facile 3. I : Hm 4. Roxa : ça a été beaucoup plus accessible de s' Corpus final captures.txt

6 suis désolé je ne fais pas ça c'est ça qui m'a **choqué** + c'est plutôt la **culture** qui m'a **choqué** + linguistiquement non + du tout + mais **culturellement** oui parce que les français pa Corpus final captures.txt

7 de la colombie on pense que + il n'avait pas manière de connaître comme va être **l'autre culture** sinon simplement le vivre + et voilà je me rappelle d'un petite histoire on est vraiment proches en Corpus final captures.txt

- 8 a une fille qui avait arrivée à l'autobus pleine de sacs et ici y a dans la **culture** y a un **respecte**
pour l'indi- indiuvu- l'individualité et c'est un **manque** de **respect** par Corpus final captures.txt
- 2 peut-être moi je dirais qu'il y a eu manque **manque** de de ce côté ce côté **culturel** euh + ce côté
de savoir-vivre ou de comment comment ils habitent comment ils habitent les français Corpus final
captures.txt
- 5 milieu francophone et si c'est le cas lesquelles / 2. Judi : oui ((rire)) mais c'est plus de **choc culturel**
que une autre chose et + je sais pas à la france mais il y a des + quand on Corpus final captures.txt

D'autres exemples de « *mais* » montrent aussi le contraste que les Iés voulaient mettre en évidence entre ce à quoi ils pensaient et ce qu'ils découvrent à l'arrivée : « *mais au début* », « *mais c'est* », « *mais c'était* », « *mais malheureusement* ». « *Mais* », suivi de l'adverbe « *au début* », prouve que ceux-ci se réfèrent toujours à leur origine pour mettre à l'avant une comparaison par rapport où l'on va résider. « *Mais* » est aussi souvent suivi du présentatif « *c'est* » ou « *c'était* » qui déclenche une explication de la difficulté rencontrée.

- 8 choses méchants ou mauvaises à dire du québec + **mais au début** au milieu académique parce que
comme je Corpus final. Extraction..txt
- 9 fait un peu à l'oreille donc ça change **mais au début** ça était difficile **mais** c'était surtout
Corpus final. Extraction..txt
- 22 isait écrivez écrivez parce que vous écrivez bien **mais c'est** pas un registre académique + et donc du
Corpus final. Extraction..txt
- 23 suis pas francophone de naissance oui ((rire)) **mais c'est** plus de choc culturel que une autre
Corpus final. Extraction..txt
- 25 j'ai pas eu de souci avec les cours ++ **mais c'est** qui m'a choqué c'est la Corpus final.
Extraction..txt
- 28 que j'ai perdu mon peur c'était difficile **mais c'était** ben + c'était l'attitude de je Corpus final.
Extraction..txt
- 30 que eux oui même si les gens les comprenaient **mais c'était** des mots qu'ils entendaient peu souvent
Corpus final. Extraction..txt
- 31 sais qu'est-ce que c'est je connais **mais c'était** la prononciation qui me gênait j'arrivais
Corpus final. Extraction..txt
- 33 uivies + donc que je n'ai pas forcément compris + **mais c'était** par rapport à un manque personnel de
Corpus final. Extraction..txt

Se trouver dans une situation difficile déclenche spontanément un sentiment de malaise chez les Iés. D'où le recours souvent à un lexique péjoratif, entre autres l'adverbe « *malheureusement* » (4 occurrences) et le nom « *manque* » (6 occurrences), qui révèle l'échec, au début, de l'adaptation et la familiarisation au changement.

Concordance Hits 4		
Hit	KWIC	File
1	s pendant la deuxième année et malheureusement ben j'ai eu de	Corpus final.
2	s pendant la deuxième année et malheureusement ben j'ai eu de	Corpus final.
3	pour commencer le master mais malheureusement j'ai pas eu un	Corpus final.
4	n peu comme ça parce que bon malheureusement tu sais que t'a	Corpus final.

Concordance Hits 6		
Hit	KWIC	File
1	moi je dirais qu'il y a eu manque manque de de ce côté ce côté cu	Corpus final.
2	maintenant qu'est-ce que ça me manque de montréal + c'est par	Corpus final.
3	ndividu- l'individualité et c'est un manque de respect par exemple	Corpus final.
4	-être moi je dirais qu'il y a eu manque manque de de ce côté c	Corpus final.
5	s + mais c'était par rapport à un manque personnel de s'assiduit	Corpus final.
6	ociale non j'adore même ça me manque ++ si tu me demandes	Corpus final.

Cet écart entre le projet imaginé avant le départ et les formes concrètes que prend le projet en pays d'accueil se dévoile en outre à travers le recours à l'adverbe « *malheureusement* » (3 occurrences) suivi ou précédé du « *mais* » d'opposition. Deux récits peuvent illustrer ces usages :

Extrait N° 16. Échantillon R11 E10FPenélope

Penélope (R11 E10FPenélope n° 4) : d'accord alors euh ++ l'année 2008 en décembre ++ 2008 j'ai eu mon diplôme comme avocat ici à (NVILLE COLOMBIENNE) puis après j'ai eu l'idée de partir en france pour euh faire le master pour suivre des études là-bas euh ++ donc j'ai fait le ++ bon ben j'ai fini ma carrière ici puis en mars 2009 je suis partie à (NVILLE FRANÇAISE) pour commencer le master **mais** **malheureusement** j'ai pas eu une réponse positive de l'université donc j'ai pris cette année + que j'avais pour pour étudier le français pour l'améliorer et puis pour me pro- présenter ma candidature pour l'année d'après c'était comme ça et j'étais à à j'ai fait un cours de civilisation française à la sorbonne + puis après l'année d'après j'ai fait la candidature pour le master et ça c'est très bien passé donc j'ai commencé avec le dsu j'ai fait un dsu en droit des affaires et de l'entreprise + et puis après je continue avec le master deux + voilà c'était comme ça que s'était passé c'était ça la formation que j'ai suivie en france voilà

Extrait N° 17. Échantillon R34 E9FBruno

Bruno (R34 E9FBruno n° 40) : ah avant mon départ ce que je ce que je cherchais pour parce que ++ pour les raisons pour lesquelles j'ai décidé de partir en france spécifiquement à (NVILLE FRANÇAISE) c'est parce que à l'université de (NUNIVERSITE FRANÇAISE) il existe + un master qui s'appelle + sefa c'est sciences de l'éducation en formation d'adultes et le master deux s'appelle ingénierie pédagogique multimédia alors je j'ai depuis toujours j'étais vraiment attaché intéressé à tout ce qui est technologie éducative les tic et tout et alors c'est la raison pour laquelle j'ai choisi (NVILLE FRANÇAISE) je j'ai commencé mes études pendant la deuxième année et **malheureusement** ben j'ai eu des problèmes avec le mémoire et tout car je faisais un mémoire par rapport à les technologies dans le contexte des alliances

françaises en colombie **mais** je n'ai pas je n'ai pas eu le support assez euh ++ assez quoi assez constant de la part de de l'alliance française de (NVILLE COLOMBIENNE) et de l'alliance française de (NVILLE COLOMBIENNE) le contact c'était un peu mal fait + alors j'ai arrêté mes études j'ai fini tous mes cours j'ai fini toutes les matières j'ai eu des bonnes notes et tout mais côté mémoire ça ça restait là en pause

Ces écarts peuvent prendre aussi la forme dans le discours à travers l'usage de la particule « *avant* », utilisée comme préposition et adverbe, pour montrer qu'on assiste à deux moments différents, un moment antérieur à l'arrivée (« *avant de venir* », « *avant mon départ* », « *avant j'étais* ») où on préparait le projet, et un moment postérieur à l'arrivée où l'on doit s'adapter au changement.

Hit	KWIC	File
1	uand je suis partie je suis partie avant d'avoir fini + il y a des chc	Corpus final.
2	on en français langue étrangère avant de venir en france / oui j'a	Corpus final.
3	ous aviez de la culture française avant de venir en france + ça vo	Corpus final.
4	rs jusqu'à maintenant d'accord avant de venir ici j'ai fini mes éti	Corpus final.
5	le (...) d'accord si j'avais pensé avant de venir que avec les cour	Corpus final.
6	à l'aise avec l'anglais + et donc avant j'étais j'étais oui j'étais pai	Corpus final.
7	te quand même et après + mais avant je faisais ça je comprenais	Corpus final.
8	s différents appareils et du coup avant la fin de cette thèse mes e	Corpus final.
9	c'est la traduction sur- ici c'était avant la traduction bidirectionne	Corpus final.
10	moi je connaissais le français d' avant mais + ici ils parlent très \	Corpus final.
11	uais à apprendre le français ah avant mon départ ce que je ce q	Corpus final.
12	non il n'y a pas de souci ah avant mon départ ce que je ce q	Corpus final.
13	peur j'avais trop peur de parler avant parce que c'est toujours le	Corpus final.
14	E FRANÇAISE) aussi pour finir l' avant-projet de mémoire et à pè	Corpus final.

- 5 raiment difficile (...) d'accord si j'avais pensé **avant de venir** que avec les cours de français que
Corpus final. Extraction..txt
- 6 plus à l'aise avec l'anglais + et donc **avant j'étais** j'étais oui j'étais parfois + euh Corpus final.
Extraction..txt
- 11 cuments je continuais à apprendre le français ah **avant mon départ** ce que je ce que je cherchais
Corpus final. Extraction..txt

Pour mieux cerner le parcours des Iés dans leurs premiers pas, où l'on assiste à la confrontation du changement, nous avons choisi les deux extraits suivants tirés des discours de Bruno et Judith. Nous allons par ailleurs étudier les outils linguistiques auxquels ils ont eu recours.

Extrait N° 18. Échantillon R34 E9FBruno

Bruno (R34 E9FBruno n° 40) : ah **avant mon départ** ce que je ce que je cherchais pour parce que ++ pour les **raisons** pour lesquelles j'ai décidé de partir en france spécifiquement [...] je j'ai commencé mes études pendant la deuxième année et **malheureusement** ben j'ai eu des **problèmes** avec le mémoire par rapport à les technologies dans le contexte des alliances françaises en colombie **mais** je n'ai pas je n'ai pas eu le support assez euh ++ assez quoi assez constant de la part de de l'alliance française de (NVILLE COLOMBIENNE) et de l'alliance française de (NVILLE COLOMBIENNE) le contact c'était un peu **mal** fait [...].

Extrait N° 19. Échantillon R69 E17CJudith

Judith (R69 E17CJudith n° 86) : bien **au moment d'arriver** j'ai me senti un peu **déçue** de les cours de français que j'avais suivis en colombie parce que j'avais suivi tous les cours complets que s'offrent en colombie et voilà j'avais pensé qu'avec ça ça serait correct et que je pourrais commencer à travailler dans mon domaine directement + et bien sûr j'ai dit ok il faut apprendre nouvel **vocabulaire** et que ça va pas être assez difficile **mais** le processus a été longue et + il y a encore des mots et des vocabulaires qu'ils manquent mais ça vient avec le temps **mais** surtout les pro- les **phonétiques** c'est quelque chose que je crois que c'est le plus **dur** pour + moi qui ne suis pas francophone de naissance.

Dans le premier extrait l'évolution linguistique est bien lucide. Bruno évoque un indice temporel « *avant le départ* » pour donner ensuite donner ensuite les « *raisons* » qui l'ont poussé à « *décider* » de quitter son pays vers la France. L'adverbe « *malheureusement* », le nom « *problèmes* », le « *mais* » d'opposition, ainsi que la négation viennent détailler de plus le « *mal* » ressenti dès le début du parcours. Pour Judith également, elle relate depuis le « *moment d'arrivée* » les difficultés au niveau de l'apprentissage de la langue. « *Déçue* », elle découvrait des détails qui s'opposaient à ce qu'elle avait « *suivi* » et « *pensé* » en Colombie. Il fallait par ailleurs apprendre de nouveau pour mieux maîtriser le « *vocabulaire* » et la « *phonétique* ». Le parcours repart donc dès qu'on arrive en France.

6.2.6.3.2.2. Évaluation et analyse

Pour l'évaluation, les indices que nous pouvons relever se rapportent généralement à la difficulté éprouvée en mobilité par les Iés et aux sentiments et aux émotions de ces derniers en se trouvant face à un imprévu ou un malentendu.

Les adjectifs « *difficile* » (17 occurrences) « *compliqué* » (4 occurrences) et « *différent* » (4 occurrences) montrent combien les Iés se sentent dans un univers étrange par rapport à ce qui est vécu chez eux. Comme le montrent les exemples ci-après, ces trois adjectifs sont souvent associés à un adverbe de quantité ou de manière, tels que « *très* », « *assez* », « *plus* », « *vraiment* » qui servent à teinter leurs attitudes d'un degré émotionnel, de jugement et de comparaison.

Hit	KWIC	File
1	rien donc oui c'était c'était très très difficile au début très très difficile	Corpus final.txt
2	l'intégration a été un petit peu plus difficile car ils n'ont pas beaucoup ils n'ont	Corpus final.txt
3	parlent + par exemple dans la rue c'est vraiment difficile (...) d'accord si j'avais par	Corpus final.txt
4	insatisfaisante au début c'était très difficile de comprendre euh ben	Corpus final.txt
5	je disais mais ça a été au début difficile de- pour moi de comprendre	Corpus final.txt
6	qu'il disait mais c'était tellement difficile et d'autres professeurs c	Corpus final.txt
7	comme je l'ai déjà dit c'était assez difficile et euh je voulais pas parler	Corpus final.txt
8	les très difficile au début très très difficile euh au niveau de la mét	Corpus final.txt
9	les mêmes sons maintenant parce que c'est encore difficile + il y a des sons qu'on n'en	Corpus final.txt
10	crois que j'ai perdu mon peur c'était difficile mais c'était ben + c'était l'attitude de	Corpus final.txt
11	l'attitude de la langue change mais au début ça était difficile mais c'était surtout ça l'a	Corpus final.txt
12	difficile et que ça va pas être assez difficile mais le processus a été l	Corpus final.txt
13	c'est différent langue l'accent c'est vraiment difficile même maintenant ça fait	Corpus final.txt
14	parler la langue française est un petit peu plus difficile où on trouve beaucoup	Corpus final.txt

- 1 rien donc oui c'était c'était très très difficile au début très très difficile 1. I : d'accord par Corpus final.txt
- 2 suite l'intégration a été un petit peu plus difficile car ils n'ont pas beaucoup ils n'ont Corpus final.txt
- 3 parlent + par exemple dans la rue c'est vraiment difficile 1. I : d'accord donc les enseignements donnés on Corpus final.txt
- 7 comme je l'ai déjà dit c'était assez difficile et euh: je voulais pas parler parce que j' Corpus final.txt
- 9 les mêmes sons maintenant parce que c'est encore difficile + il y a des sons qu'on n'en Corpus final.txt
- 10 crois que j'ai perdu mon peur c'était difficile mais c'était ben + c'était l'attitude de Corpus final.txt
- 13 c'est différent langue l'accent c'est vraiment difficile même maintenant ça fait deux ans à peu près Corpus final.txt
- 7 fille au pair est-ce que c'était assez difficile justement de communiquer avec la famille avec les Corpus final.txt
- 114 parler la langue française est un petit peu plus difficile où on trouve beaucoup beaucoup d'immigrants donc Corpus final.txt

Concordance Hits 4		
Hit	KWIC	File
1	ils imaginent enfin c'était assez compliqué c'était assez compliqué	Corpus final.
2	rrivé et pour moi c'est vraiment compliqué de comprendre des gens qui	Corpus final.
3	un niveau à ce niveau-là c'était compliqué et vous m'aviez donné d'autres	Corpus final.
4	ait assez compliqué c'était assez compliqué je ne comprenais pas	Corpus final.

- 1 des mots qui ils inventent enfin qu'ils imaginent enfin c'était assez compliqué c'était **assez compliqué** je ne comprenais pas enfin en cours parfois on Corpus final. Extraction..txt
- 2 à peu près que je suis arrivé et pour moi c'est **vraiment compliqué** de comprendre des gens qui parlent + par exemple dans la rue c'est Corpus final. Extraction..txt
- 3 à comprendre donc oui à un niveau à ce niveau-là c'était **compliqué** et vous m'aviez donné d'autres euh + à à au niveau des Corpus final. Extraction..txt
- 4 ventent enfin qu'ils imaginent enfin c'était assez compliqué c'était **assez compliqué** je ne comprenais pas enfin en cours parfois on te parle assez lentement Corpus final. Extraction..txt

Concordance Hits 4		
Hit	KWIC	File
1	a fait un choc / un écart + c'était différent euh non je savais déjà	Corpus final.
2	rien parce qu'ici au québec c'est différent langue l'accent c'est vr	Corpus final.
3	me académique complètement différent + par exemple le systè	Corpus final.
4	purs il a été un parcours un peu différent par rapport au parcours	Corpus final.

- 1 vous a fait un choc / un écart + c'était **différent** euh 4. Fabr : non je savais déjà qu'ils étaient Corpus final.txt
- 2 presque rien parce qu'ici au québec c'est **différent** langue l'accent c'est vraiment difficile même mai Corpus final.tx
- 3 ue je venais d'un système académique **complètement différent** + par exemple le système d'évaluation c'était aut Corpus final.txt
- 4 mon parcours il a été un parcours un **peu différent** par rapport au parcours normal euh ++ je- en colo Corpus final.txt

D'ailleurs, le procédé le plus remarquable dans ces dynamiques évaluatives est celui de la négation (42 occurrences) qui marque généralement le déclenchement de l'élément perturbateur dans le récit : « *je ne comprenais pas* », « *je ne connaissais pas* », « *je ne pouvais pas* », « *je ne savais pas* ». Voici un échantillon de notre *CorpusData* pouvant illustrer ce procédé linguistique :

Extrait N° 20. Échantillon R76 E21CRoxana

89.	I :	d'accord parfait merci beaucoup alors bon donc là on va se focaliser surtout donc sur les difficultés que vous avez rencontrées lors de votre arrivée en milieu francophone donc déjà avez-vous rencontré des difficultés par exemple à interagir dans le milieu francophone / si c'est le cas + lesquelles /
90.	Roxa :	oui y a eu quelques difficultés mais surtout au niveau lexical y avait des mots que je comprenais pas ou des vocabulaires que j'utilisais et que eux oui même si les gens les comprenaient mais c'était des mots qu'ils entendaient peu souvent aussi l'accent l'accent empêchait une compréhension satisfaisante au début c'était très difficile de comprendre euh ben ce que les gens voulaient ou ce que les gens disaient à cause de l'accent les différences phonétiques sont assez marquées
91.	I :	d'accord
92.	Roxa :	par après on se fait un peu à l'oreille donc ça change mais au début ça était difficile mais c'était surtout ça l'accent et le et les différences lexicales

La rencontre avec la difficulté (« *oui y a eu quelques difficultés* ») marque l'élément problématique du récit et la négation servira à décrire ou à préciser le nature des obstacles rencontrés par le sujet mobile (« *{...} y avait des mots que je comprenais pas* »). Avec la négation on assiste à la faiblesse face au problème ou à l'incapacité à faire avec et trouver des issues de solution (le recours à l'adjectif « *capable* » (7 occurrences) est ainsi illustratif de ce fait). Nous relevons ci-après quelques exemples tirés directement des résultats obtenus via le *AntConc* :

Hit	KWIC	File
1	c trois français ++ donc parfois je ne comprenais pas tout ce qu	Corpus final.
2	s à prendre des notes + donc + je ne comprenais pas tout + les	Corpus final.
3	iment assez difficile pour moi + je ne comprenais pas les cours c	Corpus final.
4	mpliqué c'était assez compliqué je ne comprenais pas enfin en c	Corpus final.
5	+ du corps + de la bouche non je ne connais pas d'accord pens	Corpus final.
6	il y avait beaucoup de mots que je ne connaissais pas + au débu	Corpus final.
7	tilisaient des mots familiers que je ne connaissais pas forcément	Corpus final.
8	hoto + de me dire je suis désolé je ne fais pas ça c'est ça qui m'	Corpus final.
9	et qu'on me dise je suis désolé je ne fais pas ça » + dans mon p	Corpus final.
10	as aller en allemagne parce que je ne parlais pas l'allemand d'ac	Corpus final.
11	après que j'ai compris même si je ne peux pas faire ((rire)) les m	Corpus final.
12	je pouvais parler français mais je ne pouvais pas écrire le franç	Corpus final.
13	comprenais pas tout + les cours je ne pouvais pas écrire très vite	Corpus final.
14	pas écrire très vite j'ai suivi pas je ne pouvais pas suivre très bie	Corpus final.

- 1 vec trois français ++ donc parfois je ne comprenais pas tout ce qu' Corpus final.txt
- 2 pas à prendre des notes + donc + je ne comprenais pas tout + les cours Corpus final.txt
- 4 compliqué c'était assez compliqué je ne comprenais pas enfin en cours Corpus final.txt

importance colossale, elle fait à la fois adjuvant et opposant. Adjuvant, car elle aide le sujet mobile à concrétiser son projet de mobilité et opposant, car elle devient obstacle à l'arrivée dans le pays d'accueil. À ce moment, on assiste plus précisément à une difficulté d'intégration et d'interaction via la langue, ce qui annonce le déclenchement d'un événement ou d'un problème auxquels on devrait faire face. En voici quelques exemples tirés des résultats obtenus via le *AntConc* (capture ci-après) :

- 1 **je ne comprenais pas** enfin en cours parfois on te parle **assez lentement** et là les gens **parlaient super rapidement** et je ne parfois **je ne comprenais rien** donc oui **c'était** c'était **très très difficile au début très très difficile** 1. I : d'accord par rapport aux cours magistraux au système d'évaluation ou d'autres Corpus final captures.txt
- 2 **je ne comprenais pas** tout ce qu'ils **disaient** ++ ils parlaient entre eux + et **j'avais** du mal à interagir + ou à faire partie de la conversation ou des conversations qu'ils **avaient** parce que + voilà **je pouvais pas** exprimer parce que **je comprenais pas** tout ++ hum ++ et ensuite ++ euh ++ non je pas j'ai pas eu Corpus final captures.txt
- 3 **j'ai eu beaucoup de difficultés** ++ je- **j'arrivais pas** à prendre des notes + donc + **je ne comprenais pas** tout + les cours **je ne pouvais pas** écrire **très vite** j'ai suivi pas **je ne pouvais pas** suivre **très bien** les cours ++ **j'ai eu** du mal à commencer à écrire des essais + ou des dissertations pour l'université ++ à ce moment-là + oui + **j'ai eu beaucoup de** mal 5. I : parfait Corpus final captures.txt
- 6 **je ne connaissais pas** + **au début** oui **j'étais trop timide** je peux dire **j'étais trop timide** maintenant ça va je crois que c'est le peur c'est le peur **j'avais trop peur** de parler avant parce que c'est toujours le peur que la personne va pas te comprendre mais maintenant ça va + Corpus final captures.txt
- 12 **je n'avais pas** cette rapidité de la parole **je ne pouvais pas** m'exprimer **rapidement** donc **je ne pouvais pas** euh ++ défendre mes droits + mes droits de citoyen mais **je n'étais pas** citoyen mais de résident quoi même + et ça c'est une des **premières difficultés** + donc **vraiment** et + 1. I : d'accord parfait bon + donc là on va passer plutôt au milieu francophone + Corpus final captures.txt

À partir de ces extraits, nous remarquons qu'après avoir vécu l'élément perturbateur, les lés décrivent, en croisant l'imparfait de description et le passé composé³⁷⁷ (« *j'ai eu beaucoup de difficultés* ++ *je- j'arrivais pas à prendre des notes {...}* »), la situation narrée ; ils relatent des faits ou des événements pour donner des détails, expliquer et évaluer cette situation en réagissant et livrant leurs sentiments par des indices linguistiques précis. Ils usent surtout des adverbes de quantité ou de manière, très fréquents dans leurs discours (des dizaines d'occurrences chacun), entre autres « *assez* », « *très* » (62 occurrences), « *trop* », « *beaucoup* » (44 occurrences), « *vraiment* », ainsi que les adverbes en « *-ment* » (« *lentement* », « *rapidement* »...) formant des groupes adverbiaux ou adjectivaux (« *assez lentement* », « *super rapidement* », « *très vite* », « *trop timide* »...) qui mettent en exergue les difficultés, surtout d'ordre linguistique, rencontrées « *au début* ».

³⁷⁷ Actions achevées dans le passé.

Concordance Hits 62		
Hit	KWIC	File
1	s mon cas c'était pas des études très approfondies au niveau coll	Corpus final.
2	glais mais c'était un niveau très très bas hm c'est juste comme l	Corpus final.
3	les notions basiques + très très très basiques + puis après + j'ai	Corpus final.
4	ndu compte que ça ça n'irai pas très bien alors au début comme	Corpus final.
5	que ça été la base ça a été très très bien appris je pense on a eu	Corpus final.
6	nt tout ça + on ne prononce pas très bien + donc ils faisaient la t	Corpus final.
7	yntaxe machin tout ça c'est très très bien + euh bon civilisation j	Corpus final.
8	a allait et puis aujourd'hui ça va très bien + j'abbrévie j'écris pas	Corpus final.
9	ivi pas je ne pouvais pas suivre très bien les cours ++ j'ai eu du	Corpus final.
10	ent c'est formidable vous parlez très bien mais je réalisais par raj	Corpus final.
11	ature pour le master et ça c'est très bien passé donc j'ai comme	Corpus final.
12	salaires un peu qui ne sont pas très bien pour des profs donc c'	Corpus final.
13	us les autres mais je me sentais très bien à l'aise pour apprendre	Corpus final.
14	ncé donc je me suis dit c'est pas très bon pour moi + ici heureux	Corpus final.

Concordance Hits 44		
Hit	KWIC	File
1	ue ça m'a beaucoup aidé + m'a beaucoup aidé ici en france d'ar	Corpus final.
2	s forts + la grammaire ça m'a beaucoup aidé + m'a beaucoup	Corpus final.
3	n angleterre ou en australie ça a beaucoup aidé à améliorer le niv	Corpus final.
4	it peu plus difficile où on trouve beaucoup beaucoup d'immigrar	Corpus final.
5	t pouvoir me débrouiller j'ai fait beaucoup d'efforts c'était surto	Corpus final.
6	qui parle pas beaucoup de fran- beaucoup d'espagnol ça était be	Corpus final.
7	difficile où on trouve beaucoup beaucoup d'immigrants donc pe	Corpus final.
8	etits villages ici où il y avait pas beaucoup d'immigrants et tout :	Corpus final.
9	s était tellement rempli on avait beaucoup de cours + ben j'avais	Corpus final.
10	s était tellement rempli on avait beaucoup de cours + ben j'avais	Corpus final.
11	mencé mon master oui + j'ai eu beaucoup de difficultés ++ je- j'	Corpus final.
12	gens étaient aussi très il y avait beaucoup de désir à s'intégrer à	Corpus final.
13	ce à mon conjoint qui parle pas beaucoup de fran- beaucoup d'e	Corpus final.
14	- à ce moment-là + oui + j'ai eu beaucoup de mal dans le milieu	Corpus final.

Nous pouvons prendre comme exemple illustratif l'usage de l'adverbe « *vraiment* » qui marque le regard et le fait de juger quelques détails de la situation narrée.

Concordance Hits 35		
Hit	KWIC	File
1	uvais pénibles parce que c'était vraiment apprendre par cœur d	Corpus final.
2	ée d'études à l'université c'était vraiment assez difficile pour mo	Corpus final.
3	ors je j'ai depuis toujours j'étais vraiment attaché intéressé à tou	Corpus final.
4	ors je j'ai depuis toujours j'étais vraiment attaché intéressé à tou	Corpus final.
5	-là que j'ai réalisé que bon j'ai vraiment besoin de parler franç	Corpus final.
6	non / ((rire)) soit ils savaient pas vraiment comment l'expliquer il	Corpus final.
7	e je suis arrivé et pour moi c'est vraiment compliqué de compren	Corpus final.
8	niversité + mais je n'ai pas suivi vraiment cours réguliers + par	Corpus final.
9	+ bon lire à peu près mais pas vraiment d'accord + et combien	Corpus final.
10	us êtes capable parce que c'était vraiment dans le niveau de la ru	Corpus final.
11	y avait pas + donc il y avait pas vraiment de cours de phonétiqu	Corpus final.
12	r la compétition mais je- j'ai pas vraiment des choses méchants	Corpus final.
13	ministratives ++ mais c'était pas vraiment des difficultés ++ et pi	Corpus final.
14	+ par exemple dans la rue c'est vraiment difficile (...) d'accord s	Corpus final.

- 5 -là que j'ai réalisé que bon j'ai **vraiment** besoin de **parler** français donc je suis retournée
Corpus final.txt
- 7 que je suis arrivé et pour moi c'est **vraiment** compliqué de **comprendre** des gens qui parlent + pa
Corpus final.txt
- 14 qui **parlent** + par exemple dans la rue c'est **vraiment** difficile 1. I : d'accord donc les enseignements
Corpus final.txt
- 15 québec c'est différent langue l'**accent** c'est **vraiment** difficile même maintenant ça fait deux ans à peu

- 34 et les québécois I : d'accord Ofel : c'est **vraiment** une chose qui nuit à la **compréhension** des uns
Corpus final.txt

Dans ces 5 exemples illustratifs choisis parmi 35 occurrences, nous notons combien les Iés recourent à l'adverbe « *vraiment* » afin d'évaluer les difficultés au niveau de l'apprentissage de la langue. Le couplage de « *vraiment* » avec des verbes tels que « *parler* » et « *comprendre* » ou des noms comme « *accent* » et « *compréhension* » manifeste le regard évaluatif porté sur la situation vécue, qui consiste à décrire les difficultés dont il faudra s'affranchir.

À cela s'ajoutent des adjectifs et des noms dépréciatifs qui décrivent l'état d'âme des Iés face aux problèmes qu'ils rencontrent. Nous assistons surtout à l'emploi du nom « *choc* » (3 occurrences) et de l'adjectif « *choqué* » (7 occurrences) à travers lesquels ceux-ci éprouvent un sentiment d'étonnement causé surtout par le changement socio-culturel, ou encore un sentiment d'incapacité comme le montre le verbe « *sentir* » à l'imparfait (4 occurrences). Voici quelques exemples illustratifs :

Concordance Hits 3		
Hit	KWIC	File
1	la france + euh et il y a eu un choc culturel quand je suis arriv	Corpus final.
2	te oui ((rire)) mais c'est plus de choc culturel que une autre cho	Corpus final.
3	nir en france + ça vous a fait un choc / un écart + c'était différen	Corpus final.

Concordance Hits 7		
Hit	KWIC	File
1	les cours ++ mais c'est qui m'a choqué c'est la façon d'évaluer i	Corpus final.
2	fais pas ça c'est ça qui m'a choqué + c'est plutôt la culture i	Corpus final.
3	+ c'est plutôt la culture qui m'a choqué + linguistiquement non	Corpus final.
4	est moyen donc c'est ça qui m'a choqué mais pour le français da	Corpus final.
5	ent les français et bon ça ça m'a choqué peut-être un peu en arri	Corpus final.
6	ent carrés ((rire)) mais + ça m'a choqué quand même de voir qu	Corpus final.
7	désolé je fais pas c'est ça m'a choqué + ça m'a marqué (inaud	Corpus final.

Concordance Hits 4		
Hit	KWIC	File
1	emple dans mon cas du coup tu sentais cette peur de + de faire i	Corpus final.
2	i eu du mal avec ça parce que je sentais que je pouvais pas tout ç	Corpus final.
3	mme tous les autres mais je me sentais très bien à l'aise pour ap	Corpus final.
4	à tel point qu'à la fac je me sentais un peu comme si j'étais	Corpus final.

- 2 elles / 2. Judi : oui ((rire)) mais c'est plus de **choc** culturel que une autre chose et + je sais pas
Corpus final.txt
- 3 de venir en france + ça vous a fait un **choc** / un écart + c'était différent euh 4. Fabr : non
Corpus final.txt
- 2 fais pas ça c'est ça qui m'a **choqué** + c'est plutôt la culture qui m'a choqué + Corpus final.txt

- 3 choqué + c'est plutôt la culture qui m'a **choqué** + linguistiquement non + du tout + mais culturell
Corpus final.txt
- 5 habitent les français et bon ça ça m'a **choqué** peut-être un peu en arrivant en france et Corpus final.txt
- 6 qu'ils étaient carrés ((rire)) mais + ça m'a **choqué** quand même de voir que c'était juste une
Corpus final.txt
- 1 est des profs + de linguistique par exemple dans mon cas du coup tu **sentais** cette peur de + de faire
mal les choses parce que tu es évaluée Corpus final. Extraction..txt
- 2 semestre + donc moi j'ai eu du mal avec ça parce que je **sentais** que je pouvais pas tout gérer à la fin
j'étais hyper stressée³⁷⁸ Corpus final. Extraction..txt
- 4 était extrêmement formel et à tel point qu'à la fac je me **sentais** un peu comme si j'étais assise dans un
musée en fait + donc Corpus final. Extraction..txt

Nous notons également le recours à des noms récurrents tels que « *peur* » (9 occurrences), « *difficulté(s)* » (représentatif avec 20 occurrences) ou encore « *besoin* » (8 occurrences). Ces substantifs dévoilent le sentiment d'étonnement, de détresse et de manque, voire de besoin, un « *vrai besoin* » comme le déclarent certains des Iés, de surpasser leurs idées préconçues, de faire face à tous les obstacles, d'ordre linguistique, social ou culturel, et de s'intégrer dans le nouvel univers académique ou professionnel.

Hit	KWIC	File
1	tenant ça va je crois que c'est le peur c'est le peur j'avais trop peur	Corpus final.
2	va + je crois que j'ai perdu mon peur c'était difficile mais c'était l	Corpus final.
3	e et tout donc + en plus il y a la peur d'être évalué à la fac c'est ça	Corpus final.
4	non cas du coup tu sentais cette peur de + de faire mal les chose	Corpus final.
5	chose parce qu'il y a toujours la peur de l'évaluation les professe	Corpus final.
6	le peur c'est le peur j'avais trop peur de parler avant parce que c	Corpus final.
7	rlais déjà français j'avais un peu peur j'arrivais pas à + à interagi	Corpus final.
8	je crois que c'est le peur c'est le peur j'avais trop peur de parler :	Corpus final.
9	avant parce que c'est toujours le peur que la personne va pas te c	Corpus final.

- 1 maintenant ça va je crois que c'est le **peur** c'est le **peur** j'avais trop **peur** de Corpus final.txt
- 2 ça va + je crois que j'ai perdu mon **peur** c'était difficile mais c'était ben + c'était Corpus final.txt
- 3 et tout donc + en plus il y a la **peur** d'être évalué à la fac c'est ça Corpus final.txt
- 4 exemple dans mon cas du coup tu sentais cette **peur** de + de faire mal les choses parce que tu Corpus
final.txt
- 5 autre chose parce qu'il y a toujours la **peur** de l'évaluation les professeurs qui regardent et Corpus

³⁷⁸ Si d'autres adjectifs renvoyant à un état de détresse sont aussi présents dans le corpus narratif comme par exemple « *stressée* » (1 occurrence) ou « *gênée* » (1 occurrence) : « *uh: je voulais pas parler parce que j'étais un peu gênée ben par rapport la phonétique* ». Nous avons décidé d'illustrer ici les formes les plus représentatives.

final.txt

- 6 le **peur** c'est le **peur** j'avais trop **peur** de parler avant parce que c'est toujours le Corpus final.txt
- 7 si je parlais déjà français j'avais un peu **peur** j'arrivais pas à + à interagir ben normalement av Corpus final.txt
- 8 crois que c'est le **peur** c'est le **peur** j'avais trop **peur** de parler avant parce que Corpus final.txt
- 9 de parler avant parce que c'est toujours le **peur** que la personne va pas te comprendre mais mainten Corpus final.txt

Hit	KWIC	File
1	rée ++ oui ((rire)) ++ j'ai eu des difficultés avec les gens avec les	Corpus final.
2	la prise de notes + quelle autre difficulté avez-vous trouvé / hm	Corpus final.
3	ançais ah oui énormément des difficultés c'était tout au début e	Corpus final.
4	énéral où avez trouvé le plus de difficultés dans le milieu académ	Corpus final.
5	+ et ça c'est une des premières difficultés + donc vraiment et +	Corpus final.
6	+ mais c'était pas vraiment des difficultés ++ et puis à l'universi	Corpus final.
7	cé bien mais après avec tous les difficultés et tout et j'ai laissé pa	Corpus final.
8	les cours car parfois j'avais des difficultés et + un des prof l'a pr	Corpus final.
9	parlaient rien du tout alors les difficultés euh bah au tout débu	Corpus final.
10	t aux examens + c'était quoi les difficultés / hm ++ je ne savais j	Corpus final.
11	onc euh + c'était une deuxième difficulté il y avait eu une troisiè	Corpus final.
12	master oui + j'ai eu beaucoup de difficultés ++ je- j'arrivais pas à	Corpus final.
13	ngers donc là le enfin le plus de difficulté je l'ai trouvé dans ce n	Corpus final.
14	ok ((rire)) oui y a eu quelques difficultés mais surtout au nivea	Corpus final.

- 1 je suis arrivée ++ oui ((rire)) ++ j'ai eu des **difficultés** avec les gens avec lesquels j'ai habité ++ euh ++
Corpus final. Extraction..txt
- 3 complètement en français ah oui énormément des **difficultés** c'était tout au début enfin j'étais je
Corpus final. Extraction..txt
- 4 quoi même + et ça c'est une des premières **difficultés** + donc vraiment et + surtout à l'oral à l'
Corpus final. Extraction..txt
- 6 on a commencé bien ais après avec tous les **difficultés** et tout et j'ai laissé passer le temps
Corpus final.txt
- 11 'ai dit ok ((rire)) oui y a eu quelques **difficultés** mais surtout au niveau lexical y avait des mots
Corpus final. Extraction..txt
- 12 commencé mon master oui + j'ai eu beaucoup de **difficultés** ++ je- j'arrivais pas à prendre des notes +
donc Corpus final.txt
- 15 après en france donc il y avait eu des **difficultés** au niveau de la langue de la compréhension il
Corpus final.txt
- 18 ce qu'il fallait faire etc + une des premières **difficultés** que j'ai + que j'ai eue enfin que
Corpus final.txt
- 30 mois en fait je croyais que pour moi les **difficultés** étaient par tout en fait et niveau académique bie
Corpus final.txt

Concordance Hits 8		
Hit	KWIC	File
1	études ce que c'est dont j'avais besoin c'était pas le français par	Corpus final.
2	in une vraie besoin de + un vrai besoin d'écrire parler surtout de	Corpus final.
3	'ai réalisé que bon j'ai vraiment besoin de parler français donc je	Corpus final.
4	nce à avoir une besoin une vraie besoin de + un vrai besoin d'écr	Corpus final.
5	u français euh parce que j'avais besoin de voyager en france de	Corpus final.
6	n hm que j'ai commencé à avoir besoin du français euh parce qu	Corpus final.
7	t-là qu'il commence à avoir une besoin une vraie besoin de + un	Corpus final.
8	master euh + vu la- + euh + le besoin à niveau des compétence	Corpus final.

- 1 mes études ce que c'est dont j'avais **besoin** c'était pas le français parce que j'étais Corpus final.txt
- 2 avoir une besoin une vraie besoin de + un vrai **besoin** d'écrire parler surtout de parler le français I :Corpus final.txt
- 3 que j'ai réalisé que bon j'ai vraiment **besoin** de parler français donc je suis retournée en colo Corpus final.txt
- 4 qu'il commence à avoir une besoin une vraie **besoin** de + un vrai besoin d'écrire parler surtout de Corpus final.txt
- 5 voir besoin du français euh parce que j'avais **besoin** de voyager en france de + dans le réseau de Corpus final.txt
- 6 : hm hm Kare : que j'ai commencé à voir **besoin** du français euh parce que j'avais besoin de Corpus final.txt
- 7 ce moment-là qu'il commence à avoir une besoin une vraie besoin de + un vrai **besoin** d'écrire Corpus final.txt
- 8 suite de ce master euh + vu la- + euh + le **besoin** à niveau des compétences et euh j'ai fait Corpus final.txt

L'ensemble de ces marqueurs linguistiques mettent en exergue les dimensions affectives des récits d'expérience personnelle produits par les Iés ainsi que le poids de la langue (difficultés, manques, besoins...) dans les dynamiques mobilitaires des acteurs sociaux.

Par ailleurs, un dernier aspect qui fera l'objet d'une évaluation dans les récits sera la formation en langue reçue par les Iés en amont de leur départ pour l'étranger. L'adjectif « *utile* » (3 occurrences) sert à qualifier la préparation linguistique, il apparaît dans des phrases assertives qui confirment le caractère satisfaisant de ces enseignements. L'adverbe de quantité « *très* » qui accompagne souvent cet adjectif ne fait qu'accentuer sa connotation positive.

Concordance Hits 3		
Hit	KWIC	File
1	ssés à donner un cours qui était utile aux apprenants et aussi les	Corpus final.
2	ver si oh je crois que c'était très utile parce que j'ai réussi quand	Corpus final.
3	ai eue en colombie ça a été très utile pendant mon séjour en fra	Corpus final.

- 1 aient très intéressés à donner un cours qui était utile aux apprenants et aussi les aspects culturels qui
Corpus final. Extraction..txt
- 2 'arriver si oh je crois que c'était très utile parce que j'ai réussi quand même à à Corpus final.
Extraction..txt
- 3 j'ai eue en colombie ça a été très utile pendant mon séjour en france + mais c'était
surto Corpus final.

Les Iés usent également des verbes « *aider* » (4 occurrences) et « *permettre* » (5 occurrences) pour évaluer leur préparation linguistique.

Concordance Hits 4		
Hit	KWIC	File
1	beaucoup aidé + m'a beaucoup aidé ici en france d'accord euh a	Corpus final.
2	grammatique ça m'a beaucoup aidé + m'a beaucoup aidé ici en	Corpus final.
3	e ou en australie ça a beaucoup aidé à améliorer le niveau de lar	Corpus final.
4	non ça m'a pas ça m'a pas aidé à grande chose euh prouve	Corpus final.

- 1 grammatique ça m'a beaucoup aidé + m'a beaucoup aidé ici en france d'accord euh alors moi je
Corpus final. Extraction..txt
- 2 ire points forts + la grammatique ça m'a beaucoup aidé + m'a beaucoup aidé ici en france d'accord
Corpus final. Extraction..txt
- 3 rance en angleterre ou en australie ça a beaucoup aidé à améliorer le niveau de langue euh + par après
Corpus final. Extraction..txt
- 4 non ça m'a pas ça m'a pas aidé à grand chose euh prouver à quel niveau ou Corpus final.
Extraction..txt

Concordance Hits 5		
Hit	KWIC	File
1	bain + ces deux maitrises m'ont permis d'accéder à l'ordre des u	Corpus final.
2	u début euh ++ ça + oui ça m'a permis de euh d'attester que j'a	Corpus final.
3	grer de vivre en français qui m'a permis de faire des efforts mais	Corpus final.
4	opportunités (inaud.) qui m'ont permis de venir en france mais t	Corpus final.
5	h ce que + la langue ce qui m'a permis ouais c'est de prouver qi	Corpus final.

- 2 j'avais pas l'option d'étudier d'autres langues au début euh ++ ça + oui ça m'a permis de euh d'attester que j'avais des des bases mais dans la pratique je me suis rendu Corpus final.
Extraction..txt
- 3 je pense aussi que c'était mon désir de m'intégrer de vivre en français qui m'a permis de faire des efforts mais je connais plusieurs gens qui une fois ils arrivent ils ont du mal Corpus final.
Extraction..txt
- 5 ça correspondait pas à la réalité + et donc voilà euh ce que + la langue ce qui m'a permis ouais c'est de prouver que j'avais des des notions en français mais en pratique non ça Corpus final.
Extraction..txt

Les verbes « *aider* » et « *permettre* » conjugués au passé composé renvoient à l'expérience vécue à travers l'expression de l'action accomplie. Si l'emploi du verbe « *aider* », souvent accompagné de l'adverbe de quantité « *beaucoup* » (marquant l'intensité), et du verbe « *permettre* » confirme que la formation linguistique (principalement la grammaire, « *grammatique* ») a été bénéfique pour l'accomplissement du projet de mobilité des Iés³⁷⁹, il est à noter que le degré de satisfaction exprimé est mitigé dans certains cas. Les témoignages de Hugo et de Marco ci-après mettent en lumière l'avis parfois partagé des Iés par rapport à la qualité de leur formation linguistique :

Extrait N° 21. Échantillon R32 E11FHugo

Hugo (R32 E11FHugo n° 28) : au début euh ++ ça + **oui** ça m'a permis de euh d'attester que j'avais des des bases **mais** dans la pratique je **me suis rendu compte** que c'était + **irréelle** ce que j'avais appris puisque parfois ça **correspondait pas** à la réalité + et donc voilà euh ce que + la langue ce qui **m'a permis ouais** c'est de prouver que j'avais des des notions en français **mais** en pratique **non** ça **m'a pas** ça **m'a pas aidé** à grand chose

Extrait N° 22. Échantillon R40 E20CMarco

Marco (R40 E20CMarco n° 34) : oh je crois que c'était très **utile** parce que **j'ai réussi quand même** à à répondre à quelques questions de base à l'entrevue +

³⁷⁹ Le capital de mobilité partage aussi cette connotation favorable : « *en angleterre ou en australie ça a beaucoup aidé à améliorer le niveau de langue* ».

Le discours d'Hugo illustre bien ce contraste entre les aspects positifs et les aspects négatifs des cours de langues. Sur le plan linguistique, les connotations péjoratives se matérialisent dans divers procédés tels que le couple « *oui/mais* », l'emploi du verbe « *se rendre compte* », la négation (« *ne pas correspondre* », « *ne pas aider* ») et l'adjectif « *irréal* ». Pour sa part, Marco associe l'adjectif « *utile* » et le verbe « *aider* » à la locution adverbiale « *quand même* » atténuant de la sorte la portée de l'utilité de la formation reçue. Rappelons que d'autres Iés, plus précisément Bruno, soulignent aussi l'aspect « *irréal* » des enseignements à travers l'emploi, dans un sens péjoratif, du terme « *réel(s)* » (2 occurrences) ou à travers des formes adjectivales synonymiques telles que « *vraie* » (voir *supra*) : « *on pourrait aussi apprendre aux étudiants un peu de parler jeune ou des expressions assez courantes et plus réelles {...} il utilisait l'expression pour les gens de la vraie vie donc c'est pas pour les gens des bouquins pour les gens des manuels mais pour les gens réels* ». Ces contrastes et ces oppositions rendent compte d'un certain nombre d'écarts observés par les Iés entre les enseignements reçus en pays d'origine et les besoins réels en langue ressentis par ces derniers durant la mobilité. À ces phénomènes linguistiques nous pouvons ajouter, l'emploi du verbe « *se rendre compte* » (3 occurrences), conjugué au passé composé et à la première personne (« *je* »), qui souligne la découverte par les Iés d'un certain nombre d'aspects linguistiques innattendus à caractère problématique à l'arrivée au pays d'accueil.

Concordance Hits 3		
Hit	KWIC	File
1	mais dans la pratique je me suis rendu compte que c'était + irrée	Corpus final.
2	quand je suis arrivé ici je me suis rendu compte que le français qu	Corpus final.
3	à fin du semestre que je me suis rendu compte que ça ça n'irai p	Corpus final.

- 1 permis de euh d'attester que j'avais des des bases mais dans la pratique **je me suis rendu compte** que c'était + irréal ce que j'avais appris puisque parfois ça correspondait pas à la réalité + Corpus final.
Extraction..txt
- 2 vous m'avez dit / ++ oui + oui mais en tout cas quand je suis arrivé ici **je me suis rendu compte** que le français que j'ai appris + c'était c'était pas suffisant + mais + c'est simplement Corpus final.
Extraction..txt

Rajoutons que d'autres emplois verbaux, cette fois-ci ,au présent de l'indicatif peuvent être aussi repérés : « *quand on arrive euh on se rend compte ou je me rends compte qu'il y a beaucoup de problèmes de phonétique beaucoup des accents* » (R69 E17CJudith n° 58). Les termes péjoratifs associés aux divers usages du verbe « *se rendre compte* » soulignent aussi

les aspects négatifs de ces cours : « *beaucoup de problèmes de phonétique beaucoup des accents* » « *pas suffisant* », entre autres.

Comme nous pouvons voir, si les Iés sont reconnaissants des enseignements et des apprentissages effectués en amont de leur départ pour l'étranger, les faiblesses de cette formation et l'insatisfaction des Iés par rapport à leur acquis en milieu guidé sont surtout rendues visibles à l'apparition des premiers imprévus et des premières difficultés langagières en situation d'immersion : compréhension et expression orales, variété linguistique québécoise, registre de la langue (familier), entre autres.

6.2.6.3.2.3. Raisonnement et interprétation

Ayant constaté leurs difficultés à surmonter toutes les difficultés, les Iés vont tenter de comprendre et d'interpréter les « *aventures* » vécues dès l'arrivée au pays visité. Il s'agit d'un moment de raisonnement et d'une quête de dénouement. Par exemple, le recours à l'adverbe modalisateur « *peut-être* » dans l'échantillon ci-après met en lumière le type de processus interprétatifs dans lesquels s'engagent les Iés :

Extrait N° 23. Échantillon R58 E9FBruno

Bruno R58 E9FBruno (S45-46) : ben j'espérais ben ++ découvrir le langage comme par tel mais aussi la culture et de ++ la perspective culturelle que c'était la france et le français peut-être moi je dirais qu'il y a eu manque manque de de ce côté ce côté culturel euh + ce côté de savoir-vivre ou de comment comment ils habitent comment ils habitent les français et bon ça ça m'a choqué peut-être un peu en arrivant en france et euh aussi par rapport à cet apprentissage lorsque je suis arrivé en france mes amis disaient tu parles bien mais tu parles comme les bouquins + alors **peut-être** dans la formation dans l'apprentissage de la lang- du français comme langue étrangère on reste sur les **structures** et sur les **formes très standard** de la langue **peut-être** on pourrait aussi apprendre aux étudiants **un peu** de **parler jeune** ou des **expressions assez courantes** et **plus réelles** comme (inaud.) dans une vidéo il dit il utilisait l'expression pour les gens de la vraie vie donc c'est pas pour les gens des bouquins pour les gens des manuels mais pour les gens réels

Face aux difficultés langagières qu'il vient de raconter (« *lorsque je suis arrivé en france mes amis disaient tu parles bien mais tu parles comme les bouquins* »), Bruno, un professeur des langues en Colombie, se questionne sur les possibilités pédagogiques d'action pouvant contribuer à une amélioration de l'expérience mobilitaire des acteurs sociaux : « *alors peut-*

être dans la formation dans l'apprentissage de la lang- du français comme langue étrangère on reste sur les structures et sur les formes très standard de la langue peut-être on pourrait aussi apprendre aux étudiants un peu de parler jeune ou des expressions assez courantes et plus réelles {...} ».

En effet, l'emploi de l'adverbe modalisateur « *peut-être* » (9 occurrences) ainsi que de la locution adverbiale « *un peu* » (31 occurrences), souvent associée à des termes péjoratifs (voir exemples ci-après) ne peut que montrer combien les Iés essaient d'exprimer leurs incertitudes et s'engagent dans le jugement et l'interprétation des circonstances dans lesquelles ils se trouvaient. Les exemples suivants peuvent également illustrer l'usage de ces marques linguistiques :

Concordance Hits 9		
Hit	KWIC	File
1	ingue dans notre université euh peut-être au milieu de mon parc	Corpus final.
2	ens réels ++ pour l'interaction peut-être avec euh + les gens de	Corpus final.
3	es comme les bouquins + alors peut-être dans la formation dan	Corpus final.
4	nmigrer au canada moi je ferais peut-être de faire pratiquer le la	Corpus final.
5	d'évaluation ou d'autres choses peut-être + la méthodologie / c	Corpus final.
6	ue c'était la france et le français peut-être moi je dirais qu'il y a €	Corpus final.
7	rmes très standard de la langue peut-être on pourrait aussi appr	Corpus final.
8	rançais et bon ça ça m'a choqué peut-être un peu en arrivant en	Corpus final.
9	e méthodologique du mémoire peut-être un peu plus d'accomp	Corpus final.

1 es bien mais tu parles comme les bouquins + alors **peut-être** dans la formation dans l'apprentissage de la Corpus final.txt

2 l'intention d'immigrer au canada moi je ferais **peut-être** de faire pratiquer le langage professionnel que Corpus final.txt

3 système d'évaluation ou d'autres choses 2. Brun : **peut-être** + 3. I : la méthodologie / 4. Brun : dans cette Corpus final.txt

4 culturelle que c'était la france et le français **peut-être** moi je dirais qu'il y a eu Corpus final.txt

5 et sur les formes très standard de la langue **peut-être** on pourrait aussi apprendre aux étudiants un peu Corpus final.txt

6 partie de méthodologie méthodologique du mémoire **peut-être** un peu plus d'accompagnement oui parce que Corpus final.txt

7 les français et bon ça ça m'a choqué **peut-être** un peu en arrivant en france et euh Corpus final.txt

Hit	KWIC	File
1	out ça euh + les français étaient un peu ++ antipathiques + diso	Corpus final.
2	études dans d'autres universités un peu aux états-unis et tout do	Corpus final.
3	ne tante alors dit-on un étudiant un peu avantage par rapport à l'	Corpus final.
4	urs à l'ufm pour + pour montrer un peu + ce que ce que c'était q	Corpus final.
5	comme une agression il l'a pris un peu comme comme espionn	Corpus final.
6	el point qu'à la fac je me sentais un peu comme si j'étais assise d	Corpus final.
7	s et mais sinon maintenant c'est un peu comme ça parce que boi	Corpus final.
8	t aussi apprendre aux étudiants un peu de parler jeune ou des e:	Corpus final.
9	on parcours il a été un parcours un peu différent par rapport au	Corpus final.
10	lit que ça va et tout parce qu'il a un peu disons + il a eu des étud	Corpus final.
11	ça un point aussi + qui est c'est un peu dur à digérer aussi quoi	Corpus final.
12	u moment d'arriver j'ai me senti un peu déçu de les cours de fran	Corpus final.
13	bon ça ça m'a choqué peut-être un peu en arrivant en france et e	Corpus final.
14	r que je pouvais me débrouiller un peu en français il m'a posé q	Corpus final.

- 5 'a pris comme une agression il l'a pris un peu comme comme espionnage je ne sais pas quoi Corpus final.txt
- 6 tel point qu'à la fac je me sentais un peu comme si j'étais assise dans un musée Corpus final. Extraction..txt
- 9 trop physique euh mon parcours il a été un parcours un peu différent par rapport au parcours normal euh ++ j Corpus final.txt
- 11 'est ça un point aussi + qui est c'est un peu dur à digérer aussi quoi une personne qui Corpus final. Extraction..txt
- 12)) bien au moment d'arriver j'ai me senti un peu déçu de les cours de français que j' Corpus final. Extraction..txt
- 15 euh je voulais pas parler parce que j'étais un peu gênée ben par rapport la phonétique la prononciat Corpus final. Extraction..txt
- 17 dire je préfère ne rien dire + donc c'était un peu + handicapant au début parce que je n'arrivais Corpus final.txt

Ce raisonnement semble aussi suivre une certaine démarche logique qui sert à tisser un discours cohérent et déductif. D'où le recours à certains liens logiques, entre autres la cause et la conséquence, introduits essentiellement par la locution prépositive « à cause de » (6 occurrences) et la locution conjonctive « parce que », suivie par la 1^{ère} personne du singulier « je » (28 occurrences). L'élément qui s'installe en première ligne est donc le sujet lui-même, c'est lui qui prend en charge la relation de ses actions et de ses émotions à l'aide généralement de l'imparfait qui sert à décrire la situation narrée (voir exemples de « parce que » ci-après).

Concordance Hits 6		
Hit	KWIC	File
1	plement à cause de moi c'est à cause de ++ d'accord ++ à cause de	Corpus final.
2	ient ou ce que les gens disaient à cause de l'accent les différences	Corpus final.
3	sant + mais + c'est simplement à cause de moi c'est à cause de	Corpus final.
4	e j'ai dû abandonner par la suite à cause de tout le travail à l'univ	Corpus final.
5	c'est à cause de ++ d'accord ++ à cause de vous dans quel sens	Corpus final.
6	langue française + donc c'était à cause de ça + en principe j'avais	Corpus final.

- 1 c'est simplement à cause de moi I: c'est à cause de ++ d'accord ++ à cause de vous dans Corpus final.txt
- 2 les gens voulaient ou ce que les gens disaient à cause de l'accent les différences phonétiques sont assez Corpus final. Extraction..txt
- 4 cours que j'ai dû abandonner par la suite à cause de tout le travail à l'université euh Corpus final. Extraction..txt
- 6 mais beaucoup la langue française + donc c'était à cause de ça + en principe j'avais pas un Corpus final. Extraction..txt

Concordance Hits 28		
Hit	KWIC	File
1	e sais pas si je pourrais soutenir parce que j'ai des problèmes avec	Corpus final.
2	ni un parcours plutôt atypique + parce que j'ai fait des études de-	Corpus final.
3	ancer et aussi c'est trop pour moi parce que j'ai déjà fait toutes ces	Corpus final.
4	haire + après j'ai arrêté l'anglais parce que j'ai changé l'école pou	Corpus final.
5	oh je crois que c'était très utile parce que j'ai réussi quand même	Corpus final.
6	eu plus d'accompagnement oui parce que j'ai commencé le premier	Corpus final.
7	par exemple le que j'avais fait + parce que j'ai vu la fille qui était	Corpus final.
8	de venir en france + c'était juste parce que j'aimais le français +	Corpus final.
9	assistante après quand j'étais prof parce que j'arrivais avec des acti	Corpus final.
10	is c'étaient dans quel contexte / parce que j'avais des collègues c	Corpus final.
11	+ d'avoir une autre voilà voilà parce que j'avais des collègues c	Corpus final.
12	é à avoir besoin du français euh parce que j'avais besoin de voya	Corpus final.
13	is je suis retournée en colombie parce que j'avais un + un prêt d	Corpus final.
14	n peu habituée à parler français parce que j'avais vécu au canada	Corpus final.

- 1 + et je ne sais pas si je pourrais soutenir parce que j'ai des problèmes avec ma directrice donc + Corpus final. Extraction..txt
- 2 accord ++ donc j'ai un parcours plutôt atypique + parce que j'ai fait des études de- d'arts Corpus final. Extraction..txt
- 3 faut recommencer et aussi c'est trop pour moi parce que j'ai déjà fait toutes ces matières les Corpus final. Extraction..txt
- 5 si oh je crois que c'était très utile parce que j'ai réussi quand même à à répondre Corpus final. Extraction..txt
- 6 mémoire peut-être un peu plus d'accompagnement oui parce que j'ai commencé le premier semestre ça s' Corpus final. Extraction..txt
- 7 de respect par exemple le que j'avais fait + parce que j'ai vu la fille qui était vraiment Corpus final. Extraction..txt
- 9 quand j'étais assistante après quand j'étais prof parce que j'arrivais avec des activités hyper dynamiques ludi Corpus final.tx
- 12 j'ai commencé à voir besoin du français euh parce que j'avais besoin de voyager en france de + Corpus final.txt

- 14 si j'étais un peu habituée à parler français **parce que j'avais** vécu au canada + qui on parle
Corpus final. Extraction..txt
- 16 ès deux- après les premières années au québec oui **parce que j'avais** appris le français de la france +
Corpus final. Extraction..txt
- 18 dont j'avais besoin c'était pas le français **parce que j'étais** pas capable d'écrire I : hm Corpus final.txt
- 19 ait assez difficile et euh: je voulais pas parler **parce que j'étais** un peu gênée ben par rapport
Corpus final.txt
- 20 avaient **parce que** + voilà **je pouvais** pas exprimer **parce que je comprenais** pas tout ++ hum ++ et
ensuite ++ euh + Corpus final.txt
- 22 rançais mais je ne pouvais pas écrire le français **parce que je n'avais** pas- j'étais analphabète + en
Corpus final.txt
- 23 dire + donc c'était un peu + handicapant au début **parce que je n'arrivais** pas à exprimer tout ce
Corpus final.tx
- 24 s vraiment mais je pouvais pas aller en allemagne **parce que je ne parlais** pas l'allemand d'accord
Corpus final. Extraction..txt
- 25 + donc moi j'ai eu du mal avec ça **parce que je sentais** que **je pouvais** pas tout gérer Corpus final.txt
- 26 squels / 2. Esme : hm ++ alors moi au début ouais **parce que je venais** d'un système académique
complètement différé Corpus final.txt

Également, à travers le recours à l'adverbe « *alors* » (13 occurrences), ainsi qu'à la conjonction de coordination « *donc* » (32 occurrences), aussi suivies par le « *je* », les Iés produisent des propositions narratives qui assurent un rapport de conséquence. Face aux situations inhabituelles vécues, ceux-ci essaient de recréer un raisonnement et de trouver des explications. Le passé composé met en exergue en certain nombre d'actions découlant de ce face à face des sujets mobiles avec la péripiétie : « *alors j'ai arrêté mes études* », « *alors j'ai demandé des excuses* », « *donc j'ai changé je me suis dit* », etc.

Concordance Hits 13		
Hit	KWIC	File
1	contact c'était un peu mal fait + alors j'ai arrêté mes études j'ai f	Corpus final.
2	contact c'était un peu mal fait + alors j'ai arrêté mes études j'ai f	Corpus final.
3	un changement de carrière + et alors j'ai commencé une licence	Corpus final.
4	: demander ça à l'avance et tout alors j'ai demandé des excuses €	Corpus final.
5	spionnage je ne sais pas quoi et alors j'ai dû expliquer que j'avai:	Corpus final.
6	technologies et tourisme euh + alors j'ai eu mon diplôme en 20	Corpus final.
7	mps que mon master + ok bon alors j'ai fait d'abord un une lice	Corpus final.
8	op mon mon choix académique alors j'ai fait un changement de	Corpus final.
9	es études j'ai travaillé comme + alors j'ai travaillé dans la produc	Corpus final.
10	onctionne alliance québécoise + alors je commence ouais je com	Corpus final.
11	nierie pédagogique multimédia alors je j'ai depuis toujours j'éta	Corpus final.
12	nierie pédagogique multimédia alors je j'ai depuis toujours j'éta	Corpus final.
13	es mêmes tâches mais à la pige alors je suis passée d'employée	Corpus final.

- 1 COLOMBIENNE) le contact c'était un peu mal fait + **alors j'**ai arrêté mes études j'ai fini tous
Corpus final. Extraction..txt
- 4 lui devais demander ça à l'avance et tout **alors j'**ai demandé des excuses et voilà d'accord
Corpus final. Extraction..txt
- 5 comme comme espionnage je ne sais pas quoi et **alors j'**ai dû expliquer que j'avais du mal
Corpus final. Extraction..txt
- 8 je n'aimais pas trop mon mon choix académique **alors j'**ai fait un changement de carrière + et **alors**
Corpus final. Extraction..txt
- 12 deux s'appelle ingénierie pédagogique multimédia **alors je j'**ai depuis toujours j'étais vraiment
attaché Corpus final. Extraction..txt

Hit	KWIC	File
1	le cheminement c'est super long donc j' ai changé je me suis dit ça	Corpus final.
2	le master et ça c'est très bien passé donc j' ai commencé avec le dsu	Corpus final.
3	++ d'apprendre c'était l'anglais et donc j' ai commencé mes études	Corpus final.
4	le master moi j'étais au sixième et donc j' ai commencé à apprendre	Corpus final.
5	les programmes dans les cursus donc j' ai des blancs + j'ai des tr	Corpus final.
6	des copines du lycée français et donc j' ai dû vouloir aller aux co	Corpus final.
7	des copines du lycée français et donc j' ai dû vouloir aller aux co	Corpus final.
8	travail comme avocat euh et euh donc j' ai eu l'opportunité de trav	Corpus final.
9	ps et ++ mais j'ai pas tout suivi donc j' ai eu- j'ai pas suivi tous le	Corpus final.
10	me + et c'est un autre accent et donc j' ai eu du mal à compren	Corpus final.
11	suivre des études là-bas euh ++ donc j' ai fait le ++ bon ben j'ai f	Corpus final.
12	en anglais entr- et en espagnol donc j' ai fait des des des exam	Corpus final.
13	++ d'aller étudier aux états-unis + donc j' ai fait un échange + dans	Corpus final.
14	deuxième année de ++ l'université + donc j' ai fait l'échange avec l'un	Corpus final.

- 1 quoi ça sert + le cheminement c'est super long **donc j'**ai changé je me suis dit ça prend
Corpus final. Extraction..txt
- 2 le master et ça c'est très bien passé **donc j'**ai commencé avec le dsu j'ai fait Corpus final.
Extraction..txt
- 3 ++ l'opportunité d'apprendre c'était l'anglais et **donc j'**ai commencé mes études d'anglais pendant l'
Corpus final. Extraction..txt
- 6 y avait beaucoup des copines du lycée français et **donc j'**ai dû vouloir aller aux cours pour pour
Corpus final. Extraction..txt
- 10 autre rythme + et c'est un autre accent et **donc j'**ai eu du mal à comprendre rapidement le
Corpus final. Extraction..txt
- 11 le master pour suivre des études là-bas euh ++ **donc j'**ai fait le ++ bon ben j'ai fini Corpus final.
Extraction..txt
- 27 ultés ++ je- j'arrivais pas à prendre des notes + **donc + je** ne comprenais pas tout + les cours je ne
Corpus final. Extraction..txt
- 28 la parole je ne pouvais pas m'exprimer rapidement **donc je** ne pouvais pas euh ++ défendre mes droits
+ mes Corpus final. Extraction..txt

En introduisant ces rapports de cause à effet, les Iés semblent vouloir expliquer les faits et les situations vécues pour en tirer des enseignements sur comment se comporter face aux

imprévus et aux malentendus. Leurs interprétations se présentent donc comme une compréhension du nouvel univers, de ses aspects académiques et socioculturels. D'où le recours à des structures verbales de type « *je vais + infinitif* », « *je devais + infinitif* » et « *il fallait + verbe (infinitif ou conjugué)* » (voir captures ci-après), qui montrent l'obligation de suivre des démarches bien précises, en fonction des impératifs du pays, afin de prendre le bon chemin vers l'accomplissement du projet. Comme le clarifient les exemples ci-après, le discours des Iés montre par ailleurs un souci de réagir face aux obstacles et une volonté d'y faire face à travers des comportements stratégiques afin de concrétiser le parcours de leurs projets.

Hit	KWIC	File
1	n espagnol et je me disais après je vais chercher et je vais + et ça	Corpus final.
2	ok d'accord bon tout d'abord je vais commencer pour ma pro	Corpus final.
3	s le primer trimestre j'ai dit non je vais continuer en français par	Corpus final.
4	ais pas un mot puis je me disait je vais continuer et je laissais pa	Corpus final.
5	moi je ne suis pas sûre de ce que je vais dire c'est mieux + je préfi	Corpus final.
6	pas absolument sûre de ce que je vais dire je préfère ne rien dir	Corpus final.
7	mbie mon pays d'origine après je vais en france j'ai fait un mast	Corpus final.
8	c'était l'attitude de je m'en fous je vais essayer ça n'importe quo	Corpus final.
9	e disais après je vais chercher et je vais + et ça c'est pas bon c'est	Corpus final.
10	gage par exemple donc là enfin je vais pas faire un cours de lanç	Corpus final.
11	lent la même langue je m'expli- je vais être un peu plus claire pa	Corpus final.

5 aussi je suis perfectionniste au niveau des langues si moi je ne suis pas sûre de ce que **je vais dire** c'est mieux + je préfère de pas parler + et ici au début et moi je connaissais Corpus final.txt

8 mon peur c'était difficile mais c'était ben + c'était l'attitude de je m'en fous **je vais essayer** ça n'importe quoi si je fais des fautes parce que c'est ça quand tu Corpus final.txt

Hit	KWIC	File
1	que je devais m'exprimer + que je devais dire quelque chose mê	Corpus final.
2	fin j'étais je venais d'arriver que je devais déjà + à comprendre c	Corpus final.
3	lange de choses + je savais que je devais faire une maitrise en tr	Corpus final.
4	u linguistique à chaque fois que je devais m'exprimer + que je d	Corpus final.
5	impossible et c'est pour ça que je devais me consacrer plus de t	Corpus final.
6	ns dans la dans la société et que je devais à tout prix parler et cor	Corpus final.

1 à chaque fois que **je devais m'exprimer** + que **je devais dire** quelque chose même si je sais qu' Corpus final.txt

2 début enfin j'étais je venais d'arriver que **je devais déjà** + à **comprendre** comment fonctionnait la famil Corpus final.txt

4 ue non + au niveau linguistique à chaque fois que **je devais m'exprimer** + que **je devais dire** quelque chose Corpus final.txt

5 tâche presque impossible et c'est pour ça que **je devais me consacrer** plus de temps que d'autres Corpus final.txt

Concordance Hits 8		
Hit	KWIC	File
1	avez raté votre examen et voilà il fallait aller au rattrapage donc	Corpus final.
2	LE FRANÇAISE) et à chaque fois il fallait apprendre toute une qu	Corpus final.
3	ompris + j'ai compris tout ce qu' il fallait faire etc + une des prenr	Corpus final.
4	ançais ++ donc à chaque fois + il fallait que je me fasse relire +	Corpus final.
5	seule ++ en parlant mais euh il il ++ fallait que je prends la déci	Corpus final.
6	rer à la fin j'étais hyper stressée il fallait tout euh + étudier et à la	Corpus final.
7	es notes parce que je croyais qu' il fallait tout recopier + alors qu	Corpus final.
8	pas regardé depuis longtemps il fallait tout revoir pour l'exame	Corpus final.

- 1 its boulots à (NVILLE FRANÇAISE) et à chaque fois **il fallait apprendre** toute une quantité de de nouveaux mots Corpus final.txt
- 3 r bien écrire en français ++ donc à chaque fois + **il fallait** que je me fasse **relire** + par quelqu'un Corpus final.txt

Ces raisonnements autour de l'expérience vécue révèlent les dimensions réflexives des récits. Les marqueurs linguistiques cités ci-dessus rendent aussi compte de la manière dont les sujets analysent et gèrent les situations problématiques vécues parfois même de manière stratégique : « j'ai dit non je vais continuer en français », « c'est l'attitude je m'en fous, je vais essayer de », « je devais me consacrer plus de temps », « je devais à tout prix parler », « il fallait apprendre toute une quantité », « il fallait que je me fasse relire ».

Par ailleurs, en faisant face à des imprévus et à des malentendus, les Iés changent leurs attitudes et s'adaptent aux nouvelles circonstances. Cette évolution de la situation problématique marquant d'une certaine façon le retour au calme est surtout visible à travers le coda ou la chute de type « *mais après [bon] ça va* », « *mais maintenant ça va* », « *mais aujourd'hui ça va* », « *mais après ça a changé* », « *mais après ça allait* », etc. (voir exemples et captures ci-après).

Concordance Hits 7		
Hit	KWIC	File
1	deuxième on a commencé bien mais après avec tous les difficult	Corpus final.
2	tout ça et de t'y faire quoi donc + mais après bon ça va hm ++ al	Corpus final.
3	aux et mes exposés en anglais + mais après j'ai dit non après le p	Corpus final.
4	parce que j'aimais le français + mais après je commençais à me	Corpus final.
5	je l'ai trouvé dans ce milieu euh mais après ça a changé en fait +	Corpus final.
6	c'est pas ma langue maternelle mais après ça allait et puis aujour	Corpus final.
7	oui la deux trois premières fois mais après ça c'était pour des cc	Corpus final.
1	personne va pas te comprendre mais maintenant ça va + je crois	Corpus final.
1	is après ça allait et puis aujourd'hui ça va très bien + j'abrévie j	Corpus final.

- 2 tout ça et de t'y faire quoi donc + **mais après bon ça va** Corpus final.txt

- 5 difficulté je l'ai trouvé dans ce milieu euh **mais après ça a changé** en fait + euh de toute Corpus final.txt
- 6 oui parce que c'est pas ma langue maternelle **mais après ça allait** et puis **aujourd'hui ça va** Corpus final.txt
- 1 la personne va pas te comprendre **mais maintenant** **ça va** + je crois que j'ai perdu mon peur Corpus final.txt
- 1 ternelle mais après ça allait et **puis aujourd'hui ça va très bien** + j'abbrevie j'écris pas en Corpus final.txt

Comme nous pouvons l'observer, la chute de la narration met en exergue le caractère progressif des récits d'expérience personnelle, plus précisément du récit de difficulté. Voyons en dernier lieu un certain nombre de marques linguistiques pouvant prendre en charge la structuration chronologique et progressive de différents récits faisant partie de notre *CorpusData*.

6.2.6.3.3. La progression et l'évolution du projet

Les différentes étapes narratives sont liées dans la plupart des cas à une certaine progression chronologique et/ou à une certaine continuité événementielle, qui s'applique à la progression du parcours académique ou professionnel à l'étranger depuis l'apparition des difficultés ou des obstacles rencontrés durant le projet de mobilité jusqu'à leur disparition. La tension est rendue ici plus visible par l'intervention de l'intervieweur et par les questions qu'il pose aux Iés. Nous relevons ainsi divers indices temporels qui montrent la succession des faits ou l'évolution du projet, lequel n'est plus statique mais changeant et évolutif, conformément à l'idée que nous nous en faisons d'ailleurs dans notre cadre théorique quand nous avons choisi de prendre appui sur le projet boutinien.

Au stade de l'analyse, nous repérons surtout les locutions adverbiales « *au début* » (27 occurrences) et « *d'abord* » (7 occurrences), ainsi que la conjonction temporelle « *quand* » (43 occurrences) et les adverbes « *puis* » (25 occurrences), « *ensuite* » (11 occurrences) et « *après* » (89 occurrences : il est fréquemment introduit comme adverbe et rarement comme préposition).

Concordance Hits 27			
Hit	KWIC	File	
1	à tout suivre ++ mais ça c'était	au début + après je comprenais	Corpus final.
2	à l'oral + oui à l'oral + c'était	au début au au niveau linguisti	Corpus final.
3	raises à dire du québec + mais	au début au milieu académique	Corpus final.
4	nis de venir en france mais tout	au début c'était pas c'était pas la	Corpus final.
5	ui primait sur le français + alors	au début c'était les premiers de	Corpus final.
6	ne compréhension satisfaisante	au début c'était très difficile de c	Corpus final.
7	e ça ça n'irai pas très bien alors	au début comme je l'ai déjà dit c	Corpus final.
8	nes études moi j'ai pensé plutôt	au début de poursuivre mes étu	Corpus final.
9	ent ce que je disais mais ça a été	au début difficile de- pour moi c	Corpus final.
10	pagnol bon ben dans mon cas	au début en fait + on va dire les	Corpus final.
11	ément des difficultés c'était tout	au début enfin j'étais je venais d	Corpus final.
12	je préfère de pas parler + et ici	au début et moi je connaissais le	Corpus final.
13	d'ici en colombie euh bon 2012	au début 2013 euh j'ai décidé de	Corpus final.
14	tion d'étudier d'autres langues	au début euh ++ ça + oui ça m'	Corpus final.

Concordance Hits 7			
Hit	KWIC	File	
1	n + j'ai fait une licence de tout d'	abord j'ai fait un une année de b	Corpus final.
2	ont émigrer au canada ok ++ d'	abord j'ai fait j'ai fait un bac un	Corpus final.
3	uis venue ici plutôt + hm tout d'	abord j'ai fait des études de prei	Corpus final.
4	en français parce que ben tout d'	abord je j'aimais beaucoup la lai	Corpus final.
5	ok d'accord bon tout d'	abord je vais commencer pour r	Corpus final.
6	ont du mal avec mes étudiants d'	abord quand j'étais assistante a	Corpus final.
7	naster + ok bon alors j'ai fait d'	abord un une licence euh comm	Corpus final.

Concordance Hits 43			
Hit	KWIC	File	
1	à ce moment à cette époque-là	quand j'ai commencé à apprend	Corpus final.
2	une langue que j'aime ça me +	quand j'ai commencé à apprend	Corpus final.
3	quand j'ai repris mes études + et	quand j'ai commencé mon mast	Corpus final.
4	appelle les faux amis aujourd'hui	quand j'ai des cours comme ça j	Corpus final.
5	it les faire + je me souviens que	quand j'ai eu des cours ici de la	Corpus final.
6	suite euh quand je suis arrivé et	quand j'ai fait la première dema	Corpus final.
7	difficultés ++ et puis à l'université	quand j'ai repris mes études + e	Corpus final.
8	moitié espagnol moitié français	quand j'arrivais pas à trouver le	Corpus final.
9	nd je suis arrivée en france euh	quand j'entendais parler il y ava	Corpus final.
10	mal avec mes étudiants d'abord	quand j'étais assistante après ql	Corpus final.
11	curiosité personnelle alors moi	quand j'étais au collège et au lyc	Corpus final.
12	puis plus de quarante ans donc	quand j'étais petite je voyais cet	Corpus final.
13	d quand j'étais assistante après	quand j'étais prof parce que j'ar	Corpus final.
14	j'avais appris en colombie mais	quand je les entendais à l'oreille	Corpus final.

Concordance Hits 25			
Hit	KWIC	File	
1	at ici à (NVILLE COLOMBIENNE)	puis après j'ai eu l'idée de partir	Corpus final.
2	ques + très très très basiques +	puis après + j'ai pris des cours c	Corpus final.
3	es affaires et de l'entreprise + et	puis après je continue avec le m	Corpus final.
4	qui m'a donné mon diplôme et	puis après je suis venu en france	Corpus final.
5	urs académique à l'université et	puis après juste par curiosité j'ai	Corpus final.
6	sation française à la sorbonne +	puis après l'année d'après j'ai fa	Corpus final.
7	ur faire mon double diplôme et	puis après pour faire un stage p	Corpus final.
8	omme professeur de français et	puis après ça ++ ça m'a tombé l	Corpus final.
9	maternelle mais après ça allait et	puis aujourd'hui ça va très bien	Corpus final.
10	rance que dans un autre pays et	puis aussi parce que ça m'attirai	Corpus final.
11	français avec cette personne-là	puis cette personne-là m'a fait u	Corpus final.
12	e de la profession d'urbaniste +	puis + depuis 2006 je travaille a	Corpus final.
13	il y avait + c'était très pluriel et	puis en fait on faisait beaucoup	Corpus final.
14	bon ben j'ai fini ma carrière ici	puis en mars 2009 je suis partie	Corpus final.

Concordance Hits 11			
Hit	KWIC	File	
1	je suis passé aussi un stage ++	ensuite euh en septembre 2008	Corpus final.
2	prenais pas tout ++ hum ++ et	ensuite ++ euh ++ non je pas j'	Corpus final.
3	re d'heures + de cours et euh +	ensuite euh quand je suis arrivé	Corpus final.
4	le le métier d'enseignement ++	ensuite j'ai commencé à travaill	Corpus final.
5	rnrière année de l'école d'ingé +	ensuite j'ai enchainé avec un ma	Corpus final.
6	année de bts de comptabilité +	ensuite j'ai opté pour une licenc	Corpus final.
7	lectronique en colombie euh ++	ensuite ++ j'ai participé à un écl	Corpus final.
8	nées on a un niveau licence + et	ensuite j'ai travaillé dans une ac	Corpus final.
9	- j'ai eu donc mon diplôme + et	ensuite je suis venue en france p	Corpus final.
10	a ça difficile la communication	ensuite les enfants qui te sorten	Corpus final.
11	s plastiques + en colombie + et	ensuite + à mon arrivée en fran	Corpus final.

Concordance Hits 89			
Hit	KWIC	File	
1	dit pas ça tout le temps euh ++	après après deux- après les prer	Corpus final.
2	i fini mes études en colombie et	après après ça j'ai commencé à	Corpus final.
3	ndant trois ans trois quatre ans	après au même temps pardon a	Corpus final.
4	ut début d'accord après hm hm	après aussi à l'école c'est vrai qu	Corpus final.
5	ième on a commencé bien mais	après avec tous les difficultés et	Corpus final.
6	anglais + mais pas trop ++ euh	après 2010 ben c'était mon parc	Corpus final.
7	s-espagnol espagnol-français +	après ben je faisais beaucoup la	Corpus final.
8	nc académiques ok parfait donc	après bon en colombie donc voi	Corpus final.
9	et de t'y faire quoi donc + mais	après bon ça va hm ++ alors m	Corpus final.
10	ma candidature pour l'année d'	après c'était comme ça et j'étais	Corpus final.
11	ans un pays de langue anglaise	après c'était plutôt des oportur	Corpus final.
12	génieur en électronique et c'est	après cette diplôme que je je sui	Corpus final.
13	j'ai eu mon diplôme en 2003 et	après depuis je suis dans cette a	Corpus final.
14	ça tout le temps euh ++ après	après deux- après les premières	Corpus final.

Concordance Hits 478			
Hit	KWIC	File	
1	est venu passer ses vacances ici	et a décidé de rester en col- à (N	Corpus final.
2	col- à (NVILLE COLOMBIENNE)	et a décidé de mettre en marche	Corpus final.
3	ENTREPRISE FRANÇAISE) euh +	et actuellement + bon + j'ai fini	Corpus final.
4	rique je l'ai finie je l'ai bien finie	et ah j'ai changé parce que ça pr	Corpus final.
5	nologie éducative les tic et tout	et alors c'est la raison pour laqu	Corpus final.
6	nologie éducative les tic et tout	et alors c'est la raison pour laqu	Corpus final.
7	ait un changement de carrière +	et alors j'ai commencé une licen	Corpus final.
8	e espionnage je ne sais pas quoi	et alors j'ai dû expliquer que j'av	Corpus final.
9	nt j'ai commencé à apprendre le	et améliorer les les langues étra	Corpus final.
10	ce pour devenir prof de français	et anglais également pour devei	Corpus final.
11	j'ai fini mes études en colombie	et après après ça j'ai commencé	Corpus final.
12	rs j'ai eu mon diplôme en 2003	et après depuis je suis dans cett	Corpus final.
13	llègues de l'université d'accord	et après en 2005 que je j'ai eu n	Corpus final.
14	angue française qui me fascinait	et après il y a eu un projet qui a	Corpus final.

Voyons à travers la parole enquêtée comment ces marqueurs structurent le récit de difficulté :

Extrait N° 24. Échantillon R50 E4FDébora

Débora (R50 E4FDébora n° 164) : non non **au début oui** parce que c'est pas ma langue maternelle **mais** **après** ça allait **et puis aujourd'hui** ça va très bien + j'abrévie j'écris pas en entier **mais** je me retrouve dans mes notes ((rire))

Extrait N° 25. Échantillon R49 E3FAMelia

Amelia (R49 E3FAMelia n° 82) : et moi je suis tout à fait d'accord + hm + **au début** + ça fait pas ça fait pas trop longtemps et j'ai je parlais pas trop et hum je suis toujours plus à l'aise avec l'anglais + **et donc avant** j'étais j'étais oui j'étais parfois + euh je restais avec les internationaux + et moi aussi je suis perfectionniste au niveau des langues si moi je ne suis pas sûre de ce que je vais dire c'est mieux + je préfère de pas parler + **et** ici **au début** et moi je connaissais le français d'avant mais + ici ils parlent très vite la prononciation il y a beaucoup il y avait beaucoup de mots que je ne connaissais pas + **au début** oui j'étais trop timide je peux dire j'étais trop timide **maintenant** ça va je crois que c'est le peur c'est le peur j'avais trop peur de parler **avant** parce que c'est toujours le peur que la personne va pas te comprendre **mais maintenant** ça va + je crois que **j'ai perdu** mon peur c'était difficile **mais** c'était ben + c'était l'attitude de je m'en fous je vais essayer ça n'importe quoi si je fais des fautes parce que c'est ça quand tu apprends la langue voilà **et du coup** il y a il y a un monsieur avec lequel je travaille + dans mon boulot **et** parfois il me corrige **mais bon** ((rire))

Extrait N° 26. Échantillon R67 E15CRené

René (R67 E15CRené n° 110) : **mais quand** je suis arrivé je me souviens que **j'suis arrivé** je ne comprenais presque rien parce qu'ici au québec c'est différent langue l'accent c'est vraiment difficile **même maintenant** ça fait deux ans à peu près que je suis arrivé et pour moi c'est vraiment compliqué de comprendre des gens qui parlent + par exemple dans la rue c'est vraiment difficile

Si parfois la mise en narration de la difficulté langagière se présente sous la forme d'un récit d'incident (voir *supra*, en point 6.2.6.2.) relatant un épisode problématique inhabituel vécu par le narrateur, elle peut aussi prendre la forme d'un récit de parcours de difficultés. Les marqueurs temporels « *au début* », « *avant* », « *quand* », « *après* », « *puis* » et « *maintenant* » assurent l'ordre chronologique et la cohérence de ce type de récit, ils le façonnent en lui donnant « *un début* », « *un pendant* » et même parfois « *une fin* ». L'emploi de la conjonction de coordination « *et* », très récurrente dans notre corpus (478 occurrences), contribue aussi dans certains cas à la structuration logique du récit par étapes : « *et ici au début et moi je connaissais le français d'avant* », « *et puis aujourd'hui ça va très bien* ». C'est précisément cette progression logique qui met en exergue le caractère évolutif du projet, et pour ce cas précis, des difficultés rencontrées au cours de la mobilité. La conjonction de coordination « *mais* » exprimant l'opposition marque pour la plupart les moments où le changement s'installe dans le parcours, où il y a basculement : « *au début oui parce que c'est pas ma langue maternelle mais après ça allait* » (R50 E4FDébora n° 164). Face à la péripétie, les expériences vécues peuvent être diverses.

Pour certains comme pour Débora, la langue est vécue « *au début* » comme une épreuve, mais « *après* » cela s'améliore (« *après ça allait* ») ce qui fait qu'« *aujourd'hui* » la langue soit considérée par le sujet allophone comme une épreuve surmontée : « *aujourd'hui ça va très bien + j'abrévie j'écris pas en entier mais je me retrouve dans mes notes ((rire))* ». Le vocabulaire relevant du champ lexical de la langue et de la méthodologie de l'écriture précise la nature des difficultés vécues en mobilité : « *abréger* » « *écrire* », « *se retrouver dans ses propres notes* ». D'autres sujets mobiles, comme Amelia, avouent avoir traversé diverses étapes difficiles, mais disent à présent avoir vaincu les obstacles : « *au début {...} je parlais pas trop {...} + et donc avant j'étais j'étais oui j'étais parfois + euh je restais avec les internationaux {...} mais maintenant ça va* ». Ceci dit, à la différence du caractère affirmé que l'on retrouve dans les dires de Débora, l'émancipation langagière dont parle Amelia ici apparaît plutôt comme mitigée, puisqu'elle est associée au doute et à la contrariété : « *je crois* », « *mais bon* ». Finalement, certains acteurs mobiles comme Pedro qualifient l'expérience langagière récente (par rapport au moment présent de l'énonciation) comme problématique. On note que la langue est toujours vécue par l'individu comme une épreuve difficile, la péripétie est donc toujours d'actualité : « *même maintenant ça fait deux ans à peu près que je suis arrivé et pour moi c'est vraiment compliqué de comprendre des gens qui parlent + par exemple dans la rue c'est vraiment difficile* ».

Dans ce qui suit, nous allons choisir quelques exemples qui illustrent la progression du projet des Iés où l'on assiste soit à un aboutissement réussi ou non du projet soit à un changement au niveau de sa trajectoire ou de sa nature. En effet, trois expériences mobilitaires racontées par les Iés mettent en lumière le caractère progressif et évolutif du projet ainsi que la verbalisation de ce qui pourrait être interprété comme son résultat. Les mots de temps (« *l'année 2008 en décembre* », « *avant mon départ* », « *puis après* »...) nous permettent d'apprécier cette progression chronologique et les mots de liaison (« *donc* », « *alors* » « *voilà* ») avec les rapports causaux qu'ils restituent apportent des éléments explicatifs sur les trajectoires tracées par les projets individuels :

Extrait N° 27. Échantillon R11 E10FPenélope

Penélope (R11 E10FPenélope n° 4) : d'accord alors euh ++ **l'année 2008** en décembre ++ **2008 j'ai eu** mon diplôme comme avocat ici à (NVILLE COLOMBIENNE) **puis après j'ai eu** l'idée de partir en france pour euh faire le master pour suivre des études là-bas euh ++ **donc j'ai fait** le ++ bon ben **j'ai fini** ma carrière ici **puis en mars 2009 je suis partie** à (NVILLE FRANÇAISE) pour commencer le master mais

malheureusement j'ai pas eu une réponse positive de l'université **donc** j'ai pris cette année + que j'avais pour pour étudier le français pour l'améliorer et puis pour me pro- présenter ma candidature pour l'année d'après c'était comme ça **et** j'étais à à j'ai fait un cours de civilisation française à la sorbonne + **puis après l'année d'après j'ai fait** la candidature pour le master **et** ça c'est très bien passé **donc j'ai commencé** avec le dsu j'ai fait un dsu en droit des affaires et de l'entreprise + **et puis après je continue** avec le master deux + **voilà** c'était comme ça que s'était passé c'était ça la formation que j'ai suivie en france **voilà**

Extrait N° 28. Échantillon R34 E9FBruno

Bruno (R34 E9FBruno n° 40) : ah **avant mon départ** ce que je ce que je cherchais pour parce que ++ pour les raisons pour lesquelles j'ai décidé de partir en france spécifiquement à (NVILLE FRANÇAISE) c'est parce que à l'université de (NUNIVERSITE FRANÇAISE) il existe + un master qui s'appelle + sefa c'est sciences de l'éducation en formation d'adultes et le master deux s'appelle ingénierie pédagogique multimédia alors je j'ai depuis toujours j'étais vraiment attaché intéressé à tout ce qui est technologie éducative les tic et tout et **alors** c'est la raison pour laquelle **j'ai choisi** (NVILLE FRANÇAISE) je **j'ai commencé** mes études pendant la deuxième année **et malheureusement** ben j'ai eu des problèmes avec le mémoire par rapport à les technologies dans le contexte des alliances françaises en colombie **mais je n'ai pas je n'ai pas eu** le support assez euh ++ assez quoi assez constant de la part de de l'alliance française de (NVILLE COLOMBIENNE) et de l'alliance française de (NVILLE COLOMBIENNE) le contact c'était un peu mal fait + **alors j'ai arrêté mes études j'ai fini** tous mes cours **j'ai fini** toutes les matières j'ai eu des bonnes notes et tout **mais** côté mémoire ça ça restait là en pause

Extrait N° 29. Échantillon E19COfelia

Ofelia (R19 E19COfelia n° 6) : {...} en étant là-bas **initialement** mon désir c'était seulement faire ma maîtrise et retourner **mais bon je suis tombée** amoureuse de (NVILLE CANADIENNE) **et j'ai décidé** de rester et changer mon statut euh **en 2005 j'ai eu** ma résidence {...}

Comme on l'aperçoit dans ces trois extraits, on peut dégager une structure commune bien que le résultat ne soit pas le même. Cette structure s'articule toujours autour d'un « *mais* » qui marque le tournant dans le projet des Iés. Dans les deux premiers cas, celui de Penélope et Bruno, le « *mais* » est contrastif et marque un moment crucial dans le parcours de chacun, plus précisément la rencontre avec un obstacle. Par contre, dans le cas d'Ofelia, ce « *mais* » ne porte pas vraiment le sens d'opposition, il marque plutôt un enchaînement discursif où celle-ci évoque un changement de parcours dû à un fait précis : le fait de « *tomber amoureuse* » l'a poussée à changer le projet « *initialement* » tracé pour s'installer au Canada au lieu de « *retourner* » en Colombie.

Comme nous pouvons voir, certains projets (Penélope, Bruno) suivent leur cours normal, ils répondent aux objectifs que les auteurs du projet s'étaient fixés au cours de l'étape d'élaboration. Pourtant, les trajectoires tracées par tous les projets ne sont pas les mêmes. Si certains projets réussissent à rebondir face à l'imprévu et à la difficulté, d'autres projets fortement contrariés par la péripétie, finissent par infléchir dans leur trajectoire. Penélope arrive à accomplir son projet jusqu'au bout de manière satisfaisante et ce malgré, les obstacles rencontrés dans sa trajectoire. Le comportement stratégique de Penélope et les décisions qu'elle prend pour accéder au bon aboutissement du projet contribuent à la réussite de celui-ci. D'où le recours à une succession de verbes (« *j'ai pris* », « *j'ai fait* » (2 occurrences), « *j'ai commencé* », « *je continue* », « *j'ai suivi* »...) corrélée à un enchaînement chronologique continu assuré par la reprise de l'adverbe de temps « *puis* » (3 occurrences). Pour Bruno, les choses ne se passent pas comme prévu. Face à un certain nombre d'obstacles, le projet fléchit, restant inachevé, il se termine donc sur un sentiment d'échec par rapport aux pensées « *avant* » de « *partir* » en France : « *malheureusement* », « *mais côté mémoire ça ça restait là en pause* ».

Dans le discours de Bruno, le sentiment d'échec et de manque d'aide est continu. Le recours à la négation, à la conjonction « *mais* » à deux reprises et aux verbes « *arrêter* » et « *finir* » prouve que le projet a abouti à un résultat négatif. Ces enjeux de réussite et d'échec mis en évidence par les récits ici cités, restituent bien l'idée de Boutinet selon laquelle le projet marque des périodes ou des espaces transitionnels dans les parcours de vie des individus, ce que l'on peut appeler le « *pendant-projet* » (cf. chapitre 4, en point 4.3.). Le projet peut devenir ainsi une transition biographique accomplie grâce à l'aboutissement complet du projet (« *voilà c'était comme ça que s'était passé c'était ça la formation que j'ai suivie en france voilà* »), ou bien au contraire, il peut se transformer en « *transit* », une forme proche de l'impasse : « *mais côté mémoire ça ça restait là en pause* ». Dans les deux cas, les retombées pour la vie des individus peuvent être importantes, voire dans certains cas, irréversibles.

D'autre part, pour certains sujets mobiles comme pour Ofelia, le projet évolue, prenant des formes inespérées, différentes de celles que l'auteur du projet avait envisagées au départ : « *initialement mon désir c'était {...} mais bon je suis tombée amoureuse de (NVILLE CANADIENNE) et j'ai décidé de {...}* ». C'est aspect inespéré du projet souligne le caractère ouvert et évolutif de tout projet. Ce qui avait commencé par un projet d'études à l'international, finit par devenir une résidence permanente à l'étranger. L'insertion définitive dans le pays d'accueil est une action humaine impliquant de grands changements pour la vie

de toute personne. Le projet se présente ainsi comme une figure capable d'apporter du changement, des évolutions fondamentales dans la vie de celui-ci qui le sollicite (cf. Boutinet, chapitre 4, en point 4.1.).

Comme nous le voyons à travers les récits-témoignages de Penélope et de Bruno, les enjeux de ces mobilités projectives sont importants puisqu'ils peuvent avoir des répercussions notables dans la vie des acteurs mobiles. Armer les individus avec des savoirs et compétences langagières et culturelles est essentiel, mais face à la complexité de la mobilité, ces ressources risquent d'être bien insuffisantes. Potentialiser les acteurs mobiles à travers le développement de compétences analytiques, réflexives et stratégiques reste impératif. Les moyens éducatifs pouvant encadrer ces processus doivent tenir compte du rôle important que le projet de mobilité (appréhendé en tant qu'expérience biographique de l'individu) jouera dans la vie des individus, dans leurs parcours de vie. C'est dans ce cadre existentiel aussi qu'il faut situer toute réflexion pédagogique et didactique. Comment former des locuteurs mobiles compétents en langues, autonomes, créatifs et stratégiques capables de faire mobilité ? C'est précisément ces genres de questions qui doivent interpeller les champs disciplinaires de l'éducation.

Chapitre 7. Reintégration des données pour élaborer des propositions didactiques

Dans ce chapitre, nous suivrons une démarche praxéologique afin d’aborder la question de la préparation à la mobilité des publics qualifiés. Dans un premier moment, nous discuterons du potentiel didactique des récits d’expérience personnelle (ou des bribes narratives) produits par des acteurs mobiles au cours d’un entretien de recherche (7.1.). Puis, nous verrons comment à travers des approches méthodologiques nouvelles telles que l’ASC, il est possible de réinvestir les récits-témoignages de sujets mobiles en classe de FLE (7.2.). Un état des lieux des usages didactiques des récits d’expérience personnelle dans le matériel didactique édité pendant ces dernières années nous aidera à préciser nos positionnements didactiques à ce propos. Pour finir, nous discuterons de la place que nous pouvons accorder aux dimensions interculturelles au sein de dispositifs préparant à la mobilité internationale (7.3.). Pour ce faire, nous reviendrons sur une expérience pédagogique réalisée en 2016 auprès d’un public de migrants à l’Université Paris Descartes dans le cadre du dispositif « *Refugees Welcome* ».

7.1. Approches didactiques des récits sujets mobiles : les récits d’expérience personnelle

Après avoir présenté les différentes formes de récits d’expérience personnelle, qu’il s’agisse de récits conversationnels (récit oraux) assez bien structurés ou de « *bribes narratives* »³⁸⁰ recueillies en situation d’entretien, nous voudrions interroger les éventuelles utilisations pédagogiques de ces productions biographiques narratives, que ce soit pour des sujets mobiles apprenant le français en milieu hétéroglotte (tels que les publics colombiens apprenant le français en Colombie) ou pour ceux en situation de mobilité et s’appropriant de la langue en milieu naturel de communication (tout individu en situation d’immersion). Puis, au point 7.2.

³⁸⁰ « *Bribes de narrativité* » ou « *bribes narratives* » sont des termes utilisés par F. Revaz et L. Bapst pour désigner de courts fragments narratifs à fort caractère déstructuré et haché.

du présent chapitre, nous nous servirons de cette réflexion afin d'intégrer certains de ces textes biographiques à des séquences pédagogiques visant la formation en FLE (ou Français langue Seconde) d'un public d'apprenants arabophones en situation de migration en France.

Comme exposé antérieurement dans la partie dédiée à leur analyse (cf. chapitre 6), la structure narrative des données corpora (issues de notre corpus) relève des récits conversationnels, eux-mêmes subdivisés en deux sous catégories que nous exploiterons à parts égales, qu'il s'agisse de récits d'événements inhabituels comportant une forme de mise en intrigue ou de récits de parcours, souvent, sans nœud ni mise en intrigue.

Les réflexions développées dans cette partie chercheront précisément à questionner les usages didactiques des récits d'expérience personnelle produits en entretien, en les considérant de manière globale comme des mini-récits portant sur le vécu biographique des sujets allophones en situation de mobilité, dans notre cas précis, des sujets mobiles colombiens. Soulignons tout de même que définir et saisir ces textes au sein d'une démarche pédagogique apparaît comme une tâche délicate et ce, principalement à cause de la complexité discursive qui caractérise les productions narratives ayant émergées en contexte dialogale (cf. chapitre 6, en point 6.2.3.). C'est pourquoi, nous nous servirons des réflexions apportées par la didactique de la littérature en FLE ainsi que par l'approche biographique, plus précisément par la notion de « *biographie langagière* », afin de pallier cette difficulté définitoire et de pouvoir examiner différents choix d'exploitation pédagogique, ainsi que les conditions et les limites de ces applications.

7.1.1. Statut pragmatique des mini-récits recueillis

Rappelons tout d'abord que ces récits d'expérience personnelle ont été produits par les sujets mobiles dans le cadre de l'entretien de recherche, tout en sachant qu'aucune des questions de notre guide d'entretien ne demandait aux sujets d'accomplir l'acte de « raconter » à travers des formulations verbales telles que « *racontez-nous ...* », « *pourriez-vous nous raconter...* »³⁸¹, certaines de nos questions induisaient de manière indirecte la narration. C'est ainsi que la question n° 1 de notre guide d'entretien, composée de plusieurs mini-questions (« *Pourriez-vous nous parler de votre parcours académique et professionnel ? Études*

³⁸¹ Telle que l'on pourrait le trouver dans la trame de questions proposée par une enquête de type récit de vie.

supérieures (licence, Master, doctorat, etc.) et professions exercées dans votre pays d'origine ou dans votre pays d'accueil ? quelle est votre fonction actuelle ? »), a incité les enquêtés à retracer leurs trajectoires de formation ou leurs trajectoires professionnelles à travers la verbalisation de mini-récits de parcours. Pour ce qui est des récits d'événements inhabituels, il est aussi possible de constater qu'afin de répondre à la question N° 14 de notre guide d'entretien « *avez-vous rencontré des difficultés à interagir dans le milieu francophone ?* » (cf. annexe N° 18), certains individus ont décidé librement de reconstituer une expérience anecdotique passée qui leur permettait, selon eux, d'illustrer les obstacles qu'ils ont pu rencontrer au cours de leur séjour. En effet, les questions formulées au passé composé portaient d'une certaine façon sur de l'événementiel et ont orienté les réponses des informateurs. Notre trame de questions ayant pour objectif d'interroger les acteurs interviewés sur leurs expériences d'intégration vécues durant la mobilité, notamment celles où ces derniers ont pu rencontrer des difficultés, a donc servi de guide et de déclencheur pour la production d'un certain nombre d'anecdotes significatives. Nous pourrions dire de la sorte que ces récits restituant des événements passés vécus par les interviewés ont été verbalisés volontairement par ces derniers afin de répondre à une demande précise d'information de la part du chercheur. Et c'est précisément ce premier aspect qui nous permet de les rapprocher de la notion de « *témoignage* », généralement défini comme « *'dispositif oral de reconstitution des circonstances passées', c'est-à-dire comme la manière la plus évidente d'une représentation in absentia d'une réalité passée.* » (L. Vigier, 2013)³⁸². En effet, par ces mini-récits, les sujets mobiles participant à notre enquête informent le chercheur de certains faits passés en rapport avec les thématiques de recherche, plus précisément, ils témoignent auprès de lui de leurs trajectoires académiques ou professionnels ou d'un certain nombre d'épisodes vécus pendant leurs expériences de mobilité et d'intégration en milieu francophone. De manière générale, l'expérience des sujets allophones prend ainsi la forme de petites trajectoires de vie (parcours de formation ou parcours professionnels) ou de petites histoires de vie (anecdotes significatives) racontées à l'interviewer afin de témoigner de certains composants de leur vécu en situation de mobilité (itinéraire de formation ou de mobilité, événement marquant, découverte, problème rencontré au cours de leur séjour) et qui d'après leur jugement, seraient pertinents ou intéressants dans le cadre de l'entretien. Du côté du chercheur, au sens large, les discours produits au cours d'un entretien de recherche sont autant des informations que des témoignages délivrés par les acteurs sociaux étudiés par le

³⁸² Pour plus d'informations sur le témoignage, on peut consulter l'article de l'auteur intitulé « *Figure et portée du témoin dans la littérature au XXe siècle* » (2013).

chercheur dans le cadre de sa démarche d'investigation. Dans l'esprit d'une enquête qualitative de type sociologique ou biographique (ayant recours au récit de vie ou à l'entretien rétrospectif), on pourrait par exemple privilégier ainsi les termes « *témoins* » et « *témoignages* » pour se référer aux participants à l'enquête et à leurs discours produits en situation d'entretien. Comme le remarquent si bien A. Blanchet et A. Gotman, dans ce type d'approches de recherche (méthode des récits de vie), « *l'interviewé est appelé comme témoin de l'histoire* » (2001, p. 17). Ainsi, de manière globale, on pourrait dire que l'enquêté est « *témoin* » et les données discursives qu'il produit en contexte d'entretien sont des « *témoignages* ».

Dans cette optique et selon une approche pragmatique de ces textes, nous avons cherché à établir la fonction communicative que les sujets-narrateurs accordent à leurs récits, c'est-à-dire, à déterminer le statut pragmatique de ces productions narratives. Cela revient selon L. Collès et J.-L. Dufays « *à dégager {leur} valeur illocutoire globale, l'intention communicative qui le{s} traverse et qui règle stratégiquement l'agencement de {leurs} séquences.* » (2007, p. 2). À nos yeux, réfléchir à l'intention communicative des sujets-narrateurs lors de la production de leurs mini-récits, est fondamental pour mieux réfléchir aux possibilités d'application didactique qu'offrent ces extraits issus de notre corpus. Dans le cadre de notre propre recherche, nous remarquons qu'au fil de l'entretien les sujets mobiles se servent de ces mini-récits pour témoigner devant le chercheur de leurs expériences de mobilité (parcours académiques et professionnels) et de leurs expériences langagières (d'apprentissage langagier ou d'intégration sociale) ainsi que du sens qu'ils accordent à ces dernières (opinions, ressentis...) vis-à-vis de leurs parcours de vie, de leurs projets de vie, etc. Ainsi selon nous, l'intérêt principal de ces discours narratifs réside dans tout ce qu'ils nous apprennent sur la mobilité, sur l'apprentissage des langues et sur le processus d'insertion sociale dans un pays étranger, et c'est précisément ici que se trouve également tout leur potentiel didactique, dans leur pouvoir à rendre tangible et transmissible le vécu humain par le biais de la parole, par le biais du témoignage. Ce rapprochement que nous faisons entre les mini-récits recueillis grâce à notre enquête par entretiens et le témoignage, nous permet donc de légitimer notre désir de les utiliser en tant que support de classe et ce, en interrogeant les usages du témoignage que pourrait faire la didactique de la littérature en FLE.

7.1.2. Mini-récits des sujets mobiles et usage du genre testimonial en classe de FLE : quelles pistes ?

Ayant choisi précédemment de considérer les productions narratives des Iés comme des récits biographiques testimoniaux, soit comme des « *récits-témoignages de sujets mobiles* »³⁸³, nous pouvons nous inspirer des utilisations didactiques actuelles des témoignages littéraires en classe de FLE pour dégager des usages ou des fonctions à accorder à ces mini-récits dans des séquences ou des modules pédagogiques ayant pour objectif la préparation linguistique des publics mobiles ou migrants.

Si le témoignage n'est pas un genre discursif nouveau dans le champ littéraire, c'est un genre qui rencontre des difficultés à se faire reconnaître comme partie intégrante de la littérature de genre. Il est vrai que la littérature de témoignage attire l'attention depuis un certain nombre d'années, mais sa légitimité littéraire est souvent mise en cause par certains spécialistes, jugeant le témoignage comme trop restreint au niveau des qualités littéraires pour pouvoir faire partie de la « *grande littérature* ». De manière générale, en tant que genre littéraire, on associe le témoignage à des textes romancés et de type autobiographique avec une forte valeur émotive. Ces textes peuvent ainsi rapporter des histoires authentiques poignantes ou émouvantes prenant la forme d'un récit, d'un roman, d'un reportage ou d'autres formes discursives. En guise d'exemple, on pourrait citer le récit de Christine Arnothy intitulé « *J'ai quinze ans et je ne veux pas mourir* », témoignage inspiré d'un journal intime rédigé sous forme de roman autobiographique et retraçant l'histoire frappante d'une fille hongroise pendant la Seconde guerre mondiale.

D'un point de vue didactique, les témoignages, tels que d'autres textes littéraires connus de la salle de classe comme le roman ou la nouvelle, sont assez souvent exploités à des fins pédagogiques et ce, malgré leur peu de valeur littéraire aux yeux des critiques professionnels. Comme le soulignent J.-C. Defays, A.-R. Delbart et al., ce type de productions testimoniales souvent dévalorisées « *demeurent pourtant d'une grande richesse dans l'expression des*

³⁸³ Nous utiliserons dorénavant le terme « *récit-témoignage* » pour faire référence aux mini-récits produits par nos enquêtés car il nous semble que cette désignation explicite bien à la fois leur caractère narratif et leur caractère testimonial.

émotions personnelles et captivent d'autant mieux les apprenants qu'ils peuvent y retrouver des similarités avec leur propre expérience » (J.-C. Defays, A.-R. Delbart et al., 2014, p. 48). En effet, malgré la reconnaissance mitigée que le témoignage connaît dans les grandes sphères de la littérature, ce dernier offre au lecteur des dimensions plus personnelles, plus intimes de l'acte littéraire. Le lien qu'il établit entre véracité de l'objet raconté, esthétisme de la langue et fiction littéraire, peut donc faire de lui un genre attrayant pour une grande diversité de publics, y compris les publics-apprenants. Tous ces aspects sont fort appréciables dans le cadre d'un travail didactique, si l'on pense par exemple aux effets positifs que l'exploitation du témoignage littéraire peut avoir sur la motivation des apprenants, sur leur implication intellectuelle mais aussi personnelle (revenir sur leur propre expérience) et affective (émotions éveillées) dans des activités didactiques mobilisant des textes testimoniaux émouvants, etc. D'après Defays, Delbart et al. dans le cas de la littérature de témoignage, les textes portant sur la biographie langagière d'un écrivain, peuvent avoir un intérêt didactique particulier :

La lecture en classe de FLE de témoignages particuliers d'écrivains, ceux qui explicitent leurs rapports à la langue d'écriture et éventuellement aux autres langues qu'ils partagent avec la langue-cible – des textes qui rejoignent en grande partie l'idée des 'biographies langagières' – pourra mener l'enseignant de FLE à permettre à ses apprenants d'opérer une introspection semblable sur leur propre situation par rapport au français et aux autres langues qu'ils ont en partage, et de penser, puis de rédiger leur propre 'autoscopie linguistique' ou 'biographie langagière'. (Defays, Delbart et al., *Ibid.*, p. 49).

Les témoignages d'écrivains, rendent ainsi visibles les liens ou les relations affectives (sentiments), cognitives (représentations) et autres (historiques...) que le scripteur entretient avec sa langue d'écriture. Les praticiens usent des témoignages d'écrivains pour amener les étudiants à réfléchir à leurs propres rapports aux langues ainsi qu'à reconstituer de manière rétrospective leurs diverses expériences et ressentis à propos de leur appropriation linguistique (apprentissage et pratiques langagières), ce qui en didactique du FLE, peut être travaillé, à travers des activités de production de « *biographies langagières* ». Ce rapprochement que les auteurs proposent entre le « *témoignage* » portant sur la langue, autrement dit, un témoignage traitant des thématiques liées à la langue (sentiments, appréciations...) ou retraçant l'histoire langagière d'un individu, et la « *biographie langagière* » nous semble opportun, puisque de nos jours le champ du FLE s'intéresse de plus

en plus à l'exploitation de ce genre de productions biographiques auprès des apprenants de langues et ce, en vue de les aider à mener des démarches réflexives autour de leur apprentissage linguistique, mais aussi afin d'améliorer leurs compétences langagières. Nous y reviendrons plus tard sur les rapports que l'on peut tisser entre l'usage des biographies langagières en classe de langue et nos récits-témoignages (voir *infra*, en point 7.1.3.).

De toute évidence, les témoignages auxquels on se réfère ici sont des textes écrits pris en charge par un scripteur expert ou semi-expert et portant le statut d'écrivain, ils ne sont donc pas de courts récits oraux, comme les nôtres, produits en situation d'entretien, par des locuteurs allophones (apprenants de français), autrement dit par des narrateurs ordinaires. Les qualités esthétiques de la langue que comportent les témoignages littéraires et les nôtres ne sont donc aucunement les mêmes et ce, principalement pour deux raisons : d'une part, nos témoignages en tant que des discours oraux interactionnels, sont de nature hétérogène, déstructurée ou fragmentée (particules orales d'hésitation, ruptures narratives, reprises narratives...); et d'autre part, leur forme linguistique et leurs dynamiques internes de cohésion et cohérence sont étroitement liées au niveau de maîtrise de la langue que possèdent les sujets allophones, narrateurs de ces histoires (présence d'erreurs, d'autocorrections...) ³⁸⁴. En dépit de ces constats, d'après nous, les récits issus de notre corpus restent tout de même des témoignages authentiques du vécu biographique des sujets mobiles et donc, des textes pouvant avoir également une portée émotionnelle chez l'auditeur ou le lecteur qui les reçoit, qu'il s'agisse d'un public scientifique tel que des praticiens-chercheurs ou en l'occurrence, selon notre souhait, d'un public constitué d'apprenants de langue déjà en situation de mobilité ou s'y préparant. Il convient de souligner qu'à la différence des témoignages pouvant être exploités à des fins littéraires ou historiques, la question de l'authenticité des informations livrées par les productions testimoniales des sujets mobiles ne constitue pas dans notre cas un critère de sélection ou de remise en question pour la légitimation de leur usage. Même si la véracité des faits racontés est prise en charge par le cadre éthique et moral que pose le contrat de communication de l'entretien de recherche, l'intérêt ici n'est pas d'établir un vrai factuel au travers de l'action narrative des témoins. Au contraire, l'exploitation de ces témoignages chercherait plutôt à observer et analyser l'expérience telle qu'elle est présentée par l'acteur social, telle qu'elle nous est livrée par le biais de sa subjectivité : ce qui représente une

³⁸⁴ Cependant, comme nous le verrons plus tard (voir *infra*, en point 7.2.3.), dans l'approche de l'ASC (Apprentissage sur Corpus) ces erreurs caractéristiques des productions authentiques des apprenants peuvent servir comme point d'appui pour mener un travail d'observation et de réflexion autour de l'erreur en cours de FLE.

situation-problème pour lui, ses visions du monde, les attitudes et les comportements entrepris par ce dernier au cours des événements, etc. Ainsi, le caractère subjectif du témoignage ne constituerait pas un obstacle à l'usage des productions testimoniales des sujets mobiles, mais plutôt un atout à exploiter au travers de l'action pédagogique. De la sorte, la parole biographique pourrait être appréhendée comme authentique en salle de classe en ce qu'elle représente la reconstitution subjective du vécu du narrateur. S'agissant ici d'histoires authentiques d'apprenants de français, les récits-témoignages pourraient, comme le témoignage littéraire, susciter l'intérêt des étudiants et développer chez eux des postures d'empathie envers les événements vécus et les sentiments ressentis par les narrateurs-orateurs au cours de leurs expériences. La thématique de ces mini-récits est par conséquent, à notre sens, le premier élément exploitable sur le plan pédagogique. Il conviendrait de ce fait de réfléchir, à partir des thèmes exposés par ces productions narratives, à des activités et des tâches communicatives pouvant éventuellement mettre à profit toute leur richesse, par le biais d'activités de discussion en groupe, de jeux de rôles suivis d'un débat, etc.

En revanche, avant d'envisager l'exploitation pratique d'un témoignage dans le contexte académique, il serait nécessaire pour nous d'évaluer la portée émotionnelle des thématiques et des expériences mises en discours par les récits-témoignages de nos enquêtés. Comme l'indiquent certains didacticiens se référant à la littérature de témoignage, les émotions dont font preuve un grand nombre d'œuvres testimoniales pouvant être exploitées en salle de classe constituent l'une des qualités principales du témoignage mais aussi l'une des difficultés principales de leur utilisation en contexte éducatif. Même si le témoignage littéraire peut avoir une répercussion positive sur la motivation de l'étudiant en raison de la force émotive des histoires personnelles qu'il met en scène, et de l'empathie que ces histoires peuvent susciter chez le lecteur-apprenant, comme le citent Defays, Delbart et al., il convient de rester prudent si l'on veut travailler sur des textes portant sur des thématiques bouleversantes ou déchirantes pouvant impliquer affectivement l'apprenant de manière « *excessive* », comme par exemple pouvant lui remémorer un épisode douloureux dans sa vie : « *La mise en garde est justement ici d'éviter une empathie excessive avec un texte évoquant des réalités douloureuses, dont on ignore si l'apprenant n'en a pas été lui-même victime dans son pays d'origine (mauvais traitements, emprisonnement, torture, enlèvement, etc.)* » (*Ibid.*, p. 48). De fait, dans le cas de témoignages ayant une trop grande portée émotionnelle, il est essentiel de prendre certaines précautions avant de songer à une application didactique en classe de FLE. La force expressive des témoignages nous invite donc à une utilisation réfléchie et consciente des

thématiques qu'ils peuvent introduire dans l'espace pédagogique. Il serait ainsi préférable d'éviter ou d'utiliser avec parcimonie les témoignages pouvant provoquer ce genre de réactions négatives d'identification chez la personne. Dans le cas des thématiques traitées par les récits-témoignages de nos informateurs, nous pensons que les contenus et les émotions qu'ils mettent en discours sont tout à fait viables pour un usage didactique dans une classe de FLE ou de FOS ou FOU, car nous n'avons pas à faire avec des exils forcés, des situations de guerre ni de maltraitance extrême qui seraient à la source des mobilités narrées. Même s'il est vrai que les récits d'événements inhabituels témoignent des difficultés culturelles ou linguistiques, ou des sentiments de gêne ou d'étonnement éprouvés par les témoins mobiles pendant leur séjour en territoire francophone, la portée émotionnelle de ces récits-témoignages n'évoque pas de sentiments fort douloureux ou angoissants qui pourraient marquer négativement le public apprenant. Au contraire, à notre sens, la force des émotions explicitée dans ces textes est entièrement exploitable sur le plan didactique par le biais d'un travail axé sur les dimensions culturelles et interculturelles de l'enseignement-apprentissage de la langue. De notre point de vue, les paroles des sujets mobiles exprimant un sentiment de stupéfaction ou de commotion sont autant d'opportunités ou de prétextes pour inviter les étudiants à réfléchir aux postures attitudeles ou comportementales de ces acteurs de la mobilité et à prendre conscience des démarches et des stratégies personnelles qu'il faudrait préconiser ou éviter en situation de communication ou de contact interculturel. Quant aux récits de parcours, ces textes étant dépourvus de nœud ou d'effet de mise en intrigue, ils n'apportent pas une force émotive égale à celle caractérisant la plupart des récits anecdotiques. Ces productions biographiques peuvent donc être exploitées au niveau thématique sans imposer de mises en garde particulières. Notons toutefois que dans l'ensemble des activités sur récit, il reste nécessaire, comme dans toute activité impliquant ou faisant appel à des facettes culturelles ou identitaires des individus, de mettre en place et de manager les activités didactiques par le biais de la médiation pédagogique du professeur afin de guider la réflexion des apprenants et de les mener progressivement vers la découverte de l'Autre et de soi-même, vers l'observation et le dialogue, vers l'intercompréhension culturelle, entre autres. À ce propos, il est à noter que le travail sur des sources issues du vécu biographique ou du fait expérimenté demande une certaine réactivité de la part de l'enseignant au niveau des choix des textes et des activités à proposer en classe. En effet, ce type de textes peut éveiller l'intérêt des apprenants, peut susciter chez ces derniers l'envie de partager leurs visions du monde (la langue, la culture, la mobilité, les processus d'insertion sociale...), de raconter leurs propres expériences, de discuter sur des éléments historiques (personnelles ou

sociétaux), culturels ou identitaires assez marqués. Une activité d'écriture biographique portant sur les premières impressions lors d'un séjour vécu à l'étranger, ou encore sur l'apprentissage de la langue en milieu francophone peut aussi émerger des discussions. Dans ce genre d'activités, l'intervention médiatrice de l'enseignant sera cruciale si l'on veut aider les étudiants à maîtriser toute la complexité de ce type de problématiques : contact interculturel, stéréotypes et préjugés, choc culturel, acculturation, ethnocentrisme, renfermement, aliénation, etc. C'est d'ailleurs la raison pour laquelle dans le présent mémoire, nous accordons une place importante à la dimension interculturelle des programmes FOS et FOU destinés à former des publics mobiles (voir *infra*, en point 7.3.). À nos yeux, toute démarche didactique de préparation ou d'accompagnement à la mobilité doit cibler avec rigueur le développement des compétences culturelles et interculturelles chez les apprenants afin de leur permettre de gérer de manière optimale la rencontre avec l'inconnu, la différence et la diversité lors de leurs expériences mobilitaires et d'ainsi pouvoir créer lors de leurs déplacements des relations de respect et d'intercompréhension avec Autrui, des relations favorisant le développement mutuel des acteurs sociaux cosmopolites d'aujourd'hui.

Parmi les activités sollicitant le savoir-faire interculturel de l'enseignement, on compte le travail

en classe sur les stéréotypes des étudiants ou sur les attitudes et les comportements qu'ils devraient adopter ou écarter afin de bien gérer la rencontre interculturelle en espace plurilingue et pluriculturel. En guise d'exemple pour ces types d'activités à visée interculturelle, parmi les mini-récits relevés à partir de notre corpus, nous pourrions proposer un travail didactique autour du récit de Fabricio (cf. annexe N° 29), mettant en scène une situation d'incompréhension culturelle où le sujet mobile dit être étonné, voire « *choqué* » de la réaction d'un locuteur autochtone face à sa demande (émise par Fabricio) de le prendre en photo dans la rue : « *Par exemple, j'ai demandé à quelqu'un de me faire une photo et de me dire : « Je suis désolé, je ne fais pas ça ». C'est ça qui m'a choqué. C'est plutôt la culture qui m'a choqué. Linguistiquement non, du tout. Mais culturellement oui.* ». On observe en effet dans ce cas de figure une suite d'allusions comparatives marquées et contrastées entre l'identité culturelle de Fabricio, étant d'origine colombienne, et celle de son interlocuteur, étant d'origine francophone, et mettant en relief des problématiques d'intercompréhension et de distanciation entre ce qui semble être les idéologies et les coutumes de chaque locuteur : « *Parce que les Français parfois ils sont très renfermés pendant qu'on est plus ouverts. Moi je suis très ouvert mais les Français sont plus plus renfermés.* » ; « *Non, je savais déjà qu'ils étaient carrés ((rire)) mais... ça m'a choqué quand même de voir que c'était juste une photo*

et qu'on me dise : ' Je suis désolé, je ne fais pas ça '. Dans mon pays, on ne ferait jamais ça, jamais, jamais ». À notre sens, la situation-problème mise en scène ici ainsi que les opinions et les ressentis du sujet mobile (Fabricio), sont autant de matières à exploiter pour montrer l'importance de prendre conscience des préjugés que nous pouvons porter sur les gens. En ce sens, ces récits biographiques testimoniaux pourraient servir de base pour la préparation d'activités de réception et même de production en classe de FLE ou FOS-FOU, à l'instar d'activités de compréhension de texte oral ou de texte oral retranscrit ou de production orale ou écrite individuelle ou en groupe telles que : donner son opinion, débattre autour de la situation racontée par le témoin, jouer la scène décrite dans l'histoire, entre autres. En la matière, le jeu de rôle ou le théâtre-récit (D. Feldhendler, 2006) comme outils pédagogiques pourraient s'avérer utile pour mettre en scène certaines situations-problèmes explicitées par les récits-témoignages des sujets mobiles. Il serait possible par exemple de proposer aux étudiants de jouer la scène de manière stratégique en faisant appel aux attitudes, comportements et stratégies de communication (d'apprentissage, culturelles...) les plus appropriés pour ledit contexte, et leur permettant de gérer la situation-problème adéquatement, notamment en désamorçant les tensions ou les conflits pouvant découler de l'incompréhension culturelle. D'ailleurs, au niveau de l'accomplissement de l'action (de nature langagière ou autre), comme l'énonce Edgar Morin (1999) une prise en charge stratégique de l'acteur de son propre agir est essentielle afin qu'il puisse faire face à la complexité de l'action, autrement dit, aux imprévus ou aux obstacles qu'elle peut heurter en cours d'exécution³⁸⁵. C'est pourquoi, on pourrait aussi utiliser ces activités en classe pour rendre conscients les étudiants de la nécessité de devenir des usagers de la langue analytiques et réactifs afin d'être capables de bien conduire leurs actions langagières. Par ailleurs, en accompagnant ces jeux de rôles d'autres activités de partage et de discussion telles que des mises en commun ou de petits débats, on pourrait donner l'opportunité aux étudiants d'exprimer leurs impressions sur ce qu'ils ont expérimenté comme émotion ou réflexion pendant leur activité de simulation: ce qu'implique de se mettre à la place de l'Autre (locuteurs autochtones), ce qu'implique de faire face à un obstacle (situation-problème, difficulté à comprendre l'Autre), ce qu'implique d'apprendre et d'utiliser une langue en situation d'immersion, etc. De manière générale, on pourrait ainsi dire que l'ensemble de ces actions pédagogiques pourraient favoriser non seulement le développement des capacités langagières et réflexives des apprenants mais aussi d'avoir un effet positif sur l'implication

³⁸⁵ La pensée de Morin a été exposée dans le chapitre 5 de notre mémoire (voir *supra*, en point 5.2.).

personnelle de ces derniers (motivation, investissement) dans le travail pédagogique proposé en milieu académique et même, dans l'apprentissage linguistique effectué en autonomie en dehors de la salle de classe. Il s'agirait donc d'inviter les étudiants à réfléchir aux problèmes réels rencontrés par les sujets allophones dans leur vie quotidienne en situation d'immersion et, par la même occasion, de leur proposer de réfléchir à leur propre vécu de la mobilité ou à leurs futures expériences dans un pays étranger. Tous cela, permettrait à l'enseignant d'établir des rapports entre le milieu éducatif et la vie sociale et personnelle des sujets-apprenants. Ce rapport dialogique est important voire fondamental dans un cadre de formation, à en croire Philippe Perrenoud, qui montre que la démotivation et les difficultés qu'éprouvent les étudiants à l'heure d'apprendre en contexte institutionnel sont liées en partie à un manque de sens des apprentissages scolaires et ce, à cause de la distanciation ou la rupture qui existe parfois entre savoirs scolaires et pratiques sociales (1997, p. 53). De fait, la relation qu'entretiennent les apprentissages et les réflexions menés en salle de classe avec les projets de vie et les pratiques sociales des étudiants pourraient être un élément stimulant la motivation et l'implication de ces derniers vis-à-vis de leur apprentissage de la langue en contexte guidé, mais aussi non-guidé.

Quant aux récits de parcours, même s'ils ne peuvent pas être exploités en tant que des « *situations-problèmes* », en l'absence d'une mise en intrigue ou d'un nœud dans leur configuration narrative, nous pensons qu'ils restent de bonnes sources testimoniales permettant la mise en place d'activités réflexives portant sur la mobilité internationale et sur son rapport avec la formation et la professionnalisation des sujets mobiles. A l'instar des récits de Giselle et Daniel (cf. annexe N° 30), ces récits-témoignages racontent les itinéraires de formation académique et/ou professionnelle des étudiants et des professionnels colombiens. Ils exposent, de manière succincte ou semi-développée, le caractère dynamique et évolutif des trajectoires parcourues par ces sujets mobiles (pays, lieux, institutions éducatives ou entreprises, contextes plurilingues sollicités par la mobilité, langues probablement apprises ou acquises au cours des déplacements, etc.). S'agissant ici de récits pouvant témoigner de l'épanouissement personnel et professionnel des individus, à travers la richesse et la diversité de leurs expériences de formation et/ou de leur réussite professionnelle et leur ascension sociale, il serait envisageable de les utiliser afin d'aborder les aspects positifs de la mobilité (ce que la mobilité offre à l'homme moderne) ou encore d'encourager les étudiants à expliquer la manière dont ils se représentent la mobilité ainsi que les bénéfices qu'ils lui associent (imaginaires de la mobilité), entre autres. Ceci nous semble important

particulièrement si l'on prend en compte que dans le cas de sujets issus d'une migration forcée, le fait migratoire peut avoir des connotations négatives. Utiliser ces récits par exemple pour inviter les publics migrants à revenir sur les acquis et les apprentissages qu'ils ont pu effectuer au cours de leur parcours de migration, serait une façon de les inviter à porter un regard positif sur leurs expériences migratoires même si probablement ces dernières ont démarré de manière dramatique : découverte de nouveaux espaces linguistiques et sociogéographiques ; acquisition de nouvelles opportunités de formation et de professionnalisation, etc. Ce regard plus positif étendu à des classes de publics apprenant le français en milieu hétéroglotte afin de mettre en valeur leurs expériences de mobilité ou d'éveiller leur intérêt pour la mobilité internationale.

7.1.3. Les récits-témoignages face aux pratiques de biographies langagières : quelles convergences ?

Nous considérons qu'il serait pertinent d'examiner la force didactique des récits d'expérience personnelle produits par nos interviewés en les rapprochant du genre discursif biographique, et singulièrement, du genre des « *biographies langagières* ». Nous mobiliserons donc ici certaines connaissances produites par les approches biographiques de l'enseignement de langues.

Pour commencer, il est à noter que la « *biographie langagière* » en tant que technique de recherche ou de formation peut répondre à des appellations très variées telles que « *biographie linguistique* », « *récit biographique* », « *récit de vie* », « *récit de soi* », « *histoire de vie* », « *histoire de langues* », « *parcours de vie* », « *itinéraire biographique* », entre autres. Sans compter qu'en tant qu'objet de production, comme le remarquent R. Baroni et T. Jeanneret, actuellement elle peut aussi « *prendre les formes les plus diverses : orales, écrites, dessinées, spontanées, didactisées, sous forme de journal, de lettres, de formulaire du PEL³⁸⁶, etc.* » (2008, p.105). En effet, le terme « *biographie langagière* », introduit initialement par R. Richterich et J.-L. Chancerel (1977) et faisant référence à un moyen pédagogique d'évaluation des parcours d'apprentissage des élèves (par le biais de l'autoévaluation), prend

³⁸⁶ Portfolio européen des langues - PEL (2015).

son envol depuis une dizaine d'années, avec l'utilisation qu'en fait *Le Cadre*³⁸⁷ dans le Portfolio européen des langues - PEL (2015) (dorénavant, le *Portfolio*) et ce, en lui accordant le rôle de dispositif pédagogique d'évaluation et de valorisation des expériences et des acquis langagiers extra-scolaires des apprenants. De nos jours, on observe ainsi que nombre de praticiens-chercheurs se penchent de manière particulière sur cet objet discursif de type biographique, qui peut d'ailleurs servir autant comme outil de recherche que comme outil de formation. En effet, il convient de souligner que ce double usage scientifique et pédagogique de l'outil biographique n'est pas nouveau. Au contraire, comme le souligne M. Molinié (2010, p. 144), c'est par les différentes pratiques de recherche et d'intervention des didacticiens et des sociolinguistes s'intéressant aussi bien à l'étude des phénomènes liés au plurilinguisme/pluriculturalisme qu'à l'éducation des individus en tant que des sujets plurilingues/pluriculturels, que la méthode biographique a fait son apparition dans le champ de la didactique des langues et des cultures. Le double usage que font les acteurs du champ de la méthode biographique et de ses outils d'application serait d'ailleurs pour Molinié, la raison pour laquelle les approches biographiques des langues peuvent servir à articuler pratique scientifique et action pédagogique: « *c'est sans doute cette double identité de praticiens-chercheurs, qui permet à la méthode {biographique} d'inspirer des projets pédagogiques, de stimuler les liens entre la recherche, l'action et l'intervention et d'alimenter une réflexion épistémologique sur les questions de réflexivité et d'herméneutique du sujet plurilingue* » (Molinié, 2010, p. 144). Dans notre cas c'est l'exploitation pédagogique dans le cadre éducatif qui nous intéressera le plus.

Dans la conception actuelle de Muriel Molinié (2006) ou encore de Christiane Perregaux (2002), le genre des biographies langagières pourrait comprendre une multitude des formes narratives orales ou écrites (journal de bord, dessin réflexif, Portfolio des langues...) restituant les relations des étudiants avec langues : langue maternelle, langues secondes ou étrangères... Pour C. Perregaux, professeure en Sciences de l'éducation, la biographie langagière pourrait être définie comme :

un récit plus ou moins long, plus ou moins complet où une personne se raconte autour d'une thématique particulière, celle de son rapport aux langues, où elle fait état d'un vécu particulier, d'un moment mémorable. Elle va, à travers cette démarche, se réapproprier sa propre histoire langagière telle qu'elle a pu se constituer au cours du temps (2002, p. 83).

³⁸⁷ Nous renvoyons vers la liste d'abréviations.

La biographie langagière serait ainsi une activité de mise en narration rétrospective prise en charge par l'apprenant (ou dans certains cas, le futur enseignant en formation), où il reconstitue et se réapproprie son histoire langagière ainsi que les liens qu'il entretient avec les langues constituant son répertoire linguistique : langues maternelles, secondes et étrangères. En ce sens, la biographie langagière permettrait d'articuler les parcours de vie et les parcours d'apprentissage des apprenants des langues (Molinié, 2006). Comme l'énoncent R. Baroni et C. Bemporad, « *la 'biographie langagière' renvoie habituellement au concept de 'trajectoire d'appropriation', c'est-à-dire à un parcours d'une certaine extension temporelle qui devient l'objet d'une réflexion menée par l'apprenant-e, qui 'considère son appropriation comme un tout, une expérience qui a affecté sa personnalité, son identité, et dont les circonstances peuvent être racontées' d'une manière rétrospective (Jeanneret 2010 : 35).* » (2011, p. 118). L'historicité de l'étudiant peut être donc mise en valeur de manière particulière à travers ce type de productions autobiographiques qu'accomplit le sujet-apprenant. Parmi les récits-témoignages relevés, certains racontent notamment des épisodes marquants vécus en milieu francophone par les sujets mobiles, tel que le récit de Fabricio cité précédemment (cf. annexe N° 29) ou encore celui de Karina (cf. annexe N° 31) centré, du début à sa fin, sur une mésaventure vécue par cette dernière dans une banque en France et ayant comme conséquence l'ouverture indésirée d'un compte bancaire. La mise en narration de ce « *moment mémorable* » fortement négatif selon les dires de ce témoin (Karina), met en relief beaucoup d'autres aspects intéressants liés à la langue-cible, en l'occurrence le français, comme par exemple des aspects relatifs aux compétences langagières de la locutrice, de son statut de ressortissant étranger en France, des sentiments qu'elle éprouve vis-à-vis de son apprentissage de la langue, de ses pratiques langagières à l'oral, entre autres. D'après nous, il serait ainsi possible de se servir de la richesse sémantico-thématique de ce type de mini-récits en classe de langues en les appréhendant comme des mini-fragments faisant partie d'un récit beaucoup plus large portant sur la trajectoire langagière des sujets mobiles allophones. Les thématiques privilégiées dans ces productions verbales seraient alors : les difficultés rencontrées en milieu francophone ; les premières impressions à l'arrivée dans un pays étranger ; les découvertes, surprises et déceptions tout au long du séjour ; les épisodes anecdotiques mémorables, etc. Ce type de récit biographique semble mettre de la sorte l'apprenant au centre de l'apprentissage par le biais de la réflexion, ce qui nous paraît fort intéressant, sachant que notre approche de recherche, vise également à privilégier les besoins de formation de l'individu (besoins subjectifs) avant ceux exprimés par le groupe social

(institutions, enseignants, référentiels...). Un travail didactique nous permettant d'effectuer une formation essentiellement axée sur les dimensions individuelles des apprentissages, pourrait de la sorte nous aider à appréhender les sujets-apprenants dans leur individualité et leur pluralité (représentations, motivations d'apprentissage, projets de mobilité, styles et stratégies d'apprentissage, etc.), orientation qui serait en complet accord avec les approches d'enseignement que nous voudrions favoriser dans le présent mémoire pour la formation des publics ayant un projet de mobilité en vue : une approche de la formation tenant compte du caractère pluriel de ce qu'on désigne comme publics FOS ou FOU.

Selon les auteurs, concernant les objectifs de formation des biographies langagières, et suivant les travaux récents dans ce domaine (cf. D.-L. Simon et N. Thamin, 2009), on pourrait distinguer deux grandes fonctions de l'usage des biographies langagières en situation de formation. La première fonction concerne le développement de la réflexivité de l'étudiant vis-à-vis de son statut d'apprenant-usager de la langue-cible ou éventuellement des autres langues composant son répertoire linguistique ; le deuxième objectif fonctionnel viserait la dimension identitaire de l'apprenant de langues en favorisant une réflexion sur les transformations subies par ce dernier au niveau de son image de soi et préconisant un travail de reconstruction identitaire par le biais de l'action narrative.

Concernant la réflexivité rappelons qu'actuellement au sein des approches biographiques et d'après les experts du champ, la réflexivité peut être envisagée « *comme 'réflexion dans et sur l'action' (Schön, 1994), comme activité de réflexion sur sa posture (De Robillard, 2007 : 102) et comme activité de production de liens (en synchronie et en diachronie).* » (M. Molinié, 2010, p. 148). Ainsi, dans le cadre des démarches éducatives ayant recours à la biographie formative, les chercheurs et praticiens s'accordent à dire que la production biographique favorise le développement des compétences réflexives des étudiants et ce, à l'égard de divers aspects liés à l'apprentissage de la langue : leur capital linguistique (répertoires plurilingues et pluriculturels), leurs compétences langagières, leurs manières d'apprendre, leurs attitudes et leur rôle actif dans l'appropriation linguistique, entre autres. En effet, selon Michael Bamberg, l'action de raconter donne l'occasion au narrateur (« *locuteur/écrivain* ») de dissocier son statut de producteur de discours de celui de personnage principal de son récit, et par la même fournit l'occasion de se pencher de manière réflexive sur cette explicitation du soi (M. Bamberg, 2009, cité par Baroni et Giroud, Ibid. 64). L'action narrative rétrospective des étudiants, accompagnée d'un travail de distanciation (je-narrateur et je-personnage) et de

réflexion sur soi comporte ainsi plusieurs avantages au niveau didactique. Selon les experts, elle « favorise la compréhension et la mise en place de contextes favorables à l'amélioration des compétences, mais aussi un renouvellement de l'investissement dans le processus d'appropriation ». (*Ibid.*, p. 65). De la sorte, l'apprenant dans sa posture de narrateur et de sujet réflexif, revient sur son histoire langagière pour assumer un rôle actif vis-à-vis de son processus d'apprentissage et de ses différents composants : pratiques langagières, points forts et difficultés observés, expériences et modes d'apprentissage les plus fructueux, etc. Cette prise en charge réflexive pourrait donc l'encourager à agir de manière plus consciente sur son appropriation linguistique comme par exemple à se donner les moyens de favoriser les pratiques pouvant faire évoluer ses compétences ou à chercher et à mettre en place des stratégies d'apprentissage ou communicatives afin de surmonter ses difficultés et ses lacunes, entres autres. Les récits-témoignages serviraient ainsi de support d'observation mais aussi d'élément déclencheur afin d'amener les apprenants à réfléchir sur les expériences langagières et d'apprentissage des sujets en mobilité, pour ensuite les inviter à mener un travail de remémoration et de réflexion sur leur propre vécu en élaborant leur propre biographie langagière. Ce premier usage des productions biographiques est, à nos yeux, fondamental pour notre réflexion puisque nous pensons que l'implication personnelle du sujet est essentielle à tout apprentissage entrepris par ce dernier. En effet, chercher à impliquer l'étudiant par le biais des procédés d'autoréflexion et de conscientisation sur sa propre existence ou son propre agir (actions langagières de communication et d'apprentissage), comme le propose la méthode biographique, nous semble être le moyen le plus efficace d'aider les apprenants à améliorer leurs compétences en langues mais surtout à devenir des apprenants autonomes, autrement dit, à mieux leur « apprendre à apprendre ». Comme nous l'avons énoncé auparavant, pour nous, la formation linguistique des apprenants doit cibler non seulement les savoirs et savoir-faire langagiers mais également le savoir-apprendre (cf. chapitre 5, en point 5.3.), et plus particulièrement, quand il s'agit d'individus ayant un projet de mobilité à l'étranger (apprenants susceptibles de faire face à des expériences langagières en milieu naturel, en contexte non-guidé d'apprentissage) ou se trouvant déjà en situation d'immersion dans un pays francophone. Enfin, soulignons que ce travail pédagogique au niveau individuel se doit d'être renforcé par d'autres activités sollicitant un travail collaboratif de la part de l'ensemble des apprenants. En effet, dans la perspective de l'approche biographique, l'individuel et le collectif sont des facettes importantes à mettre en scène en milieu éducatif afin de mieux développer des dynamiques d'intercompréhension et d'autoréflexion. Ce faisant, des paramètres tels que le niveau de langue des étudiants ou les

modalités d'évaluation des activités seraient à étudier afin de définir la manière la plus viable de mettre en œuvre ces différentes sortes d'activités.

Le second point à développer est lié à l'hypothèse que les biographies langagières permettraient de mener un travail pédagogique sur certaines dimensions identitaires sous-jacentes à l'enseignement-apprentissage des langues étrangères. Selon les didacticiens et chercheurs, les reconfigurations identitaires subies de manière plus ou moins consciente par les sujets au cours de leurs diverses expériences de vie sont des activités complexes sur lesquelles les démarches pédagogiques devraient se pencher. Dans le cadre des apprentissages des langues, Baroni et Giroud mentionnent que l'appropriation langagière peut être notamment considérée « *comme une brèche dans la trajectoire biographique du sujet, comme un processus d'acculturation instaurant une discontinuité dans l'image de soi* » (Ibid., p. 65). L'appropriation d'une langue en général, et celle qui se fait en situation de communication exolingue en particulier, constitue une nouvelle étape dans l'histoire de vie de la personne, un nouvel espace-temps dans sa trajectoire de vie, où elle sera amenée à la fois à découvrir et à confronter des contextes langagiers et socioculturels différents (codes linguistiques et culturels d'interaction langagière, visions du monde, rituels de communication...) de ceux qu'elle avait connus jusqu'à lors. D'ailleurs, selon Molinié, la mobilité internationale met les apprenants des langues face à une discontinuité langagière (sociolinguistique) qui les conduit dans certains cas à établir de « *nouvelles cohérences identitaires* » (2002, p. 99). Le passage du locuteur d'une situation où la langue maternelle était moyen d'expression de sa pensée et moyen de socialisation, à un contexte communicatif où l'interaction sociale se fait par l'usage d'une langue qui lui est étrangère, crée une discontinuité sociolinguistique qui ne sera pas vécue par le locuteur, d'après les experts, sans incidence sur son identité, puisque ses pratiques langagières socialement situées peuvent le définir aussi en tant que personne, peuvent lui assigner très probablement des rôles sociaux et des caractéristiques personnelles pouvant être nouvelles pour lui. Ces dynamiques de rencontre et d'échange avec l'Autre créées par les interactions langagières du locuteur *in situ* peuvent conduire à des modifications, des transformations de l'image de soi, autrement dit, elles peuvent faire changer la manière dont la personne mobile se perçoit et se définit en tant qu'individu singulier. Sachant que l'image de soi que le locuteur se construit, en situation exolingue ou autre se nourrit de sa perception personnelle mais aussi du regard que son entourage (Autrui) porte sur lui, la qualité de ses expériences langagières et son ressenti en tant qu'usager de la langue-cible, peuvent avoir une grande influence sur son identité. De ce

fait, les problèmes que les locuteurs allophones peuvent éprouver au cours des interactions linguistiques en milieu exolingue (difficultés à exprimer leurs idées, à se faire comprendre et comprendre les gens qui les entourent...) pourraient causer chez ces derniers des problèmes d'identification ou d'acceptation de la nouvelle image de soi qu'ils découvrent à travers leurs expériences d'intégration sociale en situation de mobilité. Afin d'exemplifier, nous pourrions citer ce que Molinié a pu tirer comme observation à l'issue d'une intervention pédagogique de nature biographique menée en contexte universitaire auprès d'un groupe d'étudiants allophones en situation d'immersion en France :

Le sentiment d'être bête ou stupide parce qu'ils {les sujets allophones interviewés} n'arrivent pas à dire en LE {langue étrangère} ce qu'ils expriment en LM {langue maternelle} est directement relié aux problématiques de 'face' ou encore à la difficulté de co-construire de manière satisfaisante les interactions propres à faire avancer leur construction identitaire et leur recherche de rôles sociaux. » (2012, p. 105)

Comme on peut l'observer l'identification péjorative qu'expérimentent certains étudiants allophones (« *le sentiment d'être bête ou stupide* ») est liée aux problèmes qu'ils rencontrent pour interagir langagièrement avec les locuteurs natifs et qui les empêchent d'évoluer au niveau identitaire et d'acquérir la place qu'ils désirent au niveau social, à l'image qu'ils donnent d'eux-mêmes à Autrui et qui ne correspond pas à ce qu'ils espèrent ou souhaitent représenter, etc. Les déplacements et les refondations identitaires éprouvés par les sujets peuvent ainsi concerner des facettes diverses des individus : leur identité de locuteur, leur identité culturelle, leur identité professionnelle, leur identité citoyenne, entre autres. D'autre part, comme énoncé par Baroni et Giroud, cette discontinuité identitaire prend place au cours du processus d'acculturation³⁸⁸ qu'éprouvent les sujets pendant leur appropriation de la langue et, plus particulièrement, pour le cas de publics mobiles, au cours de leurs expériences langagières en immersion (acquisition et pratique de la langue). À ce propos, M. Molinié explique que « *le sujet, pour s'adapter, doit acquérir de nouveaux codes (une langue, des règles écrites, des comportements, des manières de dire et de faire...)*. Cette acquisition peut se heurter à de fortes résistances de sa part. » (2002, p. 105-106). Le sujet peut par exemple vouloir camper sur ses points de vue, sur son héritage culturel ou sur les postures identitaires qu'il avait l'habitude d'assumer au cours des interactions langagières en langue maternelle, et

³⁸⁸ Le terme « *acculturation* » désigne « *le processus par lequel un individu ou une communauté accède à une culture et se l'approprie au point qu'il ne s'aperçoit plus qu'elle ne lui est pas naturelle mais qu'il l'a construite.* » (Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde, 2003, p. 12).

de la sorte, poser des résistances, parfois conscientes ou parfois inconscientes, vis-à-vis de son acquisition de la langue, de son acculturation et de son insertion sociale en milieu francophone. Son acquisition langagière et son adaptation sociale en milieu naturel dépendront donc grandement des processus d'acculturation qu'il sera en capacité de mener et de la manière dont il donnera du sens à ses nouvelles expériences langagières et à son existence actuelle en contexte francophone. Et c'est précisément ici, au niveau des processus de compréhension culturelle et de reconstruction identitaire de l'apprenant, que les approches biographiques cherchent aussi à intervenir pédagogiquement. Comment en effet aider les étudiants à effectuer ce travail de renégociation identitaire de façon réflexive et de la manière la plus productive possible ? Si l'on pense que « *le récit autobiographique prend le statut de lieu où se renégocie et se refonde l'image de soi complexe et sans cesse mouvante du sujet plurilingue* » (Baroni et Jeanneret, cité par Molinié, 2010 p. 149), on peut y voir une solution pour que les apprenants donnent du sens et reconstruisent par l'acte de la narration leurs figures de soi : figure d'apprenant-usager de la langue-cible, figure d'étudiant et de professionnel en situation de mobilité en territoire francophone, entre autres. Et c'est grâce à la dissociation engendrée par l'acte de se raconter en autobiographie que cette reconstruction identitaire du sujet est rendue possible. Ce qu'expriment Baroni et Giroud en ces termes : « *{...} ce ne serait que par la dissociation de soi produite par le récit autobiographique – notamment dans un contexte interlocutif venant multiplier et problématiser les points de vue – qu'une identité pourrait entrer dans une dynamique de refondation identitaire.* » (Ibid., p. 65). Les pratiques réflexives et la prise de conscience chez les apprenants peuvent être ainsi potentialisées par le biais de la narration autobiographique. Notons que le fait de placer « *un fait biographique aussi banalisé que celui d'apprendre le français* » (M. Molinié, 2009, p. 120) au centre des pratiques de formation permet par la même occasion de mettre l'étudiant au centre de l'action d'enseignement, ce qui n'est pas négligeable si l'on cherche à promouvoir dans nos approches pédagogiques la centration sur l'apprenant. Tous les espaces de partage et de discussion (mise en commun, débat, jeux interactifs, activités et projets à réaliser en groupe, etc.) associés à l'activité biographique pourraient favoriser également le travail collaboratif et le développement des liens relationnelles entre les apprenants, ce qui aurait l'avantage d'après nous de dynamiser l'espace éducatif.

Pour conclure, au vu des observations et réflexions effectuées dans cette partie de notre travail, il nous semble qu'une exploitation didactique des mini-récits produits par nos enquêtés peut être envisagée à travers deux voies : en leur accordant un statut de récit-

témoignage et en les combinant à des activités de production biographique telles que la biographie langagière. Cette proposition didactique peut être mise en pratique, d'après nous, dans l'élaboration de séquences de formation visant la préparation (apprenants en milieu hétéroglotte) ou l'accompagnement (apprenants en milieu homoglotte) pédagogiques des sujets mobiles au sein des dispositifs de type FLES, FOS ou FOU. A notre sens, des propositions didactiques axées sur les productions biographiques des apprenants de langues (sujets-apprenants en général) ainsi que des acteurs authentiques de la mobilité (sujets-apprenants ayant eu un vécu de la mobilité), auraient l'avantage de nous permettre de travailler sur des dimensions plus personnelles de l'enseignement-apprentissage et d'accorder ainsi une place centrale à l'apprenant, à son individualité, sa subjectivité, sa singularité (représentations, motivations, expériences, etc.). Placer le vécu biographique et le savoir expérientiel des sujets-apprenants au centre de la démarche d'enseignement nous donnerait également la possibilité d'appréhender les apprenants comme des sources de savoirs, comme des êtres pouvant apporter au contexte éducatif des connaissances riches et utiles pour leur propre appropriation de la langue ou pour celle de ses congénères. De même, la mise en valeur de l'apprenant, de ses impressions, ses savoirs et son vécu, pourrait nous aider à tisser des liens entre la vie réelle du sujet en société (expériences, projets, souhaits, imaginaires linguistiques...) et le contexte éducatif, ce qui est essentiel afin de donner du sens aux démarches pédagogiques. Cette partie de notre projet d'investigation cherchant à mettre à profit les mini-récits produits par nos enquêtés, à travers les pistes pédagogiques que pouvaient nous apporter les utilisations du témoignage littéraire en classe de FLE et les approches biographiques de l'enseignement des langues, semble donc nous ouvrir de nouvelles perspectives pour la mise en place des dispositifs de formation visant la préparation linguistique de sujets mobiles. Les idées émergées au cours de cette réflexion viendront enrichir dorénavant nos approches pédagogiques de l'enseignement du FLE, du FOS et du FOU, dont plus particulièrement la manière dont nous concevons les supports pédagogiques susceptibles d'être exploités en contexte institutionnel de formation. Cette partie de notre travail nous a servi d'ailleurs de base pour la préparation d'une expérience pédagogique que nous avons eu l'opportunité de mener auprès d'un groupe d'apprenants de FLE migrants de l'Université Paris Descartes ; à cette occasion nous avons intégré, au sein de deux séquences pédagogiques, les mini-récits produits par nos enquêtés, et ce, en faisant appel à l'approche de l'Apprentissage sur corpus ou ASC (voir *infra* en 7.2.3.).

7.2. Données brutes et passage à l'expérimentation en classe de langue

Comme nous venons de l'indiquer, parallèlement à notre enquête, nous avons eu l'opportunité de mener une expérience d'enseignement auprès d'un groupe d'apprenants de français langue étrangère à l'Université Paris Descartes en 2016. Ce groupe était constitué de huit migrants adultes, plus précisément de réfugiés d'origine syrienne et irakienne recevant des cours des langues dans le cadre du dispositif « *Refugees Welcome* » à Paris Descartes. Toutes ces personnes avaient le projet académique et professionnel commun d'intégrer, au plus vite, un cursus de formation supérieure en France et de pouvoir par la suite trouver un travail dans leur domaine de spécialité. Pour ce public de jeunes adultes arrivés en France, il nous a paru intéressant et pertinent d'exploiter quelques extraits audios de notre corpus de recherche où les sujets enquêtés parlaient de leur parcours académique et professionnel et de leur expérience d'intégration en France et ce, en les intégrant dans des séquences pédagogiques sur mesure. Ce faisant, nous avons opté pour un Apprentissage Sur Corpus (Dorénavant, ASC) en reprenant les positions d'Alex Boulton et d'Henry Tyne (2014). Cette approche sera d'ailleurs explicitée plus loin en point 7.2.3.

Dans ce qui suit, nous décrirons en détail la préparation et le déroulement de ces enseignements. Nous parlerons des différents facteurs que nous avons pris en compte afin de préparer cette action de formation puis nous exposerons les points clés de notre méthodologie didactique ainsi que les résultats obtenus à l'issue de cette expérience pédagogique.

7.2.1. Le contexte pédagogique d'intervention

Notre public à Paris Descartes était un groupe de réfugiés souhaitant apprendre le français afin de pouvoir s'inscrire dans une université française³⁸⁹ et/ou de pouvoir trouver un travail dans leur domaine de spécialité. L'équipe pédagogique chargée de ces cours était composée de trois professeurs diplômés rattachés à l'Université Paris Descartes et d'une étudiante stagiaire en niveau Master. Pour sa part, le groupe d'étudiants était constitué de huit

³⁸⁹ Plus précisément, le but de cette classe était de rejoindre un parcours universitaire en 2016/2017 via le Diplôme d'université (DU) de l'Université Descartes ou l'Université Paris Diderot.

personnes adultes, ayant entre vingt et trente-six ans, originaires de deux pays arabophones distincts : la Syrie et l'Irak. Les étudiants syriens étaient majoritaires, six contre seulement deux étudiants irakiens. Et le sexe féminin était minoritaire : seule une femme faisait partie de ce groupe. D'autre part, tous les étudiants se trouvaient en situation d'immersion linguistique et culturelle en territoire français depuis plus d'un an. Ils avaient donc une certaine connaissance des lieux, des institutions, des locuteurs francophones, etc.

En ce qui concerne leur niveau scolaire, tous les individus de cette classe avaient suivi des formations universitaires diplômantes dans leurs pays d'origine et ceci dans des disciplines aussi différentes que les mathématiques, les sciences politiques, le commerce international, la médecine, entre autres³⁹⁰. Cependant, même si leur niveau d'études était assez avancé, leurs compétences en français langue étrangère étaient basiques. Leur maîtrise du français correspondait à un niveau A ou « *utilisateur élémentaire* » de l'échelle de compétence langagière du *Cadre*³⁹¹, d'après un test de positionnement³⁹², effectué en amont de cette formation par l'équipe pédagogique. Selon nos propres observations, et pour préciser un peu plus le niveau de langue des étudiants, nous pourrions dire que leur niveau général se situait entre un niveau A.1.2 et A2. Au niveau des compétences réceptives (orales et écrites), il faudrait dire que la plupart des étudiants pourraient se positionner même dans un niveau A2+, le fait de résider en France depuis plus d'un an, semblant avoir eu une influence. Ils étaient notamment capables de suivre toutes les consignes données à l'oral et à l'écrit avec aisance, et capables même d'accéder assez rapidement aux idées principales des paragraphes faisant partie d'un texte écrit. Ces élèves avaient développé leurs compétences en réception bien plus qu'en production. Par ailleurs, il faudrait souligner que même si ni l'Irak ni la Syrie, ne sont membres de l'OIF (Organisation Internationale de la Francophonie), la Syrie garde une certaine tradition francophone. En Syrie, le français est obligatoire dans l'éducation secondaire en tant que deuxième langue vivante et il est également présent dans neuf départements universitaires et diverses filières francophones dans le pays. Depuis peu, le français fait aussi partie des programmes de formation de hauts fonctionnaires syriens de l'Institut National d'Administration et on le retrouve même dans certaines radios syriennes (OIF, 2010). Le cas de l'Irak est un peu différent car c'est un pays qui est resté longtemps isolé du monde entier. Cet isolement a eu des répercussions sur le statut des langues

³⁹⁰ Comme nous le verrons plus tard, cette hétérogénéité disciplinaire a été un facteur décisif dans le choix des contenus de nos séquences didactiques.

³⁹¹ *Le Cadre*. Nous renvoyons vers la liste d'abréviations.

³⁹² Ce test de positionnement s'est inspiré d'un matériel proposé par la CIMADE (Association de Solidarité active avec les migrants, les réfugiés et les demandeurs d'asile).

étrangères telles que le français. Néanmoins, actuellement l'Irak passe par une période de changement, notamment en ce qui concerne les sphères éducatives. D'ailleurs, de nouveaux programmes de coopération avec la France tentent de relancer l'enseignement du français dans le pays. Pour l'instant, le français est surtout présent au sein des universités irakiennes mais la Mission Laïque Française travaille activement afin d'ouvrir de nouvelles écoles à programme français dans le pays. Comme nous pouvons le constater, la réalité linguistique relative au français langue étrangère dans ces deux pays est différente. Le statut du français en Irak pourrait peut-être justifier le niveau élémentaire de français des étudiants irakiens. Par contre, pour ce qui est du niveau des étudiants syriens, nous aurions espéré un niveau en français un peu plus avancé. A ce propos, d'après les témoignages de certains étudiants syriens avec lesquels nous avons eu l'opportunité de parler, il paraît qu'il est difficile d'apprendre le français même au niveau universitaire car l'anglais reste toujours la langue étrangère prioritaire dans presque tous les établissements de formation supérieure. Pour les cours visés à Paris Descartes, le facteur temps était par ailleurs un élément clé dans la conception du dispositif de formation. C'est pourquoi un programme intensif en langue a été mis en place afin de répondre au caractère urgent de l'apprentissage. Ce programme, allant du mois de février jusqu'au mois de juin 2016, comprenait douze heures hebdomadaires distribuées en quatre jours³⁹³. Les étudiants avaient trois heures de cours en salle de classe tous les lundis, mardis et mercredis et trois heures consacrées à une sortie en ville (visite des lieux publics et privés) tous les jeudis.

Ce cadre institutionnel posé, la question de la motivation des apprenants se posait. Du fait de leur résidence actuelle en France, ce public avait besoin d'interagir en milieu francophone : comprendre et se faire comprendre en français était essentiel pour ces individus en situation d'immersion. La dimension fonctionnelle de la langue était donc prédominante. En effet, dans leur situation actuelle, l'accomplissement de leurs projets de vie dans ce nouvel espace

³⁹³ Ce dispositif de formation avait été mis en place à la demande de la Chancellerie des Universités de Paris qui, en collaboration avec le CROUS de Paris et de la préfecture de région, accueillait depuis fin octobre 2015 un groupe d'étudiants réfugiés syriens. Cette formation en langue était gratuite et elle comprenait environ 200 heures de cours de langue. Pour plus d'informations, voir : <http://www.crous-paris.fr/actualite/accueil-des-refugies-syriens/>. Par ailleurs, en ce qui concerne les publics de réfugiés internationaux, il existe en France d'autres plateformes d'aide et de suivi proposant des formations d'apprentissage de la langue française. Par exemple, dans le cadre du programme d'accompagnement des réfugiés mis en place par le Ministère de l'intérieur français, on propose aux réfugiés, n'ayant pas le niveau en langue requis, des formations linguistiques d'une durée moyenne d'environ 240 heures. Ces cours sont gratuits dans le cadre du Contrat d'accueil et d'intégration (CAI) et visent la maîtrise du français et l'acquisition de l'autonomie dans l'apprentissage. Pour plus d'informations, voir : <http://www.interieur.gouv.fr/fr/Accueil-des-refugies-et-demandeurs-d-asile/Livret-d-information-des-maires/Le-dispositif-d-accueil-et-d-integration-des-refugies>

francophone, y compris leurs projets académiques et professionnels, était lié à leur maîtrise de la langue, à ce qu'ils étaient capables ou incapables de faire en langue étrangère. Aussi, il ne fallait pas oublier que le projet de mobilité de ces individus était d'une nature singulière et complexe. Il faut remarquer qu'à la différence de personnes venant en France pour accomplir un projet d'études ou de travail à des fins d'épanouissement³⁹⁴, le projet de mobilité et d'apprentissage de la langue de ce public était conditionné par leur statut de réfugié³⁹⁵ en France. C'est pourquoi les divers aspects politiques, socio-économiques et socioaffectifs qui étaient à l'origine de leur déplacement géographique et qui marquaient leur vie en France au quotidien devaient aussi être pris en compte dans la préparation de leur programme de formation.

En ce qui concerne les approches méthodologiques et les matériaux utilisés en salle de classe, les responsables pédagogiques ont opté pour l'utilisation du manuel « *Saison 1* »³⁹⁶ édité par la maison Didier. Ce manuel récent paru en 2015 s'adresse à des apprenants adultes et grand-adolescents et couvre le niveau A1 et le début du niveau A2. Il s'inspire des principes pédagogiques présentés par *Le Cadre*³⁹⁷ en promouvant une approche communicative et actionnelle de l'enseignement-apprentissage des langues. Cette méthode propose un apprentissage des contenus linguistiques (grammaire, lexique et phonétique) en contexte et des ateliers focalisés sur la production des apprenants. De même, il accorde une place importante à la dimension culturelle des enseignements et à la préparation des épreuves officielles type DELF (validation du niveau A1). Nous avons observé également que certaines thématiques abordées par le manuel pouvaient être très utiles pour la préparation de ce groupe en situation d'immersion en contexte francophone comme par exemple l'unité N° 2 « *Partager son lieu de vie* » traitant de la recherche de logement et des coutumes d'habitation des Français, l'unité N° 6 « *Voyager dans sa ville* » travaillant les façons de se repérer dans une ville, et plus particulièrement, l'unité N° 8 « *Changer d'air* » parlant des études à

³⁹⁴ C'est-à-dire de personnes désirant faire évoluer leur statut social, comme c'était le cas des étudiants et des professionnels colombiens ayant participé à notre enquête par entretien.

³⁹⁵ Le terme « migrant » regroupe plusieurs catégories de personnes telles que les étudiants et travailleurs étrangers et les réfugiés. Nonobstant le terme « réfugié » fait référence au cas des personnes qui ont été obligées de quitter leur pays dû à une crise politique majeure (violence, guerre, etc.). Le statut de réfugié est particulier non pas seulement à cause de la singularité de leurs histoires de vie mais aussi à cause des contraintes linguistiques, économiques, politiques, juridiques qu'implique leur statut de réfugié dans le système administratif du pays d'accueil (France) : prérequis administratifs, Contrat d'accueil et d'intégration (CAI), test de niveau de langue (DILF), etc.

³⁹⁶ Pour plus d'informations, voir : <https://www.editionsdidier.com/article/saison-1-livre-cd-audio-dvd/>

³⁹⁷ Nous renvoyons vers la liste d'abréviations.

l'étranger et du cas des étudiants Erasmus, de l'expatriation et des formalités administratives. Ceci dit, il reste à noter que « *Saison 1* » est un manuel visant l'enseignement du français général et non un manuel visant la formation en français des publics spécifiques tels que des migrants, des publics académiques ou professionnels. Cependant, le programme de formation monté par l'équipe pédagogique comprenait également l'exploitation d'un matériel complémentaire composé de quatre fiches plus ciblées traitant différentes thématiques : laisser un message sur un répondeur, remplir une fiche administrative, parler de sa situation familiale, parler de son métier et des différents postes dans une entreprise (restaurant), passer une commande dans un bar, acheter des vêtements dans une boutique, faire les courses au marché, entre autres.

Pour finir, nous voudrions souligner que certains aspects concernant le quotidien des personnes en situation de migration semblaient avoir une influence dans la progression de l'apprentissage des étudiants. Des problèmes économiques ou de santé ou d'ordre administratif ou familial, liés à leur statut de migrants en France, ont rendu difficile le suivi régulier des cours. Même si les enseignants décrivaient les étudiants comme des personnes motivées et sérieuses, les absences et les retards répétés de la part des étudiants ont entravé le déroulement normal du programme et ont même provoqué l'annulation de certaines séances par manque d'effectifs. Ces contraintes nous ont renseignée en quelque sorte sur la situation fragile dans laquelle se trouvaient ces personnes.

7.2.2. Objectifs pédagogiques et de recherche

Notre intention étant de proposer une formation qui puisse répondre aux besoins du public réfugié décrit précédemment, nous avons réfléchi à la conception d'une progression didactique capable d'articuler les projets personnels³⁹⁸ des étudiants et leur préparation linguistique. Nos propres recherches portant sur la formation linguistique des publics mobiles d'origine colombienne, nous avons voulu voir si le *CorpusEntretiens* recueilli et les différents enseignements que nous avons tirés d'une réflexion autour de la notion de projet pouvaient

³⁹⁸ Notons que si nous décidons de parler de « *projets personnels* » au lieu de « *projets de mobilité* » à l'égard de l'émigration de ces publics réfugiés, c'est parce que les projets de ce type de publics sont très variés. Parfois, il s'agit de personnes qui ont migré sans projet ou des personnes qui arrivent en France même sans avoir choisi ce pays.

être réinvestis dans un contexte autre, mais cependant concernant toujours des adultes en mobilité.

Pour nous, travailler en classe de langue avec des extraits tirés de notre propre corpus de recherche était l'occasion de partager les expériences authentiques des locuteurs allophones en situation de mobilité avec un groupe d'apprenants de français se trouvant aussi confrontés au défi de vivre, étudier et/ou travailler dans un pays où la langue et la culture leur étaient étrangères. De notre point de vue, les témoignages des sujets en situation de mobilité pouvaient être exploités en classe afin d'encourager les étudiants de français, réfugiés dans notre cas précis, à réfléchir à leur mobilité et à leur apprentissage en situation d'immersion. Au plan de la pratique langagière, nous voulions aussi vérifier si l'on gagnait à utiliser ces extraits à l'intérieur d'une séquence pédagogique, afin de développer les compétences communicatives de réception et de production. En effet, en nous fondant sur l'exploitation de données biographiques, nous cherchions à mettre au centre de la pratique d'enseignement-apprentissage les expériences de mobilité des sujets mobiles (découvertes, difficultés, stratégies d'adaptation, transformations identitaires, réussites, échecs, etc.) afin d'articuler trois dimensions essentielles dans la vie de tout individu apprenant le français en situation d'immigration : mobilité, projets de vie et apprentissage des langues.

Concrètement, nos objectifs de recherche étaient, en acceptant d'intervenir face aux publics de réfugiés, les suivants :

- Expérimenter l'utilisation directe des séquences d'entretiens semi-directifs en tant qu'outil pédagogique en classe de langue afin d'observer et d'analyser les avantages et les limites de l'exploitation didactique de ce type de corpus ;
- Confirmer ou réfuter l'hypothèse selon laquelle l'exploitation didactique des corpus de recherche tels que des séquences d'entretien (enregistrements audios et leur transcription) peut favoriser l'apprentissage des langues étrangères ;
- Confirmer ou réfuter l'hypothèse selon laquelle l'exploitation didactique des productions biographiques narratives apparues en situation d'entretien (récits de parcours et récits anecdotiques des sujets en situation de mobilité en contexte francophone) :
 - a. peut favoriser l'acquisition des savoirs langagiers ciblés mais de natures très diverses, essentiels dans la formation des publics spécifiques tels que des publics migrants : la narration des événements passés (contenus

grammaticaux), la mobilité sociale, le choc culturel, le malentendu linguistique, etc. (contenus culturels et interculturels).

- b. peut permettre aux enseignants-chercheurs et aux professeurs de mettre en avant les expériences authentiques des sujets mobiles afin de favoriser le travail réflexif des apprenants autour des problématiques liées à la mobilité internationale, l'intégration sociale en contexte de communication exolingue et l'apprentissage des langues étrangères.

7.2.3. L'ASC et la didactique des langues étrangères

Pour mener à bien les objectifs de recherche précédents, nous avons choisi de prendre appui sur l'ASC. De manière générale, en Sciences du langage la constitution et l'exploitation de corpus sont des étapes essentielles pour la réalisation et l'aboutissement de toute enquête et ceci peu importe le domaine scientifique d'action. Dans le cas de la didactique des langues, les corpus de recherche peuvent avoir des applications scientifiques très diverses. Ils peuvent par exemple servir à l'observation des phénomènes langagiers de différents types (la variation linguistique, la fonction du genre ou de la nominalisation dans la langue, etc.) ou à la compréhension des processus d'apprentissage ou d'enseignement des langues dans des contextes très variés (l'enseignement du vocabulaire, la place de l'erreur dans l'acquisition de la L2, la compréhension et la production des discours spécialisés, etc.). Cependant, il faut noter que dans le domaine, les utilisations des corpus ne se limitent pas au champ théorique. Ils peuvent aussi avoir des applications directes en classe de langue, par exemple dans la perspective de l'«*Apprentissage sur corpus* » (ASC) plus connue sous le nom anglais de « *Data-driven learning* »³⁹⁹ (DDL). Comme le mentionnent Alex Boulton et Henry Tyne (2014), cette approche s'intéressant à l'enseignement-apprentissage des langues par le corpus a réussi à se développer pendant les vingt dernières années surtout grâce au développement de TIC (Technologies de l'information et de la communication) et aux évolutions des approches concernant la description des langues (l'application des méthodologies sur corpus). Mais à quoi fait-on référence exactement quand on parle de « corpus » dans le cadre des travaux en ASC ? Henry Tyne précise sa définition ainsi : « *un corpus est une collection de textes (oraux*

³⁹⁹ Selon Tyne (2013 :08), une traduction littérale serait l'apprentissage « *conduit ou porté par les données* ».

ou écrits) réunis selon un certain nombre de principes et permettant d'observer des faits de langue. » (2013, p. 7). En effet, pour l'ASC, les corpus constitués de véritables échantillons de productions langagières d'un ou de plusieurs locuteurs, qu'il s'agisse des productions orales ou écrites, représentent une source de données authentiques capable d'informer les spécialistes en linguistique de corpus et en didactique des langues sur les spécificités des usages de la langue en contexte et sur l'importance de prendre en compte certaines particularités des pratiques langagières dans les démarches de conception pédagogique. Comme le soulignent Boulton et Tyne « *puisque les corpus aident à mieux décrire et comprendre comment se comportent les langues en contexte, les informations tirées de corpus peuvent être utiles pour créer ou modifier de nombreuses ressources en matière d'enseignement de langue {...}* » (2014, p. 58). Ainsi, les bases de données manuelles ou électroniques qui étaient à l'origine conçues par des chercheurs en linguistique de corpus à des fins de recherche scientifique descriptives ou comparatives se transforment de nos jours, par l'action des didacticiens et des enseignants-chercheurs, en outils d'enseignement et d'apprentissage des langues.

Les utilisations des corpus à des fins pédagogiques peuvent prendre plusieurs formes. Selon les travaux anglophones en « *Teaching and language corpora* » (TALC), initiés depuis les années 1990, trois approches sont possibles : les apprenants peuvent avoir le rôle de « *sources de données* » (corpus constitués de productions langagières d'apprenants), de « *bénéficiaires de données* » (corpus exploités en classe de langue en tant que support pédagogique) ou enfin, d'« *utilisateurs de données* » (corpus utilisés de façon directe par les apprenants pour apprendre la langue) (Tyne, 2009, p. 92 ; Stewart et al., 2004). Il faut rappeler que dans ces types d'approches, de même que dans les approches actionnelles ou les approches méthodologiques du FOS, l'apprenant est au centre des réflexions didactiques et des démarches d'enseignement-apprentissage. Pour leur part, Boulton et Tyne (2014), à propos des applications didactiques fondées sur des corpus font une distinction entre deux types d'applications : les applications indirectes et les applications directes. Dans les applications indirectes, les corpus servent de source d'inspiration pour les actions pédagogiques des concepteurs de matériel didactique, des enseignants-chercheurs et des professeurs. Dans les applications directes en revanche, les apprenants où les enseignants entrent en contact direct avec les corpus (base de données, cédéroms, etc.), en milieu éducatif ou pendant des séances de travail en autonomie, dans le but de faire avancer leur propre connaissance de la langue.

Dans le cas d'une utilisation indirecte, les corpus peuvent aider à changer ou à faire évoluer les pratiques pédagogiques sans être utilisés, dans leur état naturel de données, en salle de classe. Leur observation peut rendre visibles certains phénomènes linguistiques, que cette observation soit outillée par des logiciels ou simplement manuelle. Les logiciels d'analyse automatique peuvent mettre en évidence la fréquence d'emploi et la distribution de certains mots dans la langue (collocations ou colligations⁴⁰⁰) montrant ainsi leur niveau de représentativité dans certains registres, dans certains types de textes ou de genres discursifs. L'élaboration de listes de fréquence sur la base de ces données peut renseigner les concepteurs et enseignants sur les éléments qui doivent être prioritaires dans l'enseignement de la langue, qu'il s'agisse de la langue standard ou de la langue rattachée à un genre discursif ou à un domaine disciplinaire spécifiques. Ces données linguistiques sont exploitables pour élaborer des ressources des dictionnaires et des manuels d'enseignement (McCarthy, 2004 ; Bennett, 2010 ; Reppen, 2010), mais aussi des sujets d'examens et de certifications en langues (Barker, 2010) ou même pour élaborer des syllabus (Sinclair, 1987 ; D. Willis, 1990 ; Lewis, 1993, 1997). Ces instruments pédagogiques créés sur la base d'une étude de corpus sont désignés en anglais par le nom de « *corpus-informed teaching materials* ». Pour l'enseignement de l'anglais, nous pouvons citer la conception de la célèbre liste de vocabulaire de Michael Philip West intitulée « *The General Service List of English Words* » créée sur la base d'une liste de fréquence établie par les chercheurs Edward L. Thorndike et Irving Lorge (Boulton et Tyne, 2014). En ce qui concerne la didactique du français en France, nous citerons la création du « *Français fondamental* », une liste de mots et d'indications grammaticales créées à partir de 300.000 mots de conversations enregistrées et qui par la suite a donné lieu à l'élaboration du « *Dictionnaire fondamental de la langue française* » de Georges Gougenheim (Boulton et Tyne, 2014). Dans l'enseignement ciblé des langues, nous pouvons mentionner également quelques exemples comme la très connue « *Academic Word List* » (AWL) de Averil Coxhead consacrée à l'apprentissage de l'anglais académique ou le « *Vocabulaire général d'orientation scientifique* » regroupant les mots fondamentaux pour l'apprentissage du français scientifique (Boulton et Tyne, 2014). Dans le cas d'examens et de certifications officielles de langues étrangères, nous pourrions citer certaines certifications en anglais, des épreuves telles que le « *TOEFL* » (Test of English as a Foreign Language) ou le « *First Certificate of English* » qui sont construites sur la base des corpus de recherche afin de

⁴⁰⁰ D'après Boulton et Tyne, « *on parle de collocation pour désigner la relation qu'entretiennent certains mots qui ont tendance à s'employer de façon rapprochée ; et on parle de colligation pour désigner les collocations grammaticales et structures syntaxiques préférées par différents mots.* » (2014, p. 54).

mieux définir les critères d'évaluation selon les échelles de niveau de langue (Boulton et Tyne, 2014). Les organismes et les institutions de formation chargés de ces certifications se servent des corpus déjà disponibles ou ils créent leurs propres corpus sur mesure afin de mieux cibler les phénomènes langagiers ou les publics qui les intéressent le plus. Dans le cadre de l'ASC, il existe également un autre travail très intéressant qu'il faudrait mentionner : la conception du *Cadre*⁴⁰¹ par une équipe de chercheurs experts de la section Langues Vivantes du Conseil de l'Europe (2004, 2005). Dans ce cas précis, le travail sur corpus ne s'est pas limité à l'analyse de la fréquence d'apparition de certains mots mais, en élargissant le champ d'observation et d'application, il s'est focalisé sur certaines structures et certains actes de paroles caractéristiques de la langue française. Ici, l'exploitation des données de recherche a permis aux experts de créer une liste de descripteurs capable de fonctionner comme un syllabus de l'enseignement du français langue étrangère (Boulton et Tyne, 2014).

À une échelle plus restreinte, les corpus remplissent aussi une fonction pédagogique grâce à l'action des enseignants. Par exemple, le travail sur corpus peut permettre aux professeurs de bâtir leur matériel didactique et même de structurer leurs enseignements en s'inspirant des observations effectuées sur des bases de données ou sur leurs propres corpus. Utilisés à des fins pédagogiques, les corpus fonctionnent comme un outil constitué des documents authentiques⁴⁰² capables d'apporter une base solide d'observation sur laquelle l'enseignant peut développer des actions pédagogiques plus ciblées : « {...} celui-ci [l'enseignant] se renseigne, fabrique des exercices en fonction de ses recherches, vérifie ses propres connaissances (qu'il soit natif ou pas) afin d'appuyer ses explications, s'en sert pour élaborer des évaluations ou pour vérifier ses intuitions, {...} » (Boulton et Tyne, 2014, p. 59). Il nous paraît important de noter que les intuitions des enseignants concernant l'apprentissage de leurs étudiants ou le fonctionnement de la langue dans certains contextes précis gardent une place importante dans la préparation de leurs actions de formation. Cependant, en se servant des corpus, les professeurs peuvent compléter, confirmer ou réfuter certaines de leurs intuitions ce qui peut rendre leur enseignement plus approprié en termes de besoins des apprenants, de contenus, d'activités, ou même d'approches méthodologiques.

⁴⁰¹ *Le Cadre*. Nous renvoyons vers la liste d'abréviations.

⁴⁰² Ici, l'authenticité fait référence à la nature des données qui constituent les corpus. Il s'agit des données langagières recueillies dans des situations réelles de communication et qui permettent donc d'observer le fonctionnement réel de la langue en contexte.

Mises à part ces utilisations indirectes, les corpus peuvent être aussi exploités de façon directe par les enseignants et même par les étudiants de langues à des fins d'apprentissage. Quand ils sont mis en forme pour les apprenants ces corpus sont appelés par certains « *corpus pédagogiques* » (Boulton et Tyne, 2014). Ils se présentent alors pour la plupart, sous la forme de bases de données électroniques et cherchent à simplifier autant que possible l'accès et la manipulation. En guise d'exemple, nous pourrions citer le logiciel « *MicroConcord* » conçu par Tim Johns⁴⁰³ ; comme un outil d'apprentissage de l'anglais créé pour l'usage exclusif des apprenants et qui, par la suite, servira de base pour la création du logiciel « *WordSmith Tools* » (WST). Il est à remarquer que dans ce type de pratique d'apprentissage, où les corpus sont utilisés de façon directe par les étudiants, le travail en autonomie prend une place importante dans le processus d'acquisition de la langue cible de ces derniers. Les étudiants peuvent par exemple décider par eux-mêmes des objectifs d'apprentissage à atteindre, des contenus à aborder, de la méthode d'exploitation à suivre, entre autres. Cependant, il faut savoir que l'apprentissage sur corpus n'exclut pas la médiation pédagogique d'un enseignant, avec alors une exploitation semi-directe des corpus. Mais cette médiation n'est pas toujours indispensable : les tâches réalisables sur corpus ne sont pas nécessairement difficiles ou irréalisables. Par conséquent, ce n'est pas la complexité des activités ou des tâches réalisables sur corpus qui caractérise l'ASC mais plutôt la place centrale accordée aux apprenants. Pour finir, soulignons que les corpus peuvent s'adapter à différents types d'objectifs pédagogiques et intervenir au cours des différentes phases de l'enseignement-apprentissage de la langue cible. Comme le mentionnent Boulton et Tyne, il n'existe pas une procédure définie pour l'utilisation des corpus en contexte éducatif :

{...} il n'y a aucun lien évident entre corpus et procédure. On peut se servir d'un corpus afin de découvrir (induction) des faits de langue {...}. On peut également vérifier des intuitions/des règles pour l'ensemble de ces éléments (déduction). Mais on peut aussi chercher des exemples pour voir les usages en contexte et approfondir son appréciation d'emplois langagiers particuliers, peut-être même en fonction d'objectifs plus culturels que linguistiques d'ailleurs. {...} Dans l'ensemble, ces techniques ne sont pas entièrement originales (elles existent sans les corpus), mais elles se retrouvent dans la méthodologie de l'accès aux corpus. (2014, p. 125)

⁴⁰³ L'un des fondateurs du « *data-driven learning* » et des applications pédagogiques de la linguistique de corpus.

Les possibilités d'exploitation didactiques sont donc très ouvertes comme nous avons pu l'expérimenter.

7.2.4. Le corpus dans le cadre de notre expérience pédagogique

Afin d'exploiter notre corpus, nous avons fait certains choix pédagogiques concernant l'ensemble de données sur lesquelles nous allons travailler (nature et taille des extraits de corpus à exploiter) et l'approche que nous allons suivre pour leur utilisation en contexte didactique (type d'application didactique à suivre, fonctions didactiques des corpus à l'intérieur des séquences pédagogiques proposées, etc.).

Pour préparer nos deux séances de cours, nous avons mobilisé l'ensemble des séquences narratives qui avaient été analysées et caractérisées au chapitre 6 (cf. en point 6.2.). Après examen de la totalité, nous avons retenus seulement 4 extraits, 2 extraits témoignant des parcours de formation et de mobilité des étudiants et des professionnels colombiens (cf. annexe N° 30, le témoignage de Daniel et de Giselle) et 2 autres extraits témoignant des expériences d'intégration linguistique et culturelle de ces sujets allophones en situation d'immersion en France (cf. annexe N° 29 et N° 31, les témoignages de Fabricio et de Karina, respectivement). Ces 4 extraits ont été sélectionnés sur la base de leur contenu et de leur longueur. Rappelons que la longueur des récits recueillis à partir de notre *CorpusEntretiens* est variable, le récit le plus court et le récit le plus long allant de 51 mots à 734 mots, respectivement. Les récits d'expérience personnelle sélectionnés pour notre expérience pédagogique allaient de 133 mots pour le récit le plus court à 409 mots pour le récit le plus long : le récit de parcours de Giselle (147 mots), le récit de parcours de Daniel (409 mots), le récit d'événement inhabituel de Fabricio (133 mots) et le récit d'événement inhabituel de Karina (336 mots). À partir de ces extraits, nous avons confectionné deux séquences didactiques axées sur la narration des parcours de formation et des expériences de mobilité (raconter des événements passés). Nous reviendrons sur les deux séquences en question en point 7.2.6..

En ce qui concerne la forme d'utilisation des données tirées de notre *CorpusEntretiens*, nous avons opté pour une application didactique semi-directe de notre corpus selon laquelle les

étudiants entrent en contact directement avec les données du corpus telle qu'elles ont été recueillies pendant le travail de recherche, mais sans être seuls face aux données. Pour notre enseignement à Paris Descartes, les étudiants ont en effet opéré sous l'œil bienveillant de l'enseignant-médiateur qui n'hésitait pas à les guider et à leur apporter de l'aide en cas de besoin. Pour que les étudiants puissent travailler sur les extraits choisis sous leur forme d'origine, nous les avons gardés dans leur format audio (enregistrements des discours oraux) tout en les accompagnant de leur transcription afin de faciliter le suivi et la manipulation des séquences choisies lors de l'exploitation didactique. Les enregistrements audios des extraits de corpus, soulignons-le, n'ont pas fait l'objet d'une didactisation simplifiée, de leur forme, de leur structure, ni de leur présentation. Par contre, au niveau des transcriptions, il nous a paru nécessaire d'effectuer un certain nombre d'arrangements didactiques sur certains éléments langagiers qui les composaient ainsi que sur leur présentation typographique. Cette adaptation cherchait principalement à faciliter la lecture de ces textes écrits par les étudiants. La didactisation desdits supports (transcriptions des enregistrements) sera décrite plus tard (voir *infra* en point 7.2.6.). Notons que le fait d'avoir voulu travailler sur des données recueillies en situation d'entretien de recherche scientifique, sous leur forme d'origine, nous a imposé quelques contraintes au niveau de leur application didactique. Certains aspects concernant la nature de ces données limitaient nos possibilités d'exploitation en contexte didactique particulièrement auprès d'un groupe d'étudiants débutants. D'une part, ces enregistrements n'étant pas conçus pour un usage didactique, ils ne possédaient pas la qualité requise pour la mise en place d'activités de compréhension orale que nous souhaitions proposer. C'est pourquoi, nous avons dû accompagner l'écoute des témoignages de leur transcription. D'autre part, ces extraits de corpus étant constitués d'échantillons de productions orales de locuteurs allophones, ils comportaient des erreurs phonétiques ou de grammaire. C'est pourquoi, dans les transcriptions des extraits choisis, il a fallu insérer quelques annotations en pied de page afin de corriger ces fautes et de mettre en garde les étudiants de l'apparition de ces erreurs.

En effet, si nous avons voulu utiliser les extraits sous leur forme audio d'origine, c'était pour proposer aux étudiants migrants des supports verbaux authentiques, autrement dit, des productions orales réelles des sujets allophones en situation de mobilité. L'authenticité était, à nos yeux, une valeur ajoutée de ces données verbales, cette dernière pouvant renforcer l'aspect véridique des témoignages de ces individus. Ce choix nous permettait aussi de nous

éloigner des applications indirectes des corpus qui font la plupart des manuels de langues⁴⁰⁴. Bien que pour Boulton et Tyne, les corpus à données authentiques soient composés des textes qui « [...] ont été rassemblés, mais non pas créés spécifiquement pour le corpus » (2014, p. 149), il nous semble que sur le plan linguistique et didactique, les données tirées de notre *CorpusEntretiens* sont des échantillons de pratiques langagières authentiques, puisqu'elles ont été produites dans une situation de communication dialogale réelle, celle de l'entretien de recherche. Dans le cadre de notre travail, le terme « *authentique* » sera donc à comprendre comme « *tout message élaboré par des francophones pour des francophones à des fins de communication réelle : elle {la caractérisation d'authentique} désigne donc tout ce qui n'est pas conçu à l'origine pour la classe.* » (J.-P. Cuq, 2003, p.29).

7.2.5. Quelles utilisations didactiques du récit d'expérience personnelle privilégier face à l'existant ?

Une fois nos extraits de corpus sélectionnés et nos premières idées d'exploitation didactique posées, il nous a semblé nécessaire de mener un certain nombre d'observations sur du matériel pédagogique, plus précisément des manuels de langues étrangères et ce, afin d'examiner la présence des récits d'expérience personnelle, approchant les nôtres (récits de parcours, récit d'incident ou récit de difficulté...), dans ce type de supports ainsi que le type d'usages didactiques que l'on faisait de ces données narratives au sein des unités didactiques destinées à la formation des publics allophones.

Il s'agissait de préciser – par comparaison avec l'existant – le potentiel pédagogique des données tirées de notre corpus et de mieux visualiser les possibilités d'exploitation didactique des récits conversationnels de type expérientiel ou biographique. Plusieurs questionnements nous ont guidée dans l'accomplissement de cette analyse des manuels : quelles sont les tendances pédagogiques en termes d'exploitation des récits d'expérience personnelle et des récits conversationnels au sein du matériel pédagogique édité ? Quelles pistes pourrions-nous tirer de ces observations pour l'utilisation de nos propres extraits de corpus au sein des séquences didactiques sur objectifs spécifiques (didactique du FOS et du FOU) ? Quels seraient les points forts et les points faibles des productions discursives tirées de notre corpus

⁴⁰⁴ De plus, la plupart des séances de formation organisées par l'équipe d'enseignants étaient préparées en fonction des contenus et des activités du manuel « *Saison 1* », qui servait de guide pédagogique pour ces cours.

vis-à-vis des données narratives que l'on trouve couramment dans les manuels des langues étrangères actuels ?

7.2.5.1. Constitution du Corpus et démarche analytique

Notre corpus de matériel didactique préexistant à la finalisation de notre recherche (dorénavant, *CorpusDidactique*) est composé de 19 manuels de langues étrangères, certains destinés à l'enseignement du français langue étrangère, d'autres à l'enseignement de l'anglais langue étrangère, car la mobilité internationale est souvent constitutive de ces manuels d'anglais. Si la plupart de ces manuels retenus sont spécialisés dans l'enseignement de la communication professionnelle ou dans un domaine professionnel particulier (tourisme, affaires, ingénierie, économie...), nous avons tenu à examiner d'autres supports pédagogiques généralistes, qui eux aussi abordent la question des parcours de formation et de l'intégration professionnelle, même sous forme sommaire. Les ouvrages choisis pour notre analyse ont été édités au cours de seize dernières années, plus précisément entre l'année 2004 et l'année 2017. Notons toutefois que les manuels publiés en 2004 à savoir Campus 1, Campus 2 et Campus 3 ont été réédités en 2006 et continuent d'être commercialisés par leur éditeur, CLE Internationale, encore aujourd'hui. Voici la liste des ouvrages retenus dans notre *CorpusDidactique* :

Tableau N° 9. Liste des manuels de langues étrangères constituant le *CorpusDidactique*

N°	Titre du manuel et niveau de langue	Maison d'édition et Année de publication	Organisation pédagogique
Ouvrages spécialisés			
1	<i>Ensemble. Cours de français pour migrants.</i> (Niveau A1.1.)	CLE international, 2013.	Découpé en 5 unités.
2	<i>International express.</i> (Niveau A1)	Oxford, 2011.	Découpé en 10 unités.
3	<i>Tourism 1.</i> (Niveau A1)	Oxford, 2009.	Découpé en 12 unités.
4	<i>Objectif express 1. Le monde professionnel en français.</i> (Niveau A1/A2)	Hachette, 2013.	Découpé en 10 unités.
5	<i>Travailler en français en entreprise.</i> (Niveau A1/A2)	Didier, 2013.	Découpé en 10 unités.

6	<i>Français.com.</i> (Niveau A1/A2)	CLE international, 2011.	Découpé en 7 unités.
7	<i>Objectif diplomatie. Le français des relations internationales Afrique-Océan Indien.</i> (Niveau A1/A2)	Hachette, 2008.	Découpé en 12 unités.
8	<i>Le français en contexte. Tourisme.</i> (Niveau A1+/A2+)	Maison des langues, 2014.	Découpé en 6 modules thématiques.
9	<i>Quartier d'affaires, français professionnel et des affaires.</i> (Niveau A2)	CLE international, 2013.	Découpé en 10 unités.
10	<i>English 365 1.</i> (Niveau A2)	Cambridge, 2008.	Découpé en 30 unités.
11	<i>Communiquer en FOS.</i> (Niveau B1/C1)	CIPA, 2014.	Découpé en 4 parties.
12	<i>Réussir ses études d'ingénieur en français.</i> (Niveau B1/C2)	Presses universitaires de Grenoble (PUG), 2014.	Découpé en 7 chapitres et 30 fiches de travail.
13	<i>Réussir ses études d'économie-gestion en français.</i> (Niveau B1/C2)	Presses universitaires de Grenoble (PUG), 2014.	Découpé en 4 chapitres.

Ouvrages généralistes

14	<i>Cosmopolite 1.</i> (Niveau A1) ⁴⁰⁵	Hachette, 2017.	Découpé en 8 dossiers.
15	<i>Campus 1.</i> (Niveau A1)	CLE international, 2004.	Découpé en 12 unités.
16	<i>Alter Ego 2.</i> (Niveau A2)	Hachette, 2006.	Découpé en 9 dossiers.
17	<i>Campus 2.</i> (Niveau A2/B1)	CLE international, 2004.	Découpé en 12 unités.
18	<i>Campus 3.</i> (Niveau B1/B2)	CLE international, 2004.	Découpé en 12 unités.
19	<i>Password English 1re.</i> (Niveau B2)	Didier, 2011.	Découpé en 10 unités.

Nos publics d'apprenants cibles à Paris Descartes (publics migrants) se positionnant dans un niveau débutant, plus précisément entre un niveau A.1.2 et A2 (voir *supra*, en point 7.2.1), nous avons voulu privilégier les méthodes visant l'acquisition d'un niveau A2 ou A2+, voire B1. D'autres critères de sélection ont aussi guidé nos choix : l'âge des publics d'apprenants,

⁴⁰⁵ Il serait à noter que le manuel de français général *Cosmopolite 1*, édité en 2017, est venu s'incorporer assez tardivement à notre corpus des méthodes didactiques (*CorpusDidactique*). D'après nous, les activités que cet ouvrage propose autour du récit d'apprentissage des langues peuvent être analysées pour venir nourrir notre discussion sur l'exploitation du récit d'expérience personnelle en classe de langues.

l'approche méthodologique préconisée par les méthodes et la notoriété des maisons d'édition chargées de leur publication. En premier lieu, la majorité des manuels sont destinés à l'enseignement d'adultes, mais quelques-uns visent l'enseignement de grands adolescents et d'adultes (*Cosmopolite 1*, *Password English 1^{re}*, *Alter Ego 2*). Parmi les méthodes anglophones, *Password English 1^{re}* est la seule qui est destinée à l'utilisation en contexte scolaire (classes de 1^{er}). En deuxième lieu, toutes les méthodes faisant partie de ce panel optent pour une méthodologie communicative de l'enseignement des langues. Lors de la lecture de la page de présentation des ouvrages ou des « *avant-propos* », plusieurs éléments discursifs rendent compte de ces choix méthodologiques : « *Chaque leçon est conçue autour d'un ou de plusieurs points de grammaire dont l'apprentissage sert toujours un objectif communicatif* » (*Français.com*, 2011, p.3) ; « *Objectif Diplomatie, c'est un apprentissage rapide, pragmatique, fonctionnel, axé sur la réalisation de tâches, qui répond parfaitement aux besoins d'un public en situation professionnelle ou en formation initiale* » (*Objectif diplomatie*, 2008, p.2) ; « *Les thèmes sont actuels et motivants, les activités sont pragmatiques, variées et dynamiques.* » (*Travailler en français en entreprise*, 2013, p. 3) ; « *Listening material based on authentic interviews with real working people* » (*English365 1*, 2008, Quatrième de couverture). Certaines méthodes mettent aussi en avant la démarche actionnelle, ce qui est perceptible au travers des discours comme : « *Cette double page présente également un contrat d'apprentissage, qui illustre la perspective actionnelle dans laquelle s'inscrit la méthode* » (*Cosmopolite 1*, 2017, p. 2) ; « *Pour cela, la méthode propose un parcours pédagogique limpide et opérationnel privilégiant une approche actionnelle axée sur la réalisation de multiple tâches concrètes et simples ancrées dans le monde du travail et permettant à l'apprenant d'agir avec ou pour des francophones.* » (*Objectif express 1*, 2013, p. 3) ; « *L'apprenant est actif et développe des stratégies d'apprentissage qui l'amènent vers l'autonomie* » (*Alter Ego 2*, 2006, Quatrième de couverture) ; « *Prendre la parole ou la plume pour s'exprimer personnellement, c'est se mettre en action. Chaque chapitre {...} est jalonné par des tâches d'entraînement et se conclut par deux 'tâches finales' à réaliser dans une situation et un contexte définis* » (*Password English 1^{re}*, 2011, p. 3).

Pour ce qui est des méthodes spécialisées, certaines précisent l'adoption d'une démarche méthodologique de type FOS (*Communiquer en FOS*, 2014 ; *Travailler en français en entreprise*, 2013 ; *Quartier d'affaires*, 2013) ou de type FOU (*Réussir ses études d'économie-gestion en français*, 2014 ; *Réussir ses études d'ingénieur en français*, 2014).

Enfin, précisons que tous les manuels faisant partie de notre corpus ont été publiés chez des maisons d'édition bien connues du grand public et du corps enseignant : CLE international, Hachette, Didier, Oxford, Cambridge, entre autres. Ce facteur nous paraissait important, car il est souvent difficile de se repérer dans le large éventail de manuels disponibles dans le marché de langues actuel et ce, à cause du grand nombre d'ouvrages édités chaque année.

L'analyse du *CorpusDidactique* a nécessité l'observation de divers supports tels que les manuels eux-mêmes et certains guides pédagogiques ou cahiers complémentaires où se trouvaient consignées les transcriptions des documents oraux exploités dans ce matériel pédagogique. Dans les manuels, nous avons tenu à observer différentes sections ou rubriques à savoir la page de présentation de l'ouvrage ou « *l'avant-propos* », le tableau des contenus, les unités didactiques et les transcriptions des documents oraux, si contenus dans ces supports. La lecture des unités didactiques ou des leçons s'est faite de manière transversale pour tous les manuels. Pour la plupart des méthodes, nous avons consigné systématiquement dans une grille un certain nombre d'informations concernant les manuels et les données narratives repérées : informations générales sur le manuel, le numéro et la thématique de l'unité, le type de support didactique, le type de texte narratif et la référence du numéro de page (cf. annexe N° 32). Cependant, pour certains manuels nous avons prélevé uniquement les exemples qui nous paraissaient les plus en adéquation avec les caractéristiques de nos productions narratives : récit de parcours professionnel, récit de parcours d'apprentissage, récit d'expérience de mobilité, etc. Une partie de cet échantillonnage sera commentée au cours de cette discussion.

Ajoutons comme ultime précision qu'il nous a paru essentiel de définir les limites typologiques et définitoires de notre étude. Premièrement, nous avons décidé d'élargir notre échantillonnage aux textes narratifs non conversationnels (alors que notre corpus était composé d'extraits d'entretiens) et ce, afin de mieux observer la diversité d'exploitations didactiques que les manuels des langues proposent autour des textes narratifs de type expérientiel ou biographique à l'instar du récit de vie, du récit de parcours, du récit d'incident, entre autres. Deuxièmement, nos préoccupations étant purement didactiques, nous n'avons pas cherché à saisir, dans le matériel édité, les récits d'expérience personnelle dans toute leur complexité discursive et narrative⁴⁰⁶. Nous avons, en effet, appréhendé le récit dans sa

⁴⁰⁶ Pour une approche complexe du récit conversationnel, voir le chapitre 6 (cf. en point 6.2.3. et 6.2.6.2..).

définition la plus large, et basé nos observations sur un certain nombre d'éléments linguistiques minimaux pouvant décrire la matérialité discursive de ce type de textes narratifs. Selon Gérard Genette, dans une approche positive et assez simple du récit, rattachée au domaine de l'expression littéraire, il est possible de considérer celui-ci comme « *la représentation d'un événement ou d'une suite d'événements, réels ou fictifs, par le moyen du langage, et plus particulièrement du langage écrit.* » (Gérard Genette, 1966, p.152).

7.2.5.2. Le récit d'expérience personnelle et ses déclinaisons

Dans le matériel pédagogique étudié nombreux sont les récits conversationnels (récits oraux) pouvant rappeler les textes narratifs produits par nos interviewés et recueillis dans notre *CorpusData*. Les récits conversationnels semblent être des formes discursives bien accueillies par les concepteurs des manuels des langues étrangères. Nous aborderons par la suite plusieurs spécificités et usages didactiques pouvant caractériser ce type de récits (voir *infra* en point 7.2.5.3.). Voyons tout d'abord les différentes manières dont les récits d'expérience personnelle, conversationnels et non conversationnels, sont mentionnés et introduits dans les méthodes des langues étrangères.

Il apparaît que le matériel pédagogique observé n'utilise pas toujours les mêmes termes pour désigner les récits d'expérience. Faire une exemplification de cette variété d'appellations nous paraît utile pour visualiser les approches discursives du récit d'expérience et pour discuter des significations véhiculées par ces termes en classe des langues. À travers les phénomènes de nominalisation présents dans le *CorpusDidactique*, nous constatons que peu de manuels ont recours à la catégorie discursive « *récit* », uniquement le manuel généraliste *Campus 3* (2004) et le manuel spécialisé *Le français en contexte Tourisme* (2014). Les échantillons consignés dans le document N° 1 ci-après (voir *supra*) nous permettent d'observer les emplois qui y sont effectués.

Document N° 1
Exemples d'activités/d'exercices comportant le terme « récit »

1. Campus 3 (2004, p. 24)

Unité 2 Se former

Leçon 3 Raconter sa formation

Militante et intellectuelle, professeur d'histoire, historienne du mouvement ouvrier et de la III^e République, présidente d'honneur de la Ligue des droits de l'homme, à 81 ans Madeleine Rebérioux publie « Parcours engagés dans la France contemporaine ». Récit d'une formation.

« **J**e suis issue d'une famille républicaine, patriote, de la petite-bourgeoisie savoyarde. Je suis née à Chambéry, puis je suis restée à Albertville jusqu'à l'âge de six ans. Papa aurait voulu être architecte, mais après trois ans de service militaire et quatre ans de guerre, il a pris le premier truc qu'il a trouvé, c'est-à-dire inspecteur des impôts. Nous déménageons de Roubaix à Lille puis à Lyon au gré des mutations de mon père. Je l'adorais, comme toutes les filles, je crois. Il avait un humour fou et dessinait merveilleusement.

Je ne suis jamais allée à l'école primaire. C'est ma mère qui m'a appris à lire et à écrire. Elle m'a appris trois des quatre opérations, pas la division. Maman n'aimait pas ce qui divise. Je me suis retrouvée au collège à Lyon sans même savoir qu'il existait des règles de grammaire ou d'orthographe ! J'avais lu tout Racine, tout Molière et Victor Hugo, mais je ne savais rien. Aussi, au collège, j'étais bouche bée, j'avais tout.

Me voilà lycéenne à Clermont-Ferrand, pas très disciplinée, ce qui n'a pas changé, je crois... J'ai été présentée au concours



MADELEINE REBÉRIOUX, SOIXANTE ANS D'ENGAGEMENT

général¹ dans toutes les matières, sauf en maths, et voilà que je décroche le premier prix en histoire. Moi qui venais d'un minable petit lycée de province... ce n'était pas imaginable. En plus, j'étais la première fille dans l'histoire à l'obtenir. Je poursuis donc mes études en khâgne² puis à Normale Sup*... Là, j'hésite un temps entre l'agrégation* de philosophie et celle d'histoire. Ce sera l'histoire parce que j'avais un professeur vraiment extraordinaire.

Lorsque la guerre éclate, pour moi, le tournant est décisif, c'est le début de mon engagement politique.»
Viva, octobre 2001.

1. Le concours général est un concours annuel proposé aux premiers élèves des classes supérieures des lycées.
2. La khâgne est la deuxième année de préparation au concours d'entrée à Normale Sup, c'est-à-dire l'École normale supérieure, qui prépare au concours de recrutement des professeurs de lycée, notamment l'agrégation.

Découvrez le document

- 1 Lisez d'abord le titre et le chapeau : que va raconter ce récit ?
- 2 Lisez ensuite le récit de Madeleine Rebérioux.
- 3 Un journaliste pose une série de questions à Madeleine Rebérioux sur les sujets suivants :
 - ses origines sociales ;
 - ses convictions politiques et croyances religieuses ;
 - les personnes qui l'ont influencée ;
 - les événements personnels de sa vie ;
 - les événements historiques...Répondez pour elle.
- 4 Vous êtes chargé(e) par l'éditeur de rédiger la notice sur la quatrième de couverture du livre qui présente le parcours de Madeleine Rebérioux. Attention, la place est limitée, cette présentation ne doit pas dépasser 50 mots.
- 5 D'après vous, qu'est-ce que Madeleine a appris ? Qu'est-ce qui a fait d'elle une historienne ? une militante ? une intellectuelle ? Notez vos remarques par petits groupes, puis discutez.

vingt-quatre
24

2. Le français en contexte *Tourisme* (2014, p. 83)

ESCALE GRAMMAIRE

LES PRONOMS Y ET EN

Dans chaque proposition, remplacez correctement une fois Y et une fois EN comme dans l'exemple.

Exemple : Ce camping, j'y vais tous les ans et j'en profite à fond

1. Tu as de la crème solaire ? Non, prends-_____ et on _____ va.
2. Du camping, j'_____ ai beaucoup fait alors je n'_____ retourne plus.
3. La plage ! On _____ bronze et, sans protection, des coups de soleil, on _____ attrape.
4. Quand j'ai rangé le mobil-home, j'_____ ai retrouvé mes clés, heureusement car j'_____ avais besoin.
5. Du tennis ! On _____ a fait, on devait _____ être à 8h pour avoir de la place.

Complétez la lettre de réclamation d'un client avec Y ou EN.

Monsieur,

J'ai passé deux semaines dans votre camping et j'_____ suis très mécontent. Nous _____ avons pris notre chalet en location le 1^{er} juillet et dès le début, les problèmes s'_____ sont accumulés. Trois heures d'attente à l'accueil : nous _____ sommes arrivés à 17h et n'_____ sommes repartis qu'à 20h ! Et l'état du chalet, n'_____ parlons pas... Le sol _____ était sale et les lits défaits. J'ai appelé l'accueil, personne n'_____ était et quand j'ai voulu utiliser la prise de courant (on _____ a eu besoin pour le chauffe-biberon de notre bébé), les plombs ont sauté. J'ai cherché mais il n'y _____ avait pas de neufs. Nous sommes restés deux jours sans électricité ! Quant à la facture, j'_____ ai encore mal au ventre... Aux 600 euros de location par semaine, vous _____ avez ajouté 80 euros d'entrées de piscine et 50 euros... d'électricité ! Sachez que j'ai dénoncé vos pratiques à une association de consommateurs et que je n'_____ resterai pas là ! Je ne vous salue pas.

L'ALTERNANCE PASSÉ COMPOSÉ / IMPARFAIT

3) Choisissez la bonne proposition.

1. Quand nous sommes arrivés au camping, le directeur... nous a accueillis. / nous accueillait.
2. Quand je voulais aller à la plage... il a plu. / il pleuvait.
3. Tous les jours, les animations... étaient / ont été différentes.
4. La plage... se trouvait / s'est trouvée à proximité du camping.
5. Le deuxième jour, nous... avons vu / voyions des étoiles filantes.

4) Conjuguez au passé les verbes de ce récit de croisière posté par un passager.

Nous _____ (faire) une croisière du 7 au 14 juillet dans les îles grecques au départ de Venise. Nous _____ (prendre) la navette de l'aéroport jusqu'au bateau donc pas de soucis mais pour ce qui est de l'accueil au terminal, ce n'_____ (être) pas terrible. On nous _____ (conduire) à un ascenseur qui nous _____ (emmener) tout près de notre cabine. Nous _____ (faire) connaissance avec le responsable de cabine qui _____ (être) très sympathique. Pour le premier repas, nous _____ (aller) au second service à 20h00 : direction notre restaurant le Didi's.

En général, pour avoir un transat au bord de la piscine, il _____ (falloir) se lever de bonne heure ! C'est là qu'on _____ (voir) qu'il y _____ (avoir) vraiment du monde même si on n'_____ (avoir) jamais l'impression d'être 4 000 sur le bateau. Pour ce qui est des excursions, c'_____ (être) très bien organisé mais, pour certaines villes comme Corfou, on _____ (devoir) payer une navette. À Dubrovnik, où la vieille ville est magnifique, on _____ (passer) une super journée.

En résumé, tout _____ (se passer) à merveille, il nous tarde déjà de repartir.

Campus 3 utilise le terme « récit » (« récit d'une formation ») pour se référer à un texte narratif retraçant le parcours de formation de la célèbre historienne Madeleine Rébérioux⁴⁰⁷. Parmi les consignes comportant cette désignation nous pourrions citer : « 1. Lisez d'abord le titre et le chapeau : que va raconter ce récit ? » ; 2. « Lisez ensuite le récit de Madeleine Rébérioux » (*Campus 3*, 2004, p. 24). Pour sa part, le manuel spécialisé, *Le français en contexte Tourisme*, dénomme « récit de croisière » un texte à trous censé reconstituer un séjour en croisière⁴⁰⁸. La consigne donnée aux étudiants reprend cette dénomination : « 4. Conjuguez au passé les verbes de ce récit de croisière posté par un passager. » (*Le français en contexte Tourisme*, 2014, p. 83). Dans ces cas de figure, le genre discursif des textes est mis en avant à travers l'emploi du terme « récit », ce qui permet aux étudiants d'avoir conscience de l'activité narrative qu'opèrent les auteurs-personnages⁴⁰⁹. Bien que de manière générale les manuels aient recours à une variété de termes pour désigner leurs supports pédagogiques, y compris les récits d'expérience personnelle,⁴¹⁰ l'utilisation du mot « récit » détermine la manière dont *Campus 3* et *Le français en contexte Tourisme* appréhendent le récit d'expérience au sein des activités didactiques qu'ils proposent. Le récit d'expérience est approché ici dans ses propriétés formelles, ce qui privilégie notamment la dimension discursive des enseignements.

En dehors de ces rares exemples, peu de manuels semblent faire le choix d'utiliser cette appellation. À notre sens, pour des activités à visée discursive comme par exemple l'enseignement de la méthodologie du travail universitaire, la lecture d'un récit littéraire ou l'analyse d'un récit oral, cette terminologie ou autre encore plus précise (compte rendu de stage, conte, anecdote...) devient très utile ou même nécessaire. Par contre, en dehors du contexte éducatif, il nous semble que l'appellation « récit » risque de ne pas avoir une grande signification pour les étudiants. Comme nous le discuterons plus tard, dans la vie quotidienne ou même peut-être en milieu professionnel, la narration sera probablement introduite par d'autres noms moins formels, plus vulgarisés tels que « histoire » ou « témoignage » ou des

⁴⁰⁷ Il s'agit d'un texte autobiographique à la première personne (« je ») utilisant majoritairement les formes du passé (passé composé/imparfait).

⁴⁰⁸ Il s'agit d'un récit d'expérience personnelle, au passé, à la première personne du pluriel (« nous ») et portant sur un séjour en croisière.

⁴⁰⁹ Rappelons que dans les récits autobiographiques (à la première personne), le personnage principal du récit est également l'auteur et le narrateur de ce dernier.

⁴¹⁰ Ces choix dépendent parfois des thèmes, des objectifs et des types d'activités des séquences pédagogiques ou d'une préoccupation des manuels de diversifier leur terminologie au sein de leurs publications. De ce fait, au sein de ces deux ouvrages, nous pouvons aussi trouver d'autres termes servant à nommer des récits d'expérience à savoir, « texte », « article », « document », « témoignage », entre autres.

verbes tels que « *raconter* » ou « *parler* », etc. Ces derniers véhiculent d'autres dimensions des enseignements tels que les dimensions biographiques, interculturelles, réflexives, entre autres. Réfléchir aux usages terminologiques qu'on fait en milieu éducatif nous paraît important surtout si, comme ces ouvrages pédagogiques, nos démarches de formation préconisent l'approche communicative ou actionnelle des enseignements.

Ces deux échantillons nous permettent également de souligner que le mot « *récit* » utilisé dans le matériel pédagogique renvoie à des formes discursives ayant divers degrés de narrativité. Si le récit de formation et le récit de croisière relatent tous les deux des événements passés inhabituels (car inattendus ou problématiques) comme par exemple la trajectoire de formation pleine d'épreuves et de rebondissements de Madeleine Rébérioux (support authentique) ou le séjour en croisière marqué par quelques désagréments de deux personnages anonymes (support pédagogique)⁴¹¹, il est clair que le premier récit comporte de fortes mises en intrigue (une scolarité atypique restituée par plusieurs faits de vie frappants) tandis que le second récit exprime une tension dramatique assez faible (petits problèmes accompagnés de développements descriptifs peu nombreux et peu percutants). Ce constat nous fait réfléchir aux propriétés formelles de nos propres données narratives en ce qu'elles comportent aussi divers degrés de narrativité. Deux échantillons tirés de notre *CorpusData*, les récits de parcours de Penélope et Giselle présentés ci-dessous (document N° 2), pourraient illustrer cette observation.

⁴¹¹ Le premier support, un document authentique, est tiré d'une source référentielle journalistique (« *Viva, octobre, 2001* ») et le second est un document pédagogique visant l'enseignement de la grammaire.

Document N° 2

Échantillons de récits de parcours (*CorpusData*)

1. Le récit de parcours de Penélope

R11 E10FPenélope (S3-12)

3.	I :	bon donc là on est dans les dans les dans les questions sur ton expérience en france + et la première question donc qu'on voudrait te poser c'est par rapport à tes formations au niveau académique professionnel donc pourriez-vous nous parler de votre parcours académique et professionnel c'est-à-dire études supérieurs profession exercée soit ici en colombie ou en france et quelle est votre fonction actuelle /
4.	Pené :	<u>d'accord alors euh ++ l'année 2008 en décembre ++ 2008 j'ai eu mon diplôme comme avocat ici à (NVILLE COLOMBIENNE) puis après j'ai eu l'idée de partir en france pour euh faire le master pour suivre des études là-bas euh ++ donc j'ai fait le ++ bon ben j'ai fini ma carrière ici puis en mars 2009 je suis partie à (NVILLE FRANÇAISE) pour commencer le master mais malheureusement j'ai pas eu une réponse positive de l'université donc j'ai pris cette année + que j'avais pour pour étudier le français pour l'améliorer et puis pour me pro- présenter ma candidature pour l'année d'après c'était comme ça et j'étais à à j'ai fait un cours de civilisation française à la sorbonne + puis après l'année d'après j'ai fait la candidature pour le master et ça c'est très bien passé donc j'ai commencé avec le dsu j'ai fait un dsu en droit des affaires et de l'entreprise + et puis après je continue avec le master deux + voilà c'était comme ça que s'était passé c'était ça la formation que j'ai suivie en france voilà</u>
5.	I :	d'accord donc en colombie c'était euh comment ça s'appelle en droit c'est une
6.	Pené :	<u>c'était euh</u>
7.	I :	des études /
8.	Pené :	<u>de droit</u>
9.	I :	de droit
10.	Pené :	<u>voilà</u>
11.	I :	d'accord et là quelle est votre profession actuelle votre fonction actuelle /
12.	Pené :	<u>qu'est-ce que j'ai fait je suis rentrée en colombie l'année dernière + et il y a un an déjà et puis je euh +++ c'était assez difficile pour trouver un travail comme avocat euh et euh donc j'ai eu l'opportunité de travailler ici à l'alliance comme</u>

		<u>professeur de français et puis après ça ++ ça m'a tombé bien parce que je voulais pas que le français euh il passe comme ça d'un côté donc euh aujourd'hui je suis professeur de français à l'alliance de (NVILLE COLOMBIENNE) voilà</u>
--	--	---

2. Le récit de parcours de Giselle

R7 E6FGiselle (S3-4)

3.	I :	bon donc on va commencer avec la première partie + généralités + pourriez-vous nous parler de votre parcours académique et professionnel vos études supérieures licence master doctorat etcetera et professions exercées dans votre pays d'origine ou dans votre pays d'accueil + quelle est votre fonction actuelle /
4.	Gise :	<u>d'accord + donc + à la base je suis ingénieur en électronique en colombie euh ++ ensuite ++ j'ai participé à un échange académique avec la france avec l'école supérieure de (NCOMMUNE FRANÇAISE) + donc + je suis venue pour finir + pour faire la dernière année de l'école d'ingé + ensuite j'ai enchainé avec un master en automatique euh + à l'université de (NCOMMUNE FRANÇAISE) euh + et par la suite + j'ai fait un doctorat en automatique aussi + c'était une thèse cifre en collaboration avec (NENTREPRISE FRANÇAISE) euh + et actuellement + bon + j'ai fini ma thèse en mai dernier et là je viens d'être embauchée chez (NENTREPRISE FRANÇAISE) + en cdi voilà donc + ben + le travail je suis ingénieur de recherche toujours en automatique euh + dans le secteur de l'énergie + bien sûr + (NENTREPRISE FRANÇAISE) euh + voilà</u>

Ces récits de parcours recueillis en entretien relatent l'itinéraire de formation ou de professionnalisation des publics éduqués colombiens ayant participé à notre enquête. Dans ces textes, il est possible de déceler de degrés de narrativité et de racontabilité dissemblables⁴¹². Certains récits comme le récit de Penélope⁴¹³ reconstituent des trajectoires atypiques, bousculées par l'imprévu et la péripétie (échantillon 1, Document N° 2), ils créent du suspense à travers la mise en narration des épreuves que les acteurs mobiles ont dû surmonter durant leur mobilité. D'autres récits, par contre, tel que le récit de Giselle⁴¹⁴ reconstruisent des parcours ascendants sans accroche évidente, de vrais portraits de réussite professionnelle (échantillon 2, Document N° 2), déployant une narration dépourvue d'intrigue et qui fait l'économie des éléments descriptifs. Comme nous le préciserons par la suite, à nos yeux, qu'il s'agisse des récits ou des bribes narratives avec intrigue ou sans intrigue⁴¹⁵, ces textes narratifs produits par des sujets mobiles en situation d'entretien de recherche peuvent être transposés en contexte didactique pour constituer des supports pédagogiques riches et multidimensionnels. Riches en ce qu'ils permettraient aux publics mobiles apprenant le français d'approcher le vécu biographique des acteurs réels de la mobilité ; et multidimensionnels en ce qu'ils pourraient se prêter au travail didactique des diverses dimensions de l'enseignement des langues à savoir la dimension biographique et réflexive, la dimension interculturelle, la dimension communicative avec ses spécificités académiques ou professionnelles (dispositifs FOU et FOS), entre autres.

Pour revenir à la typologie des appellations du récit d'expérience personnelle, soulignons que ce type de récits peuvent être aussi présentés comme des « *anecdotes* » à l'instar de l'activité « *Discovering new ways of life* » (cf. document N° 3, en annexe N° 33) proposé par le manuel d'anglais généraliste *Password English Ire*, destiné aux lycéens de première (classe de première) dont la consigne se lit comme suit : « *1. In groups, read these posts by foreigners visiting or living in the US. Choose one of the three anecdotes and identify: - the problem; - the person's idea or attitude before the incident; - what the incident helped him/her understand. Organise your findings and report to the other groups.* » (*Password English Ire*,

⁴¹² Pour plus de détails sur la caractérisation des récits conversationnels composant notre corpus narratif et le divers degré de narrativité et racontabilité, voir le chapitre 6 (cf. en point 6.2.6.2.).

⁴¹³ Penélope est une avocate ayant fait des études de Master en France qui, au retour au pays, décide de travailler comme professeur de français au sein d'une alliance française.

⁴¹⁴ Giselle est une ingénieure ayant intégré une importante entreprise française après l'obtention de son diplôme de Doctorat dans une école d'ingénieurs en France.

⁴¹⁵ Nos choix terminologiques ont été explicités en chapitre 6 (cf. point 6.2.6.2.).

2011, p. 75). L'anecdote est d'ailleurs un genre discursif⁴¹⁶ bien connu de la recherche scientifique, et plus particulièrement des démarches biographiques privilégiant les entretiens anthropologiques ou biographiques. Les anecdotes significatives recueillies via les récits de vie ou les biographies langagières sont souvent exploitées dans le cadre de divers travaux d'investigation actuels en Europe portant sur les pratiques plurilingues et pluriculturelles, sur le contact de langues, sur la mobilité académique européenne ou internationale, sur l'intégration sociolinguistique des migrants, entre autres. Et comme nous le verrons plus bas, les éditeurs de manuels accordent également aux récits d'expérience personnelle de type anecdotique une attention particulière. Dans ce cas de figure, l'appellation « *anecdote* » met en avant la catégorie discursive des productions narratives tout en précisant les particularités de ce genre de discours⁴¹⁷ : narrations souvent courtes reconstituant des épisodes de vie particulièrement saillants et avec un degré émotif bien marqué.

Un autre emploi terminologique précisant le genre textuel d'un support pédagogique c'est celui que fait le manuel *Alter Ego 2* en utilisant le terme « *biographie* » pour se référer à un récit d'expérience personnelle tel que le récit de vie. Voici la consigne de l'activité didactique en question : « 3. Réécrivez la biographie en évitant les répétitions de dates. » (*Alter Ego 2*, 2006, p.95). À notre sens, les termes « *anecdote* » et « *biographie* » sont plus courants dans la vie de tous les jours et donc plus communicants que le mot « *récit* », ce dernier renvoyant davantage à des pratiques sociodiscursives de type académique ou littéraire. Le tableau A en annexe (cf. annexe N° 34) présente d'autres usages constatés dans les manuels.

Il est aussi possible de trouver le récit d'expérience personnelle désigné par les appellations « *histoire* » ou « *témoignage* ». Les exemples contenus dans le document N° 4 en annexe (cf. annexe N° 35) nous permettent d'illustrer ces usages terminologiques. *Français.com* par exemple fait le choix de se référer au récit d'expérience de Caroline par « *histoire* » et *Quartier d'affaires* se réfère à deux autres récits d'expérience en utilisant le terme « *témoignage* » et ce, à travers les consignes suivantes : « 1. Réécrivez l'histoire de Carolina dans le tableau ci-dessous. » (*Français.com*, 2011, p. 117) ; « 5. Écoutez les deux témoignages et répondez aux questions. » (*Quartier d'affaires*, 2013, p. 31). Qu'on parle d'« *histoire* » ou de « *témoignage* », il nous semble que les deux appellations nous permettent

⁴¹⁶ Pour Karine Abiven, l'anecdote peut être appréhendée comme « *un genre de discours miniature* » (2013).

⁴¹⁷ Selon Karine Abiven, l'anecdote peut être définie comme « *un récit minimal, caractérisé par une prétention à la véridicité et visant à susciter un affect chez le récepteur.* » (Karine Abiven, *op. cit.*, p.120).

de prendre un peu plus de recul par rapport à la terminologie linguistique standard (« *récit* »), et de se rapprocher davantage du discours ordinaire que l'on peut trouver dans la communication quotidienne.

De nos jours, les termes « *histoire* » et « *témoignage* » sont par exemple couramment utilisés dans les médias écrits, audio et audiovisuels. Raconter une histoire est aussi un acte de parole banal que l'on peut trouver dans les échanges au quotidien. La dimension communicative est donc bien mise en avant dans ces appellations du récit. Mises à part les nuances sémantiques qu'il peut exister entre ces mots, les deux termes véhiculent également cette idée de partage de l'expérience humaine. Raconter son histoire ou livrer son témoignage, c'est quelque part faire profiter les autres de son propre savoir expérientiel. D'ailleurs, si nous-mêmes avons fait le choix d'appeler les productions narratives tirées de notre corpus, « *récits-témoignages* », c'est parce que le terme « *témoignage* » (genre testimonial) nous semble diffuser de manière notable la fonction sociale (statut pragmatique) que peut accomplir un récit d'expérience personnelle, celle d'informer l'Autre des faits expérimentés⁴¹⁸ et ce, à travers le partage du vécu biographique du narrateur (voir *supra*, en point 7.1.). Notons que plusieurs des manuels observés ont recours aussi à ces termes et plus notamment au terme « *témoignage* », le tableau A en annexe (cf. annexe N° 34) peut recenser certains des usages relevés dans le *CorpusDidactique*.

Par ailleurs, l'emploi de verbes est un autre procédé discursif récurrent dans les manières d'introduire ou présenter le récit d'expérience personnelle au sein du matériel pédagogique édité. À côté des procédés de nominalisation déjà cités (« *récit* », « *anecdote* », « *histoire* » ou encore « *témoignage* »), nous constatons l'usage des formes verbales comme « *raconter* », « *témoigner* » ou « *parler* » pour introduire le travail didactique sur un récit d'expérience. Voici quelques consignes pouvant illustrer ces pratiques discursives au sein des manuels : « *B. Aurélie tient un blog sur la toile. Elle raconte sa vie au bureau. Aujourd'hui, elle a eu une mauvaise journée. Lisez l'extrait ci-dessous et complétez avec des pronoms compléments.* » (*Travailler en français en entreprise*, 2013, p. 70) ; « *Écoutez deux personnes qui témoignent sur le site de Joëlle et complétez les fiches.* » (*Alter ego 2*, 2006, p. 93) ; « *1. Parlez-moi de votre expérience professionnelle* » (*Le français en contexte Tourisme*, 2014, p.

⁴¹⁸ Rappelons que l'acte narratif est avant tout une activité de reconstruction des faits vécus, ce qui signifie que plusieurs paramètres subjectifs interviennent lors de la production narrative : la mémoire, la perception des faits expérimentés au moment de la verbalisation, l'intention communicationnelle du narrateur, entre autres.

96). Comme nous pouvons voir ces usages verbaux comprennent autant des désignations discursives (« raconter », « témoigner ») que des désignations généralistes (« parler »). Notons que l'utilisation de ces formes verbales est ré pondue dans divers types de contextes et de situations de communication allant des contextes ordinaires aux contextes médiatiques. La terminologie peut donc porter diverses significations pour les apprenants des langues en dehors du milieu éducatif, ce qui n'est pas négligeable si nous pensons à la fonctionnalité des enseignements ciblant par exemple des contenus généraux.

Finissons cette partie en posant un dernier constat. Des appellations telles que le mot « *texte* » peuvent aussi introduire des activités sur du récit. C'est le choix que font les manuels *Quartier d'affaires* (2013) et *English365 1* (2008) dans certaines activités : « 2. *Lisez le texte et reconstituez le CV de Sophie Rivière* » (*Quartier d'affaires*, 2013, p. 12) ; « 2. *Read about the life and career of Stella McCartney, a fashion designer today. Complete the following text with the correct form of the verbs in brackets* » (*English365 1*, 2008, p.46) (cf. document N° 5, en annexe N° 36). Cette désignation reste assez plate au niveau sémantique puisqu'elle revoie au statut le plus élémentaire des productions narratives, celui de « *texte* », laissant de côté toutes les propriétés formelles qui pourraient nous permettre de les identifier comme des récits d'expérience personnelle. Il s'agit là notamment d'une utilisation non rigoureuse ou non académique que font les manuels des noms donnés au genre, peut-être afin d'éviter les répétitions des termes ou de varier la présentation des formes discursives.

7.2.5.3. Usages didactiques des récits d'expérience personnelle dans le *CorpusDidactique*

Cette analyse du matériel pédagogique, nous l'avons mentionné, nous permet de constater que les récits d'expérience personnelle voisins des productions narratives de nos informateurs sont abondants. Si on pense aux différents récits conversationnels produits par nos Iés (cf. chapitre 6, en point 6.2.), on constate que le matériel pédagogique offre une belle variété : récits de formation, récits professionnels, récits d'apprentissage et récits de mobilité. On peut également trouver dans les manuels à la fois des récits conversationnels et des récits non conversationnels, des récits de parcours, des récits d'événements inhabituels ou d'événements habituels. Pour les exploitations didactiques, certains récits sont présentés en introduction de l'unité comme un élément clé de la structuration didactique (exposition à des faits discursifs

majeurs dans l'unité), tandis que d'autres sont utilisés comme un simple support secondaire (texte à trous, exercice de mises en relation...) servant par exemple à la systématisation des règles de grammaire. Tentons d'observer de plus près l'existant.

7.2.5.3.1. Des récits d'expérience personnelle pour découvrir, mémoriser, communiquer, évaluer

Le récit d'expérience personnelle peut faire son apparition à différents moments de l'unité didactique (dorénavant, UD)⁴¹⁹, il peut être placé au début, au milieu ou à la fin, les choix sont multiples. Les récits qui apparaissent au début de l'unité comme texte de démarrage ont un rôle plus important que ceux qui sont placés en milieu ou en fin d'UD. Ils ouvrent souvent sur une leçon entière (une double page) dans le manuel à l'image du récit de formation de Madeleine Rebérioux exploité dans *Campus 3* et du récit de parcours conversationnel apparu en situation d'entretien d'embauche utilisé dans *Objectif Express 1* (cf. échantillon 1 et 2, Document N° 6, en annexe N° 37). On peut les qualifier de « *textes maîtres* » sur lesquels reposent divers contenus didactiques proposés par les manuels : activités de compréhension orale et/ou écrite, tableaux de grammaire ou de lexique, exercices de grammaire, activités de production orale ou écrite, etc. Comme nous pouvons l'observer, ce type de récits est sollicité autant par les méthodes proposant des parcours de formation généralistes (*Campus 3*) que par celles visant des objectifs pédagogiques spécialisés (*Objectif Express 1*). L'organisation pédagogique répond alors nettement à une approche communicative des enseignements, où la progression pédagogique débutera par une phase de « *input linguistique* » par exposition à la langue (compréhension orale ou écrite), passera par une phase d'observation et systématisation (formes linguistiques et articulation de ces formes) et finira par une phase de « *output linguistique* » sollicitant la production orale ou écrite des étudiants. Rappelons que selon le *Cadre*, les modalités d'apprentissage peuvent être diverses, les étudiants des langues peuvent apprendre « *par l'exposition directe à des discours oraux et à des textes écrits sélectionnés (c'est-à-dire progressifs) en L2 ('apport intelligible')* » (*Le Cadre, op. cit.* p. 111), « *par une combinaison de présentations, d'explications, d'exercices (mécaniques) et*

⁴¹⁹ Dans l'optique de l'approche communicative, nous renvoyons ici au modèle proposé par V. Laurens permettant de différencier les phases majeures de l'unité didactique à savoir Réception (exposition/perception/discrimination) ; Travail sur la langue (observation/réflexion); Production (entraînement/mémorisation/production) (V. Laurens, 2003, p.77) ou encore à « *l'enchaînement logique des opérations d'apprentissage* » que propose Janine Courtillon composé de plusieurs étapes: Compréhension ; Repérages ; Mémorisation ; Production (J. Courtillon, 2003, p.53).

*d'activités d'exploitation, le tout conduit en L2. » (Ibid. p. 111), « par la participation directe à une interaction communicative authentique en L2, par exemple comme partenaire d'un interlocuteur compétent » (Ibid. p. 111), « par la participation à des tâches spécialement conçues et élaborées en L2 ('apport compréhensible') » (Ibid. p. 111), entre autres. Les exploitations que proposent *Alter Ego 2* et *Password English 1^{er}* d'une sélection de récits d'expérience personnelle illustrent bien aussi ce type d'usages où le récit est l'élément pivot de plusieurs activités pédagogiques. *Alter Ego 2* opte pour une approche centrée sur l'usage formel et discursif des récits (cf. échantillon 3, Document N° 6, en annexe N° 37). Le manuel fera d'ailleurs appel à plusieurs récits (support écrit ou oral) tout au long de la leçon 3 du dossier 1 (3 doubles pages comportant divers témoignages « *L'amour coup de foudre* » p.20 et « *Raconter les suites d'une rencontre* » p.22) et ce, pour développer une diversité de tâches : étudier la structure d'un récit, introduire et pratiquer l'usage des temps du passé (couple passé composé et imparfait) et des marqueurs temporels, faire produire du récit, entre autres. Le manuel *Password English 1^{er}* pour sa part, cherche à privilégier plutôt les dimensions interculturelles des enseignements à travers l'entrée thématique de l'unité 5 intitulée « *Culture shock* » (cf. document N° 3, en annexe N° 33). Nous discuterons sur l'intérêt pédagogique des propositions d'exploitation de ce manuel plus tard.*

Notons qu'à part ces récits premiers, nous pouvons aussi trouver d'autres récits ayant un rôle secondaire. Ces récits sont présentés dans l'UD au même niveau que les autres textes, sans qu'on fasse une distinction particulière. Certains sont autonomes et d'autres se rapportent à un texte maître. Par exemple, le récit de formation conversationnel que propose *Le français en contexte Tourisme* (cf. échantillon 1, Document N° 7, en annexe N° 38) est un texte sans relief particulier dans la mise en page faisant partie d'un éventail de textes exploités au sein de la leçon 4 (« *en contexte 4* ») du premier module du manuel (« *en recherche de stage* »). Il s'agit ici d'un témoignage réel recueilli en situation d'entretien apparu dans la rubrique « *À la rencontre des professionnels* » et utilisé pour une mini activité de compréhension écrite sous forme de QCM (Questionnaire à choix multiple).

En revanche, le récit de Sophie Rivière exploité par *Quartier d'affaires* (cf. échantillon 1, Document N° 5, en annexe N° 36) se présente comme un texte corrélatif, dont l'exploitation est étroitement liée au travail didactique effectué sur un autre texte présenté juste avant dans l'unité, en l'occurrence, un texte non linéaire, le Curriculum Vitae d'Antoine Roque. Ce sera précisément sur le texte maître, le CV d'Antoine Roque, que des activités de compréhension écrite seront proposées aux étudiants. Cet exemple nous montre que les usages didactiques

des récits d'expérience personnelle ne sont pas uniquement réservés à des activités avec une certaine profondeur communicative telles que la compréhension orale ou écrite d'un document ou l'interaction orale entre pairs, mais que ces usages peuvent également se concrétiser lors d'une approche un peu plus rudimentaire telle que « 2. *Lisez le texte et reconstituez le CV de Sophie Rivière* » (cf. échantillon 1, Document N° 5, en annexe N° 36). En effet, si les récits secondaires peuvent être mobilisés pour servir des objectifs d'apprentissage fonctionnels comme nous le montre le témoignage de Philippe Peyridieux (cf. échantillon 1, Document N° 7, en annexe N° 38) ou les témoignages de Nicolas et Clara présentés dans le manuel *Quartier d'affaires*, pour en citer un autre exemple (cf. échantillon 2, Document N° 4, en annexe N° 35), on peut aussi leur assigner des rôles « *applicationnistes* », attachés à un travail formel sur la langue (conjugaison, prépositions, connecteurs, etc.), comme c'est le cas du récit de vie de Stella McCartney proposé par le manuel *English365 1* (cf. échantillon 2, Document N° 5, en annexe N° 36) ou encore le récit de croisière exploité par *Le français en contexte Tourisme* (cf. échantillon 2, Document N° 1, voir en *supra*). Ces derniers textes narratifs servent alors strictement à la pratique grammaticale, notamment pour l'apprentissage des temps du passé. Nous reviendrons sur notre interprétation de ces usages formels des récits plus tard (voir *infra*, en point 7.2.5.3.2.).

Il faut cependant avouer que ces usages des récits d'expérience personnelle centrés sur une étude formelle de la langue sont sur-représentés dans le *CorpusDidactique*. Les auteurs visent par ce moyen l'apprentissage des temps du passé et plus particulièrement le couple passé composé/imparfait⁴²⁰. Les exploitations didactiques sont à ce sujet multiples : découvrir, observer, systématiser, évaluer ou encore recycler les formes narratives au passé. La leçon 3 du premier dossier que propose le manuel généraliste *Alter Ego 2* (cf. échantillon 3, Document N° 6, en annexe N° 37) illustre bien tout le potentiel grammatical et discursif que peuvent avoir les récits d'expérience personnelle. À nos yeux, bien que ce type d'exploitations formelles soit pertinent pour l'enseignement de la grammaire à divers publics, il nous semble qu'avec ces approches didactiques les dimensions personnelles et biographiques des récits d'expérience sont complètement délaissées. Cela montre que la mobilisation d'un récit ou d'une brève narrative de type témoignage ne garantit en rien une exploitation qui excéderait la seule dimension linguistique et formelle de ces extraits.

⁴²⁰ Comme nous l'avons vu en chapitre 6 (cf. point 6.2.), à la différence du récit littéraire pouvant faire appel à des formes du passé assez stylistiques à l'instar du passé simple, le récit conversationnel fait appel à des formes narratives du passé caractéristiques de l'usage de la langue au quotidien, plus précisément, le couple passé composé/imparfait.

Si ces usages formels des récits d'expérience personnelle sont présents aussi bien dans le matériel généraliste que dans le matériel spécialisé, soulignons cependant que l'exploitation que font les manuels spécialisés de ces récits paraît mobiliser davantage la dimension discursive et ce, à travers le travail de genres comme le CV et l'entretien d'embauche, entre autres. Rappelons que le travail sur les compétences discursives est l'un des piliers des méthodologies spécialisées concernant les publics FOS. De manière générale, la tonalité et les variantes des genres discursifs professionnels font partie des préoccupations des auteurs de manuels spécialisés : « *Il est {...} important de recenser les différents registres de discours présents dans le milieu professionnel où les apprenants vont évoluer. {...} L'observation et le recensement des registres de discours constituent {...} une étape tout aussi importante que celle du recensement du lexique ou des structures syntaxiques.* » (C. Carras, J. Tolas et al., 2007, p. 30). Nous voyons clairement la mise en avant de telles entrées discursives dans les exemples d'activités de CV ou d'entretien d'embauche déjà mentionnés (voir *supra*), mais aussi à travers le rapport de visite ou la lettre de motivation qu'exploitent les manuels spécialisés *Travailler en français en entreprise* et *Objectif Express 1*, respectivement (cf. échantillons 1 et 2, Document N° 8, en annexe N° 39). Le récit professionnel qui est présenté par la méthode *Travailler en français en entreprise* comme un compte rendu ou un rapport de visite est certes principalement utilisé pour la systématisation des contenus grammaticaux (le passé composé), pour sa part, la lettre de motivation exploitée par le manuel *Objectif Express 1* apparaît dans une rubrique intitulée « *Repères professionnels* » exclusivement dédiée à l'apprentissage des savoirs et savoir-faire professionnels. Avec son récit de parcours professionnel imbriqué (« *Pendant mes études supérieures de commerce j'ai effectué {...}* »), cette lettre de motivation nous montre l'importance que les manuels spécialisés accordent aux genres discursifs (une page entière dans la leçon) ainsi que les dimensions pragmatiques de l'exploitation d'un récit d'expérience personnelle.

Concernant plus particulièrement l'entretien de recrutement dans le *CorpusDidactique*, nous constatons sa sur-représentation par rapport aux autres genres de récits professionnels, mais aussi et surtout l'adaptabilité de ce type de récit : publics débutants, intermédiaires ou avancés. En effet, l'entretien d'embauche apparaît de manière récurrente dans les manuels spécialisés : le support audio et écrit « *Votre profil nous intéresse* » (*Objectif express 1*, 2013, p.130) ; le support audio et écrit « *3 Trouver le candidat idéal {...}* » (*Objectif diplomate. Le français des relations internationales Afrique-Océan Indien*, 2008, p.140) ; le support audio et écrit « *Je passe un entretien* » (*Quartier d'affaires*, 2013, p.18) ; le support audio « *6. Martine*

Cottin {...} entretien d'embauche » (*Français.com*, 2011, p.79) ; support audio « *1. Parlez-moi de votre expérience professionnelle* » (*Le français en contexte tourisme*, 2014, p.96), entre autres. Sans compter que ce type de support didactique est aussi exploité dans certains manuels généralistes comme par exemple *Campus 3* (cf. échantillons 1a, Document N° 9, en annexe N° 40). L'entretien d'embauche dont il est question ici est issu d'un dialogue cinématographique tiré du film « *Ressources humaines* » mettant en scène le DRH d'une entreprise et un stagiaire nouvellement recruté. En tant que support didactique, ce texte servira de matériel de démarrage de la leçon 4 intitulée « *savoir se justifier* », une leçon dédiée à la compréhension, l'observation et la production des phrases permettant de « *mettre en valeur une idée pour se justifier* ». Cette leçon terminera d'ailleurs par un jeu de rôles qui permettra les étudiants de simuler une conversation en situation d'entretien de recrutement.

Si nous accordons de l'importance dans notre travail à ce type d'observations c'est que nous pensons que l'entretien d'embauche est un genre textuel utile à exploiter dans la formation des publics mobiles. Pour nous, être capable de raconter son parcours de formation ou son parcours professionnel fait partie des compétences langagières que les acteurs mobiles doivent acquérir afin de pouvoir agir de manière efficace en contexte académique et/ou professionnel étranger. Puis, en observant les emplois didactiques de l'entretien d'embauche, nous remarquons que ce type de texte narratif est utilisé par des manuels visant l'enseignement à des publics d'apprenants ayant des niveaux de langue assez distincts. Un bon exemple de ces didactisations par niveau de langue serait les usages déjà cités que font les manuels *Campus 3* (voir *supra*, document N° 9) et *Objectif Express 1* (voir *supra*, document N° 6) pour des publics intermédiaires B1/B2 et des publics débutants A1/A2 respectivement, mais aussi et surtout l'exploitation que propose le manuel *Ensemble* pour le niveau le plus élémentaire, le niveau débutant A1.1. (cf. échantillon 2, Document N° 9, annexe N° 40). Les récits conversationnels des deux premières méthodes (*Campus 3* et *Objectif Express 1*) pourraient être présentés comme des textes hétérogènes au vu de la diversité des temps verbaux qui y sont employés (présent, le couple passé composé/imparfait, conditionnel ...). Pour sa part, le récit conversationnel exploité par le manuel *Ensemble* se démarque par son homogénéité, cette dernière visible à travers la simplification des formes verbales qui sont sollicitées dans le récit (uniquement le passé composé). En effet, *Ensemble*, un manuel pour migrants de niveau A1.1., propose aux étudiants une double activité de compréhension orale (exercice de type puzzle/texte en désordre) et d'interaction orale autour d'un récit conversationnel relatant la formation et les expériences professionnelles de « *Madame*

Borgolova » (cf. échantillon 2a et 2b, Document N° 9, annexe N° 40). La situation interactionnelle à l'origine de l'acte narratif est celle de l'entretien d'embauche. Ce texte oral est court et fort simplifié au niveau linguistique (usage unique du passé composé) ce qui montre le désir des concepteurs du manuel d'adapter les activités pédagogiques au niveau de compétence des apprenants. Apparu dans la dernière unité du manuel (unité 5 « *Citoyenneté* »/« *Exercer un métier* »), le caractère homogène du récit répond également au fait que le temps de l'imparfait ne sera pas abordé dans cet ouvrage. Le passé composé ayant été étudié dans l'unité précédente (unité 4 « *Travail et santé* »/« *Lire et comprendre les petites annonces* »), son emploi dans cette activité aura donc pour but la révision des acquis. Rappelons que la variété linguistique considérée comme un facteur de complexité textuelle est diminuée ou bien supprimée d'un grand nombre de supports didactiques destinés aux niveaux élémentaires ou intermédiaires ou de supports exploités en phase de systématisation. Cet échantillon illustre bien l'homogénéisation et la simplification discursives qui caractérisent certains supports didactiques. Comme nous pouvons le constater, selon sa nature ou ses spécificités, le récit d'expérience personnelle dans son statut de ressource didactique connaît une grande amplitude d'adaptation discursive. Selon le niveau de langue des apprenants, certains récits sont plus homogènes que d'autres, moins complexes au niveau syntaxique et lexical que d'autres, etc. Les possibilités d'adéquation de degrés de complexité textuelle qu'offrent ces récits font de ces textes un bon matériel didactique à exploiter dans une grande diversité des situations d'enseignement-apprentissage.

Pour revenir aux exploitations didactiques des récits d'expérience personnelle observées dans le *CorpusDidactique*, citons un dernier usage observé, l'exploitation de ces supports à la fin de l'UD. Les récits d'expérience servent à la mise en place de divers types d'activités présentées dans les dernières pages des unités des manuels, pour la plupart dans des rubriques bien définies par la structuration pédagogique de chaque ouvrage. Certains récits comme le récit de séjour de Carolina apparu dans *Français.com* (cf. échantillon 1, Document N° 4, annexe N° 35) sont exploités dans le cadre des bilans d'unité proposant des exercices de renforcement ou de recyclage des apprentissages. L'hétérogénéité de ce texte (diverses formes temporelles) sera mise à profit par le manuel en fin de l'unité 7 (« *Tranches vie* ») pour mobiliser des enseignements déjà abordés dans deux leçons précédentes et ce, à travers une activité de classement de temps verbaux (exercice sur tableau). D'autres récits comme le récit de vie d'Alpha Oumar Konaré (échantillon 1, Document N° 10, annexe N° 41) présenté par *Objectif diplomatie* (2008) et le récit d'expérience professionnelle (échantillon 2, Document

N°10, annexe N° 41) exploité par *Quartier d'affaires* (2013) sont utilisés dans des rubriques visant exclusivement l'entraînement des apprenants aux épreuves officielles du type TCF-RI, DELF Pro ou CFP affaires. En effet, le récit sur la vie d'Alpha Oumar Konaré (échantillon 3, Document N° 7, annexe N° 38), un support oral, apparaît au sein d'une tâche visant à entraîner les apprenants à l'examen officiel TCF-RI⁴²¹ (« Testez-vous »). Cette activité de compréhension orale invite les apprenants à repérer des informations spécifiques afin de reconstituer le parcours de vie du personnage (tableau pour classement de mots) (« *1 Compréhension orale. Écoutez le document et complétez le tableau.* », échantillon 1a). Notons que la version retranscrite de ce récit contient très peu de traces du registre oral (pas de traces d'hésitation ou de reformulation ou de pauses...), la transcription du document oral ressemble davantage à un texte écrit oralisé qu'à un discours produit à l'oral. Comme nous le verrons plus tard, si nous avons décidé de garder les marques de l'oral dans les transcriptions de nos récits conversationnels c'est précisément parce que nous accordons une grande importance à la richesse linguistique de la langue orale. L'objectif du récit d'expérience professionnelle présenté par *Quartier d'affaires* est peu sensible à ce travail de l'oralité du fait même qu'il sert à préparer les étudiants aux certifications officielles DELF Pro et CFP affaires et ce, à travers une activité de compréhension orale à choix multiple.

Comme nous le montrent les échantillons 1 et 2 du document N° 10 (cf. annexe N° 41), de manière générale, ces sections en fin d'unité des manuels proposent de multiples activités permettant de travailler diverses compétences langagières à savoir la compréhension orale et écrite, l'emploi des règles grammaticales et l'expression orale et écrite : il n'y a pas de place pour un travail approfondi de ces genres narratifs. Cependant, le fait que les récits de parcours, d'événements inhabituels ou habituels... fassent souvent partie de ces pages à dominante évaluative montre que ces productions narratives font partie des discours que les étudiants doivent maîtriser en vue de l'obtention des certifications officielles. En effet, selon le descriptif des épreuves du DELF option professionnelle proposé par le CIEP, rédiger sur les expériences professionnelles fait partie des compétences évaluées dans les épreuves de production écrite du niveau A2 : « *rédaction de deux brèves productions écrites (courrier ou message) : décrire un événement ou des expériences professionnelles ; {...}* » (Ciep, s.d.)⁴²². Les publics mobiles étant majoritairement demandeurs de diplômes de langues officiels en

⁴²¹ Test de connaissance du français des relations internationales.

⁴²² Le descriptif complet des épreuves du DELF option professionnelle est disponible sur : <https://www.ciep.fr/delf-pro/descriptif-des-epreuves>

raison de leurs projets de mobilité⁴²³, il nous semble que l'exploitation de ce genre discursif dans les dispositifs visant leur formation linguistique est donc pertinente, voire même nécessaire.

Pour finir, soulignons qu'on peut trouver aussi les récits d'expérience personnelle dans des rubriques à dominante professionnelle ou interculturelle comme c'est le cas de la lettre de motivation, déjà citée, exploitée dans la rubrique « *Repères professionnels* » du manuel spécialisé *Objectif express 1* (cf. échantillons 2, Document N° 8, en annexe N° 39) ou encore les témoignages de deux expatriés vivant en France utilisés par *Français.com* dans la rubrique intitulée « *Entre cultures* » (cf. échantillons 1, Document N° 11, en annexe N° 42). D'une part, comme l'indique le nom « *Repères professionnels* », cette rubrique du manuel *Objectif express 1* vise en priorité le développement des compétences professionnelles des étudiants. Et c'est, nous l'avons vu, à travers la dimension discursive des enseignements (la lettre de motivation et son récit de parcours imbriqué) que le manuel aborde les savoirs et les savoir-faire professionnels de la formation. D'autre part, la rubrique « *Entre cultures* » du manuel *Français.com* se présente comme une section visant des objectifs culturels et interculturels précis. À travers les témoignages des expatriés, tels que « *Tom Glaser* » et « *Becky Chen* », cette section proposera aux apprenants des activités de lecture et d'écoute autour du vécu biographique, des ressentis et des représentations des acteurs mobiles. Bien que ces textes ne restituent pas les expériences passées vécues des acteurs mobiles, nous décidons de les citer dans cette partie de notre travail, car nous trouvons que les contenus thématiques de ces supports didactiques sont assez riches pour permettre aux apprenants de travailler sur diverses thématiques interculturelles à l'instar de la notion de différence, des attitudes et des comportements à garder ou à bannir en situation d'expatriation, etc. Pourtant, force est de constater que ces types d'approches réflexives des enseignements ne sont pas du tout exploités par le manuel. En effet, l'exploitation des témoignages des acteurs mobiles s'arrête à la compréhension écrite et orale des textes : « *a. Lisez et/ou écoutez leur témoignage* » « *b. À votre avis, qui a fait les déclarations suivantes ? Tom ou Becky ?* ». Puis, en fin d'activité, on demande aux apprenants de raconter leurs expériences mobilitaires. Il sera donc à espérer que dans cette dernière activité proposée par la méthode la parole des acteurs mobiles prendra des significations plus complexes et plus riches : activités de réflexion, de discussion et de

⁴²³ Comme énoncé dans la première partie de notre travail, certains établissements universitaires demandent aux étudiants étrangers la présentation des certifications DELF ou DALF pour être admis dans leurs programmes d'études.

conscientisation, productions biographiques, etc. Nous reviendrons plus tard sur le potentiel que peuvent avoir les témoignages d'acteurs mobiles, plus précisément les récits d'expérience personnelle pour le travail sur les dimensions interculturelles en classe des langues.

7.2.5.3.2. Quels usages privilégier à la lumière de nos objectifs pédagogiques ?

Cette esquisse des exploitations didactiques offertes dans le matériel édité nous fait réfléchir aux utilisations que nous voudrions prioriser ou écarter dans le traitement de nos propres récits-témoignages. Bien que ces textes narratifs puissent servir au sein de nos séquences pédagogiques à aborder des contenus grammaticaux ou lexicaux (temps du passé, mots de temps, sentiments, adverbes...), comme observé dans nombre de manuels étudiés, il nous semble que réduire les témoignages des sujets mobiles uniquement à ces usages, seraient renoncer à tout le potentiel social et expérientiel de ces récits. En effet, avec ces approches pédagogiques axées sur la langue, le côté personnel et la dynamique des récits biographiques sont bien souvent oublié et ce, surtout quand il s'agit uniquement de compléter avec des formes grammaticales. C'est pourquoi dans le présent travail, nous explorerons d'autres perspectives didactiques capables de donner à l'exploitation des récits d'expérience des fonctions plus significatives. Bien que notre démarche d'exploitation n'écarte pas totalement les usages grammaticaux des récits d'expérience personnelle, comme mentionné en point 7.1. nous cherchons surtout à privilégier des usages pouvant mettre en avant les dimensions interculturelles, réflexives et biographiques de l'enseignement des langues. Approfondissons ici quelques aspects observés au cours de notre analyse pouvant être significatifs pour les démarches pédagogiques que nous privilégions pour l'exploitation de notre corpus narratif.

7.2.5.3.2.1. La parole ordinaire au service de la mobilité

Au premier abord, il apparaît qu'un grand nombre de récits d'expérience personnelle repérés dans le *CorpusDidactique* sont des récits d'acteurs sociaux semblables aux nôtres, en d'autres mots, d'acteurs ordinaires tels que les publics mobiles colombiens. En effet, à la différence des récits sur des personnes célèbres utilisés par certains manuels (voir *supra*, Stella McCartney, Alpha Oumar Konaré), la plupart de manuels ont recours à la parole d'acteurs ordinaires tels que des apprenants des langues, des étudiants en formation, des stagiaires et

professionnels, entre autres. Ceci dit, il semble que les manuels anglophones, à l'instar de *English 365 1*, *International express* et *Password English Ire*, aient plus souvent recours à des textes racontant l'histoire des gens célèbres qu'un bon nombre de manuels français étudiés (cf. échantillon 2, Document N° 5, annexe N° 36). Les success story de grandes entreprises sont aussi très présentes dans le matériel pédagogique anglophone. L'unité 13 du manuel *English 365 1* intitulée « Chanel » exemplifie bien ce rôle protagoniste que l'on accorde aux personnages et aux entreprises célèbres dans certains manuels d'anglais (cf. document N° 12, annexe N° 43). Cela reste tout de même une intuition, vue la petite taille de notre échantillonnage.

Dans notre cas précis, cette parole ordinaire prend la forme des témoignages authentiques d'étudiants et de professionnels colombiens en mobilité ou des sujets ayant vécu une expérience mobilière. Certains des récits utilisés dans le matériel didactique nous rappellent d'ailleurs fortement nos récits-témoignages, comme par exemple les récits de Pénélope et de Giselle (voir *supra*, échantillon 1 et 2, Document N° 2). En effet, *Le français en contexte Tourisme*, déjà cité (cf. échantillon 1, Document N° 7, annexe N° 38), *Réussir ses études d'ingénieur en français*⁴²⁴ (cf. échantillon 1, Document N° 13, annexe N° 44) et *Communiquer en FOS* (cf. échantillon 2, Document N° 13, annexe N° 44) présentent tous des récits authentiques⁴²⁵ restituant les expériences passées de formation ou de mobilité d'étudiants. Les deux premières productions narratives ont la particularité d'avoir émergé en situation d'entretien. Les usages didactiques de ces récits seront précisés plus bas. Il conviendrait de noter que l'exploitation de ce type de témoignages authentiques est une tendance pédagogique plutôt récente observable dans le cadre des manuels cherchant à préparer les étudiants des langues à la mobilité internationale. Les exploitations didactiques que nous voulons proposer à travers nos récits-témoignages s'inscrivent aussi dans ces orientations didactiques récentes. Bien que ces démarches d'enseignement répondent à des objectifs d'enseignement spécialisés, il faut dire que ces manuels proposent aussi des parcours de formation transversaux permettant « d'initier les étudiants aux situations de la vie

⁴²⁴ *Réussir ses études d'économie-gestion en français* (2014), un ouvrage publié dans la même collection, a recours également à des récits d'expérience personnelle sous forme audio et audiovisuelle. Nous nous contenterons de citer ici les consignes de deux activités : « 1.3 Écouter des parcours d'enseignants. 1.2.1. Interview d'un enseignant d'Économie-Gestion. Vous allez entendre un enseignant de macro-économie qui explique son parcours et décrit l'emploi qu'il occupe » (*Réussir ses études d'économie-gestion en français*, 2014, p.32) ; « 1.4 Écouter des témoignages d'étudiants (vidéo 5) {...} Deux étudiants expliquent comment ils sont arrivés en licence de Sciences économiques et Gestion, leurs projets, et leurs stratégies d'étude. » (*Réussir ses études d'économie-gestion en français*, 2014, p.34).

⁴²⁵ Le terme « authentique » est utilisé ici pour dire que ces textes sont produits par des locuteurs réels dans une situation de communication réelle, autrement dit, non simulée.

étudiante ». À ce propos, le manuel spécialisé *Communiquer en FOS* indique : « *Les extraits audio et vidéo choisis sont délibérément transversaux : à travers des séquences de cours magistraux portant sur des sujets 'vulgarisés', les activités visent une sensibilisation au discours académique.* ». (2014, p. 9). Ces approches transversales des enseignements ont aussi une grande signification pour nous, au vu de l'hétérogénéité qui caractérise souvent les publics mobiles ou migrants en contexte éducatif. Qu'il s'agisse d'une préparation à la mobilité en pays d'origine comme c'est le cas des publics colombiens (cf. chapitre 2) ou d'un accompagnement à la mobilité en situation d'expatriation comme c'est le cas des étudiants accueillis par le dispositif « *Refuges Welcome* » (voir *supra*, en point 7.2.1.), les classes constituées de publics mobiles montrent souvent plusieurs niveaux d'hétérogénéité : la nature du projet de mobilité et la destination géographique choisie pour le déplacement, les champs disciplinaires d'expertise ou les métiers occupés par les acteurs mobiles, etc. Proposer des parcours de formation complètement ou partiellement transversaux est un bon moyen de pallier l'hétérogénéité de ces publics.

De plus, notons que cette préoccupation de former à la mobilité est aussi fortement visible chez les manuels d'anglais faisant partie de notre corpus. Il est intéressant de voir comment les manuels anglophones cherchent pour la plupart à mettre en avant la thématique de la mobilité, non seulement dans les thèmes des unités, mais aussi dans la couverture de l'ouvrage. Certaines méthodes anglophones spécialisées présentent même la mobilité et la dimension internationale comme une plus-value de leur publication : « *English365 is a Business English and general English course. It is for learners who want to develop their English skills for their work as well as their social and travel needs, and therefore reflects the work-life balance of busy working adults.* » (*English365 1*, 2008, Quatrième de couverture); « *This popular and successful four-level series combines general English with business situations, making it the perfect course for adult professional learners who need English for work, travel, and socializing.* » (*International express*, 2011, Quatrième de couverture)⁴²⁶. À ce niveau, le matériel francophone reste un peu plus discret. Parmi les manuels de français, *Cosmopolite 1* fait partie du nombre restreint de manuels qui valorisent la dimension internationale dans leur avant-propos. Comme le laisse déjà entendre son titre qui place

⁴²⁶ Parmi les manuels francophones, *Cosmopolite 1* valorise aussi la dimension internationale dans les avant-propos de l'ouvrage, où l'on présente le français comme « *une langue internationale* » : « *Cosmopolite 1 est le fruit de notre expérience d'enseignants et de formateurs en France et à l'étranger, ce qui nous a conduits à envisager le français comme 'langue internationale'. Nous avons donc choisi de proposer 'un tour du monde' des pays où la langue française est présente, tout en considérant la France et les pays francophones.* ».

d'emblée le français à l'échelle du globe (ou du globe-trotter), le français y est présenté comme « *une langue internationale* » : « *Cosmopolite 1 est le fruit de notre expérience d'enseignants et de formateurs en France et à l'étranger, ce qui nous a conduits à envisager le français comme 'langue internationale'. Nous avons donc choisi de proposer 'un tour du monde' des pays où la langue française est présente, tout en considérant la France et les pays francophones.* » (*Cosmopolite 1*, 2016, p.2). Pour les ouvrages ayant adopté cette perspective « *globale* », la mobilité est alors structurante au fil des chapitres, avec des points sur le séjour académique ou professionnel, le fait d'avoir à se loger, à s'inscrire à l'université, à faire une demande de stage, etc.

7.2.5.3.2.2. Vers des approches plus complexes et plus dynamiques du narratif

Par-delà ces questions d'ouverture à l'international, les usages didactiques des récits d'expérience personnelle observés dans le matériel édité, nous permettent de soulever plusieurs éléments significatifs pour l'exploitation de nos propres récits. L'unité 5 « *Culture shock* » du manuel *Password English Ire* (2011, p.75) dédié à la thématique du choc culturel montre bien le potentiel didactique que les récits d'expérience ont pour ce type d'enseignements à dominant interculturel, réflexif et biographique. La difficulté langagière ou interculturelle est au centre des événements problématiques qui y sont racontés dans les textes narratifs, elle constitue l'intrigue dans les petites histoires de Victor, de Haile et de Larissa. Les sentiments d'étonnement (« *He seemed very surprised* » « *He seemed bewildered* ») ou de colère (« *he was very upset* ») ajoutent à l'intensité dramatique des malentendus (linguistiques et interculturels) rapportés. Ces anecdotes apparaissent dans l'unité 5 après l'exploitation d'un support oral intitulé « *experiencing culture shock* » et servent à inviter les étudiants à réfléchir aux problèmes rencontrés par ces personnes ainsi qu'aux attitudes et aux apprentissages qui découlent de ces expériences mobilitaires. À l'issue de ces activités, on demande aux apprenants de définir avec leurs propres mots le choc culturel. D'autres ressources narratives sont d'ailleurs exploitées pour traiter cette thématique. Par exemple, en introduction de l'unité, le témoignage de David, un document audio, relate le choc culturel que cet individu a vécu lors d'un voyage en France et ce, à cause de différents aspects culturels : la langue, les congés annuels et les repas (*Password English I^{re}*, 2011, p. 74). Puis, en fin d'unité, les phases principales du choc culturel sont exploitées lors d'une tâche finale d'évaluation : « *Culture shock diagnosis. Read the definitions of the four major stages in culture shock. Then*

read the six testimonies your teacher will give you and decide which phase they correspond to. » « *Reading test. Your teacher will give you a text : read it carefully, then answer the questions.* » (*Password English 1^{re}*, 2011, p. 87).

Comme nous pouvons voir, le récit d'expérience personnelle permet d'entrer dans les dynamiques du subjectif et du biographique. Si l'existant intègre déjà ponctuellement des récits d'expérience personnelle, nous pensons toutefois que nos entretiens et récits-témoignages sont relativement nombreux et diversifiés et permettent d'aller au-delà de ce qui est proposé actuellement dans le matériel édité, du fait du foisonnement de détails et d'attitudes qu'ils présentent face à l'adversité et à l'inattendu. Le champ de la didactique reste un peu réservé en la matière malheureusement. Comme le mentionnent Aline Gohard-Radenkovic et Elizabeth Murphy-Lejeune, « *les modèles didactiques dominants mènent à une impasse, entre un extrême, l'éducation et la formation interculturelles hors langue, et un autre, le tout linguistique qui évacue les dimensions sociales et interculturelles.* » (A. Gohard-Radenkovic et E. Murphy-Lejeune, *op.cit.*, p.132). Des conceptions trop étroites des langues et de l'enseignement rendent difficile l'intégration d'une véritable formation holistique visant aussi bien les aspects linguistiques, qu'interculturels, que réflexifs d'un accompagnement langagier à la mobilité. À nos yeux, mobiliser le récit d'expérience personnelle pour traiter l'interculturalité serait une voie efficace pour articuler dispositif didactique et projet de mobilité et ce, d'une manière cohérente et significative pour les étudiants. Par exemple, le récit de Karina et le récit de Judith (cf. échantillon 1 et 2, Document N° 14, annexe N° 45), des récits reconstituant la péripétie vécue en mobilité, pourraient permettre aux étudiants de problématiser la mobilité qu'ils projettent d'accomplir, réfléchir et discuter sur la complexité de la gestion d'un projet, en s'interrogeant notamment sur la prise en charge stratégique des aléas et des obstacles qui menacent tout projet, sur les attitudes et les comportements à adopter ou à éviter, etc.

Outre ces aspects stratégiques (qui permettent de discuter de la manière de bien rebondir en situation de crise), la dimension émotionnelle vive de ces récits nous paraît en faire de bons candidats à l'exploitation didactique. Prenons deux exemples : un malentendu linguistique arrivé à la banque pour Karina et un malentendu interculturelle arrivé dans un bus pour Julie sont la trame de fond de ces récits. Les problèmes relatés par Karina et Judith permettent d'aborder, par-delà les stratégies de gestion des malentendus, l'ouverture à la différence et à la diversité mais aussi la question de l'insécurité linguistique, À ce titre, par les émotions

intimes qu'ils font partager, les récits-témoignages des sujets mobiles pourraient bien être de bons « *tremplins biographiques* » en servant d'élément déclencheur de la production autobiographique des étudiants sur leurs propres expériences mobilitaires et d'apprentissage. Cet aspect nous paraît non négligeable quand on pense aux critiques que les experts font des outils biographiques tels que le *Portfolio* (PEL), plus précisément en ce qui concerne l'évaluation et la valorisation des expériences mobilitaires des apprenants et de leurs compétences acquises en situation de mobilité effective. Pour Elizabeth Murphy-Lejeune et Geneviève Zarate (2003) par exemple, « *les démarches proposées par le Portfolio ne permettent pas d'identifier ces capacités de gestion qui se construisent dans les expériences de la mobilité* » (E. Murphy-Lejeune et G. Zarate, 2003, p. 43). Plusieurs auteurs estiment que cet outil a le désavantage d'être trop centré sur les langues et très peu sur les dimensions interculturelles des apprentissages en mobilité. En effet, il aurait un grand intérêt à parler davantage en cours des langues sur les effets positifs et négatifs du séjour, sur les difficultés rencontrées, sur les stratégies et compétences mises en œuvre en situation d'expatriation, sur les apprentissages sociaux, académiques, professionnels et langagiers effectués en mobilité, etc. À notre sens, ces thématiques peuvent être abordées et travaillées en milieu éducatif à travers l'exploitation didactique des récits-témoignages des sujets mobiles tels que récoltés dans notre corpus de recherche.

Cependant à l'instar du récit de Judith, certaines spécificités formelles des récits corpora – dont les multiples marques de la langue orale (phrases morcelées, structure narrative atypique...) et les difficultés d'expression des locuteurs allophones⁴²⁷ – font de ces récits des productions discursives trop complexes pour un usage didactique dans leur état premier. Selon nous, une didactisation de certains de ces textes serait nécessaire afin de rendre plus accessible leur contenu thématique ou de pouvoir envisager d'autres exploitations didactiques plus formelles de type discursif ou grammatical, par exemple. Ceci dit, le but de cette didactisation ne serait pas d'éliminer systématiquement les marques de l'oral dans les transcriptions des récits, puisqu'il nous semble que le caractère oral et dialogal de ce type de récits est une richesse pouvant être exploitée dans le cadre de l'enseignement. Par exemple, face aux difficultés de compréhension et de production orales exprimées par les publics mobiles colombiens (cf. chapitre 6, en point 6.2.6.), nous pensons qu'il serait utile de

⁴²⁷ Pour le cas de Judith, nous pourrions mentionner les passages suivants : « *Il n'avait pas manière de connaître comme va être l'autre culture* » « *il y a une fille qui avait arrivée à l'autobus pleine de sacs et ici y a dans la culture y a un respecte pour l'indi- indivu- l'individualité ...* », (n° 148, R70 E17CJudith)

travailler la question de l'oralité à travers l'exploitation des récits d'expérience personnelle. Comme mentionné en chapitre 6 (cf. point 6.2.3.), les récits oraux conversationnels produits par des sujets mobiles allophones comportent plusieurs caractéristiques de la langue orale. C'est pourquoi, l'utilisation de ces récits en classe de langue permettraient aux étudiants d'identifier certaines particularités de l'oral, à savoir l'hésitation, la répétition de mots ou de parties de phrases, les coupures des phrases, certains phénomènes phonétiques (l'élision, la négation de l'oral, l'intonation...), le registre familier, entre autres. Les fautes de prononciation ou d'intonation présentes dans ces récits permettraient également aux enseignants d'aborder les questions de l'erreur et de l'interlangue en classe des langues. Rappelons que quand il s'agit de former des publics mobiles, ces problématiques autour des compétences de production orale des locuteurs allophones deviennent cruciales. En effet, une fois expatriés, ce type de publics se heurte quotidiennement à la difficulté de parler d'être compris et surtout de se comporter selon les codes locaux francophones pour entrer en contact avec quelqu'un et tenir une conversation.

De plus, soulignons que le travail sur l'oral est sous-représenté dans notre *CorpusDidactique*. Mises à part quelques activités proposées par *Alter Ego 2* et par *Campus 3*, il est difficile de trouver des échantillons exploités à des fins d'enseignement de la grammaire de l'oral. L'ajout d'extraits de notre corpus, adaptés aux niveaux des étudiants, serait donc le moyen de pallier certains manques du matériel édité.

Regardons toutefois plus en détails les rares exploitations de récits oraux fournies par les éditeurs, à partir de notre corpus de manuels témoins. *Alter Ego 2* propose plusieurs activités phonétiques en rapport avec les discours narratifs : la distinction entre la prononciation des formes de l'imparfait et des formes du passé composé telles que « *j'étais fatigué* » et « *j'ai été fatigué* » (« 3. *Phonétique / Imparfait ou passé composé ? Écoutez et choisissez la phrase entendue.* », 2006, p.21) ; la reconnaissance et la reproduction des enchaînements vocaliques (« 7. *Phonétique / a) Écoutez et notez les enchaînements vocaliques. / b) Répétez sans interrompre la voix.* », 2006, p.65) ; la reconnaissance et la reproduction de l'intonation du discours de découragement et de détermination (« 10. *Phonétique / a) Écoutez et répondez : découragement ou détermination ? Puis répétez avec la même intonation. / b) Écoutez et indiquez, d'après l'intonation, si on exprime le découragement ou la détermination.* », 2006, p.99). Pour sa part, *Campus 3* propose à travers l'exploitation d'un récit anecdotique une activité de distinction entre le récit écrit et le récit oral, qui entre dans les préoccupations d'un

niveau de langue d'intermédiaire à avancé. Parmi les activités, les étudiants seront amenés à identifier les spécificités qui caractérisent la langue orale : « 4. Notez toutes les particularités de l'oral (les constructions, la prononciation, le vocabulaire, etc.). » (Campus 3, 2004, p. 11). Cela étant, cette comparaison reste liée à des points de langue formels.

Le passage édité le plus proche de nos extraits de corpus nous paraît offert par le manuel spécialisé *Communiquer en FOS* (2014). Cette méthode propose aux apprenants le visionnage d'une vidéo comportant le témoignage authentique d'une étudiante roumaine ayant participé au programme européen Erasmus (cf. échantillon 2, Document N° 13, annexe N° 44). Dans son récit, Paula nous raconte son expérience pendant cette année d'études passée en territoire francophone, plus précisément dans la ville de Dijon. Sur le plan thématique, le récit est intéressant en ce qu'il aborde le séjour en tant qu'expérience enrichissante, mais aussi complexe. Si les expériences gratifiantes sont nombreuses, la difficulté est aussi présente dans l'expérience mobilière : « *Ma plus gran... ma grande difficulté c'était de parler en français. Au début, j'ai eu peur euh ... de converser, mais après, j'ai vaincu mes émotions et ... j'ai commencé à parler ...{...}* » (cf. échantillon 2b, Document N° 13, annexe N° 44). Notons que ce support audiovisuel sera exploité lors d'une activité de compréhension orale (questions/réponses). Vu que le ressenti général de cette expérience académique reste très positif, on demande par la suite aux apprenants à travers un questionnaire à choix multiples d'imaginer les difficultés probablement rencontrées par Paula durant son séjour académique : « *B. Paula est très enthousiaste sur le déroulement de ses études. À votre avis, quels⁴²⁸ sont les difficultés dont Paula ne parle pas et qu'elle aurait pu rencontrer pendant ses études ? Cochez les réponses qui vous semblent les plus probables.* » (cf. échantillon 2b, Document N° 13, annexe N° 44). Finalement, les étudiants sont invités à s'imaginer en situation mobilière, à réfléchir sur la complexité de la gestion de cette expérience et à chercher des solutions ou des comportements stratégiques qui puissent faciliter cette gestion. Ces différentes activités illustrent bien comment les dimensions personnelles et réflexives peuvent être mobilisées en contexte éducatif à partir d'un témoignage d'expérience personnelle. Ce n'est sans doute pas un hasard si les auteurs de ce matériel sont des universitaires d'Europe Centrale, qui ont l'habitude d'envoyer et d'encadrer des étudiants en mobilité venant en France. On a là une exploitation didactique convaincante, qui conduit à aborder des contenus interculturels sur les

⁴²⁸ Erreur typographique dans l'ouvrage.

attitudes et les comportements à adopter et à éviter en contexte linguistique et culturel étranger.

Comme nous le verrons par la suite (voir *infra* en point 7.3.), les exploitations du récit d'expérience personnelle que proposent le manuel francophone *Communiquer en FOS* ainsi que le manuel anglophone *Password English 1^{re}* (2011), cité précédemment, vont au-delà du simple communicatif, car elles abordent des problématiques interculturelles et investissent la compréhension et la production des contenus biographiques. Avec ces choix didactiques, nous sommes plutôt placés dans les logiques de l'approche plurielle des langues et des cultures, de la pédagogie interculturelle ou de la biographie langagière. Rappelons que s'agissant des témoignages authentiques (*Communiquer en FOS*) ou des témoignages inspirés des expériences réelles de la mobilité (*Password English 1^{re}*), ces récits font preuve des perceptions, des logiques individuelles et des apprentissages des sujets mobiles. Ces approches plus personnelles et holistiques du témoignage ont l'avantage de saisir le vécu biographique des acteurs mobiles dans leur diversité et leur complexité : pluralité de témoins et d'expériences, expériences de découverte, de difficulté et d'apprentissage en mobilité, etc.

Notons que s'il est possible de repérer d'autres récits oraux portant sur les mêmes problématiques interculturelles comme dans *Campus 3* (leçon 1 unité 7 « *Impressions de séjour* » « *Écoutez le document* » échantillon 1, Document N° 15, annexe N° 46), il nous semble que ces emplois sont orientés principalement vers le communicatif et le discursif, laissant ainsi de côté la discussion et la réflexion sur le vécu interculturel des narrateurs du récit ou même de celui des apprenants. En effet, le document audio utilisé par le manuel, un récit conversationnel produit par Thomas et Julie relate les premières impressions de Julie sur son séjour aux États-Unis. Bien que cette production narrative décrive ce qui pourrait être les étapes du choc culturel (lune de miel, rejet/choc de culture, ajustement, choc culturel inversé), aucune des activités proposées dans le manuel ne cherche à exploiter directement ce thème interculturel. Les activités se focalisent plutôt sur la compréhension globale du récit, principalement sur les expressions de la reformulation : « 1. *Écoutez le document et notez de qui ou de quoi parlent : {...}* » ; « 2. *Recherchez les différentes façons d'exprimer : {...}* », « 3. *Trouvez les expressions utilisées pour introduire des reformulations.* » ; « 4. *Trouvez les expressions utilisées pour introduire des reformulations* » (*Campus 3*, 2006, p. 80).

Ceci dit, un peu plus loin dans l'unité 7, nous pouvons repérer des activités bien plus significatives qu'il conviendrait de citer ici (cf. « *Réfléchir à son apprentissage* » échantillon

2, Document N° 15, annexe N° 46). Par le biais d'un questionnaire de 7 questions portant essentiellement sur les expériences d'apprentissage passées des étudiants et sur leurs représentations linguistiques, les apprenants sont amenés à composer leur propre biographie langagière (de façon non linéaire) et interrogent leurs camarades de classe sur leur rapport aux langues : « *Parler de votre relation avec les langues étrangères* » (*Campus 3*, 2006, p.88). Il serait à souligner qu'il ne s'agit pas ici de réfléchir sur l'apprentissage du français des étudiants uniquement, mais aussi « *éventuellement des autres langues étrangères {qu'ils apprennent}* » (*Ibid.*), ce qui rapproche cette démarche didactique des approches plurielles des langues et des cultures. Rappelons que les manuels faisant partie de notre *CorpusDidactique* privilégient en grande partie les approches « *singulières* » des langues, l'antithèse des approches plurielles. En effet, les approches singulières favorisées par l'approche communicative sont telles que « *{...} le seul objet d'attention pris en compte dans la démarche didactique est une langue ou une culture particulière, prise isolément.* » (Carap, ed.). Par contre, dans l'activité biographique proposée par *Campus 3*, la prise en compte de la diversité qui compose le capital langagier des étudiants élargit les perspectives de l'éducation linguistique. Si, dans ce cas précis, les étudiants ne sont pas amenés à mobiliser leur capital plurilingue et pluriculturel pour agir sur le plan communicationnel et/ou sur le processus d'apprentissage langagier comme on le ferait dans une perspective intégrée des langues, ces derniers sont tout de même invités à réfléchir sur leurs trajectoires plurilingues et pluriculturelles, ce qui participe d'après nous à la valorisation de l'ensemble de leurs expériences linguistico-culturelles. Cet élargissement des horizons de l'enseignement nous paraît intéressant, surtout quand il s'agit de réfléchir à la formation des publics mobiles, des publics qui peuvent à un moment donné de leur mobilité avoir recours à des comportements stratégiques impliquant la mobilisation de leur répertoire langagier au complet.

Comme nous le verrons plus tard quand nous décrirons notre expérience pédagogique à Paris Descartes (voir *infra*, en point 7.3.), les publics migrants, comme beaucoup d'autres apprenants, peuvent se servir de leurs compétences plurilingues et pluriculturelles en classe de langues pour pallier certaines difficultés de compréhension ou d'expression en français. Soulignons que dans le manuel cette activité biographique sera approfondie à l'aide d'autres activités portant sur du récit d'apprentissage. Par la suite, plusieurs récits d'apprentissage

(« *C'est de la part ?* » et « *Le piano et le clavecin* » de Nancy Huston⁴²⁹ et le témoignage de Yolande) sont exploités afin d'approfondir la production biographique : « 3 *Souvenez-vous d'un moment (de réussite ou de difficulté) dans votre apprentissage des langues. Vous en faites le récit par écrit.* » (*Campus 3*, 2006, p.89) ; « 4 *Décrivez un lieu ou un objet (un parc, un banc, etc.) qui a joué un rôle particulier dans votre apprentissage des langues* » (*Ibid.*) ; « 2 *Évoquez à votre tour un personnage ayant joué un rôle important dans votre apprentissage des langues. Racontez.* » (*Ibid.*). Certains des récits exploités ici sont d'ailleurs des textes littéraires. À nos yeux, cette leçon du manuel *Campus 3* illustre bien la mise en place et l'agencement des séquences didactiques axées sur le narratif. Comme nous le voyons ici, ces séquences peuvent proposer aussi bien des activités autour des récits ordinaires que des activités autour des récits littéraires. Ce constat nous renvoie aux exploitations didactiques des récits citées en point 7.1.. Rappelons que le récit d'expérience peut ouvrir la voie à l'exploitation en classe de langues d'autres textes narratifs, dont certains extraits littéraires tels que les biographies langagières d'écrivains, et qu'à l'inverse on peut passer du littéraire à des récits ordinaires. Ainsi dans l'unité 7 pour travailler le récit d'itinéraire, les étudiants sont invités à mobiliser « *Le 9 clés d'un récit d'itinéraire (d'après Propp et Greimas)* » inspirés des travaux de Greimas et de Propp (cf. échantillon 3, Document N° 15, annexe N° 46). Ces rapprochements entre récit littéraire et récit ordinaire ont été déjà abordés dans notre travail à travers les travaux de Christine Deprez (cf. chapitre 6, en point 6.2.1.) qui donne des significations aux récits de migration en sollicitant certains éléments théoriques de l'analyse du conte proposé par V. Propp. Même si nous ne cherchons pas ici à exploiter particulièrement ces dimensions discursives et narratologiques de nos récits, il nous semble que ces approches ouvrent de nouvelles perspectives pour l'utilisation des récits ordinaires comme les nôtres⁴³⁰. De là à oser aborder ces productions narratives à travers la figure du migrant-héros dont parle Christine Deprez, la question se pose. Mais quel but pédagogique

⁴²⁹ Célèbre écrivaine franco-canadienne ayant été récompensée à plusieurs reprises : Prix Femina (2006), Prix du Livre Inter (1996), Prix Goncourt des lycéens (1996), entre autres.

⁴³⁰ Quelques travaux de recherche ont déjà travaillé la thématique de la mobilité internationale des publics qualifiés en sollicitant la figure du « héros » (Propp, 1970) et du « migrant-héros » (Deprez, 2002). Nous faisons référence notamment au Mémoire de recherche de Master 2 de Doris Colorado López portant sur les acquis de la mobilité (langagiers, personnels et sociaux) des futurs professeurs colombiens : « *Futurs enseignants de FLE étudiant à l'étranger : Effets du séjour linguistique et culturel et enjeux identitaires analysés à la lumière de leur récit de vie.* » (2014). Remarquons qu'à la différence de notre enquête par entretiens semi-directifs, c'est par le biais des outils tels que le « *récit de vie* » que ces démarches de recherche se donnent la tâche de recueillir la parole enquêtée qui leur permettra par la suite de mener des analyses à dominante thématique et narratologique.

serait alors visé ? Quels moyens didactiques seraient à mettre en œuvre ? Cela reste toutefois une piste à explorer éventuellement pour des demandes de formation futures.

Ces exploitations de récits pratiquées dans *Campus 3* ont donc un pouvoir questionnant et inspirant. Elles nous paraissent à distinguer de propositions qui pourraient paraître s'en approcher, mais qui selon nous n'opèrent qu'en surface, sans rompre avec les tendances communicatives « classiques ». Ainsi, dans le manuel généraliste *Cosmopolite 1* (échantillon 1, Document N° 16, annexe N° 47), l'écoute (compréhension orale) et la lecture (compréhension écrite) sur récit débouche sur une activité groupale d'échange communicatif : « 7. Nous interviewons nos camarades sur leur apprentissage du français » qui ne nous semble pas investir de manière significative les dimensions réflexives et biographiques des enseignements, mais vise surtout à instaurer des interactions en binômes. Nous pourrions même penser que la production biographique des apprenants n'a pour objectif que de récapituler et mettre en pratique les contenus grammaticaux abordés au cours de la leçon. Pourtant, à notre sens, les récits d'apprentissage qui sont exploités par le manuel tels que les témoignages de Mauricio et Léanne, (échantillon 2, Document N° 16, annexe N° 47) ou encore les témoignages de Mirjana et Matthew (échantillon 1 et 2, Document N° 16, annexe N° 47) représentent bien la parole ordinaire des sujets cosmopolites avec leurs parcours de mobilité internationale, leur apprentissage langagier en mobilité, etc. Ces productions narratives sont intéressantes en ce qu'elles mettent en évidence les rapports pouvant exister entre apprentissage des langues, projets personnels, parcours de vie et mobilité. Mais l'exploitation proposée à partir de cette production n'est pas inscrite dans une dynamique d'accompagnement à la mobilité.

Notons que certains récits tirés de notre *CorpusData*, comme par exemple les récits de Bruno et de Pedro (cf. échantillons 3a et 3b, Document N° 16, annexe N° 47) ne sont pas très éloignés des extraits que l'on trouve dans le manuel *Cosmopolite 1* car ils retracent eux aussi des parcours d'apprentissage des langues ou des souvenirs significatifs liés à l'appropriation linguistique. Bruno, un enseignant de langues étrangères ayant séjourné en France pour des raisons académiques, nous raconte un parcours assez surprenant, où langues et carrière s'entremêlent (cf. échantillons 3a, Document N° 16, annexe N° 47). Pour sa part, Pedro, un ingénieur informatique s'étant installé en France après avoir fini sa thèse, nous parle plutôt de ses motivations d'apprentissage, des raisons qui l'ont conduit à suivre des cours de FLE en Colombie (cf. échantillons 3b, Document N° 16, annexe N° 47). Pour nous, que ces récits

rendent compte des parcours d'apprentissage ou qu'ils reviennent sur un souvenir particulier lié à l'appropriation langagière, ce sont de bons appuis en classe de langues pour inciter les étudiants à parler de leur rapport aux langues et des significations que ces derniers donnent à ces apprentissages vis-à-vis de leurs itinéraires biographiques ou de leurs projets de vie. Mener ces réflexions en milieu éducatif est important surtout si l'on pense que c'est par la prise de conscience que les sujets-apprenants pourront donner des orientations plus précises à leurs apprentissages et pourront par conséquent mieux les piloter : identifier les besoins prioritaires, réorienter et adapter les parcours d'apprentissage choisis au départ, planifier l'apprentissage dans le temps, etc.

Une introduction à la narration biographique peut également être envisagée à travers l'exploitation de ce type de supports. La biographie langagière pourrait être appréhendée sous des formes personnelles à travers la production de petits textes oraux ou écrits par les apprenants, ou encore sous des formes plus littéraires à travers la lecture des extraits des biographies langagières des écrivains. Nous avons donné quelques pistes à ce sujet en point 7.1. (voir *supra*). De plus, soulignons qu'aucun des manuels spécialisés (en FOS ou en FOU) entrant dans notre corpus d'étude ne propose des activités autour des récits d'apprentissage. L'exploitation des récits authentiques comme les nôtres au sein d'un dispositif FOS ou FOU pourrait pallier l'absence de ce type d'activités axées sur la narration biographique.

Enfin, nous aimerions citer d'autres échantillons repérés dans le *CorpusDidactique* pouvant servir à initier les étudiants à la production biographique. Il s'agit des récits d'expérience apparus dans deux manuels de la Collection PUG, « *Réussir ses études d'ingénieur en français* » et « *Réussir ses études d'économie-gestion en français* ». Dans l'échantillon tiré du premier manuel, Julie, « *une étudiante en deuxième année dans une école d'ingénieurs* » nous raconte son parcours de formation (cf. échantillon 1a, Document N° 17, annexe N° 48). Ce récit de formation conversationnel et authentique (Activité 3 – Parcours d'étudiants, Exercice 1) sera exploité dans le cadre d'une compréhension écrite (exercices de question/réponse et de choix multiple). En tant que support écrit, il viendra compléter deux autres activités décrivant le système LMD et les différentes filières en école d'ingénieurs, et sera suivi de la compréhension orale d'un témoignage d'une étudiante américaine (Activité 3 - exercice 2),

cette fois-ci en format audiovisuel⁴³¹ (échantillon 1b, Document N° 17, annexe N° 48). Remarquons que si le récit de formation de Julie est essentiellement utilisé comme source d'information ou comme apport culturel nécessaire au renseignement général des étudiants, le support audiovisuel est également mobilisé à travers des approches didactiques plus dynamiques et significatives cherchant à exploiter davantage les dimensions réflexives des enseignements. En effet, à la suite d'une compréhension orale du document, les étudiants seront invités à investir une section intitulée « *Réflexion* » où ils devront exprimer leur opinion et parler de leur vécu en rapport à diverses thématiques : les différences entre divers systèmes d'éducation et divers programmes d'études, les difficultés rencontrées au cours d'un séjour académique (difficultés potentielles ou difficultés déjà vécues), leur définition du métier d'ingénieur « *Être ingénieur, c'est quoi pour vous ?* ». Il nous semble que cette approche est un bon exemple de ce qui pourrait être fait au niveau des dimensions réflexives à partir des témoignages des sujets mobiles.

Il en va de même pour l'ouvrage « *Réussir ses études d'économie-gestion en français* » où on commence par renseigner les étudiants à travers l'exploitation d'un certain nombre de témoignages des sujets mobiles pour ensuite leur demander de réfléchir à leur propre parcours à travers la consigne suivante : « *La manière d'organiser ses études dépend à la fois du système universitaire dans lequel on s'inscrit, et du comportement de chacun. À votre tour, expliquez en petit groupe à vos partenaires pourquoi vous avez choisi de faire des études d'économie ou gestion, quels sont vos projets universitaires, les types de matières qui vous intéressent le plus, les formes de travail que vous pratiquez, etc.* » (*Réussir ses études d'économie-gestion en français*, 2014, p.36). Comme nous pouvons voir, le travail réflexif proposé ici nous met au centre des parcours de formation des publics spécifiques et avec ces parcours, probablement aussi au sein des démarches de mobilité et d'apprentissage langagier de ces individus. De la même façon que ces ouvrages, nous pensons aussi qu'à travers l'exploitation didactique des récits-témoignages des sujets mobiles comme par exemple le récit de formation de Daniel (cf. échantillons 3a et 3b, Document N° 17, annexe N° 48) ou encore les récits de parcours professionnel de Pénélope et de Giselle cités précédemment (voir

⁴³¹ *Réussir ses études d'économie-gestion en français* (2014), un ouvrage publié dans la même collection, a recours également à des récits d'expérience personnelle sous forme audio et audiovisuelle. Nous nous contenterons de citer ici les consignes de deux activités : « 1.3 Écouter des parcours d'enseignants. 1.2.1. Interview d'un enseignant d'Économie-Gestion. Vous allez entendre un enseignant de macro-économie qui explique son parcours et décrit l'emploi qu'il occupe » (*Réussir ses études d'économie-gestion en français*, 2014, p.32) ; « 1.4 Écouter des témoignages d'étudiants (vidéo 5) {...} Deux étudiants expliquent comment ils sont arrivés en licence de Sciences économiques et Gestion, leurs projets, et leurs stratégies d'étude. » (*Réussir ses études d'économie-gestion en français*, 2014, p.34).

supra, échantillon 1 et 2, Document N° 2), nous pourrions permettre aux apprenants des langues de mieux comprendre la manière dont tout projet se construit (y compris le projet de mobilité et les apprentissages linguistiques qui lui sont associés), un peu dans la planification un peu dans l'incertitude, ainsi que de voir plus clairement dans quelles trajectoires de vie s'insèrent ces démarches projectives. En effet, des productions narratives telles que les récits de Daniel (cf. échantillons 3a et 3b, Document N° 17, annexe N° 48) ou les récits de Penélope et de Giselle (voir *supra*, échantillon 1 et 2, Document N° 2) nous rappellent fortement le récit de Julie exploité par le manuel *Réussir ses études d'ingénieur en français* (2014). Daniel nous raconte un parcours de formation qu'il qualifie lui-même d'« *un peu différent par rapport au parcours normal* » (n° 2 R1 E1FDaniel, échantillon 3, Document N° 17, annexe N° 48). Ce texte narratif illustre bien le caractère ouvert et mouvant des parcours de formation et des parcours de mobilité. D'autre part, si le récit de parcours professionnel de Penélope restitue un parcours problématique, car confronté à l'imprévu ou à la péripétie, le récit de Giselle retrace plutôt un itinéraire ascendant sans incident ou accroche évidents. En tant que formes narratives antithétiques, ces récits mettent en évidence la complexité et la diversité qui caractérisent les parcours de sujets mobiles. Comme nous pouvons voir, la lecture ou l'écoute de ces récits en contexte éducatif permettraient aux étudiants de mieux cerner les profils, les projets et les parcours des acteurs mobiles. Ils permettraient ensuite aux étudiants pris en charge, à travers des activités de réflexion, de discussion, voire de production biographique, de mieux mettre en perspective leurs propres démarches projectives et leurs parcours biographiques. En effet, ces configurations didactiques inviteraient les apprenants mobiles, déjà en situation de mobilité ou à la quête de celle-ci, à réfléchir sur l'aspect ouvert et dynamique de tout projet et sur ce qui implique de mener une action projective telle que la mobilité académique ou professionnelle : élaboration et mise en œuvre du projet, gestion stratégique de l'action projective, attitudes et comportements à promouvoir face à l'incident de parcours, entre autres. Encourager les étudiants à relater leurs propres expériences académiques et professionnelles fait partie aussi des activités qui peuvent être privilégiées à travers l'exploitation didactique de ce type de récits de parcours. Pour nous, ces nouvelles perspectives de l'enseignement des langues font écho à la notion de projet que nous propose J.-P. Boutinet, où l'on conçoit le projet comme une figure de l'action humaine et du changement : projet et itinéraire biographique, le projet comme démarche personnelle et stratégique de l'individu, le projet comme transition, évolution ou rupture, etc. De plus, rappelons que dans la perspective du projet pédagogique boutinien, la participation active et la créativité des étudiants prennent une place primordiale. Dans ces dynamiques, les apprenants

peuvent trouver des espaces de participation leur permettant de façonner leurs apprentissages et ce, sous l'œil bienveillant de l'enseignant. Il nous semble donc que réfléchir autour des parcours et des projets de vie, des attentes des apprentissages, des expériences biographiques constitue un bon moyen d'aider les apprenants à mieux comprendre les aspects pragmatiques de l'action formative et par conséquent, à mieux s'impliquer dans les démarches pédagogiques qui leur sont destinés.

À l'issue de cette analyse du matériel didactique, nous constatons que les récits d'expérience personnelle peuvent être exploités dans différents types d'activités, avec des objectifs variés. Selon leurs propriétés formelles et les objectifs que visent les séquences pédagogiques, ces récits peuvent servir à animer des tâches ou des exercices de grammaire, de compréhension et production de divers genres discursifs, de préparation à la communication interculturelle et à la mobilité, de réflexion et de discussion, de production biographique, entre autres. Il faut dire que cette étape d'observation nous a permis de dégager de nouvelles pistes d'exploitation des récits, mais aussi et surtout de mieux comprendre les approches pédagogiques qui soutiennent certaines propositions didactiques. Si grâce à cette discussion nous confirmons notre désir d'exploiter notre *CorpusData* en gardant nos pistes initiales d'exploitation autour des récits de parcours et des récits restituant des expériences ponctuelles de mobilité (cités en 7.2.4.), il nous paraît dorénavant important d'enrichir ce travail sur du narratif en sollicitant de manière explicite les notions de parcours, de projet et d'expérience biographique dans les activités de cours et en renforçant davantage les dimensions discursives des enseignements à travers l'usage d'autres textes couramment utilisés dans les contextes académiques et professionnels tels que le Curriculum Vitae et l'entretien d'embauche. Nous détaillerons ces démarches didactiques plus bas (voir *infra*, didactisation des supports) et entrerons concrètement dans la pratique avec une expérience pédagogique menée auprès du public de migrants rattachés au dispositif « *Refugees Welcome* », quand nous aborderons la place des dimensions interculturelles en cours de langues (voir *infra*, en point 7.3.).

7.2.6. Didactisation des supports à exploiter en cours de français de niveau élémentaire pour migrants

Enrichie de ce parcours d'observation et de réflexion portant sur du matériel corpora (*CorpusData*) et du matériel didactique (*CorpusDidactique*), nous avons élaboré deux séquences didactiques autour du récit d'expérience personnelle, plus précisément autour du récit de parcours et du récit d'incident. La fiche pédagogique numéro 1 « *Raconter son parcours professionnel* » (cf. annexe N° 49) et la fiche pédagogique numéro 2 « *Raconter son expérience de mobilité* » (cf. annexe N° 50) concrétisent d'une certaine manière les réflexions menées jusqu'à ici autour des besoins de formation des publics mobiles. En ce sens, ces modules de formation ne se contentent pas de proposer un travail autour des dimensions linguistiques et communicatives de la narration d'expériences personnelles, mais ils abordent aussi la pratique réflexive autour des thématiques concernant les processus d'apprentissage des langues et les tensions linguistiques, culturelles et identitaires qui peuvent survenir pendant une expérience de dépaysement (malentendu linguistique, choc culturel, etc.).

Ce matériel didactique (Fiche N° 1 et Fiche N° 2), comme nous pouvons le voir dans les annexes N° 49 et N° 50, est composé d'une fiche de l'élève, d'un volet d'annexes et d'une fiche du professeur. Notons que les extraits de corpus n'ont pas été les seuls supports exploités au sein de ces fiches pédagogiques que nous avons fabriquées. D'autres types de documents sont venus s'intégrer de façon cohésive à l'unité thématique de chaque séquence comme par exemple des documents authentiques pris sur Internet tels que des récits des locuteurs francophones natifs et des documents didactiques tels que des tableaux grammaticaux et des exercices repérés sur certains manuels d'enseignement de FLE et de FOS, ceci afin de composer une progression de cours. Il nous paraît donc important d'aborder dans cette partie de notre travail, les adaptations didactiques (orthographe, syntaxe ou forme typographique...) que nous avons dû effectuer sur les documents authentiques (données corpora, textes issus de diverses sources...) afin de pouvoir les intégrer aux fiches pédagogiques destinées à la formation des publics migrants de Paris Descartes.

En effet, dans le dessein de rendre plus accessibles aux apprenants les supports authentiques sélectionnés pour l'élaboration de nos deux séquences pédagogiques, nous avons décidé de les adapter en reconfigurant leur présentation linguistique (lexique, syntaxe, agencement textuel...) et typographique et ce, en fonction du niveau de compétences en langue que possédaient nos étudiants, plus précisément, un groupe d'étudiants débutants ayant un niveau de langue A.1.2 - A.2+. Cette démarche avait pour objectif principal de simplifier la forme discursive des textes authentiques en les soumettant à un certain nombre de critères pédagogiques d'adaptation : adaptation du niveau de complexité discursive des textes (lexique, formes et modes verbaux, structures syntaxiques, etc.) et adaptation de leur présentation typographique (ergonomie textuelle, mise à disposition d'outils didactiques bénéficiant la compréhension écrite, etc.). Pour ce faire, certains éléments constitutifs de ces textes tels que des structures, des formes verbales ou des mots ont été modifiés à travers diverses procédures d'accommodation : modification, suppression, reformulation, entres autres. Ces opérations d'adaptation didactique seront décrites en détail plus bas. Notons toutefois que cette démarche de didactisation visant à faciliter l'exploitation pédagogique de ces textes en contexte éducatif, ne cherchait pas pour autant à supprimer toute la richesse discursive que pouvaient comporter ces supports de classe en tant que des sources ou productions discursives authentiques.

Par ailleurs, les procédures de didactisation que nous avons adoptées pour retravailler ces supports authentiques ne concernaient pas uniquement une adaptation au niveau de la présentation et la forme de ces derniers, mais elles pouvaient concerner également la suppression de certains passages informatifs contenus dans ces textes. En effet, certaines informations estimées non-indispensables pour la compréhension globale des textes ou pour la réalisation globale des activités pédagogiques proposées dans les séquences, ont été retirées de manière définitive des supports et ce, dans le but de les écourter, de les alléger et d'ainsi faciliter leur exploitation concrète en contexte éducatif (temps imparti par activité, capacité de concentration des élèves, etc.). Finalement, des particules de liaison, conjonctions ou signes de ponctuation ont été également changés ou rajoutés dans le but de garder la cohérence et la cohésion des textes proposés par ces supports. Nous commencerons par décrire ci-après les grands principes d'adaptation que nous avons suivis pour l'exploitation didactique des récits-témoignages tirés de notre *CorpusEntretiens* dans le cadre de cette expérience pédagogique (classe de FLE de niveau débutant). Ensuite, nous présenterons chacun des documents authentiques sélectionnés pour ces séances de formation (récits-témoignages et autres sources

authentiques), d'abord dans leur version originale, puis dans leur version modifiée et ce, en soulignant brièvement les procédures de didactisation que nous avons retenues.

7.2.6.1. Adaptation didactique des « récits-témoignages » ou des récits oraux corpora

De manière générale, il faut noter que les textes disponibles en format audio (enregistrement sur support audio) sont restés inchangés, car nos moyens technologiques étaient trop limités pour les améliorer ou les retoucher. Ainsi, les morceaux audios ont été gardés dans leur état d'origine⁴³². Ceci dit, afin de respecter nos protocoles d'enquête concernant l'anonymisation des données délivrées par nos informateurs (cf. chapitre 6, en point 6.1.2.2.), nous avons veillé à utiliser des enregistrements où les locuteurs ne citaient pas leurs prénoms ou noms de famille. Si des données relatives à des villes et à certaines institutions apparaissent dans les fichiers audios, ces informations ont été par la suite remplacées par d'autres données complètement anonymisées dans la version transcrite des extraits qui a été exploitée lors des activités pédagogiques (activité de lecture et d'observation des récits-témoignages...). Quant à la version transcrite des échantillons sélectionnés, il nous a paru nécessaire, au vu de la nature originale de ces productions, d'effectuer plusieurs adaptations pédagogiques afin de la rendre suffisamment abordable pour nos étudiants. Ces textes oraux comportaient en effet de multiples éléments pouvant complexifier, pour les étudiants, la compréhension des récits de parcours que ces textes explicitaient : nombreuses traces d'oralité (marques d'hésitation, syntaxe déstructurée, phrases tranchées, etc.) ou encore un certain nombre d'erreurs de langue (conjugaison, accords de genre, problèmes de prononciation, etc.). L'ensemble de ces particularités discursives généralement représentatives des discours oraux, mais aussi des productions langagières d'apprenants de français, nous ont paru pouvoir constituer des éléments problématiques devant subir des procédures d'adaptation didactique. Cependant, du point de vue des approches pédagogiques nouvelles telles que l'ASC (Apprentissage sur Corpus), les caractéristiques discursives des extraits de corpus issus des productions d'apprenants de langue telles que les nôtres, pouvaient en bonne partie s'avérer des éléments riches à exploiter dans un cadre de formation linguistique. De fait, selon les pistes didactiques apportées par l'ASC (Apprentissage sur Corpus) (voir *supra*, en point 7.2.3.), les spécificités

⁴³² De manière générale, la didactisation des données ou des productions contenues dans des supports audios demande des procédures complexes de modification : édition professionnelle ou semi-professionnelle des fichiers audios, réenregistrement des dialogues dans leur forme didactisée, etc.

de ce type de productions ne constituent pas forcément un obstacle pouvant entraver leur usage pédagogique, mais elles peuvent au contraire devenir un objet d'enseignement. Inspirée de ces approches, nous avons estimé que certaines des marques d'oralité ou des fautes de langue présentes dans ces textes pouvaient être exploitées à des fins d'observation et d'analyse, comme par exemple pour inviter les étudiants à examiner les spécificités des discours oraux (marqueurs discursifs de l'oral, phénomènes de répétition et de reformulation...), ou à repérer des erreurs dans les productions langagières d'apprenants de langue, autrement dit, à observer un échantillon de l'interlangue des locuteurs allophones (erreurs de grammaire, de prononciation...). En revanche, certains autres phénomènes discursifs (coupures, reformulations et reprises consécutives) se trouvant présents en grand nombre dans la plupart des extraits choisis de notre corpus pouvaient, d'après nous, agir comme des éléments perturbateurs lors de la lecture des textes et rendre ainsi difficile la compréhension des récits de parcours ou des récits d'incidents (récits d'événements inhabituels) qu'ils énonçaient. La probable incapacité des étudiants à comprendre lesdites productions posées sur le papier dans leur état d'origine, pouvaient à son tour nuire au bon déroulement des activités pédagogiques proposées dans nos séquences pédagogiques et par conséquent, entraver l'accomplissement des objectifs pédagogiques ciblés. C'est la raison pour laquelle, nous avons voulu retravailler la forme et la présentation de ces textes, d'abord, en amoindrissant le nombre de traces d'oralité qu'ils comportaient, plus particulièrement, celles qui risquaient de créer de la confusion au niveau du sens ou qui rendaient l'activité de lecture assez pesante ; puis, en simplifiant leur structure à travers l'élimination de certaines informations et formes discursives que nous estimions supprimables et/ou le remplacement de certains mots, formes verbales ou phrases trop complexes pour le niveau de nos étudiants ; et finalement, en modifiant leur présentation typographique afin de leur donner un aspect usuel, différent de la présentation typographique des discours oraux retranscrits à des fins de recherche (enregistrement audio des entretiens de recherche retranscrits à l'usage d'un certain nombre de conventions de transcription). Nous verrons plus concrètement ci-après à travers la description des choix d'adaptation que nous avons opérés pour la didactisation de plusieurs supports authentiques, la manière dont nous avons agi. Comme nous pouvons le constater, les supports audios non didactisés nous permettaient d'approcher les récits oraux dans toute leur diversité et leur complexité. C'est pourquoi, à travers l'usage de ces supports audio, il a été demandé aux apprenants d'observer des faits de langue, comme l'accent et l'intonation, l'hésitation, la répétition, la reformulation, etc. Les productions des locuteurs allophones ont aussi servi à discuter sur le niveau de compétence en langue des acteurs mobiles. Les

transcriptions didactisées des extraits pour leur part, nous permettaient principalement de travailler sur les événements racontés par ces récits, autrement dit, sur le sens de ces textes. De ce fait, ces supports écrits ont été exploités dans le cadre d'activités de compréhension écrite ou encore d'observation de la structure d'un récit, entre autres. Les fiches pédagogiques 1 et 2 en annexe (cf. annexe N° 49 et annexe N° 50) illustrent bien la place que nous avons accordé à ces supports au sein de nos séquences pédagogiques.

Pour la première fiche intitulée « *Raconter son parcours professionnel* » (cf. annexe N° 49), nous avons effectué plusieurs démarches de didactisation sur deux supports authentiques issus de notre propre corpus de recherche : « *Interview avec Giselle* » (support N° 1) et « *Interview avec Daniel* » (support N° 2). La retranscription originale de ces extraits⁴³³ se présente sous la forme suivante (les parties en rouge soulignent les endroits où des modifications ont dû être effectuées) :

Support N° 1. Version originale

Interview avec Giselle

1. **Intervieweuse** : pourriez-vous nous parler de votre parcours académique et professionnel / vos études supérieures licence master doctorat + et professions exercées dans votre pays d'origine ou dans votre pays d'accueil + quelle est votre fonction actuelle /
2. **Giselle** : d'accord + donc + à la base je suis ingénieur en électronique en Colombie ++ euh ++ ensuite ++ j'ai participé à un échange académique avec la France avec (NECOLE SUPERIEURE FRANÇAISE) à Lyon⁴³⁴ + donc + je suis venue pour finir ++ pour faire la dernière année de l'école d'ingé⁴³⁵ + ensuite j'ai enchaîné avec un master en automatique euh ++ à (NUNIVERSITE FRANÇAISE) euh ++ et par la suite j'ai fait un doctorat en automatique aussi ++ c'était une thèse CIFRE⁴³⁶ en collaboration avec (NENTREPRISE FRANÇAISE) euh ++ et actuellement + bon + j'ai fini ma thèse en mai dernier et là je viens d'être embauchée chez (NENTREPRISE FRANÇAISE) ++ en CDI ++ voilà + donc ++ ben + le travail ++ je suis ingénieur de recherche + toujours en automatique euh ++ dans la secteur de l'énergie + bien sûr (NENTREPRISE FRANÇAISE)+ euh ++ voilà

⁴³³ Ces extraits correspondent à la retranscription des entretiens E1F (Daniel) et E6F (Giselle) qui se trouvent dans les annexes de ce mémoire. Les conventions de transcription et les normes d'anonymisation appliquées pour la retranscription de l'ensemble de nos données ont été explicitées dans le chapitre 4 de notre travail portant sur la méthodologie de l'enquête.

⁴³⁴ Parmi les informations personnelles que nous avons décidé de ne pas anonymiser se trouvent les noms de villes, car d'après nous ces informations géographiques sont utiles à la reconstitution des parcours de mobilité des sujets mobiles (cf. chapitre 4, Transcription et anonymisation des données recueillies).

⁴³⁵ « École d'ingé » : forme familière utilisée pour se référer à l'école d'ingénieurs.

⁴³⁶ « CIFRE » : sigle signifiant Convention Industrielle de Formation par la Recherche, dispositif qui « subventionne toute entreprise de droit français qui embauche un doctorant pour le placer au cœur d'une collaboration de recherche avec un laboratoire public. ». Ce type de travaux de recherche durent trois ans et sont intégralement financés par le Ministère de l'Enseignement supérieur et de la Recherche. Pour plus d'informations, voir : http://www.anrt.asso.fr/fr/espace_cifre/accueil.jsp

Support N° 2. Version originale

Interview avec Daniel

1. **Intervieweuse** : bon alors alors + pourriez-vous nous parler de votre parcours académique et professionnel + études supérieures licence master doctorat + euh professions exercées dans votre pays d'origine + ou dans votre pays d'accueil / ++ quelle est votre fonction actuelle /
2. **Daniel** : ok d'accord bon tout d'abord je vais commencer pour ma profession actuelle euh + actuellement je suis étudiant en thèse en deuxième année de thèse à (NINSTITUT D'ASTROPHYSIQUE FRANÇAIS) + je fais une thèse en astrophysique euh mon parcours il a été un parcours un peu différent par rapport au parcours normal euh ++ je- en colombie j'ai commencé mes études là où j'ai fait- euh + je euh + j'ai obtenu un diplôme de d'ingénieur en électronique et c'est après cette diplôme que je je suis parti + j'ai quitté la colombie euh + l'année 2008 début l'année 2008 euh je suis allé en espagne pour faire une une formation qui n'était pas un master mais c'était une formation euh + des euh + pendant six mois sept mois là où où + j'ai suivi des cours et je suis passé aussi un stage ++ ensuite euh en septembre 2008 je suis arrivé ici en france pour faire euh + pour un master euh en recherche en astrophysique un master deux + et à la suite de ce master euh + vu la- + euh + le besoin à niveau des compétences et euh j'ai fait un deuxième master en ingénierie spatiale + c'était un master pro en ingénierie spatiale euh + les deux à (NINSTITUT DE RECHERCHE EN ANSTRONOMIE FRANÇAIS) à Paris⁴³⁷ + et par la suite euh ++ j'étais prise euh pour faire- euh continuer mes travaux à (NINSTITUT D'ASTROPHYSIQUE FRANÇAIS) pour faire la thèse + laquelle + je suis en train de fai- de faire maintenant ++ donc euh +++ pendant cette formation bon ah + euh + à niveau des langues oui bien sûr euh + enfin en colombie toutes les formations se font en espagnol euh + en espagne la formation que j'ai suivie c'était une formation de caractère euh + international et c'était- c'est des cours qu'ont été suivis en anglais et + même les interactions avec les différentes personnes + mais dans la vie courant enfin on parlait espagnol aussi bien sûr et ici en france euh + les deux- euh + bien que les deux masters et + la thèse sont des formations suivies en en français à niveau des langues principales + mais l'astronomie c'est c'est c'est une matière qui qui engage l'interaction avec différents euh + personnes de la communauté scientifique de la communauté internationale et donc il est très très nécessaire de parler en anglais et on le fait on le fait souvent quoi

Ces textes oraux retranscrits sont issus d'un échange conversationnel en face-à-face entre un chercheur et son informateur. L'utilisation de ces textes sert à introduire un travail pédagogique autour de l'entretien en tant que situation de communication⁴³⁸, mais l'intérêt principal de leur exploitation est d'inviter les apprenants à étudier les récits de parcours (« récits-témoignages ») produits à l'oral par les sujets allophones colombiens au cours d'une interview en face-à-face avec un chercheur. La complexité des formes discursives qui composent ce type des productions orales exige la mise en place de démarches didactiques concrètes d'adaptation. Voyons donc plus concrètement les procédures pédagogiques qui nous ont permis d'adapter les récits de parcours que nous avons utilisés dans la fiche N° 1.

⁴³⁷ Les noms de villes font partie des données non anonymisées à cause de ce qu'ils peuvent apporter comme information à la recherche (cf. chapitre 4, Transcription et anonymisation des données recueillies).

⁴³⁸ Le support N° 1 introduit aussi la thématique de l'entretien puisque le texte, prenant la forme d'un mini article ou un compte rendu d'interview, explicite le parcours de formation raconté par le témoin au cours d'une interview journalistique.

Premièrement, afin de mettre en avant les récits de parcours produits par les sujets mobiles, nous avons tenu à abrégé et simplifier autant que possible l'intervention du chercheur. C'est pourquoi nous avons décidé de réduire et homogénéiser la question posée par ce dernier en proposant une seule et unique question pour les deux supports (support N° 1 et N° 2) : « *Pouvez-vous nous raconter votre parcours académique et professionnel ?* ». Cette démarche avait pour objectif principal de permettre aux élèves d'accéder plus facilement au sens de la question de départ ; et d'ainsi, se concentrer davantage sur la lecture des récits-témoignages produits par les enquêtés.

Deuxièmement, en ce qui concerne la présentation typographique des extraits, il convient de noter que les fragments oraux choisis provenant de notre corpus de recherche et ayant fait l'objet d'un travail de retranscription, présentaient plusieurs paramètres caractéristiques des discours retranscrits telles que la présence des conventions de transcription (« + » marquant les pauses, « - » signalant les mots tronqués...), l'absence des signes de ponctuation (virgule, point, trois points...), des majuscules et des chiffres⁴³⁹, ou encore l'existence d'un certain nombre d'hyponymes insérés dans le texte par le biais des parenthèses (pour le support N° 3, « *(NUNIVERSITE FRANÇAISE)* », « *(NENTREPRISE FRANÇAISE)* »...) et cherchant à anonymiser toute information personnelle délivrée par les informateurs pendant l'interview (voir *supra* la version originale des textes). De toute évidence, cette présentation typographique s'éloignait radicalement de celle des textes que les étudiants ont l'habitude d'étudier en classe de langue (textes des manuels, textes authentiques du quotidien ou tirés des supports numériques⁴⁴⁰...); c'est pourquoi nous avons décidé de leur donner un aspect plus ordinaire en remplaçant les conventions de transcription par des signes de ponctuation, en faisant usage des lettres majuscules selon les conventions orthographiques et typographiques habituels; et finalement, en changeant les hyperonymes par des groupes nominaux tels que « *une université* », « *une entreprise française* » ou par des propositions assez généralistes cherchant à s'intégrer de manière cohérente et naturelle dans le discours : « *dans la même entreprise* » (voir *infra* la version finale des textes). De même, dans le but de rendre l'interview moins formelle et plus personnelle, nous avons décidé d'assigner un

⁴³⁹ Le travail de retranscription des discours oraux cherche à traduire toutes les données en utilisant des lettres et non des chiffres, à l'exception des chiffres beaucoup trop longs et occupant beaucoup trop de place dans le corps du texte, tels que les dates : 2008, 2010, etc. (cf. annexe N° 20. Conventions de transcription.)

⁴⁴⁰ On se réfère ici à des documents authentiques que l'on trouve dans notre entourage dans la vie quotidienne tels que des brochures, des lettres d'information, des affiches, etc. ou à ceux que l'on peut trouver par le biais des supports d'information et de communication numérique tels que l'Internet.

pseudonyme au chercheur. C'est pourquoi à la place de la mention « *I* » ou « *Intervieweuse* » nous avons préféré insérer la mention-pseudonyme « *Flora* ». De la sorte, les deux supports se présentent en tant que des dialogues entre deux interlocuteurs identifiés par leurs noms (« *Flora-Giselle* », « *Flora-Daniel* ») et non par deux entités impersonnelles portant leur statut d'« *intervieweuse* » et d'« *enquêté (-e)* ».

Troisièmement, dans le but d'adapter ces discours issus de la production orale des locuteurs allophones à un usage didactique, plus précisément, pour la préparation des cours de français destinés à des adultes débutants, nous avons décidé d'opérer de nombreuses suppressions d'éléments discursifs et informatifs ou remplacements et rajouts des formes discursives, entre autres. À ce propos, il faut souligner que le support N° 1 dans son état original (voir *supra*) étant très court, concis et comportant peu de bifurcations discursives (peu de phrases tronquées, peu de reformulations discursives...), n'a pas nécessité d'ajustements didactiques à ce niveau, en revanche le support N° 2, étant plus complexe au niveau de la structure et l'agencement global du discours (nombreuses phrases tronquées, répétitions et reformulations, plusieurs erreurs de langue...), a dû subir plusieurs modifications afin de le rendre plus accessible pour les étudiants. Afin d'exemplifier le travail de didactisation effectué sur le support N° 2, nous citerons ci-après quelques-unes des manœuvres que nous avons réalisées. Ainsi par exemple, dans l'extrait suivant « *je- en colombie j'ai commencé mes études là où j'ai fait- euh + je euh + j'ai obtenu un diplôme de d'ingénieur en électronique* », nous avons décidé de supprimer les éléments soulignés ci-dessus (pronoms relatif, adverbes, interjection...) afin d'alléger le discours, mais par contre, nous avons tenu à garder d'autres éléments intéressants dans le but de permettre aux étudiants d'observer des phénomènes discursifs de la langue orale tels que la répétition, la reformulation ou l'hésitation comme ceux soulignés ci-après: « *je- en colombie j'ai commencé mes études* », « *j'ai fait- euh + j'ai obtenu un diplôme de d'ingénieur en électronique* ». En effet, à nos yeux, certains phénomènes de répétition, coupure et reformulation de la parole sont utiles en classe, d'abord, parce qu'ils sont caractéristiques du discours oral et ensuite, parce que certains de ces phénomènes peuvent rendre compte des stratégies communicatives déployées par les locuteurs allophones à l'oral : recours à d'autres types de termes ou de formulations face à une difficulté linguistique, reformulation d'une phrase afin de la rendre conforme à leurs attentes, autocorrection au cours de l'acte d'énonciation, etc. De même, en gardant certaines particules propres de ces discours oraux telles que « *je-* » (indiquant une amorce de mot ou une partie tronquée) ou « *euh* » (interjection marquant l'hésitation), nous pouvions aussi

envisager de mener de petits exercices de discrimination. On pouvait par exemple faire des comparaisons entre la prononciation de « je » ([ʒə]) et « j'ai » ([ʒe]), les encourager à pratiquer la prononciation de l'interjection « euh » ([ə]) de manière isolée mais aussi en l'intégrant à un échantillon de discours, etc. De la sorte, comme on peut l'observer dans la version originale du support N° 2 (voir *supra*) plusieurs éléments, soulignés en rouge, ont été supprimés : « des euh », « là où où », « de fai », « les deux- euh », « bien que », « aussi », etc. De même, certaines phrases pouvant rendre trop complexe la compréhension du texte pour des questions de cohérence et de non linéarité ont été éliminées, comme c'est le cas de la partie soulignée ici (support N° 2): « je suis allé en espagne pour faire une formation qui n'était pas un master mais c'était une formation euh + des euh + pendant six mois sept mois là où où + j'ai suivi des cours et je suis passé aussi un stage ». En effet, on remarque dans cet extrait que le locuteur énonce une information (« formation qui n'était pas un master mais ») qu'il ne complètera pas par la suite puisqu'il continue à développer son discours en donnant de nouvelles informations (durée, stage). Ce type d'informations restant suspendues au cours de l'énonciation, nous semblaient pouvoir détourner l'attention des étudiants et complexifier donc l'activité de lecture, c'est pourquoi nous les avons retirées du discours : « + vu la- + euh + le besoin à niveau des compétences et euh », « même les interactions avec les différentes personnes », « à niveau des langues principales », « oui bien sûr ».

Par ailleurs, certaines formes discursives utilisées ou erreurs commises par le locuteur allophone (Daniel, support N° 2) nécessitaient, d'après nous, une adaptation didactique afin de simplifier la forme de ce texte. Par exemple, le marqueur de l'oral « enfin » a été exclu (« mais dans la vie courant enfin on parlait espagnol ») car, à notre sens, il devrait être plutôt réservé pour un travail didactique avec des étudiants d'un niveau plus avancé, tandis que les marqueurs d'ouverture « bon » (« ok d'accord bon tout d'abord je vais commencer ») et de fermeture « quoi » (« on le fait on le fait souvent quoi »)⁴⁴¹ ont été conservés puisque ces particules de l'oral nous semblaient plus simples et donc plus en accord avec les activités pédagogiques que l'on a l'habitude de proposer à des étudiants débutants. Rappelons que l'un des intérêts principaux d'exploiter à travers nos séquences pédagogiques ces récits-témoignages produits à l'oral, en tant que des supports didactiques, est celui de pouvoir

⁴⁴¹ En effet, Florence Lefevre (2011), dans son article « Bon et quoi à l'oral : marqueurs d'ouverture et de fermeture d'unités syntaxiques à l'oral », explicite les fonctions de ces deux marqueurs discursifs en tant que des particules de l'oral permettant au locuteur d'ouvrir ou clôturer son discours. Il faut noter par contre, que l'objectif pédagogique que soutient l'exploitation de ces formes discursives présentes dans les supports authentiques est fortement simple, plus concrètement il s'agit pour nous ici, d'expliquer aux étudiants la récurrence de ces mots à l'oral et la fonction communicative qu'ils peuvent accomplir dans un récit de parcours oral.

travailler en classe certaines particularités de la langue orale, comme par exemple la présence récurrente des marqueurs discursifs tels que : « *donc* », « *voilà* », « *quoi* », « *bon* », « *alors* », etc.

Autre point à retravailler : la complexité des productions discursives. Dans le cas des formes soulignées ci-après, nous avons proposé d'autres configurations discursives plus simples. Dans la phrase « *des cours qu'ont été suivis en anglais* », la voix passive a été remplacée par une voix active : « *des cours qu'on suit en anglais* ». De même, dans la phrase « *et ici en france euh bien que les deux masters et + la thèse sont des formations suivies en en français* », la conjonction « *bien que* » et le participe passé « *suivies* » ont été supprimés, ce qui a donné lieu à la phrase suivante : « *les deux masters et + la thèse sont des formations en en français* ». Finalement, le verbe « *engager* » présent dans la phrase « *c'est c'est c'est une matière qui qui engage l'interaction avec différents euh + personnes* » a été remplacé par son synonyme « *nécessiter* », d'après nous, plus transparent au niveau sémantique (relation avec le substantif « *nécessité* ») pour les étudiants. Quant aux erreurs de langue, même si nous voulions garder quelques fautes de langue afin de demander aux étudiants de trouver la correction adéquate, il nous a semblé que certaines formes étaient trop complexes pour leur demander de réaliser ce travail de correction. Nous avons donc conservé quelques formes incorrectes (« *je vais commencer pour ma profession actuelle* » ; « *cette diplôme* » ; « *début l'année 2008* » ; « *je suis passé aussi un stage* » ; « *à niveau des langues* » ; « *mais dans la vie courant* » ; « *l'astronomie c'est c'est c'est une matière qui qui engage l'interaction avec différents euh + personnes de la commounauté scientifique de la commounauté internationale* ») ; mais corrigé et remplacé directement nous-mêmes d'autres types d'erreurs qui nous semblaient plus délicats (« *j'étais prise euh pour faire- euh continuer mes travaux* »⁴⁴² ; « *une formation de caractère euh + international* »⁴⁴³ ; « *c'était- c'est des cours qu'ont été suivis en anglais* »⁴⁴⁴). Dans le cas du support N° 3, l'erreur d'accord de genre « *la secteur* » a été également gardée dans le texte à des fins didactiques. Cependant dans le support N° 4, les deux erreurs de prononciation, rendues visibles grâce à la retranscription de

⁴⁴² Erreur remplacée par la proposition de correction suivante : « *j'ai été accepté à un institut euh pour faire- euh continuer mes travaux* ». Cette faute de langue étant lié à l'usage de la voix passive et de la différence entre les temps verbaux, passé composé et imparfait, nous semble assez complexe.

⁴⁴³ Erreur remplacée par la proposition de correction suivante : « *une formation à caractère euh + international* ». L'usage de cette préposition était ici plus complexe que celle que l'on peut souvent trouver dans les manuels de langues introduisant la préposition « *à* » en tant que préposition de lieu ou de mouvement.

⁴⁴⁴ Erreur remplacée par la proposition de correction suivante : « *c'étaient- ce sont des cours qu'on suit en anglais* ». L'usage de l'imparfait allait être réservé pour la deuxième séquence portant sur « *le récit d'expérience personnelle* ».

ces discours oraux et contenues dans la phrase « *personnes de la commounauté scientifique de la commounauté internationale* », ont été corrigées par le biais d'un renvoi explicatif introduit par un astérisque (« * ») et cherchant à introduire la correction correcte de la manière suivante : « *Erreur de prononciation de Daniel. La prononciation correcte est : « communauté* ». Exemple : « *personnes de la communauté scientifique, de la communauté internationale* ». Cette procédure typographique nous semblait utile afin de pouvoir signaler aux étudiants que ces mots avaient été mal prononcés par le locuteur allophone (Daniel, support N° 4) et peut-être même, pour les inviter à prononcer ces mots correctement en se servant de la correction. D'ailleurs, il convient de noter que l'ensemble des formes contenant des erreurs ont été mises en relief dans la version finale didactisée grâce à un effet de soulignement destiné à faciliter leur identification visuelle. Finalement, dans le support N° 3, les termes ou expressions « *école d'ingé* »⁴⁴⁵, « *j'ai enchaîné avec* » ; « *CIFRE* »⁴⁴⁶ et « *CDI* » ont fait l'objet d'un renvoi explicatif introduit par un astérisque (« * ») et cherchant à clarifier aux étudiants leur signification. De même, certains mots de temps (« *actuellement* », « *maintenant* », « *en mai dernier* », « *en 2008* », « *pendant six mois, sept mois* »...) ou de liaison (« *ensuite* », « *et par la suite* »...) caractéristiques des récits de parcours, ont été mis en gras à des fins d'exploitation pédagogique.

Ainsi, à l'issue de cette démarche de didactisation, la version finale de ces deux supports (support N° 1 et N° 2) se présente comme suit :

⁴⁴⁵ Forme familière utilisée par l'interviewé pour se référer à l'« École d'ingénieurs ».

⁴⁴⁶ « *CIFRE* » : sigle signifiant « *Convention Industrielle de Formation par la Recherche* », dispositif qui « *subventionne toute entreprise de droit français qui embauche un doctorant pour le placer au cœur d'une collaboration de recherche avec un laboratoire public* ». Ce type de travaux de recherche durent trois ans et sont intégralement financés par le Ministère de l'Enseignement supérieur et de la Recherche. Pour plus d'informations, voir : http://www.anrt.asso.fr/fr/espace_cifre/accueil.jsp.

Support N° 1. Version didactisée

Interview avec Giselle

Flora : Pouvez-vous nous raconter votre parcours académique et professionnel ?

Giselle : D'accord, donc, à la base je suis ingénieur en électronique en Colombie euh... **Ensuite**, j'ai participé à un échange académique avec la France avec une Ecole supérieure à Lyon. Donc, je suis venue pour finir, pour faire la dernière année de **l'École d'ingé***. **Ensuite j'ai enchaîné avec*** un Master en automatique euh... à une université à Grenoble euh... **Et par la suite** j'ai fait un Doctorat en automatique aussi. C'était une thèse **CIFRE*** en collaboration avec une entreprise française euh... **Et actuellement**, bon, j'ai fini ma thèse **en mai dernier** et **là** je viens d'être embauchée dans la même entreprise en **CDI***, voilà. Donc, ben, le travail, je suis ingénieur de recherche toujours en automatique euh... dans la secteur de l'énergie, euh, voilà.

Quelques mots et expressions à découvrir :

* « **École d'ingé** » : forme familière utilisée pour dire « Ecole d'ingénieurs ».

* « **Enchaîner avec** » : synonyme du verbe « continuer » : « j'ai continué ma formation avec ... ».

* « **CIFRE** » : sigle qui signifie « Convention Industrielle de Formation par la Recherche ». Il s'agit d'un dispositif qui aide financièrement les entreprises qui embauchent des doctorants.

* « **CDI** » : sigle qui signifie « Contrat à durée indéterminé ». Un contrat qui n'a pas de limite de temps, qui ne doit pas être renouvelé chaque année.

Support N° 2. Version didactisée

Interview avec Daniel

Flora : Pouvez-vous nous raconter votre parcours académique et professionnel ?

Daniel : Ok, d'accord, bon, tout d'abord je vais commencer pour ma profession actuelle euh... **Actuellement** je suis étudiant en thèse en deuxième année de thèse dans un Institut d'Astrophysique spatiale. Je fais une thèse en astrophysique euh... Mon parcours il a été un parcours un peu différent par rapport au parcours normal euh... Je, en Colombie j'ai commencé mes études, j'ai fait, euh... j'ai obtenu un diplôme de, d'ingénieur en électronique et **c'est après cette diplôme** que je, je suis parti, j'ai quitté la Colombie euh... **En 2008, début l'année 2008** euh... je suis allé en Espagne pour faire une, une formation. **Pendant six mois, sept mois** j'ai suivi des cours et je suis passé aussi un stage. **Ensuite** euh, **en septembre 2008** je suis arrivé ici en France pour faire euh... pour un Master euh, en recherche en astrophysique, un Master 2. **Et à la suite de** ce Master euh... j'ai fait un deuxième Master en ingénierie spatiale. C'était un Master pro en ingénierie spatiale euh... les deux à un Institut de recherche en Astronomie à Paris. Et **par la suite**, euh... j'ai été accepté à un institut euh, pour faire, euh... continuer mes travaux à un Institut d'Astrophysique spatiale pour faire la thèse, laquelle je suis en train de faire **maintenant**. Donc euh... pendant cette formation bon, ah, euh, à niveau des langues euh... en Colombie toutes les formations se font en espagnol euh... En Espagne la formation que j'ai suivie c'était une formation à caractère euh... international et c'étaient, ce sont des cours qu'on suit en anglais, mais dans la vie courant on parlait espagnol bien sûr. Et ici en France euh... les deux Masters et la thèse sont des formations en, en français, mais l'astronomie c'est, c'est, c'est une matière qui, qui nécessite l'interaction avec différents euh, personnes de la **commounauté*** scientifique, de la **commounauté*** internationale et donc il est très, très nécessaire de parler en anglais et on le fait, on le fait souvent, quoi.

NOTES :

* « **Commounauté** » : Erreur de prononciation de Daniel. La prononciation correcte est : « communauté ».

Exemple : « *personnes de la communauté scientifique, de la communauté internationale* ».

Pour la deuxième fiche intitulée « *Raconter son expérience de mobilité* » (cf. annexe N° 50) comportant des récits de difficultés⁴⁴⁷ produits par nos Iés, nous avons effectué des démarches d'adaptation pédagogique similaires, que nous ne décrivons pas ici pour maintenir au chapitre une longueur décente. Nous nous contenterons de dire que les transcriptions de récits-témoignages, plus précisément le récit de Karina et Fabricio ont subi des opérations de simplification afin de faciliter la compréhension écrite des transcriptions de récits oraux. Certaines des opérations facilitantes mises en place sont la suppression d'un certain nombre de marques de l'oral, la reformulation des phrases contenant des formes complexes et l'explicitation des termes inconnus.

7.2.6.2. La didactisation des autres supports de formation

Comme nous venons de voir, plusieurs démarches de didactisation peuvent être appliquées afin d'adapter les sources authentiques au niveau de langue des publics d'apprenants et aux objectifs pédagogiques des séquences qui leur sont proposées. Quelques exemples des procédures d'adaptation didactique qui peuvent être déployées sont : la simplification syntaxique, la suppression des conventions de transcription, le raccourcissement de la longueur des textes, le remplacement ou la suppression de certains éléments discursifs ou des passages du texte, etc. Rappelons toutefois que le travail sur les « *récits-témoignages* » s'est accompagné de l'exploitation d'un certain nombre de sources authentiques et pédagogiques supplémentaires. Parmi ces supports, certains ont aussi nécessité des accommodations didactiques afin de les rendre plus aptes au travail avec notre public cible. Voyons donc ci-après la manière utilisée pour didactiser ce panel de textes authentiques (article, schéma...) dans le but de construire nos séquences pédagogiques.

Le support authentique N° 3 « *Travailler en entreprise et être formateur, ce ne sont pas les mêmes métiers* » est une source repérée sur Internet (Site « Vivre la restauration ». Repéré à <http://vivrelarestauration.com/category/recit-de-parcours/>). Il fait partie de la première séquence pédagogique intitulée « *Raconter son parcours professionnel* ». Le texte dans sa version originale se présente comme suit :

⁴⁴⁷ Nous privilégions le terme « *récit de difficulté* », mais ces récits se rapprochent également des récits d'incident (cf. chapitre 6, en point 6.2.6.2.).

Support N° 3. Version originale

« Travailler en entreprise et être formateur, ce ne sont pas les mêmes métiers », Jean-Michel Robbier, Professeur de salle, Ferrandi, Paris

Publié le **novembre 20, 2014**

Professeur de salle à l'école Ferrandi, Jean-Michel Robbier est titulaire d'un Brevet de Technicien Hôtelier, **obtenu en 3 ans à Thonon-les-Bains**, et d'un BTS* cuisine et salle **option B**, réalisé **en 2 ans** au lycée des métiers de l'hôtellerie Jean Drouant à Paris. Lors de notre **rencontre**, nous lui **avons demandé comment il était venu à la formation**.

« J'ai travaillé 20 ans en entreprise, **dont** une année en Angleterre pour apprendre l'anglais, **en occupant** tous les postes en cuisine et en salle, du commis au chef de rang. La première partie de ma carrière, je l'ai faite dans le groupe Accor, pour les hôtels Mercure, Novotel et Pullman. J'ai ensuite rejoint le groupe Concorde et travaillé à l'hôtel du Louvre. Durant tout mon parcours en entreprise, je suis resté en contact avec la formation **en recevant** des jeunes en alternance. J'ai aussi eu l'occasion de faire des vacances à l'école Ferrandi et à l'ICOGES, une école privée **qui ne prépare que** des BTS. Comme beaucoup de professionnels, je me posais des questions sur ma carrière et la suite que je pouvais lui donner. Et puis, grâce à des rencontres, j'ai franchi le pas pour **ne faire que** de la formation à Ferrandi.

Travailler en entreprise et être formateur, ce ne sont pas les mêmes métiers, même s'ils portent sur le même sujet. Par contre, je **reste persuadé** que le travail en entreprise et l'expérience **reste** indispensables pour être formateur. Quand nous parlons à un apprenti, il nous faut être **capable** de comprendre **le système permettant** de passer de la formation théorique à l'école à la pratique acquise en entreprise ».

Malgré la brièveté de ce support écrit, il nous a semblé que certains termes lexicaux ainsi que certaines tournures grammaticales (en rouge) pouvaient compliquer l'activité de compréhension écrite. Par conséquent, plusieurs modifications et reformulations ont été effectuées sur la version d'origine. Les termes et les parties changés ont été signalés en rouge ci-dessus et nous servirons de repère pour présenter dans la partie qui suit un court descriptif des adaptations didactiques que nous avons souhaité réaliser :

Le titre du texte a été gardé intact, néanmoins le chapeau (paragraphe introductif) précédant la partie principale de ce document, autrement dit, le témoignage de « *Jean-Michel Robbier* », a été allégé en supprimant certaines informations qui nous paraissaient facultatives : « *obtenu en 3 ans à Thonon-les-Bains* », « *option B* », etc. De même, la phrase « *Lors de notre rencontre, nous lui avons demandé comment il était venu à la formation* », comportant des temps verbaux assez complexes tels que le passé composé suivi du plus-que-parfait, a été remplacée par une formulation contenant une terminologie et des temps verbaux plus accessibles tels que le présent et le passé composé : « *Lors de notre interview, nous lui demandons comment il est devenu formateur* ». Le terme « *interview* » a été choisi volontairement à la place du terme « *rencontre* » afin de mettre en évidence la situation d'entretien qui a permis à Jean-Michel de raconter son parcours de formation. L'entretien en

tant que situation de communication sera, en effet, exploité à plusieurs reprises dans cette séquence pédagogique : entretien journalistique, entretien de recherche et entretien d'embauche.

Dans la partie explicitant le témoignage du professionnel, nous avons également estimé nécessaire de simplifier plusieurs éléments afin d'adapter ce texte au niveau de langue de nos étudiants (A.1.2 - A.2+) : termes lexicaux, modes verbaux, temps verbaux, entre autres. De la sorte, le pronom relatif « *dont* » a été remplacé par la forme verbale en passé composé « *je suis resté* ». Les gérondifs tels que « *en occupant* » et « *en recevant* » ont été substitués par des formes verbales au passé composé ou à l'imparfait telles que « *j'ai occupé* », « *je recevais* ». Des mots de liaison, des adverbes ou des signes de ponctuation ont été rajoutés afin de garder la cohésion et la cohérence interne du texte : « *Pendant ce temps* », « *et aussi* », « *puisque* », « *;* » (point-virgule), etc. Les formes négatives « *ne que* » présentes dans les phrases « *une école privée qui ne prépare que des BTS* » ou encore « *j'ai franchi le pas pour ne faire que de la formation* » ont été substituées par des phrases affirmatives comportant les adverbes « *exclusivement* » ou « *uniquement* », ce qui a donné lieu à des phrases comme : « *une école privée qui prépare exclusivement des BTS* », « *j'ai franchi le pas pour commencer à faire uniquement de la formation* ». Ces changements ont été accompagnés d'autres rajouts afin de compléter la reformulation comme c'est le cas de : « *pour commencer à* ». En ce qui concerne la forme verbale « *je reste persuadé* », nous avons proposé à sa place, une forme qui nous paraissait plus courante : « *je suis convaincu* ». Dans le cas du participe présent « *permettant* », nous avons décidé de le remplacer par une forme verbale conjuguée au présent et précédée du pronom relatif « *qui* », ce qui a donné la phrase suivante : « *le système qui nous permet* ». Une virgule a été également intégrée dans ce segment afin de marquer une pause entre le fragment « *de la formation théorique à l'école* » et « *à la pratique acquise en entreprise* » et ce, dans le but de pouvoir faciliter la compréhension globale de la phrase.

De même, deux erreurs de grammaire ont été repérées et corrigées, la première concernait la forme conjuguée du verbe « *rester* » dans la phrase suivante « *le travail en entreprise et l'expérience reste indispensables* » (faute corrigée par « *restent* ») et la seconde concernait l'accord pluriel de l'adjectif « *capable* » dans la phrase « *il nous faut être capable de comprendre le système* » (faute corrigée par « *capables* »). Il convient de noter que l'une des difficultés de l'exploitation didactique des textes authentiques recueillis sur Internet est le fait de devoir faire face à des productions écrites comportant parfois des fautes de divers genres : de grammaire, d'orthographe, typographiques, entre autres. Il nous semble que l'enseignant

souhaitant utiliser ces textes comme supports pédagogiques doit être conscient de ces problématiques et doit vérifier et retravailler en conséquence les textes avant de les introduire en salle de classe.

D'autre part, certains termes pouvant être nouveaux pour les apprenants ont fait l'objet d'une définition ou d'une explication (renvoi explicatif introduit par le symbole « * ») à l'instar de termes suivants : « *BTS* » (sigle qui signifie « *Brevet de technicien supérieur* ». Il s'agit d'un diplôme national de l'enseignement supérieur que les jeunes préparent après l'obtention de leur baccalauréat ou « *Bac* »); « *jeunes en alternance* » (qui suivent une formation par alternance, une formation qui intègre une expérience de travail en entreprise); « *faire des vacations* » (occuper un poste temporairement, sans être titulaire); « *franchir le pas* » (réussir à accomplir une action après hésitation). Certains éléments lexicaux relatifs au thème « *formation professionnelle* » ont été gardés afin de proposer aux étudiants des activités de déduction sémantique. Ainsi, des termes tels que « *formation* », « *formateur* », « *apprenti* » ont été conservés afin de demander aux apprenants de déduire leur signification à travers la lecture du texte et d'essayer de les expliquer en apportant des synonymes comme par exemple : éducation, professeur, étudiant, etc. L'enseignant pouvait par la suite préciser les nuances entre le couple « *étudiant/apprenti* » et ce, en mettant en relation le terme « *apprenti* » avec l'acception qu'on lui donne dans le cas de contextes de formation par alternance (« *jeune professionnel qui suit une formation en alternance entre une entreprise et un centre de formation* »). Ce même travail déductif a été proposé pour la préposition « *durant* » qui pouvait être associée à la préposition « *pendant* », plus connue des étudiants. D'ailleurs, l'enseignant pouvait aussi utiliser le couple « *durant/pendant* » pour évoquer brièvement la thématique des registres de langue : « *durant* » pouvant être utilisé dans un registre plus soutenu de la langue et « *pendant* » dans un registre plus courant. De plus, certains termes ou structures linguistiques propres au texte d'origine, pouvant être nouveaux pour les apprenants, tels que « *lors de* », « *la première partie de ma carrière* », « *j'ai ensuite rejoint* », « *durant tout mon parcours en entreprise* », « *et puis* », « *j'ai franchi le pas* », ont été conservés dans le dessein de profiter, à travers un encadrement pédagogique, de la variation discursive que peuvent apporter les supports authentiques, autrement dit, les discours non didactisés. De même, au niveau typographique, certains mots de temps (« *Pendant ce temps* », « *durant tout mon parcours en entreprise* », ...) ou de liaison (« *la première partie de ma carrière* », « *ensuite* », « *et puis* », ...) caractéristiques des récits de parcours, ont été mis en gras à des fins d'exploitation pédagogique.

À l'issue de ce travail didactique, la version modifiée du texte se présente comme suit :

Support N° 3. Version didactisée

« Travailler en entreprise et être formateur, ce ne sont pas les mêmes métiers », Jean-Michel Robbier, Professeur de salle, Ferrandi, Paris

Publié le novembre 20, 2014

Professeur de salle à l'école Ferrandi, Jean-Michel Robbier est titulaire d'un Brevet de Technicien Hôtelier et d'un **BTS*** cuisine et salle, réalisé au lycée des métiers de l'hôtellerie Jean Drouant à Paris. Lors de notre interview, nous lui demandons comment il était devenu formateur.

J'ai travaillé 20 ans en entreprise. **Pendant ce temps**, j'ai occupé tous les postes en cuisine et en salle, du commis au chef de rang ; et aussi, je suis resté une année en Angleterre pour apprendre l'anglais. **La première partie de ma carrière**, je l'ai faite dans le groupe Accor, pour les hôtels Mercure, Novotel et Pullman. J'ai **ensuite** rejoint le groupe Concorde et travaillé à l'hôtel du Louvre. **Durant tout mon parcours en entreprise**, je suis resté en contact avec la formation puisque je recevais dans mon travail **des jeunes en alternance***. J'ai aussi eu l'occasion de **faire des vacances*** à l'école Ferrandi et à l'ICOGES, une école privée qui prépare exclusivement des **BTS***. Comme beaucoup de professionnels, je me posais des questions sur ma carrière et la suite qui je pouvais lui donner. **Et puis**, grâce à des rencontres, **j'ai franchi le pas*** pour commencer à faire uniquement de la formation à Ferrandi.

Travailler en entreprise et être formateur, ce ne sont pas les mêmes métiers, même s'ils portent sur le même sujet. Par contre, je suis convaincu que le travail en entreprise et l'expérience restent indispensables pour être formateur. Quand nous parlons à un apprenti, il nous faut être capables de comprendre le système qui nous permet de passer de la formation théorique à l'école, à la pratique acquise en entreprise.

Quelques mots et expressions à découvrir :

*« **BTS** » : sigle qui signifie « *Brevet de technicien supérieur* ». Il s'agit d'un diplôme national de l'enseignement supérieur que les jeunes préparent après l'obtention de leur baccalauréat (Bac).

*« **jeunes en alternance** » : qui suivent une formation par alternance, une formation qui intègre une expérience de travail en entreprise.

*« **faire des vacances** » : occuper un poste temporairement, sans être titulaire.

*« **franchir le pas** » : réussir à accomplir une action après hésitation.

Le support authentique N° 4 « *La typologie de Holland : RIASEC* » est une source repérée sur Internet (Site « *ECPA* ». Repéré à <http://www.ecpa.fr/ressources-humaines/test.asp?id=1984>) et exploité dans la première séquence pédagogique intitulée « *Raconter son parcours professionnel* ». Voici la version originale de ce texte qui à la différence de tous les autres supports, ne constituait pas en un entretien.

Support N° 4. Version originale

La typologie de Holland : RIASEC

- **Réaliste** : attiré par des métiers à forte composante manuelle et technique.
- **Investigateur** : privilégie les activités d'observation et d'analyse, les problèmes à résoudre, et apprécie les environnements stimulant intellectuellement.
- **Artistique** : attiré par des activités favorisant l'expression de son imagination et sa créativité.
- **Social** : altruiste, sociable, accordant une grande place aux sentiments des autres.
- **Entreprenant** : aime imposer ses idées, influencer autrui et cherche à occuper une place de leadership.
- **Conventionnel** : plutôt organisé, recherche les milieux stables et structurés dans lesquels il s'adapte bien.

Selon notre codification habituelle en rouge, plusieurs modifications ont été effectuées au niveau de ce texte. Les parties en rouge ci-dessus signalent les différents éléments changés. Nous avons cherché principalement à simplifier la structure des phrases en faisant usage du substantif féminin « *personne* » et du pronom relatif « *qui* » : « *personne qui s'intéresse à* » (+nom), « *personne qui privilégie/apprécie/aime/accorde/cherche* » (+ complément), etc. Pour les cas des formes adjectivales, nous avons présenté le substantif suivi directement de l'adjectif « *personne* » (+ adjectif), car cette forme nous semblait plus naturelle : « *personne altruiste/sociable/organisée* ». Toutes les formes verbales renvoyant vers la voix passive (« *attiré par* ») ont été également omises dans le but de privilégier la voix active, plus accessible pour des étudiants d'un niveau débutant : « *s'intéresse* », « *privilégie* », etc. De même, certaines formes complexes (formes prépositionnelles, participe présent...) telles que « *métiers à forte composante manuelle et technique* » ou encore « *activités favorisant l'expression de son imagination et sa créativité* » ont été remplacées par des formes plus simples telles que « *métiers manuels et techniques* » ou « *activités de création et d'imagination* », entre autres. D'autre part, deux termes probablement nouveaux ou inconnus des étudiants, ont été expliqués à travers une petite note lexicale (renvoi explicatif introduit par le symbole « * ») : le terme « *altruiste* » et le terme « *leadership* ». Nous tenons à souligner que l'anglicisme « *leadership* » aurait pu être directement remplacé par son équivalent français « *direction* » (statut) ou « *meneur* » (personne), mais d'après nous, dans certains domaines ou certaines disciplines, tels que ceux en rapport avec la formation, la professionnalisation ou encore le monde entrepreneurial, l'emploi d'anglicismes est récurrent dans les pratiques authentiques des locuteurs. C'est pourquoi, il nous semblait important de garder ce terme dans son état d'origine afin de montrer ce petit phénomène d'emprunt linguistique aux élèves⁴⁴⁸. D'ailleurs, dans une approche plurilinguiste et pluriculturelle de l'enseignement-apprentissage des langues, ces petits phénomènes de « *métissage* » linguistique nous semblent être une source de richesse pour les apprentissages, car ils permettent aux étudiants d'observer des traces discursives témoignant du contact de langues, de la pluralité linguistique du monde moderne, de l'internationalisation des pratiques langagières, etc. De même, conserver certains anglicismes déjà présents dans les documents authentiques que les professeurs souhaitent exploiter en classe, est aussi, à notre sens, une

⁴⁴⁸ Il est important de remarquer également que la réflexion didactique que nous avons menée autour des anglicismes et de l'usage que l'on peut faire de ces derniers en salle de classe avec nous étudiants, a été motivé par le choix d'exploiter un support authentique. Le support authentique lui-même, étant le produit de l'acte d'énonciation d'un locuteur réel, nous a permis de nous poser ce genre des questionnements.

façon de montrer aux élèves l'importance et l'utilité de leurs répertoires bilingues ou plurilingues dans l'apprentissage et l'usage d'une nouvelle langue. Certains apprenants possédant des compétences communicatives en anglais pourraient par exemple faire appel à leurs savoirs langagiers bi/plurilingues afin de comprendre un texte en français et/ou de s'exprimer à l'oral en français en incorporant certains anglicismes qu'ils maîtrisent bien. La valorisation de ce type de ressources bi/plurilingues en classe de FLE pourrait, d'après nous, de la sorte renouveler la motivation et l'implication des étudiants dans leur apprentissage langagier, car ils pourraient leur permettre de se représenter en tant qu'apprenants-usagers d'une langue, à travers une image plus globalisante, et peut-être même plus rassurante et positive, d'eux-mêmes et ce, en se visualisant non seulement comme des apprenants-usagers débutants du français mais plutôt comme des apprenants-usagers bi/plurilingues possédant une variété des compétences et des ressources linguistiques asymétriques mais riches et plurielles, auxquelles ils peuvent faire appel à différents moments de leur vie, y compris durant l'apprentissage d'une nouvelle langue, telle que le français.

Enfin, et pour en revenir aux procédures de didactisation de ces supports authentiques, il faut noter que nous avons également proposé un court texte introductif afin de présenter l'origine et la fonction de « *la typologie de Holland* » dans le milieu de la formation. D'après nous, ce rajout discursif, apportait aux apprenants quelques repères informatifs leur permettant de mieux comprendre le rapport entre la lecture de ce texte et la thématique proposée par notre séquence pédagogique (Fiche N° 1).

À l'issue de cette démarche de didactisation, la version finale de ce texte est la suivante :

Support N° 4. Version didactisée

Beaucoup de formateurs utilisent la typologie de Holland (Docteur John L. Holland) pour aider les étudiants à connaître leur profil académique et professionnel et à faire des choix de carrière et d'éducation. Cette typologie propose 6 catégories de profils professionnels selon le type de personnalité des étudiants et le type de métier qui les intéresse le plus.

La typologie de Holland : RIASEC

- **Réaliste** : personne qui s'intéresse aux métiers manuels et techniques.
- **Investigateur** : personne qui privilégie les activités d'observation et d'analyse, les problèmes à résoudre et qui apprécie les activités intellectuelles.
- **Artistique** : personne qui aime les activités de création et d'imagination.
- **Social** : personne **altruiste***, sociable, qui accorde une grande place aux sentiments des autres.
- **Entreprenant** : personne qui aime imposer ses idées, qui aime influencer les autres et qui cherche à occuper une place de **leadership***.
- **Conventionnel** : personne organisée, qui cherche les milieux stables et structurés dans lesquels elle s'adapte bien.

Quelques mots et expressions à découvrir :

*« **altruiste** » (adj.) : personne généreuse, désintéressée, qui cherche à faire le bien pour les autres.

*« **leadership** » (subst.) : place de direction ou de leader, de meneur.

Notons que pour la deuxième fiche intitulée « *Raconter son expérience de mobilité* » (cf. annexe N° 50), nous avons aussi effectué des démarches de simplification pédagogique afin d'adapter un support écrit authentique tiré d'Internet intitulé « *Istanbul : entre culture et nourriture* ». Ces démarches de didactisation ne seront pas décrites ici par souci de brièveté, mais nous pourrions dire que les opérations de didactisation les plus importantes qui ont été réalisées sont de l'ordre de l'écourtement de la longueur du texte, un peu long dans sa version originale, et de l'explicitation du sens d'un certain nombre de termes probablement inconnus pour les étudiants.

Pour finir, il serait important de souligner que les sources tirées des manuels de FLE, de FOS ou de FOU que nous avons décidé d'intégrer à nos fiches pédagogiques (tableaux de grammaire, exercices grammaticaux...) ont aussi été occasionnellement modifiées afin de les adapter aux objectifs académiques ou professionnels de ce dispositif de formation. Nous ne nous attarderons pas ici sur ce type de didactisations, car elles sont plutôt simples, mais nous nous contenterons de dire que la plupart de ces accommodations ont impliqué le remplacement des termes lexicaux généraux pour des termes lexicaux spécialisés, ou l'usage d'un certain nombre d'expressions liées au monde académique ou au monde du travail.

7.3. Place et limites des questions d'interculturalité dans le cas de publics mobiles

En traçant notre propre parcours à partir de la notion de projet boutinien pour construire des séquences d'enseignement du français auprès de public mobiles, nous avons considéré la question de l'interculturel comme un élément parmi d'autres, intervenant dans des trajectoires individuelles nécessitant des adaptations multiples (matérielles, sociales, et donc pour partie aussi interculturelles). Ceci explique que nous n'ayons pas d'emblée introduit dans notre cadre théorique en partie II la réflexion sur l'interculturel. Cette réflexion est d'ailleurs conduite depuis une vingtaine d'années en didactique des langues, le plus souvent à propos de publics scolaires mineurs.

Notre propre chemin réalisé (des éléments théoriques jusqu'à l'élaboration formelle d'un cours pilote et de ses supports), il nous paraît à présent possible de nous positionner quant à cette notion problématique qu'est l'interculturel, en prenant également en compte la série de termes qui y sont couramment associés, tels l'interculturalité, l'altérité, la rencontre avec l'Autre. Cette réflexion prendra la forme d'un retour d'expérience auprès du public migrant de Paris Descartes, qui a été l'unique utilisateur jusqu'ici du matériel que nous avons présenté en 7.2.6.

7.3.1. La part de l'interculturel dans les programmes de FOS et de FOU

En fabricant du matériel pour publics adultes en mobilité à partir de notre corpus de récits-témoignages et de quelques supports préexistants réadaptés, nous avons pris une option qui est loin d'être majoritaire dans l'enseignement reçu d'ordinaire par de tels publics. Les thématiques des deux séries de fiches que nous avons conçues (cf. annexes N° 49 et annexe N° 50) ont en effet placé l'interculturel au centre de nos cours. Or, il nous faut souligner que cet aspect est souvent minoré dans les cours de FOU et de FOS adressés aux types de publics dont nous nous occupons. En cela, nous rejoignons Alessandra Keller-Gerber (2017, p. 194) qui remarque que : « *si des démarches de FOU - Français sur objectif universitaire- sont*

communément mises en pratique pour l'encadrement linguistique des individus mobiles dans leur métier d'étudiant à l'étranger, leur adaptation socioculturelle par la langue n'a que trop peu été pensée ». Comme nous l'avons observé en point 7.2.5., la formation culturelle et interculturelle dans les interventions formatives en FOS et en FOU se limite parfois à l'apprentissage des contenus culturels que l'on demande aux apprenants d'intégrer (les règles à respecter dans un événement diplomatique, *Objectif diplomatie*, 2008, p.103), comme si ces contenus étaient de simples données informatives. Or, la complexité que renferme la communication interculturelle au sein de divers contextes sociaux, académiques et professionnels, demande de la part des sujets mobiles d'enclencher des processus internes de réflexion, de remise en question, de décentration afin de s'ouvrir à la diversité et à la différence et d'essayer d'« *accepter les autres comme ils sont* » (M. Anquetil, 2006, p.1). Cela nécessiterait selon nous une éducation interculturelle des publics de FOS et de FOU, encore en bonne partie à construire. Ces compétences culturelles/interculturelles à travailler relèvent d'ailleurs « *d'un dispositif théorique spécifique, puisqu'elles ne sont pas de nature essentiellement langagière* » (J.-C. Beacco, 2007, p. 95). Nous pourrions dans le cadre de notre réflexion appréhender les concepts de base de ces approches éducatives à travers l'appareillage théorique proposé par des experts comme Milton J. Bennett ou autres modèles similaires. Dans son modèle de développement de la sensibilité interculturelle, Milton J. Bennett (1993) définit « *la sensibilité interculturelle* » en termes de phases de développement personnel. Son modèle de développement pose pour principe la façon de gérer les différences culturelles partant de l'ethnocentrisme en passant par des phases de plus grande reconnaissance et d'acceptation de la différence que Bennett appelle « *l'ethnorelativisme* » (Bennett, M. J. et Bennett, J. M., 2004, p. 153)⁴⁴⁹

À la décharge des didacticiens du FOS et du FOU, il faut bien comprendre que les séquences d'enseignement conduites dans ces deux secteurs sont souvent de durée réduite (stages de quelques semaines, modules de moins de 50h) : cette limitation pourrait expliquer que les aspects interculturels y soient traités de manière périphérique (dans des encadrés ou des conseils) ou alors lors de séances dédiées, mais néanmoins à part du reste de l'enseignement. On n'y trouve donc pas véritablement de réflexion situant la langue et la production langagière au sein des démarches projectives des acteurs sociaux mobiles, telle que nous la proposons. Or, ces démarches projectives impliquent des changements ou évolutions de

⁴⁴⁹ Soulignons que ces approches de l'interculturalité sont celles adoptées par le Conseil de l'Europe (2001, p. 28).

carrière, des choix de tous les moments, sans parler de la prise en compte de l'épanouissement personnel. Autant de dynamiques qui demandent d'acquérir un ensemble de compétences individuelles et sociales, y compris des compétences interculturelles, permettant à l'individu de faire projet. Dans cette optique, il apparaît qu'il faut traiter simultanément des aspects langagiers et du contexte interculturel, afin de proposer en continu une forme d'éducation interculturelle des publics mobiles, que ce soit dans les étapes de préparation de leur projet ou une fois arrivés dans le pays d'accueil.

Afin de préciser cette vision « *intégrative* » de l'interculturel, nous allons à présent mettre en dialogue ce qui se dit généralement de l'interculturel en classe de langue avec les différentes réflexions pédagogiques développées dans le présent travail, en particulier celles déployées au chapitre 5 (cf. points 5.2 et 5.3). Cela permettra d'explicitier notre conception de la pédagogie interculturelle dans le cas des publics qui nous occupent, tout en ayant conscience qu'il n'est pas courant d'employer cette expression de « *pédagogie interculturelle* » pour les publics en mobilité professionnelle tout comme il est encore assez rare de le rencontrer pour la préparation des étudiants internationaux, au sein de programmes académiques.

7.3.2. La dimension interculturelle en classe de langues

Les réflexions les plus étoffées sur l'interculturel se situent, pour la didactique du français langue étrangère et seconde, à un plus haut degré de généralité que ne le sont les publics spécifiques de FOS et de FOU qui nous intéressent. Pour nous positionner face aux spécialistes de la question, il nous faut donc dans un premier temps, ne pas nous limiter au cas des adultes ayant un projet de mobilité tel que nous l'avons posé avec les ressortissants Colombiens. En accord avec A. Gohard-Radenkovic (2007, p. 44), nous dirons donc, que de manière générale, les publics en mobilité (qu'il s'agisse d'étudiants internationaux, d'enfants réfugiés, de migrants professionnels ou de rapprochement de conjoints) doivent montrer non seulement des « *compétences d'ouverture et de compréhension de l'autre* » (des capacités d'observation, d'analyse et de réflexion vis-à-vis des systèmes de référence culturelle des communautés d'accueil), mais aussi des capacités de remise en question de leurs propres « *modes d'appréhension du monde* ». Ceci dit, en la matière, comme le souligne Jésabel Robin, rien ne va de soi :

Il semble {...} commun de croire que le fait de se déplacer permet automatiquement de doter les acteurs de toutes sortes de compétences : linguistiques, personnelles, interculturelles, etc. Or il est depuis longtemps établi que le contact avec l'altérité ne signifie pas forcément le développement des compétences interculturelles ; la mobilité étudiante pouvant servir au contraire à renforcer les stéréotypes plus ou moins valorisants sur la langue et ses locuteurs. » (J. Robin, 2017, p.162).

Dans le cadre d'un séjour de mobilité, nous pensons nous aussi que les compétences permettant aux sujets mobiles de gérer les relations altéritaires (la relation à l'Autre, à sa diversité et à sa différence) ne s'acquièrent pas nécessairement automatiquement à travers l'expérience de l'expatriation et le contact avec Autrui durant le déplacement. Ces compétences doivent donc être ciblées dans le cadre de la préparation linguistique des publics mobiles et ce, surtout en amont de leur départ pour le cas de publics projetant leur mobilité. Cela suppose des approches pédagogiques préconisant l'observation et l'analyse, la pensée réflexive, la lecture critique et la mise en récit d'expériences biographiques. Des activités qui sont en accord avec la conception même de la « *compétence interculturelle* » : « {...} la capacité des personnes à observer, analyser tous les aspects du comportement de leurs interlocuteurs étrangers, à en prendre conscience ainsi qu'à en tirer des enseignements afin d'y adapter leur propre comportement. » (Carras, C., Tolas, et al., *op. cit.*, p. 45)⁴⁵⁰. Les enjeux interculturels et identitaires de la mobilité étant multiples, les acteurs mobiles auront besoin d'un accompagnement éducatif qui puisse leur apprendre par le biais de l'analyse et la réflexion à déchiffrer les particularités des situations altéritaires qui surgissent dans la mobilité, une formation qui puisse leur donner les outils nécessaires pour développer ce qu'E. Murphy-Lejeune et G. Zarate (2003a) désignent comme « *les compétences interculturelles de mobilité* », autrement dit, « *l'ensemble des dispositions, capacités et aptitudes spécifiques qui permettent à un individu de gérer ses expériences interculturelles en situation de mobilité effective* ». (E. Murphy-Lejeune et G. Zarate, cité dans A. Gohard-Radenkovic, *op. cit.*, p. 43). C'est précisément cet ensemble de dispositions et aptitudes qui permettra à l'acteur social de tirer un maximum de profit de sa mobilité en tant qu'expérience formative, qui lui permettra d'effectuer différents apprentissages liés à la découverte de l'Autre dans sa réalité mais aussi à la découverte de lui-même dans l'occupation de ces nouveaux statuts identitaires, civiques,

⁴⁵⁰ Dans la partie suivante, nous avons aussi fait appel à la définition que propose Francis Carton de la compétence interculturelle : « *la capacité à être sensible aux différences, à observer, à essayer de comprendre, et enfin à s'adapter.* » (2002, p. 52).

socioprofessionnels, ou autres que lui propose la mobilité. D'où l'importance que nous avons accordée nous-mêmes aux dimensions interculturelles au sein des séquences pédagogiques que nous avons bâties et testées auprès des publics migrants à Paris Descartes (cf. annexe N° 49 et annexe N° 50). En effet, cette réflexion que nous menons à propos de l'exploitation des données corpora en classe de langues (voir *supra*, en point 7.2.), nous a encouragée à intégrer les récits-témoignages de nos interviewés, les étudiants et professionnels mobiles colombiens, à des fiches pédagogiques destinées à la formation des publics en situation d'expatriation en France. Pour cette expérience pédagogique, nous avons cherché à trouver un compromis entre les contenus linguistiques prioritaires définis par le programme pédagogique de ces cours de français et les contenus interculturels, si importants à nos yeux, dans le cadre de toute mobilité. Et c'est précisément le travail d'exploitation des récits-témoignages de sujets mobiles qui a permis de trouver ce compromis entre formation linguistique et éducation interculturelle. En effet, si nous avons été en mesure de travailler autour des compétences linguistiques et communicatives (temps du passé, mots de temps, entretien d'embauche...) au cours de ces séances de formation axées sur le récit (4 séances au total), pendant ces démarches pédagogiques (menées selon les fiches 1 et 2) nous avons pu aussi aborder divers aspects interculturels clés des apprentissages des langues et ce, dans le but former ces publics d'apprenants à la mobilité : rencontre interculturelle et choc culturel, stéréotypes, insécurité linguistique, valorisation des expériences d'apprentissage plurilingue et de mobilité, autonomie et comportement stratégique, entre autres. Cette pratique de classe nous permet ainsi de confirmer ce que J.-C. Beacco avançait il y a déjà une dizaine d'années dans « *L'approche par compétences dans l'enseignement des langues* » (2007), l'opérationnalité en DDL d'une approche méthodologique à objectifs spécifiques basée sur l'exploitation de la composante discursive : « {la composante discursive} constitue {...} un point de départ approprié à la construction d'une approche méthodologique par compétences spécifiées. Les autres compétences peuvent être articulées à cette composante discursive et elles entretiennent avec elle des rapports complexes. » (J.-C. Beacco, 2007, p. 95). C'est en effet l'approche privilégiée dans les 2 séquences pédagogiques que nous avons proposées aux publics migrants de Descartes dans lesquelles le récit d'expérience personnelle sert d'entrée thématique. C'est le thème à dominante discursive (« *raconter son parcours professionnel* » annexe N° 49 et « *raconter son expérience de mobilité* » annexe N° 50), qui permettra d'intégrer dans une seule unité didactique tout un ensemble d'activités visant l'acquisition ou le développement de divers types de compétences en langue : compétences linguistiques, communicatives, discursives, culturelles, interculturelles, entre autres. D'ailleurs, Beacco

précisera que ces approches par compétences spécifiées sont adaptées particulièrement « à des groupes d'apprenants dont les besoins langagiers sont identifiables et analysables en termes de répertoire de genres de discours à acquérir en langue étrangère » (J.-C. Beacco, 2007, p. 95). Ce qui est le cas des publics mobiles ayant des objectifs langagiers et discursifs spécifiques et ce, en fonction de la nature de leurs projets de mobilité : projet de mobilité académique ou professionnelle, migration économique ou migration forcée, etc.

Notons que dans le cadre de cette expérience, les deux fiches, « raconter son parcours professionnel » (cf. annexe N° 49) et « raconter son expérience de mobilité » (cf. annexe N° 50), visaient des objectifs culturels et interculturels bien précis que nous avons décrits dans la fiche de l'enseignant (cf. annexe N° 49, Fiche du professeur et annexe N° 50, Fiche du professeur). Les rubriques « comment suis-je devenu formateur ? » et « profils professionnels » de la première fiche (cf. annexe N° 49) ont permis par exemple aux étudiants de comprendre la signification du terme « parcours »⁴⁵¹, de parler des pratiques mobilitaires des acteurs contemporains et de revenir sur leurs propres parcours professionnels et de mobilité et d'y situer leurs compétences langagières dans ces dynamiques de développement humain.

Les récits-témoignages de Giselle et de Daniel ont servi notamment à comparer des parcours professionnels, certains plus exceptionnels que d'autres et ce, malgré le caractère hors norme qui comporte déjà toute expérience de séjour à l'étranger. En effet, la thématique du récit de parcours professionnel nous a permis de parler en cours non seulement des parcours et de choix de carrière, mais aussi de répertoires linguistiques, des compétences plurilingues et pluriculturelles acquises dans la mobilité, entre autres. Au cours de l'exercice N° 5, de la rubrique « Profils professionnels », certains étudiants produisent par exemple de petits récits de parcours en réponse aux questions suivantes : « Comment décrivez-vous vos parcours professionnels ? Sont-ils ordinaires ou atypiques ? Pourquoi ? Quel a été le rôle de la mobilité et de vos compétences linguistiques dans l'évolution de vos parcours ?? » (cf. annexe N° 49, Fiche de l'élève « Raconter son parcours professionnel », rubrique « Profils professionnels », exercice N° 5). Un étudiant s'identifie avec le parcours académique de Daniel (cf. annexe N° 49, Annexes « Raconter son parcours professionnel », Annexe N° 7, Interview avec Daniel) et décide de nous parler de manière volontaire de son parcours. En

⁴⁵¹ Remarquons que les étudiants ne connaissaient pas le terme « parcours » ni le verbe « raconter ». La fiche 1 leur a permis donc de découvrir ces deux mots clés du domaine professionnel et académique. En effet, ces termes sont employés de manière récurrente dans les entretiens de recrutement ou les entretiens de motivation pour une admission en université.

reprenant les mots de Daniel, il qualifie son propre parcours d'« *atypique* ». S'en suivra la narration d'un parcours de formation⁴⁵² qui servira à expliquer pourquoi son parcours sort de l'ordinaire :

Parce que je commence {reprise corrective de l'enseignante : « j'ai commencé »} j'ai commencé le étudier le droit en mon pays, après j'ai changé toutes les études, change... {proposition corrective de l'enseignante : « j'ai changé de domaine »} changé de domaine, c'est le premier problème. La deuxième problème, la même chose, l'université ou l'école demande pour moi niveau C1 C2 pour travail en français besoin pour parler très bien français. C'est difficile pour l'étranger. (Étudiant de FLE, Dispositif « *Refugees Welcome* », Université Paris Descartes, 2016).

Il s'agit ici d'un court récit de parcours marqué par la rupture académique et la reconversion professionnelle (« *j'ai commencé ...en mon pays* », « *j'ai changé toutes les études* ») ainsi que par la rencontre avec l'imprévu et l'obstacle (« *problème* », « *difficile* »). La péripétie racontée par le sujet migrant se matérialise, de même que pour un grand nombre de nos Iés, dans un degré insuffisant de maîtrise de la langue du pays d'accueil. C'est la langue qui conditionne l'accès du migrant à l'université, ou d'une manière plus globale, à la reprise de sa formation académique. L'impasse langagière menace ainsi l'existence de « *l'étranger* »⁴⁵³. D'un point de vue didactique, nous constatons que le niveau élémentaire des étudiants ne constitue pas un empêchement majeur pour la construction narrative. Une démarche assistée de production de la narration (encadrement de l'enseignant) suffit pour rendre possible la construction d'un grand nombre de mini récits d'expérience personnelle en cours des langues et ce, en dépit des niveaux de compétences des apprenants. C'est aspect nous semble fondamental à retenir, car il nous permet de mesurer les possibilités effectives d'application qu'offre notre matériel pédagogique.

À travers les rubriques « *Istanbul, ville aux multiples facettes* », « *Madame, mais je n'ai rien signé !!!* » et « *C'est vrai ! Les Français sont ...* » de la deuxième fiche (cf. annexe N° 50), les

⁴⁵² Il s'agit ici d'une forme approximative de son témoignage, selon des annotations prises « *à chaud* » et des observations consignées une fois la séance de formation finie.

⁴⁵³ Il est intéressant de voir comment le narrateur endosse le statut de « *l'étranger* » dans son discours. Il reste à se demander s'il agit ici d'un statut administratif, social ou culturel. Nous voyons clairement à travers cette courte narration la richesse des récits d'expérience personnelle. Il nous semble par exemple que des appareillages théoriques tels que la notion de « *l'étranger* » travaillée par E. Murphy-Lejeune (2003a) dans le cadre l'étude de la pratiques mobilitaires des étudiants européens pourrait être aussi mobilisée dans l'étude de ce type de productions narrato-discursives.

étudiants ont été conviés à observer des situations où il y a une rencontre interculturelle, ils ont aussi réfléchi aux impressions des acteurs mobiles en début de séjour et à l'évolution de leurs représentations au cours de leur voyage, ainsi qu'aux situations problématiques qui découlent parfois de ce type de rencontres. De par leurs thèmes, les récits-témoignages de Karina et de Fabricio (les péripéties du projet) constituaient à nos yeux un matériel parfait pour aborder en classe de langue le malentendu linguistique et le malentendu interculturel en contexte exolingue. La possibilité que nous offrait notre *CorpusData* d'aborder en cours divers types de malentendu est un point fort de ce corpus, car comme le souligne Nathalie Auger cette thématique est peu exploitée en contexte éducatif : « *cette problématique (le malentendu), si elle est prise en compte d'un point de vue didactique, n'a que peu de réalisation pédagogique.* » (Nathalie Auger, 2004, p. 285)⁴⁵⁴. Nous reviendrons plus bas sur le travail pédagogique réalisé sur le malentendu. Le fait de pouvoir se mettre à la place de l'Autre dans une situation où il y a obstacle a permis en effet aux étudiants de penser aux attitudes comportementales et aux stratégies communicatives nécessaires pour surmonter l'incompréhension ou le malentendu entre pairs. Le travail sur ces récits d'expérience de mobilité a permis d'aborder des dimensions plus intimes et plus affectives des apprentissages et des expériences langagières. Il serait possible de penser que la force dramatique des récits de difficultés ou des récits d'incident authentiques puisse éveiller ce type de réactions chez les publics d'apprenant. Les activités sur les stéréotypes (cf. annexe N° 50, Fiche de l'élève « *Raconter son expérience de mobilité* », rubrique « *C'est vrai ! Les Français sont ...* », exercice N° 1 et N° 7) ont servi aussi à aborder le poids des préjugés ainsi que la nécessité d'avoir une certaine ouverture d'esprit face à la différence et la diversité. Nous tenons à signaler que l'activité portant sur les « *27 Clichés sur les Français* » (cf. annexe N° 50, Fiche de l'élève « *Raconter son expérience de mobilité* », rubrique « *C'est vrai ! Les Français sont ...* », exercice n° 7)⁴⁵⁵ a réussi à marquer nos esprits. La phrase « *Les Français sont xénophones* » et quelques données statistiques apportées par l'article « *27 clichés sur les Français d'après Ça m'intéresse* »⁴⁵⁶ (« en 2013, 70% {des Français} jugent qu'il y a trop

⁴⁵⁴ Les travaux de certains spécialistes peuvent nous renseigner sur les marques langagières et les stratégies discursives caractéristiques du malentendu en tant qu'objet discursif. Citons les travaux de Christine Béal (1998) « *Hypocrisie ou arrogance ? : les modèles théoriques de la politesse peuvent-ils rendre compte des malentendus interculturels ?* » et les travaux de Catherine Kerbrat-Orecchioni « *Les interactions verbales, tome 3, 'Variations culturelles et échanges rituels'* » (1994) et « *Le malentendu dans le dialogue : sources, traitements, effets* » (2004).

⁴⁵⁵ Cette activité exploite des données tirées d'un document authentique repéré sur le Site Internet « *Le Web Pédagogique.com* » : <https://lewebpedagogique.com/jeulangue/2013/09/03/27-cliches-sur-les-francais/>

⁴⁵⁶ Parmi les 27 phrases proposées par l'article Internet, nous avons choisi 8 phrases afin de les exploiter dans l'exercice n° 7. L'article original est disponible sur le Site Internet « *Le Web Pédagogique.com* » :

d'étrangers en France») ont provoqué des réactions émotives de la part de certains étudiants : des questions répétitives, des expressions faciales exprimant la surprise, voire l'incompréhension. Ce fut un moment déstabilisant pour nous en tant que « *praticiens* », mais aussi en tant que « *didacticiens* ». Bien que cet épisode nous ait permis de discuter sur l'importance de « *se mettre à la place de l'Autre* » et de comprendre que l'on ne peut pas « *catégoriser l'ensemble d'une population sous des étiquettes superficiels* », ou encore de parler sur la migration en France, sur la surpopulation en zone parisienne, sur la crise économique, il nous paraît évident que la gestion d'un espace de discussion traitant les problématiques interculturelles est une activité complexe et fortement délicate à réaliser. Il faut dire aussi que le statut de migrant que portaient ces étudiants en France à l'époque de notre expérience pédagogique a certainement rendu le traitement de cette thématique plus difficile. Nous retenons ainsi que l'image que porte l'Autre, en l'occurrence les autochtones sur les sujets mobiles est d'une grande importance pour ces derniers. Le conflit s'installe souvent là où s'exprime la différence et l'incompréhension dans les discours des uns ou des autres. Rappelons que la différence est souvent une source de problèmes d'adaptation chez les sujets en mobilité, voire une source de choc culturel. Cette thématique du choc culturel a été d'ailleurs explorée à travers l'annexe N° 7 du matériel pédagogique proposé (cf. annexe N° 50, Annexes « *Raconter son expérience de mobilité* », Annexe N° 7).

En effet, dans le cadre d'une mobilité, la rencontre que feront les publics mobiles avec des personnes porteuses des langues et des cultures autres que les leurs pourrait générer des situations complexes à affronter, des réactions inattendues (les siennes et celles des leurs interlocuteurs) à gérer. C'est pourquoi, Nathalie Auger et Vincent Louis considèrent que la découverte interculturelle peut être appréhendée comme une « *situation problématique* » à haut risque :

La découverte interculturelle se prête particulièrement bien à une analyse en termes de situation problématique : toute interaction entre personnes de langues et de cultures différentes peut être l'occasion de malentendus, voire des ruptures dues à l'intervention des valeurs, d'implicites conversationnels ou des paramètres socio-linguistiques différents selon les cultures d'appartenance des individus. (Nathalie Auger et Vincent Louis, 2009, p. 103).

<https://lewebpedagogique.com/jeulangue/2013/09/03/27-cliches-sur-les-francais/> Les phrases choisies par nos soins portaient aussi bien sur des images positives que sur des images négatives sur les Français.

Les problèmes d'incompréhension survenus lors d'une rencontre interculturelle peuvent aller en effet du simple malentendu interculturel à la rupture socioprofessionnelle. La qualité d'expériences langagières et interculturelles vécues durant l'expatriation pourrait en ce sens compromettre l'accomplissement total du projet et sa réussite. Consciente de cela, nous avons tenu à approcher le fait interculturel par l'emploi pédagogique des situations-problèmes. À ce niveau, les récits-témoignages des sujets mobiles nous permettaient non seulement de fournir aux étudiants des échantillons authentiques des situations-problèmes, mais aussi de les inviter à évoquer selon leur souhait, leurs propres expériences problématiques vécues par le passé.

Les récits-témoignages de Karina et de Fabricio (cf. annexe N° 50, Annexes « *Raconter son expérience de mobilité* », annexe N° 5 et N° 6) ont permis aux étudiants d'analyser des situations problématiques authentiques vécues par des sujets mobiles. L'exploitation de ces récits d'incident ou de ces récits de « *difficultés* », terme que nous privilégions dans le cadre de notre travail, a été l'occasion pour les apprenants de remémorer et reconstituer leur propre vécu biographique par le biais de la mise en narration. L'un des étudiants nous a par exemple confié à l'oral qu'il avait vécu des moments difficiles à la préfecture de police quand il allait faire des démarches administratives. Il disait avoir vécu le malentendu linguistique comme Karina dans cet endroit. Et il a insisté plusieurs fois sur « *le regard de gens !!!* ». Cet épisode pédagogique nous permet de confirmer que l'exploitation des récits-témoignages comme les nôtres sont susceptibles d'encourager la production narrative chez les étudiants. Nous pouvons également confirmer que les expériences communicatives en milieu administratif se présentent souvent comme des situations-problèmes pour les sujets mobiles. Nos Iés, comme par exemple Esmeralda (cf. annexes N° 21, Entretien E3F, Esmeralda, n° 147), avaient également évoqué avoir du mal à suivre les indications données par le personnel administratif à la préfecture. Si ces difficultés sont souvent liées aux compétences de compréhension et d'expression à l'oral des sujets mobiles, il apparaît que les aspects problématiques dépassent les dimensions lexico-discursives des situations de communication. Les épisodes racontés par les sujets mobiles dévoilent aussi les dimensions affectives des expériences vécues : l'insécurité linguistique, le regard de l'Autre, etc. Le travail sur des récits-témoignages authentiques d'acteurs mobiles constitue à nos yeux un bon moyen pédagogique d'aborder à la fois les aspects linguistiques, discursifs et comportementaux des apprentissages des langues. Analyser l'obstacle, essayer de désamorcer des blocages, retravailler les attitudes et se préparer donc à affronter les aléas et les péripéties pouvant surgir durant la mobilité sont

autant de possibilités et d'avantages que peuvent offrir ces pratiques pédagogiques autour du récit-témoignage.

De plus, il est à noter que des locuteurs allophones qui seraient constamment en situation d'insécurité langagière et culturelle et qui se sentiraient incapables de gérer ce type de situations, auraient plus de difficultés à interagir avec la communauté francophone et à s'intégrer de façon efficace dans les sphères académiques ou professionnelles du pays étranger. Comme le souligne Thérèse Jeanneret, apprendre à gérer l'insécurité et le stress ressentis dans une situation problématique devient fondamental pour que les locuteurs allophones puissent progresser dans leur apprentissage et pour qu'ils arrivent à s'épanouir socialement en contexte exolingue :

La manière dont les sujets vont trouver des solutions satisfaisantes pour s'adapter à la nouveauté et à la diversité des contacts sociaux et culturels qu'ils doivent affronter lors de leur séjour de mobilité ou lors de migration plus longue va affecter profondément la manière dont ces apprenants vont pouvoir utiliser le contexte francophone pour progresser en français. Les réaménagements identitaires jouent donc un rôle central : s'ils échouent, l'apprenant ne parvient plus à donner un sens aux expériences qu'il rencontre et il ne parvient pas à en tirer des ressources pour améliorer son français (Th. Jeanneret, 2010, p. 29).

Comme nous pouvons voir les enjeux sont importants. Les attitudes et les logiques individuelles que déploieront les sujets en mobilité peuvent influencer sur la qualité et la progression de leurs apprentissages langagiers⁴⁵⁷. C'est la raison pour laquelle, selon Gerhard Neuner⁴⁵⁸, l'une des priorités de la formation interculturelle serait d'aider les locuteurs non-natifs à « surmonter l'ambiguïté » qui peut surgir dans une situation de communication avec un locuteur natif de la langue-cible :

L'un des objectifs principaux de l'approche interculturelle doit être [...] de définir des stratégies permettant à l'apprenant de surmonter l'ambiguïté, c'est-à-dire de le rendre capable de signaler qu'il n'a pas compris ou qu'il est gêné ; d'inviter les autres à expliquer

⁴⁵⁷ Notons que pour les experts, les acquis de la mobilité sont pluriels et ne se limitent pas aux apprentissages langagiers, ils concernent également les apprentissages culturels et interculturels. La liste de finalités formatives de la mobilité internationale en annexe (cf. annexe N° 51), que proposent Byram, Zarate et Neuner en 1997, donne une idée des diverses compétences que l'on peut acquérir en mobilité.

⁴⁵⁸ Dans sa contribution à l'ouvrage intitulé « *La compétence interculturelle. Politiques linguistiques* » publié par le Conseil de l'Europe sous la coordination de Michael Byram.

ou à aider ; de se référer à des 'repères sûrs' dans une situation ou un contexte critique ; de retrouver ses marques en 'terrain sûr' ; d'expliquer son point de vue ; de demander ou de donner des raisons. (2003 : 54).

Dans cette optique, il devient essentiel que les étudiants apprennent à assumer leurs difficultés et à trouver les stratégies nécessaires pour les surmonter : garder une attitude positive face aux situations d'incompréhension, solliciter de l'aide, revenir sur une idée, etc. D'où l'importance d'aider ces publics à acquérir des ressources et des stratégies d'adaptation : observation, analyse et réflexivité autour des pratiques d'adaptation déployées *in situ*, gestion de l'insécurité et de l'erreur, etc. La version didactisée des récits-témoignages que nous avons utilisée lors de notre expérience à Paris Descartes, nous permettait précisément de travailler autour de l'erreur (voir en *supra*). Certaines activités présentées aux étudiants (Fiche N° 2 « *Madame, mais je n'ai rien signé !!!* ») proposaient enfin de penser aux sentiments d'insécurité linguistique ressentis par les locuteurs allophones face à la difficulté langagière ou interculturelle en pays d'accueil. À nos yeux, toutes ces compétences interculturelles utiles à la mobilité humaine peuvent être acquises grâce à l'action éducative et à un bon travail de médiation méthodologique. Et pour ce faire, nous pensons nécessaire d'introduire en cours par exemple des activités invitant les étudiants à s'investir dans la discussion et le débat entre pairs, dans la simulation d'une situation-problème ou le théâtre-récit (D. Feldhender, 2006) ou encore, dans le récit biographique. En effet, les activités de simulation telles que le jeu de rôles, nous l'avons observé au cours de notre expérience, offrent une opportunité d'action qui malgré son caractère non authentique, reste tout de même enrichissante. À la suite du jeu de rôles (cf. annexe n° 49, Fiche de l'élève « *Raconter son parcours professionnel* », Rubrique « *Raconter un récit de parcours à l'oral* », exercice N° 5 « *Jeu de rôles* »), nous avons invité par exemple les étudiants à revenir sur l'échange conversationnel afin de nous partager leurs impressions : difficultés rencontrées, stratégies déployées, etc. Cette démarche a permis aux étudiants de réfléchir à l'expérience langagière fraîchement vécue et d'analyser la mise en œuvre de leurs compétences. Face à des commentaires soulignant un manque de vocabulaire, nous avons pu parler de l'importance d'apprendre à reformuler et d'utiliser des synonymes, pour citer un exemple concret. Il nous semble que ces démarches pédagogiques sont en accord avec une éducation cherchant à promouvoir la formation d'apprenants analytiques, réflexifs et autonomes. Ce qui n'est pas négligeable si l'on pense que les publics mobiles sont censés piloter de manière autonome des projets individuels d'envergure tels que la mobilité internationale.

Rajoutons pour finir qu'au cours de cette expérience pédagogique, les étudiants se sont montrés très réceptifs aux parcours de formation proposés. Bien que certaines activités de lecture aient nécessité un accompagnement continu du professeur afin d'accéder au vocabulaire nouveau, les opportunités d'échange entre pairs en classe ont été nombreuses et les échanges très animés. Que ce soit par le biais du français ou des langues passerelles telles que l'anglais, les étudiants ont tenu à participer aux activités proposées et à partager à plusieurs reprises leurs impressions ou leur vécu biographique. Un recueil de leurs opinions en fin de séance (cf. annexe N° 52), nous permet de voir qu'ils qualifient les activités réalisées d'« utiles » (2 occurrences) et d'« agréables » (2 occurrences « agréable » et « beau ») : « oui, j'ai aimé parce que c'était agréable et facile et culturel », « oui, j'ai aimé le travailler avec témoignages parce qu'il était beau ». « Intéressant » est aussi un autre qualificatif employé pour se référer aux activités, mais aussi aux « histoires » exploitées en tant que support didactique en classe : « J'aime parce que c'était intéressant histoire ». Si l'utilité pédagogique est évaluée surtout en rapport aux savoirs lexicaux (« vocabulaire » 5 occurrences), l'intérêt culturel et interculturel n'est pas confidentiel (« savoirs culturels » 4 occurrences et « savoirs interculturels » 2 occurrences). Pour notre part, nous retenons de cette pratique de classe, une expérience enrichissante et ce malgré les efforts qu'il nous a fallu déployer pour travailler des activités interculturelles à fort contenu représentatif et affectif avec des étudiants d'un petit niveau. Nous avons pu enfin observer que des moments d'instabilité peuvent exister surtout quand on aborde des thématiques complexes telles que les stéréotypes. Une préparation adéquate à différents types de questionnements est nécessaire afin de faire face aux réactions des étudiants face à certains contenus à caractère culturel tels que : « Les Français sont xénophobes » (cf. annexe N° 50, Annexes « Raconter son expérience de mobilité », Annexe N° 8 « Jeu : Clichés sur les Français »).

Comme nous pouvons le voir, entre le désir d'aider à surmonter les obstacles et la réalité des pratiques pédagogiques concrètes il y a un monde. Voyons à travers quelques exemples d'activités centrées sur les problématiques interculturelles quelles propositions pédagogiques nous paraissent les plus à même d'agir efficacement sur la préparation d'un projet de mobilité et de rencontre avec des situations imprévues dans des contextes « autres ».

7.3.3. Des pratiques à interroger

Alors que nous avons bâti nos propres séquences et que nous en avons testé les avantages et les limites, nous pouvons à ce stade du développement de notre mémoire, interroger quel type d'interculturalité est véritablement travaillé et mis en avant, chez différents auteurs en vue du domaine de la didactique des langues.

Nombreux sont les didacticiens et les éditeurs de manuels qui se sont intéressés à la création de tâches et d'activités visant l'apprentissage interculturel, notamment dans les méthodes de langues étrangères, et plus précisément, dans les méthodes de FLE. Bien des activités proposées se contentent de présenter des caractéristiques culturelles des locuteurs francophones, souvent à travers des représentations très communes voire stéréotypées (mode, monuments, etc.) et de demander l'avis des apprenants par rapport à ces thématiques. Nous voudrions donc illustrer ici, de manière non exhaustive, la nature des activités didactiques de type interculturel en prenant comme repère la compilation des tâches et exercices d'apprentissage interculturel à exploiter en classe de langue que propose Gerhard Neuner (2003, p. 56-58) (cf. annexe N° 53). Comme nous pouvons le voir en annexe les thèmes et les types d'exercices que l'on peut exploiter pour aborder les dimensions interculturelles des apprentissages de langues sont bien divers. Certains thèmes abordent davantage les aspects culturels de la rencontre interculturelle tels que ceux portant sur le « *malentendu culturel* », les images et les « *attitudes stéréotypées* », les « *différences culturelles* » et l'altérité. D'autres thèmes plus complexes, comme mentionné par G. Neuner, font « *appel à la compétence communicative dans des situations interculturelles* » (*Ibid.*, p.57). Quant aux types d'exercices, on peut répertorier des exercices structuraux assez classiques comme les exercices à trous (« *Remplir les 'blancs', dans une histoire* ») ou les exercices de mise en relation (« *Écrire des associogrammes* », « *Trouver les antonymes et classer les mots* »), mais aussi des exercices axés sur la compréhension et la production des textes oraux ou écrits (« *Décrire et commenter des impressions visuelles et auditives* » « *Imaginer des histoires à partir d'images* »). D'autres activités plus en vogue de nos jours telles que la recherche de projet sur un concept peuvent aussi en faire partie de cette typologie.

Dans le but de préciser davantage les contenus et la méthodologie préconisés dans ces activités pédagogiques, nous pourrions citer le travail de Michael Byram et Geneviève Zarate

dans un ensemble pédagogique intitulé « *Les jeunes confrontés à la différence. Des propositions de formation.* » (1996)⁴⁵⁹ où nous trouvons un ensemble de onze fiches proposant diverses formes d'exploitation pédagogique de la composante interculturelle. Concernant ce matériel, on doit être immédiatement interpellé par le fait que ces activités sont portées par des fiches, ce qui leur donne une fois encore un caractère périphérique. Il faut aussi ajouter que ces fiches n'ont pas été conçues exclusivement pour l'enseignement des langues mais, de par leur qualité, il nous semble qu'elles peuvent être exploitées dans un cours de FLE ou de FOS, à condition de les adapter au niveau et aux besoins des publics-apprenants. En guise d'exemple, référons-nous à la fiche numéro 3 intitulée « *Préparation à un séjour dans un pays étranger* » (1996, p. 29 -31) qui exploite, à nos yeux, une situation d'un grand potentiel interculturel, « *le voyage à l'étranger* ». Des notions fondamentales de la pédagogie interculturelle telles que l'altérité et le choc culturel sont travaillées à travers les différentes tâches proposées dans cette activité (cf. annexe N° 54).

Dans le même esprit, nous voudrions citer deux activités proposées par Catherine Demonty⁴⁶⁰ (2007, p. 92-93) concernant l'enseignement interculturel et la didactique du français du tourisme. Ces deux propositions didactiques abordent des aspects tels que le malentendu et la relativité culturelle (Activité 1, « *Dis-moi comment tu travailles, je te dirai d'où tu viens* ») ou les problèmes d'intercompréhension liés à la communication interculturelle (Activité 2, « *Le récit de voyage, un genre qui a évolué* »). Ces activités prévoient l'exploitation de supports divers comme le film ou le récit de voyage et sont conçues pour travailler avec un groupe d'apprenants d'un niveau B1 (cf. annexe N° 55).

Ces publications de 1996 et de 2007 sont toutefois assez confidentielles. Au niveau des ouvrages de référence en matière de formation interculturelle publiés par le Conseil de l'Europe, nous pourrions citer également deux ressources pédagogiques très riches : le « *T-kit L'apprentissage interculturel* » (Gillert A., Haji-Kella M. et al., 2001) et le « *Cadre de Référence pour les Approches Plurielles de langues et de cultures* » (CARAP) (Candelier, M., 2007). Pour en revenir à la première ressource pédagogique, le « *T-kit L'apprentissage interculturel* » a pour objectif principal la formation des jeunes à l'interculturel. Bien que ce matériel soit destiné à de jeunes adolescents, le contenu conceptuel présenté et l'ensemble des activités de classe qu'il propose sont riches et soigneusement détaillés. D'ailleurs, certaines de

⁴⁵⁹ Nous citons ici l'édition francophone du document. L'édition anglaise porte comme titre « *Young people facing difference: some proposals for teachers* » (1995).

⁴⁶⁰ Dans son article intitulé « *Enseigner le français du tourisme* » dans la revue « *Le langage et l'homme* » (2007).

ces activités pourraient très facilement s'adapter à des publics adultes. Ces activités sont accompagnées de quelques précisions méthodologiques et sont classifiées par type : « *discussion, argumentation, confrontation* », « *jeux de simulation* », « *jeux de rôle* », « *résolution de problèmes* », entre autres. En guise d'illustration, nous citerons en annexe (cf. annexe N° 56) les activités qui exploitent les techniques pédagogiques du jeu de simulation, du jeu de rôle et de la résolution de problèmes (Gillert A., Haji-Kella M. et al., 2001, p. 58-73).

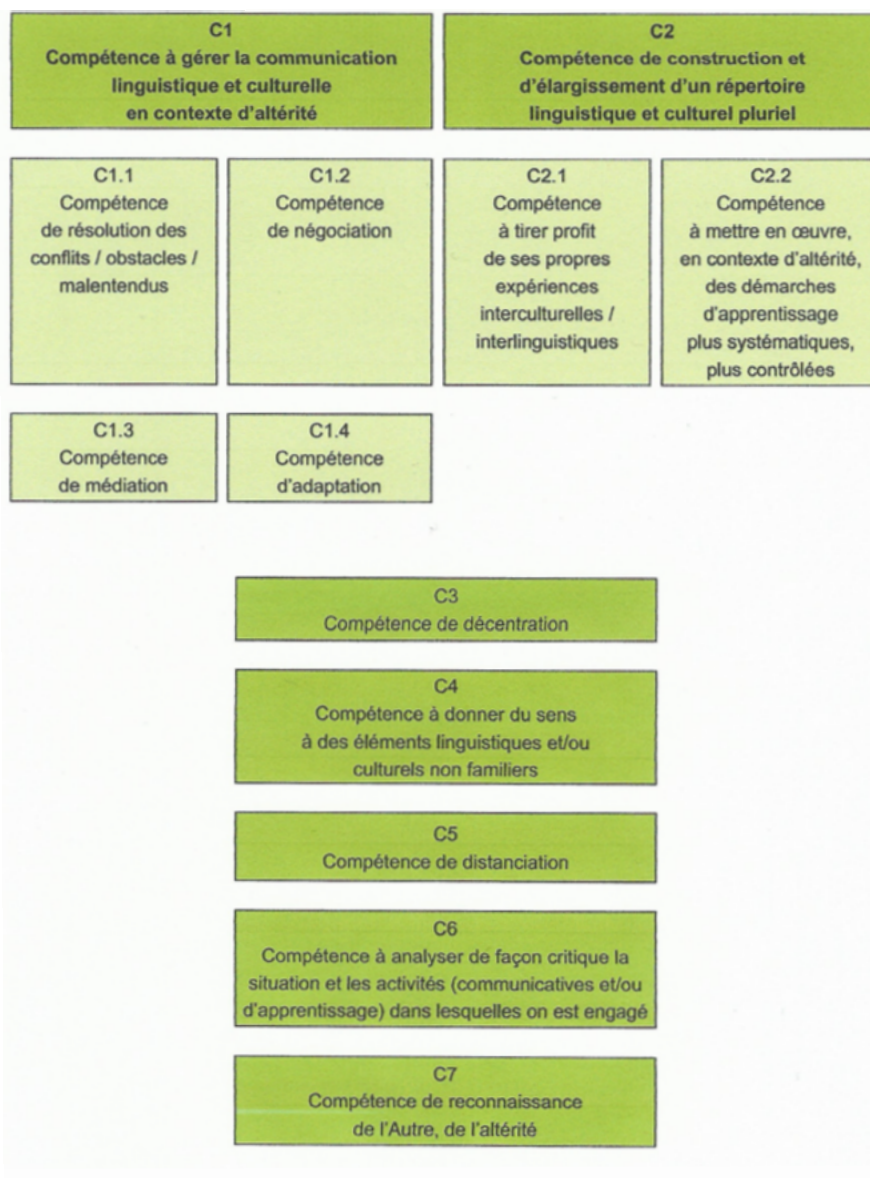
En ce qui concerne la deuxième ressource pédagogique, il faut bien avouer que le débat fait rage. Si le Cadre de Référence pour les Approches Plurielles de langues et de cultures (CARAP) constitue également une source de référence importante pour l'exploitation didactique de la composante interculturelle en classe de langue, beaucoup considèrent que la masse de ce qu'on y trouve est toutefois très disparate, comme l'a souligné à maintes reprises Bruno Maurer (2015, 2017), qui qualifie le CARAP de compilation plus que d'ouvrage de référence :

Pour présenter rapidement le CARAP, on peut dire qu'il s'agit d'un travail de synthèse qui cherche à mettre à la disposition de la communauté éducative un référentiel de compétences et de ressources concernant ce que nous appellerons du terme le plus large possible des 'attitudes' face aux langues, aux cultures, à l'apprentissage des langues. Le CARAP est conçu comme une tentative de mise en cohérence de quatre courants didactiques qui ne visent pas directement à l'enseignement proprement dit de langues particulières (mis à part peut-être la didactique intégrée) : éveil aux langues/ intercompréhension des langues parentes/didactique intégrée des langues apprises/ approche interculturelle. (B. Maurer, 2017, s.d.)

Le volet interculturel n'est donc qu'une mince partie d'une réflexion plus englobante sur l'éducation aux langues et au plurilinguisme. Pour ce qui nous intéresse, ce référentiel CARAP élaboré dans le cadre du projet ALC (À travers les Langues et les Cultures), entre l'année 2004 et 2007 a la particularité de raisonner par « *zones de compétences* » dont « *la compétence à gérer la communication linguistique et culturelle en contexte d'altérité* » (zone 1) et « *la compétence de construction et d'élargissement d'un répertoire linguistique et culturel pluriel* » (zone 2). Ces zones semblent tout à fait rejoindre nos préoccupations et pourraient servir de socle pour différentes activités interculturelles en classe, y compris dans

les cours de FOS. Nous livrons ici un extrait de cinq ensembles de compétences (de C3 à C7) qui nous paraissent bien exprimer les aptitudes à développer chez nos publics :

Tableau N° 10. Tableau de compétences globales (CARAP).



Source : CARAP, Candelier, M. (2007).

Si la liste des compétences à travailler nous paraît bien exprimée, par rapport à tout ce que nous avons développé dans notre mémoire, nous restons cependant sensible à la critique de B. Maurer qui regrette leur caractère trop vague et éloigné des objectifs de formation en langue :

En observant les dénominations de ces compétences, sur pas moins de sept domaines, on remarque la prévalence de compétences comportementales générales, que l'on nomme

d'ordinaire des savoir-être. Il apparaît ainsi que les approches plurielles, et avec elles la didactique du plurilinguisme, ne visent pas le développement de compétences linguistiques, au sens classique du terme en didactique des langues, mais des compétences de gestion de la communication interculturelle et des compétences métacommunicatives et métacognitives.

Ensuite, la formulation de ces compétences marque clairement l'influence de certaines disciplines scientifiques sur la question de l'enseignement des langues. Si dans les années 60 et 70, la référence était à chercher du côté de la linguistique, notamment structurale, le centre de gravité s'est clairement déplacé du côté des sciences de la communication, de la sociolinguistique, de l'interculturalité, du métacognitif. Les savoirs de référence ne sont plus du tout ceux qui s'attachaient à décrire les langues, mais ceux qui servent à analyser la communication (inter-)culturelle. » (B. Maurer, 2017, s.d.).

Ce même auteur est allé plus loin dans la critique en disant également que « *les savoir-être n'ont pas à primer sur les savoir linguistiques ou les savoir-faire langagiers, les attitudes sur les connaissances et les pratiques* » (B. Maurer, 2015, p.6). Il voit donc dans le CARAP un risque de dévoiement du rôle de l'enseignant de langue, qui deviendrait un militant d'une certaine politique européenne. Sans entrer dans ce débat très politique, nous pensons nous aussi que la dimension langagière de ces compétences n'est pas suffisamment détaillée, alors que notre travail d'analyse outillée par logiciel (cf. chapitre 6, en point 6.2.6.3.) a permis de montrer que des marques précises correspondaient à la verbalisation des expériences biographiques interculturelles et à la mise en œuvre des stratégies adaptatives en question : la différenciation, la comparaison, le champ sémantique des sentiments, entre autres⁴⁶¹. Pour nous, ces réflexions scientifiques sont des pistes nous permettant d'accéder aux spécificités des mises en discours des phénomènes interculturels. D'un point de vue didactique, les savoirs construits par ces démarches scientifiques nous aident à comprendre le

⁴⁶¹ Il est à noter que des travaux de recherche récents s'attèlent à étudier les mises en discours des faits interculturels tels que les représentations de la différence et de l'altérité, le conflit interculturel, entre autres. Les thèses doctorales d'Amandine Denimal (2013) et de Nathalie Auger (2000) s'intéressent aux constructions discursives de l'interculturel dans les manuels de langue : « *la dialectique du même et de l'autre* », « *s'identifier, se différencier, être sur son identité* » (Nathalie Auger, 2000), « *processus de comparaison (ressemblances et différences)* », « *désignants identitaires* » (Amandine Denimal, 2013). Dans son Mémoire de master 2, Eugénie Pereira-Couttolenc, aborde les différentes visions du « *conflit interculturel* » ainsi que les stratégies discursives qui leur sont reliées : les champs lexicaux correspondant au syntagme « *conflit interculturel* », les formes linguistiques du rejet de l'Autre, les marques de la surprise, de la colère et de l'indignation (2015). Pour nous, ces réflexions scientifiques sont, parmi d'autres, autant des pistes nous permettant d'accéder aux spécificités des mises en discours des phénomènes interculturels. D'un point de vue didactique, les savoirs construits par ces démarches scientifiques nous aident à comprendre le fonctionnement de ces discours et par conséquent, à mieux saisir le potentiel linguistique et communicatif de ces verbalisations.

fonctionnement de ces discours et par conséquent, à mieux saisir le potentiel linguistique et communicatif de ces verbalisations à travers des approches méthodologiques nouvelles telle que l'ASC (voir *supra*, en point 7.2.3.). La polémique autour du CARAP nous place donc devant nos choix : celui de privilégier les stratégies adaptatives des individus pour entrer dans l'enseignement du français aux publics mobiles. Mais par l'analyse des récits, la mise en lumière de marqueurs des hésitations, des choix, des bifurcations, dont les résultats sont livrés dans les concordanciers, nous espérons avoir échappé à l'écueil d'une pédagogie interculturelle éloignée des mots et des expressions, qui sont les objets d'enseignement privilégiés en formation linguistique et langagière. Le travail d'analyse des discours proche des marques témoigne de notre enracinement dans les Sciences du langage, point sur lequel nous reviendrons plus amplement en conclusion.

Cet ancrage dans le matériau langagier fait que nous nous sentons, finalement, le plus proche des exploitations didactiques s'inscrivant dans les méthodes biographiques. Ces méthodes (auto)biographiques très en vogue ces dernières années permettent en effet de mettre les apprenants dans des postures réflexives et d'introspection qui s'avèrent très utiles pour l'observation et l'analyse des perceptions et des attitudes vis-à-vis d'Autrui et de soi-même. Comme nous avons pu l'observer lors de notre expérience pédagogique, un travail sur des récits-témoignages produits par des acteurs mobiles, rendant compte du vécu biographique des individus durant leur situation de mobilité, peut aussi s'avérer utile pour inciter les étudiants à discuter des difficultés d'adaptation en pays étranger, des attitudes et des comportements à promouvoir face à l'imprévu et aux aléas de la mobilité, etc. De plus, les apprenants de langues ont tendance à s'identifier assez facilement aux narrateurs-personnages de ces récits, des sujets mobiles, ce qui peut avoir une incidence positive sur leur motivation et leur implication dans les activités proposées en cours de langue.

Par ailleurs, afin d'éclairer notre positionnement face à toutes les manifestations de pédagogie interculturelle en didactique des langues, il faudrait aussi mentionner que l'approche interculturelle peut s'avérer très utile dans l'adaptation méthodologique de certains programmes de formation dans des contextes d'apprentissage qui sont assez éloignés de la culture européenne et de leur vision de la didactique des langues étrangères. En guise d'exemple, nous pourrions citer l'expérience menée par Jean-Marc Mangiante pour la

Jordanie⁴⁶² où il a fallu adapter une méthode d'enseignement, en l'occurrence la méthode « *Pile ou Face* » de Cle International, au contexte culturel et éducatif local afin de rendre l'enseignement du FLE plus efficace et d'éviter tout choc culturel chez le public-apprenant. La valorisation de la culture locale dans l'adaptation des activités du manuel a été ici un élément clé de la réussite des actions éducatives engagées. Pour donner un aperçu des mesures d'adaptation des activités didactiques qui ont été prises, et qui sont en adéquation avec l'approche interculturelle des langues, nous voudrions citer ci-après les paroles de l'auteur :

{...} Les élèves jordaniens présentent en français leur propre culture par des descriptions de manifestations culturelles locales, de monuments, de sites archéologiques ou naturels. L'apprentissage de la langue cible se justifie par la capacité à communiquer son patrimoine culturel à des locuteurs français. Les apprenants deviennent ainsi des médiateurs de leur propre culture par le biais de ces échanges interculturels. (J.-M. Mangiante, 2006, p. 246).

Comme nous pouvons l'observer, cette démarche ne s'arrête pas à des modifications textuelles, iconographiques et pédagogiques effectuées sur le manuel en question, mais elle a cherché à impliquer les étudiants dans des échanges réels avec des locuteurs francophones. Dans ces échanges, la langue cible jouait un rôle important dans la rencontre interculturelle, dans la découverte du patrimoine culturel des uns et des autres. D'ailleurs, cette démarche pédagogique a contribué grandement à rendre viable le projet d'enseignement du français comme langue étrangère dans le contexte jordanien. Il nous semble que dans le cadre de la formation linguistique de publics mobiles, surtout celle qui prend place en amont du départ, il est possible de s'inspirer de ce type d'approches actives du fait culturel afin de mieux adapter les programmes pédagogiques aux besoins spécifiques des apprenants. En effet, créer de vraies situations d'échange interculturel avec des locuteurs francophones en face à face ou par le biais de nouvelles technologies (mail, audio ou visioconférence...) serait une bonne manière de mettre les étudiants en situation de contact de langues, de découverte de soi-même et d'Autrui et de dialogue. Certes dans la concrétisation de ce type de projets éducatifs, les relations bilatérales entre pays, les accords interuniversitaires ou entre institutions joueront un

⁴⁶² Dans son article intitulé « *Adaptation d'une méthode au contexte local : approche interculturelle et contraintes pédagogiques, le cas de Pile ou Face en Jordanie* » et publié dans un ouvrage dirigé par Véronique Castellotti et Hocine Chalabi (2006) qui réunit les contributions à un colloque organisé à Tours en septembre 2003.

rôle stratégique. La mondialisation et l'internationalisation des institutions qui caractérisent le monde aujourd'hui offrent pourtant diverses possibilités d'action pour agir en ce sens.

CONCLUSION

Dans cette conclusion, nous reviendrons tout d'abord sur notre itinéraire de recherche, afin de bien faire comprendre ce qu'il en est ressorti au plan des choix didactiques que nous avons opérés et défendus dans la partie III en fin de mémoire.

Puis nous entrerons dans une réflexion sur la place du travail sur le matériau langagier que nous avons conduit, car nous avons bien conscience que nous n'avons pas exploité les entrées d'analyses du discours ni les résultats obtenus après l'analyse informatisée des marques linguistiques composant nos récits-témoignages de la manière la plus classique.

Retour sur notre parcours de recherche

Une question a été à l'origine de cette étude : comment aider tout en renforçant leurs compétences langagières les étudiants et professionnels en mobilité à mieux vivre leur mobilité à l'étranger ? Étant nous-mêmes d'origine colombienne, et ayant eu une expérience professionnelle comme enseignant de langues étrangères (anglais, français) en Colombie, nous avons choisi une population et des catégories sociales qui nous étaient proches, les publics qualifiés colombiens, des étudiants et des professionnels intéressés par la mobilité internationale. Si cette recherche aurait pu se focaliser sur la mobilité en contexte anglophone à cause de la suprématie de l'enseignement de l'anglais en Colombie, c'est sur la mobilité académique ou professionnelle dans des pays francophones que nous nous sommes penchée. Le parcours de formation que nous avons suivi en France a grandement contribué à ces positionnements scientifiques. Ceci montre à quel point les trajectoires de mobilité peuvent façonner les parcours académiques et professionnels des chercheurs.

Notre recherche ne s'est d'ailleurs pas opérée de manière linéaire. Une enquête exploratoire nous a permis la première année de sonder les représentations et les pratiques effectives des acteurs institutionnels (directeurs, coordinateurs pédagogiques, enseignants...) ainsi que des étudiants de FLE en Colombie, en matière de préparation à la mobilité. Des entretiens menés auprès des acteurs de l'enseignement du FLE en Colombie ont révélé que les publics colombiens voulant partir à l'étranger pour étudier ou travailler ne disposaient pas, à la date de notre enquête, de cours spécifiques les préparant à la mobilité à l'instar par exemple des dispositifs de formation de type FOU ou FOS. L'hétérogénéité des champs disciplinaires

d'attachement des publics d'apprenants, les coûts de ce type de cours et le manque d'expertise des enseignants colombiens dans la mise en œuvre des ingénieries ciblées sont quelques-uns des obstacles mentionnés par les informateurs. Selon les enquêtés les motivations d'apprentissage des étudiants relevaient majoritairement du plaisir et non d'une vraie nécessité professionnelle ou académique. Pourtant, d'après les études statistiques, on ne peut que constater depuis une dizaine d'années l'augmentation des flux migratoires des Colombiens vers des destinations internationales y compris des pays francophones tels que France ou le Canada francophone (OIM, 2010). À l'heure où nous cherchions à positionner notre étude, ces constats nous ont interpellée et ont renforcé notre désir d'explorer les besoins en langues des publics colombiens à travers une large passation de questionnaires. Les résultats de ces questionnaires ont montré l'existence de plusieurs projets de mobilité en rapport avec l'apprentissage du français chez des universitaires et chez des étudiants des alliances françaises. Bien que la plupart des étudiants de français enquêtés disait apprendre la langue par plaisir, leurs discours ont dévoilé aussi d'autres motivations plus pratiques telles que leur désir de faire des études à l'étranger (projet académique surreprésenté), plus notamment en France ou de participer au programme de migration canadien, au Québec. Ces mobilités projectives ont confirmé également la place de plus en plus prépondérante que prend la mobilité académique dans les flux migratoires actuels en Colombie ainsi que le rôle clé que jouent certains pays francophones tels que la France, dans les déplacements pour des motifs éducatifs.

C'est inspirée de ces constats et d'une étape de documentation portant à la fois sur les flux migratoires et sur l'enseignement et la diffusion du français en Colombie que nous avons débuté notre enquête principale par entretiens auprès des personnes mobiles elles-mêmes et ce, en faisant certains choix méthodologiques qui n'allaient pas de soi avec les enquêtes typiquement menées dans le cadre de recherches en FOS et/ou en FOU. En effet, nous avons opté pour une approche plus personnelle et subjective de l'analyse de besoins cherchant à prioriser la parole des apprenants de français, plus particulièrement les expériences de mobilité effectives de ces derniers. L'exploration des recherches européennes récentes portant sur la mobilité académique (E. Murphy-Lejeune, 2003a ; M. Anquetil, 2006 ; V. Cicchelli, 2002, 2016) et la lecture de travaux sur les récits de vie, les biographies langagières et les approches plurilingues et pluriculturelles des langues (Ch. Deprez, 2002 ; M. Molinié, 2002) ont contribué fortement à notre intérêt pour ces approches méthodologiques. Cet ensemble de

recherches nous a qui plus est mis sur la piste d'outils qualitatifs de recueil de données, tels que l'entretien individuel (E. Murphy-Lejeune, 2003b).

Si les recherches en didactique du FOS et du FOU ont servi de référence pour la construction de notre guide d'entretien (J.-M. Mangiante et Ch. Parpette, 2004, 2011), la constitution du corpus principal qui allait faire l'objet de nos analyses atteste aussi du déplacement et de l'évolution de nos préoccupations de recherche. Notre enquête de terrain par entretiens individuels nous a permis de constituer un corpus d'entretiens, qui recueillait les témoignages de sujets mobiles ayant expérimenté ou expérimentant au moment de l'entretien la mobilité internationale. C'est à partir de ce corpora que nous avons finalement établi le sous-corpus narratif constitué des récits d'expérience personnelle des sujets mobiles qui a servi de base pour documenter notre raisonnement. En effet, la recherche biographique, dont en particulier les travaux de Ch. Deprez (2002) nous a mis sur la piste des approches d'analyse narratologiques et thématiques des récits de migration. Consciente des spécificités narratives de notre corpus d'entretiens, notamment de la mise en narration de la péripétie dans la parole enquêtée, nous avons décidé de travailler exclusivement sur un corpus narratif constitué de mini-récits conversationnels produits par nos Iés. Nous avons appelé par la suite ce sous-corpus narratif, « *CorpusData* ». La constitution de ce corpus nous a permis de travailler sur un certain nombre de récits à forte valeur expressive, des textes restituant des épisodes de vie frappants (moments de choc culturel, de détresse face à l'obstacle...), mais aussi sur d'autres récits sans intrigue évidente, comme par exemple un grand nombre de récits de parcours. C'est ainsi que nous avons renoncé à l'idée de constituer une typologie des besoins des publics spécifiques (liste de genres discursifs, de tâches communicatives et de situations de communication...) à partir des données recueillies par entretiens et ce, au profit de l'exploration de ce corpus narratif qui allait nous permettre d'aborder plus tard la mobilité des publics qualifiés et les problématiques langagières qui lui sont associées d'une manière plus riche, selon nous.

Au fur et à mesure que ces approches méthodologiques prenaient place au sein de notre démarche d'investigation, d'autres approches théoriques essayaient de se faire une place et de se construire. En effet, nous avons fait le choix de chercher une entrée notionnelle pouvant donner de la profondeur à l'étude de nos problématiques et à l'analyse de la parole enquêtée. Cette entrée nous l'avons trouvée dans l'approche anthropologique de la notion de projet de Jean-Pierre Boutinet (1990, 2012) qui nous a permis de saisir les dimensions existentielles et

humaines des pratiques mobilitaires des acteurs sociaux contemporains et de placer au sein de ces pratiques le facteur linguistique. Notons que si la mobilité des publics qualifiés peut être appréhendée comme projet c'est en raison de son caractère volontaire et parce qu'elle a été « *conçue, préparée et mise en élaboration* » (Lucille Guilbert, 2010, p.152) selon des modes d'organisation variables et singulières. Nous confirmons que la notion de projet peut donc être sollicitée dans ce type de cas de figure. Par contre, l'opérabilité de cette notion reste à être interrogée dans le cas d'autres types de publics mobiles comme par exemple les migrants économiques, les demandeurs d'asile ou les réfugiés politiques, pour lesquels la mobilité peut être conditionnée par des paramètres tels que l'obligation et/ou l'urgence.

Dans le cadre de notre recherche, la mobilisation d'une approche anthropologique du projet a été l'opportunité de débattre sur nombre d'aspects théoriques et méthodologiques concernant cette figure de l'anticipation. Mais c'est dans la construction des significations que l'on donne à la langue au sein des démarches projectives des individus que cette notion s'est montrée la plus féconde. En effet, considérer les dimensions existentielles de la mobilité revient à penser le projet de mobilité en fonction des choix de vie et des aspirations de progrès que porte la personne et à penser la langue comme un moyen de l'individu d'accomplir les objectifs qu'il s'est fixés avec son projet. Cette notion permet en ce sens de donner du relief aux problématiques langagières et formatives et de réfléchir à tous les enjeux sociaux, professionnels et personnels qui leur sont associés : évolution professionnelle et promotion sociale, développement humain et épanouissement de la personne, entre autres. Les considérations théoriques et méthodologiques du projet proposées par Boutinet nous ont fait également voir la mobilité comme une démarche humaine d'appréhension de l'avenir soumise à des étapes de conception, préparation et de mise en œuvre. Elles nous ont permis de comprendre que la mobilité comme toute action projective prise en charge par l'individu s'inscrit dans l'itinéraire biographique de la personne et qu'elle ne doit pas être donc interprétée en dehors de ces dynamiques biographiques de l'humain. Il nous a été possible de comprendre qu'en tant que démarche, chaque mobilité trace des périodes de transition dans la vie de l'individu (le « *pendant-projet* »), des transitions qui peuvent apporter du changement ou de l'évolution dans la vie de la personne et qui peuvent aboutir dans différentes formes de réussite ou d'échec. Cette conception des choses a par la suite fait que nous ayons modifié notre manière de concevoir nos pratiques pédagogiques, comme l'atteste la réflexion que nous avons menée au chapitre 5 sur l'antagonisme entre programme et projet de formation.

Le face à face entre programme de formation tel que l'on le conçoit en FOS et FOU et le projet pédagogique a conduit à comprendre que pour pouvoir répondre aux démarches projectives des apprenants il nous fallait considérer des modalités de formation plus flexibles et moins fermées que le programme pédagogique classique. En effet, la formation linguistique ne peut plus se couper de l'intervention des apprenants en se donnant des formes préétablies qui ne tiennent pas compte de leurs motivations individuelles, ni de leurs besoins en éducation à l'autonomie et en comportement stratégique. L'implication de ces derniers doit être significative, que ce soit dans la négociation des objectifs que des formes effectives que prendront les enseignements. La gestion autonome et stratégique de la part des apprenants, des projets d'apprentissage ainsi que d'autres projets concomitants à ceux-ci devient alors une priorité éducative. Ce n'est qu'en se montrant plus souple que la formation pourra prendre en charge de manière efficace les besoins en formation des publics gestionnaires des démarches projectives dynamiques et complexes telles que la mobilité.

Parmi les dispositifs pédagogiques que nous pourrions-nous par exemple proposer aux publics déjà en immersion, inspirés davantage du projet pédagogique et de l'apprentissage par l'action ou actionnel, nous sommes capables à présent d'imaginer un format d'échange souple, personnalisé, qu'on pourrait nommer : « *Le salon de la mobilité* ». Il s'agirait d'un espace où les sujets mobiles pourront raconter leurs histoires de la mobilité, où ils pourront partager avec des tiers (étudiants étrangers récemment arrivés, leurs amis, professeurs ...) leurs savoirs sociaux et pratiques acquis en mobilité (lire une carte de métro parisien, se loger à Paris, s'inscrire à la faculté...), où ils pourront participer à une foire aux questions, etc. Ce salon comporterait autant d'activités sollicitant la mise en œuvre des compétences langagières que non langagières des apprenants de français (compétences interculturelles, académiques ou professionnelles, sociales). Ceci est différent de portails informatiques plus figés, comme celui de l'OIF, *Etudier en francophonie* (Auf, s.d., repéré à <https://www.auf.org/nouvelles/actualites/nouveau-portail-etudier-francophonie/>). Ce portail offre en effet des contenus proches de ce que nous proposons pour le côté pratique et même quelques témoignages d'étudiants ayant un projet de mobilité (repéré à <https://csf-francophonie.auf.org/fr/>), mais il est pré-construit comme une banque d'informations et ne concerne que les mobilités académiques.

Cela étant, on pourrait retenir l'idée d'un portail, avec des espaces de chat ou des forums. Les étudiants contribueraient à partir de leurs propres expériences ce qui irait dans le sens de ce

que formulait Jean-Claude Beacco (2018) dans sa critique de l'interculturel tel qu'il est traité actuellement en classe de langue (2018).

Beacco (2018, p. 15) remarque en effet que « *Les formations en langue sont souvent pensées en termes fonctionnels, à savoir apprendre à communiquer verbalement dans d'autres langues. Leurs dimensions éducatives sont facilement sous-estimées et y introduire une perspective éducative n'y va pas de soi.* ». Pour contrebalancer l'entraînement strictement communicatif, et renforcer le volet éducatif des enseignements, Beacco suggère de mobiliser davantage « *la dimension expérientielle* » (I.3.1.) : dans les classes, surtout quand il n'y a pas immersion ou quand on ne se focalise que sur le matériau langagier.

En matière de formation à l'interculturel, Beacco insiste sur le fait qu'« *il est indispensable de faire en sorte que l'apport de connaissances et de compétences intellectuelles caractéristiques de l'enseignement ne finisse par faire oublier que les rapports avec l'altérité relèvent de l'expérience* » (Ibid., p. 15). Cette expérience, si difficile à faire surgir depuis l'étranger, quand il n'y a pas eu déjà rencontre, peut selon nous être partagée par les extraits d'entretiens que nous avons récoltés et didactisés. Et quand on se trouve en pays francophone, on peut alors directement activer les expériences de rencontre, par la mise en place d'approches biographiques (biographique langagière, journal de bord...) ou dans des dispositifs largement à inventer, comme « *Le salon de la mobilité* ».

Cette citation de Beacco (2018) permet aussi de voir que l'interculturel, qui était au cœur de nos préoccupations en début de doctorat, doit peut-être, en fin de parcours de recherche laisser la place au concept d'altérité, que nous avons souvent tutoyé dans la partie II et III (cf. point 3.1.4. et point 7.3.) au travers de la rencontre avec l'Autre, mais qui n'est pas encore si courant dans le champ de l'enseignement du français aux jeunes adultes mobiles. Là encore, ce que Beacco (Ibid., p.15) dit, à propos d'un autre contexte que le nôtre, celui des classes de langues en milieu scolaire non francophone, nous interpelle : « *Dans cette perspective, les dimensions culturelles des apprentissages de langue sont à concevoir en termes de rencontres avec l'altérité qui suscitent des réactions de la part des apprenants. Le rôle de l'enseignement est de construire et de gérer des rencontres, virtuelles et médiées, mais réalistes, et de mettre ces expériences de l'altérité au service d'un projet éducatif* ». La réflexion sur la didactisation de notre *Corpusdata* trouve ici tout son sens, ainsi que les modifications que nous avons fait subir aux transcriptions, afin de les didactiser, pour que la rencontre soit médiée, au niveau adéquat de langue (cf. chapitre 7, en point 7.2.6.).

Un traitement des données langagières particulier

Comme nous pouvons l'observer c'est au prix d'une appropriation progressive de notions et de concepts (comme celles de projet ou de rencontre avec l'Autre), que s'est construite notre trajectoire d'investigation. Il faut dire que grâce à ces positionnements épistémologiques, la lecture et l'interprétation de nos données a pris une direction bien différente de ce que l'on a l'habitude de faire pour une analyse de besoins en FOS ou en FOU. Après avoir posé le cadre théorique en partie II, l'approche analytique du corpus principal, une approche discursive et thématique des récits d'expérience personnelle recueillis ne pouvait plus se ramener à l'identification de tournures récurrentes et de marques linguistiques clés, qui auraient pu servir d'ancrage à des modules d'enseignement spécialisé, préparant à parler de ses impressions ou à raconter son parcours. L'analyse des discours narratifs récoltés a été dès lors abordée sous l'angle de la dimension sémantique des récits analysés afin de discuter les spécificités de l'expérience mobilière et de mettre en lumière les enjeux que ces expériences révèlent pour la conception de la préparation en langues.

Comme nous avons pu l'observer à travers notre analyse, dans le cadre de la production narrative, les besoins en langue ont la particularité de s'exprimer grâce à différentes opérations cognitives menées par les Interviewés (Iés). Ces opérations ont été identifiées puis analysées, sachant qu'il s'agit de la remémoration, la représentation, l'évaluation et encore l'interprétation. Les récits étudiés dans le cadre de notre travail nous ont appris que dans les dynamiques complexes du projet de mobilité, la langue est souvent vécue par les sujets mobiles comme une épreuve difficile, voire parfois comme une épreuve insurmontable. Cette signification problématique que prend le facteur linguistique dans les récits d'expérience personnelle rejoint ce que des experts en sociolinguistique avaient déjà repéré dans les récits de migration selon une approche narratologique et thématique (Ch. Deprez, 2002). Il est donc possible d'avancer que les difficultés d'adaptation et d'intégration linguistico-culturelles constituent un facteur commun à diverses catégories de publics mobiles : publics migrants, publics qualifiés, étudiants, entre autres. La préparation linguistique à la mobilité reçue en amont du déplacement ainsi que celle qui prend place en contexte francophone à l'arrivée, plus ou moins importante dans certains cas, ne dispense pas ces individus de rencontrer de fortes difficultés d'adaptation et d'intégration durant leur séjour de mobilité.

À partir de notre *CorpusData*, nul doute qu'il y ait matière à construire des typologies de besoins (tâches cibles, situations de communication cibles, genres de discours cibles...) basés sur l'ensemble des données constituant le *CorpusEntretiens*. On pourrait aussi produire une sorte de matrice discursive des récits de difficultés ou de récits de parcours, car l'approche outillée que nous avons conduite en 6.2.6.3., nous permet de lister les connecteurs (« *mais* », « *après* »...) qui sous-tendent les récits témoignages. Pourtant, ce que nous avons privilégié ici c'est la dimension existentielle et non la dimension formelle de ces analyses. Pour nous, l'essentiel à retenir de l'étude de ces récits et des différentes facettes du projet contrarié qu'ils mettent en exergue, ce n'est pas tant un échantillonnage des besoins des sujets mobiles enquêtés ou des formes discursives représentatives d'un genre spécifique, mais plutôt un aperçu global du rôle prépondérant que joue la langue au sein des dynamiques mobilitaires des acteurs contemporains. L'entrée conceptuelle par la notion de projet (J.-P. Boutinet, 1990, 2012) que nous avons choisie de privilégier dans le cadre de notre travail nous a permis en effet d'envisager ces perspectives plus larges des problématiques langagières.

L'analyse par logiciel de mots-clés, placée après le cadre théorique, mais avant les exploitations didactiques en 7.2., regarde en réalité « *des deux côtés* » du mémoire. Elle permet d'envisager la sélection des extraits pour conduire un cours de langue, selon l'expérience avec le public de réfugiés à Paris Descartes, (exposée au chapitre 7), mais elle vient aussi renforcer les pages qui la précèdent, à savoir celle du cadre théorique. D'une certaine manière, c'est l'analyse discursive qui confirme la pertinence de notre cadre théorique. Les marques discursives dégagées de notre corpus nous ont permis de donner à voir « *au ras des textes* » que le projet est bien un objet fluctuant, un objet soumis aux motivations et logiques individuelles des acteurs sociaux. Les témoignages ont en outre montré que si certains projets atteignent un degré complet d'accomplissement, d'autres projets n'arrivent pas à atteindre les objectifs qui se sont fixés et restent en attente mettant dans une impasse les acteurs qui se sont engagés dans ces démarches projectives. Le poids social et professionnel que ces échecs peuvent comporter est aussi visible à travers l'analyse des discours des Iés.

À ce niveau, il serait à souligner l'incidence de l'obstacle sur les trajectoires des projets individuels de mobilité, et par extension, sur les parcours de vie des acteurs qui pilotent ces projets. C'est précisément dans la verbalisation des expériences problématiques vécues et dans les enjeux de réussite ou d'échec qu'elle véhiculent que peut être mesuré le poids du

facteur linguistique. Comme nous avons pu l'observer dans nos analyses, face à la péripétie, l'implication affective des acteurs mobiles est forte. L'expression de sentiments nous permet de comprendre comment parfois le séjour à l'étranger se fait dans l'épreuve et la détresse : « *difficile* », « *compliqué* », « *surpris* », « *stressé* », « *peur* », « *choqué* », « *déçu* ». Ces constats faits au travers de notre étude ont été pour nous autant de motivations nous incitant à créer des espaces scientifiques de discussion permettant d'aborder ces questions et à explorer des actions didactiques d'amélioration concrètes, que nous avons développées en chapitre 7 de ce mémoire.

L'analyse des données dévoile que du côté des sujets allophones, la formation linguistique est souvent évaluée comme « *utile* », puisqu'elle a contribué d'une façon ou d'une autre à la concrétisation de leur projet de mobilité : « *oh je crois que c'était très utile parce que j'ai réussi quand même à répondre à quelques questions de base à l'entrevue {avec l'agent de l'immigration québécoise}* » (R40 E20CMarco n° 34) ; « *la formation que j'ai eue en colombie ça a été très utile pendant mon séjour en France* » (R78 E21CRoxana n° 126) ; « *oui ont été utiles quand-même* » (R45 E18CKaren n° 160). Toutefois, à travers nos analyses nous sommes interpellée par la manière dont l'obstacle linguistique se matérialise sous la forme de l'imprévu ou de l'inattendu dans les discours des Iés. Les informateurs expriment souvent être surpris voire choqués face au nombre et au degré des difficultés qu'ils rencontrent à l'arrivée au pays d'accueil et ce, malgré, les cours de langues reçus dans leur pays d'origine. Le témoignage, ci-après, que nous partage Judith au cours de l'entretien de recherche montre à quel point ce face à face avec l'obstacle langagier au début de la mobilité (« *phonétique* », « *accents* » « *expressions de la ville* »), se fait dans l'étonnement et l'incompréhension :

{...} j'avais pensé avant de venir que avec les cours de français que j'avais fait tout était correct tout était parfait mais c'est vrai que quand on arrive euh on se rend compte ou je me rends compte qu'il y a beaucoup de problèmes de phonétique beaucoup des accents + et il y'a une différence énorme entre les expressions de la ville + et ça c'est une chose qu'on n'apprend pas dans les cours eh ((rire)) {...} on apprend le français formel mais le français pour la vie + pour les c'est une autre chose c'est un peu panique au moment d'arriver c'est un peu le panique {...} (cf. annexe N° 21, Entretien E17C Judith, n° 58-60).

Il semblerait que la complexité des processus d'adaptation langagière et culturelle en contexte exolingue ait été sous-estimée ou mal mesurée en amont du départ, lors de l'étape de

préparation du projet, d'où le fort sentiment d'étonnement. Transposés en contexte pédagogique, les écarts existant entre le projet imaginé et le projet effectif vécu par les Iés, nous renseignent sur les écarts existant entre la formation linguistique reçue par les publics mobiles en amont du départ pour l'étranger et les besoins en langue ressentis par ces derniers lors de leur expérience d'expatriation.

Comme nous pouvons le constater l'imprévu prend une place importante au sein des pratiques mobilitaires des publics qualifiés d'après la parole enquêtée. D'un point de vue didactique, il nous semble que cette variable doit être prise en compte dans l'analyse de besoins des publics mobiles, il est même impératif, si l'on pense aux effets déstabilisants que tout élément inattendu peut provoquer chez les individus récemment arrivés en pays étranger. À nos yeux, dans une perspective pédagogique, il ne s'agira pas de chercher à soustraire par des moyens didactiques, les différentes formes de l'inattendu pouvant s'installer au sein des trajectoires du projet, car cela serait irréaliste voire utopique vis-à-vis de la nature dynamique et ouverte de celui-ci. Mais, il s'agira plutôt de préparer les publics mobiles à gérer la complexité d'une action telle que la mobilité internationale, de les outiller au niveau langagier, socioculturel et stratégique afin qu'ils puissent mobiliser une variété de compétences personnelles pouvant leur permettre d'affronter l'inconnu et la péripétie avec lesquels tout projet peut buter. Cette prise de position en faveur d'une certaine complexité ainsi que du partage de savoirs expérientiels nous inscrit dans le sens de plusieurs dynamiques actuelles visant la potentialisation de l'être humain et des espaces sociogéographiques à l'international à savoir la circulation internationale des compétences, la professionnalisation et la validation d'acquis de l'expérience, ou encore « *l'éducation tout au long de la vie* » (Unesco, 1996). Si les effets positifs de la mobilité n'ont pas été abordés dans le présent travail par souci de brièveté, nous ne pouvons que constater à travers le *CorpusEntretiens* que les apprentissages effectués par les sujets mobiles au cours de leurs expériences de mobilité sont nombreux : amélioration des compétences langagières et culturelles (E1FDaniel n° 130, E15CRené n° 136, E3FEsmeralda n° 84, E3FAmelia n° 82/85, E4FDébora n° 164, E8FFabricio n° 272), gain en autonomie (E4FDébora n° 158, E13FMónica n° 114, E21C Roxana n° 110), apprentissage de la gestion de l'insécurité linguistique (E3FAmelia n° 82, E10F Penélope n° 100, E17C Judith n° 168), entre autres. D'où aussi l'importance de mettre l'action éducative au service de l'optimisation de l'expérience mobile des acteurs contemporains.

Dans cette optique, la préparation à la mobilité ne peut pas, selon nous, se contenter de survoler le projet et le fait linguistique en s'arrêtant aux aspects informatifs ou formels des enseignements. La classe des langues doit devenir un espace propice au développement d'approches plus complexes et plus ambitieuses de la préparation à la mobilité. Ces perspectives de formation nous semblent intéressantes surtout pour les publics professionnels et académiques pour lesquels on a souvent tendance à simplifier les parcours formatifs le limitant à un certain nombre d'enseignements linguistiques et culturels, jugés comme les seuls prioritaires au vu du temps limité des formations.

Sur un plan micro, remarquons que si l'ancrage contextuel de cette étude a été essentiel pour débiter et mettre en place notre projet d'investigation, nous confirmons que les savoirs produits par la recherche ne sont pas exclusifs d'un milieu didactique et sociogéographique particulier. Notre expérience pédagogique effectuée en France auprès d'un public d'étudiants migrants corrobore la possibilité d'exploiter les réflexions et les approches didactiques ici discutées dans divers types de contextes et de situations d'enseignement et d'apprentissage des langues.

Enfin, sur un plan macro, à travers notre recherche, nous ne pouvons que constater que la didactique des langues gagne à être complexifiée et pensée dans le cadre de sciences humaines et sociales à travers des entrées théoriques diverses comme l'approche anthropologique du projet de J.-P. Boutinet. Divers travaux de recherche montrent d'ailleurs la richesse des rapports dialogiques qui se créent quand on favorise les démarches interdisciplinaires : Elizabeth Murphy-Lejeune (« *l'étranger* », 2003a), Vincenzo Cicchelli (sur le « *cosmopolitisme* », 2012, 2016), entre autres. Bien que la didactique de langues fasse partie des sciences du langage, elle ne peut que s'enrichir à s'ouvrir à l'interdisciplinarité, en n'allant pas seulement vers des disciplines mères telles que la linguistique ou l'analyse du discours, mais aussi vers des disciplines qui ne mènent pas que des analyses de la langue ou du discours, mais prennent appui sur des données langagières à l'instar de la sociologie ou de l'anthropologie.

BIBLIOGRAPHIE

A

- Abdallah-Preteuille, M. (2010). La pédagogie interculturelle : entre multiculturalisme et universalisme. *Recherches en Éducation*. Éducation et formation interculturelles : regards critiques, 9, 10-17.
- Abdallah-Preteuille, M. (2005). Interculturel. Dans Champy, P. et Eteve, C. (dir.) *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation* (3e éd.) (p. 532). Paris : Éditions Retz.
- Abdallah-Preteuille, M. et Porcher, L. (2001). *Éducation et communication interculturelle* (2^e éd.). Paris : Presses universitaires de France.
- Abdallah-Preteuille, M. (2004). *Vers une pédagogie interculturelle* (3^e éd.). Paris : Anthropos.
- Abdallah-Preteuille, M. et Thomas, A. (1995). *Relations et apprentissages interculturels*. Paris : Armand Colin.
- Abdallah-Preteuille, M. (1992). *Quelle école pour quelle intégration ?* Paris : Hachette.
- Abgrall, Y., Ban-Larrosa, J., Basty S., Baudin, B., Benyacine, B., Fontaine, P., Lennevi, C., Reyburn et J., Rivoallan, B. (2011). *Password English Ire (livre de l'élève)*. Didier.
- Abgrall, Y., Ban-Larrosa, J., Basty, S., Baudin, B., Benyacine, B., Fontaine, P., Lennevi, C., Reyburn, J., et Rivoallan, B. (2011). *Password English Ire (Guide pédagogique)*. Didier. (version numérique).
- Abiven, K. (2013). Un genre de discours miniature : pour un modèle de l'anecdote, *Pratiques*, 157-158. Repéré à <http://journals.openedition.org/pratiques/3744>
- Ablali, D. (dir.) (2013). Présentation : Théories et pratiques des genres. *Revue Pratiques*, 157/158, 3-6.
- Académie Française. (s.d.). Le français aujourd'hui. Repéré à <http://www.academie-francaise.fr/langue/index.html>
- ACCEM. (2009). *Experiencias sobre el retorno. Construcción en América latina de una red que permita implementar un programa para el retorno integral, eficaz y sostenible que incluya la reintegración*. Proyecto RN Latam.
- ACOLPROF. (2000). *Discours d'inauguration du XVI congrès national de professeurs de français*. Repéré à <http://www.humanas.unal.edu.co/acolprof/27francofonia.htm>

- Adam, J.-M. (2002). Récit. Dans Charaudeau, P. et Maingueneau, D. (dir.). *Dictionnaire d'analyse du discours*. (pp. 484-487). Paris : Seuil.
- Adam, J.-M. (1994). *Le texte narratif*. Tours : Éditions Nathan.
- Adam, J.-M. (1993). Le texte et ses composantes. *Semen*, 8, s.d. Repéré à <http://journals.openedition.org/semen/4341> {Online 2007}
- Alaoui, D. (2010). Éduquer et former à l'interculturel : un impératif sociétal. *Recherches en Éducation*. Éducation et formation interculturelles : regards critiques, 9, 5-9.
- Ambassade de France en Colombie. (2014). *Fiche Colombie*. Repéré à https://www.diplomatie.gouv.fr/IMG/pdf/COLOMBIE_Fiche_Curie_novembre2014_cle8d1b53.pdf
- Amiot, M.-H., Ndaywel, E., Nziem, I., Riehl, L. et Soignet, M. (2008). *Objectif diplomatie : Le français des relations internationales Afrique-Océan Indien A1/A2 (livre de l'élève)*. Paris : Hachette.
- Amossy R. et Herschberg Pierrot A. (2011). *Stéréotypes et clichés. Langue, discours, société* (3^e éd.). Paris : Armand Colin.
- Amossy, R. (1999). L'ethos au carrefour des disciplines : rhétorique, pragmatique, sociologie des champs. Dans Amossy, R. (dir.) *Images de soi dans le discours. La construction de l'ethos*. Paris : Delachaux et Niestlé.
- Anquetil, M. (2006). *Mobilité Erasmus et communication interculturelle*. Bern, Allemagne : Peter Lang.
- Antier, M., Garcia, E., Gaudel, A., Mous, N. et Veillon Leroux, A. (2017). *Cosmopolite 1 A1(Guide pédagogique)*. Paris : Hachette.
- Ardouin, T. (2003). *Ingénierie de formation pour l'entreprise : Analyser, Concevoir, Réaliser, Evaluer*. Paris : Dunod.
- Assemblée nationale. (2014). *Rapport d'information sur la francophonie : action culturelle, éducative et économique*. France : auteurs Commission des affaires étrangères.
- Auf, (s.d.). Nouveau portail étudier francophonie. Repéré à <https://www.auf.org/nouvelles/actualites/nouveau-portail-etudier-francophonie/>
- Auger, N. (2007). *Construction de l'interculturel dans les manuels de langue*. Belgique : Intercommunications.
- Auger, N. (2004). *Des malentendus constructifs en Didactique des langues-cultures*. Langage, langues et enseignement. Perspectives sociolinguistique et didactique. Université Paul-Valéry – Montpellier 3.

- Auger, N. (2000). *Construction des identités dans le discours de manuels de français langue étrangère en usage dans l'union européenne : la dimension interculturelle du Contrat de parole didactique*. (Thèse de Doctorat inédite). Université Montpellier 3.
- Auger, N. et Louis, V. (2009). CECR et dimension interculturelle de l'enseignement/apprentissage du fle: quelles tâches possibles?. *Le français dans le monde. Recherches et applications*, 45, 102-110.

B

- Banque Mondiale. (2011). *Recueil de statistiques 2011 sur les migrations et les envois de fonds* (2e éd.). Repéré à <http://siteresources.worldbank.org/INTPROSPECTS/Resources/334934-1110315015165/Factbook2011French.pdf>
- Barbot, M.-J. (2006). Autoformation et français sur objectifs spécifique, *Points Communs*, L'entretien.
- Barbot, M.-J. (2001). *Les auto-apprentissages*. Paris : Clé International.
- Barbot, M.-J. et Gremmo M.-J. (2012) Autonomie et langues étrangères : Réaffirmer l'héritage pour répondre aux nouveaux rendez-vous. *Synergies*. 9, 15-27.
- Baroni, R. et Bemporad, C. (2011). Exploitation de la démarche biographique en classe de langue, *A contrario*, 15, 117-133.
- Baroni, R. et Giroud, A. (2010). L'identité narrative en question. Biographie langagière et réaménagement identitaire. *Enjeux*, 78.
- Baroni, R. et Jeanneret, Th. (2008). Parcours de vie, identités féminines et trajectoires d'apprentissage. *Langage et société*, 125(3), 101-124.
- Barré R., Hernández V., Meyer J.-B. et Vinck D. (Cord.) (2003). *Diasporas scientifiques. Comment les pays en développement peuvent-ils tirer parti de leurs chercheurs et de leurs ingénieurs expatriés ?*. Paris : IRD Éditions.
- Beacco, J.-C. (2018). *L'altérité en classe de langue pour une méthodologie éducative*. Paris : Didier.
- Beacco, J.-C. (2007). *L'approche par compétences dans l'enseignement des langues*. Paris : Didier.
- Beacco, J.-C. (2000). *Les dimensions culturelles des enseignements de langues. Des mots aux discours*. Paris : Hachette.
- Beacco, J.-C. et Lehmann, D. (1990). *Publics spécifiques et communication spécialisée*. Paris : Hachette.

- Bennett, G. (2010). *Using corpora in the language learning classroom : corpus linguistics for teachers*. Michigan : University of Michigan press.
- Bennett, M. (1993). Towards ethnorelativism: A developmental model of intercultural sensitivity. Dans Paige, M. (éd.), *Education for the intercultural experience*. Yarmouth, ME: Intercultural Press.
- Bennett, M. J. et Bennett, J. M. (2004). Developing intercultural sensitivity. An integrative approach to global and domestic diversity. Dans Landis, D., Bennett, J. M. et Bennett, M. J. *Handbook of intercultural training* (pp.147-165). California: Sage Publications.
- Berthet, A., Hugot, C., Kizirion, V., Sampsonis, B. et Waendendries, M. (2006). *Alter Ego 2 A2 (livre de l'élève)*. Paris : Hachette.
- Bertrand, O. (2005). *Diversités culturelles et apprentissage du français : approche interculturelle et problématiques linguistiques*. Palaiseau : Presses de l'école polytechnique.
- Bertrand, O. et Schaffner, I. (2008). *Le français de spécialité : enjeux culturels et linguistiques*. Palaiseau : Presses de l'école polytechnique.
- Besse, H. (1993). Catharsis interculturelle et enseignement du français en Amérique Latine. *Intercultures*, 23, 37-52.
- Blanchet, P. (2012). *La linguistique de terrain. Méthode et théorie. Une approche ethnosociolinguistique de la complexité*. Rennes : Presses Universitaires de Renne.
- Blanchet, P. (2011). Nécessité d'une réflexion épistémologique. Dans *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures* (p. 9-19). Paris : Éditions des archives contemporaines (EAC).
- Blanchet, P. et Chardenet P. (dir.) (2011). *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures*. Paris : Éditions des archives contemporaines (EAC).
- Blanchet, A. et Gotman, A. (2001). *L'enquête et ses méthodes : l'entretien*. Nathan.
- Boulton, A. et Tyne H. (2014). *Des documents authentiques aux corpus : démarches pour l'apprentissage des langues*. Paris : Didier Coll. Langues et didactique.
- Bourdieu, P. (1979). *La distinction*. Paris : Éditions de Minuit.
- Bourdin, A. (2005). Les mobilités et le programme de la sociologie. *Cahiers internationaux de sociologie*, 118, 5-21.
- Bourguignon, C. (2014). *Pour enseigner les langues avec le CECRL. Clés et conseils*. Paris : Delagrave.
- Bourguignon, C. (2011). L'enseignement des langues et le CECRL : d'une logique de contenu à une logique de projet. *L'enseignant au sein du dispositif d'enseignement/*

apprentissage de la langue étrangère, 5ème Colloque international de l'A.D.C.U.E.F.E. (Dijon).

Bourguignon, C. (2009). L'apprentissage des langues par l'action. Dans Lions-Olivieri, M.-L., Liria, Ph. (cord.). *L'approche actionnelle dans l'enseignement des langues : onze articles pour mieux comprendre et faire le point* (pp. 49-78). Barcelone : Maison des langues/Difusion.

Bourguignon, C. (2006). De l'approche communicative à l'approche communicationnelle : une rupture épistémologique en didactique des langues-cultures, *Synergie*, Europe, 1.

Boutinet, J.-P. (2014). *Psychologie des conduites à projet. Que sais-je ?*. Presses Universitaires de France, p.128. Repéré à <http://www.cairn.info/psychologie-des-conduites-a-projet--9782130627487.htm>

Boutinet, J.-P. (2012). *Anthropologie du projet* (2e éd.). Paris : PUF, première édition, 1990.

Boutinet, J.-P. (2010). *Grammaires des conduites à projet*. Paris : Presses Universitaires de France.

Boutinet, J.-P. (2009). Projet. Dans Boutinet, J.-P. (dir.). *L'ABC de la VAE* (p. 181-182). Paris : ERES.

Boutinet, J.-P. (1998). Tensions et paradoxes dans les conduites de projets. *Les cahiers de l'actif*. Le projet en quête de sens, 266-267.

Boyer, H. (2003), *De l'autre côté du discours. Recherches sur les représentations communautaires*. Paris : L'Harmattan.

Bronckart, J.-P. (2005). *Une introduction aux théories de l'action*. Genève : Université de Genève, FPSE Publications.

Brunot, F. (1979). *Histoire de la langue française des origines à nos jours*. Paris : Armand Colin.

Byram, M. et Zarate, G. (1996). *Les jeunes confrontés à la différence. Des propositions de formation*. Strasbourg : Editions du Conseil de l'Europe.

C

Cabac, L. (2007). Le courrier de Moldavie, Témoin de l'influence française dans les Pays roumains. Dans *Actes du Colloque international La francopolyphonie : langues et identités* (ULIM) (p. 42-45). Chisnau : ULIM.

Cadet, L., Goes, J. et Mangiante, J.-M. (dir.) (2010). *Langue et intégration. Dimensions institutionnelle, socio-professionnelle et universitaire*. Bruxelles : P.I.E. Peter Lang.

- Cailloce, L. (2015). Migrant, réfugié : quelles différences ?. *CNRS le journal en ligne*. Repéré à <https://lejournal.cnrs.fr/articles/migrant-refugie-queelles-differences>
- Calderón Rodríguez, L.-A. (2001). *La Ilustración francesa y su influencia ideológica en Colombia*. Manizales, Colombie : Universidad de Caldas.
- Calvet, L.-J. (2002). *Le marché aux langues. Les effets linguistiques de la mondialisation*. Paris : Plon.
- Calvet, L.-J. (1996). *Les politiques linguistiques*. Collection QSJ. Paris : PUF.
- Calvet, L.-J. (1987). *La guerre des langues et les politiques linguistiques*. Paris : Payot.
- Camilleri, C. et Cohen-Emerique, M. (1989). *Chocs culturels : concepts et enjeux pratiques de l'interculturel*. Paris : L'Harmattan.
- Campus France (2014). La mobilité des étudiants d'Amérique latine et Caraïbes. *Les notes de Campus France*, 13, Hors-série. France : Edition Campus France. Repéré à http://ressources.campusfrance.org/publi_institu/etude_prospect/mobilite_continent/fr/note_13_hs_fr.pdf
- Campus France (2013). La mobilité des étudiants d'Amérique latine et Caraïbes. *Les notes de Campus France*, 9, Hors-série. France : Edition Campus France. Repéré à http://ressources.campusfrance.org/publi_institu/etude_prospect/mobilite_continent/fr/note_09_hs_fr.pdf
- Campus France (2012a). La mobilité des étudiants d'Amérique latine. *Les notes de Campus France*, 5, Hors-série. France : Edition Campus France. Repéré à http://ressources.campusfrance.org/publi_institu/agence_cf/notes/noindex/note_05_hs_fr.pdf
- Campus France. (2012b). *Formations organisées par Campus France. L'Actu Campus France* n° 2. France : Édition Campus France.
- Campus France. (s.d.). *Testimonios*. Repéré à <http://www.colombie.campusfrance.org/testimonio/j%E2%80%99ai-pu-connaître-de-différentes-cultures-et-ca-m%E2%80%99a-enrichi>
- Cancilleria de Colombia. (2015). *Grupo interno de trabajo colombia nos une*. Repéré à <http://www.cancilleria.gov.co/footer/join-us/introduction>
- Cárdenas, M. et Mejía, C. (2006). Documentos de Trabajo en Migraciones Internacionales en Colombia, ¿qué Sabemos?. *Working Paper Series*, 30, CEPAL.
- Carette, E., Carton, F. et Vlad, M. (2011). *Diversités culturelles et enseignement du français dans le monde : le projet CECA*. Grenoble : PUG.

- Carras, C., Gewirtz, O. et Tolas J. (2014). *Réussir ses études d'ingénieur en français (livre de l'élève)*. Grenoble : PUG.
- Carras, C., Tolas, J., Kohler, P. et Szilagy, E. (2007). *Le français sur objectifs spécifiques et la classe de langue*, Paris : CLE International.
- Carton, F. (2002). La culture dans l'élaboration d'une méthode de français du tourisme. Le Français au service des activités économiques. *Dialogues et Cultures*, 47, 50-60.
- Cicchelli, V. (2016). *Pluriel et commun. Sociologie d'un monde cosmopolite*. Paris : Les Presses de Sciences Po.
- Cicchelli, V. (2012). *L'esprit cosmopolite. Voyages de formation juvéniles et cultures européennes*. Paris : Presses de Sciences Po.
- Cicchelli, V. (2008). Connaître les autres pour mieux se connaître : les séjours Erasmus, une Bildung contemporaine. Dans Dervin, F. et Byram, M. (éds.) *Échanges et mobilités académiques. Quel bilan ?*. (p. 139-162). Paris : L'Harmattan.
- Challe, O. (2002). *Enseigner le français de spécialité*. Paris : Economica.
- Charaudeau, P. et Maingueneau, D. (dir.) (2002). *Dictionnaire d'analyse du discours*. Paris : Seuil.
- Chareille, S. (s. d.). *Deux cents ans d'enseignement du français en Colombie*. Repéré à <http://www.monografias.com/trabajos11/fraco/fraco.shtml>
- Chaubet, F. (2009). La diffusion de la culture française dans le monde. *Cahiers français*. Les politiques culturelles, 348, 21-22.
- Ciep. (s.d.) Quel niveau dois-je obtenir pour que mon dossier d'immigration soit accepté par les services d'immigration du Québec ? Repéré à <http://www.ciep.fr/faq/quel-niveau-dois-obtenir-dossier-dimmigration-soit-accepte-les-services-dimmigration-quebec>
- Clanet, C. (1990). *L'interculturel : introduction aux approches interculturelles en éducation et en sciences humaines*. Toulouse : Presses Universitaires du Mirail.
- Cohen-Emerique, M. (2000). L'approche interculturelle auprès des migrants. Dans Legault, G. *L'intervention interculturelle*, (p. 161-185). Québec : Gaëtan Morin Éditeur.
- Collès L. et Dufays, J.-L. (2007). Du texte littéraire à la lecture littéraire : les enjeux d'un déplacement en classe de FLE/S, dans Bemporad, C. et Jeanneret T., *Lectures littéraires et appropriation*, 4, Université de Lausanne.

Colorado López, D. (2014). *Futurs enseignants de FLE étudiant à l'étranger : Effets du séjour linguistique et culturel et enjeux identitaires analysés à la lumière de leur récit de vie*. (Mémoire de Master 2 inédit). Université Sorbonne Nouvelle.

Commission économique de l'Europe. (2016). *Extrait du rapport final de l'Équipe spéciale sur la mesure des migrations circulaires – Définir et mesurer les migrations circulaires*. Repéré à https://www.unece.org/fileadmin/DAM/stats/documents/ece/ces/2016/mtg/CES_2016_3-1602195F.pdf

Conférence Ministérielle sur la francophonie canadienne, 2008, Francophonie canadienne. Survol des initiatives gouvernementales. Repéré à <http://www.cmfc-mccf.ca/docs/publications/FrancophoniecanadienneSurvoldesinitiativesgouvernementales.pdf>

Conseil de l'Europe. (2005). *Cadre européen commun de référence pour les langues. Apprendre, enseigner, évaluer*. Paris : Didier.

Conseil de l'Europe/Unités des politiques linguistiques - Projet ILMA, besoins.

Coste, D. et Lehmann, D. (1995). Langues et curriculum : contenus, programmes et parcours. *Etude de linguistique appliquée*, 98, 5-7.

Counilh, A.-L. (2014). *Parcours, expériences, projets : récits de vie de migrants ouest-africains à Nouadhibou (Mauritanie)*. (Thèse de Doctorat inédite). Université de Poitiers.

Cros, F. (1992). Compte-rendu Boutinet Jean-Pierre - Anthropologie du projet, *Revue française de pédagogie*, volume 99, p. 122-124. Repéré à http://www.persee.fr/doc/rfp_0556-7807_1992_num_99_1_2505_t1_0122_0000_3

Cuq, J.-P. et Gruca, I. (2003). *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde* (3^e éd.). Grenoble : PUG.

Cuq, J.-P. (dir.) (2003). *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. Paris : Cle internationale.

D

DANE. (2012). Encuesta nacional de calidad de vida 2011. *Boletín de prensa*. Bogotá : DANE.

- DANE. (2006). *Censo general 2005. Nivel nacional*. Bogotá : DANE. Repéré à <http://www.dane.gov.co/index.php/esp/poblacion-y-registros-vitales/censos/censo-2005>
- Defays, J.-M., Delbart, A.-R., et al. (2014). *La littérature en FLE : État des lieux et nouvelles perspectives*, Paris : Hachette.
- Delamotte, E. (1999). *Le commerce des langues*. Paris : Didier.
- Delcas, M. (2010). La Colombie cherche à renouer les liens avec ses cerveaux expatriés. *Le Monde*. Repéré à http://www.lemonde.fr/planete/article/2010/03/29/la-colombie-cherche-a-renouer-les-liens-avec-ses-cerveaux-expatries_1325950_3244.html#kpdC4H4vCw8WCGMu.99
- Délégation générale à la langue française et aux langues de France. (2012). *La langue française dans le monde*. Paris : Ministère Culture et Communication. Repéré à <http://www.culture.gouv.fr/Espace-documentation/Documentation-administrative/References-2012-la-langue-francaise-dans-le-monde>
- Demazière, D et Dubar, C. (1997). *Analyser les entretiens biographiques, l'exemple de récits d'insertion*. Paris : Nathan.
- Demonty, C. (2007). Enseigner le français du tourisme. *Le langage et l'homme*, 42, 83-96.
- Denimal, A. (2013). *Perspectives pour une didactique de l'interculturalisation : Mises en discours des relations intersociétales dans les manuels de français langue étrangère et seconde (Grèce, Liban, Maroc)*. (Thèse de Doctorat inédite). Université Paul Valéry-Montpellier 3.
- Dennery, M. (2006). *Piloter un projet de formation de l'analyse de la demande au cahier des charges* (4^e éd.). Paris : Edition ESF.
- Dennery, M. (2000). *Piloter un projet de formation*. Paris : Edition ESF.
- Deprez, Ch. (2002). La langue comme « épreuve » dans les récits de migration. *Bulletin suisse de linguistique appliquée*, 76, 39-52.
- Deprez, Ch. (1996). L'apprenant (le bilingue) et ses langues. Dans Candelier, M. et Zarate, G. (éds) *Les représentations en didactique des langues et des cultures*. Paris : Didier-Erudition, CREDIF, « Notions en question ».
- Deprez Ch. (1994). *Les enfants bilingues : langues et familles*. Paris : Didier, CREDIF, « Essais ».
- Demaret, M., Macfotta, P. et Rosillo, M. P. (2013). *Quartier d'affaires 1 A2 (livre de l'élève)*. Paris : Clé International.

- Domenach H. (2001). Les migrations internationales. *Les documents et manuels du CEPED*, 12, Population et développement : Les principaux enjeux cinq ans après la Conférence du Caire, 51-58. Paris : CEPED.
- Dufour, F. (2014). « Ce ne sont que des faits, donne-moi des histoires ». La coproduction d'une identité socio-narrative dans des entretiens de recherche, *Semen*, 37, 45-58.
- Duméry, H. (s.d.). Temps. Dans *Encyclopædia Universalis en ligne*. Repéré à <http://www.universalis.fr/encyclopedie/temporalite/>
- Dureau, F. et Hily, M.-A. (2009). Introduction. Dans Dureau, F. et Hily, M.-A. (dir.). *Les mondes de la mobilité* (p. 13-21). Rennes : Presses universitaires de Rennes.
- Duthoit, E. (2016). Méthodologies de recherche et d'intervention en didactique des langues : l'apport de l'ergonomie de langue française. *Cahiers de l'Apliut*. Les stratégies, l'engagement et l'ergonomie cognitive comme leviers pour l'enseignement / apprentissage des langues, 35(1), 1-17. Repéré à <https://apliut.revues.org/5384>

E

- El País.com.co/Colprensa. (2013). Gobierno de Quebec busca colombianos que quieran vivir en su ciudad. *El País.com.co*. Repéré à <http://www.elpais.com.co/colombia/gobierno-de-quebec-busca-nos-que-quieran-vivir-en-su-ciudad.html>
- Enlart, S. et Jacquemet, S. (2007). *Préalables à l'ingénierie de formation*, Carnets de sciences de l'éducation. Genève : Éditions de l'université de Genève. Ecpa. (s.d.).
- Escoufier, D., Marhic, Ph., et Talbot, E. (2013). *Ensemble A.I.I. : cours de français pour migrants (livre de l'élève)*. Paris : Clé International.
- Eusse Hoyos, G. (1981). La migración de profesionales colombianos al exterior. *Revista colombiana de educación*, Documentos-Universidad pedagógica nacional, 7 (1 semestre). Repéré à <http://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/RCE/article/view/5057/4138>

F

- Feussi, V. (2014). Pluralités linguistiques et culturelles : les tendances actuelles de la recherche en sociolinguistique. *Cahiers internationaux de sociolinguistique*, 5, 5-22. Repéré à <https://www.cairn.info/revue-cahiers-internationaux-de-sociolinguistique-2014-1-page-5.htm>

Flinders, S., Dignen, B. et Sweeney, S. (2008). *English 365 1: Elementary (livre de l'élève)*. England : Cambridge.

Fondation Alliance Française. (s.d.) Les réseaux des Alliances. Repéré à <http://www.fondation-alliancefr.org/?p=5480>

Fougerouse, M.-CH., Maratier-Declety, G. et Demeuse, M. (2010). *L'évaluation des productions complexes en français langue étrangère / seconde dans l'enseignement supérieur*. Paris : L'Harmattan.

Franzoni, Ch., Scellato, G. et Stephan P. (2012). *Foreign born scientists : mobility patterns for sixteen countries*. (Rapport de recherche n° 18067). Massachusettes : National Bureau of Economic Research. Repéré à <http://www.nber.org/papers/w18067.pdf>

G

Genette, G. (1972). *Discours et récit. Figures III*. Paris : Seuil, collection Poétique, 67-282.

Genette, G. (1966). Frontières du récit. *Communications*, 8, 152-163. Repéré à https://www.persee.fr/doc/comm_0588-8018_1966_num_8_1_1121

Gillmann, B. et Macquet-Dubois, P. (2013). *Travailler en français en entreprise 1 (livre de l'élève)*. Paris : Didier.

Girardet, J. et Pécheur, J. (2004). *Campus 1 (livre de l'élève)*. Paris : Clé international.

Girardet, J. et Pécheur J. (2003). *Campus 2 (livre de l'élève)*. Paris : Clé international.

Gohard-Radenkovic, A. et Veillette, J. (dir.) (2015). Nouveaux espaces dans de nouvelles logiques migratoires ? Entre mobilités et immobilités des acteurs. *Cahiers internationaux de sociolinguistique*, 9. Paris : L'Harmattan.

Gohard-Radenkovic, A. (2007). Les expériences de mobilité des étudiants garantissent-elles l'apprentissage tout au long de la vie? Les conditions requises. *Synergies Europe*, 2, 37- 50.

Gohard-Radenkovic, A. (2006). La mobilité des enseignants de langues dans le cadre des programmes européens : questions, bilans et perspectives. *Enjeux Pédagogiques*. 2, 25-30. Repéré à <https://www.hep-bejune.ch/fr/Espace-ressources/Revue-HEP-BEJUNE/Publications/La-mobilite-dans-la-carriere-enseignante-2006.html>

Gohard-Radenkovic, A. et Murphy-Lejeune, E. (2008). Mobilités et parcours. Dans Zarate G., Levy D. et Kramsch C. (dir.) *Précis du plurilinguisme et du pluriculturalisme* (p. 131-138). Paris : Éditions des archives contemporaines.

- Gohard-Radenkovic, A. et Rachedi, L. (2009). Introduction. Dans Gohard-Radenkovic, A. et Rachedi, L. (dir.) *Récits de vie, récits de langues et mobilités : nouveaux territoires intimes, nouveaux passages vers l'altérité*. (p. 5-16). Paris : L'harmattan.
- Guarnizo, L. E. (2008). Londres Latina. Universidad Autónoma de Zacatecas. México.
- Guarnizo, L. E. (2004). Assimilation and transnationalism : determinants of transnational Political Action among contemporary migrants (1^e éd.). Bibliothèque virtuelle de la Banque de la République.
- Girardet, J. et Pécheur, J. (2002-2006). CAMPUS 1, 2, 3 et 4. Paris : Clé International.
- Guilbert, L. (2010). Projets d'études au cœur des réseaux familiaux transnationaux : une réflexion sur les postures éthiques des migrants. *Lien social et Politiques*, 64, 151-162.
- Guilbert, L. (2009). Le projet dans le récit de vie ; le récit de vie comme projet, dans Gohard-Radenkovic A. et Rachédi L. *Récits de vie, récits de langues et mobilités. Nouveaux territoires intimes, nouveaux passages vers l'altérité* (p. 77-94), Paris : L'Harmattan.
- Guilbert, L. (2005). L'expérience migratoire et le sentiment d'appartenance. *Ethnologies*, 27, (1), 5-32.

H

- Hirschsprung, N. et Tricot, T. (2017). *Cosmopolite 1 A1 (livre de l'élève)*. Paris : Hachette.
- Holec, H. (1979). *Autonomie et apprentissage des langues étrangères*. Strasbourg : Conseil de l'Europe.
- Humanez-Blanquicet, E. (2012). *L'immigration colombienne au Québec depuis 1950 : regard historique sur ses causes*. (Mémoire de Maîtrise en Histoire). Montréal : Université du Québec.
- Hutchinson, T. et Waters, A. (1987). *English for Specific Purposes. A Learning centered Approach*. Cambridge : Cambridge University Press.

I

- Institut de statistique de l'UNESCO- ISU. (2016). La mobilité des étudiants internationaux. Repéré à <http://uis.unesco.org/fr/uis-student-flow>
- Insee, 2017, population immigrée par sexe, âge et pays de naissance en 2014 <https://www.insee.fr/fr/statistiques/2874036?sommaire=2874056&geo=METRO-1>
- Insee, 2012a, Fiches thématiques - flux d'immigration <https://www.insee.fr/fr/statistiques/1374020?sommaire=1374025>

Insee, 2012b, Fiches thématiques – éducation et maîtrise de la langue
<https://www.insee.fr/fr/statistiques/1374020?sommaire=1374025>

J

Jaramillo, I.-C. (2005). Chapitre 6 : L'internationalisation de l'enseignement supérieur en Colombie. Dans OCDE. *L'enseignement supérieur en Amérique latine. La dimension internationale* (p. 187-226). Editions OCDE.

Jodelet, D. (1989). *Les représentations sociales* (éd. 1991). Paris : PUF.

Johns, T. (1997). Contexts : the background, development and trialling of a concordance-based CALL program. Dans Wichmann, A. et al. (dir.) *Teaching and language corpora*, (p. 100-115). University of reading (via Internet archive).

K

Kaufmann, J.-C. (2004). *L'entretien compréhensif* (1996). Paris : Nathan.

Keller-Gerber, A. (2017). Des espaces d'intégrabilité en amont d'un cours de FOS « mobilité académique ». Le stage intensif pour étudiants de mobilité de l'Université de Fribourg (Suisse). Dans Louis, V. et Meunier, D. *Enseigner le français et en français aux étudiants Erasmus. Enjeux et pratiques de la mobilité étudiante en Francophonie* (pp. 177-197). *Le langage et l'Homme*, 1.

Kerbrat-Orecchioni, C. (2005). *Le discours en interaction*. Paris : Armand Colin.

Kerbrat-Orecchioni, C. (2004). *Le malentendu dans le dialogue : sources, traitements, effets*. Langage, langues et enseignement. Perspectives sociolinguistique et didactique. Université Paul-Valéry – Montpellier 3.

Kerbrat-Orecchioni, C. (2003). Les récits conversationnels, ou la parole « ordinaire », c'est tout un art. Dans Martin, J.-B. *Littérature orale paroles vivantes et mouvantes* (pp. 99-121). Lyon : Presses universitaires de Lyon.

Kerbrat-Orecchioni, C. (1990). *Les interactions verbales* (Tome I). Paris: Armand Colin.

Kerbrat-Orecchioni, C. (1980). *L'énonciation. De la subjectivité dans le langage* (éd. 2009). Paris : Armand Colin.

Kok Escalle, M.-C. (2008). Introduction : Histoire, pratiques et modèles. Dans Zarate G., Levy D. et Kramersch C. (dir.) *Précis du plurilinguisme et du pluriculturalisme* (p. 383-390). Paris : Editions des archives contemporaines.

L

- Labov, W. (1978). La transformation du vécu à travers la syntaxe narrative. Dans Labov, W. *Le parler ordinaire* (pp. 289-335). Paris : Les Éditions de Minuit.
- Labov, W. (1976). *Sociolinguistique. Le sens commun* (Traduction française). Paris : Editions de Minuit.
- Labov, W. et Waletzky, J. (1967). Narrative analysis : oral versions of personal experiences. Dans Helm, J. (dir.) *Essays on verbal and visual arts* (pp. 12-44). Seattle : University of Washington Press.
- Laforest, M. (dir.) (1996). *Autour de la narration*. Paris : Nuit Blanche éditeur.
- Laforest, M. et Vincent, D. (1996). Du récit littéraire à la narration quotidienne. Dans Laforest, M. (dir.). *Autour de la narration*. (pp. 13-28) Paris : Nuit Blanche éditeur.
- Laygues, A. Coll, A. (2014). *Le français en contexte : Tourisme A1+/A2+ (livre de l'élève)*. Paris : Maison des langues.
- Lehmann, D. (1993). *Objectifs Spécifiques en langues étrangères*. Paris : Hachette.
- Lerat, P. (1995). *Les langues spécialisées*. Paris : PUF.
- Leroux C. (2012). Compte-rendu Vincenzo Cicchelli - L'esprit cosmopolite. Voyages de formation juvéniles et cultures européennes, *Lectures*. Repéré à <http://journals.openedition.org/lectures/9017>
- Lewis, M. (1993). *The lexical approach : the state of ELT and a way forward*, Hove : language teaching publications.
- Lewis, M. (1997). *Implementing the lexical approach : putting theory into practice*. Hove : language teaching publications.

M

- Mackay, R. et Mountford, A. (1978), *English for Specific Purposes*. Londres : Longman.
- J.-M. Mangiante et F. Desroches (2014). Le FOS un exemple de recherche-action en didactique du FLE, *Le français dans le monde*, 391, 52-53.
- Mangiante, J.-M. et Parpette, Ch. (2011). *Le français sur objectif universitaire*. Grenoble : PUG.
- Mangiante, J.-M. et Parpette, Ch. (coord.) (2010). Faire des études supérieures en langue étrangère. *Le français dans le monde. Recherches et applications*, 47.
- Mangiante, J.-M. et Parpette, Ch. (2004). *Le français sur objectif spécifique : de l'analyse des besoins à l'élaboration d'un cours*. Paris : Hachette.

- Mangiante, J.-M. (2006a), Français de spécialité ou Français sur objectif spécifique : deux démarches didactiques distinctes. *Linguistique plurielle*. 137-152.
- Mangiante, J.-M. (2006b). Adaptation d'une méthode au contexte local : approche interculturelle et contraintes pédagogiques, le cas de *Pile ou Face* en Jordanie. Dans Castellotti, V. et Chalabi, H. (dir.) *Le français langue étrangère et seconde. Des paysages didactiques en contexte*, (p. 243-247) Paris : L'Harmattan.
- Mármora, L. (2002). Les politiques migratoires en Amérique latine et leur relation avec les politiques européennes. Dans Van Eeuwen D. (dir.) *L'Amérique latine et l'Europe à l'heure de la mondialisation*, Paris : Karthala, 127-148.
- Mármora, L. (1976). *El Desarrollo de la Política de Migraciones Laborales en Colombia*. Dans *Migraciones Laborales 1*. Senalde - Ministerio de Trabajo y Seguridad Social de Colombia, Proyecto, PNUD - OIT Migraciones Laborales, 43-74.
- Matos Aldana, T. S. (2017). *Études des attitudes linguistiques des étudiants vénézuéliens apprenant le français langue étrangère à l'Université des Andes, à Mérida (Venezuela)*. (Thèse de Doctorat inédite). Université de Toulouse.
- Maurer B., (2017). Le CARAP. A la recherche de la didactique du plurilinguisme, *Revue TDFLE*, 70, (s.d.). Repéré à <https://reseaultf.atilf.fr/wp-content/uploads/2015/11/Maurer-TL.pdf>
- Mazières, F. (2010). *L'attaché de coopération : une défense de nos intérêts linguistiques et culturels à l'étranger. Une enquête en Colombie*. Paris : L'Harmattan.
- McCarthy, M. (2004). *Touchstone : from corpus to coursebook*, Cambridge : Cambridge university press.
- Mejía, W. et al. (2009). *Resultados generales de la Encuesta Nacional de Migraciones Internacionales y Remesas 2008-2009*. Bogotá : Observatorio Distrital de Migraciones.
- Mejía, W. et Castro, Y. (2012). *Retorno de migrantes a la Comunidad andina*. Bogotá : Fundación Esperanza.
- Mejía Ochoa W. (2012). Colombia y las migraciones internacionales. Evolución reciente y panorama actual a partir de las cifras. Dans *Revista interdisciplinar de movilidad humana*, Año XX, n° 39, jul./dez., Brasília, 185-210.
- Mejía Ochoa W. (2010a). Panorama del retorno reciente de migrantes internacionales a Colombia. VI jornada Fundación Carolina. Migración y desarrollo humano. Cátedra Europa. Universidad del Norte, Barranquilla, 19 mars.

- Mejía Ochoa, W. (2010b). Panorama del retorno reciente de migrantes internacionales a Colombia. Journée « Migration y desarrollo humano ». Universidad del Norte.
- Menguellat, H. (2012). Le rôle des biographies langagières dans l'identification des identités plurilingues. *Synergies*, Pays Riverains du Mékong, 4, 153-169.
- Milán, A. (2011). *Migration : International, 2009. Component of statistics Canada Catalogue n° 91-209-X. Report on the Demographic situation in Canada*. Canada : Statistics Canada.
- Ministère de l'Éducation Nationale (MEN). (2016a). *Orientaciones y principios pedagógicos: Currículo Sugerido de Inglés. Grados 6° a 11°. English for diversity and equity*. Bogota, Colombie : auteurs. Repéré à <http://aprende.colombiaaprende.edu.co/sites/default/files/naspublic/Anexo%2014%20Orientaciones%20y%20principios%20Pedagogicos.pdf>
- Ministère de l'Éducation Nationale (MEN). (2016b). *Diseñando una propuesta de currículo sugerido de inglés para Colombia, grados 6 a 11*. Bogota, Colombie : Equipo Colombia bilingüe. Repéré à <http://aprende.colombiaaprende.edu.co/sites/default/files/naspublic/Anexo%2016%20Dise%C3%B1o%20Propuesta%20Curriculo%20Sugerido.pdf>
- Ministère de l'Éducation Nationale (MEN). (2015). *Plan de Incentivos para Docentes Inmersión en Inglés 2015*. Bogota, Colombie : MEN. Repéré à http://www.colombiaaprende.edu.co/html/micrositios/1752/articles-351457_recurso_5.pdf
- Ministère de l'Éducation Nationale (MEN). (2014). *Colombia Very well! Programa Nacional de Inglés 2015-2025: Documento de Socialización*. Bogotá, Colombie: auteurs. Repéré à http://www.colombiaaprende.edu.co/html/micrositios/1752/articles-343287_recurso_1.pdf
- Ministère de l'intérieur. (2013). *Les données de l'immigration professionnelle et étudiante*. France : Direction de l'immigration/ Département des statistiques, des études et de la documentation. Repéré à <https://www.immigration.interieur.gouv.fr/Info-ressources/Documentation/Rapports-publics/Document-preparatoire-au-debat-sans-vote-sur-l-immigration-professionnelle-et-etudiante>
- Ministère de l'Éducation Nationale (MEN). (2005). *Bases para una nación bilingüe y competitiva*. *Altablero*, 37. Repéré à <http://www.mineducacion.gov.co/1621/article-97498.html>

- Ministère de l'Éducation nationale. (1999). *Lineamientos curriculares para idiomas extranjeros*. Bogota : Imprimerie nationale.
- Ministère de l'Éducation Nationale. (1935). *El texto de los programas de primera y segunda enseñanza*. Bogota : Imprimerie nationale.
- Moirand, S. (1990). *Enseigner à communiquer en langue étrangère*. Paris : Hachette.
- Moirand S. (1982). *Apprendre à communiquer en langue étrangère*. Paris : Hachette.
- Mobilité. (2010). Dans Petit Larousse. Paris : Larousse.
- Molinié, M. (2010). La méthode biographique : de l'écoute de l'apprenant de langues à l'herméneutique du sujet plurilingue. Dans Blanchet, P. et Chardenet, P. (dir.) *Guide de recherche en didactique des langues et des cultures : une approche contextualisé*. Editions AUF/ EA.
- Molinié, M. (2009). L'étudiant aux deux langues entre formation et migration, mobilité sociale et quête existentielle. Dans Bachelart D. et Pineau G. (coord.) *Le biographique, la réflexivité et les temporalités. Articuler langues, cultures et formation*. Paris : l'Harmattan.
- Molinié, M. (dir.) (2006). *Le français dans le monde. Recherches et applications*. Biographie langagière et apprentissage plurilingue, 39.
- Molinié M. (2005). Retracer son apprentissage : pour quoi faire?, *AILE Acquisition et interaction en langue étrangère*, 23. Repéré à : <http://aile.revues.org/1712>
- Molinié, M. (2002). Discontinuité sociolinguistique et cohérence biographique. *Bulletin suisse de linguistique appliquée*, 76, 99-113.
- Molinié, M. et Bishop, M.-F. (dir.) (2006). *Autobiographie et Réflexivité*, Université de Cergy-Pontoise, CRTF.
- Morice, A. (2015). Situation actuelle des migrations internationales : réalités et controverses. *L'Information psychiatrique*, 91, 207-215.
- Morin, E. (2008). *La méthode 2 : la vie de la vie*. Paris : éditions du Seuil. Repéré à <https://books.google.fr/books>
- Morin, E. (2004). *La méthode 6 : éthique*. Paris : éditions du Seuil.
- Morin, E. (1999). *Les sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur*, Paris : UNESCO.
- Morin, E. (1990). *Introduction à la pensée complexe*. Paris : ESF éditeur.
- Morin, E. (1981). *Pour sortir du XX° S*. Paris : Éditions Nathan.
- Mourlhon-Dallies F. (2019). Une histoire de FOU. *Le français dans le monde*, 423, 42-43.
- Mourlhon-Dallies, F. (2008). *Enseigner une langue à des fins professionnelles*. Paris : Didier.

- Mourlhon-Dallies, F. (2008). Langue de spécialité et logiques professionnelles : enseigner le français en fin de cursus professionnalisant. Dans Bertrand, O. et Schaffner, I. (dir.) *Le français de spécialité : enjeux culturels et linguistiques* (p. 71-81). Palaiseau : Presses de l'école polytechnique.
- Mourlhon-Dallies, F. (coord.) (2007). Langue et travail, *Le français dans le monde. Recherches et applications*, 42, Paris : Cle International.
- Moscovici, S. et Buschini, F. (dir.) (2003). *Les méthodes des sciences humaines*. Paris : PUF.
- Murphy-Lejeune, E. (2003a). *L'étudiant européen voyageur, un nouvel étranger*. Paris : Didier.
- Murphy-Lejeune, E. (2003b). Un portrait d'étudiants mobiles en l'an 2000 : le cas français. Dans Vaniscotte, F., Houguenague, A. et West A. (dir) *La mobilité étudiante en Europe, mythe ou réalité ? Comparaison France-Royaume-Uni* (p. 39-90). Paris : L'Harmattan.

N

- Narcy-Combes, J.-P. et Narcy-Combes, M.-F. (2007). La tâche, un moyen pour optimiser l'enseignement/apprentissage de l'anglais aux spécialistes d'autres disciplines dans le contexte universitaire français. *Le français dans le monde. Recherches et applications*, 42, 73-86.
- Neuner, G. (2003). Les mondes socioculturels intermédiaires dans l'enseignement et l'apprentissage des langues vivantes. Dans Byram, M. (coord.). *La compétence interculturelle* (p. 15-66). Strasbourg : Éditions du Conseil de l'Europe.
- Nossik, S. (2014). Approches discursives des récits de soi, *Semen*, 37.

O

- Ochs, E. (2014). Ce que les récits nous apprennent, *Semen*, 37, 17-44.
- Odden, G. (2013). *Migrants dans la ville. Une étude socio-anthropologique des mobilités migrantes en Espagne*. Bruxelles : EME.
- OIF (2010). *Une langue pour apprendre. Actualité de l'enseignement du et en français dans le monde*. Repéré à <http://www.francophonie.org/IMG/pdf/2e.pdf>
- OIM. (2013). *Perfil migratorio de Colombia 2012*. Bogota : OIM.
- OIM. (2011). *Perfil migratorio de Colombia 2010*. Bogota : OIM. Repéré à <http://www.oim.org.co/migracion-internacional-2/1384-perfil-migratorio-de-colombia-2010.html>

OIM. (2010). *Perfil migratorio de Colombia*. Bogota : OIM.

P

Pain, A. (2003). *L'ingénierie de la formation. Etat des lieux*. Paris : L'Harmattan.

Papatsiba, V. (2003). *Erasmus et l'aventure de l'altérité*. Bern, Peter Lang.

Parpette, C. (2001). Intégration de la formation linguistique professionnelle dans les cursus universitaires : légitimité et limites de la démarche. Dans *Actes du Colloque International Les langues de spécialités* (Université de Bohême de l'Ouest) (p.19-27). Tchéquie : Editions Université de Bohême de l'ouest.

Parpette, C. (2007). Les cours magistraux : où situer les difficultés de compréhension ? Dans Goes, J. et Mangiante, J.-M. (dir.), *L'accueil des étudiants étrangers dans les universités francophones* (p. 49-60). Arras : Artois Presses Université.

Parpette, C. (2008). Les discours pédagogiques oraux : évaluation des représentations et des pratiques didactiques. *Le français dans le monde. Recherches et applications*, 43, 114-126.

Parpette, Ch. et Stauber, J. (2014). *Réussir ses études d'économie-gestion en français (livre de l'élève)*. Grenoble : PUG.

Pastor, R. (2011). Pratiques d'écrit en FLE en contexte universitaire argentin : éléments d'analyse et de réflexion autour des programmes. *Le français dans le monde, Recherches et applications*, 49, 155-165.

Pécheur, J., Costanzo, E. et Molinié, M. (2003). *Campus 3 (livre de l'élève)*. Paris : Clé international.

Pellerin, H. (2011). De la migration à la mobilité : changement de paradigme dans la gestion migratoire. Le cas du Canada. Hélène Pellerin. *Revue européenne des migrations internationales*. 27/2, 57-75. Repéré à <http://remi.revues.org/5435>

Pelfpene, A. (1976). *Analyses de besoins langagiers d'adultes en milieu professionnel*. Saint-Cloud : CREDIF.

Penfornis, J.-L. et Oddou, M. (2011). *Français.com : débutant (livre de l'élève)*. Paris : Clé international.

Pereira-Couttolenc, E. (2015). *Les représentations du conflit interculturel dans le discours. Cas des Français de l'étranger, au Mexique*. (Mémoire de Master 2 inédit). Université Paris Descartes.

Perregaux, C. (2002). (Auto)biographies langagières en formation et à l'école : pour une autre

compréhension du rapport aux langues. *Bulletin vals-alsa*, Bulletin suisse de linguistique appliquée, Biel/Bienne, 76, 81-94.

Perrenoud, Ph. (2011). *Construire des compétences dès l'école*. 6e éd. Paris: ESF.

Perrenoud, Ph. (1999). *Apprendre à l'école à travers des projets : pourquoi ? comment ?*.

Genève : Université de Genève, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation.

Petit Larousse (2010). Témoignage. Dans *Petit Larousse illustré 2011*. Paris : Larousse.

Petrea, E. (coll.). (2014). *Communiquer en FOS : renforcement du français pour les étudiants (livre de l'élève)*. Mons : CIPA.

Pew Hispanic Research Center. (2012). *Statistical Profile. Hispanics of Colombian origin in the United States*, Washington D.C.: Pew Research Center.

PNUD. (2011). *Rapport sur le développement humain 2011. Durabilité et équité. Un meilleur avenir pour tous*. New York : PNUD. Repéré à http://www.undp.org/content/dam/undp/library/corporate/HDR/2011%20Global%20OHDR/French/HDR_2011_FR_Complete.pdf

Porcher, L. (2005). Français langue étrangère : une multiplicité de perspectives professionnelles. *Les Cahiers de l'ASDIFLE*, 16, 19-29.

Porcher, L. (1995). *Le français langue étrangère : émergence et enseignement d'une discipline*. Paris : Hachette Education.

Porcher, L. (1987). *Champs de signes : Etats de la diffusion du français langue étrangère*. Paris : Crédif-Didier.

Projet. (2010). Dans *Petit Larousse*. Paris : Larousse.

Projet. (2006). Dans *Le Robert micro*. Paris : Dictionnaires Le Robert.

Propp, V. (1928, 1970). *Morphologie du conte {suivi de} Les transformations du conte merveilleux*. Paris : Éditions du Seuil.

Pugibet, V. (1986). *Des stéréotypes nationaux dans l'apprentissage des langues étrangères : des Mexicains apprennent le français*. (Thèse de Doctorat inédite). Université Paris Descartes.

Py, B. (1994). Linguistique de l'acquisition des langues étrangères : naissance et développement d'une problématique. Dans Coste, D., *Vingt ans dans l'évolution de la didactique des langues (1968-1988)*, Crédit-Hatier, LAL.

Q

Quivy, R. et Van Campenhoudt, L. (2006). *Manuel de recherche en sciences sociales* (3e éd.). Paris : Dunod.

R

- Recherche et Évaluation Citoyenneté et Immigration Canada. (2012). *Faits et chiffres : Aperçu de l'immigration – Résidents permanents et temporaires 2011*. Ottawa : Citoyenneté et Immigration Canada. Repéré à http://publications.gc.ca/collections/collection_2013/cic/Ci1-8-2011-fra.pdf
- Remy J. (2004). Culture de la mobilité et nouvelles formes de la territorialité. Dans Vodoz L., Pfister, G. B. et Jemelin C. (dir.). *Les territoires de la mobilité*. (p. 12-42). Lausanne : presses polytechniques et universitaires romandes.
- Reppen, R. (2010). *Using corpora in the classroom*. Cambridge : Cambridge University press.
- Reuter, Y. (2013). *L'analyse du récit*. Paris : Armand Colin.
- Revaz, F. (2009). *Introduction à la narratologie. Action et narration*. Bruxelles : De Boeck.
- Revaz, F. et Bapst, L. (2014). Récits et bribes de narrativité dans les consultations médicales : une approche discursive, *Semen*, 37, 59-73.
- Richer, J.-J. (2009). Lectures du Cadre : continuité ou rupture ? Dans Lions-Olivieri, M.-L., Liria, Ph. (cord.). *L'approche actionnelle dans l'enseignement des langues : onze articles pour mieux comprendre et faire le point* (pp. 13-48). Barcelone : Maison des langues/Difusion.
- Richer, J.-J. (2008). Le français sur objectif spécifiques (F.O.S.) : une didactique spécialisée ? *Synergies*, 3, 15-30.
- Richterich, R. (1985). *Besoins langagiers et objectifs d'apprentissage*. Paris : Hachette.
- Richterich, R. et Chancerel, J.-L. (1977). *L'identification des besoins des adultes apprenant une langue étrangère*. Strasbourg : Le Conseil de l'Europe/Hatier.
- Ricœur, P. (1983). *Temps et Récit, Tome I, L'intrigue et le récit historique*. Paris : Seuil.
- Rincón Moreno, M. (2013). Movilidad de doctores colombianos. Revisión del estado del arte frente a la internacionalización de la educación superior. *Criterio Libre*, 18, 279-304.
- Robin, J. (2015). *Ils aiment pas le français. Le rapport au français de futurs enseignants du primaire de la PHBern dans leurs récits de formation et de mobilité*. Berne : Peter Lang.
- Rodriguez, D. (1994). *Histoire de l'enseignement du F.L.E. en Colombie dans l'enseignement secondaire: de l'Indépendance à nos jours*. (Thèse de Doctorat inédite). Université Paris III - La Sorbonne Nouvelle.
- Roselli, M. (1996). Le projet politique de la langue française : le rôle de l'Alliance française. *Politix*, 36, 73-94.

S

- Sandré, M.(2013). *Analyser les discours oraux*. Paris : Armand Colin.
- Sarfati, G.-E. (2009). * l ments d'analyse du discours*. Paris : Armand Colin.
- Sartre, J.-P. (1947). Explication de L' tranger. *Situations I*. Paris : Gallimard.
- Schaff, A. (1974), *Langage et connaissance*. Paris : Seuil.
- Senat, 2017, Rapport d'information fait au nom de la commission des finances sur la mise en œuvre de la réforme de la formation linguistique et civique des étrangers primo-arrivants. Repéré à http://www.senat.fr/rap/r16-660/r16-660_mono.html
- Signy, F. de (1992). *L'enquête et ses méthodes : le questionnaire*. Paris : Nathan.
- Simon, D.-L. (dir.) (2010). *Biographies langagières et mobilités professionnelles : recomposition des répertoires plurilingues*. (Rapport de recherche, groupe SOLIDAC). Grenoble : Université Stendhal Grenoble 3.
- Simon, D.-L. et Thamin, N. (2009). Réflexions épistémologiques sur la notion de biographie langagière. Dans Huver, E. et Molinié, M. (dir.), *Carnets d'Atelier de Sociolinguistique*, 4.
- Simonin, B. (2012). L'Alliance de Bogota au 1^{er} rang du réseau mondial en nombre d'étudiants. *La lettre diplomatique*, 97. Repéré à http://www.lalettrediplomatique.fr/contribution_detail.php?id=48&idrub=227&idrubprod=957
- Sinclair, J. (1987). *Looking up : an account of the COBUILD projet in lexical computing*. Londres : Longman.
- Silva, H. (2011). Langues et territoires : le statut du français en Amérique latine. *Cahier Senghor*, 3, 1-11.
- Statistiques Canada (2011). Report on the demographic situation in Canada 2009. Component of Statistics Canada Migration : International. July, Catalogue 91-209-X.
- Stewart, D. et al. (2004). Introduction : ten years of TALC. Dans Aston G. et al. ( ds.) *Corpora and language learners*, (p. 1-18). Amsterdam : John Benjamins.
- Sumner, W. G. (1906). *Folkways : A Study of the Sociological Importance of Manners, Customs, Mores, and Morals*. New York : Mentor.

T

- Taylor, L. et Alastair, L. (2011). *International Express Elementary (livre de l'élève)*. England : Oxford.

Tauzin, B. et Dubois, A.-L. (2013). *Objectif express 1 : Le monde professionnel en français A1/A2 (livre de l'élève)*. Paris : Hachette.

Thompson, P. (1980). Récits de vie et changement social. *Cahiers internationaux de sociologie*, vol. LXIX, 254-255.

Tyne, H. (2009). Corpus oraux par et pour l'apprenant, Mélanges du CRAPEL. *Numéro spécial : des documents authentiques oraux aux corpus : questions d'apprentissage en didactique des langues*, 31, 91-111.

Tyne, H. (2013). Corpus et enseignement-apprentissage des langues, *Bulletin suisse de linguistique appliquée*, 97, 7-15.

U

Urbain, J.-D., (2011). *L'envie du monde*. Paris : Bréal.

UNESCO. (s.d.). *Migrant/migration*. Repéré à <http://www.unesco.org/new/fr/social-and-human-sciences/themes/international-migration/glossary/migrant/>

UNESCO. (2016). Étudiants internationaux (ou en mobilité internationale). Repéré à <http://uis.unesco.org/fr/glossary>

V

Vie publique. (s.d.). Déclaration de M. Philippe Douste-Blazy, ministre des affaires étrangères, sur la promotion de l'enseignement supérieur français à l'étranger et l'accueil des étudiants étrangers en France, Paris le 7 mars 2007. Repéré à <http://discours.vie-publique.fr/notices/073000914.html>

Vigier, L. (2013) *Figure et portée du témoin dans la littérature au XXème siècle*. Dans Site www.fabula.org

Vincent, D. (1996). La racontabilité du quotidien. Dans Laforest, M. (dir.). *Autour de la narration*. (pp. 29-45) Paris : Nuit Blanche éditeur.

Vivre la restauration. (s.d.). Travailler en entreprise et être formateur, ce ne sont pas les mêmes métiers, Jean-Michel Robbier, Professeur de salle, Ferrandi, Paris (1/3). Repéré à <http://vivrelarestauration.com/category/recit-de-parcours/>

W

Walker, R. et Harding, K. (2009). *Tourism 1 (livre de l'élève)*. England : Oxford.

Willis, D. (1990). Syllabus design and the pedagogic corpus. *Triangle*, 16, 113-148.

Wolton D. (2004). Introduction : Aux carrefours de l'Histoire, *Hermès*, 40, 15-17.

Z

Zarate, G. (1995). *Représentations de l'étranger et didactique des langues*. Paris : Didier.

ANNEXES

TABLE D'ANNEXES (TOUS EN CD-ROM)

ANNEXES Tome I

- Annexe N° 1. Carte géographique de la Colombie.
- Annexe N° 2. Prospectus « *Québec, tierra de oportunidades* » (« *Québec, terre d'opportunités* »).
- Annexe N° 3. Locuteurs de langue maternelle française et langue maternelle anglaise au Canada.
- Annexe N° 4. Brochures Campus France « *Eligir Francia* » (« *Choisir la France* ») (2011, 2012).
- Annexe N° 5. Mobilité des étudiants colombiens en France (Campus France, 2012).
- Annexe N° 6. Mobilité des étudiants colombiens en France (Campus France, 2013).
- Annexe N° 7. Liste des accords de coopération entre établissements français et colombiens (2014).
- Annexe N° 8. L'Alliance française en photos.
- Annexe N° 9. Questionnaire en espagnol (version longue).
- Annexe N° 10. Questionnaire en français (version longue).
- Annexe N° 11. Questionnaire en espagnol (version courte).
- Annexe N° 12. L'offre de cours de français à l'Universidad Santo Tomas en Colombie.
- Annexe N° 13. Résultats de l'enquête par questionnaires (2013-2015).
- Annexe N° 14. Les questionnaires renseignés par les étudiants de FLE en Colombie (2013-2015).

ANNEXES Tome II

- Annexe N° 15. Les étapes de la démarche FOS.
- Annexe N° 16. Les niveaux d'appréhension du concept de projet selon J.-P. Boutinet (2012).
- Annexe N° 17. Première version du guide d'entretien.
- Annexe N° 18. Deuxième et ultime version du guide d'entretien.
- Annexe N° 19. Demande d'autorisation pour l'enregistrement et l'exploitation des données.

- Annexe N° 20. Conventions de transcription et liste non exhaustive des onomatopées.
- Annexe N° 21. Transcription des entretiens et données constituant le *CorpusEntretiens*.
- Annexe N° 22. Enregistrement audio de l'entretien d'Hugo (E11F).
- Annexe N° 23. Enregistrement audio de l'entretien de Mónica (E13F).
- Annexe N° 24. Enregistrement audio de l'entretien de Margarita (E14F).
- Annexe N° 25. Enregistrement audio de l'entretien de Judith (E17C).
- Annexe N° 26. Enregistrement audio de l'entretien de Roxana (E21C).
- Annexe N° 27. Corpus narratif ou *CorpusData* (79 extraits narratifs).
- Annexe N° 28. Liste d'occurrences de « *mais* » repérées via le logiciel *AntConc*.

ANNEXES Tome III

- Annexe N° 29. Le récit-témoignage de Fabricio.
- Annexe N° 30. Les récits-témoignages de Giselle et Daniel.
- Annexe N° 31. Le récit-témoignage de Karina.
- Annexe N° 32. Grille d'analyse élaborée et exploitée pour l'étude du CorpusDidactique.
- Annexe N° 33. Document N° 3. Exemples d'activités/d'exercices comportant le terme « *anecdote* ».
- Annexe N° 34. Terminologie relative aux usages didactiques du récit d'expérience personnelle.
- Annexe N° 35. Document N° 4. Exemples d'activités/d'exercices comportant les termes « *histoire* » et « *témoignage* ».
- Annexe N° 36. Document N° 5. Exemples d'activités/d'exercices comportant le terme « *texte* ».
- Annexe N° 37. Document N° 6. Usages didactiques du récit d'expérience personnelle.
- Annexe N° 38. Document N° 7. Usages didactiques du récit d'expérience personnelle.
- Annexe N° 39. Document N° 8. Usages didactiques du récit d'expérience personnelle.
- Annexe N° 40. Document N° 9. Usages didactiques du récit d'expérience personnelle.

ANNEXES Tome IV

- Annexe N° 41. Document N° 10. Usages didactiques du récit d'expérience personnelle.
- Annexe N° 42. Document N° 11. Usages didactiques du récit d'expérience personnelle.
- Annexe N° 43. Document N° 12. Usages didactiques du récit d'expérience personnelle.
- Annexe N° 44. Document N° 13. Usages didactiques du récit d'expérience personnelle.
- Annexe N° 45. Document N° 14. Échantillons de récits d'incident ou d'anecdotes (*CorpusData*).
- Annexe N° 46. Document N° 15. Usages didactiques du récit d'expérience personnelle.
- Annexe N° 47. Document N° 16. Usages didactiques du récit d'expérience personnelle.
- Annexe N° 48. Document N° 17. Usages didactiques du récit d'expérience personnelle.
- Annexe N° 49. Fiche pédagogique 1 « *Raconter son parcours professionnel* ».
- Annexe N° 50. Fiche pédagogique 2 « *Raconter son expérience de mobilité* ».
- Annexe N° 51. Finalités formatives de la mobilité internationale.
- Annexe N° 52. Retour des étudiants migrants de Paris Descartes sur le travail pédagogique réalisé autour du récit d'expérience personnelle (Dispositif « *Refugees Welcome* »).
- Annexe N° 53. Exemples de tâches et d'exercices d'apprentissage interculturel en classe de langue (Gerhard Neuner, 2003).
- Annexe N° 54. Exemple d'une activité d'apprentissage interculturel (Michael Byram et Geneviève Zarate, 1996).
- Annexe N° 55. Exemples d'activités interculturelles. Français du Tourisme (Catherine Demonty, 2007).
- Annexe N° 56. Exemples d'activités interculturelles. T-kit L'apprentissage interculturel (Gillert A., Haji-Kella M. et al., 2001).

LISTE D'ABRÉVIATIONS, SIGLES ET ACRONYMES

ABBREVIATIONS

A

AC. : Analyse de contenu

AD. : Analyse du discours

C

CE. : *CorpusEntretiens* ou Corpus d'entretiens

CQ. : Corpus de questionnaires

I

Ier : Interviewer

Ié/Iés : Interviewé/Interviewés

L

Le cadre : Le Cadre Européen Commun de Référence pour les langues (CECRL)

SIGLES ET ACRONYMES

A

ACOLPROF : Asociación Colombiana de Profesores de Francés

ASCUN : Asociación Colombiana de Universidades

AUF : Agence universitaire de la Francophonie

C

CECRL Cadre Européen Commun de Références pour les langues

CEPAL : Commission Économique pour l'Amérique Latine

CIEP : Centre International d'Études Pédagogiques - France

CPU : Conférence des présidents d'université – France

D

DANE : Departamento Administrativo nacional de estadísticas - Colombia
(Département Administratif National de statistiques*)

DDL Didactiques des langues (et des cultures)

E

- ENCV :** Encuesta Nacional de Calidad de Vida - Colombie
ENMIR : Encuesta Nacional de Migraciones Internacionales y Remesas en Colombia

F

- FLE :** Français Langue Étrangère
FOS : Français sur Objectifs Spécifiques
FOU : Français sur Objectifs Universitaires

I

- ICETEX :** Instituto Colombiano de Crédito Educativo y Estudios Técnicos en el Exterior (Institut colombien de crédit éducatif et d'études techniques à l'étranger*)

- ICFES** Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior

- IDH :** Indice de Développement Humain

- IES :** Institutions d'Éducation Supérieure

- ISU :** Institut de statistique de l'Unesco (ISU)

M

- MEN :** Ministerio de l'Educación Nacional - Colombia (Ministère de l'Éducation Nationale*)

N

- NTIC :** Nouvelles technologies de l'information et de la communication

O

- OFII :** Office français de l'immigration et l'intégration

- OIM :** Organisation Internationale pour les Migrations

- ONU :** Organisation des Nations Unies

P

- PNUD :** Programme de Nations Unies pour le Développement

S

- SCAC** Service de Coopération et d'Action Culturelle - France

- SENA** Servicio Nacional de Aprendizaje – Colombia

** Traduction proposée par certaines sources bibliographique*

Table des matières

INTRODUCTION.....	17
PREMIÈRE PARTIE. ÉLÉMENTS DE CONTEXTUALISATION.....	23
CHAPITRE 1. LES FLUX MIGRATOIRES EN COLOMBIE.....	25
1.1. <i>Les caractéristiques générales du contexte colombien</i>	27
1.2. <i>Un phénomène d'émigration ancien</i>	30
1.3. <i>La situation actuelle</i>	34
1.3.1. Les pays non-francophones les plus prisés.....	36
1.3.2. Les pays francophones les plus prisés.....	38
1.3.2.1. Le Canada.....	39
1.3.2.2. La France.....	45
1.4. <i>Les causes de l'émigration</i>	55
1.5. <i>L'émigration scientifique ou la « fuite des cerveaux »</i>	58
1.6. <i>Le retour des Colombiens vers leur pays d'origine</i>	66
CHAPITRE 2. L'ENSEIGNEMENT ET LA DIFFUSION DU FRANÇAIS EN COLOMBIE.....	74
2.1. <i>Les enjeux de la francophonie</i>	74
2.2. <i>Le français en Amérique latine</i>	77
2.3. <i>Le français en Colombie</i>	83
2.4. <i>Le cadre éducatif colombien et la réalité de l'offre de formation en langues</i>	95
2.5. <i>La promotion de la langue et de la culture françaises en Colombie</i>	107
2.5.1. La coopération bilatérale franco-colombienne.....	108
2.5.1.1. La coopération universitaire et scientifique.....	109
2.5.1.2. La coopération linguistique.....	112
2.5.2. Le rôle des acteurs institutionnels.....	117
2.5.2.1. L'Alliance Française.....	119
2.5.2.2. L'agence Campus France.....	124
2.6. <i>Le point de vue de quelques acteurs de l'enseignement et la diffusion du français en Colombie.</i>	127
2.6.1. La place du français en Colombie.....	130
2.6.2. Les projets de mobilité attribués aux apprenants de langues colombiens.....	132
2.6.3. La formation en français des publics mobiles colombiens.....	135
2.7. <i>Le point de vue des étudiants colombiens eux-mêmes : enquête par questionnaires</i>	142
2.7.1. Objectifs de notre enquête par questionnaires.....	143
2.7.2. Méthodologie et déroulement des questionnaires.....	144
2.7.3. Principaux apports des questionnaires.....	149
CONCLUSION DE LA PREMIÈRE PARTIE.....	160
DEUXIÈME PARTIE. CADRE THÉORIQUE.....	165
CHAPITRE 3. UN PUBLIC COMPOSÉ D'INDIVIDUS MOBILES.....	167
3.1. <i>La mobilité comme phénomène social et humain</i>	168

3.1.1. Mobilité et mondialisation.....	168
3.1.2. Mobilité et individu	175
3.1.3. Mobilité(s) en co-construction	178
3.1.4. Mobilité et développement humain	180
3.2. <i>De la mobilité au projet : un parcours notionnel au carrefour des disciplines</i>	184
3.2.1. Le « projet », une notion opératoire en didactique des langues ?	185
3.2.2. La notion de « projet migratoire », une notion trop étroite ?	190
3.2.3. Le projet comme clé de lecture de la mobilité.....	192
CHAPITRE 4. L'APPROCHE ANTHROPOLOGIQUE DU CONCEPT DE PROJET SELON JEAN-PIERRE BOUTINET ..	195
4.1. <i>Le projet, un objet théorique</i>	197
4.1.1. Connotations et usages modernes de la figure du temps et ses rapports avec le projet.....	198
4.1.2. Les différentes modes d'anticipation de l'avenir	204
4.1.3. La figure du projet comme forme d'anticipation de type flou ou partiellement déterminée.....	209
4.1.4. Le projet et ses rapports avec l'action	215
4.1.5. Définition fondamentale et caractéristiques majeures de la figure du projet	220
4.2. <i>Le projet, un objet méthodologique</i>	225
4.2.1. L'élaboration du projet.....	228
4.2.2. La mise en œuvre du projet	234
4.3. <i>Le projet comme transition</i>	242
4.4. <i>Un cas particulier : le projet vocationnel de l'adulte</i>	248
CONCLUSION DE LA DEUXIÈME PARTIE	256
TROISIÈME PARTIE. VERS UN RENOUVELLEMENT DIDACTIQUE.....	259
CHAPITRE 5. APPROCHE CRITIQUE DU FOS ET DU FOU	263
5.1. <i>Vers une formation langagière plus souple et personnalisée</i>	264
5.1.1. Projet versus Programme.....	265
5.1.2. La programmation pédagogique en didactique du FOS et du FOU	270
5.1.3. Une lecture enrichie des projets individuels ou collectifs des publics mobiles	274
5.2. <i>Accompagnement langagier à la mobilité et stratégie d'action</i>	277
5.2.1. Stratégie et acte de parole.....	279
5.2.2. Stratégie et programme	282
5.2.3. Stratégie et enseignement des langues.....	284
5.3. <i>Démarches d'autonomisation des sujets mobiles</i>	288
CHAPITRE 6. EXTRACTION DE DONNÉES À PARTIR DE RÉCITS DE PROJETS DE VIE INDIVIDUÉS	296
6.1. <i>Méthodologie de notre enquête par entretiens</i>	297
6.1.1. Objectifs de l'entretien individuel	298
6.1.1.1. Le choix de l'entretien comme outil d'enquête	299
6.1.1.2. Recueil des représentations et des pratiques des acteurs mobiles.....	300
6.1.2. Méthodologie et déroulement des entretiens	303
6.1.2.1. Description et catégorisation de la population interviewée	307
6.1.2.2. Anonymisation des données recueillies et transcription des entretiens	311
6.1.2.3. Bilan des difficultés rencontrées au cours de l'enquête.....	313

6.2. Principaux enseignements des entretiens	315
6.2.1. La découverte d'un sous-corpus narratif	317
6.2.2. Collecte des données narratives et constitution d'un <i>CorpusData</i>	329
6.2.3. Les particularités du corpus narratif étudié.....	331
6.2.3.1. Le caractère oral des données.....	331
6.2.3.2. Le caractère dialogal des données	336
6.2.4. Le choix d'une démarche analytique	339
6.2.5. Le cadre d'analyse.....	342
6.2.6. Analyse des données : La mobilité des sujets qualifiés au regard des témoignages	349
6.2.6.1. Le profil des publics mobiles	349
6.2.6.2. Typologie textuelle : entre récits et bribes narratives	355
6.2.6.3. La mise en narration d'une mobilité vécue : Projets, obstacles et parcours de vie	369
6.2.6.3.1. Le recours à l'outil TAL	369
6.2.6.3.2. Le volet cognitivo-discursif des récits	371
6.2.6.3.2.1. Mémoire et comparaison	371
6.2.6.3.2.2. Évaluation et analyse	381
6.2.6.3.2.3. Raisonnement et interprétation	395
6.2.6.3.3. La progression et l'évolution du projet	403
CHAPITRE 7. REINTÉGRATION DES DONNÉES POUR ÉLABORER DES PROPOSITIONS DIDACTIQUES.....	411
7.1. <i>Approches didactiques des récits sujets mobiles : les récits d'expérience personnelle</i>	411
7.1.1. Statut pragmatique des mini-récits recueillis.....	412
7.1.2. Mini-récits des sujets mobiles et usage du genre testimonial en classe de FLE : quelles pistes ?	415
7.1.3. Les récits-témoignages face aux pratiques de biographies langagières : quelles convergences ?.....	423
7.2. <i>Données brutes et passage à l'expérimentation en classe de langue</i>	432
7.2.1. Le contexte pédagogique d'intervention	432
7.2.2. Objectifs pédagogiques et de recherche	436
7.2.3. L'ASC et la didactique des langues étrangères	438
7.2.4. Le corpus dans le cadre de notre expérience pédagogique	443
7.2.5. Quelles utilisations didactiques du récit d'expérience personnelle privilégier face à l'existant ?.....	445
7.2.5.1. Constitution du Corpus et démarche analytique.....	446
7.2.5.2. Le récit d'expérience personnelle et ses déclinaisons	450
7.2.5.3. Usages didactiques des récits d'expérience personnelle dans le <i>CorpusDidactique</i>	460
7.2.5.3.1. Des récits d'expérience personnelle pour découvrir, mémoriser, communiquer, évaluer	461
7.2.5.3.2. Quels usages privilégier à la lumière de nos objectifs pédagogiques ?	469
7.2.5.3.2.1. La parole ordinaire au service de la mobilité	469
7.2.5.3.2.2. Vers des approches plus complexes et plus dynamiques du narratif.....	472
7.2.6. Didactisation des supports à exploiter en cours de français de niveau élémentaire pour migrants	485
7.2.6.1. Adaptation didactique des « récits-témoignages » ou des récits oraux corpora	487
7.2.6.2. La didactisation des autres supports de formation.....	497
7.3. <i>Place et limites des questions d'interculturalité dans le cas de publics mobiles</i>	505

7.3.1. La part de l'interculturel dans les programmes de FOS et de FOU	505
7.3.2. La dimension interculturelle en classe de langues	507
7.3.3. Des pratiques à interroger.....	518
CONCLUSION	527
BIBLIOGRAPHIE.....	539
ANNEXES	563
TABLE D'ANNEXES (TOUS EN CD-ROM)	565
Liste d'abréviations, sigles et acronymes	569
INDEX DES AUTEURS*	575
INDEX DES NOTIONS*.....	577
INDEX DES EXTRAITS.....	579
INDEX DES TABLEAUX.....	581
INDEX DES GRAPHIQUES	583
INDEX DES CARTES	583
INDEX DES ÉCHANTILLONS TIRÉS DU <i>CORPUSDIDACTIQUE</i> ET DU <i>CORPUSDATA</i>*.....	583

INDEX DES AUTEURS*

*Nous référençons ici certains des auteurs qui apparaissent dans le corps du texte.

A

Abdallah-Preteuille – 167

Adam – 320, 344, 346, 347, 348, 356

Anquetil – 17, 173, 180, 181, 506, 528

B

Barbot – 289, 290, 291, 292, 293

Baroni – 17, 423, 425, 426, 428, 429, 430

Bapst – 357, 358, 359, 361, 368

Beacco – 506, 509, 510, 532

Blanchet – 301, 302, 339, 414

Bres – 340, 356

Boulton – 432, 438, 439, 440, 441, 442, 445

Bourdin – 175, 176, 185

Bourguignon – 288, 290, 294

Boutinet – 18, 165, 172, 185, 191, 192, 193, 195, 196, 197, 198, 199, 200, 201, 202, 203, 204, 206, 207, 208, 209, 210, 211, 212, 213, 214, 215, 216, 217, 218, 219, 220, 221, 222, 223, 224, 225, 226, 227, 228, 229, 230, 231, 232, 233, 234, 235, 236, 237, 238, 239, 241, 242, 243, 244, 245, 246, 247, 248, 249, 250, 251, 252, 253, 254, 256, 264, 265, 266, 268

Byram – 518

C

Cárdenas et Mejía – 30, 33

Carras, Tolas et al. – 144, 268, 464, 508

Chancerel – 423

Chareille – 77, 80, 85, 86, 87, 88, 89, 90

D

Defays, Delbart et al. – 415, 416, 418

Deprez – 17, 263, 318, 319, 320, 321, 322, 323, 324, 328, 329, 479, 528, 529, 533

G

Giroud – 426, 427, 429, 430

Gohard-Radenkovic – 168, 169, 170, 171, 174, 179, 180, 184, 188, 318, 473, 507, 508

Gotman – 301, 302, 414

Greimas – 347, 479

Guilbert – 181, 182, 185, 191, 193, 349, 530

H

Humanez-Blanquicett – 31, 33

J

Jeanneret – 17, 263, 423, 425, 430, 515

K

Kaufmann – 303, 306

L

Labov – 343, 344, 345, 346, 348, 355, 356

Laforest – 339, 340, 343, 346, 356, 357

Lehmann – 186, 273

M

Mangiante – 144, 186, 263, 268, 271, 272,
273, 274, 276, 285, 292, 523, 524, 529

Mármora – 30, 31

Maurer – 520, 521, 522

Mazières – 109, 110, 117, 118, 120, 121

Mejía Ochoa – 34, 37, 66, 69, 71

Molinié – 183, 263, 299, 424, 425, 426,
428, 429, 430, 528

Morin – 201, 277, 278, 280, 281, 282, 283,
284, 285, 286, 421

Mourlhon-Dallies – 273, 274

Murphy-Lejeune – 17, 168, 170, 171, 172,
173, 174, 176, 179, 180, 182, 183, 185,
188, 299, 300, 362, 473, 474, 508, 528,
529, 537

N

Neuner – 515, 518

O

Ochs – 318, 347, 348, 358, 359

Odden – 175, 176, 177, 180, 185, 189,
190, 205

P

Papatsiba – 17, 173

Parpette – 144, 263, 268, 271, 272, 276,
285, 306, 529

Perregaux – 424

Perrenoud – 265, 421

Porcher – 79, 81, 82, 167

Propp – 319, 321, 322, 324, 346, 348

R

Revaz – 343, 346, 357, 358, 359, 361, 368

Richer – 271, 284

Richterich – 423

Ricœur – 358

Robin – 179, 180, 181, 507, 508

S

Simon – 426

T

Thamin – 426

Tyne – 432, 438, 439, 440, 441, 442, 445

V

Vincent – 339, 343, 346, 356, 357, 513

Z

Zarate – 181, 474, 508, 518

INDEX DES NOTIONS*

*Nous référençons ici certaines des notions qui ont contribué au développement de notre problématique de recherche.

A

altérité – 98, 183, 518, 532
apprentissage sur corpus – 438, 442
approche anthropologique du projet – 191, 193, 195, 196
approche(s) biographique(s) – 423, 424, 427
approches plurielles – 478, 522
autonomie – 289, 290, 291, 294, 442

B

Biographie(s) langagière(s) – 304, 415, 416, 423, 424, 425, 426, 427
bribes narratives – 355, 357, 359,

C

choc culturel – 323, 324, 376, 377, 472, 477, 513
compétences interculturelles – 507, 508
coopération bilatérale – 65, 94, 108, 109, 111, 112, 116

D

développement personnel (développement humain) – 99, 180, 250, 289, 506
didactisation (de documents authentiques) – 474, 485, 486, 487, 488, 489, 492, 495, 497, 503

F

fuite des cerveaux – 58, 59, 65

français sur objectifs spécifiques (FOS) – 185, 270, 271, 272, 273

français sur objectifs universitaires (FOU) – 186, 270, 273

I

insécurité linguistique – 473, 509
imprévu – 201, 202, 217, 236, 237, 284, 535, 536

L

l'enseignement et la diffusion du français – 74, 83, 120

M

malentendu interculturel – 512
malentendu linguistique – 512
mobilité – 168, 169, 170, 174, 175, 176, 177, 179, 180, 181, 182, 183
motivation(s) (motivation et mobilité) – 172, 176 (motivation et apprentissage des langues) – 186, 202, 269, 270, 273, 276 (motivation et projet) – 202, 203

O

obstacle – (obstacle et projet) 202, 229, 231, 234, 236, 237 (obstacle et stratégie) 278 (obstacle et autonomie) 293, 294, 295 (obstacle et récit de migration) 329

P

politiques linguistiques – 100

programme – 265, 266, 267, 282, 283, 285

programme(s) d'éducation (Colombie) –

86, 91, 92, 94, 96, 99, 104, 105

Projet – 265, 266, 267

projet boutinien – (projet) 192, 197, 206,

207, 209, 210, 211, 212, 213, 214, 215,

220, 221, 222, 223, 224, 225, 226, 227,

228, 229, 230, 231, 232, 233, 234, 235,

236, 237, 238, 239, 240, 241

projet migratoire – 185, 186, 187, 189,

190, 191

R

Récit(s) conversationnel(s) (récits oraux) –

331, 332, 334, 335, 336, 338, 339, 340,

341, 343, 345, 346, 348, 355, 356, 357,

358

Récit(s) de vie – 304, 414, 423

Récit(s) d'expérience personnelle – 346,

347, 348, 356, 359

S

stratégie – 277, 279, 282, 283, 284, 285,

286, 288 (stratégie et langue) – 279, 281

INDEX DES EXTRAITS

Extrait N° 1.	Le témoignage de Judith (E17C)	323
Extrait N° 2.	Le témoignage de Marco (E20C).....	325
Extrait N° 3.	Le témoignage de Karen (E18C)	326
Extrait N° 4.	Le témoignage de Penélope (E10F).....	327
Extrait N° 5.	Le récit de difficultés de Karina (R55 E7Fkarina).....	332
Extrait N° 6.	Le récit de parcours d'Esmeralda (R3 E3FEsmeralda).....	344
Extrait N° 7.	Le témoignage de Bruno (E9F)	349
Extrait N° 8.	Le témoignage de Penélope (E10F).....	351
Extrait N° 9.	Le récit de motivation de Margarita (R36 E14FMargarita).....	360
Extrait N° 10.	Le récit de parcours de difficultés d'Isabel (R53 E5FIsabel)	360
Extrait N° 11.	Le récit de motivation de Pedro (R28 E2FPedro).....	363
Extrait N° 12.	Le récit de parcours d'apprentissage de Karina (R25 E7FKarina)...	364
Extrait N° 13.	Échantillon R48 E3FEsmeralda.....	372
Extrait N° 14.	Échantillon R56 E8FFabricio	376
Extrait N° 15.	Échantillon R70 E17CJudith	376
Extrait N° 16.	Échantillon R11 E10FPenélope	379
Extrait N° 17.	Échantillon R34 E9FBruno.....	379
Extrait N° 18.	Échantillon R34 E9FBruno.....	381
Extrait N° 19.	Échantillon R69 E17CJudith	381
Extrait N° 20.	Échantillon R76 E21CRoxana	384
Extrait N° 21.	Échantillon R32 E11FHugo.....	393
Extrait N° 22.	Échantillon R40 E20CMarco.....	393
Extrait N° 23.	Échantillon R58 E9FBruno.....	395
Extrait N° 24.	Échantillon R50 E4FDébora.....	405
Extrait N° 25.	Échantillon R49 E3FAmelia.....	406
Extrait N° 26.	Échantillon R67 E15CRené	406
Extrait N° 27.	Échantillon R11 E10FPenélope	407
Extrait N° 28.	Échantillon R34 E9FBruno.....	408
Extrait N° 29.	Échantillon E19COfelia.....	408

INDEX DES TABLEAUX

Tableau N° 1.	Pays ayant les plus fortes concentrations de Colombiens dans les Amériques entre 1960 et 1970.....	31
Tableau N° 2.	Motifs de l'émigration des Colombiens avant et après l'année 2005...	55
Tableau N° 3.	Flux annuels d'émigration et de retour de Colombiens entre 2001 et 2008.....	69
Tableau N° 4.	Pourcentage de migrants étant retournés en Colombie entre l'année 2000 et 2008. Distribution par pays de migration.....	70
Tableau N° 5.	Organigramme des cours à l'Alliance française.....	122
Tableau N° 6.	Tableaux issus de l'annexe N° 13 « <i>résultats de l'enquête par questionnaires</i> ».....	149
Tableau N° 7.	Récapitulatif des entretiens.....	310
Tableau N° 8.	Organisation thématique des récits de migration selon Ch. Deprez...	320
Tableau N° 9.	Liste des manuels de langues étrangères constituant le <i>CorpusDidactique</i>	446
Tableau N° 10.	Tableau de compétences globales (CARAP).....	521

INDEX DES GRAPHIQUES

Graphique N° 1.	Principaux pays de destination des émigrants colombiens.....	34
Graphique N° 2	Motifs du retour des Colombiens entre 2008 et 2009.....	67
Graphique N° 3.	Graphiques issus de l'annexe N° 13 « <i>résultats de l'enquête</i> <i>Par questionnaires</i> »	149
Graphique N° 4.	Le schéma actantiel.....	347
Graphique N° 5.	Le schéma narratif 1	362
Graphique N° 6.	Le schéma narratif 2	367
Graphique N° 7.	Le logiciel <i>AntConc</i>	370

INDEX DES CARTES

Carte N° 1.	Mouvements migratoires des étudiants colombiens en mobilité internationale	48
-------------	---	----

INDEX DES ÉCHANTILLONS TIRÉS DU *CORPUSDIDACTIQUE ET DU CORPUSDATA**

Document N° 1.	Exemples d'activités/d'exercices comportant le terme « <i>récit</i> »	451
Document N° 2.	Échantillons de récits de parcours (<i>CorpusData</i>)	455

*D'autres échantillons sont disponibles en annexe.

Articuler projets individuels de mobilité et dispositifs didactiques en français : publics colombiens en contexte francophone

Avec l'internationalisation des institutions éducatives et des organisations professionnelles, les phénomènes de mobilité sont particulièrement dynamiques. Mais comment préparer et accompagner à la mobilité les jeunes adultes et adultes concernés quand on est enseignant de langue ? Notre recherche vise à trouver des points d'articulation entre les projets de mobilité des apprenants de FLE et leurs besoins en formation linguistique. C'est en s'intéressant aux publics qualifiés colombiens, à leurs expériences de mobilité et d'apprentissage langagier que nous avons pu tracer un itinéraire d'investigation riche en questionnements, bifurcations et choix épistémologiques. Située dans le cadre de travaux en didactique des langues et cultures, cette étude aborde la question de besoins de formation en privilégiant les dimensions subjectives de l'analyse des besoins, ce qui diffère des approches classiques utilisées pour traiter ce type de problématiques. Le choix d'une méthodologie d'enquête qualitative par entretiens individuels a été guidé par notre intérêt pour la notion de projet au sens anthropologique de Jean-Pierre Boutinet (1990, 2012), ce qui a ouvert de nouvelles perspectives pour les analyses de corpus (« CorpusEntretiens », « CorpusData », « CorpusDidactique ») envisagées dans notre travail. À la suite de ces analyses, différentes ingénieries de formation ont pu être mobilisées : l'exploitation didactique des récits conversationnels produits par nos informateurs au cours de l'entretien de recherche et la mise en application d'une approche liée à l'apprentissage sur corpus (ASC).

MOTS CLÉS : *mobilité académique et professionnelle internationale, besoins des apprenants, didactique des langues, didactique du FOS (Français sur objectifs spécifiques), approche anthropologique du projet, stratégie, autonomie, compétences interculturelles, récit conversationnel, apprentissage sur corpus, matériel pédagogique, ingénierie de formation*

Articulating individual mobility projects and French language teaching programs: Colombian language learners in francophone context

With the internationalization of academic institutions and professional organizations, social mobility phenomena are particularly dynamic. But as language teachers, how could we prepare young adults and adults for mobility? This research aims to search for the articulation axis between the mobility projects of French as a Foreign Language learners and their language teaching needs. By studying the mobility and the language learning experiences of qualified Colombian social actors, we were able to chart a research path full of deep questioning, bifurcation and different epistemological choices. Based on language didactics studies, this research analyzes the language learners' needs by emphasizing on subjective elements. We must say that our research approach of the analysis of language learners' needs appears to be different from classical approaches used to develop this kind of research subjects. The choice of prioritizing a qualitative methodological approach through individual interviews was guided by our interest in the notion of project proposed by Jean-Pierre Boutinet (1990, 2012), specifically his anthropological approach to project. These methodological and epistemological choices allowed us to explore different approaches for the analysis of our research corpus ("CorpusEntretiens", "CorpusData", "CorpusDidactique"). As a result of these analyses, different teaching engineering actions were displayed: the use of conversational stories produced by Colombian social actors participating in our interviews as pedagogical resources for the classroom and the application of a teaching approach based on "Data-driven learning" (DDL) for teaching French as a foreign language.

KEYWORDS: *international academic and professional mobility, language learners' needs, language didactics, French for specific purposes didactics, anthropological approach to project, strategy, autonomy, intercultural skills, conversational story, data-driven learning, teaching material, teaching engineering*

UNIVERSITÉ SORBONNE NOUVELLE – PARIS 3

ED 622 - Sciences du langage

DILTEC - Didactique des langues, des textes et des cultures - EA 2288

4, rue des irlandais 75005