

**Laura Guzman**

Université Sorbonne Nouvelle – Paris 3, Laboratoire DILTEC

[guzmanlaura07@yahoo.fr](mailto:guzmanlaura07@yahoo.fr)

## ***La place des dimensions subjectives au sein de la préparation linguistique des publics mobiles à l'ère de la mondialisation***

### **The role of subjective dimensions in language courses for mobile learners in the era of globalization**

In the era of globalization, preparing language learners to deal with intercultural exchanges and to succeed in their mobility projects is a major issue. We think that subjective dimensions have a big role to play in mobile learners' linguistic preparation. For us, there are some personal and existential dimensions in the mobility of qualified candidates who go overseas to complete their studies, or to have new work experiences in order to further their careers. These subjective dimensions must be taken into account if we want to help these learners to achieve their mobility goals. We will see how these dimensions can be included in French for specific purposes programs and courses by using the concept of "project." We will also consider what kind of pedagogical material, based on corpora ("récit-témoignage"), can be proposed to encourage students to manage their language learning in an autonomous way and to use critical and strategic thinking when handling their mobility projects.

**Keywords:** mobile learners, subjective dimensions, mobility project, French for specific purposes

**Słowa kluczowe:** mobilność uczących się, wymiar subiektywny, projekt mobilnościowy, język francuski do celów zawodowych



## 1. Introduction

Dans un contexte mondialisé, interconnecté, en constant mouvement et marqué par la diversité langagière et culturelle, l'apprentissage des langues est souvent appréhendé au pluriel en termes d'« apprentissages » et les parcours langagiers des acteurs contemporains sont caractérisés de plus en plus comme des parcours diversifiés et individués. Face à la pluralité des attentes et des projets des apprenants de FLE, il convient de s'interroger sur la place des dimensions subjectives dans la formation langagière des publics spécifiques tels que les sujets mobiles. Les dimensions subjectives sont à comprendre ici comme les facteurs personnels et existentiels en lien avec l'apprentissage de la langue cible à savoir les motivations, les attentes et les projets individuels des apprenants de langues, leurs parcours de vie et leurs parcours d'apprentissage, leurs stratégies d'apprentissage, entre autres. Pour mener cette réflexion, nous nous appuyons sur nos recherches doctorales portant sur les projets individuels et la préparation linguistique des publics colombiens qualifiés en quête de mobilité académique ou professionnelle en territoire francophone.

À la différence de la migration des réfugiés politiques ou demandeurs d'asile souvent subie, économique ou forcée, la mobilité internationale des publics qualifiés, fortement liée à la globalisation de l'enseignement supérieur, recouvre « des projets qui ont été conçus, préparés et mis en œuvre avec un degré variable de complexité et d'organisation » (Guilbert, 2010 : 152). D'où l'intérêt de parler dans le cadre de mobilités internationales de « projet de mobilité » et d'explorer à travers la notion de « projet » (Boutinet, 1990, 2012) les dimensions individuelles (visions et logiques individuelles) et dimensions existentielles (objet ou ressources désirés) sous-jacentes à la mobilité des apprenants de langues. Un tel positionnement, qui place au cœur de l'intervention didactique la notion de projet, est actuellement émergent pour le Français sur objectif universitaire (FOU). Notre doctorat<sup>1</sup>, soutenu en 2020, rencontre ici des initiatives parties davantage du terrain, comme le programme FRANMOBE<sup>2</sup> qui s'intéresse à la préparation des

---

<sup>1</sup> Guzman Vega L. (2020), *Articuler projets individuels de mobilité et dispositifs didactiques en français : publics colombiens en contexte francophone*. Thèse de Doctorat. Université Sorbonne Nouvelle – Paris 3.

<sup>2</sup> Le projet pilote FRANMOBE (Le Français pour la mobilité étudiante), lancé en 2019 par le Service de Coopération éducative et linguistique à Rio de Janeiro, est un « programme d'apprentissage spécifique du français qui propose en parallèle d'accompagner les étudiants dans l'élaboration de leur projet de mobilité dans une université française ou francophone » (Puren et al., 2022 : 4). Dans le cadre de ce projet, un référentiel de cours de français spécifique à la mobilité a été créé, expertisée et mis en expérimentation. Pour plus d'informations sur le programme FRANMOBE, nous invitons à consulter le guide didactique mis à

étudiants étrangers avant leur arrivée en pays francophone et rejoint les problématiques actuellement développées par Puren (2023), pour ce qui en est de la pédagogie du projet et de la perspective actionnelle en didactique des langues-cultures.

Comme nous le verrons dans le présent article, les lectures qu'on fait de la mobilité peuvent modifier fortement la manière dont on conçoit les pratiques didactiques. La notion de projet (Boutinet, 1990) interroge le rôle à accorder à la subjectivité dans les dispositifs de formation : quelle place pour les projets personnels et individualités en classe de langue ? Comment permettre aux étudiants de mieux s'approprier leur apprentissage ? Par quels moyens didactiques les aider à le faire ? Somme toute, comment bâtir des dispositifs de formation mieux adaptés aux attentes et besoins sociaux des apprenants de langues ?

Ces questionnements nous paraissent essentiels, dans une époque où les déplacements humains sont accrus et accélérés par la « multiplication des échanges culturels, économiques, techniques et financiers » que crée le phénomène de mondialisation ainsi que, dans le cas des pays en développement comme la Colombie, par « le rôle accru de la connaissance spécialisée comme facteur de production (la 'société de connaissance') » (Barré et al., 2003 : 37). De plus, l'« individuation croissante des parcours » migratoires (Gohard-Radenkovic, Murphy-Lejeune, 2008 : 131) dévoile des facettes plurielles de la mobilité, faisant de cet objet, un objet complexe et difficile à saisir. L'apprentissage langagier en lien avec ces mouvements humains retrace également des parcours pluriels et complexes. Pour nous, de nouvelles voies didactiques méritent d'être explorées afin de répondre à la demande de formation actuelle, à la pluralité de projets et manières de vivre la mobilité des apprenants de langues contemporains.

## **2. Lectures de la mobilité et repositionnements didactiques**

La manière dont on conçoit la mobilité définit grandement les appareillages théoriques pour la recherche. Si l'on peut considérer la mobilité comme « une stratégie collective de développement économique » déployée par un ensemble d'individus en vue d'une augmentation de leur productivité sociale (Pellerin, 2011 : 63), la mobilité peut être aussi comprise « comme une construction libre et individuelle, centrale dans le parcours social des acteurs, s'inscrivant dans une sociologie de l'expérience »

---

disposition en ligne : <https://www.christianpuren.com/biblioth%C3%A8que-de-travail/083/> [consulté le 20/09/2023].

(Odden, 2013 : 27). Il nous semble que ces conceptions abordant les dimensions individuelles de la mobilité rendent mieux compte de nouvelles modalités de mouvement telles que « les migrations circulaires<sup>3</sup> et temporaires<sup>4</sup> » (Pellerin, 2011 : 58), « la différenciation et la féminisation des migrations » (Murphy-Lejeune, 2003 : 10) ou encore, comme cité plus haut, l'individuation des parcours. Ces approches de la mobilité permettent également d'étudier les acteurs mobiles « sous l'angle de leurs compétences, leurs savoir-faire et leur savoir-être pour 's'organiser dans la mobilité' » (Odden, 2013 : 15).

## 2.1. Des trajectoires migratoires à la logique « projet »

En amont des dispositifs didactiques, nous commencerons par questionner les entrées notionnelles nous permettant de saisir la place de la langue cible, le français, dans les démarches de mobilité des acteurs : quel rôle peut jouer l'apprentissage langagier avant et durant la mobilité ? La langue est-elle appréhendée comme un besoin ou un obstacle ? De quelle manière les acteurs mobiles gèrent-ils les rapports langue-mobilité ? Quelles stratégies personnelles sont déployées ?

Diverses notions sollicitées dans les travaux récents portant sur les migrations internationales, la mobilité estudiantine Erasmus et les récits de migration à savoir la notion de « parcours », de « trajectoire » ou encore de « projet migratoire » (Mai, 2004 ; Ma Mung, 2009 ; Nasri, 2005) peuvent apporter des pistes pour une lecture enrichie de la mobilité. Les auteurs faisant appel à ces notions attachent une grande importance à l'acte de verbalisation et par conséquent, à des techniques d'enquête comme le récit de vie ou la biographie migratoire. La notion de « projet migratoire » par exemple peut être définie comme « un processus discursif qui permet d'analyser les représentations des migrants dans la société d'accueil » (Counilh, 2014 : 323). Or, dans les travaux en didactique des langues, mobilisant des approches méthodologiques inspirées des modèles d'enquête utilisés par les experts dans le domaine du Français sur objectifs spécifiques (FOS), comme celles privilégiées pour notre enquête par entretiens<sup>5</sup>, il semble difficile de s'arrimer tota-

---

<sup>3</sup> 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.

<sup>4</sup> La migration temporaire fait davantage référence à un seul mouvement, suivi d'un séjour limité dans le pays de destination.

<sup>5</sup> Cette enquête réalisée entre 2012 et 2014 nous a permis d'interviewer 22 étudiants de FLE colombiens ayant vécu une expérience de mobilité académique ou professionnelle en France ou au Canada francophone (Québec). Il s'agit de 21 entretiens semi-directifs

lement à ces approches biographiques telles que théorisées plus haut. Dans ce type d'enquêtes, les projets, les parcours et les expériences de mobilité verbalisés par les enquêtés peuvent rester en filigrane dans les témoignages, parsemés par-ci et par-là dans la parole enquêtée. Ils ne constituent pas de blocs narratifs quasi linéaires comme certains corpus produits dans le cadre de travaux sur les récits de migration.

Face à ces particularités, nous pensons qu'il est possible de se tourner vers d'autres approches de la notion de projet telles que l'approche anthropologique du concept de projet de Boutinet (1990, 2012). Elle peut servir de grille de lecture de la mobilité investie par la catégorie sociale ayant participé à notre enquête par entretiens : des publics mobiles qualifiés. De plus, comme le souligne Guilbert, le projet boutinien « 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 » (Guilbert, 2010 : 152).

Dans son approche anthropologique, Boutinet articule la figure du projet à celle du temps, le projet étant défini comme « une anticipation opératoire, individuelle ou collective d'un avenir désiré » (Boutinet, 2012 : 70). En effet, les projets de mobilité individuels conduits en vue de vivre une expérience académique ou professionnelle à l'étranger peuvent répondre à une quête existentielle liée à la promotion sociale ou à la construction d'un avenir meilleur. Pour Boutinet, dans ses dimensions existentielles, le projet relève d'une « conscientisation croissante que l'acteur contemporain opère sur son existence, aussi bien sur lui-même que sur son environnement de vie » (Boutinet, 2012 : 387).

D'autre part, en abordant le projet comme une temporalité, comme une transition dans le parcours de vie des acteurs, Boutinet distingue un avant-projet, un « pendant-projet »<sup>6</sup> et un après-projet dans le trajet personnel des individus. Pour lui, « lorsque la transition est anticipée et donc se fait volontaire, elle se métamorphose en projet » (Boutinet, 2012 : 372). La mobilité académique et professionnelle de nos enquêtés peut être assimilée à ces dynamiques du projet, car volontaire et anticipée. Un aspect intéressant que souligne l'auteur c'est que ces transitions « surviennent la plupart du temps à un moment critique » dans le chemin de vie des acteurs (Bouti-

---

réalisés pour la plupart de manière individuelle. Seules deux personnes ont participé, à leur demande, à un entretien collectif. Ces interviews ont donné suite à environ 17 heures et demie d'enregistrement audio et 371 pages de transcription qui constitue notre corpus principal de recherche, dénommé « CorpusEntretiens ».

<sup>6</sup> Terme que l'auteur n'utilise pas, mais que nous décidons d'introduire dans nos travaux de recherche afin de donner une continuité pratique à la séquence « avant-projet », le pendant projet et « après-projet » proposée par Boutinet.

net, 2012 : 372). Dans le cas du projet vocationnel de l'adulte<sup>7</sup> par exemple, « recourir au projet une fois que la personne est insérée signifie que la vie adulte a cessé d'être un long fleuve tranquille (...) pour devenir un temps jalonné de transitions et de fragilités » (Boutinet, 2014 : 40). Dans un monde globalisé qui s'est caractérisé récemment par des crises multiples (sanitaires, géopolitiques) cette conception de la mobilité en lien avec des ruptures, des imprévus, une temporalité fragmentée, nous paraît à privilégier, face à des conceptions du FOS ou du FOU antérieures qui reposaient sur une forme de stabilité, de continuité, dans un avenir planifié permettant des projections rassurantes. En ce sens, préparer des apprenants de langues à la mobilité dépasserait les enjeux communicatifs, académiques et professionnels liés au déplacement. Dans une vision plus large de l'acte éducatif, cela reviendrait à aider les individus « à faire projet », à construire l'avenir qu'ils désirent, à devenir les personnes qu'ils désirent. Ces aspects permettent de mettre en lien les attentes et les objectifs derrière les projets personnels des acteurs avec leur développement humain. Cette manière de penser la mobilité académique n'est pas cependant dominante actuellement dans le champ de la didactique des langues pour les publics académiques internationaux. Il est donc très probable que si l'on adopte la vision boutinienne du projet, les stratégies de gestion de l'action (besoins, opportunités et obstacles) prennent de l'importance, amenant à remodeler les ingénieries éducatives s'intéressant à la préparation linguistique des publics mobiles.

## 2.2. L'expatriation comme objectif ou comme processus ?

Le premier changement que nous voudrions porter est de concevoir le projet de mobilité comme un processus plutôt que comme un objectif. Ceci est très différent du « projet » envisagé par la didactique du FOS/FOU qui est utilisé comme une donnée informative ou « quelque chose qu'on aurait en vue ». En général, afin de collecter des informations liées à la demande de formation<sup>8</sup>, les enseignants-concepteurs opèrent des recueils de données avec des questions de type « Préparez-vous un projet personnel ou professionnel ? » (Mangiante et Parpette, 2004 : 29). La définition du FOS que font les experts consiste à faire converger les trajectoires individuelles afin de permettre la « conception d'une formation linguistique à partir d'une demande précise et

<sup>7</sup> 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 » (2012 : 89).

<sup>8</sup> Ces informations portent sur les profils d'apprenants, les situations et compétences de communication cibles, l'urgence de la formation, entre autres.

des besoins langagiers d'un public identifié, réuni autour d'un même projet » (Mangiante et Desroches, 2014 : 52). « Venir faire ses études en France », « travailler au Québec » deviennent alors le dénominateur commun pouvant caractériser les motivations et les attentes d'un public défini. Pour autant, ces démarches n'insistent pas suffisamment sur les dimensions subjectives des besoins de formation. Pour notre part, nous préférons mettre l'accent sur les représentations et les expériences effectives des publics mobiles. Ainsi, le vécu de la mobilité des étudiants et des professionnels colombiens en territoire francophone (France, Canada) a permis de mettre en lumière les manières dont chaque individu conçoit (représentations) et mène sa mobilité (logiques individuelles) et la place de la langue dans l'expérience d'expatriation. La langue a pu ainsi apparaître comme objectif de la mobilité (Amelia E3F<sup>9</sup>), obstacle à l'adaptation sociale (Giselle E6F), académique (Bruno E9F) ou professionnelle (René E15C<sup>10</sup>) des publics mobiles ou encore, gain de la mobilité (Karina E7F). Or, ces différences interindividuelles ne sont pas l'essentiel à nos yeux. Le projet est rarement monolithique dès son départ, et connaît qui plus est des évolutions, pour une même personne interviewée. Souvent, le projet académique ou professionnel n'est pas le seul objectif de la mobilité. Apprendre la langue (Esmeralda E3F, Amelia E3F, Pedro E2F), découvrir la culture (Fabricio E8F, Esmeralda E3F), sortir de la routine de la vie quotidienne (Fanny E6C), réaliser un rêve (Amelia E3F) sont aussi des objectifs de la mobilité. Ceci montre que les attentes et les besoins derrière un projet de mobilité sont personnels et donc pluriels. Parfois jugées futiles ou insaisissables, au regard des acteurs mobiles, certaines de ces attentes sont souvent centrales et constituent « en profondeur » le moteur de leur mobilité : « c'était mon rêve de venir en France et d'avoir le français » (Amelia E3F, S30). Mûrement pensé, le projet de mobilité peut de surcroît buter sur l'imprévu. Les aléas du projet peuvent prendre différentes formes. Ils peuvent se matérialiser dans les grandes difficultés d'adaptation linguistique et culturelle ressenties par les sujets mobiles à leur arrivée : compréhension orale, vocabulaire (Débora E4F, Isabel E5F, Karina E7F). Ou encore, ils peuvent se concrétiser dans les lacunes de formation repérées par les apprenants de langue au cours de leurs expériences d'immersion (Judith E17F). Ces points faibles liés à la préparation linguistique reçue dans leur pays de départ se trouvent à différents niveaux : linguistique (phonétique), culturel, interculturel ou méthodologique (prise de notes...). D'autre part, l'incertitude dans le projet peut tenir à des obstacles plus techniques comme par exemple un problème d'inscription à l'université

<sup>9</sup> E3F fait référence l'énumération de l'entretien : E3 signifiant entretien numéro 3 et F, France (contexte francophone d'intégration).

<sup>10</sup> E15C fait référence l'énumération de l'entretien : E15 signifiant entretien 15 et C, Canada (contexte francophone d'intégration).

(Pénélope E10F), une validation d'acquis non autorisée (Fanny E16C), un retour aux études inespéré, mais obligatoire pour pouvoir travailler (René E15C), entre autres. Loin d'être figé, le projet peut évoluer et investir des formes très différentes du projet initial : une expérience comme jeune fille au pair qui bascule dans un projet universitaire (Giselle E6F), un projet d'études qui évolue et investit de nouveaux horizons disciplinaires (Karina E7F), un projet de mobilité académique qui débouche sur une intégration professionnelle de longue durée (Giselle E6F), entre autres. Pour étudier le projet dans un monde mouvant et complexe, il faut finalement comprendre que toute démarche de projet initiée par un individu ne trouve pas les moyens de se réaliser, n'atteint pas des formes d'aboutissement :

malheureusement ben j'ai eu des problèmes avec le mémoire (...) 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) (...) le contact c'était un peu mal fait + alors j'ai arrêté mes études (...) côté mémoire ça ça restait là en pause (Bruno E9F, S40) .

En effet, selon Morin (1990 : 127), « toute action échappe à la volonté de son auteur en entrant dans le jeu des inter-rétro-actions du milieu où elle intervient ». Mais comment prendre tous ces facteurs pour former des personnes en vue de l'accomplissement d'un projet défini, dans le cadre d'un cours ou d'un stage, par nature collectifs ?

### **3. Quelques pistes pour introduire la subjectivité des projets individuels en classe de langue**

Afin de faire place aux dimensions subjectives dans les dispositifs de formation, on peut s'interroger sur les moyens méthodologiques à déployer. Selon nous, la parole enquêtée peut devenir une ressource pédagogique, à travers l'exploration des dimensions interculturelles et des dimensions biographiques des enseignements-apprentissages. Nous avons dégagé, dans notre recherche de doctorat, un ensemble de 79 brefs extraits narratifs<sup>11</sup> qui ont servi de base à l'analyse qualitative. Nous avons dénommé ce sous-corpus narratif « CorpusData », car composé des données (« data ») qui pouvaient, d'après nous, servir de base à la didactisation.

Ces textes narratifs présentent des spécificités discursives (degré de narrativité, registre oral) observables ci-après :

---

<sup>11</sup> Ces extraits narratifs étaient issus de nos entretiens semi-directifs.



Séquence tirée de notre « CorpusData » et comportant le récit de Bruno (R60, E9F)<sup>12</sup>

69. I : d'accord euh aviez-vous eu des problèmes à vous adapter au système éducatif français / et si oui lesquels /
70. Brun : oui
71. I : disons les cours magistraux
72. Brun : oui oui
73. I : par rapport à la prise de notes au système d'évaluation etcetera
74. Brun : oui pour la prise de notes un jour j'ai décidé d'utiliser mon pda pour enregistrer les cours car parfois j'avais des difficultés et + un des prof l'a pris comme une agression il l'a pris un peu comme comme espionnage je ne sais pas quoi et alors j'ai dû expliquer que j'avais du mal à écrire alors il m'a dit je lui devais demander ça à l'avance et tout alors j'ai demandé des excuses et voilà

À travers le récit de Bruno<sup>13</sup>, on voit que ces textes ne constituent pas des blocs narratifs nets tels que l'on a l'habitude de rencontrer dans les récits prototypiques (Adam, 2002) : ils se présentent plutôt comme des « bribes de narrativité » (Revaz et Bapst, 2014)<sup>14</sup> parsemés de marques de l'oral. Pourtant, dans les expériences biographiques que ces récits mettent en discours, en l'occurrence une expérience d'adaptation culturelle en milieu universitaire, on décèle des paramètres constitutifs de la séquence narrative : une situation initiale (« un jour »), des tensions narratives (« un des prof l'a pris comme une agression il l'a pris un peu comme comme espionnage »), voire même un dénouement de l'histoire (« alors j'ai demandé des excuses et voilà »). Certains récits étant plus proches du modèle de récit prototypique, d'autres beaucoup plus chronologiques et sans intrigue particulière.

Nous avons dénommé ces mini-récits « récits-témoignages »<sup>15</sup>. Ces « récits d'expérience personnelle »<sup>16</sup> (Labov, 1997) des acteurs de la mobilité portaient principalement sur leurs parcours académiques ou professionnels, sur leurs parcours d'apprentissage langagier et leurs difficultés d'adaptation en milieu francophone. Ces récits conversationnels, étant produits dans

<sup>12</sup> La partie soulignée dans le tour de parole numéro 74 de cette séquence indique le début et la fin de la production narrative de Bruno.

<sup>13</sup> Cet extrait narratif peut être repéré dans le numéro 74 dans la séquence.

<sup>14</sup> « Bribes de narrativité » ou « bribes narratives » sont des termes utilisés par Revaz et Bapst (2014) pour désigner de courts fragments narratifs à fort caractère déstructuré et haché.

<sup>15</sup> La notion de « témoignage » est généralement définie 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 » (Vigier, 2013).

<sup>16</sup> Les récits d'expérience personnelle peuvent être définis comme des récits d'événements « that have entered into the biography of the speaker » (Labov, 1997 : 399).

le cadre communicatif de l'entretien de recherche, apparaissent la plupart de temps à la suite d'une question de l'intervieweur (demande d'information), mais aussi ils étaient produits parfois de manière spontanée par les enquêtés. À l'aide d'un outil TAL<sup>17</sup> et plus concrètement du logiciel AntConc, nous avons effectué une extraction automatique des éléments linguistiques redondants dans notre corpus. Les récurrences repérées ont servi à identifier des thématiques récurrentes dans les données narratives (la difficulté linguistique, la différence culturelle, le projet...) et ont permis de dégager des pistes linguistiques et discursives pour une exploitation didactique de ces textes : les temporels (« un jour », « au début », « après »), les temps du passé (couple « passé composé / imparfait »), certains couples de marqueurs redondants « mais / malheureusement » et « mais / parce que », entre autres.

Sur un autre plan, moins directement linguistique, nous avons également choisi, dans la lignée des travaux de Barbot (2001) et de Bourguignon (2014), d'appréhender les récits-témoignages comme un moyen d'introduire les dimensions subjectives en cours, plus précisément les dimensions interculturelles et biographiques. Ainsi, le récit-témoignage de Bruno (voir *supra*) pourrait-il être exploité dans le cadre d'une formation FOU ou FOS<sup>18</sup> visant à préparer les apprenants à la mobilité académique. À travers ce récit authentique, on pourrait aborder les cultures éducatives, la gestion de la rencontre interculturelle face au conflit et au choc culturel, les postures à assumer face à des situations-problèmes afin d'éviter le rejet de l'Autre ou le repliement sur soi et l'aliénation. Rappelons qu'une mauvaise attitude face à l'altérité peut nuire à l'intégration des étudiants en milieu académique, dégrader la qualité des apprentissages *in situ*, voire même pour les cas les plus extrêmes, empêcher l'acteur mobile de réaliser son projet. Plus précisément, au niveau des activités, on pourrait demander aux étudiants quelles stratégies d'apprentissage ils appliqueraient dans cette situation-type afin de surmonter les difficultés linguistiques (compréhension orale) et méthodologiques (prise de notes) rencontrées en milieu universitaire, on pourrait aussi les inviter à revenir sur leurs expériences de la mobilité et à partager leur vécu biographique. Pour nous, ces activités s'intégreraient dans des séquences mettant en œuvre l'approche communicative des langues étrangères (actes de paroles, tâche globale et micro-tâches), mais il serait intéressant d'explorer leur intégration dans des démarches didactiques favorisant davantage l'implication et la créativité des apprenants dans les parcours

<sup>17</sup> TAL ou Traitement Automatique des Langues.

<sup>18</sup> Rappelons que la démarche FOS permet de concevoir également des modules didactiques dans une démarche transversale de formation : plusieurs disciplines, plusieurs types de besoins formatifs, etc.

pédagogiques relevant de la perspective actionnelle (Puren, 2002) ou encore de la pédagogie du projet (Bordalo, Ginestet, 1993 ; Huber, 1999).

#### 4. Vers des modules de formation autour du récit

Nous donnons ici l'exemple de deux modules de formation autour du récit, émanant de notre doctorat et portant sur l'expérience d'adaptation au milieu francophone<sup>19</sup> : « Raconter son parcours professionnel » pour le premier (Exemple 1 ci-dessous), le second « Raconter son expérience de mobilité » (Exemples 2 et 3 dans l'Annexe). Dans ces modules, les récits-témoignages de nos enquêtés s'intègrent au sein d'une séquence pédagogique autour de l'acte de parole « raconter » et se présentent comme suit :

Exemple 1. Présentation du récit-témoignage au sein d'une séquence pédagogique  
« Raconter son parcours professionnel »

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 École 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 de 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**, 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 :

\* *Ecole d'ingé* – forme familière utilisée pour dire École 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 indéterminée. Un contrat qui n'a pas de limite de temps, qui ne doit pas être renouvelé chaque année.

---

<sup>19</sup> Dans notre article « Le récit-témoignage comme outil de préparation à la rencontre interculturelle et au 'vivre-ensemble' » (à paraître), nous nous pencherons sur les différentes possibilités pédagogiques qu'offre l'exploitation didactique des récits-témoignages.

La conception et la mise en forme de ce matériel pédagogique a été précédée d'une analyse de manuels<sup>20</sup> et d'une discussion autour de l'exploitation didactique des données corpora à travers les savoirs produits par l'ASC<sup>21</sup> (Boulton et Tyne, 2014). De l'analyse du matériel pédagogique existant, nous avons gardé les usages les plus riches du récit et du témoignage comme ceux privilégiant les dimensions interculturelles, biographiques ou réflexives<sup>22</sup>. Les savoirs apportés par l'ASC nous ont permis de privilégier une application didactique semi-directe de notre corpus, selon laquelle les étudiants entrent en contact directement avec les données du corpus sous leur forme originale audio, mais sans être seuls face aux données, avec le travail de médiation de l'enseignant<sup>23</sup>.

Pour nous, ces exploitations des récits-témoignages sont avantageuses, car elles permettent non seulement d'intégrer les dimensions subjectives dans les parcours de formation spécifique, mais aussi d'articuler ces dernières avec d'autres dimensions classiquement travaillées dans les cours de langue de spécialité comme les dimensions linguistiques et discursives. Ceci envisagé, un certain nombre de mises en garde doivent être opérées pour l'exploitation des récits oraux authentiques. L'adaptation de ce matériel demande des démarches de pédagogisation de l'oral bien précises autour du lexique, la structure grammaticale, les marques de l'oral, etc. (Dete et Lyche, 2016). Cette didactisation du matériel peut être longue surtout si les publics d'apprenants sont débutants ou faux-débutants. Le travail typographique permettant d'adapter ce type de textes aux habitudes de lecture des étudiants est aussi d'envergure. L'annexe illustre bien les démarches de didactisation déployées sur le récit-témoignage de Fabricio, le texte n° 2 étant le document de départ et le texte n° 3 étant le document didactisé. Ajoutons que, si l'on souhaite faire un usage direct ou semi-direct des données corpora sous leur forme audio, la qualité des enregistrements devient un élément clé de l'exploitation future de ce matériel.

<sup>20</sup> Cette analyse de manuels a donné suite à la constitution d'un « CorpusDidactique » composé de 19 manuels de langues étrangères (français et anglais) : 6 ouvrages étaient des manuels généralistes et 13 de manuels spécialisés.

<sup>21</sup> Ce sigle fait référence au domaine de l'Apprentissage sur Corpus. Les savoirs produits par ces recherches s'inspirent des travaux anglophones en *Teaching and language corpora* (TALC), initiés depuis les années 1990.

<sup>22</sup> Certains des manuels analysés privilégiant ces usages du récit et du témoignage étaient : *Password English 1<sup>er</sup>* (2011), *Communiquer en FOS* (2014) et *Réussir ses études d'ingénieur en français* (2014).

<sup>23</sup> Les enregistrements audio étaient accompagnés de leur transcription. Ces transcriptions ont été adaptées au niveau linguistique et typographique afin de faciliter la lecture de ces textes en classe de FOS.

## 5. Conclusion

Face à la globalisation, la mondialisation de l'économie et le croisement de la mobilité sociale, la didactique des langues se doit de réfléchir sur les manières les plus adaptées d'aider les apprenants de langues à mener leurs projets de vie et s'épanouir en tant que des individus. La mobilité académique et professionnelle des publics FOS rentre dans ces démarches du développement humain. Il nous semble que dans les travaux de recherche et les démarches de formation portant sur la mobilité projective des apprenants, la notion de projet (Boutinet, 1990, 2012) peut permettre aux didacticiens et aux enseignants-concepteurs de comprendre les dimensions personnelles et existentielles sous-jacentes aux projets de mobilité des publics d'apprenants. Appréhender le projet comme une démarche d'action personnelle qui s'inscrit dans la trajectoire biographique de l'individu et qui poursuit des objectifs existentiels permet de rendre compte du caractère pluriel et complexe des projets de mobilité des apprenants. Ces dimensions subjectives sont ainsi à explorer en classe de FOS, y compris dans des groupes gérés sur un mode conventionnel en face à face, dans le but de dynamiser et personnaliser les actions de formation. Placer les étudiants dans cette démarche réflexive autour de leurs projets revient à donner de la signification à leur apprentissage des langues et à leur montrer l'importance d'un engagement personnel vis-à-vis de leur apprentissage. L'ouverture d'espaces didactiques libérant la parole autour du projet permet également de mettre en lumière des attentes et besoins personnels autour de l'apprentissage langagier et la mobilité que les instruments de recueil d'informations de la démarche FOS n'a pas pour objectif primordial de collecter. Nous pensons également que le « récit-témoignage » exploité comme nous l'avons fait peut servir à intégrer ces dimensions subjectives de l'enseignement-apprentissage. Ces mini-récits authentiques produits par des apprenants de langues et portant sur leurs parcours de vie et leurs projets de mobilité, leur apprentissage de langues et leurs expériences d'adaptation et d'intégration en milieu francophone se prêtent à un travail pédagogique autour de plusieurs dimensions : grammaticales, discursives, interculturelles et biographiques. Sur un plan plus large, la diffusion de ces témoignages auprès des étudiants de langues permet de valoriser la parole ordinaire des acteurs mobiles, de réactiver les expériences effectives et les acquis de la mobilité des narrateurs de ces récits, mais aussi de leurs auditeurs/lecteurs, le public d'apprenants. Pour nous, ces démarches vont donc dans le sens d'une meilleure circulation de compétences de la mobilité (Barré et al., 2003), car la mobilité comme toute autre expérience de l'individu gagne à être comprise comme une situation de transition où des apprentissages ont lieu (Perret-Clermont et Zittoun, 2002), elle rentre

dans cette dynamique de « l'éducation tout au long de la vie » (Unesco), « l'apprentissage tout au long de la vie » où tout vécu biographique peut être source d'apprentissage.

## ANNEXE

### Texte 2. Version originale du récit-témoignage de Fabricio (Récit R56 E8FFabricio)

189.	I :	d'accord parfait bon + donc là on va passer plutôt au milieu francophone + donc votre expérience justement + de votre arrivée ici en france + etcetera ++ donc avez-vous rencontré des difficultés à interagir dans le milieu francophone / lesquelles / si vous avez rencontré des difficultés lesquelles /
190.	Fabr :	<u>au au niveau linguistique non + au niveau linguistique à chaque fois que je devais m'exprimer + que je devais dire quelque chose même si je sais qu'il y a l'accent + c'est normal on a un accent + et j'ai pas eu des soucis linguistiquement + j'ai eu plutôt des problèmes ah avec la personnalité des français + 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 + pendant qu'on est plus ouvert + moi je suis très ouvert mais les français sont plus plus renfermés</u>
191.	I :	d'accord est-ce que euh + c'est-à-dire par rapport aux représentations justement que vous aviez de la culture française avant de venir en france + ça vous a fait un choc / un écart + c'était différent euh
192.	Fabr :	<u>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 jamais</u>
193.	I :	donc dans vos cours en colombie il y avait déjà cette image-là des personnes
194.	Fabr :	<u>qu'on était carr- que les français étaient carrés oui + on avait déjà cette + cette image + ce cliché oui + et on était pas très loin de la réalité sincèrement ((rire)) je ne suis pas méchant mais bon ((rire))</u>

### Texte 3. Version didactisée du récit-témoignage de Fabricio (Récit R56 E8FFabricio)

#### Interview avec Fabricio

Flora : Donc, avez-vous rencontré des difficultés à interagir dans le milieu francophone ? Lesquelles ?

Fabricio : Au, au niveau linguistique non. Au niveau linguistique à chaque fois je devais m'exprimer, que je devais dire quelque chose même si je sais qu'il y a l'accent... c'est normal, on a un accent. Euh... j'ai pas eu des soucis linguistiquement. J'ai eu plutôt des problèmes à... avec la personnalité des Français. 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.

Flora : D'accord.

Fabricio : 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.

- Flora : D'accord. Est-ce que... C'est-à-dire, par rapport aux *représentations*\* justement que vous aviez euh... de la culture française avant de venir en France... Ça vous a fait un choc ? Un écart ? C'était différent ? euh...
- Fabricio : 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 fait pas ça ». Dans mon pays, on ne ferait jamais ça, jamais, jamais.
- Flora : Donc dans vos cours en Colombie, il y avait déjà cette image-là... des personnes...
- Fabricio : Oui. Qu'on était... que les Français étaient carrés... oui. On avait déjà cette... image, ce *cliché*\*. Et on était pas très loin de la réalité sincèrement ((rire)). Je ne suis pas méchant mais bon ((rire)).

Quelques mots et expressions à découvrir :

- \* *renfermés* : forme au masculin pluriel de l'adjectif « renfermé », synonyme de « impénétrable »
- \* *représentation* : image ou idée que l'on se fait de quelque chose ou quelqu'un
- \* *carrés* : forme au masculin pluriel de l'adjectif « carré », synonyme de « ferme », « direct »
- \* *quand même* : synonyme de « dans tous les cas », « malgré tout »
- \* *cliché* : stéréotype qui perdure, image figée sur une personne ou un objet. Synonyme des verbes « échanger avec les gens », « socialiser ». Le nom « interaction ».

NOTES :

- \* *ça vous a fait un choc ? un écart ?* : La forme correcte est « ça vous a choqué ? il y avait un écart ? ». Exemple : « ça vous a choqué ? il y avait un écart entre la culture colombienne et la culture française ? ».



## BIBLIOGRAPHIE

- Adam J.-M. (2002), *Récit*, (in :) Charaudeau P., Maingueneau D. (éds), Dictionnaire d'analyse du discours, Paris : Seuil, 484–487.
- Barbot M.-J. (2001), *Les auto-apprentissages*. Paris : Clé International.
- Barré R. et al. (éds) (2003), *Diasporas scientifiques. Comment les pays en développement peuvent-ils tirer parti de leurs chercheurs et de leurs ingénieurs expatriés ?*. Paris : IRD Éditions.
- Bordalo I., Ginestet J.-P. (1993), *Pour une pédagogie du projet*. Paris : Hachette Éducation.
- Boulton A., Tyne H. (2014), *Des documents authentiques aux corpus : démarches pour l'apprentissage des langues*. Paris : Didier, Coll. Langues et didactique.
- Bourguignon C. (2014), *Pour enseigner les langues avec le CECRL. Clés et conseils*. Paris : Delagrave.
- Boutinet J.-P. (1990), *Anthropologie du projet*. Paris : PUF.
- Boutinet J.-P. (2012), *Anthropologie du projet* (2e éd.). Paris : PUF, première édition, 1990.
- Boutinet J.-P. (2014), *Psychologie des conduites à projet. Que sais-je ?* Paris : PUF. Online : <http://www.cairn.info/psychologie-des-conduites-a-projet--9782130627487.htm> [consulté le 02.02.2022].
- Counilh A.-L. (2014), *Parcours, expériences, projets : récits de vie de migrants ouest-africains à Nouadhibou (Mauritanie)*. Thèse de Doctorat inédite. Université de Poitiers.
- Detey S., Lyche C. (2016), *A framework for the pedagogical use of a corpus for spoken French*, (in :) Detey S. et al. (éds), *Varieties of spoken French*. Oxford: Oxford University Press, 38–52.
- Gohard-Radenkovic A., Murphy-Lejeune E. (2008), *Mobilités et parcours*, (in :) Zarate G., Levy D., Kramsch C. (éds), *Précis du plurilinguisme et du pluriculturalisme*, Paris : Éditions des archives contemporaines, 131–138.
- Guilbert L. (2010), *Projets d'études au cœur des réseaux familiaux transnationaux : une réflexion sur les postures éthiques des migrants*, « Lien social et politiques », n° 64, 151–162.
- Huber M. (1999), *Apprendre en projets : La Pédagogie du projet-élèves*. Lyon : Chronique Sociale.
- Labov W. (1997), *Some further steps in narrative analysis*. "Journal of narrative and life history", n° 1, 395–415.
- Ma Mung E. (2009), *Le point de vue de l'autonomie dans l'étude des migrations internationales : 'penser de l'intérieur' les phénomènes de mobilités*, (in :) Dureau F., Hily M.-A. (éds), *Les mondes de la mobilité*, PUR, 25-38.
- Mai N. (2004), 'Looking for a More Modern Life...': the Role of Italian Television in the Albanian Migration to Italy, "Westminster Papers in Communication and Culture", n°1, vol. 1, 3-22.
- Mangiante J.-M., Desroches F. (2014), *Le FOS un exemple de recherche-action en didactique du FLE*, « Le Français dans le monde », n° 391, 52–53.

- Mangiante J.-M., Parpette C. (2004), *Le français sur objectif spécifique : de l'analyse des besoins à l'élaboration d'un cours*. Paris : Hachette.
- Morin E. (1990), *Introduction à la pensée complexe*. Paris : ESF éditeur.
- Murphy-Lejeune E. (2003), *L'étudiant européen voyageur, un nouvel étranger*. Paris : Didier.
- Nasri F. (2005), *Les projets migratoires des jeunes Marocains*, Mémoire de DESS de l'Université de Genève.
- Odden G. (2013), *Migrants dans la ville. Une étude socio-anthropologique des mobilités migrantes en Espagne*. Bruxelles : EME.
- Pellerin H. (2011), De la migration à la mobilité : changement de paradigme dans la gestion migratoire. Le cas du Canada. (in :) « REMI. Revue européenne des migrations internationales », vol. 27, n° 2, 57–75. Online : <http://remi.revues.org/5435> [consulté le 02.01.2022].
- Perret-Clermont A.-N., Zittoun, T. (2002), *Esquisse d'une psychologie de la transition, Éducation permanente*, « Revue suisse de formation continue », n° 1, 12–15.
- Puren C. (2002), *Perspectives actionnelles et perspectives culturelles en didactique des langues-cultures : vers une perspective co-actionnelle co-culturelle*, « Langues Modernes », n° 3, 55–71.
- Puren C. (2023), *Les orientations actuelles de la didactique des langues-cultures et l'éducation à la citoyenneté démocratique*. Online : [https://www.researchgate.net/publication/370025284\\_Les\\_orientations\\_actuelles\\_de\\_la\\_didactique\\_des\\_langues-cultures\\_et\\_l%27education\\_a\\_la\\_citoyennete\\_democratique](https://www.researchgate.net/publication/370025284_Les_orientations_actuelles_de_la_didactique_des_langues-cultures_et_l%27education_a_la_citoyennete_democratique) [consulté le 02.03.2023].
- Puren C. et al. (2022), *Guide didactique FRANMOBE – le français pour la mobilité étudiante. Deuxième édition*. Online : <https://www.christianpuren.com/biblioth%C3%A8que-de-travail/083/> [consulté le 02.03.2023].
- Revaz F., Bapst L. (2014), *Récits et bribes de narrativité dans les consultations médicales : une approche discursive*, « Semen. Revue de sémio-linguistique des textes et discours », n° 37, 59–73.
- Vigier L. (2013), *Figure et portée du témoin dans la littérature au XXème siècle*. Online : [https://www.fabula.org/ressources/atelier/?Figure\\_et\\_port%26acute%3BBe\\_du\\_t%26acute%3Bmoin\\_au\\_XXe\\_si%26grave%3Bcle](https://www.fabula.org/ressources/atelier/?Figure_et_port%26acute%3BBe_du_t%26acute%3Bmoin_au_XXe_si%26grave%3Bcle) [consulté le 02.01.2022].

Received: 31.01.2023

Revised: 16.06.2023