



GLOTTOPOL

Revue de sociolinguistique en ligne

n° 24 – juillet 2014

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

Numéro dirigé par Muriel Molinié

SOMMAIRE

Muriel Molinié : *Introduction.*

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

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

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

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

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

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

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

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

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

GLOTTOPOL – n° 24 – juillet 2014

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

PRÉSENTATION

Muriel Molinié

DILTEC-Université Sorbonne Nouvelle Paris 3

Ce 24^{ème} numéro de la revue *Glottopol* prolonge les recherches qualitatives menées par Véronique Castellotti, Stéphanie Clerc, Fabienne Leconte, Muriel Molinié, Danièle Moore, Christiane Perregaux et Elatiana Razafimandimbimanana auprès d'enfants et d'adolescents migrants/en mobilité, rassemblées lors d'un séminaire de recherche qui s'est tenu à l'université de Cergy-Pontoise en 2007 et 2008 pour être ensuite publiées dans un ouvrage intitulé *Le dessin réflexif : vers une herméneutique du sujet plurilingue* (Molinié, dir., 2009). Cette publication collective montrait comment des sujets co-construisent en situation éducative le sens de leur expérience de mobilité ou de migration, via les dessins réflexifs et les entretiens menés à leur propos avec des sociolinguistes ou des didacticiens qui combinent position d'écoute, travail collaboratif et recherche qualitative en éducation. L'originalité de ce travail était de considérer les phénomènes de « mobilité » et de « diversité » comme des expériences vécues dans leur double dimension à la fois objective (sociale, contextuelle) et subjective (psycho-affective et imaginaire), le langage et les langues se trouvant profondément intriqués dans ces deux dimensions.

Si cet ouvrage privilégiait les dessins réalisés par des populations enfantines ou adolescentes, laissant momentanément les adultes de côté, il annonçait déjà un programme de recherche en deux volets : premièrement, « étudier l'impact des *dessins réflexifs* en formation (initiale et continue), réalisés par des praticiens, intervenants et chercheurs dans le domaine des langues et cultures, dans le cadre d'un développement de leurs compétences professionnelles, et, tout particulièrement des aspects réflexifs de cette compétence » ; deuxièmement, poursuivre l'exploration de dessins d'étudiants et d'adultes migrants. En effet, une série d'études exploratoires menées à partir de 2005, autour de la consigne « dessine ton parcours international de formation » (Molinié, 2006a et 2006b) auprès de plusieurs groupes d'étudiants internationaux nous avait montré que leur mobilité ne pouvait être réduite à des logiques purement instrumentales et que l'idée d'une circulation fluide des individus, des connaissances, des biens et des messages était démentie par leurs interrogations, leurs incertitudes, voire leur insécurité au sujet de leur avenir dans ce monde mondialisé.

Depuis la publication de 2009, la notion de dessin réflexif est entrée dans le *Guide de la recherche en didactique des langues et des cultures* (Castellotti & Moore, 2011 ; Molinié, 2011) pour désigner :

un dispositif de recherche-action-formation comprenant : la transmission d'une consigne (...), la réalisation du dessin par un enfant, un adolescent ou un adulte, la

conduite d'un entretien d'exploration du dessin (entre le dessinateur et le praticien/chercheur ou entre pairs). Ce dispositif permet :

1°) de rendre visibles et de prendre acte des déterminants sociolinguistiques et de leur circulation dans le milieu dans lequel vit l'acteur ;

2°) de conduire des processus de verbalisation, de mutualisation, de conscientisation sur ces schèmes et ces déterminants ;

3°) d'ouvrir la voie à la remédiation et à la production de nouvelles représentations.
(Blanchet & Chardenet, 2011 : 450)

La notion circule désormais dans les pratiques et dans les discours d'enseignants-chercheurs et de formateurs, animés par la volonté de construire eux-mêmes ce dispositif dans des contextes marqués par la diversité, et pour appréhender, derrière l'apparente objectivité de la carte, la subjectivité et l'inter-subjectivité de deux types d'expériences : migratoire et/ou plurilingue et interculturelle. C'est pourquoi il nous a paru pertinent de poursuivre la recherche précédente en orientant notre appel à communication vers la question des représentations de soi et de sa/ses mobilité(s) en relation avec ce phénomène à la fois institué et instituant, réel et imaginaire, objectif et subjectif qu'est la mondialisation. Il s'agissait, plus précisément, d'entrer dans la complexité de processus de formation (formelle et informelle) aux aspects positifs et négatifs de cette mondialisation : depuis les dynamiques de contacts (plurilingues et pluriculturels) ou de rencontres interculturelles jusqu'aux phénomènes de ruptures, de séparation, de discontinuités biographiques, de dérangement, de deuils, etc.

C'est ce que font les neuf études rassemblées dans ce volume. Se situant dans le prolongement des travaux rappelés ci-dessus, les neuf dispositifs analysés invitent les participants à associer des pratiques réflexives (graphiques et verbales) afin de penser ensemble l'espace et la temporalité, les *territoires* parcourus et les *parcours* effectués. Ils interrogent donc les pratiques de sujets historiques et en mobilité dans un monde mondialisé : autrement dit, leur *expérience de la mondialisation*, les représentations, émotions, métaphores et discours que les acteurs conjuguent pour élaborer cette expérience singulière vécue et imaginée. Dès lors, une question clé parcourt et organise ce numéro 24 : la question du *dérangement*.

Issue du courant de l'analyse institutionnelle, cette notion est définie dans ce courant sociologique (Lourau, 1971) de la façon suivante :

c'est à partir du moment où il y a « dérangement » que les normes sociales se manifestent. Le dérangement est un déplacement hors des positions assignées et que l'on croyait établies, un trouble gênant le fonctionnement normal, une désorganisation du classement habituel, de la hiérarchie des choses et des gens, de l'ordre généralement admis, des rôles et des clivages coutumiers. (Gilon & Ville, 2014 : 105)

Le dérangement est perçu comme potentiellement dynamique dans la mesure où il peut déclencher l'analyse et devenir un « analyseur ». L'analyseur est donc un effet du dérangement. C'est « cette personne ou cet événement qui provoque des débats, déränge, montre ainsi les contradictions à l'œuvre dans une situation. Un individu analyseur cristallise les tensions, émergeant à son sujet au sein d'une société » (*op. cit.* : 99). Tout dérangement a donc un effet analyseur... Mais l'analyse sera-t-elle menée ? Par qui ? Comment ? Dans quel(s) dispositif(s) ? C'est ici nous semble-t-il que les contributions apportent des réponses distinctes, en fonction des positions épistémologiques des contributeurs et de leurs objets de recherche.

Introduire du « dérangement » dans les processus de formation professionnelle

Dans les trois premières contributions, on voit comment la demande faite aux futurs professionnels (didacticiens des langues et de l'interculturel) de prendre en compte leur propre rapport à la pluralité des langues et des cultures via des productions impliquantes participe d'une volonté de déranger un certain conformisme ressenti autour de deux incontournables de la formation : la réflexivité et la rencontre (associée à la mobilité) interculturelle. Considérant que ces objets sont désormais figés dans des routines institutionnelles qui en minorent le potentiel (trans)formateur, elles utilisent le dessin (et d'autres approches multi-modales) pour « instabiliser » (Razafimandimbimanana & Goï) les étudiants, les « sortir de leur zone de confort » (Lemaire) et les inciter à « mettre en lumière des processus de renégociation de [leur] rapport au français et de [leur] rapport à soi à travers la mobilité » (Robin).

Ce sont tout d'abord Elatiana Razafimandimbimanana et Cécile Goï qui invitent à parcourir les chemins qu'elles ont empruntés pour concevoir des activités autour de la création d'images et amener leurs étudiants de Master 2 engagés dans une formation professionnalisante en français langue étrangère / seconde, à interroger leurs propres parcours et projets en menant « une expérience réflexive ». Loin de souscrire à « une conception performative de la réflexivité » dont la conséquence est « la mise en périphérie des dimensions projectives, imaginaires et créatives », elles ont voulu mobiliser ces dimensions « à travers une approche interprétative et créative de la réflexivité ». Pourquoi ? Mais justement parce que pour elles, l'enseignant « engagé dans un projet éducatif et éthique ne saurait réduire son travail à une simple logique de transmission (voire de capitalisation), technique, pragmatique ». Elles vont donc former leurs étudiants à une posture réflexive et « instabiliser des apprentis professionnels » en les mettant en situation « d'accepter des formes d'implication, de risque et de complexité ». Ce faisant, elles sont parfaitement conscientes que « des apprentis en quête d'assurance à qui l'on dit que tout est mouvant, incertain, et que, quoi qu'ils fassent, on ne peut présumer des résultats de leur action, peuvent effectivement se sentir bousculés ». Le dérangement est donc ici construit et devient un outil de formation.

C'est ensuite Eva Lemaire qui en demandant à 25 étudiants en éducation *Dessinez-moi votre expérience d'apprentissage du français au Campus Saint-Jean*, les « met au défi de réfléchir hors des sentiers universitaires rebattus », de « sortir de leur zone de confort », « de penser différemment », de « s'arrêter pleinement sur l'exercice de réflexivité proposé et se permettre une prise de parole inédite ». Elle souhaite atteindre plusieurs objectifs : que mobilité rime avec dérangement ; que dérangement rime avec formation et que cette formation transforme les pratiques que mettront ensuite en œuvre ces futurs enseignants. Eva Lemaire fait en effet l'hypothèse que la mobilité protéiforme (« internationale, interprovinciale, d'une communauté scolaire et linguistique à une autre, construction dynamique des répertoires linguistiques et identitaires, rencontres interculturelles »), que vivent les étudiants sur « ce campus unique en son genre » ne se transformera mécaniquement ni en une perception réflexive de leur propre diversité, ni en une valorisation de celle-ci auprès de leurs futurs élèves.

Eva Lemaire souhaite donc d'une part, mesurer l'apport du dessin réflexif à l'apprentissage des langues et à l'éducation interculturelle en milieu minoritaire et universitaire et, d'autre part, évaluer si la diversité du contexte d'apprentissage a un impact sur leur perception quant à leur répertoire linguistique et identitaire, ainsi que celui de leurs pairs. Pour cela, elle va interroger ses étudiants « à partir de leur propre expérience universitaire », pour comprendre « dans quelle mesure leur apprentissage du français est marqué par la grande diversité

(socio)linguistique et les enjeux identitaires qui caractérisent, (...) le contexte d'apprentissage ». Son questionnement tourne autour de la gestion de cette diversité : celle-ci est-elle « seulement appréhendée ou, du moins, suffisamment significative ? ». Un premier classement des dessins obtenus s'opère selon qu'ils mettent en scène « l'apprentissage comme mobilité cognitive ; la mobilité comme motivation pour l'apprentissage des langues et des cultures ; l'impact de l'apprentissage en milieu minoritaire dans la dynamique identitaire des étudiants ». Rejoignant la contribution précédente, elle soutient que « l'intégration de la pratique du dessin réflexif dans la formation des enseignants représente non seulement un moyen significatif d'accéder aux représentations sur l'enseignement et l'apprentissage, mais permet aussi de faire émerger un travail de réflexion critique et de conscientisation de soi, en tant qu'enseignant ou futur enseignant ».

En demandant à ses étudiants « Dessinez votre parcours de langue(s) et de mobilité(s) en associant des émotions aux langue(s) et au(x) mobilité(s) et donnez un titre à votre dessin », Jésabel Robin construit elle aussi un dispositif original en formation professionnelle. Son choix de « la carte de langue(s) et de mobilité(s) » obéit à la volonté de dépasser le dessin statique ou la silhouette figée et de saisir les dynamiques inscrites dans les parcours de langue(s) de futurs enseignants du primaire à Berne. Dans ce but, cette carte « consiste à (re)représenter graphiquement ses propres expériences avec les langues et les mobilités (géographiques, familiales, identitaires, etc.) et de prendre conscience non seulement de son capital en langues, mais aussi de son capital de mobilité ». Postulant avec E. Morin la complexité des parcours et insistant sur la pluralité potentielle des langues et des mobilités, la carte donne à voir des interprétations subjectives de circulations géographiques et identitaires. Pour Jésabel Robin, cet outil de recherche, « permet de faire ressortir les expériences clés de chaque parcours et de voir de quelle manière l'acteur les relie entre elles ». Elle contraste finalement deux types de représentations graphiques du français – avant et après le séjour à l'étranger – et en conclue que les cartes de langue(s) et de mobilité(s) montrent d'une part, « le rôle pivot que joue la mobilité institutionnelle sur les représentations graphiques du français des étudiants de la PH IVP » et permettent d'autre part, à ces mêmes étudiants « de faire émerger les processus de renégociation de leurs rapports à cette langue et de son rapport à soi à travers la mobilité ».

Les trois auteures de cette première série d'études soulignent le changement qu'introduit dans leurs propres postures (de chercheure, de formatrice) et dans la posture de leurs étudiants une double exigence : co-construire et co-interpréter les productions.

Partir de l'expérience, de la réflexivité et de l'imaginaire

Cette volonté de changement est au cœur de la recherche-action menée en Ontario par Diane Farmer et Gail Prasad auprès d'enfants « plurilingues en contexte culturel diversifié ». Cette recherche est animée par quatre types d'enjeux étroitement corrélés. Premièrement, un enjeu politique. Il s'agit de montrer en quoi « les représentations du plurilinguisme dans les écoles mettent à l'épreuve les représentations plus homogènes des discours officiels ». Deuxièmement, un enjeu sociologique : « En rencontrant des jeunes provenant de milieux distincts, il devenait possible de recueillir une gamme plus vaste de récits de vie à partir desquels se 'pense' la mobilité lorsqu'on est élève. Une telle sélection permettait aussi d'aborder l'enjeu de la légitimité des types de mobilité dans les parcours scolaires » selon que cette mobilité s'effectue dans des familles migrantes « à revenu très modeste » ou dans « des familles issues des cercles diplomatiques, de l'élite entrepreneuriale mondialisante et des familles canadiennes de la classe supérieure élevée ». Troisièmement un enjeu d'accompagnement éducatif au sens d'offrir « la possibilité pour les jeunes de s'approprier

davantage une situation » dont ils n'ont pas été les instigateurs, « puisque le choix de déménager est une décision prise par les parents mais une décision qui affecte tout de même profondément leur vie » et cependant, les amener « à réfléchir au sens que revêt pour eux la trajectoire de mobilité dans laquelle ils s'inscrivent ». Il s'agit quatrièmement d'un enjeu épistémologique : réfléchir aux « méthodes alter(n)atives » (Prasad), permettant à de jeunes enfants de s'engager dans une démarche réflexive en tant que « co-chercheurs », co-construisant des connaissances entre jeunes et montrer « la vision complexe, bien plus que romancée, des enjeux sociaux et politiques qui affectent leur vie dans le cadre des nouveaux impératifs de la mobilité ».

On aborde alors une seconde série d'études menées auprès d'étudiants internationaux, en mobilité longue ou ultra-courte ou encore auprès d'adultes expatriés.

Les questionnements méthodologiques évoqués ci-dessus sont en partie partagés par Anne Sophie Calinon et Sophie Mariani-Rousset dont la recherche est animée par deux objectifs liés entre eux. D'une part, aborder une ville (Besançon) comme « un lieu de contacts de langues et de cultures où le repérage des frontières sociolinguistiques demande de s'intéresser aux différences fines, presque invisibles, qui structurent l'espace urbain, en réalisant une étude des pratiques langagières individuelles spatialisées ». D'autre part, analyser la « dissension entre les discours circulants sur la mobilité (discours politiques) et le ressenti des personnes en mobilité ». C'est la figure de l'étudiant étranger, en mobilité longue, qui va leur fournir le lien entre ces deux questions de recherche et justifier une approche pluridisciplinaire à la croisée de la sociolinguistique urbaine et de la psychologie. « Comment l'étudiant vit-il cette expérience ? Que devient son rapport à la ville et à l'espace ? *Qui* devient-il ? Comment arrive-t-il à « réussir » son séjour, à savoir concilier son envie de découverte, d'apprentissage, d'enrichissement, tout en restant lui-même ? Comment trouve-t-il de nouveaux *repères* dans ce qui est fragilisant, voire déstabilisant sur le moment, tout en étant riche d'intérêt, suscitant l'évolution de sa personnalité, transformant sa vie future ? ».

Ces questions sont partagées par Marie-Françoise Pungier qui souhaite, « mieux comprendre comment fonctionne le phénomène de la mobilité académique ultra-courte » d'étudiants japonais vers la France. Revendiquant une approche socio-anthropologique en didactique des langues et des cultures étrangères, elle s'appuie sur les représentations graphiques que font des étudiants japonais (de niveau A1 en FLE) au sujet de leur mobilité ultra-courte (15 jours) en France, vécue dans le cadre d'un *Séminaire de langue et de culture francophones* mis en œuvre par l'Université Préfectorale d'Osaka et l'Université de Cergy-Pontoise. Or, elle constate que si vivre le stage est éprouvé chaque fois par un « sujet » différent et revêt alors pour lui une signification particulière, lorsqu'il se saisit du dessin pour l'exprimer, les choix qu'il effectue font apparaître un nombre limité d'éléments : « décors symboliques s'appuyant sur les symboles de la nation, les symboles culturels matériels ou immatériels, et plus rarement la carte ; des postures peu impliquantes devant les monuments : poser pour la photo ; prendre une photo, regarder ; des situations d'apprentissage le plus souvent en classe, comme dans le pays d'origine, alors que l'environnement parle la langue du pays cible ; des situations de rencontre souvent graphiquement « muettes ».

Reprenant notre thématique du dérangement, nous dirions ici que ces dessins valorisent le caractère non dérangeant du séjour court à l'étranger en mettant en relief la dimension conforme de cette expérience : conformité vis-à-vis des attentes sociales et des prescriptions externes... C'est ce que suggère M.-F Pungier lorsqu'elle souligne que « le répertoire graphique de la mobilité ultra-courte vers la France donnée à voir par les étudiants japonais paraît limité à trois catégories de thèmes non-anthropomorphiques : le tourisme (et ses variations), les rencontres (et ses variations), l'apprentissage linguistique (et ses variations). C'est lorsque le personnage principal devient identifié à l'auteur des dessins, que, quelquefois,

la métaphore peut prendre place dans les productions, et les thèmes graphiques se multiplier à l'infini ».

Ce travail ouvre vers la question suivante : y aurait-il un lien entre désir de « non-dérangement » (ou encore refus d'être dérangé par les dynamiques de décentrement linguistique et culturel qui caractérisent parfois une mobilité), désir de conformité et non représentation de soi dans le dessin ?

Explorant à leur tour les variations entre un rapport normé, institutionnalisé aux langues et à la mobilité et un rapport plus subjectif, créatif, motivé à celle-ci, Chiara Bemporad et Camille Vorger analysent les résultats d'une activité proposée dans une classe de français langue étrangère en contexte universitaire autour du « dessin réflexif ». Travaillant les oppositions entre les représentations, elles relèvent elles aussi l'opposition entre « des dessins qui mettent en relief des symboles de langues relevant de représentations sociales, presque stéréotypés (monuments classiques, symboles des pays), d'une part ; les dessins qui reflètent des images plus individuelles et personnelles comme le violon de D ou la portée de M, d'autre part ». Se situant ensuite sur le plan socio-éducatif, elles rejoignent les conclusions de Farmer, Prasad et Robin pour indiquer que ce médium qu'est le dessin « a permis d'élargir le champ des possibles, dépassant la mise en discours des identités plurilingues tout autant que de la trajectoire d'appropriation langagière du sujet » et que cette activité « permet d'atteindre un niveau de réflexion et de représentation plus avancé que celui auquel ils pourraient prétendre au vu de leurs compétences langagières ». Elles soulignent que « le développement d'une métaphore filée en tant que telle (...) aurait nécessité des compétences lexicales fines (...) dont ces étudiants ne disposaient pas, ce qui ne les a pas empêchés, dans le contexte de cette activité « créative », d'exprimer leurs images respectives avec d'autres moyens et outils ». Elles en concluent qu'après avoir exploité « différents mode de verbalisation du biographique (textes écrits, entretiens oraux, monologues), la mise en image de ces mêmes thématiques » ouvre, à leurs yeux, une voie nouvelle en terme de possibilités d'expression offertes à l'apprenant.

S'intéresser autant aux pratiques qu'aux techniques

C'est à une conclusion comparable qu'en vient Hélène Girard mais dans un contexte qui n'est pas éducatif. Travaillant à partir d'un corpus de thèse composé d'écrits et d'entretiens avec des volontaires francophones en situation de mobilité en Asie du sud-est, son étude se focalise sur le traitement des données iconographiques présentes dans les journaux de voyage en ligne (blogs) de quatre volontaires français à Kuala Lumpur. À la question « est-ce que le recours à des pratiques plurilittéraires ou multi-modales permet aux acteurs concernés par la mobilité (les sujets et les chercheurs) de renouveler leurs outils de compréhension et d'analyse ? », elle répond que, d'un point de vue méthodologique, ce matériau iconographique authentique (indépendant de la participation des auteurs à sa recherche doctorale) lui a permis d'enrichir ses outils d'expression, de compréhension et d'analyse dans le procédé de recueil des récits de vie pour sa recherche doctorale. Non seulement ce matériau est venu renforcer l'appareil de recueil des témoignages mais il a amélioré la qualité de l'expression, de la compréhension et de l'analyse. Elle insiste sur le fait que les images se révélant au fil des blogs et sur plusieurs mois, elles ouvrent une fenêtre sur des expériences de l'altérité que les récits autobiographiques écrits par les participants en réponse à la consigne du chercheur (résumer les grandes étapes de son parcours d'expatriation) n'avaient pas abordé. L'apport de textes et d'images issus d'une démarche autobiographique qualifiée ici « d'authentique », permet donc non seulement d'enrichir le corpus et d'explorer en quoi la

mise en mots et en image de l'expérience de l'altérité influe l'expérience de l'altérité elle-même.

C'est également à une riche exploration des territoires de la mobilité que nous invite l'étude menée par Jinjing Wang avec un constat initial : l'immigration comporte un coût cognitif important pour le sujet en mobilité en termes de « recherche de la meilleure adaptation possible à son environnement local » (et, notamment à la culture éducative du pays d'accueil) et de « reconstruction du projet d'avenir ». C'est dans ce contexte de l'immigration que Jinjing Wang tente de comprendre pourquoi certains étudiants chinois prennent « des initiatives qui amènent des contacts réguliers avec la langue française, tandis que d'autres limitent leurs pratiques de la langue cible, au point parfois de perdre le contact avec celle-ci dans leur vie quotidienne » au risque de se retrouver isolé. L'étude retrace la construction du projet migratoire d'apprenants chinois à travers leurs motivations d'apprentissage du français en lien avec leur expérience émotionnelle. Il analyse les facteurs motivationnels qui ont amené ces apprenants à venir en France, qui soutiennent leur apprentissage du français pendant le séjour et qui influencent leur choix d'orientation et d'insertion professionnelle. Un désir ou une attitude positive par rapport à une langue peuvent-ils se transformer en efforts ou en actions qui favorisent l'apprentissage de celle-ci ? Nous reviendrons sur cette question un peu plus bas.

Mettre en résonance les expériences individuelles qui deviennent un opérateur de compréhension du social

Arrivée au terme de cette présentation, il apparaît que ces 9 contributions mettent en valeur l'importance d'un travail de représentation des mobilités qui permet aux individus (quels que soient leur âge et leur condition) de réfléchir (souvent à deux, et parfois de façon collégiale) sur leur position dans la mondialisation : se considèrent-ils comme agents, acteurs, sujets, auteurs de celle-ci ? Font-ils de leurs déplacements une occasion de relier des espaces, des cultures, des réseaux (sociaux, éducatifs, professionnels, familiaux), ou au contraire la disjonction, la discontinuité prennent-elles le pas sur l'effort de reliance et de projection de soi dans l'avenir ?

On voit ensuite comment « le dessin réflexif », entendu comme un véritable dispositif de formation et de recherche (Blanchet & Chardenet, 2011), ouvre une voie vers d'autres médias (la photographie notamment) dans des approches réflexive et critique (Razafimandimbimananana & Goi) ou encore dans une « approche collégiale invitant les participants à co-construire entre eux des représentations collectives de récits de mobilité » telle que celle exposée par Farmer et Prasad. Dans de nombreux cas, les chercheurs choisissent d'aller au delà d'une analyse des types de mobilités recensés par les participants. C'est particulièrement clair pour Farmer et Prasad, qui vont « faire usage des photos comme moyen venant soutenir les élèves dans la réflexion et la (re)construction des parcours personnels et familiaux de mobilité ». Dans ce passage vers une autre posture de recherche, un entretien de groupe a constitué un tournant que Farmer et Prasad caractérisent à l'aide de deux indicateurs. Tout d'abord, l'aménagement progressif d'un espace d'interrogation « a aidé à ce qu'un échange profond puisse avoir lieu ». C'est ensuite la transformation de la position du chercheur dont le « rôle a davantage consisté à offrir aux participants l'occasion de réfléchir à leurs expériences de vie et d'apprentissage » qui a permis un enrichissement dans la production collective des connaissances. Explorant des « questions qui les touchent de très près » les élèves ont en effet pu développer « un savoir réflexif sur le thème de la mobilité en contexte mondialisant et dans les déplacements au quotidien ».

Nous dirons finalement que trois éléments ressortent de ce volume. Il apparaît premièrement que, prenant le risque du « dérangement », les recherches utilisant des dispositifs réflexifs (pluri-littéraciés et multi-modaux) permettent aux acteurs de dire quelque chose des sentiments éprouvés en contextes de migration et/ou de plurilinguisme ce qui ouvre une voie vers une possibilité d'expression collégiale de liens entre projets de vie, histoires de langues et mobilité. Il semble, deuxièmement que cette expression s'effectue dans un espace intermédiaire (entre recherche, formation et intervention) dans lequel les sujets développent de façon significative leur pouvoir de sémiotisation, de production de connaissances et d'action. Enfin, la richesse de cette production de connaissances est extrêmement variable et semble dépendre à la fois du degré d'implication des co-acteurs et de la capacité des chercheurs à faire évoluer les dispositifs afin de stimuler les dynamiques d'analyse dans « un processus représentationnel et une forme de connaissance, comme un texte et un contexte dont les poly-interprétations (...) sont négociées discursivement, en situation, simultanément ou de manière différée, ce qui permet d'en renforcer les dimensions réflexives » (Castellotti & Moore, 2009 : 53).

Se voit ainsi renouvelé l'intérêt d'une approche qualitative, compréhensive, réflexive et interprétative du plurilinguisme qui i) s'intéresse autant aux pratiques qu'aux techniques ; ii) met au travail les sujets à partir de leur expérience située, en mobilisant à la fois leur réflexivité et leur imaginaire (Auger *et alii*, 2009) dans un cadre à la fois clinique et critique de déconstruction de représentations sociales et iii) met en résonance les expériences individuelles qui deviennent un puissant opérateur de compréhension du social.

Références bibliographiques

- Agier M. (dir.), 2012, *Politiques de l'exception, Réfugiés, sinistrés, sans papier*. N° Hors série n° 1 de la revue *Le Sujet dans la Cité*, Téraèdre, Paris.
- Auger N., Dervin F., Suomela-Salmi E. (dirs.), 2009, *Pour une didactique des imaginaires dans l'enseignement-apprentissage des langues étrangères*, L'Harmattan, Paris.
- Barrère A. et Martucelli D., 2005, « La modernité et l'imaginaire de la mobilité : inflexion contemporaine », dans *Cahiers internationaux de sociologie*, 2005/1 n° 118, Paris, pp. 55-79.
- Castellotti V. & Moore D., 2009, « Dessins d'enfants et constructions plurilingues. Territoires imagés et parcours imaginés », dans M. Molinié (dir.), *Le dessin réflexif : élément d'une herméneutique du sujet plurilingue*, Publications du CRTF, Encrege Belles Lettres, Amiens.
- Castellotti V. & Moore D., 2011, « Dessins d'enfants, recherche qualitative, interprétation. Des poly-textes pour l'étude des imaginaires du plurilinguisme », dans P. Blanchet & P. Chardenet, *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures. Approches contextualisées*, AUF/EAC, Paris, pp. 118-132.
- Farmer D., 2012, « Portraits de jeunes migrants dans une école internationale au Canada », dans *La revue internationale de l'éducation familiale* 2012/1 n° 31, ps. 73-94.
- Gilon C. & Ville P., 2014, *Les arcanes du métier de socianalyste institutionnel*. Manuel pratique, Presses universitaires de Sainte Gemme.
- Lemaire E., 2012, « Portraits de mineurs isolés étrangers en territoire français : apprendre en situation de vulnérabilité », dans *La revue internationale de l'éducation familiale* 2012/1 n° 31, pp. 31-53.
- Lourau R., 1971, *Analyse institutionnelle et pédagogie*, Epi, Paris.
- Molinié M., 2006a, « Activité biographique et développement du sujet plurilingue : des acquis méthodologiques aux questions de formation », dans M. Molinié (dir.). *Biographie*

- langagière et apprentissage plurilingue. Le Français dans le Monde, Recherches et Applications* n° 39, CLE International-FIPF, Paris, pp. 171-189.
- Molinié M., 2006b, « Mobilité européenne : en faire le récit, en dessiner les frontières », dans S. Galligani, V. Spaëth, F. Yaiche (éds), *Contacts des langues et des espaces. Frontières et plurilinguisme*, Synergie France, n° 4, Paris, pp. 226-231.
- Molinié M. (dir.), 2009, *Le dessin réflexif : élément d'une herméneutique du sujet plurilingue*, Publications du CRTF, Encrage Belles Lettres, Amiens.
- Molinié M. (dir.), 2011, « La méthode biographique : de l'écoute de l'apprenant de langues à l'herméneutique du sujet plurilingue », dans P. Blanchet & P. Chardenet, *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures. Approches contextualisées*, AUF/EAC, Paris, pp. 144-155.
- Moore D. & Molinié M. (dir.), 2012, *Les Littératies : Une Notion en Questions en didactique des langues*, Cahiers de l'ACEDLE, vol. 9, n° 2, <http://acedle.org/spip.php?article3366>

RETOUR SUR UNE EXPÉRIENCE FORMATIVE À ET PAR LA RÉFLEXIVITÉ : LIEU DE « MOBILITÉS RÉFLEXIVES »

Elatiana Razafimandimbimanana, Cécile Goi

**Université François Rabelais – Tours
Equipe PREFics-DYNADIV (EA 4246)**

Dans les recherches en sciences humaines et sociales (désormais SHS), la notion de « mobilité » s'ouvre au moins sur deux perspectives générales. L'une nous donne à voir des déplacements à travers des espaces et des frontières territorialisés, urbanisés, cartographiés, etc., tandis que l'autre évoque davantage un changement d'état social ou symbolique (Kaufmann, 2008 : 28 ; Bassand et Brulhardt, 1980). Dans les deux cas, elle implique l'idée d'un franchissement¹ de seuils produisant potentiellement des effets sur les personnes ou systèmes concernés. Au-delà de cette première opposition, V. Kaufmann (2007, *cf. infra*) recense au moins six différentes façons de développer cette notion allant de la mobilité sociale à la mobilité virtuelle (nous y reviendrons). Sans prétendre couvrir l'ensemble de ces différentes formes de mobilité, nous proposons néanmoins d'investir la notion de « mobilité » de manière non restrictive en tant que phénomène tout aussi insaisissable que les expériences² qui y prennent forme.

C'est effectivement une conception élargie et elle-même mouvante de la mobilité qui nous paraît la plus pertinente dans le cadre de cet article puisqu'il croise, comme nous le verrons en détail, des expériences formatives, professionnalisantes et réflexives. Il s'agira de revenir sur un dispositif formatif universitaire dans le champ du français langue étrangère / seconde (désormais FLE/S) que nous avons conçu en binôme pour un cours autour d'approches réflexives et biographiques. En particulier, nous évoquerons deux modalités de travail réflexif qui convoquent les imaginaires et la créativité des étudiants : l'élaboration d'un blason (*cf. II*) et d'un « dossier réflexif visuel » (*cf. III*) ayant toutes les deux, comme point de départ, la création d'images³. Il nous faut donc préciser que le présent article ne consiste pas à effectuer une étude de corpus mais plutôt à mettre en discussion des réflexions, forcément subjectives, construites à l'issue de cette expérience de formation. Celle-ci concerne des étudiants

¹ Voire d'« affranchissement » si la mobilité est conçue comme un mouvement libérateur.

² Au sens d'« expérientiation » qui prend en compte et prend conscience des dimensions affectives, émotionnelles, intellectuelles et biographiques dans le fait de penser, d'éprouver, de faire l'essai du monde (Robillard (de), 2008). Nous rejoignons également l'idée selon laquelle, dans cette perspective de l'expérientiation, « la créativité est inexpulsable du travail en sciences humaines » (*op cit.* : 72).

³ Nous nous référons aux images fixes incluant notamment les dessins, photographies, graphismes, collages, etc.

engagés, en 2012-13, dans un parcours⁴ de master 2, mention « Sociolinguistique et Didactique des langues ». Et sont à l'œuvre des changements de seuils plus ou moins symboliques qui jalonnent et qui façonnent leur cheminement réflexif, notamment en termes de professionnalisation.

Comme nous le verrons, nous avons investi la réflexivité comme objet et moyen de la formation tandis que l'approche visuelle et créative adoptée s'est vue reliée – diversement – par les étudiants à des expériences de mobilité. Ce qui nous amène à nous interroger sur la notion même de « mobilité ». En fait, les parcours des étudiants conjuguent les six différentes typologies de mobilité identifiées par V. Kaufmann (typologies de mobilité adaptées au contexte formatif visé à partir de Kaufmann, 2007 : 174) :

- mobilité sociale et symbolique (ex. passages entre les statuts « étudiants », « stagiaires », « professionnels ») ;
- mobilité professionnelle (ex. changement de missions, de responsabilités et d'activités) ;
- mobilité résidentielle (ex. déménagements provoqués par les différents projets formatifs et professionnels) et urbaine (campus, cafés, espaces publics, centres de ressources, chambres universitaires, centres d'art⁵) ;
- mobilité migratoire (ex. migrations notamment internationales dans le cadre de stages ou de séjours de recherche à l'étranger) ;
- mobilité quotidienne (ex. déplacements et transports maison-université-lieu de stage) ;
- mobilité virtuelle (ex. navigation entre différents réseaux sociaux numériques, environnements numériques de travail et espaces de loisirs en ligne).

Nous optons donc pour une conception non restrictive de la notion de « mobilité » afin de pouvoir justement y associer cette diversité d'expériences. Si cela nous permet de revendiquer, en opposition aux idéaux objectivistes et exhaustivistes, une épistémologie sensible à la pluralité des interprétations (Razafimandimbimanana et Goï, 2013), nous chercherons néanmoins à tisser un fil conducteur à travers ce tissu de mobilités. Selon V. Kaufmann, « [l]es recherches sur la mobilité ont aussi révélé un renversement des différentes formes de mobilité elles-mêmes » (2008 : 21) et en faisant le retour sur cette expérience formative, nous ne ferons pas exception à cela. Nous parlerons effectivement de « mobilités réflexives » pour étudier, à travers les différentes mobilités susmentionnées, le cheminement réflexif des étudiants dans leur devenir de professionnels de FLE/S. Cette mobilité réflexive est aussi le moteur de mises en relation entre leurs parcours formatifs et professionnalisants : il en découle, entre autres, des questionnements quant aux enjeux du champ FLE/S. Les étudiants dont il sera question traversent en effet des espaces socio-symboliques tels que les « langues » et les « cultures ». Cela ne leur est pas spécifique mais n'est pas sans effets sur leurs propres façons de se représenter, de s'imaginer, d'interroger, de comprendre et de concevoir ces deux notions fondamentales pour la profession à laquelle ils se préparent.

Pour resituer notre propos, nous commencerons par une présentation du dispositif concerné, basé sur le pari suivant : convoquer les imaginaires et la créativité dans un système formatif universitaire davantage fondé, selon nous, sur du rationnel et de la normativité. Nous reviendrons sur notre intention de prolonger une formation théorique à la réflexivité en expérientiation de la réflexivité usant de la création d'images. Les deux modalités de travail (élaboration d'un blason et d'un dossier réflexif visuel) seront ensuite mises en discussion. Enfin, nous concluons avec l'idée que la réflexivité gagnerait à être pensée autrement que

⁴ Incluant les parcours à visée dite « professionnelle » (M2Pro) et de « recherche » (M2R) au sein du département SODILANG à l'Université François-Rabelais de Tours, cf. partie I.

⁵ Dans le cadre du cours, et en relation avec la visée « expérience » de la fonction critique de la créativité, une visite guidée a été organisée au sein d'un centre d'art contemporain. Certains visuels sont constitués des photographies prises lors de cette visite.

comme un « label » formatif, normé et dans l'air du temps, pour interroger davantage les mobilités symboliques, interprétatives et transformatrices des acteurs.

I. Les objectifs d'un dispositif formatif réflexif et « inhabituel »

Nous nous référerons à un cours intitulé « Approches réflexives en situations diversifiées » (maquette formative 2012-13). Il est à noter que le cours a été proposé selon deux modalités différentes : l'une est pensée pour une mobilisation des activités en présentiel aux parcours professionnel et recherche (désormais M2Pro présentiel et M2R présentiel), l'autre pour des étudiants de M2 recherche en formation à distance (M2R distanciel). Le cours présentiel est conçu et assuré en binôme tandis que le cours à distance, dont la conception s'inspire de celui en présentiel, est uniquement assuré par Cécile Goï. Dans les deux cas, un travail d'élaboration d'un blason et d'un dossier réflexif visuel a été demandé (les consignes respectives seront précisées dans les parties suivantes). Nous reviendrons donc sur l'expérience de formation incluant ces deux modalités en nous appuyant sur les réflexions de différents étudiants. Qu'il s'agisse de la formation en présentiel ou à distance, le travail demandé visait à contribuer autrement, c'est-à-dire par une forme d'instabilisation des habitudes formatives des étudiants, à une expérience réflexive amenant les étudiants à interroger leurs propres parcours et projets. Pour ce faire, nous avons conçu des activités autour de la création d'images.

Faire de la réflexivité une expérience réflexive

L'objectif contractuel de former à la réflexivité est lui-même devenu un objet du processus formatif. Nous avons ainsi pensé le dispositif en tant qu'expérience formative de mobilité réflexive et transformatrice⁶. Pour ce faire, nous nous sommes autorisées à sortir quelque peu des traditions (françaises, académiques, universitaires et professionnalisantes) notamment lorsqu'il s'agit des modalités de travail et d'évaluation en sciences du langage. C'est en ce sens que nous avons choisi de travailler la réflexivité par une expérience elle-même rendue réflexive, créative et visuelle. Les deux principales activités du cours visaient la réalisation de blasons et de dossiers réflexifs visuels.

L'idée directrice de ce choix formatif est que le développement d'une approche réflexive a à voir avec la mobilisation des imaginaires⁷. Par-là, nous entendons réhabiliter la validité des imaginaires, souvent relégués aux périphéries de ce qui relèverait du « rationnel » voire de la « réalité ». Nous ne limitons pas non plus les imaginaires à de simples « états de conscience » qui renverraient à des degrés faibles ou inférieurs de la connaissance (cf. aussi Merleau-Ponty, 1964 : 21). L'expression « état de conscience » implique d'ailleurs « pour les structures psychiques, une sorte d'inertie » qui serait incompatible avec la réflexion (Sartre, 1940 : 14). En convoquant les imaginaires des étudiants, l'objectif est de les amener à construire des connaissances sur eux-mêmes, les autres et les relations soi-autres en explorant des approches réflexives à la marge de leurs propres normes formatives et du logocentrisme. Aussi défendons-nous par cela qu'« il est impossible de comprendre ce qu'a été, ce qu'est l'histoire humaine, en dehors de la catégorie de l'imaginaire » (Castoriadis, 1975 : 241). La singularité de ce dispositif apparaît également au regard des politiques formatives en FLE/S telles

⁶ C'est-à-dire qui impliquerait un changement dans la façon de se représenter, de penser, de conceptualiser les choses.

⁷ Sur l'opposition (ou pas) entre « imaginaire » et « imagination », cf. *infra* Postic (1989) et Castoriadis (1975). Sur l'imagination dans l'éducation, voir aussi Wunenberger (1992).

qu'elles se donnent à voir dans le paysage français⁸. Notons d'ailleurs que les étudiants ne s'attendaient pas à se voir sollicités sur leurs imaginaires tant ils associaient les formations professionnelles ou universitaires françaises à des activités de restitution (prioritairement écrite) des savoirs. Il leur a également semblé inhabituel et, par conséquent, instabilisant de travailler sur des supports autres que ceux à forte valeur discursive et *a fortiori* sur des images qu'ils créeraient eux-mêmes.

Puisque notre objectif était non seulement de faire de la réflexivité un outil (formatif, professionnel, etc.) mais également une expérience créative – au sens critique et interprétatif, nous avons œuvré à transformer une activité formative sur la réflexivité en une expérience réflexive. Nous avons demandé aux étudiants de *créer* des images évoquant leurs parcours et les mobilités qu'ils y relient de manière réflexive ; d'où la notion de « mobilité réflexive ». Par ce qu'elles expriment des cheminements réflexifs des étudiants, ces images ont convoqué ou mis en scène des formes de mobilités les concernant. Autant les étudiants ont pu être surpris par le dispositif proposé, autant leurs blasons et dossiers réflexifs visuels ont déjoué nos propres attentes. En effet, la centralité que nous avons initialement accordée à la notion de réflexivité s'est vue redéfinie, à travers les images qu'ils ont créées, par celle de mobilité.

L'idée d'une « mobilité réflexive » s'est donc esquissée à l'issue de cette expérience formative et nous devons admettre à quel point celle-ci nous a amenées à repenser, en profondeur et sans réel sentiment d'emprise, chacune de ces deux notions.

Instabiliser par le recours à la création d'images pour permettre une « mobilité réflexive »

En initiant ce cours, nous avons pour horizon de nouer construction de savoirs théoriques sur la réflexivité et formation par la réflexivité. Parmi les différentes acceptions de la notion de « réflexivité », l'une consisterait à envisager la pratique réflexive comme une posture opérante « dans des situations d'incertitude, d'instabilité, de singularité et de conflits de valeurs » (Schön, 1994 : 15). Sans être en adhésion totale avec la théorisation de D. Schön, c'est dans la perspective d'une modalité de travail instabilisante⁹ que nous avons conçu les activités de ce cours. Par « instabilisation », il faut entendre une forme de mise en altérité¹⁰ aux potentialités étonnantes et obligeant à interroger les stratégies et les routines opératoires antérieures pour une prise en compte critique de l'imprévu, du flou et du mouvant à venir. Comme dans les formations rattachées aux sciences du langage, mais pas uniquement, le monde de la perception visuelle est clairement subordonné à celui de l'écrit (Laplantine, 2010 : 80), il nous est ainsi paru instabilisant et en cela stimulant de chercher à faire autrement qu'avec l'exclusivité de l'écrit. En demandant aux étudiants de travailler à partir de la création d'images, il ne s'agissait pas de proscrire l'écrit mais de leur permettre de s'aventurer à la marge de la sécurité et de la familiarité que pouvait procurer l'écrit et plus largement le logocentrisme (ex. domination du langage écrit ou oral dans les activités pédagogiques comme s'il garantissait l'accès au sens voire la stabilité de celui-ci).

Ce faisant, le risque n'était pas minime. Le sentiment d'instabilisation a pu provoquer, chez certains étudiants, des résistances voire des incompréhensions fortes face au projet formatif proposé. C'était le cas, par exemple, d'Abdul qui s'est senti « perdu » en comprenant qu'il était autorisé à *créer* son travail et, en cela, s'exposer explicitement au regard subjectif d'autrui. De plus, Abdul, se qualifiant comme « incapable de dessiner », se sentait littéralement désarmé par la dimension visuelle du travail. Faire de l'image, du visuel et de

⁸ La façon dont la notion d'imaginaire est investie en DDL (voir Houdebine-Gravaud, 2002) aborde cette question sous l'angle des représentations plutôt que sous celui des imaginaires tels que nous les entendons ici.

⁹ Nous préférons le terme « instabilisant » à « déstabilisant » dans le sens où une instabilisation met la personne dans une situation « instable », mouvante.

¹⁰ Pas uniquement dans la relation soi- autres mais aussi dans celle où l'on est confronté à soi-même.

l'imaginaire la base d'une modalité de travail universitaire constitue effectivement une forme marginale par rapport aux fonctionnements institutionnels dominants (non exclusivement) en France où les outils réflexifs en contexte formatif FLE/S sont habituellement modélisés en tant que portfolios, carnets de route, compte-rendu de stage, mémoires (voir sur ces sujets Molinié et Bishop, 2006) et se fondent davantage sur l'aptitude à mettre en récit, à restituer, notamment à l'écrit, les expériences vécues. Implicitement, ces dernières constitueraient les formes (ou les preuves) légitimes de connaissances réflexives. Dans ce contexte, on peut donc comprendre en quoi le recours à la création d'images a représenté une part d'inconnu. *A posteriori* et au vu des échanges avec les étudiants, le caractère disruptif des modalités que nous avons conçues semble avoir clairement provoqué des sentiments d'insécurité et de doute. En fin d'expérience formative, plusieurs étudiants sont néanmoins revenus sur l'instabilisation initialement éprouvée en en faisant une base nouvelle pour repenser les enjeux mêmes d'une formation. Nadia, par exemple, tisse des liens entre le travail réalisé, ses propres représentations de ce que serait une formation et les raisons pour lesquelles, jusque-là, celles-ci semblaient être entretenues :

« la construction de ce dossier visuel m'a permis d'alimenter ma réflexion sur mon avenir professionnel et personnel. Je crois aujourd'hui, vraiment, qu'une formation a pour but principal de transformer, un aspect sur lequel j'émettais des doutes auparavant, de peur de changer certainement ? » (Nadia, M2Pro présentiel)

Devant une situation vécue/perçue comme étant (trop) étrangeante, nous pensons que « l'imagination est le moyen par excellence d'élargir le monde vécu » (De Koninck, 2010 : 55). La sollicitation des dimensions imaginaires¹¹ des étudiants, en l'occurrence par le biais de la création d'images, se veut donc remplir une fonction réflexive en leur permettant de déplacer leurs propres représentations. Nous parlons alors, comme dans le cas précité de Nadia, d'une forme de « mobilité réflexive ».

En s'appropriant les modalités de travail, les étudiants ont fait des images convoquées un point de départ pour repenser les liens (ou ruptures) entre leurs expériences passées, projets à venir et les perceptions qu'ils en ont. Le rôle des images et d'une démarche visuelle, ici, ne se limite donc pas à « rendre visible » ce qui préexisterait déjà. Si l'on partait de ce point de vue, cela assujettirait la démarche à un certain positivisme où *tout* pourrait ou devrait se voir, c'est-à-dire être accessible à l'homme en tant que connaissance et objet de maîtrise. Or, nous nous inscrivons plutôt dans une épistémologie interprétative où nous concevons le sens comme étant, d'une manière ou d'une autre, « inaccessible » dans son entièreté (*cf.* Goï, Huver, Razafimandimbimananana, 2014). Nous ne restreignons pas non plus le statut de l'image à celui d'un support (document illustratif, accessoire, secondaire par rapport au langage articulé) mais l'envisageons plutôt comme un « mode de connaissance » ayant sa propre légitimité (Laplantine, 2013 : 13). Outre le souhait de distendre les éventuelles associations entre le visuel et le ludique, une démarche visuelle nous a aussi paru pertinente dans sa visée conceptuelle : penser à travers le visuel (création d'images) pour permettre de rattacher la construction de sens et de savoirs à un point de vue, à un sujet, à l'histoire de ce dernier. Ce qui revient conséquemment à reconnaître la possibilité d'autres points de vue, d'autres sujets, d'autres histoires, etc. La prise en compte de l'altérité peut, dans ce cadre-là, être intégrée à l'expérience formative. Prendre en compte d'autres points de vue, c'est aussi accepter de se confronter à une pluralité d'interprétations.

¹¹ Sur l'opposition (ou pas) entre « imagination » et « imaginaire », *cf.* note 7 *et infra*.

Parier sur les potentialités formatives de l'imaginaire

Si dans la notion de « pari » il y aurait « la conscience du risque et de l'incertitude » (Morin, 2005 : 105), parler de pari ici a partie liée avec cette interprétabilité du sens et des savoirs. Ainsi, le fait de poser l'imaginaire comme une condition de construction de sens est-il institutionnellement risqué ici, au sens d'inhabituel.

Le terme « imaginaire » pourrait être opposé à celui d'« imagination ». C'est ce que nous pouvons lire, par exemple, à travers le passage suivant de M. Postic lorsqu'il parle d'un « acte créateur » :

C'est une activité de reconstruction, voire de transformation du réel en fonction des significations que nous donnons aux événements ou des retentissements intérieurs qu'ils ont en nous. [...]. Dans la vie quotidienne, imaginer est une activité parallèle à l'action que nous menons, en prise directe sur la réalité. L'imagination est un processus. L'imaginaire en est le produit. (1989 : 11).

L'idée que l'imaginaire serait exclusivement le produit de l'imagination ne suffit pourtant pas à traduire la notion d'« imaginaire » telle que nous l'envisageons. Il s'agirait plutôt d'une traduction de l'« imaginaire instituant » tel qu'a pu le théoriser C. Castoriadis (1975) puisqu'en invitant les étudiants à créer des images dans un cadre formatif, nous supposons que la construction des savoirs n'est pas réductible à de la mise en transparence, à du rationnel, à des objets objectivés ou encore à des signes linguistiques. Le sujet humain étant capable de se créer, de s'instituer, de se définir et de se projeter, nous concevons l'imaginaire en tant que processus par lequel les étudiants peuvent re-dé-construire du sens autrement. Cette convocation de l'imaginaire dans un contexte formatif et évaluatif visait également à les inviter à produire du sens en se demandant sans cesse en quoi il pourrait être signifiant pour autrui. Ici, parier sur l'imaginaire voudrait donc dire fonder un processus formatif sur une dimension perceptive non reconnue institutionnellement.

Intégrer des objectifs épistémologiques

La description contractuelle du cours précise l'importance accordée aux réflexions épistémologiques :

Celles-ci [les approches réflexives et herméneutiques] seront situées sur le plan épistémologique et du point de vue de leurs relations à la construction du savoir, aux rôles, aux postures et aux compétences professionnelles induites par ces approches. (Descriptif de cours, 2012-13).

En cohérence avec ces objectifs, nous avons voulu faire appel aux étudiants non seulement en tant que « constructeurs de savoirs » mais plus exactement en tant que « constructeurs de savoirs créatifs » (Taddei, 2009). Il s'agissait, par la création d'images, de responsabiliser les étudiants face au travail et au sens dont ils seraient les auteurs. Entre la création d'images et la construction de savoirs, les parallèles qui nous semblent particulièrement intéressants tiennent au fait que, dans les deux cas, il ne peut avoir une autonomisation complète du sens. D'une part, il y a celui qui le crée, construit, et, d'autre part, il y a celui qui l'interprète, se l'approprie. Dans cette perspective, le sens d'une image comme d'un savoir ne pourrait être enfermé dans quelque chose d'invariable, neutre, prédéterminé ou encore désobjectivé. Selon J. Dewey, l'image permettrait même d'atteindre un degré supérieur d'efficacité dans l'enseignement d'où l'importance du développement, chez l'enfant, de compétences visuelles face au pouvoir de l'image (Dewey, 1897). En ce qui concerne le présent dispositif formatif, nous n'irons pas jusqu'à essentialiser l'image en lui attribuant de quelconques supériorités

intrinsèques. Les rapports à l'image sont plutôt conçus en tant que métaphores¹² pour réhabiliter la présence et la responsabilité du sujet dans les rapports aux savoirs (et dans leur construction).

L'idée est de partir de la création d'images pour adopter autrement une approche réflexive et (auto)critique. En effet, nous ne souhaitons pas limiter les deux principales activités (blason et dossier réflexif visuel) à de simples travaux pratiques mais plutôt les traduire, entre autres, en questionnements épistémologiques. Au lieu d'une pédagogie centrée sur l'agir, nous visions ainsi une approche plus processuelle amenant les étudiants à s'aventurer, à tâtonner, à interroger la « fabrique » du sens (Razafimandimbiana, 2014 et *à par.*) : tel pourrait être le projet épistémologique qui transcende les différentes modalités du dispositif formatif. Indiquons également que si « la créativité est l'un des principaux éléments qui favorisent le développement de la capacité à communiquer avec le monde extérieur » (Cropley, 1997 et Csikszentmihalyi¹³ cités par Chainé, 2012 : 1), si la formation de « constructeurs de savoirs collaboratifs et créatifs » demeure néanmoins un défi majeur pour l'éducation du 21^{ème} siècle (Taddeï, 2009), nous avons aussi intégré la créativité au dispositif formatif pour ne pas faire comme si les savoirs (ou, plus largement, le sens) étaient disjoints du sensible. Nous rejoignons F. Laplantine qui voit dans ce « principe de coupure » un objet à interroger :

Tout se passe comme si ce que nous nommons sens était coupé en deux : d'un côté le sensible, de l'autre le sensé ; d'un côté la sensation, de l'autre la signification (et la direction). C'est ce principe de coupure [...] entre le caractère présumé illusoire et insensé du sensible et la rationalité de l'intelligible ou pour les choses autrement entre le corps et la pensée (et notamment la pensée politique) qui doit être réinterrogé. (2013 : 6).

Sans toutefois penser que les dispositifs formatifs œuvrant à dépasser ce rapport dichotomique au sens seraient sans écueils, il nous semble qu'ils peuvent au moins amener les étudiants à s'en étonner. Charge ensuite à eux, selon leurs priorités et temporalités, d'en faire un appui pour problématiser leurs rapports au monde, aux savoirs et à l'institutionnalisation des deux.

Faire appel à la créativité comme démarche réflexive

La valorisation de la « créativité » en tant que stratégie pédagogique a notamment fait l'objet de nombreuses publications dans le domaine de la psychologie. Pour R. J. Sternberg, par exemple, elle permettrait de développer les compétences suivantes : redéfinir les problèmes, analyser ses propres idées, prendre des risques calculés, croire en soi et tolérer l'ambiguïté (Sternberg, 2003 ; voir aussi dans Taddeï, 2009 : 39). Nous retrouvons également ce type de valorisation de la créativité chez A. J. Cropley, lequel s'oppose au déterminisme du lien créativité - enfants :

Qu'elle soit vue sous l'angle de la connaissance de soi et de l'altérité ou sous la capacité à faire naître des idées, la créativité n'a pas d'attache disciplinaire et touche autant les enfants que les adultes, bien que Vygotsky (Ayman-Nolley, 1992) la considère comme plus efficace et plus riche auprès des jeunes, moins aux prises avec les conventions sociales. Elle constitue une entité qui s'inscrit dans un processus d'apprentissage favorisant entre autres la capacité à faire des choix, à tisser des liens au

¹² E. Razafimandimbiana utilise aussi de l'image photographique pour métaphoriser un rapport critique au sens dans la recherche en sociolinguistique (Razafimandimbiana, 2014 : 57).

¹³ Csikszentmihalyi, M., 1996, *Creativity: Flow and the Psychology of Discovery and Invention*. New York: Harper Perennial.

regard d'informations variées, à combiner des éléments nouveaux avec ceux du passé, à mettre en perspective les idées qui émergent, etc. (2001).

Au regard de nos filiations disciplinaires (sociolinguistique et didactique des langues) et de nos positionnements épistémologiques à visée interprétative, il nous sera difficile d'attester d'emblée de l'efficacité de la créativité. Lorsque nous avons conçu le dispositif formatif en question, il nous semblait néanmoins possible de croire en l'intérêt d'activités créatives pouvant permettre à chacun de se saisir (ou pas) de cette forme de créativité et d'en faire des expériences formatives, des outils d'autoévaluation, des espaces de mobilité réflexive, etc.

Au-delà des travaux scientifiques dont ceux susmentionnés, la créativité est également promue par les politiques éducatives européennes en tant que « compétence clé » à développer (cf. Rey et Feyfant, 2012). L'attention semble toutefois se porter aux niveaux primaires et secondaires ainsi que sur un enseignement *pour* la créativité¹⁴. Toujours est-il que, s'agissant des élèves, la créativité figure parmi les « compétences transversales¹⁵ pour l'éducation et la formation tout au long de sa vie » et en tant que compétence « non routinière » (Commission Européenne 2008¹⁶ cité dans Rey et Feyfant, 2012 : 4). De manière plus notoire encore, la créativité chez l'élève fait l'objet de priorités éducatives en termes de « compétence essentielle » :

Pour les enseignants européens¹⁷, la créativité est une compétence essentielle, qui peut s'appliquer à tous les domaines d'enseignement, productrice de valeurs. Elle doit être développée à l'école, sachant que chacun peut être créatif. (Rey et Feyfant, 2012 : 9)

Or, tout en postulant que cette compétence est à la portée de tous et qu'elle devrait être développée « tout au long de sa vie », la créativité de l'enseignant n'est quasiment pas évoquée. Les politiques éducatives créatives traitent généralement de l'enseignement créatif, qu'il convient de mettre en balance par rapport à l'enseignant créatif (cf. Jeffrey et Craft, 2004). Dans le premier cas, la créativité des enseignants renverrait prioritairement à une pratique pédagogique. Ce qui laisse penser qu'il s'agirait d'activer une compétence déjà présente ou, constat plus discutable encore, une façon d'être enseignant déjà opératoire. Dans le deuxième cas, la créativité relèverait davantage d'une compétence à sans cesse développer, renouveler, questionner, etc. Et c'est justement parce que nous croyons que la créativité des enseignants relève du processuel, et au regard de la rareté des formations d'enseignants FLE/S basées sur la création d'images (cf. *supra*), que nous en avons fait un pari formatif. Les consignes de travail que nous avons élaborées visent à développer, de manière interreliée, les compétences réflexives et créatives d'enseignants- stagiaires et de futurs professionnels du FLE/S. La pratique dominante de la « réflexivité » dans nos champs s'en trouve questionnée et nous pensons que cela ne peut qu'être bénéfique tant la notion est devenue une sorte de bouteille à l'encre. Auparavant, revenons sur les activités de création proposées aux étudiants.

¹⁴ Et non sur l'enseignement *par* la créativité. Sur cette distinction, voir, entre autres, National Advisory Committee on Creative and Cultural education (NACCCE). (1999). "All our futures : creativity and education." Sudbury, United Kingdom, DFES. Report to the Secretary of State for Education and Employment, the Secretary of State for Culture, Media and Sport.

¹⁵ Les autres compétences incluent l'aptitude à résoudre les problèmes et les capacités d'analyse, l'autogestion et la communication, l'aptitude à travailler en équipe, les compétences linguistiques et numériques (Rey et Feyfant, 2012 : 4).

¹⁶ Commission européenne (dir.), 2008. *New skills for nex jobs: Anticipating and matching labour market and skills needs*. Bruxelles : Commission européenne. URL: http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc/com868_en.pdf. Voir aussi la Recommandation du parlement européen et du conseil du 18 décembre 2006 sur les compétences clés pour l'éducation et la formation tout au long de la vie (2006/962/CE). URL: [http://www.jeunesseenaction.fr/uploads/competences_clefs\(2\).pdf](http://www.jeunesseenaction.fr/uploads/competences_clefs(2).pdf)

¹⁷ Interviewés dans le cadre d'une enquête menée par l'Institut des études technologiques prospectives (Institute for Prospective Technological Studies, IPTS).

II. Elaborer un blason : mobilités de soi et réflexivité

Les étudiants du M2 FLE/S ayant effectué l'ensemble de leur parcours universitaire au sein du département auquel nous sommes rattachées, ils ont été initiés aux pratiques réflexives discursives depuis au moins trois années de formation. Durant celles-ci, ils ont établi une biographie langagière (en option FLE) et élaboré un portfolio (en Master 1). Ces deux modalités de formation à la réflexivité mobilisent l'écrit et le récit écrit des éléments de parcours biographiques perçus comme étant signifiants. En ce qui concerne plus spécifiquement les expériences de mobilité des étudiants, là encore, la dimension réflexive sur ces expériences est principalement travaillée par le biais d'écrits et/ou de récits. L'écrit aurait pour objectif d'ouvrir « la voie à une reconnaissance académique de l'expérience, par réflexion et traduction du vécu en une production écrite qui en construit le sens » (Anquetil, 2008 : 239) et pour qualité de mettre le sens en transparence. Sans vouloir renoncer à la pertinence d'approches biographiques sur ce mode (par ailleurs abordées dans le cours comme outils potentiels de terrain d'enseignement ou de recherche), nous souhaitons diversifier tant les modalités de travail et d'évaluation que les pratiques de formation ou de recherche.

Expérience des outils et démarches réflexives : freins et enjeux

La partie du cours portant sur le blason, en distanciel comme en présentiel, est présentée comme suit aux étudiants :

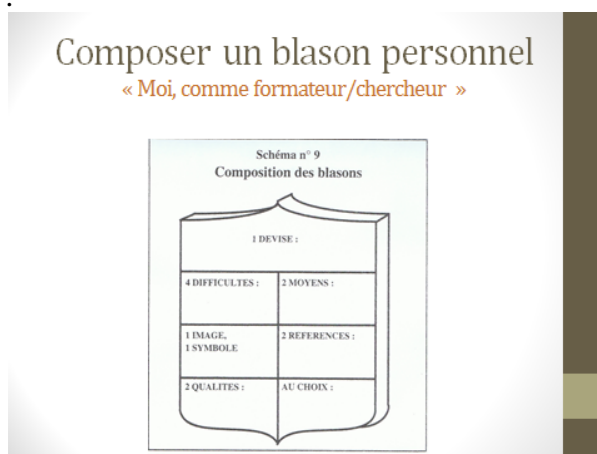
Descriptif général :

Ce cours traitera des approches réflexives et herméneutiques dans le champ formatif et/ou de la recherche. Celles-ci seront situées sur le plan épistémologique et du point de vue de leurs relations à la construction du savoir, aux rôles, aux postures et aux compétences professionnelles induites par ces approches. Différents exemples de démarches et outils fondés sur ces approches en contextes didactiques seront présentés (par exemple : approches biographiques, biographies langagières, blasons, récits de vie, dessins, vidéos, etc.).

Compétences :

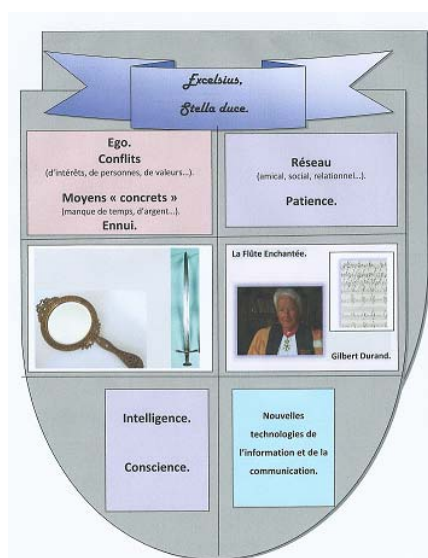
- Développer une connaissance de l'approche réflexive dans ses enjeux théoriques, professionnel et/ou recherche.
- Connaître et analyser les moyens et, méthodologies à mettre en œuvre dans cette perspective.

Ainsi, ce cours articule des contenus expérimentés avec l'élaboration en premier lieu d'un blason (Galvani, 1991) :



L'intérêt du blason est de médier la représentation que l'étudiant se fait de lui-même dans deux perspectives complémentaires : l'une symbolique, l'autre pragmatique. Ainsi, il explore ce qui le représenterait (le symbole ou l'icône), l'idéal qu'il viserait (la devise et les références), les qualités qu'il se reconnaît ou dont il aurait besoin, les difficultés qu'il pense rencontrer et les moyens qu'il envisage pour y remédier. Ce travail sur le blason autorise une première approche des représentations de soi médiée par une représentation visuelle et créative. Lorsque le blason se fait collectivement (par petits groupes) sur une même problématique, il permet aussi au groupe d'apprendre à se connaître, à repérer les représentations circulantes à l'intérieur du groupe d'étudiants et à élucider des fonctionnements individuels ou collectifs autrement que dans une entreprise discursive parfois frontale. Les étudiants expérimentent ainsi la démarche proposée puis la mettent à distance pour en analyser la pertinence dans leurs propres usages futurs comme formateurs ou chercheurs.

Certains s'engagent dans l'activité avec beaucoup de conviction et d'intérêt comme ici Caroline :



(Blason de Caroline, M2R distanciel).

Caroline explicite ainsi les choix qu'elle a faits en se représentant sous la forme duale d'un miroir et d'une épée. Elle met en relation la dimension visuelle sollicitée pour le cours et la « constitution imaginaire » (Castoriadis, 1975) de ses propres réflexions :

« ayant un esprit qui pense davantage par images que par concepts, j'ai aussitôt « vu » les tapisseries de la Dame à la licorne [...]. « Ensuite, l'épée m'a semblée indispensable. Elle m'est « apparue » sous forme d'éclair, lorsque le soleil se reflète sur sa lame. » (Caroline, M2R distanciel).

Ces éléments visuels se jouent dans la rhétorique comme dans les réflexivités mises en forme :

« la licorne me semblait refléter l'esprit de la dame [...]. D'où le lien avec le travail de réflexivité demandé à un bon chercheur. La dame essaye de s'observer à distance, en tendant un miroir à son « moi pensant ». » (*ibid.*).

Par ailleurs, Caroline évoque une mobilité de l'esprit en développant :

- la chronologie de ses considérations : « Dans mon symbolisme « premier » ;
- les organisations mentales : « ayant un esprit qui pense davantage par images que par concepts » ; « je pense aussi par « arborescence » c'est-à-dire à plusieurs choses à la fois en même temps » ;

- les liens, ponts et saut symboliques, associations de pensée qui sont les siens et qui marquent la mobilité de sa pensée : « *D’où le lien avec le travail de réflexivité demandé à un bon chercheur* ».

Les mobilités temporelles et symboliques sont également représentées à travers l’image du miroir, évocatrice du temps passé et de retours sur soi. Afin de mettre cette idée en forme, Caroline explique qu’elle a « *tenté de le [le miroir] choisir ancien, car porteur des « strates » que le temps, la pensée, la vie, ont fait se déposer en nous* ». L’image du miroir devient un point de départ à la croisée du vécu et de l’imaginaire lui permettant d’en faire un objet d’analyse réflexive qu’elle relie aux enjeux épistémologiques qui sont mis en perspective dans la tension entre objectivité/subjectivité :

« il ne s’agissait pas de choisir un miroir récent, « froid comme un scalpel », se voulant objectif, mais de choisir un objet esthétique (la beauté sauvera-t-elle le monde, comme l’écrit Dostoïevski ?), donc subjectif à l’image, unique, de chaque chercheur. » (*ibid.*).

En choisissant des images censées représenter ce qu’est un « bon formateur », les étudiants rendent en quelque sorte un produit de leur imaginaire *visible*. En ce sens, une forme d’idéal affleure mais notre objectif était moins de déconstruire des idéaux que d’en faire des espaces de réflexion critique. Prenons les images suivantes, proposées par Mylène et Lucas :



(Mylène, M2Pro présentiel)



(Lucas, M2pro présentiel)

Mylène indique que – pour elle – un « bon formateur » est « une personne qui irradie, capte, réchauffe, éclaire » et dont la devise est : « tous azimuts ». Lucas, lui, symbolise un idéal de lui-même en tant que « bon formateur » sous la forme d’un couteau suisse : multifonctions, prêt à toutes les éventualités, faisant face à nombre de situations, portant/étant lui-même une boîte à outils adaptable et adaptée à l’imprévu... Ils appuient l’un et l’autre ces représentations visuelles sur les situations qu’ils ont vécues en tant qu’apprenants et les profils des enseignants qu’ils ont rencontrés alors, ou sur celles qu’ils ont pu vivre en tant qu’intervenants durant leurs stages ou lors d’expériences professionnelles. Plus qu’une question de réalisme, la fonction première de ces idéalizations demeure, pour nous, la recherche de sens (pour soi et les autres) dans la construction d’un parcours formatif et professionnalisant.

Toutefois, le recours à des outils réflexifs et visuels comme le blason peut être vécu, par certains étudiants, comme du *non sens* ou une première « effraction » : certains ont manifesté leur scepticisme face à la pertinence didactique d’une telle démarche en FLE/S tandis que d’autres s’abstiennent¹⁸ de s’engager dans l’élaboration d’un blason personnel même s’il n’est pas soumis au regard du collectif. Parfois, il semblerait que cet exercice constitue un premier risque :

« Les éléments biographiques sont très présents, et je dois avouer que j’ai hésité avant de me dévoiler. » (Myrtille, M2R distanciel).

¹⁸ Conscientes du degré d’implication demandé pour l’élaboration du blason, nous ne l’imposons pas aux étudiants qui, par ailleurs, peuvent en saisir les apports sans pour autant vouloir le travailler dans et avec la « classe ».

Il n'est pas surprenant que certains étudiants soient heurtés par l'exercice réflexif proposé : à l'aube d'un métier, le formateur se heurte au besoin qu'ont les acteurs (apprenants, étudiants, apprentis-chercheurs) de construire des points d'appui, des « bases solides » voire des certitudes... Former à une posture réflexive, c'est dans tous les cas instabiliser, à juste titre, des apprentis professionnels qui sont mis en demeure d'accepter des formes d'implication, de risque et de complexité. Des apprentis en quête d'assurance à qui l'on dit que tout est mouvant, incertain, et que, quoi qu'ils fassent, on ne peut présumer des résultats de leur action, peuvent effectivement se sentir bousculés.

La forme particulière de l'exercice tel que nous l'avons imposé aux étudiants est une majoration importante du risque d'instabilisation qu'ils peuvent éprouver dans cette période où ils sont en quête de stabilisation de leurs savoirs. Pourtant, le développement d'une posture réflexive est une compétence professionnelle permettant au futur enseignant ou chercheur d'apprendre à lire les/leurs situations professionnelles « ni dans l'autojustification, ni dans l'autodénigrement » (Perrenoud, 2012 : 18) afin de rendre plus formateur un événement qui prend alors sa place dans un répertoire d'expériences profitables au développement de la compétence professionnelle qui, souvent, « fait la différence » dans les contextes difficiles et imprévus.

Images et réflexions sur les images

L'activité du blason est menée en deux temps : une phase de création individuelle et une phase de partage volontaire avec le groupe, sous la responsabilité de l'enseignant. Il s'agit alors pour les étudiants qui acceptent ce partage d'explicitier à leur convenance le choix des images : quel sens revêt l'image pour lui/elle ? Pourquoi ? Comment ? Il s'agit aussi de les replacer dans leur parcours : pour quelles raisons cette image fait-elle sens ? Quelle(s) expérience(s) vécue(s) ou projetée(s) la rendent signifiante ? Ils rejouent alors les mobilités qui les ont agi ou les agissent encore : mobilité temporelle personnelle pour la plupart entre avant/aujourd'hui/après, mobilités géographiques pour certains entre ailleurs/ici/ailleurs, dimensions plurilingues pour d'autres.

Une analyse des blasons est ensuite menée collectivement au travers de divers modèles d'interprétation (modèles tripolaires de la formation entre auto-hétéro-éco-formation de Pineau par exemple ou Galvani, 1991) permettant de formaliser et d'instituer une co-construction de savoirs collectifs autour des dimensions réflexives de la formation.

Le dernier moment de l'exercice propose de réfléchir aux situations didactiques ou de recherche qui pourraient rendre pertinente l'utilisation du blason pour chacun d'entre-eux : utiliseraient-ils cet outil avec leurs apprenants ou les témoins de leurs recherches ? Si oui, dans quelles situations ? À quelles conditions ? Avec quelles précautions ? Dans quel objectif ? etc.

Cette expérience de l'élaboration du blason, articulant créativité, visuel, retours réflexifs sur soi et perspectives didactiques est la première de l'enseignement proposé, initiant la démarche que nous souhaitons pour ce cours. En contexte présentiel, cette activité d'élaboration de blason, prise en charge par Cécile Goï, se poursuit par la réalisation d'un dossier visuel réflexif accompagné par Elatiana Razafimandimbimananana.

III. Élaborer un dossier visuel réflexif : pluralité des « mobilités réflexives »

La deuxième partie du dispositif fait écho à un texte de P. Ricoeur, « Auto compréhension et histoire », et dont l'entrée en matière est la question suivante : « comment je me comprends à travers l'histoire de mes propres travaux ? » (1987 : 1). En effet, les consignes, renvoyant aussi à l'activité évaluative, visent un mouvement réflexif en invitant les étudiants, à partir de

fragments de leurs parcours (formatifs, professionnels, personnels, imaginés), à s'interroger pareillement sur le sens à donner à leurs propres parcours et projets, à leur propre histoire.

Consignes de travail

À titre illustratif, l'extrait ci-dessous renvoie aux consignes communiquées¹⁹ aux étudiants du M2 FLE/S présentiel et organise le travail évaluatif en deux temps :

La validation de ce cours vise un travail de mise en perspective de votre cheminement (formatif et professionnalisant) au cours du semestre. Ce travail se réalise en deux étapes distinctes mais inter-reliées :

1. *l'élaboration d'un « dossier réflexif visuel » : travail continu tout au long du semestre ;*
2. *la mise en récit d'articulations entre les constituants du dossier : travail écrit lors de la dernière séance. (Descriptif de cours 2012-13)*

Nous reviendrons sur ces deux étapes mais ajoutons préalablement qu'il s'agit d'un travail individuel tout en étant construit dans la perspective de dynamiques collaboratives (discussions en cours sur l'interprétativité d'une image créée par tel ou tel étudiant). Aussi, les consignes autour du dossier visuel n'enjoignent pas une représentativité des parcours dans leur totalité mais bien une représentation nécessairement émiétée, située, subjectivée, etc. de leurs parcours.

En premier lieu, le dossier réflexif visuel prend le modèle du carnet de route, l'un des outils formatifs dominants du « label réflexif²⁰ », en substituant la primauté de l'écrit par la mise en images. On retrouve les composants visuels du carnet de terrain tel qu'il peut être utilisé par les ethnographes qui y intègrent des dessins, croquis, plans à main levée, photographies, documents de communication et de consommation quotidienne (factures, brochures, étiquettes, papiers d'emballage, enveloppes, post-it, etc.). En lieu de complétude, les principes qui sous-tendent le dossier réflexif visuel sont ceux de la sélectivité et de la mise en lien comme nous pouvons le voir à travers les descriptions proposées aux étudiants :

*Le dossier réflexif visuel

Vous aurez à élaborer un « dossier réflexif visuel » qui, enrichi tout au long du semestre, regroupera différentes représentations visuelles et accessoirement textuelles de votre cheminement au cours du semestre. Vous chercherez à illustrer les éléments qui, de vos expériences formatives et professionnelles, vous ont permis de construire votre identité en tant que professionnel en didactique du FLE/S, des langues. Il s'agit plus précisément de sélectionner et archiver les images, dessins, photographies, graphismes, etc. ayant pu contribuer à faire de vous un praticien réflexif à même d'intervenir de manière altéritaire, plurielle, diversifiée.

Le recours à l'image en formation a longtemps été considéré comme un moyen indiqué pour faire accéder au savoir le plus grand nombre, indifféremment des niveaux d'« instruction », voire pour faciliter l'accès au savoir des populations les moins « instruites » (Laot, 2010 : 5-7). Il ne suffit pourtant pas de voir pour apprendre, comprendre,

¹⁹ Ces consignes sont extraites des documents de présentation du cours et ont pour effet, comme souvent avec l'explicitation écrite, de figer les modalités de travail dans un cadre donné. Il faut évidemment se dire que l'interprétation des consignes, par les étudiants, ne tient pas uniquement à ces extraits écrits ; elle s'est aussi construite, parfois de manière plus significative, au gré des échanges et des questionnements collectifs qui ont pris place en cours, par mails, etc.

²⁰ Nous développerons plus loin ce que nous entendons par « label réflexif ».

« s'instruire », s'interroger, bref, pour *savoir*. Et inversement, les objets de savoir ne peuvent évacuer le savoir *voir* :

Il est vrai à la fois que le monde est ce que nous voyons et que, pourtant, il nous faut apprendre à le voir. En ce sens d'abord que nous devons égaler par le savoir cette vision, en prendre possession, dire ce que c'est que nous et ce que c'est que voir, faire donc comme si nous n'en savions rien, comme si nous avions là-dessus tout à apprendre.
(Merleau-Ponty, 1964 : 18).

Plus qu'une trace empirique, au même titre que celles servant à l'ethnographe, nous pensons donc l'image comme un écran à travers lequel peuvent être mises en perspective la construction sociale de soi, de ses savoirs (ou les savoirs en tant que constructions sociales). Aussi est-elle potentiellement une « surface projective » permettant l'expression de soi, l'identification à d'autres, l'observation de soi et/ou la confrontation à sa propre image (Laot, *op. cit.* : 9). Enfin, nous avons en particulier choisi la *création* d'images afin de pouvoir laisser les étudiants « expérencier » autrement (Robillard (de), 2008 ; Bertrand, Denoyel, Parlier, 2014) leur propre formation. Ici, l'image est donc conçue comme expérience à la fois formative et réflexive tout en étant solidaire d'un point de vue (*cf. supra*) mais aussi d'une mise en récit écrit.

La complémentarité entre l'image et l'écrit n'est cependant jamais parfaite, du moins si on souscrit à ce qu'en dit R. Barthes : « Le texte ne « commente » pas les images. Les images « n'illustrent » pas le texte. » (Barthes, 2007 : 9). En demandant aux étudiants de mettre en récit leur dossier visuel, ce n'est pas tant un *commentaire* d'images que nous avons voulu viser mais bien une réflexion quant aux manières dont ils articulent images et éléments de parcours (formatifs et professionnalisants). Le résumé de cette deuxième étape du travail évaluatif se présente en effet comme suit :

*La mise en récit

Il vous sera demandé, lors de la dernière séance du semestre, de mettre en récit de manière critique et réflexive l'articulation entre :

- les différents éléments de votre dossier ;
- votre appropriation (ou non) d'éléments formatifs, professionnalisants voire personnels ;
- la construction de votre identité professionnelle, etc.

Cet écrit ne se fait donc pas en synchronie puisqu'il ne prend forme, en vue de leur évaluation, qu'à la fin du semestre (ce qui n'empêche pas les étudiants de produire des écrits personnels tout au long du semestre). En regardant uniquement les images, ce sont souvent des mobilités spatiales et temporelles qui se donnent à voir (*cf. infra*). Mais l'interprétation de celles-ci peut aussi prendre des orientations plus réflexives et épistémologiques.

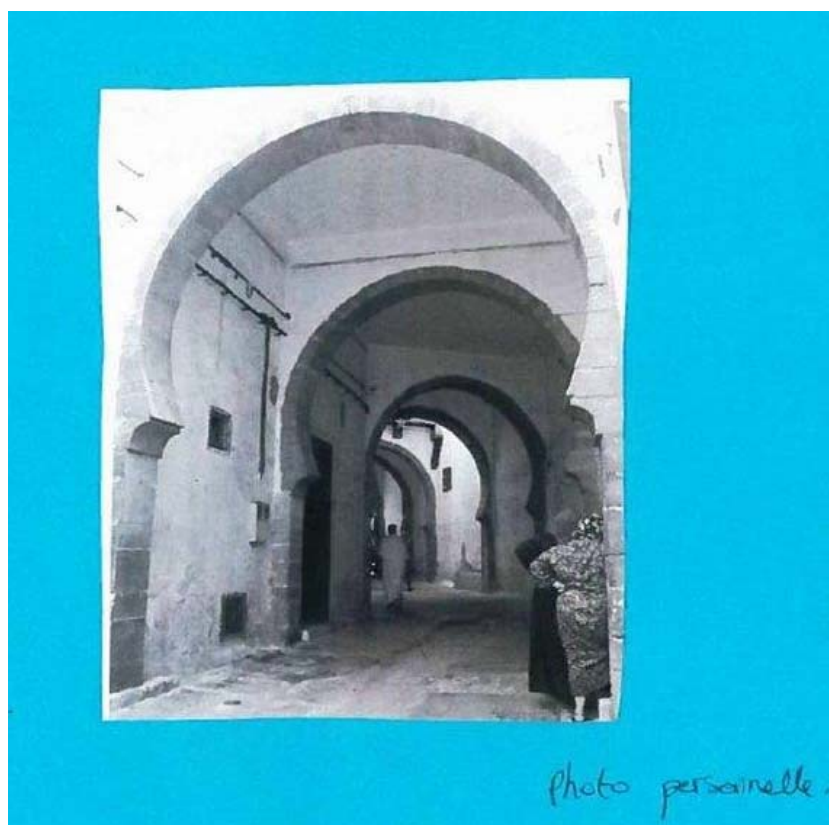
Mobilités spatiales, temporelles et « mobilités réflexives »

Dès lors où une formation professionnelle ne se limite pas à une démarche déductive privilégiant la construction de connaissances formelles qu'il conviendrait de savoir appliquer ensuite en situation « réelle », des mobilités réflexives s'opèrent en ce que les mobilités spatiales, temporelles se doublent de mouvements épistémologiques. Par exemple, les images ci-dessous ont été créées ou mobilisées par les étudiants pour matérialiser, de manière réflexive, différents formes de mobilité :

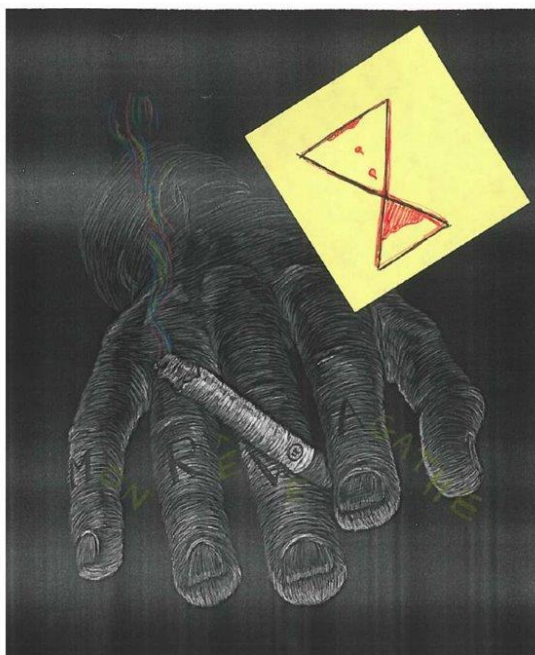
- pour Axel (M2Pro présentiel), les mobilités à travers des lieux et activités urbains mettent en confrontation une évidence pour soi (importance et significativité du FLE) à celle de l'autre (le FLE est vaguement associé à l'étude de langues étrangères) :



- Leyla (M2Pro présentiel) effectue, à travers une photographie prise lors d'un voyage passé, un retour sur des pans de sa propre histoire pour donner un sens symbolique à son projet formatif et professionnel :

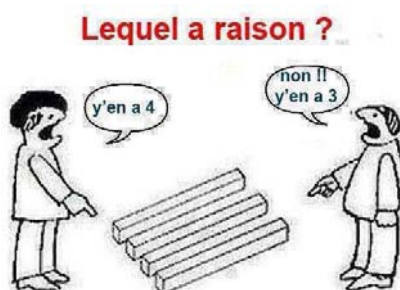


- Mathilde (M2Pro présentiel) enchâsse deux symboles de mobilité temporelle pour montrer le temps qui se « consume » et qui passe, ce qui lui refait penser aux difficultés éprouvées lors de la formation en termes de gestion du temps et d'anticipation.



D'autres images encore renvoient à des espaces de loisirs numériques et à des personnages fictifs de jeux vidéo d'où une mobilité virtuelle. Au vu de certains parcours, celle-ci est notamment évocatrice de compétences transposables en FLE/S mais des frontières poreuses entre « réalité » et « virtualité ».

Dans d'autres cas, les images de mobilités spatiales et/ou temporelles cèdent la place à des images où les rapports aux savoirs et plus largement au sens sont donnés à voir dans leur pluralité. Le travail de Lycire, étudiant mauritanien venu spécifiquement en France pour une année de formation professionnelle en FLE/S, constitue une critique des différentes prétentions à la vérité. Alors que son récit écrit mentionne sa mobilité spatiale et migratoire (Mauritanie – France) ainsi que les dimensions interculturelles sous-tendues, Lycire choisit une image composée d'une illusion d'optique²¹ :



Lycire a vécu pendant dix ans dans une école « au village » qui, selon ses propres termes, alliait un « enseignement « traditionnel » (coranique) » à un « enseignement « moderne » (l'école française) ». En dépit des « conditions extrêmement difficiles » qu'il associe à sa

²¹ « Lequel a raison », URL : http://www.jeanmichelvideau.com/article.php3?id_article=209

première école (distances à parcourir, pénibilité physique du ramassage de bois pour l'éclairage, manque de matériel, emploi du temps (5h du matin – 23h du soir), domination des apprenants réduits au statut d'esclaves par les maîtres...), il en retient ceci : « *Cette formation m'a permis de faire face, de confronter toutes les situations auxquelles je serai appelé à affronter* ». Son arrivée en « Occident » le plonge dans l'expérience d'un système autre qui, selon lui, « fait table rase » de tout ce qu'il avait appris jusque-là. Or, lorsqu'il analyse l'opposition de ces différentes écoles, cela ne le conduit pas à choisir un camp en rejetant l'autre.

« La conclusion que j'ai tirée finalement m'a été inspirée par cette image [cf. supra]. En fait, les méthodes se valent et se complètent mais il n'y a pas de mauvaises méthodes. Je considère donc que les enseignements, l'apprentissage que je viens de découvrir va compléter l'apprentissage que j'ai déjà reçu, autrement dit il me permettra de combler mes lacunes. Qui a raison ? Qui n'a pas raison ? Ça dépend de l'angle où l'on se trouve. » (Lycire, M2Pro présentiel)

Plus que l'amoncellement de connaissances livresques, et d'après le récit qui en est fait, Lycire passerait d'une conception binaire (traditionnel vs moderne ; bonne vs mauvaise ; qui a raison ?) à une relativisation des choses. Ce qui compterait ne serait plus le degré de validité (« vérité ») mais le point de vue adopté. Lycire fait de son image un point de départ ainsi qu'un appui rhétorique pour donner du poids au questionnement qui l'habite. Face à l'image qu'il a choisie, l'œil est effectivement incapable de fixer du sens rationnel lorsqu'il parcourt les différents bâtons au cœur du désaccord. Cette allusion aux pouvoirs manipulateurs de l'image pose également les conditions de ses interprétations : la relativité illustrée par l'image exige, de la part de celui qui la regarde, d'explicitier comment il l'interprète.

D'autres formes de mobilité réflexive s'articulent à un travail plastique à partir d'images préexistantes. En faisant des collages, Maëlle (M2Pro présentiel) par exemple, se joue des utilisations premières des images pour créer une nouvelle, leur permettant d'y investir ses questionnements. Elle fait superposer une petite photographie, en noir et blanc, montrant plusieurs rangées de mannequins robotisés et une photographie plus grande, montrant une foule aux vêtements colorés et vraisemblablement située dans une région en Inde (un des lieux de stage de Maëlle). La fonction réflexive et critique de ce collage apparaît à travers le récit qu'elle en fait :

« L'image d'une foule colorée qui pour moi représente la diversité, la variété écrasée par un cadre restreint, bien délimité qui vise l'uniformité, l'imposant de manière dictatoriale. Et pourtant, malgré la vision très sombre que je viens de décrire de la norme [*linguistique et socioculturelle*], je perçois mieux son caractère subjectif et de ce fait, en analysant ce qu'est pour moi une norme, je parviens mieux à me décentrer pour essayer de comprendre ce qu'est la norme pour d'autres. » (Maëlle, M2Pro présentiel).

En partant d'un collage composé d'éléments graphiquement contraires (petit/grand ; coloré/noir et blanc ; robots/humanité ; modernisme/traditionalisme ; netteté/flou...), Maëlle mobilise l'antithèse pour ensuite signifier qu'elle subjective les normes linguistiques et socioculturelles. À travers cela, elle déplace ses propres évidences pour intégrer l'idée d'une certaine réversibilité de l'altérité où, comme le théorise P. Ricoeur (1990), l'altérité ne se réduit pas à l'autre, aux autres mais est également applicable à soi-même (cf. Maëlle supra, « *ce qu'est une norme pour moi* » et « *ce qu'est la norme pour d'autres* »). Sous un angle anthropologique, cette réversibilité de l'altérité en fait aussi une « notion relative et conjoncturelle » :

On n'est « Autre » que dans le regard de quelqu'un. L'« Indien », le « Sauvage », l'« Oriental », le « Paysan » ou le « Marginal » ne constituent pas de substances immuables. Ils n'apparaissent tels que par la mise en relation qu'effectue le regard porté

par l'Europe ou la société moderne sur ces groupes à un certain moment de leur histoire.
(Kilani, 1992 : 27).

Les frontières de l'altérité étant moins perçues comme existantes de fait mais comme étant réversibles, Maëlle en fait une condition de professionnalisation :

« Ce rapport à l'altérité est une notion clef pour moi en tant que future formatrice. Entre identité et altérité, je ressens le besoin de mieux savoir qui je suis pour mieux identifier les autres, leurs attentes et leurs besoins. » (Maëlle, M2Pro présentiel).

La question du rôle du formateur est d'autant plus importante qu'il ne peut ni échapper à la catégorisation, ni à la mise en altérité. Dans le cadre du présent dispositif formatif, qui reste un espace de construction de sens contraint²², c'est à l'étudiant de mettre différentes catégories en relation pour se rendre compte qu'il s'agit d'actes et de processus de catégorisations.

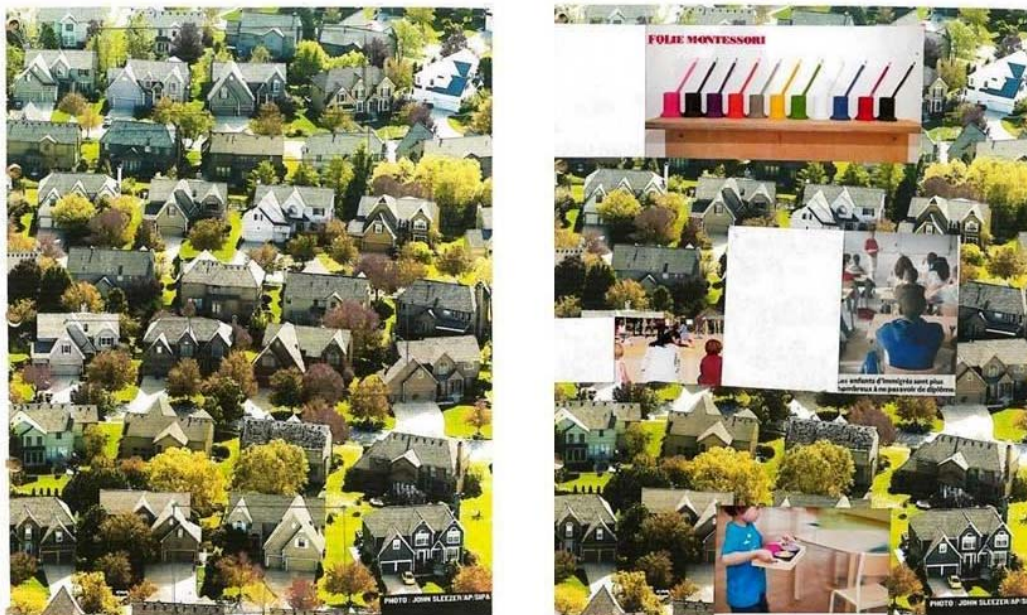
Créativité et « mobilité réflexive »

Compte tenu de l'importance que nous accordons à la créativité au sein du dispositif (cf. partie I), nous traiterons ici de deux dossiers visuels en particulier où les étudiants s'en saisissent pour repenser leurs propres parcours et biographies.

Amélie (M2Pro présentiel) a choisi d'élaborer un dossier sous forme de « baluchon ». Il est constitué d'une baguette en carton à partir de laquelle plusieurs fils pendent ; au bout de chaque fil se trouve une image distincte. Dans son récit, elle indique que ce baluchon représente sa mobilité personnelle (attire pour les voyages à l'étranger) et professionnelle (validation d'un stage dans une université en Inde entre le M1 et le M2). Il symbolise aussi la façon dont elle conçoit les éléments formatifs qui, comme le baluchon, doivent toujours être prêts à être utilisés. Il s'agit aussi pour elle de montrer que le baluchon n'est pas seulement la représentation de son passé thésaurisé mais l'expression de son projet professionnel : devenir enseignante de FLE à l'international amène à partir et à s'adapter. Le baluchon serait, en ce sens, rempli d'expériences mais il doit également être entretenu et sans cesse renouvelé afin que les « provisions » ne s'épuisent pas. Au-delà de l'originalité de l'objet créé, Amélie met en œuvre un travail réflexif qui interroge la façon dont elle s'est constitué des « bagages » solides (ou pas).

Une autre étudiante, Clara (M2Pro présentiel), thématise plutôt son parcours autour de la tension uniformité - différence. Il s'agit du fil rouge qu'elle tisse à travers des images à la fois ressemblantes et distinctes. Elle met ces images en dialogue comme s'il s'agissait de plusieurs versions d'une même histoire. Une photographie illustrant un quartier résidentiel américain vu du ciel est ainsi reprise de manière détournée pour y inclure des vignettes, celles-ci viennent émailler la première impression d'uniformité :

²² Nous récusons effectivement la prétendue « liberté » qu'offrirait l'image par rapport au texte ou à l'écriture. Dans les deux cas, la construction de sens est contrainte par des conventions plus ou moins explicites selon les conditions de production du sens mais aussi des relations en jeu, des finalités visées, des moyens à disposition, etc.



Les préoccupations que Clara réactive et réinterroge se situent premièrement sur le plan social :

« J'ai ensuite choisi de « détourner » une même photographie montrant une ville américaine sous l'angle de l'uniformité. Pour autant sous cet aspect paisible et montrant des similitudes, peut se cacher des réalités humaines bien différentes. Les prises en compte des richesses de chaque individu ne se fait pas de la même manière quand tout semble identique. » (Clara, M2Pro présentiel).

À partir de cela, elle fait ensuite des parallèles avec des questions sociolinguistiques et didactiques :

« La différence se mesure-t-elle à la langue parlée, écrite, comprise ? Les publics concernés par les nombreux domaines d'application du FLE sont-ils si différents que chacun nécessite une méthode appropriée ? Ou bien une approche pédagogique « choisie » peut-elle être transférée pour s'adapter à des publics divers ? » (*ibid.*)

Consciente du fait qu'une pédagogie ayant pour principe l'adaptabilité à divers publics implique, d'une manière ou d'une autre, de sortir des sentiers battus, Clara précise son questionnement autour de la légitimité (ou pas) des pratiques non encore établies voire aux rendements non entièrement mesurables :

« J'ai repris cette même image une seconde fois avec cette résonance autour de l'autorisation à essayer. La question de la valorisation du résultat versus la mise en action d'un processus de transformation. Réinventer la vie, s'inscrire dans une perspective, un projet, c'est aussi ce que j'ai tenté à travers ce master. » (*ibid.*)

À la suite des deux pages précitées, l'image de la ville photographiée est substituée par une carte graphique (repliée en accordéon au milieu de la page suivante). Clara explicite, dans son récit, les entrelacs qu'elle tisse entre la cartographie, la pensée occidentale et les compétences que les deux supposent :

« La carte, en tant que dispositif fondateur de la pensée occidentale, recouvre multiplicité de formes et d'expressions qui n'ont jamais cessé de stimuler l'imagination et de nourrir d'innombrables récits. [...]. La vie se déplie telle une carte, comme elle peut se replier si

personne n'aide à ouvrir la « boîte à outils ». Une carte constitue aussi une boîte de connaissances pour qui a appris à lire. » (*ibid.*).

Les créations d'images réalisées et des mises en récits afférentes montrent comment les étudiants se sont approprié l'espace réflexif visuel proposé. Sans que cela ait été anticipé de notre part, ils ont investi la notion de « réflexivité » en y voyant du mouvement et, par conséquent, en montrant différentes formes de mobilité. Cette expérience formative nous a permis d'approcher la façon dont la création peut *susciter* – tout autant qu'elle peut *re-dé-construire* – des mobilités réflexives : les rapports aux savoirs et au sens se voient réinterrogés au gré des déplacements, changements de statuts et de l'avancement du temps. C'est avec ces expériences en arrière-plan que nous allons à présent nous intéresser aux façons dont la notion de « réflexivité » est interprétée, mobilisée voire instrumentalisée par les champs formatifs et scientifiques.

Réflexivité(s) et formation : pertinences et limites d'une notion

Nous nous proposons, dans cette dernière partie, de réfléchir à la notion de réflexivité en formation, notion féconde s'il en est mais sujette à caution selon la manière dont elle est envisagée (le plus souvent comme une réflexion sur l'agir) et dont elle est investie (comme une forme de « label » dont on ne sait plus bien ce qu'il recouvre tant il nous paraît usité).

Réflexivité : la banalisation d'un « label » de qualité ?

À l'image d'un label de qualité pour les produits de consommation, le concept de « réflexivité » semble faire l'objet de toutes les convoitises. Pourtant, son omniprésence au sein de maquettes²³ de formation à la recherche ou dans des référentiels de compétences professionnelles en ferait plutôt un marquage banalisé. Nous entendons par là qu'il serait presque devenu « normal » de penser la formation professionnelle au travers du modèle théorique du *praticien réflexif* (Schön, 1994). La banalisation du concept de « réflexivité » n'est pas sans liens avec l'évidence du rôle de la « réflexion » pour les acteurs des métiers de l'enseignement. Tandis que le mot « réflexion » figurerait dans le « top-5 » du « hit-parade des concepts à la mode en matière d'enseignement » et ce, depuis au moins quinze ans (Kelchtermans, 2001 : 44), celui de « réflexivité » serait devenu l'incontournable des référentiels de compétences professionnelles (Bregtgnier, 2011). Dans leur entretien avec L. Paquay, J. Donnay et E. Charlier mettent en suspens ce caractère incontournable et potentiellement normatif de la réflexivité :

Question : « *La réflexivité serait-elle un outil incontournable pour la professionnalisation des métiers de l'éducation ?* »

Réponse : « *La réflexion et la réflexivité sont des outils de formalisation de la profession et en cela participent à l'établissement de références, voire de normes professionnelles. Mais attention, toute formalisation peut confier à la standardisation avec des effets possibles de dé-professionnalisation ressentis par les acteurs en voie de professionnalisation eux-mêmes. On connaît les réactions de certains métiers rejetant les normes dans lesquelles des institutionnels souhaitent les faire entrer. Il est donc délicat de traduire en « standards » de la profession le fruit de la formalisation des actes professionnels.* » (J. Donnay et E. Charlier interrogés par L. Paquay, 2001 : 171).

Nous choisissons de parler ici de « label » car il s'agirait d'une apposition symbolique faisant quasiment office de référence de qualité : quelle formation dans le domaine des

²³ Nous nous limitons principalement au paysage formatif français tel que nous l'observons et l'interprétons.

sciences humaines ou sociales, aujourd'hui, ne se prévaut pas d'une approche « réflexive » ? La réflexivité serait une « condition » du développement professionnel (Vinatier, 2012) et à ce titre, l'affichage du « label » suffirait à garantir la qualité de l'offre formative, indépendamment de la façon dont le processus réflexif est investi sur les plans théoriques, méthodologiques et épistémologiques. Faut-il y voir une plasticité indicatrice de manières diverses d'investir la notion ? De manière plus problématique, nous interprétons plutôt cette plasticité comme le reflet d'une recherche de conformité d'où l'idée d'un label plus ou moins affiché, potentiellement gage du sérieux et de l'efficacité formative des ingénieries proposées et qui reviendrait à inscrire le paysage formatif dans un rapport injonctif à la réflexivité (Goi et Huver, 2011). En faisant écho à cette idée de contrainte, « l'exigence de réflexivité » se diffuserait dans l'université, spécialement dans le domaine des métiers de la formation (Mazereau, 2013 : 8). Dès lors, le label « réflexivité » constituerait le signe extérieur à destination des usagers ou des commanditaires, visant à garantir la conformité des offres formatives qu'il recouvre. Mais l'un des effets potentiels de cette omniprésence de la notion de réflexivité serait le dévoiement du processus réflexif au bénéfice d'une forme de recherche de conformité, tant au niveau des politiques institutionnelles que dans la perspective d'un courant de pensée dans l'air du temps. Pourtant, le seul « label réflexif » ne suffit pas à situer les fondements qualitatifs du dispositif formatif qui en serait porteur. Et l'absence d'interrogations quant aux façons de *faire* de la réflexivité, de *former* à la réflexivité et d'*être* réflexif contribue à donner cette impression d'affaiblissement conceptuel. En d'autres termes, la plasticité de la notion est le produit de sa propre banalisation mais ne donne pas nécessairement lieu à une réflexion critique et historicisée sur les fondements de la notion : il s'agit plus souvent de se déclarer réflexif que d'explicitier quelle(s) acception(s) de la réflexivité est(sont) envisagée(s) (ou pas) dans la formation concernée, ni comment elle est travaillée, mobilisée, mise en œuvre et évaluée.

Après avoir un tant soit peu tenté de souligner la banalisation de la notion « réflexivité » en un label qui sonnerait quelque peu creux, nous souhaitons discuter des enjeux formatifs qui nous paraissent à l'œuvre dès lors que la réflexivité est mobilisée.

Former à la réflexivité : former à réfléchir sur l'agir ou transformer les rapports au sens ?

Au regard des outils dominants dans le champ des formations professionnelles portant le « label réflexif » en FLE/S, les portfolios, carnets de route, compte-rendu de stage et/ou mémoires convergent plutôt vers une même conceptualisation proactive de la réflexivité (cf. Schön, 1997 ; Altet, 2010 ; Perrenoud, 2012). Une centration sur l'agir s'observe également de par l'autorité du modèle théorique de Schön (1994) et du « praticien réflexif ». De manière banalisée, car le plus souvent en l'absence d'explicitations quant aux conditions d'appropriation critique, les outils susmentionnés font ainsi montre d'une réflexivité rationalisante *dans* et *sur* l'action²⁴ :

Le praticien est réflexif – au sens de Schön – lorsqu'il prend sa propre action comme objet de sa réflexion. [...] Le praticien réflexif est un praticien qui se regarde agir comme dans un miroir et cherche à comprendre comment il s'y prend, et parfois pourquoi il fait ce qu'il fait, éventuellement contre son gré. (Perrenoud, 2004 : n.p.).

Qu'il s'agisse de la réflexion *dans* ou *sur* l'action, ou encore, sur la continuité entre ces deux temporalités, ce paradigme réflexif ne demeure pas moins focalisé autour – voire

²⁴ Voir aussi Cicurel, 2007 et Sensevy, 2001 sur l'agir professoral en didactique des langues.

dépendant – de l’agir²⁵. Une centration sur l’agir a ainsi pour effet de restreindre la conceptualisation de la réflexivité aux seules questions pragmatiques (quelles utilités de la réflexivité ?) et de méthodologie (quels choix d’enseignements pour former à et/ou évaluer la réflexivité ?). Tout mouvement à contre-courant devrait y voir autre chose. Par exemple, G. Kelchtermans, considère la réflexivité « à la fois comme compétence et attitude », soit un élément clé mais aussi moins technique du développement professionnel des futurs enseignants (Kelchtermans, 2001 : 48-49). Dans cette perspective, la technicité réductrice renvoie à des questionnements autour du « comment » : « Comment puis-je changer, modifier ou adapter mon enseignement pour améliorer son efficacité ? Comment puis-je combler les lacunes de mes connaissances professionnelles ? » (*ibid.* : 51). La ligne défendue par G. Kelchtermans consiste à dire que le développement professionnel de l’enseignant dépasse le simple cadre de cette technicité et rationalité en impliquant des dimensions morales, politiques, affectives et perceptives (*ibid.*). Nous rejoignons en partie cet argumentaire en ce que la convocation des imaginaires et de la créativité des étudiants résulte aussi d’une vision non exclusivement techniciste ou rationaliste du professionnel en FLE/S et, par conséquent, de la formation telle que nous l’envisageons pour nos étudiants.

Toutefois, la question du « comment » ne nous paraît pas être nécessairement limitée à des préoccupations techniques lorsqu’elle est vue sous un angle processuel et historicisé. Au lieu des questions visant à améliorer les pratiques, il peut effectivement s’agir de réflexions quant au cheminement interprétatif, à l’histoire (biographique, collective, en mémoire, etc.) ou encore aux projections de soi :

- comment ai-je fait pour comprendre tel phénomène de telle manière ?
- comment pourrais-je articuler différents fragments biographiques entre eux ?
- comment est-ce que je me projette et m’imagine, notamment face à des situations non encore connues ou expérimentées ?

Au-delà de ces préoccupations à visée plus ou moins utilitariste, la centralité accordée à l’action peut aussi résulter d’éléments plus largement conjoncturels, par exemple, le fait que les objectifs de professionnalisation aient désormais atteint le cœur de l’offre de formation (Mazereau, *op. cit.* : 8). Citons l’importance des rubriques « débouchés » et « témoignages » dans les présentations de formations pour rassurer les étudiants prospecteurs quant à la rentabilité de telle orientation. Du point de vue institutionnel, l’élaboration de maquettes formatives ne peut plus ignorer ce tournant dans les attentes sociales face à l’université, jadis lieu des savoirs pour devenir un lieu de passage, de diplomation, de validation de compétences en vue d’un travail donné. Il en découle une logique performative :

Ces tendances lourdes de l’individualisation et de l’industrialisation des formations et de la promotion d’impératifs professionnalisant se combinent pour produire de puissants effets performatifs. (ibid.).

De ce fait, un projet d’études universitaires serait au service d’un projet d’insertion professionnelle et on comprend mieux, à l’aune de ces enjeux sociétaux, en quoi une conception performative de la réflexivité serait à la fois fédératrice, attractive et compétitive. L’une des conséquences de cette rationalisation de la réflexivité est la mise en périphérie des dimensions projectives, imaginaires et créatives qui, en effet, ne sont que rarement convoquées tant au niveau des modèles théoriques qu’au niveau des dispositifs formatifs. C’est pourtant ce que nous avons voulu mobiliser à travers une approche interprétative et créative de la réflexivité.

²⁵ Ce n’est pas l’agir en soi qui pose problème, l’agir peut d’ailleurs être source de créativité(s) (Joas, 2001), mais le fait de limiter la conceptualisation de la réflexivité à une centration sur l’agir.

Perspectives

Les images créées dans le cadre de ce dispositif mettent, entre autres, en scène des espaces de mobilité étendus (déplacements intra nationaux, migration, stages à l'étranger), des espaces urbanisés (université, cafés, rues, appartements, chambres universitaires) ainsi que des espaces virtuels (films, séries télé, jeux vidéos, personnages fictifs, réseaux sociaux). À travers celles-ci, les étudiants cheminent dans des espaces réflexifs entre soi et soi, ce qui les amène parfois à s'interroger quant à leurs propres représentations d'eux-mêmes, des autres et des rapports à l'altérité, mais aussi quant aux représentations de leurs formations et expériences professionnelles. Les mobilités ayant ainsi suscité des questionnements (auto)critiques, ce que nous avons appelé des « mobilités réflexives » sont envisagées comme autant de cheminements de la pensée pour se re-dé-construire. Nous venons de l'évoquer, la simple revendication du « label » de la réflexivité ne garantit pas pour autant la qualité de la formation. En effet, si « le « praticien réfléchi » est maintenant largement reconnu comme « l'enseignant idéal » (Kelchtermans, 2001 : 44), il semblerait que nous pourrions en dire autant pour ce qui concernerait la formation idéale d'enseignants. Mais qu'y aurait-il derrière les différentes convocations de la réflexivité ? Comment celle-ci est-elle pensée et mise en œuvre ?

Le choix de proposer un détour par la création d'images nous paraissait cohérent avec la visée critique et épistémologique de nos formations, de notre inscription scientifique dans une « approche qualitative diversitaire » (Goï, 2012) et avec une démarche interprétative altéritaire du domaine du FLE/S où les rapports au sens impliquent la prise en compte des autres et de leurs évidences. Le pari était risqué : instabiliser des professionnels en devenir, insatisfaire leurs éventuelles attentes de méthodologie académique établie, décentrer le lieu supposé des savoirs en sollicitant les imaginaires et la créativité dans un contexte formatif dominé par le rationnel et l'écrit (contexte universitaire français, formation en didactique du FLE/S et plus largement en sciences du langage). Le principe pédagogique que nous avons invoqué, (trans)former par l'instabilisation, semble effectivement peu mobilisé dans le domaine aujourd'hui. Pourtant, l'histoire des différents courants pédagogiques nous montre qu'il ne s'agit en rien d'un principe inédit.

Certains fondements philosophiques, par exemple, placent les rapports au savoir sous des principes éducatifs, civiques et humanistes en quête de sens externes aux objets mêmes d'un enseignement :

- principes éducatifs, la finalité de l'enseignement étant l'éducation et non seulement la connaissance (Socrate) ;
- principes civiques au sens de former un citoyen en devenir (Rousseau) ;
- principes humanistes en ce qu'enseigner humanise l'homme (Kant).

Ces principes se voient réactualisés avec d'autres conceptions plus ou moins contemporaines qui, en continuité ou pas, œuvrent pour une pédagogie héritière de la même quête. Entre autres, la théorie de Dewey, « *learning by doing* » (Dewey, 1916) gomme la frontière conceptuelle entre l'enseignement et l'éducation. J. Dewey explicite d'ailleurs, sous la forme d'une profession de foi, que l'éducation est processuelle et comporte deux volets d'importance équivalente, l'un psychologique et l'autre sociologique (Dewey, 1897). L'idée même d'une « profession de foi » inspire une seconde perspective tant cette pratique nous semble rare – voire contestée – dans le champ formatif français. Il ne s'agit ni de prôner la formalisation et la stabilisation de ces approches, ni d'encourager des déclarations publiques à tout prix mais de s'offrir la possibilité de s'attarder sur la manière dont, à un moment de son propre parcours, la formation est conçue, de la questionner, problématiser, théoriser. La question est aussi d'ordre déontologique avec la nécessité (ou pas) d'avoir accès au sens que

l'enseignant – acteur public, être social et sujet réflexif face à sa propre vision de l'enseignement – *déclare* donner à sa propre pratique.

Nous retrouvons, dans le droit fil de ces deux volets de l'éducation, des courants pédagogiques d'influence certaine. Aujourd'hui ceux-ci sont encore façonnés par des pédagogues, psychologues et/ou sociologues (par exemple, Durkheim, Dewey, Claparède, Piaget, Vygotsky, Freinet...). Les visées divergent entre (dé)construction sociale, formation civique, développement personnel et instruction intellectuelle mais elles reposent néanmoins sur l'invariant qu'est la place centrale de l'apprenant, de ses besoins et du développement de son être. L'enseignant engagé dans un projet éducatif et éthique ne saurait réduire son travail à une simple logique de transmission (voire de capitalisation), technique, pragmatique. « Car il ne s'agit pas seulement de savoir ce qu'il est nécessaire et utile d'apprendre dans la vie, ni comment l'apprendre. » (Wunenberger, 1994 : n.p.).

En didactique des langues, un discours analogue invite l'enseignant à comprendre le processus même de l'apprentissage des langues par l'apprenant comme un principe autoréférencé, quand la responsabilité de l'enseignement dans sa dimension didactique revient – elle – à l'enseignant :

La responsabilité de l'apprentissage revient au sujet, on ne peut enseigner la langue, on ne peut que créer les conditions satisfaisantes pour que soient mis en œuvre ces processus. (Berthoud, 1994 : 9).

Toujours est-il que l'histoire de la centration pédagogique sur l'apprenant puise ses racines dans la confrontation à des apprenants « enfants » et le plus souvent en contexte scolaire. L'histoire de la formation d'adultes est, quant à elle, en cours d'écriture²⁶ et pose des difficultés épistémologiques, « les frontières institutionnelles et catégories sociales ayant bougé au fil des ans » (Laot et Lescure, 2008 : 6). Si la formation professionnelle d'adultes en didactique des langues participe de cette écriture, si nous acceptons que les imaginaires ouvrent le monde vécu sur d'autres possibles et permettent de « se représenter l'espace-temps au-delà du local et du ponctuel » (Wunenburger dans De Koninck, 2010 : 55), il nous faut alors *imaginer* notre propre contribution à cette histoire comme à sa mise en forme.

Bibliographie

- ALTET M., 2010, « Deux décennies de formation des enseignants dans les IUFM : un processus de formation professionnalisante en héritage », *Recherches en Education*, 8 : 12-23.
- ANQUETIL M., 2008, « Apprendre à être étranger : des parcours de formation interculturelle pour les étudiants de mobilité », dans Dervin, F. et Byram, M. (Dirs.). *Échanges et mobilités académiques. Quel bilan ?*, Paris : L'Harmattan, pp. 233-251.
- BARTHES R., 2007, *L'Empire des signes*, Paris : Seuil.
- BASSAND M., BRULHARDT M.C., 1980, *Mobilité spatiale*, Saint-Saphorin (Lavaux), Ed. Georgi.
- BERTHOUD A-C., 1994, « À la recherche du sujet-apprenant », *Babylonia*, 3 : 7-15.
- BERTRAND E., DENOYEL N., PARLIER M. (dir.), 2014, *Formation expérientielle et intelligence en action - Construire l'expérience* (3). Education Permanente, 198, mars 2014.

²⁶ Certes, toute écriture d'histoire peut être considérée *en cours*, ici, nous souhaitons surtout souligner le caractère récent de cette mise en récit en France à condition de prendre comme point de départ l'*Histoire de l'éducation des adultes en France* publié en 1983 par Noël Terrot (cf. à ce propos Laot et Lescure, 2008: 7).

- BRETEGNIER A. (dir.), 2001, *Formation linguistique en contexte d'insertion*, Berlin : Peter Lang.
- CASTORIADIS C., 1975, *L'institution imaginaire de la société*, Paris : Editions du Seuil.
- CHAINED F., 2012, « Créativité et création en éducation », dans *Education et francophonie*, XI, 2 : 1-5.
- CICUREL F., 2007, « L'agir professoral, une routine ou une action à haut risque ? », dans Plazaola Giger, I. et Stroumza, K. *Paroles de praticiens et description de l'activité*, De Boeck Supérieur Perspectives en éducation et formation, pp. 15-36.
- COMEAU G., 1995, « La créativité en éducation : importance de la compétence disciplinaire », dans *Revue des Sciences de l'éducation de McGill*, 30, 3, pp. 273-290.
- CROPLEY A. J., 2001, *Creativity in Education & Learning*, New York : Routledge Falmer.
- DE KONINCK T., 2010, *Philosophie de l'éducation pour l'avenir*, Laval : Presses Universitaires de Laval.
- DEWEY J., 1916 [2008], *Democracy and Education*, The Project Gutenberg Ebook. Produit par Reed D. et Widger D.
- DEWEY J., 1897, *My Pedagogic Creed*. *The School Journal*, LIV, 3, pp. 77-80.
- GEERTZ C., 1994 [1973], « Thick description. Toward an Interpretive Theory of Culture », dans Martin, M., McIntyre, L. C. *Readings in the philosophy of social science*. MIT: Bradford Books, pp. 213-232.
- GALVANI P., 1991, *Autoformation et fonction de formateur*, Lyon, Chronique Sociale.
- GOÏ C. (dir.), 2012, *Quelles recherches qualitatives en sciences humaines ? Approches interdisciplinaires de la diversité*, Paris : L'Harmattan.
- GOÏ C., HUVER E., 2011, « La réflexivité comme compétence professionnelle en formation universitaire : une nécessité professionnelle ou une injonction (de) dans l'air du temps ? », dans Bretegnier A. (dir.), *Formation linguistique en contexte d'insertion*, Berlin : Peter Lang, pp. 195-210.
- GOÏ C., HUVER E., 2012, « FLE, FLS, FLM : Continuum ou interrelations construites, négociées, imaginées », dans Cadet L., Guérin E. (dirs.), *Enseigner le FLM/FLS/FLE : convergences et divergences*, Le Français Aujourd'hui, 176, pp. 25-35.
- GOÏ C. HUVER R., RAZAFIMANDIMBIMANANA E., 2014, « Les inaccessibles de l'altérité et de la pluralité linguistiques et culturelles. Enjeux et perspectives pour l'éducation », dans *Glottopol*, 23, pp. 2-20. URL : http://glottopol.univ-rouen.fr/telecharger/numero_23/gpl23_00introduction.pdf
- HOUDEBINE-GRAVAUD A. M. (dir.), 2002, *L'imaginaire linguistique*, Paris, L'Harmattan.
- JEFFREY B., CRAFT A., 2004, « Teaching creatively and teaching for creativity : distinctions and relationships », dans *Educational Studies*, 30, 1, pp. 77-87.
- JOAS H., 2001, « La créativité de l'agir », dans Baudouin, J-M., et Friedrich, J. *Théories de l'action et éducation*. Bruxelles : De Boeck Supérieur, pp. 27-43.
- KAUFMANN V., 2007, « La mobilité : une notion clé pour revisiter l'urbain ? », dans Bassand M., Kaufmann V., et Joye D. (dir.), *Enjeux de la sociologie urbaine*. Lausanne : Presses polytechniques et universitaires romandes, pp. 171-188.
- KAUFMANN V., 2008, *Les paradoxes de la mobilité*. Lausanne : Presses polytechniques et universitaires romandes.
- KELCHTERMANS G., 2001, « Formation des enseignants. L'apprentissage réflexif à partir de la biographie et du contexte », dans *Recherche et formation*, 36 : 43-67.
- KILANI M., 1992, *Introduction à l'anthropologie*, Lausanne : Editions Payot.
- LAOT F., et LESCURE E., 2008, *Pour une histoire de la formation*, Paris : l'Harmattan.
- LAOT F., 2010, « Histoires d'images et de formation », dans Laot F. (dir.). *L'image dans l'histoire de la formation des adultes*, Paris : l'Harmattan. GEHFA, pp. 5-14.
- LAPLANTINE F., 2010, *La description ethnographique*, Paris : Armand Colin.

- LAPLANTINE F., 2013, *L'énergie discrète de lucioles*, Paris : l'Harmattan.
- MAZERAU P., 2013, « Réflexivité et formations professionnalisantes à l'université : enjeux épistémologiques et pragmatiques », dans *Les Sciences de l'éducation – Pour l'Ère nouvelle*, 2, 46, pp. 7-19.
- MERLEAU-PONTY M., 1964, *Le visible et l'invisible*. Paris : Gallimard.
- MOLINIE M. et BISHOP M.F. (dir.), 2006, *Autobiographie et réflexivité*, CRTF. Amiens. France : Encre-Les Belles Lettres.
- MORIN E., 2005, *Introduction à la pensée complexe*. Paris : Editions du Seuil.
- PAQUAY L., 2001, « Entretiens de L. Paquay avec Jean Donnay et Evelyn Carlier ». *Recherche et formation pour les professionnels de l'éducation*, 36, 163-172.
- PERRENOUD P., 1996, « Former des enseignants débutants qui deviendront des praticiens réflexifs ». *Forum-Pédagogies* : 10-12.
- PERRENOUD P., 2004, « Adosser la pratique réflexive aux sciences sociales, condition de la professionnalisation », dans INISAN, J.-F. (dir.) *Analyse de pratiques et attitude réflexive en formation*. Reims : CRDP de Champagne-Ardenne : pp. 11-32.
- PERRENOUD P., 2012, *Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant : Professionnalisation et raison pédagogique*, Paris : ESF.
- POSTIC M., 1989, *L'imaginaire dans la relation éducative*, Paris, PUF.
- RAZAFIMANDIMBIMANANA E. (à par.), « La fabrique de l'écriture scientifique », dans Razafimandimbimanana, E. et Castellotti, V. (dirs.), *Chercheur-e-s et écritures qualitatives de la recherche*, à paraître chez EME Editions.
- RAZAFIMANDIMBIMANANA, E., 2014, « Quelque part entre des inaccessibles : une façon de conceptualiser la photographie et le sens en sociolinguistique ». *Glottopol*, 23 : 47-76. URL : http://glottopol.univ-rouen.fr/telecharger/numero_23/gpl23_02razafi.pdf
- RAZAFIMANDIMBIMANANA E. et GOÏ C., 2013, « Pluralité, postures et démarches de recherche : du choix des médiums au croisement des interprétations », dans Blanchet, Ph., et al. (dir.). *Pluralité linguistique et démarche de recherche. Vers une sociolinguistique complexifiée*. Cahiers Internationaux de Sociolinguistique, 2 : 47-57. Paris : l'Harmattan.
- REY O., FEYFANT A., 2012, « Vers une éducation plus innovante et créative ». Dossier d'actualité, *Veille et Analyses*, 70, janvier. URL : <http://ife.ens-lyon.fr/vst/DA-Veille/70-janvier-2012.pdf>
- RICOEUR P., 1987, « Auto compréhension et histoire », Texte prononcé en ouverture du Symposium international Paul Ricoeur, « Autocompréhension e historia », Granada, Espagne. 23-27 novembre 1987. URL : http://www.fondsricoeur.fr/photo/Auto%20compr_%20et%20histoire.pdf
- RICOEUR P., 1990, *Soi-même comme un autre*, Paris : Seuil.
- ROBILLARD (de) D., 2008, *Perspectives alterlinguistiques*, Vol. 1. Paris : l'Harmattan.
- SARTRE J.-P., 1940 [2005], *L'imaginaire*, Paris : Gallimard.
- SCHÖN D., 1994, *Le praticien réflexif. À la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*, Montréal : Editions Logiques.
- SENSEVY G., 2001, « Théories de l'action et action du professeur », dans J. M. Baudouin, J. Friedrich (eds.). *Théories de l'action et éducation*. Paris Bruxelles : De Boeck : pp. 203-224.
- STERNBERG R. J., 2003 [2010], *Creative thinking in the Classroom. Scandinavian Journal of Educational Research*, 47, 3, pp. 325-338.
- TADDEI F., 2009, « Former des constructeurs de savoirs collaboratifs et créatifs : Un défi majeur pour l'éducation du 21^e siècle » Rapport pour la Stratégie de l'OCDE pour l'innovation.

- VINATIER I. (coord.), 2012, *Réflexivité et développement professionnel. Une orientation pour la formation*. Toulouse : Octares Editions.
- WUNENBURGER J. J., 1992, « La Bildung ou l'imagination dans l'éducation », dans Bouveresse, R. (dir.). *Education et philosophie : écrits en l'honneur d'Olivier Reboul*, Paris : PUF.
- WUNENBURGER J. J., 1994, « Approches de l'éthique de la situation éducative », dans Hannoun, H., Drouin-Hans, A.M. (eds.), *Pour une philosophie de l'éducation*, Dijon : CNDP, pp. 63-70.

SORTIR DE SA ZONE DE CONFORT, S'OUVRIR, SE REPLIER : MISE EN SCÈNE DE L'APPRENTISSAGE DU FRANÇAIS DANS LE MILIEU UNIVERSITAIRE FRANCOPHONE MINORITAIRE OUEST-CANADIEN

Eva Lemaire

University of Alberta, DILTEC, GREC

Si l'on sait, avec Vygotsky (1978), que le dessin est un mode d'expression privilégié pour les enfants mais aussi un mode d'opération de la pensée, pourquoi, en tant qu'adulte, en tant que chercheur, enseignant ou formateur d'enseignants, se couper de mieux comprendre l'apport offert par la pratique du dessin ? Plusieurs recherches en éducation, dans le monde anglophone nord-américain, utilisent d'ores et déjà le dessin comme outil d'accès aux représentations et comme outil dans la formation des futurs enseignants (Haney *et al.*, 2004 ; Keren-Kolb et Fishman, 2006). Dans le domaine de la didactique des langues et des cultures, suite aux premiers travaux de Perregaux menés en 1995 (Perregaux, 2009) ou encore de Castellotti (2001), la technique dite du dessin réflexif semble prendre également de l'essor (par ex. Clerc, 2009 ; Razafimandimbimanana, 2009 ; Farmer, 2012 ; Lemaire, 2012 et 2013). L'appel à contribution pour ce numéro de la revue invitait les chercheurs à explorer le potentiel du dessin réflexif dans le cadre de la formation des enseignants de langues, en lien avec la thématique de la mobilité. Nous avons quant à nous demandé à des étudiants en éducation, dans le cadre de leur formation universitaire, de dessiner leur expérience d'apprentissage du français dans le milieu minoritaire ouest-canadien. Cette expérience d'apprentissage nous semblait devoir impliquer une certaine mobilité : une mobilité scolaire puisque, de lycéen, ces jeunes gens deviennent des étudiants, une mobilité professionnelle puisque ceux-ci sont en train à changer de métier, de celui d'élève (Perrenoud, 1994) à celui d'enseignant. Mais dans la mesure où le campus universitaire terrain de la recherche est l'un des rares à offrir, dans l'ouest-canadien, un programme francophone en éducation, une certaine mobilité géographique nous semblait également de mise. De plus, l'établissement rassemble non seulement des étudiants francophones natifs venus des quatre coins du Canada, mais aussi des étudiants anglophones francophiles issus des écoles d'immersion ainsi que des étudiants internationaux. La volonté d'étudier en français dans l'Ouest du Canada nous semblait donc devoir amener une certaine mobilité quant au sentiment d'appartenance et d'affiliation des étudiants, et ce par rapport aux différentes communautés linguistiques, identitaires et scolaires dans lesquelles ils peuvent se reconnaître. Dans cette étude exploratoire, ce qui nous intéressait était de mieux comprendre, à travers le dessin réflexif, comment les étudiants de ce campus unique en son genre apprenaient. Il s'agissait en

particulier d'évaluer si la diversité du contexte d'apprentissage avait un impact sur leur perception quant à leur répertoire linguistique et identitaire, ainsi que celui de leurs pairs, étudiant avec eux. En tant qu'enseignante, professeur en éducation sur ce campus, il s'agissait enfin pour nous de permettre aux étudiants de conscientiser leurs représentations quant à l'apprentissage du français en contexte hétérogène, quand la francophonie, en contexte minoritaire, est trop souvent opposée de manière dichotomique à l'anglophonie dominante. L'objectif pédagogique était finalement d'impliquer les étudiants dans un processus de réflexion qu'ils puissent s'approprier et éventuellement ré-exploiter avec leurs futurs élèves. Vingt-cinq étudiants ont pris part à ce projet qui leur était proposé dans le cadre d'un cours obligatoire de didactique des langues. Les dessins et textes explicatifs produits par les étudiants, avant tout dans une optique de formation professionnelle, constituent le corpus de la présente étude, dont on commencera par présenter le contexte.

L'université francophone comme lieu de convergence et d'apprentissage d'une francophonie de tout bord

Bien que statutairement anglophone unilingue, l'Alberta, province de l'Ouest canadien, abrite une communauté francophone dynamique, au taux de croissance élevé¹. D'après les statistiques de l'agence nationale de sondage, Statistiques Canada, plus de 81 000 personnes, soit 2,2 % des Albertains, se reconnaissent dans la catégorie des locuteurs de français « langue maternelle ». La plupart de ces Albertains déclarent d'ailleurs le français comme seule langue maternelle. Ceci ne signifie pas pour autant que ces personnes ne soient pas bilingues français-anglais, qu'elles ne soient pas anglo-dominantes voire qu'elles n'utilisent pas majoritairement l'anglais à la maison : cela renvoie avant tout à la volonté de cette catégorie de la population de se revendiquer identitairement comme Francophone dans un contexte de francophonie minoritaire. La réalité linguistique de la francophonie albertaine est en effet extrêmement complexe.

Au-delà des descendants des premiers pionniers partis à la conquête de l'Ouest, pour qui l'identité francophone est inscrite au cœur de l'histoire familiale, les Albertains locuteurs de français langue maternelle sont pour la plupart des Canadiens issus d'autres provinces (53,8 %) ou des immigrants internationaux (6,8 %) attirés par l'économie florissante de l'Alberta.

Mais le dynamisme de la francophonie albertaine tient aussi en grande partie aux locuteurs de français langue seconde ou étrangère. En effet, sur les 6,6 % de locuteurs de français que compte l'Alberta, 4,4 % n'ont pas le français pour langue maternelle (dernier recensement en date, de 2011).

Le succès des écoles d'immersion, qui proposent une scolarisation en français langue seconde de la maternelle au secondaire, joue à cet égard un rôle clé. D'après la division locale de l'association *Canadian Parents for French*², le taux d'inscription dans ce système éducatif n'a cessé d'augmenter depuis les années 1970, pour représenter maintenant 6 % de la population scolaire totale.

¹ Les données statistiques sont issues des deux derniers recensements (2006 et 2011) et sont accessibles en ligne sur le site de Statistiques Canada : <http://www.statcan.gc.ca/start-debut-fra.html>. Il est à noter que ces statistiques optent pour le terme « langue maternelle », qu'elles distinguent de la « première langue parlée régulièrement à la maison ». Dans la mesure où ces statistiques ainsi que les statistiques internes de l'établissement au cœur de la recherche utilisent cette terminologie, nous utiliserons ce terme ponctuellement, en parallèle du terme « langue première » qui, renvoyant à la langue de première socialisation, nous semble créer moins d'ambiguïté sémantique que l'expression « langue maternelle » (Dabène, 1994).

² L'association Canadian Parents for French représente les intérêts des élèves scolarisés en immersion française. Source : <http://www.cpfalta.ab.ca/Media/26Sept12.htm>

Mais les écoles francophones, destinées aux enfants dont l'un des parents au moins est francophone natif ou vient d'un pays où le français est la langue officielle, ne sont pas en reste. Elles voient également leurs effectifs augmenter fortement, en lien avec la forte croissance de l'immigration de travail que connaît la province.

De ces réalités résulte une forte hétérogénéité des profils sociolinguistiques au sein même de la francophonie albertaine, y compris donc au sein des écoles. À Edmonton, les écoles publiques accueillent près de 90 % d'élèves issus de l'immigration, selon les estimations de la direction.

Par ailleurs, l'environnement anglo-dominant complexifie le profil sociolinguistique des locuteurs de français vivant en Alberta. Comme l'indiquent les travaux de Gérin-Lajoie (2003) en Ontario, la plupart des jeunes vivant en contexte minoritaire s'identifient comme bilingues français-anglais. Il est vrai que le pourcentage de familles dites « exogames » est extrêmement élevé dans les provinces canadiennes hors Québec, et à plus forte raison dans les provinces de l'Ouest (82 % des foyers, selon le recensement de 2001). Les enfants ont dès lors le choix de fréquenter les écoles francophones, les écoles anglophones ou encore les écoles d'immersion. Ils peuvent également naviguer d'un système à l'autre au cours de leur scolarité.

Cette diversité de profils sociolinguistiques et des parcours scolaires, qui caractérise la francophonie albertaine, se retrouve logiquement au niveau postsecondaire. Le Campus Saint-Jean (CSJ), campus francophone de l'Université de l'Alberta, se veut un microcosme de la francophonie dans toute sa diversité et sa complexité. Bien que se présentant comme un établissement de langue française, proposant des programmes dans la langue de la minorité linguistique, le CSJ accueille des étudiants dont plus de la moitié identifie l'anglais comme « langue maternelle », selon les statistiques administratives internes. Moins d'un tiers des étudiants se revendique comme francophones natifs. Pour autant, ceux-ci ne sont pas nécessairement franco-dominants, conformément à la réalité mise en avant par Statistiques Canada, qui souligne que 54 % des Franco-albertains revendiquant le français comme langue maternelle utilisent l'anglais comme langue principale de communication³. On veillera donc à prendre avec précaution ces chiffres quant à la proportion d'étudiants revendiquant le français ou l'anglais comme langue maternelle au sein du campus. L'on sait, avec notamment les travaux de Dabène (1994), combien la notion de langue maternelle est une notion complexe, pouvant renvoyer à des réalités et des perceptions très différentes. Qui plus est, la formulation du questionnaire à choix multiples proposé par l'administration, qui enjoint les étudiants à identifier une langue maternelle (unique), invite peu à revendiquer un statut bilingue ou l'existence de « deux langues premières » (De Houwer, 2009).

On insistera enfin sur le fait que les étudiants identifiant le français comme langue maternelle dans ce questionnaire présentent en réalité des répertoires linguistiques et identitaires très variés. Leur origine géographique, selon qu'ils viennent de milieu majoritaire ou minoritaire francophone, leur histoire familiale et leur parcours de vie, amènent à des vécus extrêmement divers. Au CSJ, plus d'un étudiant canadien sur 10 vient d'une autre province que l'Alberta. Dans un même cours, on verra par exemple étudier ensemble un étudiant québécois arrivé il y a peu dans la province, s'exprimant uniquement en français et un étudiant albertain, fils ou fille d'un parent franco-albertain ayant perdu sa langue au profit de l'anglais, et qui redécouvre, à l'âge adulte, l'importance de ses racines après avoir réalisé une partie de sa scolarité en français. À cette diversité des profils et des vécus s'ajoute celle induite par la présence, de plus en plus nombreuse, d'étudiants internationaux pour qui le français est la langue première ou la langue seconde, ou représente parfois même une langue étrangère.

³ <http://www.statcan.gc.ca/pub/89-642-x/2011007/article/section4-fra.htm>

En ce qui concerne les étudiants internationaux, il convient de souligner que, de manière globale, le Canada, pays de forte immigration, met de plus en plus l'accent sur l'accueil de ce type de population, et ce pour attirer des immigrants avec de hautes qualifications (Hawthorne, 2010). L'Université de l'Alberta, comme les autres universités canadiennes, s'inscrit dans cette logique et son campus francophone reçoit lui aussi un nombre croissant d'étudiants internationaux, soit plus de 10 % de la population étudiante en 2013. Près de vingt nationalités sont représentées.

Ajoutant encore à la complexité de la francophonie au sein du CSJ, se trouve le fait que les étudiants des écoles francophones étudient au côté des étudiants d'immersion ; le seul critère d'admission étant d'avoir passé avec succès le cours terminal de français imposé à la fin du secondaire. Les programmes s'adressent donc indifféremment aux étudiants locuteurs de français, que cette langue soit leur langue première ou pas. Or, pour Skogen (2006), étudiants d'immersion et étudiants des écoles francophones représentent deux communautés d'affinité distinctes qui, au CSJ, tendraient à peu se mélanger. Soulignons cependant que cette enquête, qualitative, ne comportait qu'un échantillonnage très restreint (3 étudiants) et qu'il importe donc de mener des recherches complémentaires sur les contacts entre ces deux populations étudiantes. Pour autant, les recherches de Skogen (2006) recourent celles de Mandin (2008), qui mettent en évidence des zones de tensions, certains étudiants d'immersion se sentant par exemple jugés négativement sur la base de leurs compétences en français. Face à ces premiers constats, il nous apparaît essentiel d'explorer plus avant la situation effective, quand la mixité sociolinguistique et éducative du campus nous semble être un potentiel d'apprentissage significatif. Pour les étudiants d'immersion en effet, le campus francophone peut en théorie représenter un endroit unique où développer une vie sociale en français et développer les compétences langagières (notamment sociolinguistiques, pragmatiques, lexicales) qui tendent à leur faire défaut (Mougeon, Nadasi et Rehner, 2010).

Pour les étudiants francophones natifs, la question de l'apprentissage dans un milieu universitaire aussi hétérogène, est tout aussi complexe. L'on peut penser que certains apprécieront la diversité qui règne au CSJ et ne verront pas en elle un obstacle à l'apprentissage, mais qu'ils y verront au contraire un espace de stimulation et de rencontre. Mais pour d'autres, la présence majoritaire d'étudiants d'immersion anglophones pourra possiblement faire résonner la crainte de l'assimilation linguistique et aviver la crainte de faire du CSJ un autre lieu de bilinguisme soustractif (Cummins, 1979). Pour illustrer cette perspective, on renverra ici à l'article de Tardif et MacMahon (1989), qui évoque l'effet potentiellement retardateur qu'exerceraient les apprenants de langue seconde sur les étudiants ayant le français pour langue première.

Comment, dans cette dynamique, se situent alors les étudiants internationaux ? Souvent locuteurs de français langue première ou scolarisés dans des programmes francophones issus de la colonisation, ces étudiants peuvent sans nul doute être perçus comme autant d'individus à même de dynamiser la francophonie à l'échelle du campus comme à l'échelle de la communauté locale. On ne saurait pour autant occulter le fait que ces étudiants ont fait le choix d'étudier dans un pays officiellement bilingue (et non pas en France par exemple), sur un campus francophone certes, mais un campus appartenant à une université avant tout anglophone. Pour ces étudiants, l'anglais ne représente à priori guère une menace pour leur identité sociolinguistique, comme cela peut être parfois perçu en contexte minoritaire. L'anglais peut au contraire représenter la langue de diffusion internationale recherchée, à acquérir en profitant d'un milieu albertain globalement anglo-dominant.

La population étudiante évoluant au campus est donc extrêmement complexe et il est en réalité périlleux de proposer des catégories fermées, opposant les étudiants d'immersion et les étudiants des écoles francophones, les étudiants de langue première anglaise ou française, etc.,

sachant que la mixité dans les parcours scolaires et le bilinguisme, sous toutes ses formes, sont souvent de mise.

Dans ce contexte unique d'enseignement et d'apprentissage, différentes formes de mobilité sont à l'œuvre de manière évidente : mobilité internationale, mobilité interprovinciale, ou encore mobilité d'une communauté scolaire et linguistique à une autre. Mais il nous semble particulièrement intéressant de nous pencher sur une autre forme de mobilité, celle qui permet d'aller à la rencontre des autres et de soi-même, sur les plans linguistiques, culturels et identitaires.

Avant d'explorer dans quelle mesure ces diverses formes de mobilités rejoignent l'expérience des étudiants du campus, nous proposons maintenant un détour par le concept de mobilité même et par les bénéfices que l'on peut en attendre sur le plan des apprentissages linguistiques et interculturels.

Mobilité et apprentissages

D'après Massot et Orfeuil (2005), le phénomène de « mobilité », tel qu'il est envisagé de manière contemporaine, a longtemps été masqué par la préoccupation des sociétés envers les phénomènes de migration auxquels il était question d'apporter des solutions :

On a longtemps rendu compte des comportements de déplacements des hommes dans l'espace par un terme renvoyant à une logique collective et de masse, celui de migration (résidentielle, quotidienne). L'intégration dans l'observation et la compréhension de toute la palette des motifs de déplacements et l'individualisation croissante des pratiques ont amené l'usage d'un terme plus générique, emprunté aux sciences sociales et notamment à ceux qui s'intéressent à la fluidité dans l'espace social, celui de mobilité. (Massot et Orfeuil, 2005 : 81)

Pour ces sociologues, ce changement de perspective traduit une meilleure prise en compte du fait que, à l'ère de la mondialisation, les déplacements des individus ne sauraient se justifier par la seule nécessité, mais renvoient au contraire à des désirs et à la mise en place de stratégies. Le monde n'apparaît désormais plus comme bipolaire, divisé entre l'ici et l'ailleurs, les gens d'ici, les « nous » et les autres, les « étrangers ». Le concept de mobilité serait ainsi à lier avec ce que Bauman (2000) appelle une « modernité liquide ». La circulation des individus dans l'espace géographique et social semble être devenue un incontournable : si l'on ne se déplace pas, ce sont les autres qui viendront à nous, que ce soit physiquement ou par le biais des technologies de l'information, qui permettent désormais d'être en contact avec des personnes et des réalités de par le monde en un clic. Pour Massot et Orfeuil, la mobilité occupe désormais « une place centrale dans les pratiques, les attentes et les imaginaires contemporains, et sur une palette si diverse de registres qu'elle devient fédératrice d'un sentiment de changement de société » (*ibid.*). Dès lors, celui qui reste immobile, qui ne s'engage pas dans cette valse, semblerait se condamner à rester « le gars du coin », une étiquette qui serait socialement peu valorisante (Soulet, 2008 : 163).

Mais jouir des fruits de la mobilité est-il une évidence ? Il serait illusoire de prétendre ici faire un tour exhaustif de la littérature existante sur ce sujet. Aussi nous limiterons-nous à quelques pistes de réflexion ancrées essentiellement dans le champ de la didactique des langues et des cultures.

Nous évoquerons d'abord les études en lien avec l'apprentissage des langues. Dans le contexte de la mobilité étudiante internationale premièrement, de nombreuses études cherchent à évaluer l'impact des programmes d'échange sur le développement des compétences langagières. Véronique (1990), Warden *et al.* (1995), MacFarlane (2001), DeKeyser (2007) ou encore Freed (2008) soulignent tous les bénéfices issus de voyages ou

d'échanges scolaires, qui permettent aux apprenants d'être exposés à des interactions riches et motivantes et de mieux mesurer la marge de progression langagière qui est la leur. MacFarlane (2001) et Freed (2008) invitent de ce fait les écoles à multiplier les activités plongeant les apprenants de français dans des contextes franco-dominants, et ce pour leur permettre de développer de meilleures compétences langagières et des attitudes positives envers l'apprentissage. Pour ce qui est maintenant des liens qui peuvent se nouer en contexte minoritaire entre les francophones et les apprenants de la langue de la minorité, les études menées semblent indiquer que les contacts demeurent limités sans intervention éducative explicite. Les recherches réalisées dans le champ de l'immersion tendent en effet à montrer que les élèves d'immersion ont globalement peu de contacts authentiques avec des locuteurs de français langue première, quand bien même le partage de l'espace social pourrait permettre la rencontre (Husum & Bryce, 1991 ; Wesche *et al.*, 1990 ; MacFarlane & Wesche, 1995 ; Van Der Keilen, 1995). Les travaux, notamment de Mougeon, Tadasi et Rehner (2010) démontrent pourtant le potentiel de la mise en contact et attestent d'améliorations significatives sur le plan de la compétence sociolinguistique en particulier chez les apprenants de français langue seconde rencontrant des locuteurs natifs par le biais d'une intervention éducative.

Un autre domaine de recherche pertinent pour envisager les bénéfices en termes d'apprentissage lié à la mobilité est à relier au domaine de l'éducation à la diversité ou de l'éducation interculturelle. Selon Beacco *et al.*, la compétence interculturelle, à atteindre en lien avec une expérience réussie de la diversité et de l'altérité, peut être définie comme étant :

La capacité à mobiliser le répertoire pluriel de ressources langagières et culturelles pour faire face à des besoins de communication ou interagir avec l'altérité ainsi qu'à faire évoluer ce répertoire. [...]. La compétence interculturelle [...] permet de mieux comprendre l'altérité, d'établir des liens cognitifs et affectifs entre les acquis et toute nouvelle expérience de l'altérité, de jouer un rôle de médiateur entre les participants à deux (ou plus) groupes sociaux et leurs cultures, et de questionner des aspects généralement considérés comme allant de soi au sein de son propre groupe culturel et de son milieu. (2010 : 6)

Si cette compétence interculturelle est de plus en plus recherchée, Belhaj (2010) insiste sur le fait que le simple séjour à l'étranger lors de programmes d'échange ne saurait garantir l'acquisition de ces compétences et ne permet pas forcément de réduire les stéréotypes et les préjugés. S'appuyant sur les travaux de Vatter (2006), elle souligne que les étudiants, partis dans le cadre d'un programme d'échange, tendent à « *manque[r] d'expérience en matière de relation interculturelle, [et] se limitent à une relation "superficielle" avec la société d'accueil* ». L'ensemble des travaux en didactique, par exemple ceux qui s'inscrivent dans la lignée des travaux de Byram (2009), témoigne sans aucun doute du souci des enseignants et chercheurs de faire de ces expériences de mobilité des expériences d'apprentissage interculturel. Le désir de favoriser le développement de compétences interculturelles (ainsi que plurilingues) apparaît aussi largement en lien avec une diversité vue comme une composante de la réalité environnante. On mentionnera notamment les études sur l'intégration des enfants nouvellement arrivés (ENA) et sur les approches didactiques à mettre en place pour que soient valorisés et développés des répertoires langagiers, culturels et identitaires pluriels. On citera ici à titre d'exemple les travaux, en France, de Auger (2005) ou encore ceux de Castellotti *et al.* (2004). Ne pouvant prétendre faire un compte-rendu complet des recherches s'inscrivant dans cette lignée, on renverra ici le lecteur à deux ouvrages significatifs : *Perspectives pour une didactique des langues contextualisée* (Blanchet *et al.*, 2008) et le *Précis du plurilinguisme et du pluriculturalisme* (Zarate *et al.*, 2008) .

En lien avec l'ensemble de ces travaux, on posera donc que l'hétérogénéité qui règne au campus est potentiellement un atout, mais que la mise en contact des étudiants issus de

différents bords de la francophonie ne saurait nécessairement se suffire à elle-même. Pour déterminer comment nos étudiants, en milieu universitaire et minoritaire, vivent cette expérience d'apprentissage unique, nous avons choisi la méthode du dessin réflexif, détaillée ci-après.

La méthodologie du dessin réflexif dans le champ de la didactique du plurilinguisme et du pluriculturalisme

Pour Haney *et al.* (2004), le dessin comme méthodologie de recherche est resté trop longtemps sous-utilisé par les chercheurs en éducation. Non seulement le dessin permet d'accéder à diverses représentations mais il peut également s'avérer un outil de choix pour permettre de repenser les pratiques éducatives. En didactique des langues, la plupart des recherches basées sur l'utilisation du dessin réflexif (cf. Molinié (dir.), 2009) entend faire réfléchir sur les représentations d'enfants et adolescents se trouvant en contact avec différentes langues et cultures, que ce soit parce qu'ils vivent dans un environnement cosmopolite ou officiellement plurilingue, parce qu'ils se sont engagés dans un processus de mobilité académique ou parce qu'ils sont de nouveaux arrivants. La présente étude s'inscrit dans cette perspective, mais aussi dans celles de Haney *et al.* (2004) et de Keren-Kolb & Fishman (2006), dont les recherches portent sur l'intégration du dessin réflexif dans la formation des enseignants. Pour ces auteurs, le dessin représente non seulement un moyen significatif d'accéder aux représentations sur l'enseignement et l'apprentissage, mais permet aussi de faire émerger un travail de réflexion critique et de conscientisation de soi, en tant qu'enseignant ou futur enseignant.

Dans le cadre de cette recherche exploratoire, nous avons donc souhaité expérimenter l'utilisation de la technique du dessin réflexif comme processus devant permettre l'émergence d'une réflexivité chez des étudiants en éducation, futurs enseignants en formation initiale. Il s'agissait pour nous d'interroger, à partir de leur propre expérience universitaire, dans quelle mesure leur apprentissage du français pouvait être marqué par la grande diversité (socio)linguistique et les enjeux identitaires qui caractérisent, à notre avis, leur contexte d'apprentissage. Comment cette diversité est-elle gérée ? Est-elle seulement appréhendée ou, du moins, est-elle suffisamment significative pour apparaître dans des dessins suscités par une consigne aussi large que « Dessinez-moi votre expérience d'apprentissage du français au CSJ » ?

Avec cette première étape de la recherche, il s'agissait également pour nous d'explorer dans quelle mesure le dessin réflexif permettait aux étudiants de prendre conscience de leurs représentations et positionnements face à la situation d'apprentissage du français en contexte minoritaire. Il était enfin question d'évaluer si ces étudiants se saisiraient de l'outil proposé au point de l'envisager comme un outil à intégrer dans leurs futures pratiques professionnelles.

Concrètement, nous avons demandé aux 25 étudiants du cours obligatoire intitulé « Moi comme apprenant de langue » de réaliser un dessin représentant leur expérience d'apprentissage du français au campus. La technique du dessin réflexif, sa pertinence comme outil réflexif et son potentiel dans les pratiques enseignantes, leur avaient été présentées lors d'une session de travail préalable pendant laquelle nous avons discuté l'article de Clerc (2009) « Les dessins d'apprentissage d'élèves nouvellement arrivés en France : vecteurs d'un apprendre autrement ». Après avoir analysé l'article ensemble, les étudiants ont pu poser toutes les questions d'éclaircissement et d'approfondissement qu'ils souhaitaient. La tâche leur a ensuite été assignée de réaliser leur propre dessin, qu'ils devaient accompagner d'un texte explicatif et réflexif. Quand ils ont réalisé leur travail, les étudiants avaient donc été sensibilisés aux objectifs et au potentiel réflexif de l'exercice. Il faut souligner qu'il s'agissait

là d'un travail obligatoire, évalué dans le cadre du cours, ce qui nous oblige à prendre en compte le poids de la désirabilité sociale dans les écrits des étudiants, ceux-ci voulant possiblement se positionner dans le sens de l'article de Clerc (2009) ou dans celui supposé de leur professeur, de peur de recevoir sinon une mauvaise évaluation. Ceci constitue un biais à l'étude, qu'il convient de reconnaître et qui est à lier au fait que ce projet constitue d'abord un projet d'enseignement avant d'être un projet de recherche. D'autres facteurs pragmatiques ont également pu jouer un rôle sur ce projet. Les étudiants ont par exemple disposé de trois semaines pour réaliser le dessin et le texte l'accompagnant, tout devoir non réalisé en condition d'examen devant laisser un délai raisonnable aux étudiants pour l'accomplir. Contrairement aux protocoles de recherche qui prévoient que la réalisation des dessins se fasse dans un temps limité, en présence d'un chercheur qui va ensuite co-construire avec les participants le sens de leur production, dans le cas de ce projet, les étudiants ont donc géré seuls la tâche assignée. Ceux-ci ont ainsi pu choisir de prendre le temps de la réflexion avant de commencer à dessiner puis dessiner en fonction des éléments qui leur sont apparus. Ou ils ont au contraire pu choisir de commencer à dessiner, sans beaucoup de réflexion préalable, le dessin devenant alors le déclencheur du processus réflexif. Il serait intéressant, lors d'un prochain projet, de discuter avec les étudiants de la manière dont ils ont vécu le processus, selon qu'ils ont opté pour la première ou la seconde solution. En lien avec les perceptions des étudiants et les dessins réalisés, on pourra ainsi se demander si l'une ou l'autre option augmente ou non le potentiel réflexif de l'activité et la richesse des productions. Cette discussion apparaît d'autant plus pertinente dans le cadre d'un cours en éducation, présentant le dessin réflexif comme un outil pédagogique à ajouter à sa palette de pratiques.

De la même façon, on pourra s'interroger sur le rôle joué par l'obligation posée d'explicitier le dessin par le biais d'un écrit. De manière concrète, le cours en éducation dans lequel a été mis en place l'exercice était jumelé avec un cours d'écriture avancé, visant le développement des compétences écrites en français. Les processus d'évaluation des étudiants passaient donc par la rédaction d'écrits. La conséquence sur le plan de la méthodologie de la recherche est que la phase d'explicitation par entretien (Molinié, 2009) a donc été remplacée par la production d'un texte. Plutôt que de co-construire avec le chercheur – à l'oral et en interaction simultanée – le sens donné et à donner au dessin, les étudiants de ce projet ont élaboré leur propre réflexion et ont reçu une rétroaction différée de l'enseignant-chercheur, venant réalimenter le processus de réflexivité à posteriori. On pourra alors s'interroger sur les rapports entre dessin et texte. Le texte est-il simplement la trace de la réflexivité mise en œuvre par la réalisation du dessin ? Ou, en lien avec le potentiel réflexif de l'acte même d'écrire (Vanhulle, 2005), le processus d'écriture vient-il enrichir la réflexion déclenchée par l'acte de dessiner, tout comme y participe l'entretien d'explicitation participant-chercheur dans d'autres projets de recherches basés sur le dessin réflexif (Molinié, 2009) ? Le dessin renforce-t-il le processus d'écriture, en venant l'initier ? Là encore, il serait intéressant d'explorer plus avant cette question dans une prochaine étude, où il serait donc question d'envisager le dessin réflexif non plus seulement à travers la réflexivité qu'il permet de générer (sur l'apprentissage des langues par exemple), mais aussi d'envisager ses variantes sur le plan méthodologique ainsi que son potentiel pour le développement de la compétence langagière (orale ou écrite) des élèves. Le bénéfice de son utilisation dans les classes de langue en apparaît potentiellement démultiplié.

Pour ce qui est de notre cours, cours d'éducation et de langue donc, les 25 étudiants qui ont participé au projet ont tous accepté, en fin de semestre, de donner leur autorisation pour que leurs travaux réalisés soient utilisés à des fins de recherche. Le profil linguistique des étudiants se répartissait comme tel :

- 14 déclaraient avoir le français comme langue maternelle,
- 11 l'avaient pour langue seconde.

Pour ce qui est du profil scolaire des étudiants :

- 10 provenaient d'écoles francophones en contexte minoritaire,
- 10 étaient issus de l'immersion,
- 2 d'écoles francophones en contexte majoritaire, au Québec,
- 3 étaient des étudiants internationaux, issus de systèmes scolaires non canadiens.

Sur le plan de l'analyse de données, soulignons que nous avons d'abord procédé à une première analyse des dessins basée sur une approche sémiotique. Conformément à la procédure décrite par Rose (2007), nous avons d'abord tâché de prendre en compte la représentation des corps, et de voir en particulier si les étudiants ont choisi de mettre en scène des éléments pouvant signifier une certaine appartenance, affiliation ou (re)connaissance du contexte sociolinguistique. Ont-ils par exemple représenté des emblèmes renvoyant à la francophonie franco-albertaine, à l'anglophonie, etc. ? Nous nous sommes également arrêtée sur la représentation des comportements et sentiments (expression du visage, regard, pose) pour tenter d'analyser la posture revendiquée dans le dessin, par exemple la frustration ou au contraire la satisfaction par rapport à leur expérience d'apprentissage du français. Enfin, nous avons pris en compte la représentation des activités (mouvement des corps, communication, interaction, contacts entre les personnages ou éléments du dessin représentés), ainsi que les objets et décors (ou contextes) dessinés. Ces éléments repérés, les dessins ont alors été classés selon des « catégories de mobilité » construites par le chercheur en fonction des dessins collectés. Cette démarche est inspirée de l'analyse de contenu thématique d'entretiens sociologiques (Kaufmann, 1996), où le corpus de recherche est réorganisé selon des unités sémantiques apparaissant dans les données brutes de manière récurrente et significative. Ces catégories, telles que nous les avons élaborées, sont les suivantes :

- l'apprentissage comme mobilité cognitive (ont été classés dans cette catégorie les dessins qui mettaient en scène le parcours d'apprentissage de l'étudiant, sa progression langagière, l'existence de paliers dans l'acquisition de la langue ou encore la remise en question de soi. Le dessin 1 reproduit dans l'article en est un exemple),
- la mobilité comme motivation pour l'apprentissage des langues et des cultures (un exemple de dessin pouvant entrer dans cette catégorie sera un dessin représentant un ailleurs francophone, comme le Québec ou la France, qui motive l'étudiant à apprendre le français. Cf. dessin 2),
- l'impact de l'apprentissage en milieu minoritaire dans la dynamique identitaire des étudiants (dans cette catégorie, nous avons retenu des dessins qui mettent en scène des interactions entre l'individu et des éléments représentant le contexte de la francophonie minoritaire, comme c'est le cas dans le dessin 3, où l'étudiante situe clairement son expérience du français dans un contexte largement anglo-dominant),
- les contacts entre les différentes cultures francophones du campus (dessin 1 par exemple, où l'étudiante représente les différents profils sociolinguistiques et scolaires de ses camarades par des couleurs distinctes).

Ces catégories ne sont évidemment pas imperméables les unes aux autres et un même dessin peut relever de plusieurs d'entre elles. Bien que nous ne nous positionnions nullement comme sémanticienne, il s'agissait, à travers cette démarche, d'essayer de donner davantage de place aux dessins dans notre analyse, en première lecture. Nous avons ensuite doublé cette première catégorisation des dessins par une analyse thématique de contenu des textes accompagnateurs.

Dans la mesure où les textes étaient en partie évalués par l'enseignant chercheur sur la capacité des étudiants à expliquer clairement leur dessin⁴ (qu'ont-ils représenté et pourquoi ?),

⁴ Les productions des étudiants ont également été évaluées selon les critères suivants : richesse sémantique du dessin et du texte, réflexion sur le potentiel du dessin réflexif comme outil auto-réflexif pour conscientiser son

les productions écrites ont permis de vérifier un certain nombre de pistes d'interprétation des dessins et de valider, *via* le corpus de texte, les catégories créées à partir de l'analyse des dessins. Puisque les étudiants étaient invités à expliciter dans leurs textes les liens entre les différents éléments qu'ils avaient représentés sur leur dessin, les textes accompagnateurs ont éclairé l'analyse des dessins selon l'axe syntagmatique (Rose, 2007) : les textes concourent en effet à expliquer en quoi et comment chaque signe fait sens par rapport à ceux qui l'entourent. Il est par contre revenu au chercheur de procéder à l'analyse des dessins selon l'axe paradigmatique (Rose, 2007), et à chercher à déterminer comment le signe fait sens par rapport aux autres signes qui auraient pu le remplacer (pourquoi, par exemple, l'étudiant a-t-il représenté le drapeau français pour représenter la langue française, et non pas un drapeau emblème de la francophonie canadienne).

Soulignons enfin, avant d'entrer dans l'analyse des résultats, que les textes accompagnateurs des étudiants ont permis de prendre en compte tant les aspects dénotatifs (ce que représente le dessin) que les aspects connotatifs (les significations induites par les éléments du dessin).

L'apprentissage comme processus dynamique

Près de la moitié des dessins des étudiants participant à la recherche mettent d'abord en évidence le fait que l'apprentissage, en lui-même, implique une certaine mobilité ; l'apprentissage étant, par excellence, un cheminement vers le savoir. Cette représentation semble partagée par les étudiants, sans que le cours, cadre de la recherche, ait ici à priori joué un rôle. En effet, au moment où les étudiants ont travaillé sur ce projet, la notion d'apprentissage comme processus dynamique n'avait pas encore été abordée comme telle.

Pour exprimer son expérience d'apprentissage du français, l'une des étudiantes a par exemple choisi d'exprimer son expérience d'apprentissage « en comparant [s]on cheminement en classe avec la cuisine ». Elle représente le degré de maîtrise du français qu'elle cherche à atteindre à travers l'image d'une pâtisserie élaborée qu'elle parviendrait enfin à réaliser alors que, au quotidien, elle se contente d'œufs sur le plat ou de sandwiches, soit d'un français « basique » et parfois « fautif ». Bien qu'Élise⁵ ait à sa disposition le gros livre de recettes qui devrait lui permettre de cuisiner des gâteaux, et bien qu'elle ait à la main une grande « cuillère à mélanger » (qu'elle se soit donc dotée de « tous les outils nécessaires pour réussir »), la tentation est grande pour elle de ne consommer que des plats simples et rapides à préparer. Pour cette francophone native, les mets simple tels que les sandwiches représentent en fait les solutions de facilité pour lesquelles elle opte au quotidien, par exemple le recours aux logiciels informatiques d'autocorrection qui éliminent ses erreurs à l'écrit sans qu'elle ait à y réfléchir et qui entravent au final le développement de ses compétences en français. Or Élise sait que de simples sandwiches, un français de base, ne lui permettront guère de jouer pleinement son rôle d'enseignante auprès de ses futurs élèves. Pour elle, l'apprentissage est, comme la cuisine, un processus qui demande temps, patience et investissement pour pouvoir progresser et atteindre son but. Mais, pour cela, il lui faut, écrite, accepter de « sortir de sa zone de confort ». Cette notion de zone de confort et la nécessité d'en sortir retiennent ici notre attention. Brown (2008) souligne qu'

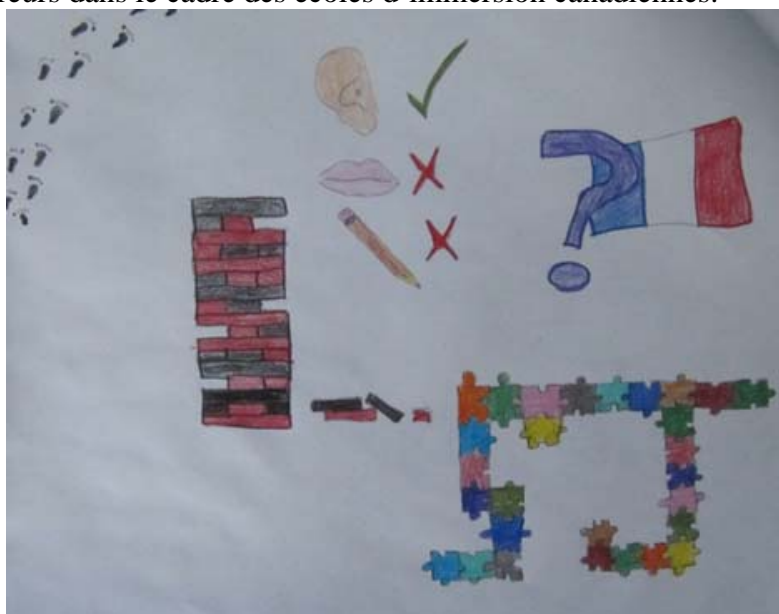
il ne semble pas y avoir de théorie de la zone de confort en soi. Les recherches dans les principales bases de données référençant les revues scientifiques en éducation et en psychologie ne renvoient à la "zone de confort" ni comme théorie ni comme modèle (2008 : 5, n. t.)

parcours d'apprentissage, réflexion sur le potentiel du dessin réflexif comme outil d'enseignement auprès d'un public d'âge scolaire, qualité langagière du texte accompagnateur.

⁵ Tous les prénoms ont été modifiés pour garantir l'anonymat des individus.

Pourtant, relève-t-il, le terme apparaît de manière métaphorique dans nombre d'articles et circule largement dans le domaine de l'éducation physique et sportive. La modélisation dite de la « zone de confort » invite les individus à développer pleinement leur potentiel en sortant de l'état d'inertie dans lequel ils se trouvent pour s'affronter à de nouveaux défis, qui leur permettront à terme d'acquérir de nouvelles compétences. Le dessin et le texte produits par Élise commencent donc par nous rappeler que l'apprentissage des langues, en soi, est une prise de risques, une invitation à évoluer et à aller au-delà de ses limites personnelles et académiques.

Autre dessin permettant de souligner le caractère dynamique de l'apprentissage, celui d'Anna, étudiante issue des écoles d'immersion. Celle-ci représente son processus d'apprentissage du français par le biais d'une « tour de Jenga ». Le « Jenga » est un jeu de société dont le but est de construire une tour la plus haute possible à partir de petits blocs de bois. Chaque joueur dispose d'un nombre de blocs limités et doit donc utiliser les blocs du bas de la tour pour tâcher de continuer à les empiler. En résulte une tour instable, avec un certain nombre de « trous » tout au long de sa structure. Pour Anna, « ces difficultés-là [que représentent les blocs enlevés à la Tour] ne vont pas complètement détruire mon apprentissage du français car j'ai une base assez solide, ainsi que de l'intérêt. Mais ces difficultés, ou blocs enlevés, font que c'est plus difficile à grandir et à atteindre ce but ». Cette représentation imagée de l'apprentissage langagier nous semble particulièrement intéressante. Elle met en effet en évidence le paradoxe que vit l'étudiante selon lequel ses compétences globales de communication en français continuent de se développer sans qu'elle puisse pour autant corriger les erreurs linguistiques « de base » qu'elle ne cesse de répéter malgré des années de pratique de la langue. Cette situation nous semble renvoyer à la notion de fossilisation des erreurs, mise en avant par Selinker (1972) et que Cuq (2003 : 106) définit comme la propension des étudiants de langues à maintenir dans le temps des occurrences fautives, « figées », preuve d'une assimilation imparfaite d'un fait de langue, et ce malgré d'éventuelles tentatives de remédiations et malgré la pratique suivie de la langue. Ces erreurs n'empêchent pour autant pas l'apprenant de continuer à développer par ailleurs de nouvelles compétences langagières. Pour Lyster (1987), le phénomène de fossilisation serait un obstacle majeur auquel se heurteraient principalement (mais non pas exclusivement) les étudiants d'immersion, et ce pour diverses raisons : parce qu'ils peuvent parfaitement communiquer en dépit de ces erreurs ou encore parce qu'ils seraient relativement peu adéquatement amenés à corriger leurs erreurs dans le cadre des écoles d'immersion canadiennes.



Dessin 1. Anna, étudiante issue des programmes d'immersion

Outre la tour, on retrouve aussi dans les dessins des étudiants d'autres représentations de l'apprentissage comme cheminement. Deux étudiantes dessineront ainsi une montagne à gravir au sommet duquel se trouve leur but. On trouvera aussi la représentation de l'apprentissage comme un escalier à monter, un escalier « sans fin », l'apprentissage d'une langue appelant à un perfectionnement à vie, à un souci de formation continue. Clairement donc, pour ces étudiants, l'apprentissage de la langue va de pair avec une certaine forme de mobilité.

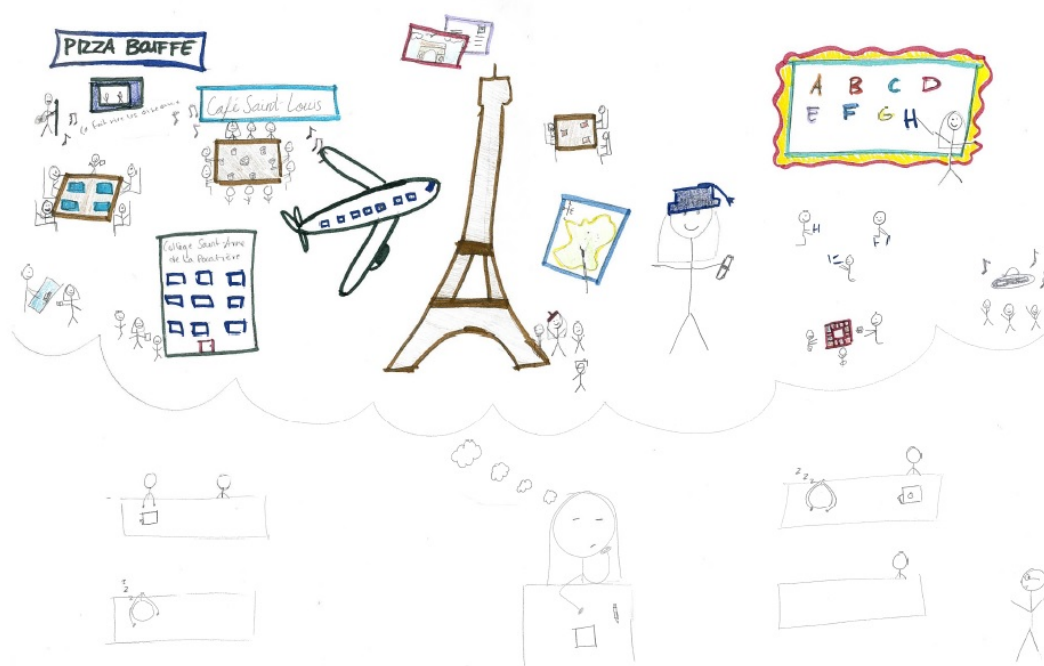
Bouger, évoluer, découvrir : les motivations sous-jacentes à l'apprentissage des langues

Plus qu'une simple mobilité cognitive, les étudiants participant à la recherche ont également associé leur désir d'étudier le français et en français à un désir de mobilité sociale et géographique.

Dans cinq dessins, les étudiants ont représenté leur future salle de classe ou se sont mis en scène comme enseignant. Leur souci de se perfectionner en langue est clairement lié à l'idée qu'ils ont vocation, à terme, à devenir des modèles langagiers auprès de leurs élèves. Ces dessins font donc le lien entre l'expérience d'apprentissage linguistique au niveau universitaire et la mobilité sociale, professionnelle, qui les motivent. De manière pragmatique, un des étudiants du corpus de recherche se met en scène discutant de ses chances d'intégrer, au terme de sa formation en éducation, une école francophone ou une école d'immersion. Une autre étudiante, au sommet de la montagne à gravir, indique que la maîtrise du français lui permettra, au final, de disposer de « plus de choix » sur le plan professionnel, quand les écoles d'immersion, en Alberta, embauchent largement, au vu du succès de ces programmes.

Mais l'apprentissage des langues est aussi clairement associé à la possibilité qu'il ouvre de voyager, d'aller à la rencontre d'un ailleurs. Sur les dessins, on retrouve ainsi des avions mais aussi des représentations symboliques ou référentielles de destinations francophones : l'emblème du Québec, une carte de France, la Tour Eiffel, Notre-Dame de Paris, etc. Sans même parler de se rendre en France ou dans d'autres espaces majoritairement francophones, l'apprentissage est également une porte vers une culture autre que la culture anglophone dominante. Différents produits culturels francophones sont ainsi présents sur les dessins réflexifs, notamment des albums de musique québécoise.

Par rapport à la perspective de la découverte d'un ailleurs, la salle de classe apparaît souvent bien terne. Une étudiante explique par exemple que son expérience d'apprentissage du français à l'université l'ennuie profondément, en dépit de ses bons résultats académiques.



Dessin 2. Lorraine, étudiante d'immersion

Lorraine se représente, en gris, entourée de camarades qui portent manifestement peu d'intérêt au cours. Elle même repense rêveusement à l'expérience d'immersion qu'elle a vécue dans le cadre du programme de mobilité « Explore⁶ », qui lui a permis de passer quelques semaines en immersion au Québec, où elle a pu à la fois suivre des cours intensifs et vivre en français. Elle représente plusieurs lieux où pratiquer un français « social » (un café, une résidence), quand, en ce qui concerne l'université, la salle de classe semble être le seul espace où parler en français. De tels espaces de socialisation existent pourtant au campus. Mais face au Québec, où les personnages mis en scène sont souriants, en mouvement et en couleurs, l'université semble terriblement terne et statique. En cela, ce dessin rejoint quelques autres du corpus, qui opposent des cours universitaires ennuyeux, où l'immobilisme semble prévaloir, à des représentations de classes vivantes et attractives ou encore à des opportunités festives d'apprendre le français de manière informelle. Bien que cela ne soit pas l'objet de cet article, nous questionnons ici la raison pour laquelle l'enseignement en milieu universitaire semble aussi dépourvu d'intérêt et aussi statique. La taille des effectifs dans les classes ne saurait ici être un facteur évident d'explication dans la mesure où, sur ce petit campus, le nombre d'étudiants est limité à 25 pour les cours d'écrit et à 15 pour les cours d'oral. Dans deux dessins en particulier, les étudiantes opposent l'immobilisme et l'ennui qui règne en cours de français à « d'autres cours », dont le cours de théâtre. Peut-on y voir un élément de plaidoyer pour l'apprentissage intégré du français dans les disciplines universitaires autres que linguistiques (Coyle *et al.*, 2010) ? Refermons la parenthèse.

Au-delà des aspects évoqués ci-dessus, qui ne nous semblent pas spécifiques au contexte universitaire en milieu minoritaire décrit, certains dessins permettent maintenant de développer des thématiques en lien avec la question de la gestion de la diversité sociolinguistique par les étudiants.

⁶ Le programme finance des stages d'immersion linguistique de cinq semaines pour les élèves et étudiants canadiens désireux de se perfectionner dans l'une des deux langues officielles et désireux de découvrir une autre province.

Un campus francophone dans un milieu anglo-dominant : un monde à part ?

Sur les 38 000 étudiants que totalise l'université dans son ensemble, environ 700 étudient sur le campus francophone. Au niveau institutionnel, le campus, physiquement isolé du campus principal, peut apparaître comme une enclave francophone en terre anglophone. Sur le plan historique et sociétal également, le campus peut faire figure de bastion de la francophonie. Avant d'être affilié à l'Université de l'Alberta, le CSJ commença en effet par former, dans les années 1920 à 1930, des religieux mais aussi des enseignants de français, chargés de faire vivre une francophonie en perte de droits, à une époque où l'enseignement du français avait été fortement restreint.

Bien que fortement lié à la « lutte pour la survivance » francophone (Mahé, 2004), le campus a toujours accueilli une population hétérogène sur le plan linguistique, avec des élèves aux compétences en anglais et en français variables. D'après le témoignage de McMahan, premier doyen du Campus, la problématique de l'anglais et notamment de la place à lui accorder dans l'établissement s'est toujours posée de manière cyclique. Comme en témoignent les écrits de Tardif et McMahan (1989) ou de Landry (1982), la présence de l'anglais dans les établissements francophones va de pair avec la crainte que ne se rejoue un rapport de force entre les deux langues qui, dans le contexte de la francophonie minoritaire, serait défavorable au français. De fait, au campus, le français est la langue d'enseignement mais aussi la langue de l'administration. Plusieurs espaces entendent faire vivre le français au campus : les clubs étudiants et le salon des étudiants ou encore la résidence universitaire où une politique linguistique intransigeante est appliquée, l'anglais y étant interdit sous peine d'exclusion. La crainte de l'assimilation linguistique en contexte anglo-dominant mais aussi l'affirmation du caractère francophone de la résidence apparaissent comme ce qui justifie, aux yeux de ses administrateurs, l'usage exclusif du français.

Pour certains étudiants donc, s'investir au CSJ revient littéralement à passer d'un monde majoritairement anglophone à un monde francophone. Le dessin de Julie illustre cette représentation. Le rebord de son dessin, explique-t-elle, est son « environnement quotidien [...] souvent tout en anglais ». Représentant l'anglophonie dominante, l'étudiante a collé des images faisant référence à la ville-même (« the city of Edmonton »), aux médias TV, radio et presse écrite (« Global Edmonton », « 91.7 The Bounce », « Edmonton Journal », « Vogue », etc.), et aux loisirs (couverture d'albums CD, jeux de société en anglais, bibliothèque municipale, cinéma, sport). Les rues dans lesquelles circuler au quotidien sont anglophones, comme en atteste le panneau de circulation routière « high collision location ». La photo d'un I-Phone rend également compte de ce que les contacts avec les autres sont avant tout en anglais. L'université enfin, « University of Alberta », complète le portrait de cet environnement anglophone. À l'intérieur de ce cadre, Julie s'est représentée au CSJ :

« je me suis située au Campus Saint-Jean dans une sorte de bulle à l'intérieur de mon environnement quotidien. J'ai fait ceci car, pour moi, le campus est un privilège. Ce privilège me permet de sauvegarder ma culture, mes croyances et mon éducation francophone ».

Dans ce dessin, le campus apparaît en effet représenté comme un lieu intégralement francophone, avec bien sûr des locuteurs de cette langue, une bibliothèque permettant d'accéder à des ressources en français, un centre d'appui en français (« La Centrale »), des cours mais aussi une communication interne et des offres d'emploi étudiant en français. Le CSJ apparaît également comme un relais promouvant les organisations et événements de la francophonie locale (« la Cité francophone », « Accès emploi », le « carnaval des sucres »⁷).

⁷ La Cité francophone est un édifice, situé à proximité du CSJ, qui rassemble les principaux organismes francophones locaux et provinciaux, dont Accès Emploi, qui offre un service d'orientation et d'aide à l'emploi

Se rendre au campus Saint-Jean, c'est donc avoir la possibilité de « sauvegarder » son identité et ses pratiques langagières francophones. Sans que cela ne soit contradictoire avec la volonté de revendiquer un répertoire linguistique et identitaire bilingue, ce dessin illustre le souci de maintenir la composante francophone, « menacée » par l'omniprésence de l'anglais au quotidien.



Dessin 3. Julie, étudiante franco-albertaine.

Pour une autre étudiante, issue des écoles d'immersion, le campus, avec sa résidence universitaire, son centre d'appui et ses couloirs où parler français, apparaît également comme un nouveau lieu de la francophonie dans lequel s'immerger. Dans son texte réflexif accompagnant le dessin, l'étudiante marque une rupture claire entre, d'un côté, la vie en français qu'elle peut avoir au campus et, de l'autre, la vie chez ses parents et à l'école d'immersion où ses occasions de s'exprimer en français étaient limitées à la salle de classe. Quitter son environnement d'origine pour une vie universitaire francophone marque donc une réelle transition dans la vie de cette étudiante qui se considère plus « mature » depuis qu'elle a l'occasion de mettre en action au quotidien son choix initial d'apprendre la deuxième langue officielle du pays. Il nous semble bien y avoir là mobilité sur le plan physique mais aussi sociolinguistique et identitaire.

Autre témoignage de ce que le choix d'une éducation universitaire en français induit un bouleversement dans le monde de référence de l'étudiant : celui de Camilla, étudiante d'immersion également. Se destinant à l'enseignement des mathématiques dans une école d'immersion, Camilla reconnaît ne pas être des plus intéressées par les cours de français. Là où elle apprend le plus néanmoins, c'est pendant les cours de mathématiques où elle se perfectionne certes dans la matière mais aussi dans la manière d'exprimer les concepts mathématiques en français. Or, explique-t-elle, le passage d'une école secondaire en immersion, où les mathématiques étaient enseignées en anglais, au milieu universitaire où les mathématiques – et leur didactique – sont enseignées en français ébranle ses connaissances

aux nouveaux-arrivants francophones. Le carnaval des sucres est quant à lui un événement festif printanier mettant à l'honneur quelques traditions franco-canadiennes dont la dégustation du sucre d'érable.

antérieures. Sur son dessin, Camilla a écrit au tableau deux termes « réciproque » et « inverse ». Ces deux termes transparents renvoient en fait à des réalités opposées selon qu'ils sont utilisés en français ou en anglais. Il y a littéralement, avec la découverte du monde mathématique en français, un changement de monde éducatif qui se produit en lien avec le choix de l'étudiante de venir étudier en français.

Mais si le campus semble ainsi représenter une enclave francophone où se redécouvrir, qu'en est-il du contact entre étudiants de différents horizons ?

Quand diverses composantes de la francophonie se rencontrent

Ce qui est assez frappant, lorsque l'on survole visuellement l'ensemble des dessins du corpus, est le relatif isolement des étudiants qui se représentent finalement peu en interaction et plus souvent côte à côte. Plusieurs affirment d'ailleurs dans leurs textes réflexifs s'être rendu compte en faisant le dessin combien leur apprentissage du français est un apprentissage « solitaire ». Certains le justifient par le fait que l'apprentissage est affaire de responsabilité personnelle, que l'individu seul est au cœur des apprentissages. Une étudiante se représente quant à elle assise à côté d'une camarade sans pour autant lui adresser la parole. Une bulle la relie à une monitrice du centre d'appui. Ce dessin nous semble particulièrement intéressant en ce qu'il fait part du sentiment de honte que ressent l'étudiante de devoir aller chercher du soutien auprès du centre d'appui pour réussir ses études, une réalité qu'elle veut cacher à ses camarades de classe de peur qu'ils la jugent. Et si Mandin (2008) avait mis en évidence dans ses travaux la crainte de certains étudiants d'immersion d'être jugés par leurs camarades francophones natifs, il convient ici de souligner que l'étudiante en question est une Franco-albertaine, qui regrette d'avoir « perdu son français » lors de la période critique de l'adolescence, quand le parler français est peu valorisé par la communauté adolescente. L'hétérogénéité des niveaux de compétences linguistiques apparaît donc parfois difficile à gérer, et au-delà d'une simple dichotomie langue première *versus* langue seconde.

Mais si cette étudiante se montre désireuse de cacher ses lacunes auprès de ses pairs, pour d'autres, la diversité au niveau des profils et des compétences sociolinguistiques est une richesse. Dans son dessin, Adrien marque son attachement à sa province d'origine, qu'il représente visuellement à travers divers symboles tels que le drapeau de l'Acadie et le héros de bande dessinée, Acadieman⁸. Il se représente également avec ses parents, des francophones acadiens, qui ont tenu à le scolariser en français après avoir déménagé en Alberta. L'expérience de mobilité, écrit-il, a remis en cause ses compétences linguistiques : Adrien estime en effet que le français parlé en Alberta est très différent. Passer en outre d'une région bilingue à une région majoritairement anglophone, où le français est peu valorisé du moins à l'adolescence, l'a amené à se détacher de sa langue première et à vouloir affirmer la composante anglophone de son répertoire linguistique. En cela, son parcours semble assez classique, conformément aux recherches de Gérin-Lajoie (2003) qui souligne que le passage à l'adolescence peut impliquer un certain rejet de l'identité francophone. Ayant donc décidé d'être scolarisé en anglais en école secondaire, Adrien a vu ses compétences en français s'amoinrir. De retour dans des études en français, à l'université, il considère que la variété des profils des étudiants du campus lui permet d'apprendre toujours plus, et de différentes manières. Il a ainsi choisi de représenter les « drapeaux de différentes cultures francophones [...qui] m'aident à apprendre le français », un français représenté d'ailleurs par la fleur de lys, symbole du canadien-français. Il estime de son côté avoir lui aussi son rôle à jouer auprès d'autres étudiants. En cela, sa perception rejoint celle d'Anna, une étudiante d'immersion, qui

⁸ Acadieman est une bande-dessinée ancrée dans le sud-est du Nouveau-Brunswick. Le personnage principal, le « first superhero acadien », se revendique comme le pirate officiel du français. S'exprimant en chiac, une variété de franco-canadien empruntant fortement à l'anglais, il entend représenter une partie de la culture sociolinguistique néobrunswickoise.

a choisi de représenter les étudiants du campus, et la variété de leurs profils sociolinguistiques et éducatifs, comme différentes pièces d'un puzzle :

« je trouve qu'au Campus Saint-Jean il y a des personnes qui sont de la même culture, ou niveau de langue, etc., de quelqu'un d'autre, mais ils se socialisent avec des gens qui ont pas mal de différences (comme les autres pièces du puzzle). Je trouve que ces cas m'aident dans mon apprentissage du français. J'ai l'occasion de parler avec des personnes comme moi, qui n'ont pas de maîtrise de la langue française et qui peuvent comprendre quand j'ai des frustrations avec mon niveau. Mais il y a aussi des personnes qui peuvent parler très bien le français qui peuvent m'aider aussi. Ils me donnent des suggestions et du soutien pour améliorer mon français ».

La mobilité des étudiants, qui viennent de toutes parts pour étudier au Campus, semble donc bien être une source d'apprentissage. On s'arrêtera néanmoins un instant sur le drapeau français qui symbolise sur le dessin d'Anna la langue française (cf. dessin 1). On peut se demander en effet pourquoi la langue française n'est pas ici le franco-albertain ou du moins le canadien-français, qui aurait pu être représenté par la fleur de lys, comme ce fut le cas pour Adrien. Le français vernaculaire, en tant que variété de langue utilisée au contact du groupe le plus proche (Dabène, 1994), n'est à priori pas la langue de référence pour cette étudiante d'immersion. Et l'on emploie ici langue de référence au sens entendu par Dabène (1994, 21), soit la langue « inculquée par l'école sous son aspect le plus normé, [comme] véhicule de transmission de la plupart des savoirs » (Dabène, 1994 : 21). Pour Anna, la langue de référence, recherchée, semble être le standard international, le français « de France ». Cette analyse serait conforme aux travaux de Milroy (1992, 210) pour qui : « *beaucoup de travaux en sociolinguistique (y compris les nôtres) ont montré qu'[...] il y a une forte pression institutionnelle pour l'emploi, en situation formelle, de variétés proches du standard* ».

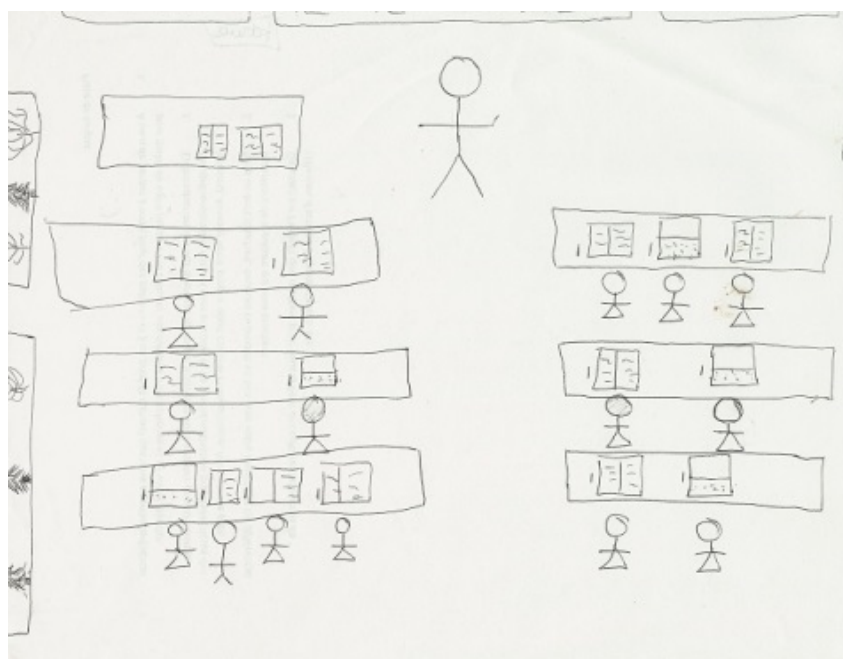
Pour autant, il est intéressant de noter qu'aucun dessin ne fait référence explicitement au parler vernaculaire franco-albertain, qui aurait pu être représenté par le drapeau bleu et blanc, paré de la fleur de lys et de la rose sauvage, emblème de la francophonie albertaine. Si l'on en croit son absence dans les dessins recueillis, il ne semble guère (re)connu. Milroy (1992) note pourtant que, tout comme le standard tend à être valorisé pour ce qui est des situations formelles, le parler vernaculaire tend à être, dans les régions minoritaires, fortement valorisé dans le cadre de situations informelles. Est-ce parce que les étudiants sont avant tout en contexte universitaire et qu'ils sont désireux de se perfectionner dans un français qui sera leur outil de travail qu'ils ne font guère référence au franco-albertain ? Est-ce parce que cette variété est peu enseignée ou valorisée dans l'enseignement reçu en Alberta ? Est-ce un indice que le constat fait en Ontario par Mougeon, Canale et Béniak dans les années 1980 serait toujours en vigueur en Alberta : « tous les aspects du français des élèves qui ne sont pas conformes au français standard sont autant d'éléments à bannir » (Mougeon, Canale et Béniak, 1984 : 73) ? Comme le font si bien remarquer Boudreau et Perrot, « le problème de la définition d'une norme d'enseignement pour le Canada francophone suscite des débats houleux depuis une cinquantaine d'années ». Au-delà de la question à proprement parler linguistique, se joue la question de savoir « *qui sont les détenteurs de la norme légitime* », « *qui en sont les exclus* » (2005 : 7).

Il serait intéressant à cet égard de mener des recherches complémentaires sur le statut du franco-albertain auprès des étudiants. Si la mobilité nationale et internationale vient vivifier le bassin francophone et permet de contrebalancer, dans une certaine mesure, l'anglophonie dominante, qu'en est-il de cette variété de français qu'est le franco-albertain ? Les seules explications explicites quant au franco-albertain sont le fait d'une étudiante québécoise, qui le vilipende avec virulence :

« le Campus Saint-Jean est une excellente place pour apprendre le français standard albertain ; c'est-à-dire vide, sans richesse et subtilités, sans passion ni révoltes, mais symbole ultime du "bilinguisme canadien". »

Selon elle, les étudiants francophones natifs de l'Alberta, au même titre que les étudiants d'immersion, « écri[vent] des travaux horribles et parle[nt] tout croche ». Elle dévalorise non seulement la qualité de leur français, qu'elle juge « plein de fautes », mais reproche aussi l'utilisation de l'anglais qui est vue non pas comme une marque de bilinguisme mais comme un manque de respect envers la francophonie. D'après Carole, les « trois quarts des étudiants » ne devraient rien avoir affaire au campus si celui-ci se voulait effectivement un établissement francophone digne de ce nom. Pour cette étudiante québécoise donc l'expérience d'apprentissage universitaire et de perfectionnement de son français en contexte minoritaire est une expérience « abrutissante ». Le dessin de Carole, où le vide et l'absence de vie prédominent, traduit ici l'échec d'une expérience de mobilité d'une région francophone majoritaire à une région francophone minoritaire, ainsi que la difficulté à se saisir de la nouvelle situation d'apprentissage. Le ton du texte réflexif est tout aussi tranché :

« la révolte [...] bouillonne en moi à chaque fois que j'entends quelqu'un massacrer ma langue sans aucune honte. Moi, comme apprenante de langue, eh bien j'ai un dégoût profond pour la culture de stupidité intellectuelle qui règne au campus ».



Dessin 4. Carole, étudiante québécoise.

Le regard des étudiants internationaux

Parmi les étudiants ayant participé à cette enquête, l'on compte trois étudiants internationaux qui, tous les trois, font part d'une expérience autre de la mobilité et d'un regard décalé sur la francophonie présente en Alberta.

Le dessin d'un premier étudiant laisse place à une réflexion quant à la nécessité de développer un répertoire linguistique et culturel en anglais, et pas uniquement en français. Venu d'un pays francophone, Haïti, Alain explique avoir dans un premier temps regretté de ne trouver à Edmonton qu'une communauté francophone restreinte, où les opportunités de s'exprimer en français sont limitées :

« Lorsque je me suis arrivé à Edmonton il y a environ 4 ans et demi, je ressentais un vide profond dans ma vie parce qu'il n'y avait pas une grande communauté francophone à Edmonton ».

Apprendre l'anglais et devenir bilingue deviendra pour lui ensuite essentiel. Pour Alain en effet, trouver en emploi en français apparaît conditionné à la capacité de s'ouvrir au monde anglophone et en particulier aux écoles d'immersion. Il se dessine en effet en pleine discussion avec une autre étudiante en éducation, tous deux dressant ensemble ce constat selon lequel les perspectives d'embauches sont bien plus importantes dans les nombreuses écoles d'immersion d'Edmonton, comparé aux 7 écoles francophones du conseil scolaire d'Edmonton. L'intérêt de ce dessin particulier nous semble résider dans le fait que, pour des raisons pragmatiques – trouver un emploi – l'étudiant élargit *de facto* sa perception de la francophonie pour ne plus simplement chercher le contact des francophones dits « natifs », comme à son arrivée en Alberta. Il se tourne désormais vers une autre composante de la francophonie locale, les écoles d'immersion, dont il a tout à découvrir. Cette ouverture aux deux systèmes scolaires albertains de langue française, l'immersion et les écoles francophones, nous apparaît comme propice à déconstruire les stéréotypes sur les élèves qui fréquentent ces systèmes, qui sont souvent opposés dans des catégories exclusives, quand il n'est pas rare que les étudiants de ces écoles aient le même profil sociolinguistique ou naviguent d'un système à l'autre, comme mentionné plus haut dans l'article.

Il convient aussi de souligner que ce dessin est l'un des rares à accorder une place à l'anglais, alors que la plupart des étudiants possède un répertoire bilingue et que l'université est, dans son ensemble, une entité anglophone. Il nous semble en fait intéressant qu'il revienne à un étudiant venu d'Haïti, qui n'a donc pas été scolarisé en Alberta et qui pose un regard nouveau sur le contexte d'apprentissage local, d'accorder une place réelle à l'anglais dans son parcours d'apprentissage langagier, quand ses camarades de classe y font peu allusion. Dans un article précédent (Lemaire, 2013), nous avons pourtant pu mettre en évidence le témoignage d'une étudiante francophone, scolarisée en partie en immersion, qui déplorait l'absence de prise en compte du répertoire anglophone des élèves comme si, en se rendant en école francophone, les élèves devaient mettre de côté une partie de leurs compétences et de leur identité linguistiques. Cette idée nous renvoie à la notion de bilinguisme ignoré, développée par Hélot (2007). Dans ses travaux, celle-ci utilise le terme de bilinguisme ignoré pour référer aux situations d'enseignement où les langues premières des apprenants ne sont guère prises en compte par les enseignants, quand une perspective plurilingue et interculturelle de l'enseignement (Blanchet *et al.*, 2008 ; Zarate *et al.*, 2008) pourrait amener à un enrichissement des répertoires linguistiques et identitaires des élèves. Les langues des élèves, des langues modimes⁹ pour la plupart, sont dans ce cas dévalorisées. Il n'est pas anodin de noter que, dans le contexte de la francophonie albertaine, c'est au contraire l'anglais, langue internationale et langue officielle de la province, qui est ignoré dans le cadre de l'enseignement et de l'apprentissage du français. Le rattachement à la langue anglaise semble devoir être minimisé de peur que celui-ci n'ait qu'un impact négatif sur le développement du français.

Rachel, une autre étudiante internationale, fait quant à elle part de son désarroi premier face à des variétés de français qui lui étaient jusqu'alors méconnues et qu'elle comprend difficilement. Face à ses difficultés d'adaptation, cette mère de famille venue du Cameroun s'est, écrit-elle, « isolée dans un coin tranquille ». Le rude climat canadien, ajoute-t-elle, la motive d'autant moins à sortir et à chercher à rompre son isolement. Par la fenêtre, on aperçoit un paysage hivernal, sous la neige. En cela, le vécu de cette étudiante internationale rejoint celui que nous avons pu mettre en évidence dans une précédente recherche (Lemaire,

⁹ L'acronyme « modimes » renvoie aux langues les moins diffusées, les moins enseignées.

2012) où des adolescents récemment arrivés en France et peu scolarisés antérieurement avaient eux aussi représenté le froid et la neige comme un facteur nouveau pour eux, les incitant à se replier sur eux-mêmes et décourageant, du même fait, leur velléité de se donner les moyens d'étudier le français. Une fois ses réticences vaincues, Rachel décrit le campus comme un environnement d'apprentissage exigeant, contrairement au ressenti de sa camarade québécoise, puisque, écrit-elle, les professeurs portent beaucoup plus d'attention à la correction linguistique des devoirs par rapport à ce qui se pratique dans son pays d'origine. Il est intéressant de noter ici que si les étudiants d'immersion considèrent parfois les étudiants issus des écoles francophones et les étudiants internationaux comme de la « concurrence » (Lemaire, 2013) quasi déloyale, qui hausse le niveau d'exigence du français, ces derniers ne se sentent pas nécessairement privilégiés par leur répertoire linguistique et leur culture scolaire antérieure.

La troisième étudiante fait part, elle aussi, de ses difficultés d'intégration suite à son départ du Sénégal pour le Canada. S'adapter au français canadien s'est avéré également un défi pour cette étudiante. Mais plus qu'un défi d'adaptation linguistique, le dessin de Mariam témoigne de la difficulté d'assumer complètement le choix de partir étudier à l'étranger, « en occident ». Mariam a en effet fait le choix de laisser ses enfants et sa famille « au pays », pour étudier seule. Comme c'est le cas dans l'étude précédemment menée auprès de mineurs étrangers isolés (Lemaire, 2012) ou dans le cas d'études s'intéressant au vécu d'enfants nouvellement arrivés (ex. Clerc, 2009), le dessin de l'étudiante met en scène une dichotomie assez claire entre l'ailleurs et l'ici, entre un espace de socialisation perdu (celui où vivent ses enfants, « le café où je me rendais avec les amis ») et l'espace-classe dans lequel il est difficile de s'investir. Mariam se dessine d'ailleurs en cours, partagée entre l'envie de discuter pour se faire des amis et ses pensées envers sa famille et son pays. Peu de place, dès lors, pour l'apprentissage. C'est d'ailleurs ce qu'elle exprime dans son texte réflexif :

« [pendant le cours], je m'évade dans mes pensées pour l'Afrique où je repense à ma famille, mes enfants en me demandant si j'ai vraiment fait le bon choix de les quitter, surtout pour la plus petite. À ce moment-là, l'idée de retour au pays vient alors m'envahir. J'étais au Canada physiquement, mais mon esprit était au Sénégal ».



Dessin 5. Mariam, étudiante internationale

Pour Rachel comme pour Mariam, c'est le soutien enfin trouvé des camarades de classe qui permettra de surmonter l'épreuve de la mobilité, de l'isolement et de la perte de repères induite. Au niveau de l'institution, le vécu des étudiants internationaux semble pris en compte puisque les deux jeunes femmes mentionnent la présence à leurs côtés d'enseignants désireux de les aider sur le plan académique. Rachel, bien qu'elle ne l'ait pas commenté dans son texte, semble également indiquer que sa culture est pleinement accueillie au campus. Elle collera en effet sur son dessin l'un des gros titres du journal étudiant, faisant le compte rendu de la « deuxième édition de la soirée interculturelle ». Si l'université en tant que telle et l'association des étudiants entendent donc accueillir les cultures des étudiants venus d'ailleurs, le dessin et le texte réflexif de Carole nous inviteront à mettre ici un bémol.

Cette dernière invite en effet à mieux valoriser la francophonie dans sa diversité. Il faudrait, écrit-elle, des « ateliers pour chaque "francophonie" (africaine, albertaine, française, des îles) ». Mais, en dépit de ses intentions positives, la proposition de l'étudiante s'inscrit dans une certaine réification des cultures, chaque culture devant être présentée par « un représentant de chaque groupe », comme si un individu pouvait faire ou incarner la synthèse d'une culture. Demorgon (2005), dans la *Critique de l'interculturel*, invite à se méfier de cette approche interculturelle « volontariste » qui, sous couvert de bonnes intentions, entend établir des passerelles entre des cultures qui seraient dès lors posées comme fixes et homogènes, distinctes les unes des autres. Ce positionnement rejoint celui d'Abdallah-Preteceille, pour qui « le but d'une approche interculturelle n'est ni d'identifier autrui en l'enfermant dans un réseau de significations, ni d'établir une série de comparaisons sur la base d'une échelle ethnocentrée (1996 : 40) ». Non seulement ce type d'approche risque d'amener à une essentialisation et à une simplification des appartenances et affiliations culturelles de chacun, mais elle laisse la porte ouverte à des comparaisons qui pourront amener à une hiérarchisation et à des confusions autour de la notion de culture. Ainsi, cette même étudiante, après avoir

suggéré des ateliers pour mieux valoriser la diversité francophone du campus – ce qui mettrait possiblement un peu de « couleurs » à son terne dessin –, s'en prend aux étudiants qui, de même que ceux qui ne « prennent pas le français au sérieux », ne devraient pas être admis du fait qu'il porte des signes religieux. Pour elle en effet, « la culture "française" (France et Québec) trouve ces symboles offusquant pour les droits des femmes ». On observe ici une réduction aléatoire de « la » culture française à ses réalités françaises – la norme internationale – et québécoises – la seule province uniquement francophone du Canada et la province d'origine de l'étudiante. On observe également une confusion entre culture linguistique et culture religieuse ; une confusion d'autant plus étonnante que la France et le Québec ont des approches distinctes en termes d'intégration culturelle et de laïcité. L'étudiante en question justifie sa position contre les étudiants portant des signes religieux par le fait que le campus devrait offrir une « expérience authentique » de la francophonie pour pouvoir enfin avoir des « étudiants qui parlent français ». Ceci nous apparaît comme une dérive associée à l'équation réductrice « une culture = une langue », sans prise en compte de la multiplicité des sous-cultures co-existantes dans tout fait culturel.

Le dessin comme outil de formation interculturelle dans la formation des enseignants

En guise de conclusion, nous rappellerons tout d'abord qu'en demandant à nos étudiants en éducation de dessiner leur expérience d'apprentissage du français au campus, nous avons fait le choix de ne pas restreindre leur réflexion autour de la seule thématique de la mobilité. Pour cette étude exploratoire, notre objectif était en effet de ne pas limiter l'expression des étudiants, que la technique du dessin a justement pour qualité de pouvoir débrider. Notre hypothèse était que les thématiques de la mobilité et de la diversité surgiraient probablement des dessins tant la diversité des français et la question du rapport entre anglophonie et francophonie nous semblaient prégnantes dans l'établissement. De fait, la consigne ouverte a laissé la place à l'expression d'expériences variées de l'apprentissage, vu comme source de mobilité cognitive, identitaire et professionnelle. Faire le choix de poursuivre ses études en français, en contexte minoritaire, ce serait ainsi faire le choix de sortir de sa zone de confort, prendre un risque par rapport à sa réussite académique, mais prendre aussi le risque de voir son identité sociolinguistique et socioculturelle jugée, comparée, valorisée ou méprisée. C'est aussi avoir l'occasion, en tant que francophone, au sens de locuteur de français, de voir son horizon francophone s'étendre pour les uns, s'épanouir ou encore se limiter, s'obscurcir pour d'autres. Dans tous les cas, le dessin de Carole rend compte de ce que la simple mise en présence d'une variété de profils en un espace ne saurait garantir le succès de l'expérience interculturelle. Sur le plan de la didactique des langues, les dessins de notre corpus nous invitent à prôner, à l'image des travaux de Mougeon, Canale et Béniak (1984) ou de Wharton (2009), une meilleure intégration des parlers vernaculaires dans l'enseignement en contexte minoritaire, pour que ceux-ci soient connus et reconnus des étudiants au même titre que « le Français de France » ou « le Français du Québec », et pour que la connaissance de ces différentes variétés permettent d'interroger les représentations existantes quant aux normes ou standards linguistiques à valoriser dans l'enseignement. Sur le plan de la didactique des cultures et de l'éducation interculturelle, on soulignera l'intérêt de la technique du dessin réflexif dans le cadre de la formation d'adultes et en particulier dans le cadre de la formation de futurs enseignants (de langues ou pas). La virulence du texte de Carole, déclenchée par la réalisation du dessin, met en exergue le pouvoir d'expressivité et de catharsis du dessin. Celui-ci a d'ailleurs été souligné par les étudiants à maintes reprises dans leur texte réflexif. Tous ont affirmé avoir aimé l'expérience du dessin réflexif. Reprenant le symbole du panneau de signalisation routière « arrêt » (cf. dessin 3), l'on peut dire que la consigne posée autour du dessin réflexif amène les étudiants à sortir des sentiers battus, à mobiliser leurs savoirs et

représentations de manière significativement différente, à s'arrêter pleinement sur l'exercice de réflexivité proposé et enfin à se permettre une prise de parole inédite.

Conformément à nos précédents travaux sur un public d'adolescents immigrants peu scolarisés antérieurement (Lemaire, 2012), cette recherche exploratoire confirme donc la richesse des données auxquelles le dessin permet d'accéder. Elle confirme aussi, tout comme le démontraient les travaux de Clerc (2009), la pertinence du dessin réflexif pour permettre aux enseignants de mieux saisir le vécu de leurs élèves ou étudiants. Elle permet cette fois-ci de mettre en évidence le fait que la mobilité, ses enjeux et ses répercussions, ne sauraient être limités aux immigrants ou étudiants internationaux.

Enfin, la technique du dessin réflexif, maintenant intégrée dans un dispositif de formation pour futurs enseignants, met en évidence son potentiel pédagogique. Dans le cadre d'une session de formation en cours, notre but est d'explorer plus avant ce potentiel. D'ores et déjà, simplement sensibilisés à la thématique de l'autobiographie langagière (Laplante et Christiansen, 2001 ; Perregaux, 2002) et à la didactique du plurilinguisme et du pluriculturalisme (Blanchet *et al.*, 2008), certains étudiants ont imaginé des activités faisant recours à la technique du dessin réflexif comme manière de passer du récit de vie au dessin, pour un public d'enfants et d'adolescents, dans un format très proche de celui développé par Farmer (2012). La présentation aux futures cohortes d'étudiants de dessins réflexifs recueillis dans le cadre de cette première étude exploratoire permettra, dans un deuxième volet de la recherche, de recueillir leurs propres perceptions quant à l'apprentissage des langues et à l'éducation interculturelle mis en scène par leurs pairs, et permettra ainsi d'engager davantage encore les étudiants dans le processus co-construction de l'analyse que nous tâchons de mener quant au potentiel du dessin réflexif comme outil de formation auprès de futurs enseignants de langue.

Bibliographie

- ABDALLAH-PRETCEILLE M., 1996, *Vers une pédagogie interculturelle*, Economica, Paris.
- AUGER N., 2005, *Comparons nos langues*, CRDP Académie de Montpellier, Montpellier, publié sous forme de DVD.
- BAUMAN Z., 2000, *Liquid modernity*, Polity Press, Cambridge.
- BEACCO J. C. *et al.*, 2010, *Guide pour le développement et la mise en œuvre de curriculums pour une éducation plurilingue et interculturelle*, division des politiques linguistiques, Conseil de l'Europe, www.coe.int/lang/fr.
- BELHAJ M., 2010, « La mobilité : un facteur d'apprentissage pour le futur "global manager" », dans *Synergies*, 7, Pays riverains de la Baltique, F. Dervin et A. Ljalikova (dir.), <http://ressources-cla.univ-fcomte.fr/gerflint/Baltique7/belhaj.pdf> .
- BLANCHET P., MOORE D. & ASSELAH-RAHAL S. (dir.), 2008, *Perspectives pour une didactique des langues contextualisée*, éditions des archives contemporaines, Paris.
- BOUDREAU A. & PERROT M-E., 2005, « Quel français enseigner en milieu minoritaire ? minorités et contact de langues : le cas de l'Acadie », dans *Glottopol*, 6, F. Leconte et S. Babault (dir.), <http://www.univ-rouen.fr/dyalang/glottopol>, pp. 2-16.
- BROWN M., 2008. « Comfort zone : model or metaphor? », dans *Australian Journal of outdoor Education*, 12(1), pp. 3-12.
- BYRAM M., 2009, *Sociétés multiculturelles et individus pluriculturels : le projet de l'éducation interculturelle*, Éditions du conseil de l'Europe, Strasbourg.
- CASTELLOTTI V., 2001, *D'une langue à d'autres. Pratiques et représentations*, PURH, Rouen.

- CASTELLOTTI V., COSTE D., MOORE D. & TAGLIANTE C., 2004, *Portfolio européen des langues collège*, Didier/ENS/CIEP, Paris.
- CLERC S., 2009, « Les dessins d'apprentissage d'élèves nouvellement arrivés en France : vecteurs d'un apprendre autrement », dans *Dessin réflexif. Élément pour une herméneutique du sujet plurilingue*, M. Molinié (dir.), publications du CRTF, Encrage Belles Lettres, Amiens, pp. 119-140.
- COYLE D., HOOD P. & MARSH D., 2010, *Content and Language Integrated Learning*, Cambridge University Press, Cambridge.
- CUMMINS J., 1979, « Linguistic interdependence and the educational development of bilingual children », *Review of educational research*, 49, University of California, Berkeley, pp. 222-251.
- CUQ J-P. (dir.), 2003, *Dictionnaire de didactique du français*, Clé international, Paris.
- DABENE L., 1994, *Repères sociolinguistiques pour l'enseignement des langues*, Hachette, Paris.
- DE HOUWER A., 2009, *Bilingual First Language Acquisition*, Multilingual Matters, Bristol.
- DEKEYSER R.M., 2007, « Study abroad as foreign language practice », dans *Practice in second language: perspectives from applied linguistics and cognitive psychology*, R.M DEKEYSER (dir), Cambridge University Press, Cambridge, pp. 208-226.
- DEMORGON J., 2005, *Guide de l'interculturel, L'horizon de la sociologie*, Economica, Paris.
- FARMER D., 2012, « Portraits de jeunes migrants dans une école internationale au Canada », dans *La revue internationale de l'éducation familiale*, 31, Scolarité des jeunes migrants, V. Francis (dir.), L'Harmattan, Paris, pp. 73-94.
- FREED B. F., 2008, « Second Language Learning in a Study abroad Context ». Dans *Encyclopedia of language and education: second and foreign language education*, N. Van deusen-scholl & N. H. Hornberger (dir.), tiré de <http://www.springerlink.com/content/u5302761w3315736/>, pp.113-125.
- GÉRIN-LAJOIE D., 2011, *Youth, Language and Identity : Portraits of Students from English-language High Schools in the Montreal Area*, Canadian scholars'Press, Toronto.
- GÉRIN-LAJOIE D., 2003, *Parcours identitaires de jeunes francophones en milieu minoritaire*, Les éditions prise de parole, Sudbury.
- HANEY W., RUSSELL M. & BEBELL D., 2004, « Drawing on Education: using Drawings to document Schooling and support Change », dans *Harvard Educational Review*, 74 (3), Harvard Education Press, pp. 241-271.
- HAWTHORNE L. 2010, « Demography, migration and demand for international students », dans *Globalization and Tertiary Education in the Asia Pacific*, C. Findlay and W.CG. Tierney (dir.), World Scientific Publishing, Singapore, pp. 93-119.
- HÉLOT C., 2007, *Du bilinguisme en famille au plurilinguisme à l'école*, L'Harmattan, Paris.
- HUSUM R. & BRYCE R., 1991, « A Survey of Graduates from a Saskatchewan French Immersion High School », dans *Canadian Modern Language Review*, 48, University of Toronto Press, pp. 135-143.
- KAUFMANN J-C., 1996, *L'entretien compréhensif*, Nathan, Paris.
- KEREN-KOLB E. & FISHMAN, B., 2006, « Using Drawings to draw out a Preservice Teacher's Beliefs about Technology Integration ». Dans *Proceedings of the 7th international conference on learning sciences. International society of the learning sciences*, June 27 - July 1 2006, Indiana University, tiré de <http://dl.acm.org/citation.cfm?id=1150034>.

- LANDRY R., 1982, « Le bilinguisme additif chez les francophones minoritaires du Canada », dans *Revue des sciences de l'éducation*, 8(2), pp. 223-244. Tiré de <http://id.erudit.org/iderudit/900369ar>.
- LAPLANTE B. & CHRISTIANSEN H., 2001, A touch of... Class ! Portfolio langagier en français, dans *The Canadian Modern Language Review*, 57, University of Toronto Press, pp. 495-501.
- LEMAIRE E., 2013, « Étudier à l'université en français dans le contexte minoritaire ouest canadien : ce que peut nous apprendre le dessin réflexif », dans *Les Cahiers de l'Institut des Langues Officielles et du Bilinguisme*, 6-3, L'immersion en français au niveau universitaire, H. Knoerr et A. Weinberg (dir.), Université d'Ottawa, pp. 1001-1021.
- LEMAIRE E., 2012, « Portraits de mineurs isolés étrangers en territoire français : apprendre en situation de vulnérabilité », dans *Revue internationale de l'éducation familiale*, 31, Scolarité des jeunes migrants, V. Francis (dir.), L'Harmattan, Paris, pp.31-53.
- LYSTER R., 1987, « Speaking immersion », dans *La revue canadienne des langues vivantes*, 43, University of Toronto, pp. 701-717.
- MACFARLANE A., 2001, « Are brief contact experiences and classroom language learning complementary? », dans *Canadian Modern Language Review*, 58, University of Toronto, pp. 64-83.
- MACFARLANE A. & WESCHE, M.B., 1995, "Immersion Outcomes : beyond Language Proficiency", dans *Canadian Modern Language Review*, 51, University of Toronto, pp. 250-274.
- MAHÉ Y., 2004, « "La survivance" Discourses and the Curriculum in Frenchspeaking Communities in North America 1840–1960 », dans *Journal of Educational Thought*, 38, University of Calgary, pp. 183-207.
- MANDIN L., 2008, « Transmettre le flambeau : l'avenir de l'enseignement des langues secondes est entre nos mains », dans *Revue canadienne de linguistique appliquée*, 11(1), M. Turnbull et S. Roy (dir.), Association canadienne de linguistique appliquée, pp. 5-19.
- MASSOT M-H. & ORFEUIL, J-P., 2005, « La mobilité au quotidien, entre choix individuel et production sociale », dans *Cahiers internationaux de sociologie*, 118, Des notions en dispute, PUF, Paris, pp. 81-100.
- MILROY J., 1992, *Linguistic Variation and Change*, Blackwell Publishers, Oxford.
- MOLINIE M., 2011, « La méthode biographique : de l'écoute de l'apprenant de langues à l'herméneutique du sujet plurilingue », dans *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures, approches contextualisées*, P. Blanchet & P. Chardenet (dir.), AUF/EAC, Paris.
- MOLINIÉ M. (dir.), 2009, *Dessin réflexif : élément pour une herméneutique du sujet plurilingue*, Publications du centre de recherche textes et francophonies (CRTF), Encrage Belles Lettres, Amiens.
- MOORE D., 2001, *Les représentations des langues et de leur apprentissage. Références, modèles, données et méthodes*, Didier, Paris.
- MOUGEON R., NADASDI T. & REHNER K., 2010, *The Sociolinguistic Competence of Immersion Students*, Multilingual Matters, Bristol.
- MOUGEON R., CANALE M., BENIAK E., 1984, « Acquisition du français en situation minoritaire : le cas des franco-ontariens », *Le français dans le monde*, 185, Hachette, Paris, pp. 69-76.
- PERREGAUX C., 2009, « Dans les dessins de jeunes enfants, les langues sont des images », dans *Dessin réflexif. Élément pour une herméneutique du sujet plurilingue*, M. Molinié (dir.), publications du CRTF, Encrage Belles Lettres, Amiens, pp. 31-43.

- PERREGAUX C., 2002, « (Auto)biographies langagières en formation et à l'école : pour une autre compréhension du rapport aux langues », dans *Bulletin VALS-ASLA (Association Suisse de Linguistique Appliquée)* 76, pp. 81-94.
- PERRENOUD P., 1994, *Métier d'élève et sens du travail scolaire*, ESF, Paris.
- RAZAFIMANDIMBIMANANA E., 2009, « Autoportraits d'enfants migrants plurilingues en classe d'accueil à Montréal : une démarche altéro-réflexive », dans *Dessin réflexif. Élément pour une herméneutique du sujet plurilingue*, M. Molinié (dir.), publications du CRTF, Encrage Belles Lettres, Amiens, pp. 141-163.
- REHNER K. & MOUGEON R., 2003, « The Effect of Educational Input on the Development of Sociolinguistic Competence by French Immersion Students : the Case of Expressions of Consequence in Spoken French ». Dans *Journal of Educational Thought*, 37, University of Calgary, pp. 259-281.
- ROSE G., 2007, *Visual Methodologies : an Introduction to Interpretation of Visual Materials*, Sage, London.
- SELINKER L., 1972, « Interlanguage », dans *International Review of Applied Linguistics in Language*, 10(3), pp. 209-231.
- SKOGEN R., 2006, *Holding the Tension in the Sphere of the Between : French Immersion Graduates in a Francophone post-secondary Institution*. (Unpublished doctoral dissertation). Department of elementary education, University of Alberta, Alberta.
- SOULET M-H., 2008, « Contrepoint », dans *Précis du plurilinguisme et du pluriculturalisme*, Zarate & al. (dir.), Éditions des archives contemporaines, Paris, pp. 163-165.
- TARDIF C. & MCMAHON F., 1989, « Les francophones et les études postsecondaires », dans *Revue canadienne d'enseignement supérieur*, 19, Société canadienne pour l'étude de l'enseignement supérieur, pp. 19-28.
- VAN DER KEILEN M., 1995, « Use of French, Attitudes and Motivations of French Immersion Students », dans *The Canadian Modern Language Review*, 51, University of Toronto, pp. 287-303.
- VANHULLE S., 2005, « Écriture réflexive et subjectivation de savoirs chez les futurs enseignants », dans *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 8(1), Université de Sherbrooke, pp.41-63.
- VATTER C., 2006, *L'inter-culturalité dans tous ses états*, Presses universitaires de Nancy, Nancy.
- VÉRONIQUE D., 1990, « À la rencontre de l'autre langue : réflexions sur les représentations dans l'apprentissage d'une langue étrangère », dans *Le français dans le monde, recherche et applications, publics spécifiques et communication spécialisée*, Hachette, Paris, pp. 17-24.
- VYGOTSKY L., 1978, *Mind in Society: the Development of higher psychological Processes*, Harvard University Press, Cambridge.
- WARDEN M., LAPKIN S., SWAIN M. & HART, D., 1995, « Adolescent Language Learners on a three-month Exchange: Insights from their Diaries », dans *Foreign Language Annals*, 28-4, American Council on the Teaching of Foreign Languages, pp. 537-549.
- WESCHE M.B., MORRISON F., READY D. & PAWLEY C., 1990, « French Immersion: postsecondary Consequences for Individuals and Universities », dans *Canadian Modern Language Review*, 46, University of Toronto, pp. 430-451.
- WHARTON S., 2009, « Français et créole en classe : pour une didactique "résonnante" », dans *Dessin réflexif. Élément pour une herméneutique du sujet plurilingue*, M. Molinié (dir.), publications du CRTF, Cergy, pp. 75-86.
- ZARATE G., LÉVY D. & KRAMSCH C. (dir), 2008, *Précis du plurilinguisme et du pluriculturalisme*, Éditions des archives contemporaines, Paris.

CARTES DE LANGUE(S) ET DE MOBILITÉ(S) DE FUTURS ENSEIGNANTS DU PRIMAIRE À BERNE : QUAND UNE DYNAMIQUE DIALOGIQUE ENTRE LES CORPUS DÉVOILE DES REPRÉSENTATIONS DU FRANÇAIS

Jésabel Robin

Pädagogische Hochschule Bern

L'institut germanophone *Vorschulstufe und Primarstufe* de la *Pädagogische Hochschule Bern* (dorénavant PH IVP) forme les futurs enseignants du primaire du canton de Berne en Suisse. Les étudiants de cet institut sont en phase de formation professionnelle, c'est-à-dire en transition entre un statut d'étudiant et un statut d'enseignant. Dans le cadre de travaux¹ sur les représentations du français des étudiants de la PH IVP (Robin, 2011), nous avons postulé que les parcours de langue(s) et de mobilité(s) des étudiants étaient constitutifs de ces représentations. Nous avons alors cherché à aborder ces parcours par le biais de récits de diverses natures dont nous avons croisé les analyses : fiches de données biographiques, rapports de séjour de mobilité, rapports de stage pratique d'enseignement, « cartes de langue(s) et de mobilité(s) » et enfin, entretien compréhensif en auto-confrontation avec les corpus précédemment cités. La démarche méthodologique, croisant récits verbaux et non-verbaux des expériences au contact des langue(s), a permis de mettre à jour des processus de renégociation des représentations du français à travers les expériences de formation et de mobilité. En tant qu'outil de conceptualisation des expériences et de mise en lien de celles-ci, la représentation graphique des parcours à travers la « carte de langue(s) et de mobilité(s) » a apporté une originalité à nos travaux et un premier niveau d'analyses co-construites.

Les langues et les mobilités dans la formation initiale

La PH IVP dispense une formation initiale tertiaire de trois années, sanctionnée par un diplôme de *bachelor* (équivalent de la licence en France). Les enseignants du primaire étant des généralistes, ils sont formés à enseigner toutes les matières obligatoires du programme scolaire. Le français est la première langue étrangère enseignée, dès la 3^e année d'école, les enseignants du primaire sont donc également des enseignants de français langue étrangère. À ce titre, le français est une matière obligatoire de la formation à la PH IVP. Nous intervenons en tant qu'enseignante de français à ce niveau. Sur la totalité des 180 ECTS de la formation à

¹ Thèse doctorale sous la co-direction d'Aline Gohard-Radenkovic et de Geneviève Zarate soutenue le 1^{er} mai 2014 à l'Université de Fribourg, Suisse.

la PH IVP, le français représente 5 à 8 ECTS. Les étudiants reçoivent des cours de langue et de didactique, validés par des travaux orientés vers la future pratique professionnelle de l'enseignement du français au niveau primaire : préparations de matériel pédagogique, préparations détaillées de leçons suivant le manuel de français en vigueur, simulation de séquences d'enseignement, correction de productions d'élèves, etc. L'enseignement du français fait également l'objet d'un stage pratique préparé, accompagné et revisité par des travaux de réflexion. L'anglais est la deuxième langue étrangère obligatoire dès la 5^e année d'école primaire, cependant son enseignement est optionnel à la PH IVP.

Dans le cadre de leur formation initiale en langue, les étudiants sont par ailleurs tenus d'organiser un séjour de mobilité de quatre semaines au minimum dans un endroit francophone² au cours de leurs trois années de formation et d'écrire un rapport de séjour à leur retour. Les objectifs du séjour sont³ : « l'amélioration des compétences linguistiques » et « l'approfondissement des connaissances culturelles à travers l'expérience interculturelle » en vue de l'enseignement futur de la langue. La mobilité joue donc en théorie sur les plans linguistiques, culturels et professionnels. Les consignes institutionnelles étant très ouvertes, les séjours peuvent prendre des formes très variées : chantier humanitaire en Afrique francophone de deux mois, travail à la réception d'un camping dans le sud de la France, cours intensifs de langue à Lausanne pendant quatre semaines, semestre d'échange Erasmus en Belgique pendant six mois, travail à la ferme en Suisse romande durant tout un été, jeune fille au pair à Québec pendant toute une année, participation à un stage pratique d'enseignement de cinq semaines en Suisse francophone, etc. On peut donc parler de mobilité institutionnelle à « géométrie variable »⁴. Dans ces conditions, on est en droit de se demander quels sont les véritables impacts d'une mobilité si diversifiée, tant au niveau des acteurs qu'au niveau de la formation commanditaire.

Le séjour de mobilité est validé mais non évalué, entre autres sur présentation d'un rapport de séjour écrit selon les consignes de l'institution. Si l'on s'en tient à ces rapports, on lit que les étudiants estiment avoir grandement progressé durant leur séjour et se déclarent rassurés tant au sujet de leurs compétences en langue qu'au sujet de leur futur enseignement du français. Connaissant les résistances de certains étudiants envers le français et les réticences au départ dont ils sont capables⁵, ces déclarations semblent certes encourageantes mais avant tout surprenantes. Sont-elles uniquement dues aux biais des consignes et à la complaisance envers l'institution commanditaire ou bien ce séjour est-il véritablement un lieu pivot des représentations de ses propres compétences ? En quoi serait-il différent d'éventuels autres séjours de mobilité antérieurs effectués dans d'autres conditions ? La valeur scientifique des rapports de séjour, purs produits du cadre institutionnel, étant très aléatoire⁶, les enjeux de cette mobilité étudiante demandent à être interrogés par d'autres canaux que ceux de la verbalisation.

Le choix méthodologique de la carte de langue(s) et de mobilité(s)

Nous avons proposé à une dizaine d'étudiants d'être nos informateurs. Nous les avons sélectionnés non pas selon des critères de représentativité statistique mais selon leur profil.

² Les étudiants peuvent aller en Suisse francophone ou à l'étranger. L'institution établit une liste de destinations possibles pour le séjour où figurent certains pays de la Francophonie.

³ Nous nous permettons ici une traduction libre du document officiel, disponible en ligne pour les étudiants et rédigés en allemand où figurent les consignes.

⁴ En référence à J. Veillette et A. Gohard-Radenkovic (2012)

⁵ Les conditions du départ et l'évolution des logiques individuelles dans la mobilité ont été analysées dans J. Robin (2013a).

⁶ Les limites et les apports des rapports de séjour au niveau scientifique ont été analysés dans J. Robin (2013b).

Nous avons plusieurs critères de sélection : leur niveau de compétence en français, le type de mobilité institutionnelle effectuée, l'attitude générale à l'encontre du français en cours de formation, etc. Ceux qui ont accepté de participer au projet l'ont fait à titre volontaire, c'est-à-dire sans aucune forme de rétribution. Le recueil de leurs témoignages a été fait en dehors du temps d'études et dans un autre contexte géographique. En tant que « praticien-chercheur » (Kohn, 2001), nous avons donc dû gérer en permanence notre statut émique⁷ d'enseignante de français de l'institution et notre statut étique de chercheur.

Nous avons proposé à nos informateurs de nous raconter leurs expériences en lien avec les langues et les mobilités et avons de ce fait recueilli des récits autobiographiques.

Le récit biographique est un instrument dont l'utilisation dépend toujours de l'objet visé par la recherche. (...) La diversité de récit biographique appartient au processus de construction de l'objet de recherche ainsi qu'à la mise au point de son instrumentation. (Dominicié, 1994 : 75)

Le récit permet d'articuler entre elles les expériences clé pour révéler un parcours. Il existe d'innombrables manières de se raconter. J.-M. Baudouin classe les récits selon qu'ils sont à dominante discursive, argumentative ou bien encore narrative (Baudouin, 2009). G. Pineau et J.-L. Le Grand, qui ont répertorié toute une typologie du genre discursif, n'excluent aucun support pour étudier les récits puisque ceux-ci recouvrent des « pratiques multiformes » dont la définition « ouvre un champ quasi infini de pratiques » (Pineau, Le Grand, 2007 : 5). Même s'il est entré tardivement dans les pratiques, le travail autour de la « biographie langagière » est aujourd'hui devenu une pratique réflexive incontournable en didactique des langues et des cultures. Il s'agit de raconter son histoire en fonction de ses langues.

La biographie langagière repose sur la capacité de l'individu à relater les éléments constitutifs de son expérience dans les domaines linguistique et culturel. (Molinié, 2006 : 6)

C. Perregaux (Perregaux, 2002) et A. Gohard-Radenkovic (Gohard-Radenkovic, 2009) s'accordent pour rebaptiser ce travail de réflexion fait sur son propre parcours, « autobiographie » langagière. Travailler sur son autobiographie langagière, que ce soit de manière écrite, orale ou autre, permet de mobiliser les connaissances et les acquis déjà en présence, c'est-à-dire de montrer ce qui s'est passé avant le moment de l'énonciation. Il s'agit donc bien d'une forme de récit mais très spécifique puisqu'elle aborde la réflexion autobiographique sous l'angle des langues.

Utilisé dès les années 1930 par les sociologues de l'Ecole de Chicago, le dessin a ensuite été utilisé en psychologie clinique. En didactique des langues et des cultures, il sert le plus souvent à montrer de quelle manière les acteurs mettent en lien les différents éléments de leur autobiographie langagière. Le dessin se prête particulièrement à la représentation des personnes et des situations jugées comme importantes par l'acteur : évènements familiaux, chocs, mobilités, situation de transitions, etc.

Les dessins apparaissent davantage comme un moyen d'envisager la transition entre le passé, le présent et le futur, tout en laissant apparaître un certain « entre-deux ». (...) Ces dessins apparaissent comme un moyen d'exprimer les frustrations, les obstacles mais aussi les projections dans le futur. (Lemaire, 2012 : 50)

Les étudiants de la PH IVP sont sensibilisés à la représentation graphique de l'autobiographie langagière au cours de leur formation en français. Ils travaillent leur autobiographie langagière selon la méthode des « Portraits de langues », c'est-à-dire avec la

⁷ Nous avons ici repris et francisé les termes de K.-L. Pike (1954).

silhouette proposée par H.-J. Krumm (Krumm, 2008), puis rédigent leur autobiographie langagière. Lors de leur stage pratique d'enseignement du français, ils font également dessiner des silhouettes à leurs élèves. Ces travaux leur permettent de prendre conscience, d'une certaine manière, de leur capital en langues.

Se basant sur les idées de R. Richterich qui travaillait à la construction de profils (Richterich, 1998), G. Zarate et A. Gohard-Radenkovic ont avancé la notion d'« identités cartographiées » (Zarate, Gohard-Radenkovic, 2004 : 6). Nous avons repris à notre compte cette idée de cartographie identitaire pour élaborer notre propre outil de recherche : la « carte » de langue(s) et de mobilité(s). Notre carte de langue(s) et de mobilité(s) consiste à (re)représenter graphiquement ses propres expériences avec les langues et les mobilités (géographiques, familiales, identitaires, etc.). Cette forme de dessin permet de prendre conscience de son capital en langues mais également de son « capital de mobilité » (Murphy-Lejeune, 2003), ce que le dessin classique ou la silhouette, plus figés, ne permettent pas toujours. Suivant l'idée qu'« *il appartient à tout individu de dessiner lui-même les contours de sa carte identitaire* » (Zarate, Gohard-Radenkovic, 2004 : 6), notre carte de langue(s) et de mobilité(s) n'était limitée par aucun contour prédéfini. Nous postulons avec E. Morin (Morin, 2005) la complexité des parcours et insistons sur la pluralité potentielle des langues et des mobilités mais choisissons cependant par prudence scientifique de laisser la place à d'éventuelle(s) représentation(s) graphique(s) de langue ou de mobilité au singulier.

Le modèle de la « carte » est plus souple que celui de la « grille » (...). La « carte » met en place un modèle d'emblée individualisé, indépendant de la morale et de l'idéologie, réponse souple à l'infini kaléidoscope des identités individuelles. Carte qui, au regard du menu imposé, rend visibles les choix ; carte qui livre une lecture explicite des circulations géographiques dans un espace géographiquement arpenté ; carte subjective qui met en lumière des interprétations créatives, redessinant les tracés convenus. (Zarate, Gohard-Radenkovic, 2004 : 6)

Ainsi, la carte nous a semblé être un outil capable de prendre en considération la complexité des parcours, le caractère évolutif de celui-ci et la lecture que l'acteur en fait. Un parcours s'effectuant rarement en ligne droite, la carte apporte au dessin les dimensions spatiales, diachroniques et évolutives du parcours des acteurs : cheminement, stagnations, retours, détours, transitions, etc. Elle donne une épaisseur : une perspective de l'intérieur et de l'extérieur des parcours et propose tout un jeu entre le vécu et le symbolique.

La consigne (en français) que nous avons donnée aux informateurs (germanophones pour la plupart) était la suivante : « Dessinez votre parcours de langue(s) et de mobilité(s) en associant des émotions aux langue(s) et au(x) mobilité(s) et donnez un titre à votre dessin ». Nous avons mis à leur disposition des feuilles de grand format de diverses couleurs, toutes sortes de marqueurs, stylos, crayons de plusieurs couleurs, des ciseaux, de la colle, etc. Présentée comme un espace d'expression libre, les informateurs étaient naturellement autorisés à écrire, dans la langue de leur choix, sur leur dessin. Nous avons ainsi obtenu des cartes extrêmement variées, organisées de manière chronologique⁸, métaphorique⁹ ou symbolique¹⁰, avec des sens de lecture variés, c'est-à-dire des cartes complexes mais tout aussi uniques que les parcours représentés.

⁸ La carte de Mirjam, que nous allons brièvement analyser du point de vue de la mobilité institutionnelle, en est un exemple : elle représente un parcours scolaire chronologique. Les prénoms proposés sont tous des pseudonymes.

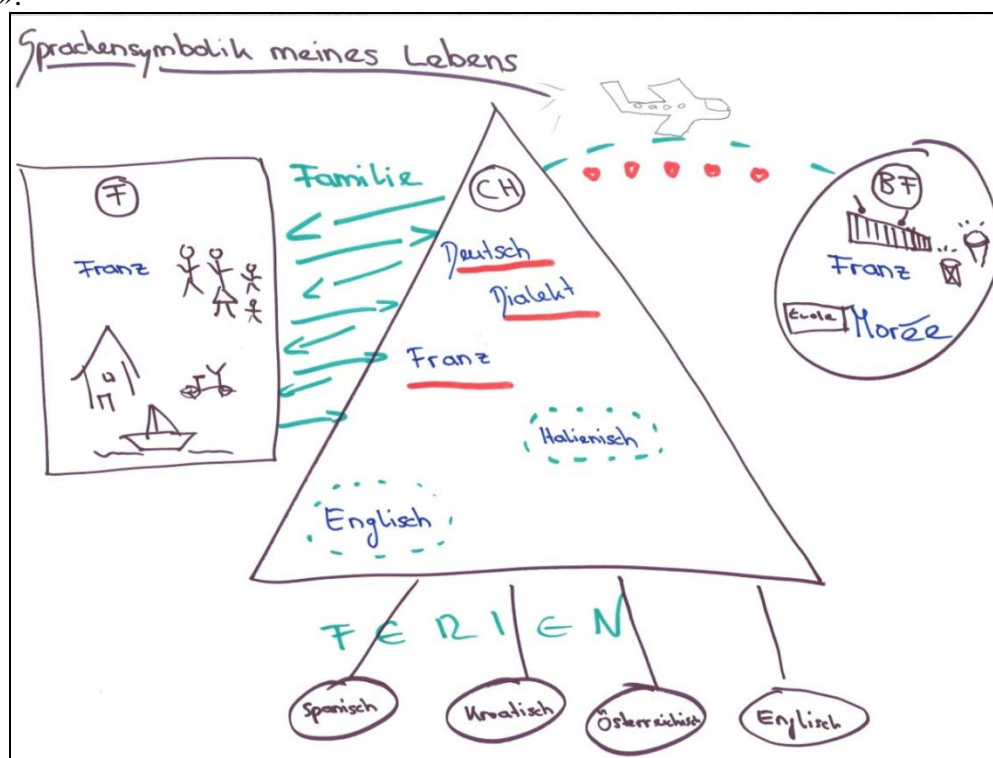
⁹ La carte de Walter en est une illustration : il a comparé sa relation avec le français à l'ascension d'une montagne. Le titre est tout aussi parlant : « Où est le col ? ».

¹⁰ La carte de Johanna en est un exemple.

Mettre en dessin ses représentations, son ressenti en lien avec un processus aussi complexe que l'apprentissage est en effet une opération peu aisée : il faut d'abord prendre le temps de réfléchir à ce que l'on ressent, ce que l'on aimerait exprimer, puis penser à la manière dont, concrètement, techniquement, mais aussi symboliquement, on peut représenter ses idées sur la page, en pensant également à la manière d'occuper physiquement l'espace de la feuille. (Lemaire, 2012 : 37)

Dessiner sa carte de langue(s) et de mobilité(s) est un double exercice de conceptualisation puisque les acteurs sont invités à articuler eux-mêmes leurs langues et leurs mobilités. En prenant ainsi en compte les expériences antérieures à la formation des étudiants de la PH IVP, nous avons pu mettre en pratique ce « paradigme du cheminement » (Zarate, Gohard-Radenkovic, 2004 : 5) qui nous semble particulièrement pertinent pour un travail portant sur les parcours de langue(s) et de mobilité(s). Tim l'a d'ailleurs bien compris puisqu'il donne pour titre à sa carte : « *Road of languages* ».

De par leur nature graphique, les cartes de langue(s) et de mobilité(s) ont reçu une analyse particulière. Nous nous sommes principalement penchée sur les travaux de G. Rose et sur la grille de questions qu'elle emprunte à G. Dyer (Rose, 2001 : 75-77) pour repérer les représentations de personnes, d'attitudes, d'activités et de lieux. Nous avons ainsi pu isoler des éléments récurrents d'une carte à l'autre et voir de quelle manière ces éléments sont traités par nos différents informateurs. Le sens de lecture de nos cartes nous a également intéressée : si certaines se lisaient chronologiquement de gauche à droite, d'autres étaient symboliques et se lisaient en partant du centre de l'image ou d'autres points encore. À titre d'exemple, voici la carte de Johanna. L'informatrice a d'ailleurs baptisé sa carte « la symbolique des langues dans ma vie ».



Doc. 1 : La carte de langue(s) et de mobilité(s) de Johanna : une lecture symbolique

Nos informateurs ont donc choisi d'accentuer ou de centrer leur carte sur divers éléments.

Nous nous sommes cependant arrêtée à ces quelques éléments de sémiotique. Loin de nous l'idée que les informateurs n'avaient pas d'intention(s) particulière(s) dans leurs choix de représentations graphiques (au contraire, nous sommes convaincue de l'importance de leurs choix, conscients ou non, au niveau de la construction de l'image) mais il serait erroné de

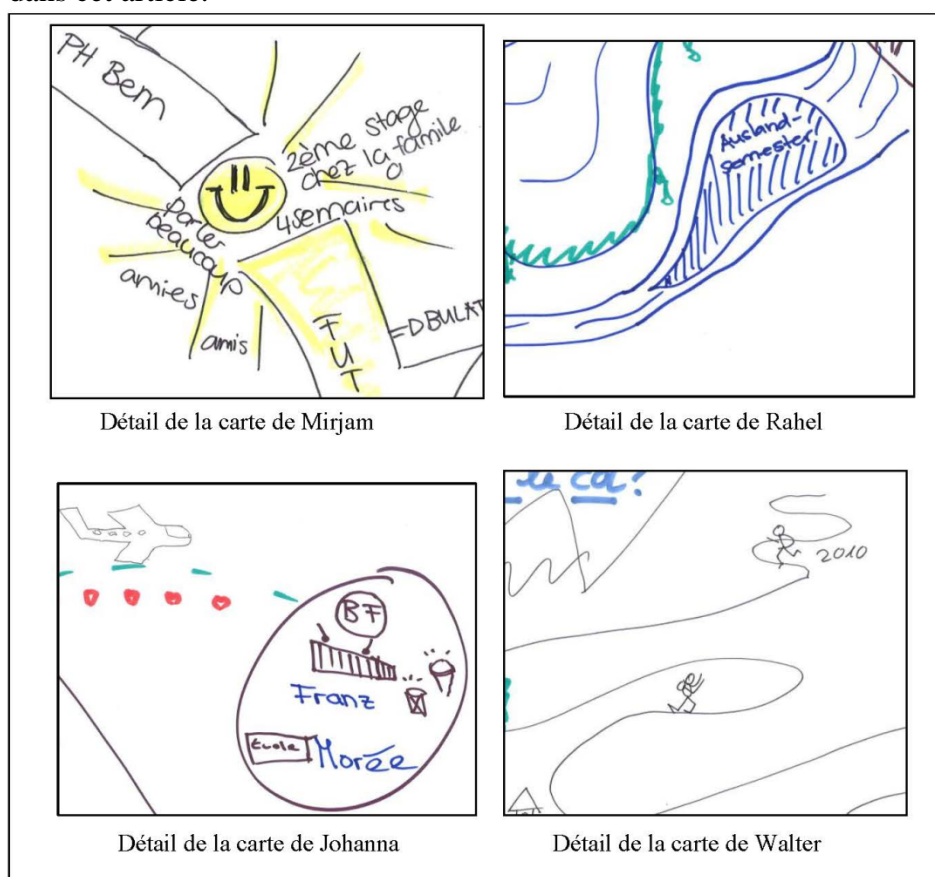
chercher une analyse sémiotique trop approfondie. Le contexte de production de nos cartes, ainsi que le rôle joué par leurs auteurs dans leur production, ne nous le permet pas. C'est donc par l'analyse de contenu que nous avons travaillé nos cartes.

Si une attention particulière a été portée à la manière dont les dessins ont été construits pour faire du sens, aux symboles utilisés, aux dénnotations et connotations, l'analyse de contenu primera sur l'analyse sémiotique. (Lemaire, 2012 : 38)

Le dessin produit du sens pour celui qui dessine mais aussi pour celui qui le regarde, on parle ainsi de « poly-interprétations » du dessin (Castellotti, Moore, 2009 : 53). Il était important pour nous de prendre en considération ces différentes interprétations. L'auto-confrontation des informateurs avec leur carte au cours d'un entretien, nous a permis d'interroger de nouveau le sens à donner à ces cartes et d'en co-construire l'analyse.

Dynamique de la carte et processus de renégociation à travers la mobilité

Afin de mieux cerner les dynamiques que les cartes de langue(s) et de mobilité(s) ont permis de mettre à jour, prenons l'exemple des mobilités institutionnelles de la PH IVP. Nous avons isolé cet élément précis des cartes de nos informateurs quand il avait été représenté (ce qui n'est pas le cas de toutes les cartes). Nous n'avons isolé ici que les éléments nécessaires pour les besoins de la démonstration. Il convient, nous allons le voir, de toujours bien replacer les éléments dans leur contexte de production mais également dans le contexte global de la carte pour voir la manière dont ils s'articulent au sein de la carte. C'est pour cette raison que nous utiliserons principalement ici des détails issus des cartes que nous présentons en intégralité dans cet article.



Détail de la carte de Mirjam

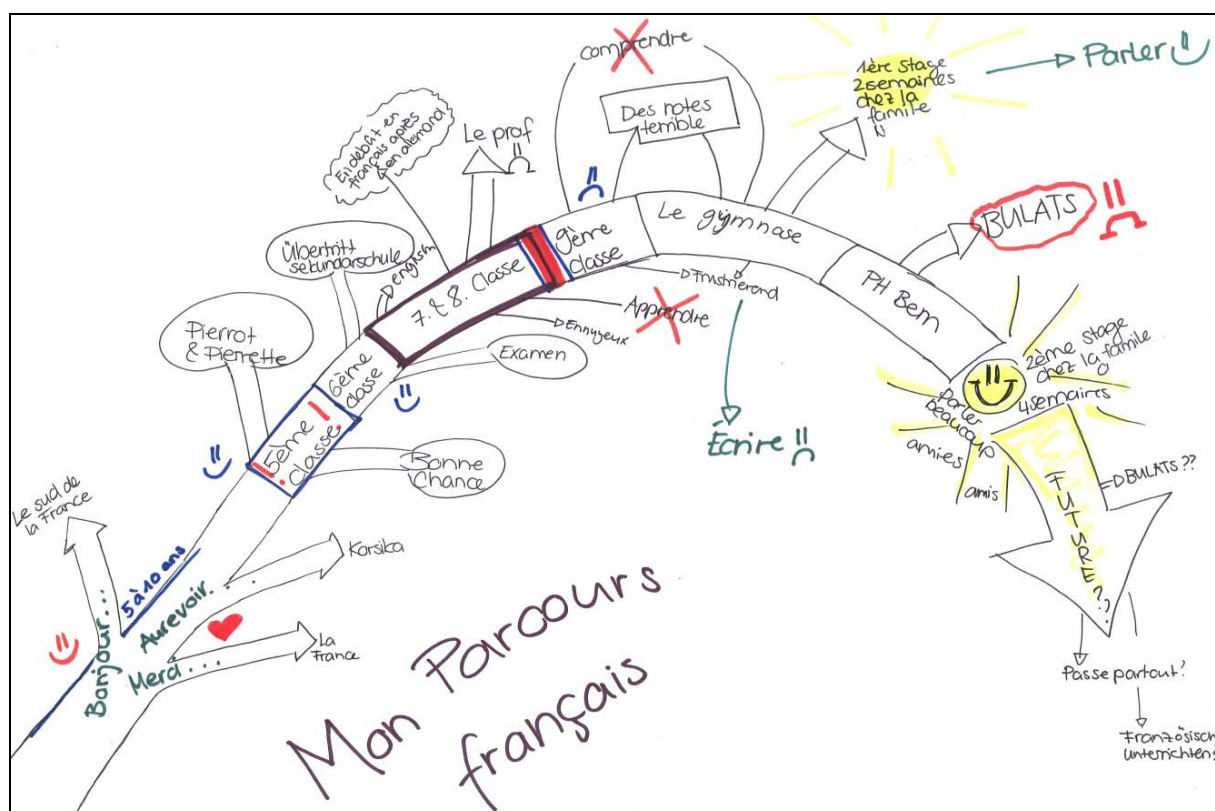
Détail de la carte de Rahel

Détail de la carte de Johanna

Détail de la carte de Walter

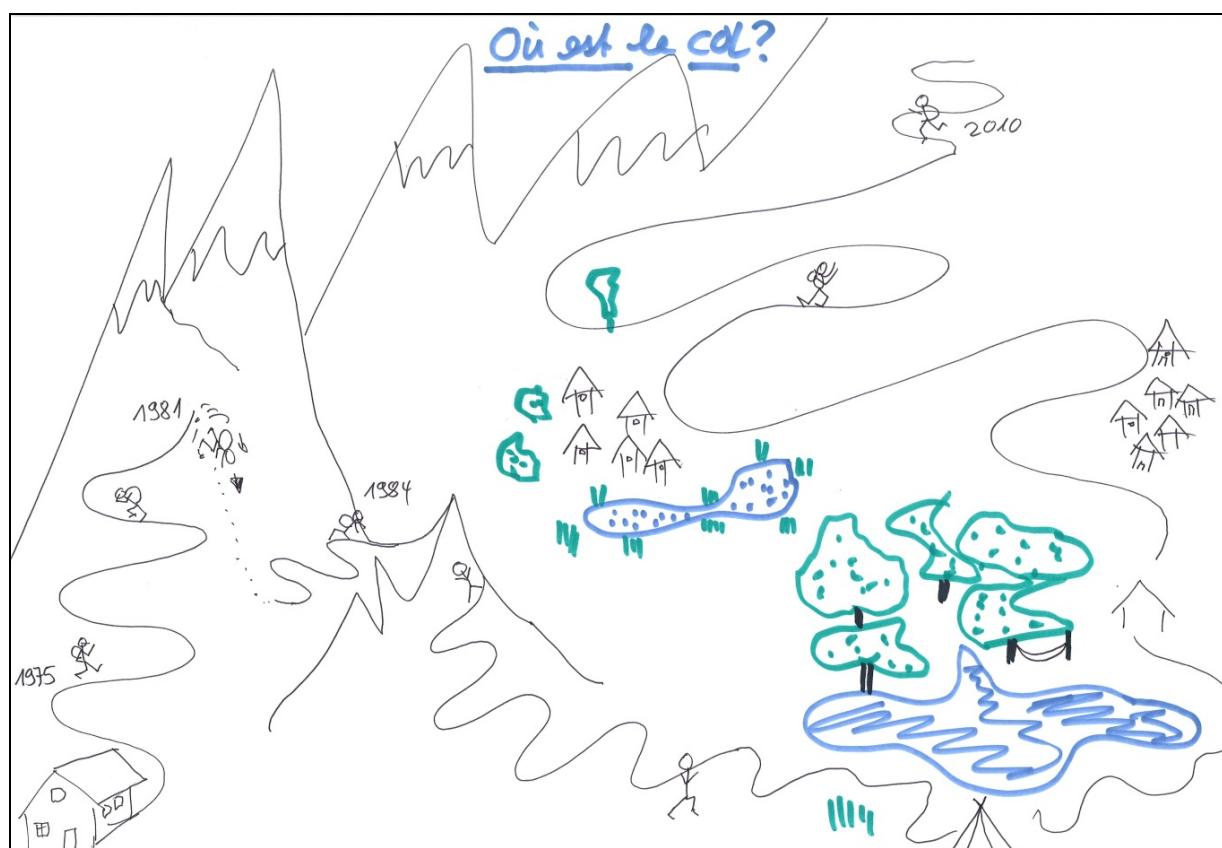
Doc.2 : Détails de cartes de langue(s) et de mobilité(s) : la mobilité de la PH IVP

Nous ne nous appesantirons pas sur les détails des cartes de Johanna et Rahel puisque nous allons les traiter par la suite mais l'on voit d'emblée que le séjour peut être graphiquement représenté par un soleil/smiley, une rivière qui s'élargit, un avion ou une course à pied.



Doc. 3 : La carte de langue(s) et de mobilité(s) de Mirjam

Mirjam a dessiné un parcours chronologique et institutionnel. Le français semble n'avoir été vécu qu'au travers de l'école. Pour chaque classe, elle présente avec force détails un parcours d'échecs scolaires et une relation de résistance à l'égard du français. Le séjour de mobilité est cependant représenté par un énorme soleil, souriant et coloré, qui se démarque des tons sombres de sa carte. Le séjour est associé aux connotations positives « amies » et « amis ». Le smiley retrouve son sens original (souriant) et l'utilisation de la couleur jaune donne un ton de gaité à cet épisode. On voit par ailleurs apparaître le commanditaire institutionnel de séjour « PH Bern » sur la carte de Mirjam. Ainsi, dans le récit graphique de son parcours, Mirjam nous montre que cette mobilité institutionnelle est la suite logique de ce qui précède (l'école, la formation à la PH IVP) et que le « future » (l'enseignement) découle tout naturellement de cette mobilité. La future pratique professionnelle de l'enseignement est représentée comme étant conditionnée par cette étape de formation : la mobilité s'insérant dans un parcours et étant représentée comme étape d'insertion dans le milieu professionnel. Ainsi, d'une représentation scolaire sombre, le français est devenu lumineux et porteur d'avenir.



Doc. 4 : La carte de langue(s) et de mobilité(s) de Walter

Walter a intitulé sa carte « Où est le col ? » Il a représenté le français comme une chaîne de hautes montagnes et s'est lui-même illustré à plusieurs reprises tentant l'ascension de ces montagnes. Il est intéressant de noter qu'il s'est représenté différemment à différentes étapes de son parcours utilisant donc la perspective diachronique et évolutive que permet la carte. Cette ascension semble pénible à en juger par l'attitude du personnage et les efforts physiques ne sont pas payés de succès puisque le personnage dégringole même de la montagne.



Doc 5 : Détail de la carte de Walter

Le rapport au français est dessiné comme un cheminement, une dynamique mais une dynamique qui n'est pas toujours ascensionnelle : la chute en est le symbole par excellence.

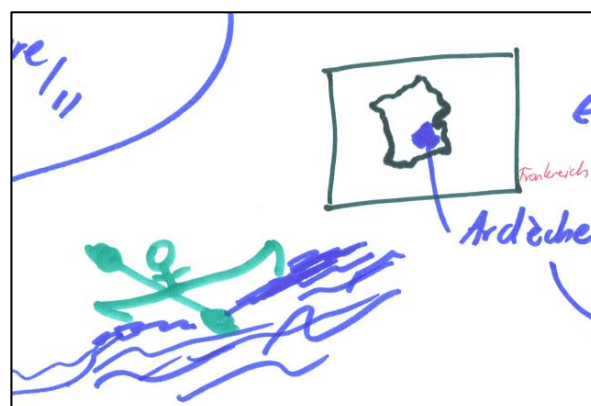
La carte permet donc de représenter aussi des immobilités et les dynamiques de régression. En 2010 cependant, Walter effectue son séjour de mobilité institutionnelle et dessine un personnage qui semble courir vers les hautes cimes. Gravier la montagne semble en tout cas être devenu une activité de loisir facile et agréable à en juger par l'attitude du personnage. La mobilité est alors représentée comme un tremplin vers l'avenir.

Dans les deux cas, la mobilité apparaît comme un événement positif du parcours des informateurs. Ces cartes font état de cette situation de transition que représente la mobilité institutionnelle : on voit un *avant* la mobilité, un *pendant* la mobilité et des questionnements concernant la suite du parcours. La dynamique du cheminement à travers la conceptualisation par la carte, donne à voir une dynamique des représentations. Ce sont en fait des processus de renégociation de son rapport au français à travers la mobilité qui nous sont livrés par le biais de la carte. En se dessinant différemment à différentes étapes de son cheminement, ce sont même des processus de renégociation de soi que Walter nous montre.

La carte de langue(s) et de mobilité(s) nous donne par ailleurs à voir d'autres mobilités que celle imposée par la PH IVP à ses étudiants. Dans les deux illustrations ci-dessous par exemple¹¹, le français ressort comme une langue de vacances associée aux activités de loisirs.



Doc. 6 : Détail de la carte de Sandra



Doc. 7 : Détail de la carte de Samal

La carte de langue(s) et de mobilité(s) laisse la liberté de faire apparaître d'autres types de mobilité(s) que celles que nous avons envisagées, elle est polymorphe et s'adapte aux spécificités de chaque parcours et aux choix de construction du récit de chaque acteur. Que ce soient des événements, des lieux, des personnes, il est possible de tout montrer avec cet outil. Nous avons pris ici l'exemple des mobilités institutionnelles pour le prouver mais l'on peut tout aussi bien isoler d'autres éléments, constitutifs eux aussi du parcours de langue(s) et de mobilité(s) des étudiants de la PH IVP et refaire précisément le même travail avec les représentations de l'école, de la famille (de fait, les capitaux familiaux de langue(s) et de mobilité(s)), de la formation à la PH IVP, de la future pratique d'enseignement, etc.

¹¹ Nous ne pouvons présenter ces deux cartes dans leur intégralité faute de place. Le détail est cependant suffisant pour servir le propos dans ce cas précis.

Co-construction du sens et dynamique dialogique entre les corpus

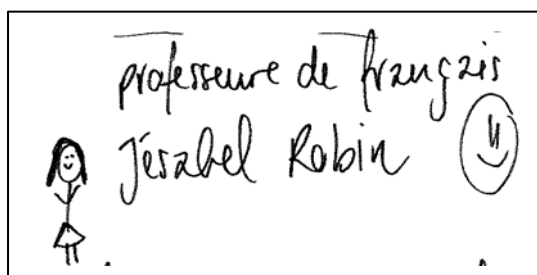
Comme tout type de récit commandité par un tiers, le dessin est une co-construction entre le commanditaire et l'exécutant. De par cette nature, il convient de « *co-construire le sens de ces situations, avec les sujets qui les vivent, via les dessins et les entretiens menés à leur propos* » (Molinié, 2009 : 11). C'est ce que nous avons cherché à faire en interrogeant nos informateurs par le biais d'un entretien compréhensif¹² en auto-confrontation avec les différents corpus recueillis et notamment la carte de langue(s) et de mobilité(s). « *Conçu comme un instrument souple et dynamique, l'entretien compréhensif s'inscrit dans la poursuite de cette écoute de plus en plus attentive de la personne qui parle* » (Billiez, Millet, 2001 : 41). Le récit oral est alors venu doubler les récits écrits et dessinés. En tant qu'acteurs, les informateurs participent ainsi doublement : à la conception des récits mais également à l'interprétation de ces récits.

Tous les corpus précédemment recueillis étaient mobilisés au moment de l'entretien : la fiche de données biographiques, le rapport institutionnel d'enseignement du français, le rapport institutionnel de séjour de mobilité et la carte de langue(s) et de mobilité(s). Ces récits étaient disposés sur la table et les informateurs étaient invités, s'ils le souhaitaient, à les manipuler, lire, regarder, utiliser comme support, etc. à tout moment de l'entretien. De plus, nous expliquions aux informateurs qu'ils avaient également accès à tout moment de l'entretien aux notes que nous prenions et pouvaient lire ce que nous écrivions et vérifier ou commenter nos notes au fur et à mesure. L'idée était de les mettre à l'aise et de jouer la carte de la transparence mais aussi de leur montrer qu'ils étaient considérés comme les co-acteurs de cette recherche et donc activement sollicités.

La co-construction des corpus et du sens à leur donner sous-entend également que le chercheur n'est pas absent de sa recherche mais au contraire l'influence à divers titres. Nous avons repéré notre propre présence dans les récits que nous avons recueillis, indices qui rappellent les conditions de production de ces récits. Lorsque nous demandons en entretien à Tim pourquoi il a écrit dans plusieurs langues sur sa carte de langue(s) et de mobilité(s), il nous répond :

« Das Französisch ist einfach wegen dich, weil du, eben Dozent- Schüler, also von früher her... Das ist, glaube ich, deshalb es hier ein bisschen Französisch gibt. »¹³ Extrait d'entretien – Tim (31.00)

Tim reconnaît notre présence et ajuste sa carte de langue(s) et de mobilité(s) en fonction de ce que nous représentons pour lui : son ancienne enseignante de français. Lisa quant à elle, nous a même dessinée et nommée. Pour elle aussi nous représentons l'enseignante de français.



Doc. 8 : Détail de la carte de Lisa

¹² Nous entendons compréhensif au sens anglophone du terme, c'est-à-dire qui cherche à « comprendre » le sens que les acteurs donnent aux événements.

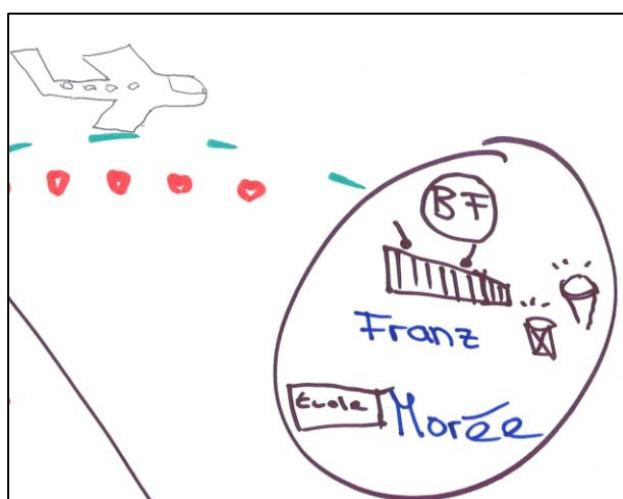
¹³ « Le français, je pense que c'est à cause de toi, parce que tu sais, nos rapports prof-élève d'avant... Je crois que c'est pour ça qu'il y a un peu de français ».

Se pose alors pour nous la question de la tension permanente entre engagement personnel et distanciation scientifique dans la relation que nous mettons en place avec nos informateurs, à fortiori avec notre double statut. Nous ne sommes cependant pas la seule enseignante de langue à être dessinée ou nommée sur la carte de Lisa et il n'est d'ailleurs pas étonnant en soi de voir apparaître des enseignants de langue(s) sur une carte de langue(s) et de mobilité(s). Lisa nous expliquera d'ailleurs en entretien avoir dessiné les personnes qui ont joué un rôle dans sa relation au français. Dans tous les cas, il faut bien comprendre l'impact que peuvent avoir les conditions de production des cartes de langue(s) et de mobilité(s) sur les cartes elles-mêmes.

Dans cette co-construction de sens entre informateur et chercheur, nous avons également vu émerger une co-construction de sens entre les corpus. Certains informateurs ont par exemple utilisé leur carte pour pointer du doigt et illustrer un moment jugé important en plein entretien :

« Quand j'étais dans cet temps, ici, là... (il pointe du doigt sur la carte), j'avais eu beaucoup des copains... » Extrait d'entretien - Walter (1.53.40).

Nous nous sommes parfois nous aussi appuyée sur les documents à disposition, comme par exemple avec Johanna. Elle nous avait expliqué d'une part être tombée amoureuse d'un musicien Burkinabé et d'autre part avoir appris à jouer du djembé lors de son séjour au Burkina Faso. Nous lui avons alors demandé :



Nous : « Et ça, (en pointant du doigt les petits cœurs qu'elle avait dessinés sur sa carte à côté des instruments burkinabés), c'est en apprenant à jouer au djembé ? »

Johanna : « Oui ! (et elle se met à rigoler) ».

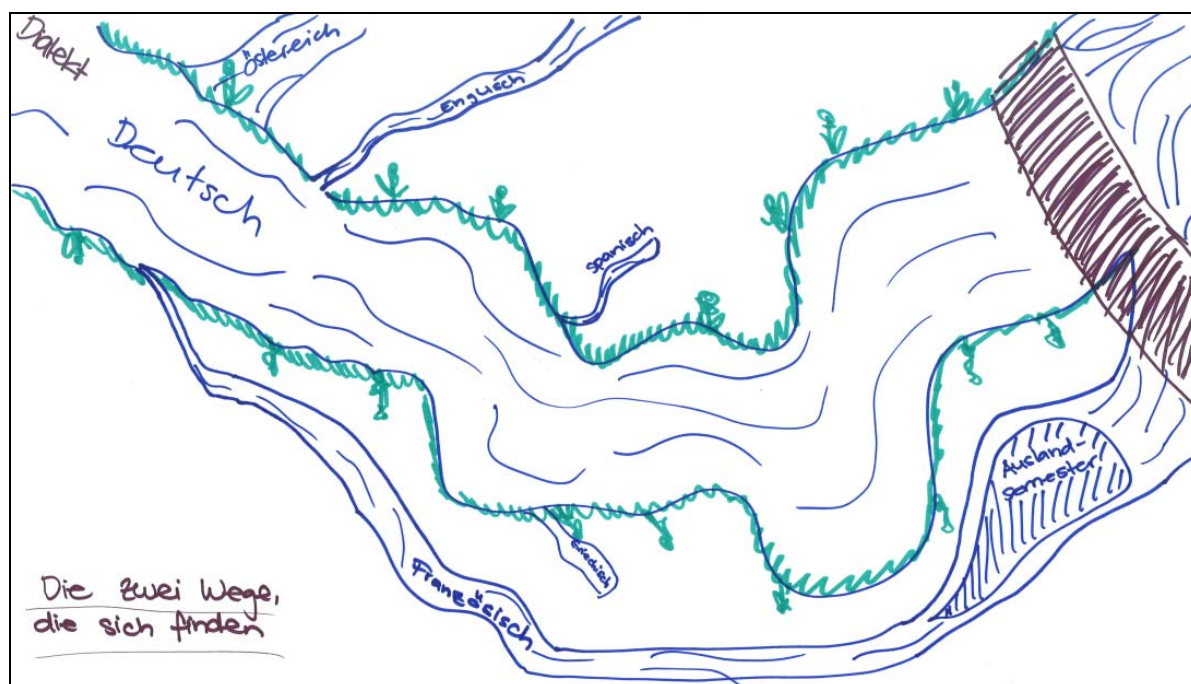
Extrait d'entretien - Johanna
(01.25.10)

Doc.9 : Détail de la carte de Johanna

On le voit, les corpus se sont complétés, enrichis, l'un l'autre. Nous avons opéré une première phase exploratoire d'analyse en repérant des thèmes et des événements sur les corpus préalablement recueillis et l'entretien avait pour triple fonction de les vérifier, de les approfondir et de les analyser en co-construction.

Si le plus souvent, les différentes formes de récits se sont complétées, elles se sont aussi parfois contredites, ce qui semble aller à l'encontre de l'effet de lissage et de mise en cohérence que présuppose le récit. Prenons l'exemple de Rahel, dont la carte de langue(s) et de mobilité(s) représente métaphoriquement un parcours de réconciliation avec le français grâce à la mobilité institutionnelle et dont le titre est éloquent : « les deux chemins qui se trouvent ». Le fleuve principal des langues est composé de l'allemand et du dialecte suisse-allemand alors que le français est représenté par une petite rivière parallèle. Le français s'élargit (prend une importance aussi bien symbolique que concrète) lorsqu'elle effectue un semestre d'échange académique dans un IUFM français (« Auslandsemester ») et finit par rejoindre ensuite sous le pont (hautement symbolique) le lit du fleuve principal. À première

vue, le séjour de mobilité en France semble être un élément vécu de manière positive du parcours de Rahel.



Doc. 10 : Carte de langue(s) et de mobilité(s) de Rahel

Dans son rapport institutionnel de séjour, Rahel déclare avoir eu de bons contacts avec sa famille d'accueil, qui se serait bien occupée d'elle :

« Da ich noch drei weitere Mitbewohner hatte, hatte ich einen guten Kontakt zu Einheimischen. Ich unternahm viel mit ihnen und sie zeigten mir einige interessante Sachen¹⁴». Rahel- Rapport de séjour de mobilité

Ces deux types de corpus semblent donc aller dans le même sens. Pourtant, l'entretien est venu contredire ce que d'autres corpus laissaient supposer. Rahel déclare au sujet de sa famille d'accueil : « Au début, c'était bien, mais après 7, 8 semaines c'était affreux ». Extrait d'entretien – Rahel (32.00). Interpellée et surprise, nous l'interrogeons davantage à propos de cette famille d'accueil et découvrons que Rahel logeait chez une jeune mère au chômage qui recevait l'aide sociale, ne lui laissait pas les clés de l'appartement, la laissait parfois attendre plusieurs heures devant la porte, lui interdisait les visiteurs, battait son animal et son enfant, hyperactif en bas-âge, le laissait souvent toute la journée devant la télé et hébergeait un jeune frère aux activités louches. N'osant même plus sortir de sa chambre pour se faire à manger, Rahel passait en fait ses week-ends sur son lit avec son ordinateur à communiquer avec ses amis Suisses-alsaciens par le biais des réseaux sociaux. Ces descriptions donnent froid dans le dos et semblent difficilement coïncider avec la représentation graphique. On voit donc émerger en entretien un épisode du parcours de Rahel que la seule carte de langue(s) et de mobilité(s) n'avait pas réussi à montrer. La carte avait pourtant bien le potentiel de représenter cet épisode mais Rahel n'avait pas fait le choix de le représenter.

Dans le cas de Rahel, d'autres contradictions entre les corpus ont émergé, notamment dans les raisons de son choix de type de mobilité (un semestre d'échange en France) :

¹⁴ « Comme j'avais trois colocataires, j'avais un bon contact avec les locaux. J'ai fait pas mal de choses avec eux et ils m'ont montré des trucs intéressants. »

«Da ich auf diese Weise vom Franzunterricht dispensiert wurde und mir das Französisch ohne Prüfungen angerechnet wurde¹⁵». Rahel- Rapport de séjour de mobilité.

« Ici à HEP, tous les matières sont très bien mais le français je ratais les examens et j'ai fait une deuxième fois. Et aussi le Bulats. (...) À cause de ça, j'ai fait le semestre à Carcassonne ». Extrait d'entretien - Rahel (21.50)

Rahel déclare d'un côté avoir fait preuve d'opportunisme et n'avoir choisi cette option que pour être par la suite dispensée de français dans la formation et déclare ensuite en entretien être partie pour améliorer ses compétences en langue. Nous avons déjà noté que :

« plusieurs de nos informateurs nous ont confié en entretien qu'ils n'avaient aucune envie d'effectuer leur séjour de mobilité avant leur départ. » (Robin 2013a)

Rien sur la carte de Rahel ne laisse entrevoir les raisons de son choix ni sa motivation (inavouable) au départ. Ces contradictions ne sont pas des mensonges, elles n'enlèvent rien à la vérité de la carte de Rahel et à son choix d'avoir voulu montrer une réconciliation avec le français à travers la mobilité. Elle souhaite nous montrer cette expérience comme vécue de manière finalement positive : on ne voit pas sur la carte toutes les étapes intermédiaires ni les émotions qui les accompagnent, on ne voit que la synthèse de l'expérience. Ces apparentes contradictions se complètent en fait. Elles donnent à voir la complexité des acteurs et de leurs parcours (qui ne sont pas linéaires rappelons-le). Dans différents contextes de productions, les récits font ressortir différents aspects d'une même expérience. Pour sa carte, Rahel restitue le sens final qu'elle souhaite donner à sa mobilité institutionnelle : celui de la réconciliation. Il s'agit d'un choix subjectif de sa part. Sa carte n'est pas explicite sur ce qui s'est passé ni sur la manière dont cela s'est passé (pour cela il a fallu le truchement de l'entretien) mais elle donne à voir la conséquence de l'expérience et le sens que Rahel cherche à lui donner pour son parcours de langue(s) et de mobilité(s).

De même, Lisa et Julia, qui sont binationales, ne notent aucun séjour dans leur famille à l'étranger dans la rubrique « mes séjours » de leur fiche biographique. Elles se justifient en entretien :

« Quand je vais là-bas, je suis pas touriste, tu vois. On est dans la famille ». Extrait d'entretien - Lisa (1.08.00)

«Mes séjours» habe ich verstanden wie «Aufenthalte», und nicht «Ferien»¹⁶. Extrait d'entretien - Julia (4.30)

Certes cela montre au niveau méthodologique que soit nos consignes n'étaient pas claires, soit que les informatrices avaient anticipé nos objectifs de recherche (qui portent sur les représentations du français). Cela montre aussi le peu de conscience qu'elles ont de leur capital de mobilité (d'autres binationaux avaient renseigné cette rubrique). Les vacances, le tourisme, les visites à la famille répondant à d'autres objectifs que l'apprentissage linguistique, ils n'ont pas été considérés. Vécus de l'intérieur, ces séjours n'avaient pas valeur de mobilité. Par contre, Julia n'avait pas oublié de mentionner dans cette rubrique son séjour linguistique à Neuchâtel ni Lisa son séjour à Grenade. Il est cependant à noter que toutes deux dessinent clairement sur leur carte de langue(s) et de mobilité(s) leurs appartenances nationales et les mobilités familiales. À l'inverse du cas précédent, la carte a permis de faire

¹⁵ « Pour être dispensée des cours de français à mon retour et obtenir une équivalence sans avoir à passer les examens de français. »

¹⁶ Il est ici difficile d'expliquer en français ici la justification de Julia puisque « Aufenthalt » est justement la traduction littérale de « séjour ». Cependant, nous imaginons que Julia voulait dire : « Mes séjours, j'avais compris ça comme mes séjours linguistiques uniquement et pas comme mes vacances aussi. »

ressortir ici des mobilités familiales dont ne trouvons pas la trace dans d'autres corpus. Il y a donc bien là une dynamique qui s'est mise en place entre les documents écrits, les cartes de langue(s) et de mobilité(s) et les entretiens en auto-confrontation.

On le voit, il est nécessaire de mettre les corpus en relation les uns avec les autres : ils doivent se parler, se faire parler les uns les autres, se faire écho, s'interpréter, se questionner, se répondre et parfois même se contredire pour mieux se réinterroger. Les corpus co-construisent ainsi leur propre sens dans un esprit de dialectique. Au niveau méthodologique, il faut donc mettre en place une véritable dynamique dialogique entre les corpus pour mieux en cerner les apports.

Conclusion : (Se) représenter un parcours de langue(s) et de mobilité(s), apports et limites de la carte

Comme l'avaient indiqué G. Zarate et A. Gohard-Radenkovic (2004), la carte donne à voir des interprétations subjectives de circulations géographiques et identitaires. Ce précieux outil de recherche, quand il est replacé dans son contexte de production, permet de faire ressortir les expériences-clés de chaque parcours et de voir de quelle manière l'acteur les relie entre elles. Dans le cadre donné par le chercheur, l'acteur effectue des choix de construction de sa carte qui articulent nécessairement entre elles les expériences qu'il donne à voir. La représentation graphique effectue donc de manière non-verbale une première phase du travail d'interprétation du récit : la mise en cohérence. Le chercheur doit ensuite à son tour interpréter ces interprétations ; mais la carte a permis, mieux que nos autres corpus verbaux, de mettre en lumière des processus de renégociation de son rapport au français et de son rapport à soi à travers la mobilité. Il convient cependant de compléter les investigations par l'analyse croisée d'autres corpus, la carte livrant le sens que l'informateur donne à l'expérience mais pas nécessairement les liens de cause(s) à effet(s) indispensables à l'appréhension des processus sociaux. C'est dans un esprit de dynamique dialogique entre les corpus que la carte est le mieux exploitée.

Nous avons mis à jour une typification de représentations graphiques du français avant le séjour (matière scolaire sombre et détestée, obstacle pénible, langue à part et en marge des autres) en opposition complète avec la typification des représentations graphiques du français après le séjour (matière lumineuse et ouvrant les portes professionnelles, activité agréable de loisir et réconciliation). Les cartes de langue(s) et de mobilité(s) nous ont ainsi montré le rôle pivot que joue la mobilité institutionnelle sur les représentations graphiques du français des étudiants de la PH IVP et ont permis de faire émerger les processus de renégociation de leurs rapports à cette langue.

Bibliographie

- BARTHES R., 1964, *Éléments de sémiologie*. Denoël-Gonthier, Paris.
- BAUDOIN, J.-M., 2009, « L'autobiographie à l'épreuve du texte », dans *Le biographique, la réflexivité et les temporalités. Articuler langues, cultures et formation*. L'Harmattan, Paris.
- BILLIEZ J., MILLET A., 2001, « Représentations sociales : Trajets théoriques et méthodologiques », dans *Les représentations des langues et de leur apprentissage. Références, modèles, données et méthodes*. CREDIF, Didier, Paris.
- CASTELLOTTI V., MOORE D., 2009, « Dessins d'enfants et constructions plurilingues, Territoires imagés et parcours imaginés », dans *Le dessin réflexif. Élément pour une herméneutique du sujet plurilingue*. CRTF, Encrages, Belles-Lettres, Paris.

- DOMINICIE P., 1994, *L'histoire de vie comme processus de formation*. Paris, L'Harmattan.
- GOHARD-RADENKOVIC A., 2009, « (Auto)biographies langagières et interculturelles: pratique réflexive sur son expérience de mobilité », dans *Les Cahiers de l'APLIUT- Pédagogie et recherche en Interculturel et enseignement des langues spécialisées. Former à la compétence interculturelle*, Volume 28, numéro 2.
- KOHN R.-C., 2001, « Les positions enchevêtrées du praticien-qui-devient-chercheur », dans *Praticien et chercheur. Parcours dans le champ social*. Paris, L'Harmattan.
- KRUMM H.-J., 2008, « Plurilinguisme et subjectivité : « Portraits de langues », par les enfants plurilingues », dans *Précis du plurilinguisme et du pluriculturalisme*. Editions des Archives contemporaines, Paris.
- LEMAIRE E., 2012, « Portraits de mineurs isolés étrangers en territoire français : apprendre en situation de vulnérabilité », dans *La revue internationale de l'éducation familiale*, numéro 31, pp. 31-53.
- MOLINIE M., 2006, « Une approche biographique des trajectoires linguistiques et culturelles », dans *Le français dans le monde, Recherches et applications, Biographie langagière et apprentissage plurilingue*, numéro 39, Paris, CLE International.
- MOLINIE M., 2009, *Le dessin réflexif. Élément pour une herméneutique du sujet plurilingue*. CRTF, Encrages, Belles-Lettres, Paris.
- MORIN E., 2005, *Introduction à la pensée complexe*. Seuil, Paris.
- MURPHY-LEJEUNE E., 2003, *L'étudiant européen voyageur, un nouvel étranger*. Essais, Didier, Paris.
- PERREGAUX C., 2002, « (Auto)biographies langagières en formation et à l'école : pour une autre compréhension du rapport aux langues », dans *Bulletin suisse de linguistique appliquée VALS-ALSA*, 76, Biographies langagières.
- PERRENOUD P., 1996, *Métier d'élève et sens du travail scolaire*. ESF, Paris.
- PIKE K. L., 1954, *Language in relation to a unified theory of structure of human behavior*. Mouton, The Hague.
- PINEAU G., LE GRAND J.-L., 2007, *Les histoires de vies*. Que sais-je ? PUF, Paris.
- RICHTERICH R., 1998, « La compétence stratégique: acquérir des stratégies d'apprentissage et de communication », dans *Le français dans le monde, Recherches et applications, Apprentissage et usage des langues dans le cadre européen*, numéro spécial, Paris, CLE International.
- ROBIN J., 2011, « Quand la multiplicité des questionnements se traduit par la multiplicité des corpus », *Actes du séminaire doctoral international, INALCO/ SOAS : Appropriation et transmission des langues et des cultures du monde*, Paris.
- ROBIN J., 2013a, « Français ? Où est le col ? Quand les étudiants suisses germanophones futurs enseignants du primaire doivent apprendre le français et effectuer un séjour de mobilité en région francophone... », dans *Les défis de la diversité: enjeux épistémologiques, méthodologiques et pratiques*. L'Harmattan, Paris, pp. 119-128.
- ROBIN J., 2013b, « Séjour de mobilité linguistique obligatoire dans la formation des enseignants : oui, mais comment ? Le cas de la PHBern », dans *Babylonia* 1/2013, pp. 94-98.
- ROBIN J., (à paraître), « Le « stage romand », une option de formation professionnelle et linguistique sous-estimée pour les futurs enseignants de français langue étrangère des écoles primaires de Berne en Suisse », dans *Crisolenguas*, 3, numéro 1.
- ROSE G., 2001, *Visual methodologies*. Sage, Londres.
- VEILLETTE J., GOHARD-RADENKOVIC A., 2012, « Parcours d'intégration "à géométrie variable" d'étrangers en milieux plurilingues : le cas du Canton de Fribourg (Suisse) », dans *Les migrants face aux langues des pays d'accueil. Acquisition en milieu naturel et formation*. Presses Universitaires du Septentrion, Paris.

ZARATE G., GOHARD-RADENKOVIC A., 2004, « L'identité cartographiée : de la grille à la carte », dans *Les cahiers du Ciep, La reconnaissance des compétences interculturelles : de la grille à la carte.*

MISE EN RÉCIT DE LA MOBILITÉ CHEZ LES ÉLÈVES PLURILINGUES : PORTRAITS DE LANGUES ET PHOTOS QUI ENGAGENT LES JEUNES DANS UNE DÉMARCHE RÉFLEXIVE

Diane FARMER et Gail PRASAD

Ontario Institute for Studies in Education, University of Toronto

Introduction

Les auteurs de ce texte qui mènent des recherches dans le domaine de l'éducation, sont Diane Farmer sur les questions de socialisation scolaire et d'engagement des jeunes, et Gail Prasad dans le domaine des plurilittéracies et des approches multimodales venant soutenir l'apprentissage des langues. Nos enquêtes ont la particularité d'avoir été menées auprès d'élèves plurilingues dans le contexte canadien. Dans cet article, nous proposons une réflexion tirée d'une étude ethnographique réalisée entre 2009 et 2012 et subventionnée par le Conseil de recherches en sciences humaines de Canada. L'enquête cherchait à saisir comment les jeunes expliquent leurs parcours de mobilité et quelle place ils donnent à l'école dans ce cheminement. Elle interrogeait les élèves issus de trajets migratoires ainsi que leurs collègues de classe plus sédentaires, de même que les familles et les enseignants sur les représentations de la mobilité (Farmer, 2012). Soulignons enfin que par mobilité, les chercheurs ont intégré à la fois l'idée de déplacement à court terme (les voyages, par exemple) et les mouvements migratoires internationaux et transnationaux.

L'enquête de type multi-site et intra-site (Milnes & Huberman, 2003) a permis de suivre les parcours de jeunes à travers divers espaces de vie et de tenir compte des contextes scolaires différents. En ayant posé ce choix, nous soutenons l'idée qu'il est essentiel d'aborder les représentations de la mobilité en tant que 'représentations situées' au sens où ces dernières se construisent à partir des *habitus* de chacun qui s'actualisent au sein de contextes particuliers (des contextes empiriques). Il s'agit là d'un premier principe guidant la discussion proposée. L'école est comprise ici en tant que lieu d'interaction où convergent les trajectoires multiples d'enfants et de jeunes, de familles de même que d'enseignants, issus de milieux très diversifiés culturellement, socialement et géographiquement. Une deuxième interrogation qui guide l'analyse, consiste à se demander comment engager les élèves plurilingues dans la recherche. Ce questionnement fait écho à la prolifération de travaux qui ont lieu actuellement dans le domaine des études sur l'enfance et notamment dans l'avancement des approches méthodologiques qui mettent en valeur la position de l'enfant en tant qu'acteur ancré dans des rapports sociaux. Ces études reconnaissent que ce dernier a un point de vue (ou point d'entrée) sur le monde et qu'à cet égard il peut fournir un éclairage particulier à la

compréhension de phénomènes sociaux. Il a encore été très peu question du cas particulier que constitue celui de la prise en considération de jeunes plurilingues dans la participation à la recherche. Notre texte vise à pallier cette lacune en mettant à contribution la démarche d'enquête et les outils développés auprès d'élèves plurilingues.

Nous présentons dans ce texte une réflexion d'ensemble sur le cadre méthodologique et proposons des exemples tirés de l'enquête citée. L'objectif visé consiste à appuyer la réflexion des chercheurs qui ont recours au dispositif du dessin réflexif en tant que démarche de recherche en offrant deux éléments particuliers à la discussion : 1) une présentation et analyse d'outils développés dans le cadre de cette enquête, soit la conceptualisation de portraits de langues et la prise en photo d'un vécu mobile servant à appuyer les récits de vie, et 2) une discussion sur le dessin réflexif utilisé dans une approche de co-construction des connaissances entre jeunes. La trame de fond met en valeur l'idée de soutenir un processus de recherche qui vise à engager les jeunes dans une démarche réflexive. Le texte, divisé en quatre parties, présente tout d'abord quelques précisions sur le contexte canadien et notamment sur les politiques linguistiques nationales. Une deuxième section aborde la question du développement de méthodes alter(n)atives engageant les enfants et les jeunes. Cela nous amène ensuite à présenter les outils méthodologiques qui ont été conçus et transformés dans l'évolution de l'enquête sur le terrain. La dernière section présente des récits de vie d'élèves de manière à illustrer comment le recours aux portraits de langues inspirés par le travail de Busch (2006, 2010) d'une part, et la photographie, d'autre part, ont servi d'appui à la co-construction des représentations de la mobilité entre jeunes. Jusqu'à présent, nos analyses ont porté davantage sur les portraits de langues. Nous commençons à explorer la photographie et avons donc choisi de présenter une analyse préliminaire pour illustrer le potentiel de ce deuxième outil réflexif mis à la disposition des jeunes participants. Notre démarche d'ensemble appuie l'idée d'inclure dans la recherche les enfants et les jeunes. Notre intention a été de mettre en évidence l'idée de représentations plus approfondies des mobilités, permettant ainsi d'illustrer les moments-clés de la réflexion que nous proposent les jeunes.

Mener une enquête en collaboration avec des élèves plurilingues en contexte culturel diversifié : une étude réalisée en Ontario, Canada

Le concept de mobilité tout comme les contextes qui sont décrits dans les enquêtes sont le produit, au même titre que les représentations, d'un travail d'élaboration par les acteurs. De même l'univers linguistique d'une société tout comme l'espace discursif d'une école ne sont pas neutres. Les représentations de la mobilité dont il sera question proviennent d'une étude réalisée en contexte scolaire ontarien. Les récits d'élèves ont été recueillis dans des écoles de langue française. L'intérêt d'étudier les représentations dans ce contexte particulier s'explique en raison de l'ampleur des mouvements migratoires observés en Ontario, la région vers où se dirigent principalement les flux migratoires au Canada. Il s'explique aussi par la grande diversité de langues qui coexistent, notamment dans les villes où l'enquête a été menée et, dans le cas francophone, de la diversification de la population étudiante au sein des établissements depuis le tournant des années 1990, un phénomène relativement nouveau et en expansion (Farmer, Chambon & Labrie, 2003 ; Farmer, 2008 ; Corbeil et Houle, 2010). Afin de poursuivre la réflexion sur les parcours de mobilité, relevés dans cette étude, il est important d'apporter quelques précisions sur le contexte des politiques linguistiques canadiennes ainsi que sur le choix des écoles.

Le multiculturalisme et le bilinguisme officiel (anglais et français) constituent depuis les années 1960 les fondements sur lesquels repose l'évolution des politiques linguistiques

fédérales. Ces éléments ont servi à circonscrire l'identité nationale canadienne de la deuxième moitié du 20^e siècle dans laquelle le multiculturalisme a été érigé en tant que valeur de société. Le Canada a deux langues officielles et de ce fait des politiques linguistiques à l'endroit des minorités (linguistiques) « de langue officielle » ont été élaborées dans le domaine de la justice, des services gouvernementaux, de l'éducation et plus récemment, de la santé et de l'immigration.

L'éducation de langue française en Ontario s'inscrit dans le contexte plus vaste de ce bilinguisme officiel. Mais si les droits linguistiques sont de juridiction fédérale, l'éducation au Canada est un domaine de juridiction provinciale. Ce champ contesté par les provinces, a été largement revendiqué par la minorité linguistique francophone et en a fait un lieu symbolique et matériel important. En raison de cette conjoncture historique, il existe aujourd'hui en Ontario un réseau formel d'écoles publiques de langue française qui fonctionne parallèlement au réseau d'éducation de langue anglaise de la majorité. Ce réseau a été développé graduellement au courant du 20^e siècle et on compte actuellement plus de 400 écoles de la minorité gérées par 12 conseils scolaires couvrant l'ensemble du territoire.

En 2004, la province s'est dotée d'une politique intitulée *Politique d'aménagement linguistique de l'Ontario* (PAL) qui encadre, à cet effet, l'enseignement et l'apprentissage dans les écoles de la minorité. Le ministère de l'Éducation de l'Ontario formule ainsi ce qui est entendu par aménagement linguistique et politique d'aménagement linguistique :

L'aménagement linguistique se définit comme étant la mise en œuvre par les institutions éducatives d'interventions planifiées et systématiques visant à assurer la protection, la valorisation et la transmission de la langue et de la culture française en milieu minoritaire. [...] La politique d'aménagement linguistique est l'énoncé de la ligne de conduite à adopter par les institutions éducatives en matière d'aménagement linguistique qui guide la réflexion et l'action dans la gestion des démarches à entreprendre. (MEO, 2004 : 5)

L'enjeu présenté ici par les décideurs est celui de créer un espace francophone dans une société où peu d'espace de ce genre existe. Bien que reconnaissant l'enjeu du contexte minoritaire, plusieurs chercheurs ont toutefois soulevé une limite importante à cette politique qui, dans le discours officiel véhiculé, se trouve à (re)construire la collectivité franco-ontarienne à partir d'une représentation unilingue et culturellement homogène (Farmer & Bélanger, 2012 ; Labrie, 2007 ; Prasad, 2009, 2012). Les représentations du plurilinguisme dans les écoles mettent ainsi à l'épreuve les représentations plus homogènes des discours officiels.

En ce qui concerne le choix des écoles, les établissements qui ont participé à l'étude avaient en commun d'accueillir des familles au profil linguistique et culturel diversifié. Les deux écoles dont il sera question dans ce texte accueillent par ailleurs des familles d'origine sociale contrastée, l'une étant une école de quartier populaire et l'autre, une école privée. Au plan conceptuel, Kaufmann (2005) (voir aussi Kaufmann, Berman, & Joye, 2004) évoque l'idée d'un capital de mobilité et du potentiel de mobilité des acteurs sociaux pour expliquer que suivant le capital dont ils sont dotés, les individus n'évoluent pas dans les mêmes espaces et n'ont pas les mêmes univers de choix (voir aussi Thamin, 2007). En rencontrant des jeunes provenant de milieux distincts, il devenait possible de recueillir une gamme plus vaste de récits de vie à partir desquels se 'pense' la mobilité lorsqu'on est élève. Une telle sélection permettait aussi d'aborder l'enjeu de la légitimité des types de mobilité dans les parcours scolaires. L'école publique portait l'étiquette d'*école de quartier migrant à revenu très modeste*. Le français, l'anglais et l'arabe étaient les langues prédominantes parlées à la maison. L'école privée offrait un autre point d'entrée sur les parcours de mobilité et un contexte d'apprentissage distinct, se construisant explicitement sur la référence à l'international. Les écoles privées ontariennes ne reçoivent aucun financement public. Cette

école recrutait des familles issues des cercles diplomatiques, de l'élite entrepreneuriale mondialisante et des familles canadiennes de la classe supérieure élevée.

Méthodes alter(n)atives : engager les enfants et les jeunes comme co-chercheurs

La méthodologie développée visait à aborder l'expérience des mobilités du point de vue des jeunes, en interaction avec les adultes et en lien avec la conscience qu'ils ont d'habiter un monde commun. Nous avons réalisé des ethnographies scolaires dans lesquelles les visites prolongées ainsi que le recours aux entretiens individuelles et de groupes ont été mises à profit. En cherchant à faire de la recherche *avec* les jeunes et non *sur* les jeunes, ces techniques plus traditionnelles semblaient toutefois offrir un espace encore trop contraint et réactif lorsqu'il s'agit d'inciter les jeunes à réfléchir à leurs pratiques. Les méthodes créatives visuelles ont alors permis d'ajouter un volet méthodologique complémentaire à la recherche. Nous avons exploré de nouveaux outils méthodologiques, mettant en avant l'idée de soutenir le développement des approches 'alter(n)atives' (voir Prasad 2009, 2012, 2013). Prasad a ainsi défini cette notion :

J'ai conceptualisé les approches « alter(n)atives » comme des approches qui présentent une alternative, à savoir une option différente mais aussi légitime que celle qui est mise en place traditionnellement. En même temps, ces approches visent à effectuer une transformation, dans le sens où l'expérience de s'engager dans la recherche devient un processus alter-atif, produisant un changement de perspective ou de relation de pouvoir. Cette approche permet aux jeunes de collaborer avec la recherche grâce à des outils créatifs qu'ils maîtrisent bien, tout en développant le processus de prise de parole. De cette façon, ils peuvent se voir comme source de savoirs/connaissances crédibles et signifiants. (Prasad, 2013)

Une maîtrise insuffisante de la langue d'enseignement ou des compétences langagières valorisées par l'école constitue un obstacle à la participation des enfants au processus de recherche. Ce ne sont généralement pas ces élèves qui sont choisis en tant que participants et donc leurs points de vue sur une question demeurent largement absents. Les techniques créatives peuvent offrir une alternative en proposant d'autres moyens de s'engager dans la recherche. Comme le font remarquer Castoletti et Moore :

elles leur permettent de s'exprimer sur un mode qu'ils maîtrisent au moins aussi bien (souvent mieux, même) que leurs interlocuteurs et qui leur attribue d'emblée une voix d'autorité et un statut légitime. Ils sont en effet, en position d'auteurs, qui se réapproprient leur dessin et vont proposer des clés pour en construire en interaction, une interprétation. (2009, p. 45-46).

Auger incite par ailleurs les chercheurs à inclure une gamme plus vaste de pratiques artistiques dans leur approche, particulièrement lorsqu'il s'agit de mener une recherche auprès de populations d'élèves culturellement et linguistiquement diversifiées.

Elles [les approches créatives] favorisent la subjectivité de l'élève (donc la prise en charge de ses apprentissages), la motivation, la co-construction des connaissances tout en valorisant les connaissances antérieures (sur les expériences langagières et culturelles). La perspective culturelle permet, de plus, de faire interagir dans des rapports complexes le corps, la parole, les textes, au gré des langues et des pratiques des élèves. (Auger, 2010 : 113)

Les méthodes visuelles offrent un espace à partir duquel les participants peuvent s'engager dans le processus de recherche de bien des façons, que ce soit par les témoignages, les émotions, de manière expressive, conflictuelle, consensuelle ou réflexive, par exemple (Leavy, 2009). Elles permettent ainsi de dégager des perspectives en tension. Au cours du déroulement de l'enquête, nous avons été interpellés par le potentiel que recèle la création artistique dans une démarche réflexive. Gauntlett et Holzwarth (2006) et Butler-Kisber & Poldman (2010) expliquent que la relation qu'a l'auteur (le participant) à la production d'un objet, rappelle le processus de création artistique au sens où le fait de créer quelque chose sous-tend de réfléchir continuellement à ce que l'on fait et à la connaissance qui se trouve à la fois générée et en voie de se faire. Ce processus conduit le participant à développer des connaissances sur le thème étudié de même que des connaissances sur soi. Le travail de création artistique cadre ainsi avec la définition d'une approche alter(n)ative. Les données construites à partir d'un tel processus auront, de fait, été longuement mûries (dans les aller-retour entre l'objet et la réflexion sur l'objet) ce qui aura par ailleurs une incidence sur comment les jeunes génèrent entre eux et en interaction avec les chercheurs de nouvelles connaissances (Farmer & Naimi, à paraître).

Le fait d'engager les enfants et les jeunes en tant que chercheurs de leurs propres expériences de mobilité favorise enfin la subjectivité des élèves à un autre niveau. Cette démarche offre la possibilité pour les jeunes de s'approprier davantage une situation pour laquelle ils n'ont pas été les instigateurs, du moins dans la plupart des cas, puisque le choix de déménager est une décision prise par les parents mais une décision qui affecte tout de même profondément leur vie. Ils ont été amenés à réfléchir au sens que revêt pour eux la trajectoire de mobilité dans laquelle ils s'inscrivent. Notre approche de chercheurs nous place à l'écoute des jeunes et la recherche devient une occasion de (se) comprendre.

Cartographier les mobilités à partir de portraits de langues et de la photographie : une démarche collaborative et réflexive.

Le projet a démarré en 2009 par une étude pilote dans une classe du primaire de 3^e année (20 élèves âgés de 8 ou 9 ans). Cette première étape nous a conduites à expérimenter et à adapter *avec* les enfants et l'enseignante de classe la technique des portraits de langues. Les dessins ont servi d'appui aux récits de vie racontés par les enfants, récits qui englobaient aussi l'histoire des familles. Nous avons eu recours à la technique développée par Brigitta Busch (Busch, 2006, 2010 ; voir aussi Krumm, 2008) et utilisée à l'origine auprès d'enseignantes d'Afrique du Sud dans le cadre de l'initiative Project for Alternative Education in South Africa (PRAESA) où elle demandait aux enseignantes de retracer sur une silhouette leurs expériences langagières en utilisant une couleur différente pour chacune des langues répertoriées. La métaphore du corps a donné lieu à la co-construction, participant-chercheur, de biographies langagières très riches.

Nous avons adapté cet outil au thème de la mobilité et avons demandé aux élèves ainsi qu'aux enseignants de réaliser leurs portraits de langues. Nous avons d'abord discuté en classe des objectifs du projet et de la notion de mobilité pour ensuite faire un « *remue-méninge* » sur les langues et cultures retrouvées au sein de la salle de classe en particulier. Cette activité plaçait les élèves en tant que participants informés quant à la thématique à l'étude, qu'ils soient en parcours de mobilité ou sédentaires. Ils ont ensuite reçu la consigne suivante : « Dessine sur la silhouette les langues et les cultures qui t'habitent, avec lesquelles tu as développé un lien au courant de ta vie ». Tout comme Busch, nous leur avons demandé d'identifier les langues et cultures par des couleurs distinctes et de produire une légende des couleurs. Notre intention ici consistait à engager les participants de manière réflexive dans la

production de ce que Cummins a appelé des 'identity texts' mettant ainsi en valeur le sens accordé à l'expérience des mobilités en fonction de marqueurs des identités linguistiques et culturelles. Cummins a créé la notion d'« identity texts » (Cummins, 2006 ; Cummins & Early, 2011) en tant que stratégie visant à soutenir la pédagogie inclusive. Le concept fait référence à l'idée d'un travail créatif réalisé au sein de l'espace pédagogique et qui fonctionne à la manière d'un miroir renvoyant à l'élève une image de ses traits identitaires sous un éclairage positif. Nous avons retravaillé cette idée pour qu'elle serve plutôt de stratégie de recherche (Prasad, 2013). L'étude pilote nous a aussi permis d'expérimenter les technologies numériques afin d'élaborer une activité de création d'un portrait de langues plus personnalisé. Nous avons adapté la silhouette générique en prenant les élèves en photo, que nous avons ensuite retravaillée de manière à offrir aux participants une image numérisée *de soi* à colorier (Voir Prasad, à paraître ; Farmer, 2012). Les élèves et enseignants se sont véritablement reconnus dans le canevas à partir duquel on leur demandait de s'engager dans la production d'un artéfact. Il s'agit là d'un point significatif dans le déroulement de l'enquête, ce qui se reflètera par la suite dans la profondeur des discussions.

Nous avons eu recours à un deuxième outil méthodologique visuel, la photographie. Dans ce type d'approche, il s'agit d'inviter les participants à prendre en photos divers aspects de leur vie ; les photos sont ensuite utilisées dans les entretiens pour dégager la multiplicité des sens contenus dans la production et le choix d'images retenues par les participants dans la démarche de recherche. Les données recueillies au moyen de cette technique peuvent servir à soutenir le déroulement des entretiens avec les participants en élicitant des représentations à travers la photo (Capello, 2005), en suscitant un dialogue participatif dans l'échange généré par le biais de la présentation de photos (Jorgenson et Sullivan, 2010) ou encore, à travers l'auto-photographie (Clark, 1999). Nous avons utilisé la photographie comme approche alter(n)ative pour recueillir des données mais aussi pour encourager les élèves à générer des connaissances *sur soi* et *pour soi*. Sur une période pouvant aller de trois jours à une semaine, couvrant la période des congés de fins de semaine, les élèves ont utilisé un appareil photo numérique pour documenter individuellement les mobilités à la maison et dans le voisinage. Ils avaient aussi fait ce travail, au préalable, dans une activité de groupe à l'école. Ils ont pris des photos en réponse à la consigne suivante : « Avec cet appareil, je prends des photos de personnes, d'endroits et d'objets qui me branchent, avec qui je suis en lien ». Nous avons inclus en sous-texte une deuxième série de questions, en anglais cette fois, qui venait ajouter plus de fluidité à la consigne tout en reconnaissant les compétences bilingues des élèves et de leurs parents. Nous avons donc ajouté : « How do I move ? What moves me ? Who moves (with) me ? ». Nous avons choisi délibérément la photographie numérique pour éviter de limiter les élèves à décrire leurs idées uniquement à partir de l'écrit. Alors que les données auditives des entretiens traditionnels sont linéaires, les données visuelles générées au moyen des photos conduisent à une exploration et un engagement de nature plus holiste (Noland, 2006). Les photos d'élèves offrent un point d'entrée visuel qui fonctionne à partir d'une logique différente et complémentaire aux autres techniques utilisées dans notre enquête. Berger explique ainsi la dimension relationnelle et située que sous-tend le lien entre le photographe et l'acte de prendre (et d'être pris) en photo :

Every image embodies a way of seeing. Even a photograph. For photographs are not, as often assumed, a mechanical record. Every time we look at a photograph, we are aware, however slightly, of the photographer selecting that sight from an infinity of other possible sights... The photographer's way of seeing is reflected in his choice of subject. »
(Berger, 1972 : 9-10)

Les élèves ont exercé leur choix dans ce qu'ils allaient prendre en photo et dans le nombre de photos à rapporter dans leur investigation. Et puisqu'il n'y avait qu'eux qui connaissaient

les raisons les ayant motivées pour chacune des photos qui ont été prises, ils se sont positionnés en tant qu'experts, amenant l'intervieweur à écouter les explications données, et se retrouvant ainsi à mener l'entretien sur les photos et à y proposer leurs interprétations particulières. En plus de les inciter à documenter leurs trajets de mobilité au quotidien nous cherchions à saisir, aidées par des indices visuels, en quoi leurs histoires et parcours sont traversées par diverses facettes de la mobilité.

Se représenter les mobilités par le dessin réflexif : récits de vie personnels et incursions dans un monde en commun.

L'enquête a été réalisée auprès de trois classes d'élèves du primaire (âgés de 9 à 12 ans) et une classe d'élèves du secondaire (âgés de 15 et 16 ans), dans deux écoles de langue française, auprès d'élèves plurilingues et d'origine culturelle diversifiée. Tel qu'indiqué, une étude pilote a été réalisée dans une école primaire de langue anglaise aux profils d'élèves également plurilingues et pluriculturels (des élèves âgés entre 8 et 9 ans). Quelque 125 personnes (élèves, parents, enseignants et directions d'école) ont participé à cette étude, les élèves constituant les deux tiers des participants. Une soixantaine de portraits biographiques d'élèves ont été réalisés, chacun faisant ressortir le contexte plurilingue de la famille et de l'école et les liens affectifs associés à l'ethnicité. Des centaines de photos ont été prises, variant de quelques photos captées par l'élève à plus d'une centaine. Dans la plupart des cas, les élèves ont pris entre 30 et 40 photos à la maison et dans leur voisinage. En ce qui a trait aux deux écoles françaises participantes, dans le cas de l'école publique, les familles provenaient surtout du Moyen-Orient, de la région africaine des Grands Lacs et du Canada. Dans l'autre école, elles étaient principalement originaires de France, de Belgique, d'autres pays européens ainsi que du Canada. L'enquête a fait ressortir une expérience de vie très contrastée de jeunes, allant des contextes de guerre au modèle élitiste de consommation touristique. En développant une démarche réflexive, certains élèves ont progressivement articulé une vision de leur expérience de vie en lien avec les enjeux sociaux mondiaux.

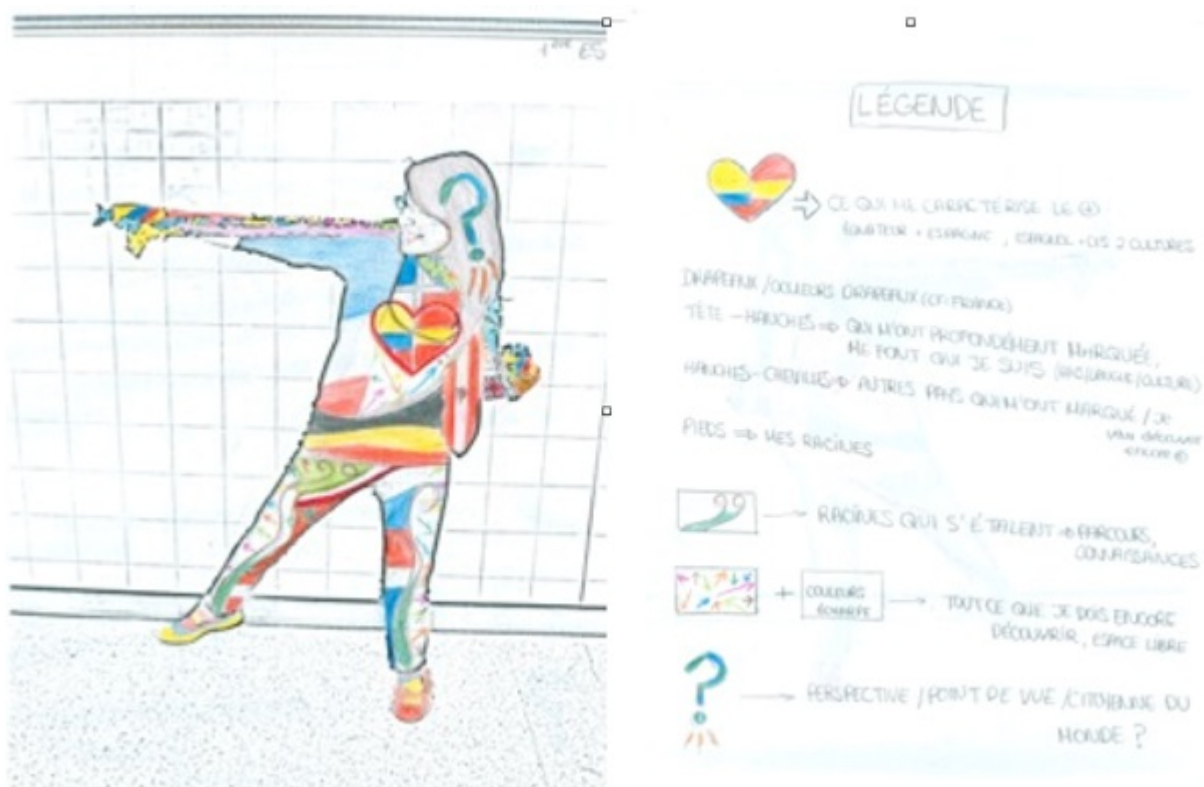
Nous laissons de côté dans cette section la présentation des ethnographies scolaires pour mettre en avant des exemples servant à illustrer comment le dessin réflexif a été mobilisé par les jeunes participants dans la construction des connaissances. Il s'agit d'examiner en quoi les portraits de langues et la photographie offrent des points d'entrée particuliers dans le travail de réflexion en cours. Nous cherchons aussi à illustrer comment le dessin réflexif, compris en tant que dispositif de formation et de recherche (Blanchet & Chardenet, 2011 ; Molinié, 2011), peut être une mise au travail dans une approche collégiale invitant les participants à co-construire des représentations collectives de récits de mobilité. Nous présenterons d'abord brièvement deux portraits de langues d'adolescents et ensuite deux portraits d'enfants qui font ressortir chacun diverses représentations auxquelles peuvent donner lieu l'acte de (se) dessiner. Nous poursuivrons avec la photographie pour illustrer comment cet outil permet d'ouvrir la discussion.

Portraits de langues

Andréa et Mathis¹

L'entretien avec Andréa (16 ans) a été réalisé avec deux chercheurs alors que celui de Mathis (16 ans) a été réalisé avec un autre élève et un chercheur. Les jeunes ont choisi la langue dans laquelle ils souhaitaient être interviewés : le français pour Andréa et l'anglais pour Mathis. Tous deux sont élèves à l'école privée internationale. Andréa a un parcours international très mobile, n'ayant jamais vécue plus de quatre ans dans le même pays, ses parents travaillant dans les circuits diplomatiques. Elle a aussi beaucoup voyagé indépendamment. Mathis a un profil plus sédentaire. Il a voyagé, mais en parle peu en entrevue. Nous avons demandé à la classe d'adolescents ayant participé à notre enquête de dessiner leur portrait de langues à la maison, ce qui diffère des approches ethnographiques conventionnelles où les chercheurs préfèrent exercer un plus grand contrôle sur la situation d'enquête. Nous avons constaté que le fait de se dessiner et de le faire sur son propre temps a donné lieu, dans bien des cas, à la production de dessins très élaborés.

Exemple 1 : Andréa



En réfléchissant à son parcours, Andréa propose, dans son portrait, un rapport fort complexe à la mobilité alliant les déplacements, les liens familiaux et les appartenances culturels, les apprentissages ainsi qu'un regard rétrospectif et une ouverture sur le monde. Prenons quelques extraits :

Andréa : Oui. J'étais inspirée. J'avais un bac blanc le jour d'après, mais je me suis dit bon... (...)

¹ Nous avons remplacé les noms de personnes par des pseudonymes. Les élèves ont choisi de s'exprimer en français ou en anglais. Nous avons respecté la variété de français et d'anglais dans la transcription des verbatim. Aucun n'élève n'a soulevé l'enjeu de s'exprimer dans une autre langue que le français ou l'anglais. Nous avons offert aux parents de l'école publique la possibilité de faire une entrevue en arabe compte tenu de la forte proportion des familles parlant arabe à la maison mais tous ont préféré le français ou l'anglais.

R : Mais, c'est ça... qu'est-ce qui t'a inspirée à le faire comme ça ? Avec tous ces détails...

Andréa : Hmm..... j'ai commencé à colorier je me suis dit... (...) J'ai pensé à tous mes voyages et ce qui m'a marqué le plus et donc mes souvenirs et puis je les ai éparpillés un peu comme j'ai pu. J'ai pensé aussi au symbolisme, les jambes, la mobilité, tout ce qui n'est pas certain encore que j'aime et qu'il manque à découvrir et ici tout ce qui m'a vraiment marquée donc ce qui était près de mon cœur, mon enfance, mes racines, un peu la liberté quand on voyage [inaudible] et puis après il y a aussi les pays et les écritures qui ont sur moi une influence (...) (p. 3).

Après avoir listé plus d'une douzaine de pays où elle a séjourné, elle ajoute : « Je compte voyager le reste de ma vie donc c'est pour ça que j'ai mis des flèches... en cartographie ça évoque la mobilité aussi » (p. 2). Enfin, le point d'interrogation qu'elle inscrit à l'intérieur de sa tête l'amène à discuter de la complexité qui entoure la question du rapport à l'altérité.

Andréa : (...) et puis j'ai mis un point d'interrogation parce que (...) tout le monde qui me connaît me demande à un moment donné pendant une conversation tu es... tu trouves que tu es de quel pays et tout ça de quel pays?... français ou espagnol et donc [inaudible] je ne peux pas dire je suis d'ici même si je me considère Espagnole et Equatorienne puisque c'est vraiment mes racines mais je ne peux pas dire je suis entièrement ça ou ça donc c'est vraiment une question je suis...je ne sais pas, je vois plutôt le monde. (p. 3).

Exemple 2 : Mathis



Ce deuxième exemple nous permet de voir que cet élève plus sédentaire construit ses représentations de la mobilité en lien avec les camarades qu'il côtoie dans cette école internationale ainsi qu'en lien avec sa démarche d'individualité et avec son contexte de vie familial et local. On est d'abord frappé par la posture physique prise par Mathis. Celui-ci avait décidé du lieu (le salon étudiant) et de sa pose non conventionnelle qui lui servirait à réaliser son portrait de langues. Il explique à cet effet : « What happened is that I said okay I want to have some kind of a crazy pose because I know that everyone's is going to be standing and

just playing it cool. » (p. 4) [Ce qui s'est produit c'est que je me suis dit okay, je veux prendre une position un peu folle parce que je sais que tous les autres ne feront que se tenir debout et être 'cool'.] (Nous traduisons).

Bien que plus sédentaire, l'influence du contexte de mobilité transparait dans la manière dont Mathis décrit les variétés de français, celui parlé à la maison (plus québécois), celui de l'école (un français plus 'français'), l'espagnol qui est une des options offertes parmi les langues internationales et la prédominance de l'anglais. Il dira ainsi :

Mathis : So the first language I put down was French from Quebec and it starts from one of my feet... that's 'cause... it really is... my like... main roots. [La première langue que j'ai dessinée c'est le français du Québec et ça débute à partir d'un de mes pieds parce que ce sont mes racines]

R: Hmm

Mathis: Whatever. Then it kinda goes through my body and it's... 'cause I kinda live it at home every day and... it is my main language I think. Then the second one is French again but more from France. It's more up in the face and the head 'cause that's the one I speak more. And up in my right hand 'cause that's the one I write with. I guess. (rires) [*Peu importe. Ensuite il (le français québécois) traverse mon corps parce que je vis ça à la maison tous les jours et c'est ma langue première je crois. Ensuite, la deuxième langue c'est encore le français mais de France. C'est plutôt vers le visage et la tête parce que je parle davantage cette langue. Et dans ma main droite aussi parce que j'écris dans cette langue avec cette main-là. Je crois.*]

R: No, that's okay. Are you right handed? [Non, ça va. Tu es droitier ?]

Mathis: Yeah. And then I have English which goes from my other foot because I was born in (name of city) and raised here so English is always around me and I kind of grew up with it and then again it's all around my... uh...body because it's a pretty big part of my life. And Spanish is a little speck of green in my left hand 'cause it's the language that I master least. And I'm pretty bad at it so... [*Oui. Et ensuite j'ai mis l'anglais qui débute à partir de mon autre pied parce que je suis né à (nom de la ville) et j'ai grandi ici alors j'ai toujours été entouré d'anglais et donc je l'ai mis tout autour de mon corps... parce que ça représente une grande partie de ma vie. Et l'espagnol est une toute petite touche verte dans ma main gauche parce que c'est la langue que je maîtrise le moins. Je ne suis pas très bon alors...*] (p. 2)

Les langues et variétés de langues sont ainsi mises en relation avec la mobilité intranationale (entre le Québec et l'Ontario), le contexte d'un lycée français international (la variété de français utilisée à l'école) et l'anglais qui est la langue parlée localement.

Passons maintenant aux portraits des plus petits. L'intention ici est d'illustrer un autre type de réflexion qui est ressorti dans un grand nombre d'entretiens, tout en mettant en valeur l'idée que cette technique de portraits de langues a permis aux petits comme aux grands d'exercer un meilleur contrôle sur la situation d'enquête.

Christopher et Bahir

L'entretien avec Christopher a été réalisé avec un autre élève et l'intervieweur alors que celui de Bahir a été réalisé avec trois autres élèves et l'intervieweur.

Exemple 3 : Christopher



Christopher est en 4^e année du primaire (9 ans). Il fréquente une école privée française en Ontario. En décrivant son portrait de langues, il explique qu'il est né en France et que le français est une langue qu'il aime bien parler, une langue « qui n'est pas compliquée ». Il a vécu en Angleterre et exprime les mêmes sentiments envers l'anglais « même chose que le français ». Il ajoute par la suite qu'il connaît des mots parlés 'en Inde', que son grand-père est originaire de l'Inde et qu'il lui enseigne « des mots » (p. 1). On apprend par la suite que son grand-père a quitté l'Inde à l'âge de 20 ans pour l'Angleterre, puis la France, et éventuellement le Canada, où il y est toujours (p. 3). Au fil de l'échange, Christopher explique que sa mère a occupé des postes dans divers endroits au monde et que, dans son cas, il est né en Australie (il explique cela en faisant références aux langues autochtones avec lesquelles il a été en contact et qui font partie de sa légende dans son portrait de langues), que son frère aîné est né à Singapour et son frère cadet en France. Il conclut en affirmant qu'il vit au Canada depuis peu de temps « pas longtemps » (p. 4).

Christopher parle peu en salle de classe. Il intervient peu et se décrit plutôt comme quelqu'un qui aime bien écouter ce que les autres ont à dire. Alors qu'il raconte son histoire, peu à peu, il réfléchit à sa trajectoire de vie et à la connaissance qu'il a de son histoire familiale.

Exemple 4 : Bahir



Bahir (9 ans) est également en 4^e année, dans une classe à double niveaux (4^e/5^e année) d'une école publique française, étiquetée école de quartier populaire [inner-city school]. Il explique qu'il a dessiné le drapeau du Liban sur son visage puisqu'il s'agit de son pays de naissance et qu'il y a vécu pratiquement toute sa vie. Il fait ensuite référence au Kirghizstan (« kirguistan ») et à la langue russe qu'il a apprise un peu lorsqu'il est passé du Liban au Kirghizstan. Le vert représente la langue arabe, sa langue maternelle et le bleu, le français, puisqu'il a fréquenté l'école de langue française au Liban « toujours ». Il termine avec le rouge pour l'anglais, en référence au drapeau canadien. « Je connais l'anglais un peu. » (p. 3). On apprend qu'il est au Canada depuis sept mois (p. 4). Au fil de l'entretien, les autres élèves ajoutent leur propre histoire à celle de Bahir, une élève expliquant par exemple qu'elle est née au Liban, elle aussi, et qu'elle est arrivée au Canada il y a cinq ans de cela, durant l'été. Lorsque l'intervieweur relance Bahir au sujet de ses déplacements et voyages il répond alors ceci : « Moi, j'étais au Liban mais quand le Liban et Israël ont eu de la guerre, quand j'étais là-bas, et après la guerre dans l'été, on allait à Kirghizstan, et quand la guerre est finie, on revient au Liban, et après on vient au Canada, car il y a au Liban beaucoup de guerre » (p. 5).

Tout comme pour Christopher, Bahir parlait peu en classe. La discussion en groupe lui a donné l'occasion de raconter son histoire, dans sa singularité, une histoire qui est venue enrichir le répertoire d'histoires exprimées par les autres élèves de son groupe. Sa présentation témoigne d'une expérience de mobilité dans laquelle les déplacements sont directement associés à la nécessité de fuir un contexte de guerre.

Les portraits de langues qu'ont développé les élèves les ont conduits à proposer des témoignages très élaborés quant à l'expérience des mobilités ainsi qu'à celle de leur famille. Ceci nous a amené à recadrer les discussions qui à l'origine visaient plus directement l'expérience scolaire pour faire valoir davantage les mouvements intergénérationnels et intra-générationnels des familles au sein d'un monde mondialisé. L'engagement des élèves dans les discussions entre pairs, des plus jeunes aux adolescents, a ajouté un autre niveau de complexité dans la construction de récits de vie : en devenant à la fois intervieweurs et interviewés, les élèves ont ainsi enrichi les récits des uns et des autres. Enfin, en cherchant à

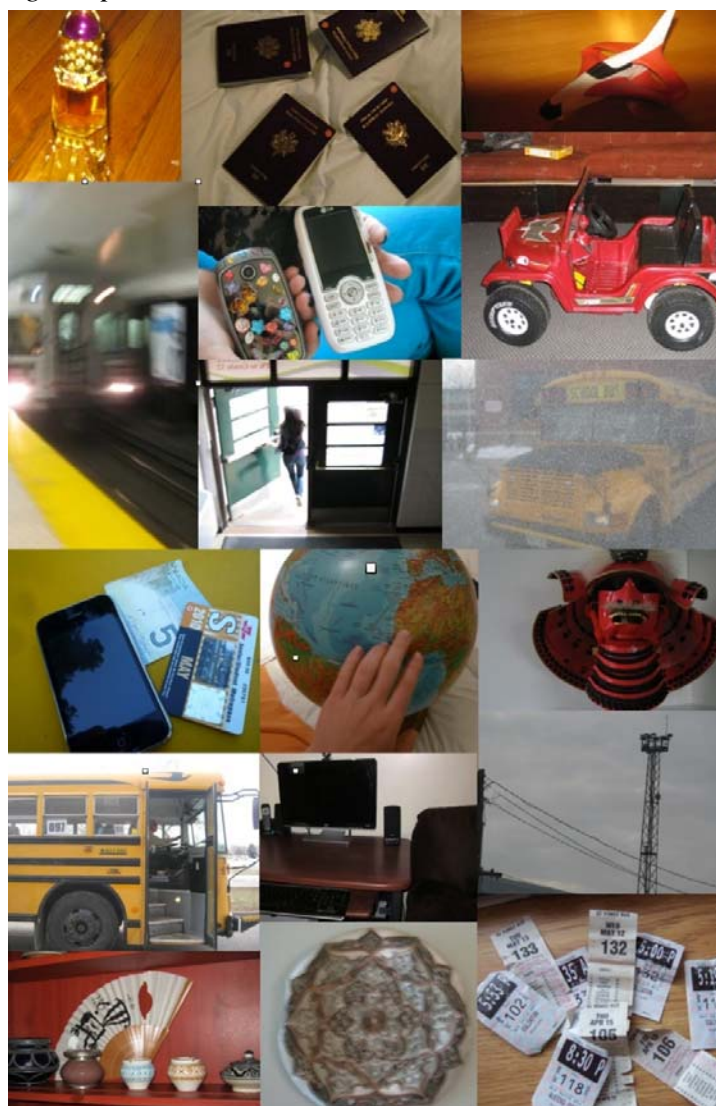
faire en sorte que les élèves puissent s'engager dans le processus de recherche et exercer un certain contrôle sur la connaissance produite, ceci nous a permis d'examiner de plus près et plus en profondeur le sens que revêt l'expérience d'être mobiles à leurs yeux. Ainsi, plutôt que de se limiter à nous *raconter leur vie*, ils étaient actuellement en train de nous *montrer leur vie* à partir d'une démarche réflexive.

Photographie

La mobilité au quotidien

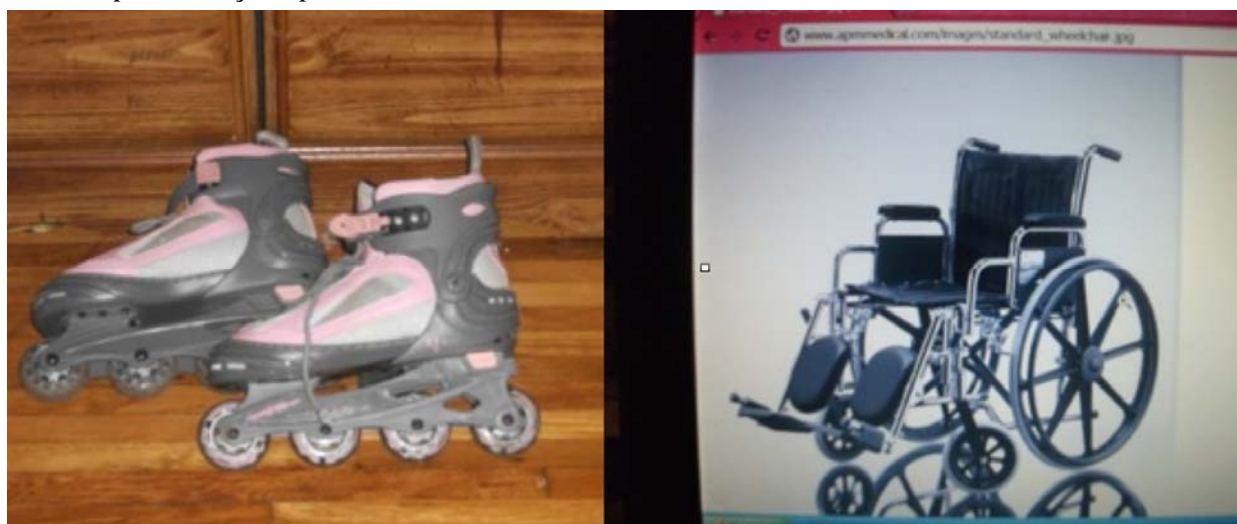
Le montage qui suit propose certaines représentations évoquées par l'expérience de la mobilité dans les déplacements quotidiens ou de courtes durées (tourisme et visites dans les familles par exemple). Les photos racontent aussi des histoires personnelles de trajets migratoires complexes. Nous avons choisi d'illustrer ceci par des objets qui, de fait, se trouvent investis symboliquement, et qui servaient de liens tangibles pour certains élèves (lorsqu'une telle démarche s'est avérée possible, bien sûr) entre la fluidité des déplacements et la permanence de repères dans les récits de vie. En voici quelques illustrations.

Exemple 5 : Montage de photos des mobilités



Tout au long de la recherche, nous avons encouragé les élèves (et les enseignants) à développer leurs propres thèmes, décrivant les mobilités et façons de concevoir le monde. Nous leur avons demandé d'organiser leurs photos en fonction des thèmes qu'ils devaient générer d'eux-mêmes (et non à partir d'une liste) et qu'ils ont présentés en petit groupes. Nous avons invité les autres élèves du groupe à poser des questions. Nous avons utilisé cette technique d'entretien collaboratif dans la discussion sur les portraits de langues, sur les photos prises à l'école et sur les photos prises à la maison. En étant de plus en plus à l'aise avec le format adopté pour les entretiens ainsi qu'avec l'équipe de chercheurs, les élèves en sont venus à prendre part plus activement aux discussions de groupes et à formuler leurs propres questions. Les interrogations soulevées étaient tout à fait en lien avec le thème à l'étude mais allaient au-delà des éléments retrouvés dans le guide d'entretien pour traiter de situations personnelles. Nous croyons qu'en utilisant la technique du dessin réflexif dans le cadre d'entretiens collaboratifs de groupe, les jeunes en sont venus à partager leurs expériences de vie à un niveau très profond. Les extraits qui suivent, tirés d'un entretien, illustrent le potentiel de cet outil dans le travail de co-construction des connaissances sur les mobilités.

Exemple 6 : « Ça représente la liberté ! »



Dans un groupe d'élèves (regroupant 4 filles de 9 et 10 ans, les familles de trois d'entre elles ayant migré du Liban et la dernière du Yémen) de l'école publique française, une élève a lancé la discussion en présentant la photo d'un fauteuil roulant. En voici un extrait :

Luna : je vais commencer avec la plus importante, selon moi, la première mobilité qui est plus importante, c'est la chaise roulante car pour d'autres personnes, elles ne peuvent pas marcher, être dans une voiture, conduire l'autobus, pour moi la chaise roulante c'est le numéro 1. La deuxième c'est l'avion, l'avion c'est important car sans l'avion, tu ne peux pas traverser la mer, tu dois prendre le bateau et le bateau prend beaucoup plus de temps, et l'avion c'est plus facile.
(...)

L'entretien se poursuit ; l'élève présente ses photos qu'elle a organisées par thèmes et l'intervieweur pose à l'occasion quelques questions de clarification. Les autres élèves écoutent attentivement ; cette première élève se trouve à diriger le déroulement de l'entretien. Une fois la présentation terminée, l'intervieweur relance les autres participantes.

DF : est-ce que vous avez des questions pour Luna ?

Wathika : est-ce que tu as jamais utilisé la chaise roulante ?

Luna : oui, j'ai utilisé quand j'avais six ans, j'étais dans un accident, j'étais en dessous d'un camion (...) et je devrais utiliser la chaise roulante pour trois mois.

Wathiqa : moi je voulais te dire, j'ai déjà utilisé la chaise roulante parce que quand j'étais petite, j'ai brûlé ma jambe avec du thé et après c'était tout brûlé et je ne pouvais pas marcher parce que ça va juste brûler plus.

Le partage de cette épreuve commune a donné le ton à la suite des échanges et tout au long de la présentation des photos, les jeunes participantes ont formulé plusieurs questions à partir des enjeux ressortant des discussions *in situ*. En voici quelques exemples :

Jana : les photos que j'aime le plus, c'est les photos de mon père, parce qu'il est toujours avec moi, sans lui je ne peux pas vivre. (...) Ici, l'autre photo, c'est ma sœur, elle est au Liban, elle pleure parce que elle 'nous manque'. (...)

DF : est-ce que vous avez des questions ?

Wathiqa : est-ce que tu t'inquiètes si tu es toute seule à la maison ?

Jana : oui, je m'inquiète

Wathiqa : et si tu es avec ta famille ?

Jana : je vais être très heureuse

Wathiqa : est-ce que tu pleures des fois si tu penses à ta sœur ?

Jana : des fois, mon père est allé au Liban et j'ai pleuré.

Luna : par une expérience personnelle, mon père est décédé, est-ce que tu as le sentiment que comme il est au Liban, est-ce que tu as l'impression que tu vas le perdre ?

Jana : parce que il y a des tornades, des earthquake, et je pense que les choses qui sont pas bien vont arriver au Liban.

Luna : tu penses aux choses qui ne sont pas bien.

DF : alors ça t'inquiète quand ta famille est plus loin ?

Jana : oui (...)

Dans ces échanges, on voit que la mobilité en contexte mondialisant est abordée par ces enfants sous le thème de l'incertitude (*les choses qui ne sont pas bien*), de la séparation entre des membres de la famille (*ma sœur*) et de l'absence (*si tu es toute seule*). Ce sont trois interlocutrices qui explorent ce thème entre elles. La discussion se poursuit avec une troisième série de présentation de photos.

DF : ton papa est un artiste ? (...)

Wathiqa : (...) une autre peinture de mon père, ça représente la liberté du Yémen, parce que il y a beaucoup de présidents et des choses qui arrivent et ils veulent juste avoir de la paix, ils ne veulent pas avoir une guerre, la première fois qu'il l'a fait, c'était juste blanc, rouge, blanc et noir, mais il a mis beaucoup d'autres couleurs comme du vert. (...)

Wathiqa : je vais vous parler de ma famille maintenant. (...)

Jana : est-ce que tu vas pleurer si ton papa est allé au Yémen et va te laisser ici ?

Wathiqa : vraiment moi et ma famille, on ne peut pas, on ne peut pas se séparer, ça va être difficile, on doit aller tous ensemble, et oui je vais pleurer beaucoup si papa part parce que moi et papa, on fait tout ensemble, on est comme des amis. (p. 1-6)

On voit ici racontées, les tensions politiques du Yémen à travers le regard d'une petite fille de 9 ans en situation de réfugié, sous le visage très humain et humanisant de sa relation avec son père. D'un point de vue méthodologique, il est intéressant de noter qu'à cette étape-ci de l'entretien, le chercheur ne demande plus aux participantes si elles ont des questions. Elles prennent la parole d'elle-même.

Notre objectif en faisant usage de la photographie dans la perspective du dessin réflexif visait à aller au-delà d'une analyse de contenu dans laquelle il s'agirait de se limiter à

répertorier les types de mobilités des participants. Nous avons plutôt cherché à faire usage des photos comme moyen venant soutenir les élèves dans la réflexion et la (re)construction des parcours personnels et familiaux de mobilité. Le déroulement de cet entretien de groupe a été un point tournant de notre démarche méthodologique. Deux éléments-clefs sont à retenir : tout d'abord, en aménageant progressivement un espace d'interrogation (l'entretien ayant eu lieu plus tard dans la séquence des visites sur le terrain) ceci a aidé à ce qu'un échange profond puisse avoir lieu, et en deuxième lieu, en transformant la position du chercheur – plutôt que de se voir documenter une série d'enjeux sociaux, son rôle a davantage consisté à offrir aux participants l'occasion de réfléchir à leurs expériences de vie et d'apprentissage. Les connaissances produites dans une réflexion commune se sont avérées d'autant plus riches. Enfin, les élèves ont approfondi le thème des mobilités en y intégrant des questions qui les touchent de très près. Plus largement, c'est à travers les thèmes de l'amour et des liens avec la famille étendue, de l'inquiétude que soulève le départ prolongé d'un parent dans le cadre de familles transnationales, de la conscience des tensions politiques qui sévissent dans plusieurs régions du monde et de l'expérience du handicap à une période de la vie que le groupe a développé un savoir réflexif sur le thème de la mobilité en contexte mondialisant et dans les déplacements au quotidien.

Conclusion

Nous avons cherché à démontrer dans ce texte, comment l'approche du dessin réflexif permet de mettre en exergue des représentations situées de parcours de mobilité. Nous avons présenté des extraits d'histoires d'enfants et de jeunes qui laissent entendre que ces derniers ont une vision complexe, bien plus que romancée, des enjeux sociaux et politiques qui affectent leur vie dans le cadre des nouveaux impératifs de la mobilité. Nous avons aussi cherché à explorer le potentiel d'une démarche collaborative de recherche dans laquelle les enfants et les jeunes deviennent chercheurs de leurs propres représentations. En réfléchissant à l'idée d'interactions entre deux outils méthodologiques pour 'penser' les mobilités, on arrive à déceler, à un premier niveau d'analyse, que les portraits ont permis d'appréhender la question à partir de parcours biographiques, éducatifs, familiaux et intergénérationnels. Se dessiner soi-même, « pour de vrai » a été une occasion de développer un portrait plus intime. Les photos ont par ailleurs été une occasion de réfléchir aux rapports qui existent entre les parcours de vie et l'environnement physique. Mais ils ont aussi mené les discussions vers d'autres lieux. Nous avons fait référence aux situations des familles à titre d'exemple. Plusieurs d'entre elles servent à illustrer les nombreux parcours pouvant être répertoriés et permettent d'évoquer le rapprochement des différents contextes dans un va- et-vient complexe de l'espace mondialisé.

À un deuxième niveau d'analyse, et ici il s'agit de propos exploratoires, on remarque que la photographie a été utilisée par les élèves, de manière plus ouvertes que les portraits, au sens où, en tant qu'adultes, nous avons eu tendance à diriger davantage la réalisation des portraits à partir des consignes et d'une image personnelle et 'authentique' d'eux-mêmes. Dans le cas de la photo, nous avons laissé les appareils entre les mains des participants, leur avons laissé plus de temps/d'autonomie pour exécuter la tâche et les avons laissés libres de choisir les lieux et sujets à photographier. En réfléchissant à l'utilisation de ces outils dans la perspective plus large de la démarche de recherche, on peut par contre voir une logique progressive et complémentaire à l'œuvre dans le dispositif méthodologique. Les portraits personnalisés ont été une première étape, permettant aux élèves d'aborder les mobilités de manière située, dans la perspective d'un miroir positif auquel fait référence le principe d'un 'identity text'. Expérimenter les portraits de langues permettait de s'approprier tout doucement le processus de recherche. La photographie a ensuite permis d'aller plus loin en réfléchissant aux

mobilités, *in situ*, et de les capter sur images numériques, tout en faisant également des associations avec un contexte plus large. La maîtrise progressive du processus d'entretiens collaboratifs et le fait que ces derniers soient menés en petits groupes, dans la plupart des cas, ont aussi contribué au développement d'une plus grande autonomie des participants sur le processus de recherche. Certains entretiens par ailleurs ont été réalisés individuellement, ceci, à la demande des participants. Il ne s'agit donc pas nécessairement de préconiser des entretiens de groupes, plutôt qu'individuels, dans une recherche menée *avec* les jeunes mais de réfléchir aux moyens les plus appropriés, suivant les contextes et les participants, permettant à ces derniers de s'engager véritablement dans une démarche de recherche. Les exemples présentés démontrent à quel point ces jeunes ont beaucoup contribué au thème des représentations des mobilités et plus largement au processus de recherche. Cette expérience nous incite à explorer comment innover davantage dans le développement de pratiques visant à inclure les jeunes (et l'ensemble des participants plus largement) en tant que co-chercheurs.

Bibliographie

- AUGER N. 2010, *Élèves nouvellement arrivés en France: Réalités et Perspectives pratiques en classe*. Éditions des archives contemporaines, Paris.
- BERGER J. 1972, *Ways of seeing*. British Broadcasting Corp, London.
- BLANCHET P. & CHARDENET P. 2011, *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures. Approches contextualisées*, AUF/EAC, Paris pp. 144-155.
- BUSCH B. 2010, « School language profiles: valorizing linguistic resources in heteroglossic situations in South Africa », dans *Language and Education*, 24(4), pp. 283-294.
- BUSCH B., 2006, "Language Biographies – Approaches to Multilingualism in Education and Linguistic Research", in Busch, B., Jardine, A. and Tjoutuku, A., *Language Biographies for Multilingual Learning*, PRAESA Occasional Papers, n° 24, Cape Town, pp. 5-17.
- BUTLER-KISBER L., & POLDMAN T. 2010, « The power of visual approaches in qualitative inquiry: The use of collage making and concept mapping in experiential research », dans *Journal of Research Practice*, 6(2), Article M18. Retrieved [date of access], from <http://jrp.icaap.org/index.php/jrp/article/view/197/196>
- CAPPELLO M. 2005, « Photo Interviews: Eliciting Data through Conversations with Children », dans *Field Methods*, 17(2), 170-182. doi: 10.1177/1525822x05274553
- CASTELLOTTI V., & MOORE D. 2009, « Dessins d'enfants et constructions plurilingues. Territoires imagés et parcours imaginés », dans M. Molinié (éd.), *Le dessin réflexif. Élément pour une herméneutique du sujet plurilingue*. Centre de Recherche Text Francophonies (CRTF)- Encrages, Belles Lettres, Paris, pp. 45-85.
- CLARK C. D. 1999, « The autodriven interview : A photographic viewfinder into children's experiences », dans *Visual Sociology*, 14, pp. 39-50.
- CORBEIL J.-P. & HOULE R., 2010, *Portrait statistique de la population immigrante de langue française à l'extérieur du Québec (1991 à 2006)*. Ottawa, Ontario : Statistique Canada.
- CUMMINS J., & EARLY M., 2011, *Identity Texts: The Collaborative Creation of Power in Multilingual Schools*. Trentham Books Limited, Staffordshire, England.
- CUMMINS J., 2006, « Identity Texts: The Imaginative Construction of Self through Multiliteracies Pedagogy », dans O. Garcia, T. Skutnabb-Kangas & M. E. Torres - Guzman (Eds.), *Imagining Multilingual Schools: Language in Education and Globalization*. Toronto, Multilingual Matters Ltd, pp. 51-68.

- FARMER D., 2008, « L'immigration francophone en contexte minoritaire: entre la démographie et l'identité » dans Thériault, J.-Y., Gilbert, A. et L. Cardinal (Eds.) *Francophones et minoritaires : nouveaux enjeux, nouvelles perspectives*, Montréal : Fidès, pp. 121-159.
- FARMER D. & NAIMI K. (à paraître), « Penser l'engagement en éducation : de la « situation scolaire » à la démarche réflexive en sociologie », dans Gallant et Farmer (dir.), *L'engagement des jeunes dans toutes les sphères de leur vie*, manuscrit à soumettre à l'évaluation des Presses de l'Université Laval, automne 2013.
- FARMER D., CHAMBON A. & LABRIE N., 2003, « Urbanité et immigration au sein des francophonies : étude de la dynamique communautaire franco-torontoise et des rapports d'inclusion et d'exclusion », dans *Francophonies d'Amérique*, n° 16, pp. 97-106.
- FARMER D. & BELANGER N., 2012, « Constructions identitaires à l'école : naviguer entre la classe imaginée et la classe réelle ? » dans J. Sauvage & F. Dumougin (Eds.), *La construction identitaire à l'école. Perspectives linguistiques et plurielles*. L'Harmattan, Paris, pp. 301-310.
- FARMER D., 2009-2012, *Mobilités et transnationalisme : histoires d'enfants et de jeunes dans la redéfinition de l'espace scolaire*. Conseil de recherche en sciences humaines du Canada (CRSH Subvention ordinaire. Nouveau chercheur). Ottawa.
- FARMER D., 2012, « Portraits de jeunes migrants dans une école internationale au Canada », dans *Revue internationale de l'éducation familiale* (31).
- FARMER D., GOHARD-RADENKOVIK A., & SETIEN M., 2012, « Comment l'école construit-elle l'élève migrant dans les milieux linguistiques peu exposés historiquement à la diversité ? », dans C. Belkhouja & M. Vatz Laaroussi (Eds.), *Immigration hors des grands centres. Enjeux, politiques et pratiques dans cinq états fédéraux*. L'Harmattan, Paris, pp. 171-196.
- GAUNTLETT D., & HOLZWARTEH P., 2006, « Creative and visual methods for exploring identities », dans *Visual Studies*, 21(1), pp. 82-91.
- JORGENSEN J., & SULLIVAN T., 2010, « Accessing Children's Perspectives Through Participatory Photo Interviews », dans *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 11(1).
- KAUFMANN V., 2005, « Mobilités et réversibilités : vers des sociétés plus fluides ? », dans *Cahiers internationaux de sociologie*, 1(118), pp. 119-135.
- KAUFMANN V., BERMAN M., & JOYE D., 2004, « Motility : mobility as capital », dans *International Journal of Urban and Regional Research*, 28(4), 745-756.
- KRUMM H.J., 2008, « Plurilinguisme et subjectivité : « Portraits de langues » par les enfants plurilingues », dans G. Zarate, D. Lévy & C. Kramsch (éds.). *Précis du plurilinguisme et du pluriculturalisme*. Éditions des archives contemporaines, Paris, pp. 109-112.
- LABRIE N., 2007, « La construction identitaire en milieu francophone à l'épreuve de l'analyse du discours », dans N. Bélanger, P. Dalley & N. Garant (Eds.), *Produire et reproduire la francophonie en la nommant*, dans *Prise de Parole*, Sudbury, Ontario, Canada.
- LEAVY P., 2009, *Method Meets Art : Arts-Based Research Practice*. Guilford Publications, New York.
- MILNES M. & HUBERMAN A., 2003, *Analyse des données qualitatives*, De Boeck, Bruxelles.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DE L'ONTARIO, 2004, *Politique d'aménagement linguistique de l'Ontario pour l'éducation en langue française*. Le Ministère, Toronto.
- MOLINIÉ M. (dir.), 2011, « La méthode biographique : de l'écoute de l'apprenant de langues à l'herméneutique du sujet plurilingue », dans P. Blanchet & P. Chardenet, *Guide pour*

- la recherche en didactique des langues et des cultures. Approches contextualisées*, AUF/EAC, Paris, pp. 144-155.
- MOLINIÉ M., 2009, *Le dessin réflexif. Élément pour une herméneutique du sujet plurilingue*. Centre de Recherche Textes et Francophonies, Cergy-Pontise, France.
- NOLAND C., 2006, « Auto-photography as research practice : Identity and Self-esteem research », *Journal of Research Practice*, 2(1), pp. 1-24.
- PERRENOUD P., 1995, *Métier d'élève et sens du travail scolaire* (2^e ed.). ESF éditeur, Paris.
- PRASAD G. (à paraître) « Portraits of Plurilingualism in a French International School in Toronto: Exploring the role of the visual methods to access students' representations of their linguistically diverse identities », dans *Canadian Journal of Applied Linguistics*.
- PRASAD G., 2012, « Multiple minorities or plurilingual learners ? : Allophone immigrant children's rights and inclusion in French-language schools in Ontario », dans *Canadian Modern Language Review*. 68(2), pp. 190-215.
- PRASAD G., 2013, « Children as co-ethnographers of their plurilingual literacy practices : an exploratory case study », dans *Language and Literacy*, 15(3), pp. 4-30.
- PRASAD, G., 2009, *Alter(n)ative Literacies : Elementary teachers' practices with Culturally and Linguistically Diverse learners in one French-language school in Ontario*. Master of Arts thesis. Ontario Institute for Studies in Education, University of Toronto, Toronto. <http://hdl.handle.net/1807/18108>
- THAMIN N., 2007, *Dynamique des répertoires langagiers et identités plurilingues de sujets en situation de mobilités*. (PhD), Université Stendhal - Grenoble III, Grenoble, France. Retrieved from <http://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00288974/fr/>

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

Anne-Sophie CALINON

Sophie MARIANI-ROUSSET

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

Introduction

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

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

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

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

Cadre théorique : sociolinguistique et psychologie

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Méthodologie de recueil et d'analyse des données

Le cadre : les étudiants étrangers du CLA

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Les paramètres en jeu dans le dessin réflexif

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

Espace et dessins

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

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

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

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

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

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

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

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

Analyse du discours

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

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

Représentation et narration : une vision spatio-temporelle

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

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

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

La place occupée par l'enquêté

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

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

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

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

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

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

Hypothèse

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

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

Analyse des résultats et perspectives

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

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

Appropriation des lieux et catégorisations

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

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

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

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

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

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

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

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

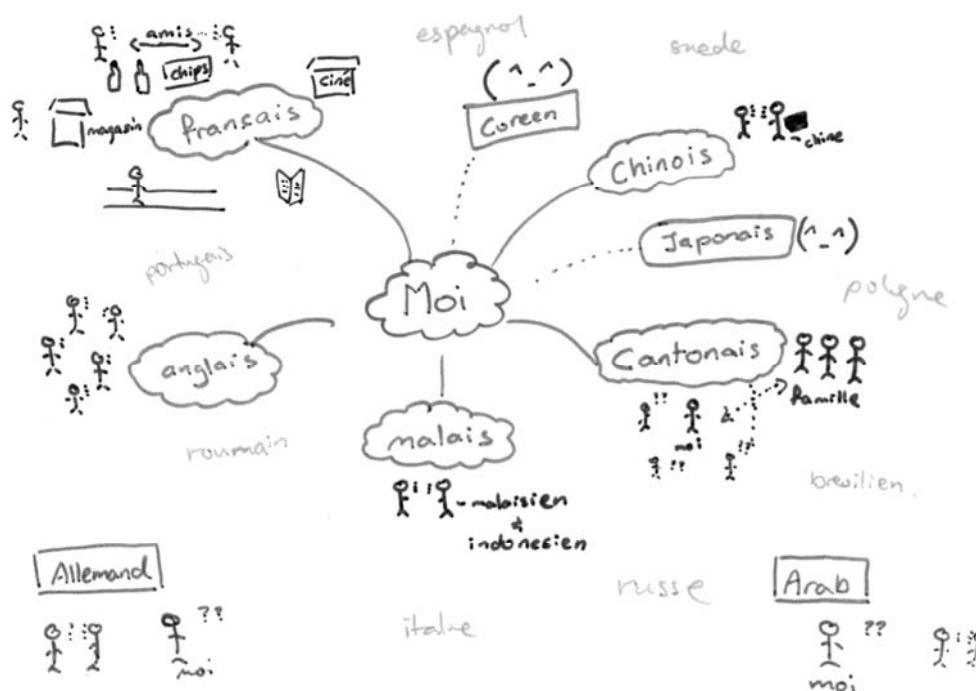
La découverte de nouveaux éléments, absents dans sa ville d'origine, peut également servir de soutien à l'appropriation, comme dans l'exemple suivant : D. dit apprécier les parcs de Besançon, si accessibles, alors qu'à Kuala Lumpur il faut prendre le train ou la voiture pour s'y rendre. Dans l'explicitation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

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

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

La perception de soi dans la ville

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



Dessin de C.

³ Voir dessin *infra*.



Dessin de L.

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

La perception des lieux marqués par l'expérience vécue

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

La conscience d'une configuration particulière influençant les perceptions

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

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

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

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

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

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

Le phénomène de marginalisation

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

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

La marginalisation subie : la compétence linguistique comme hétéro-catégorisation

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

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

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

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

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

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

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

La marginalisation voulue : se détacher du groupe d'origine

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Égarement et transition

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

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

Situer les territoires investis et investir les territoires situés

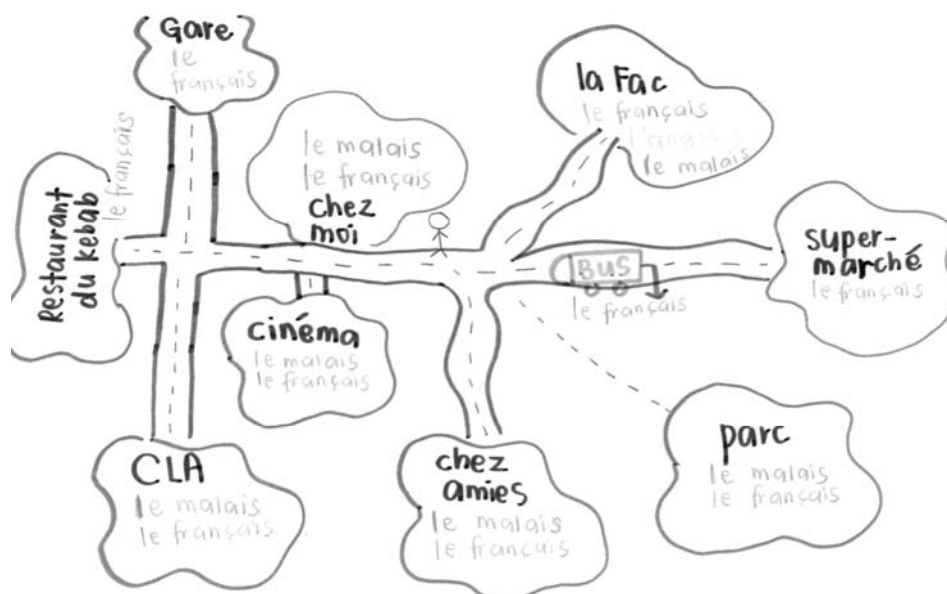
Entre différentes formes de marginalisation – subie, voulue, projetée, vécue –, les témoins mentionnent parfois leur sentiment de perte : d'eux-mêmes, de leurs repères ; entre leurs espoirs, leurs objectifs et l'incertitude des nouveaux repères ; entre être ce qu'ils se doivent de vouloir être et ce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

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

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

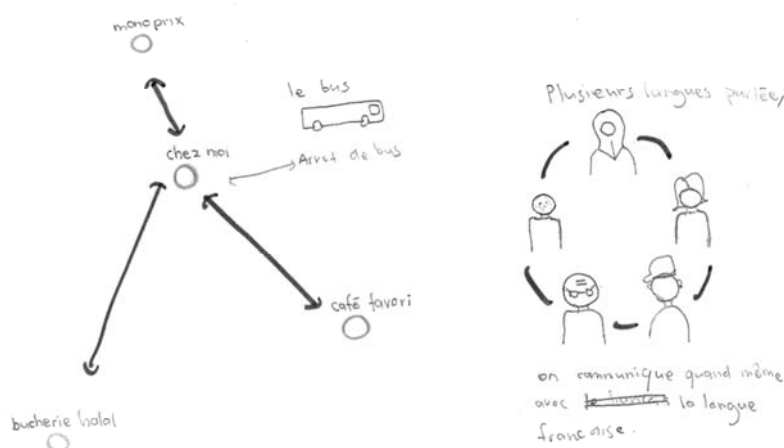
Dans mon pays à Bakou, c'est vraiment une grande ville, il y a beaucoup de voiture, beaucoup de gens, on se perd quand on se promène parfois [...]. Ici, on se voit [à] dix kilomètres. (S.)

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



Dessin de D.

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



Dessin de H.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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



Dessin de S.



Dessin de I.

Conclusion

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

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

Bibliographie

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

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

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

« DESSINE-MOI TON PLURILINGUISME ».
ANALYSES DE DESSINS ENTRE SYMBOLISATION ET
RÉFLEXIVITÉ

Chiara Bemporad et Camille Vorger
Université de Lausanne

Loin d'être sagement couchées face à face ou dos à dos ou côte à côte, loin d'être superposées ou interchangeables, elles [les deux langues] sont distinctes, hiérarchisées : d'abord l'une ensuite l'autre dans ma vie, d'abord l'autre ensuite l'une dans mon travail. (Nancy Huston, 1999, Nord Perdu, p. 60).

Dans la présente contribution, nous nous intéressons au dessin réflexif comme dispositif pédagogique invitant un apprenant à illustrer son plurilinguisme pour favoriser sa réflexion autour des représentations de ses langues. En effet, nous considérons qu'amener une personne à thématiser le processus et les effets de son appropriation lui permet « de se représenter les situations d'acculturation dans lesquelles il se trouve afin de procéder aux reconfigurations identitaires qui lui sont nécessaires pour trouver (et faire évoluer) sa place dans ce monde » (Molinié, 2009a : 26).

Ainsi, l'analyse de certains dessins réalisés par des étudiant.e.s de l'Ecole de Français Langue Etrangère de l'Université de Lausanne¹, puis explicités verbalement lors d'entretiens en présence des pairs, nous conduira à étudier la manière dont ils se représentent et symbolisent leurs identités de locuteurs plurilingues et le rôle des représentations des différentes langues constitutives de leur répertoire langagier dans ce processus de construction. En effet, dans la mesure où les images et les mots se complètent et se nourrissent mutuellement (Joly, 2005 : 106), il nous semble intéressant d'articuler dessins et entretiens, afin d'amener les étudiants à expliciter oralement le sens, la portée, voire le message qu'ils attribuent à leurs propres dessins. De fait, loin d'être universelle et transparente, la signification est ici à décrypter et à reconstruire par le chercheur.

Après avoir esquissé notre cadre théorique sur cette question, nous procéderons à l'analyse de cinq dessins, étayée par les explications que les étudiants en ont données. En conclusion,

¹ Il s'agit d'un groupe de 15 étudiants d'année préparatoire, celle-ci ayant pour objectif principal de leur permettre d'acquérir un niveau de français suffisant à la poursuite de leur cursus (B1-B2). Aussi, pour la majorité de ces étudiants, l'apprentissage du français répond à un objectif clairement identifié, intégré à leur parcours universitaire et professionnel.

nous discuterons également des caractéristiques d'un tel dispositif mis en œuvre auprès d'un public d'adultes, les recherches sur le dessin se concentrant pour la plupart sur des enfants (Molinié, 2009b).

Le dessin comme moyen de symbolisation

Dans le domaine de la didactique des langues-cultures, les démarches réflexives sollicitées dans des cadres de recherche et d'enseignement auprès d'adultes sont majoritairement discursives. Ces verbalisations, qui s'orientent notamment vers la mise en mots des expériences langagières et culturelles, relèvent de la « méthode biographique » (Molinié, 2011). Celle-ci consiste à retracer la trajectoire d'appropriation des langues d'un individu pour l'amener à « comprendre les manières dont l'histoire sociale interagit avec sa formation personnelle », en le considérant « non seulement comme le lieu d'intersection d'un ensemble de contradictions auxquelles il est confronté dans son existence, mais surtout comme le seul locuteur compétent pour co-énoncer le *sens* de celles-ci » (Molinié, 2006b : 9)².

Le dispositif du « dessin réflexif » rejoint ces démarches dans la mesure où il a été conçu dans l'optique de pousser l'apprenant à exprimer à d'autres personnes « quelque chose de sa place dans le monde, de son rapport aux langues [...], à la traversée des espaces culturels, à l'altérité, à la mobilité, à son histoire, à la pluralité de – ou aux clivages entre – ses différentes langues et cultures, à son identité et à ses apprentissages francophones » (Molinié, 2009b : 10). Le dessin consiste à adopter une forme symbolico-iconique et métaphorique pouvant permettre aux individus de trouver un moyen de thématiser leurs rapports aux langues par le biais d'un détournement, en leur laissant plus de liberté pour dévoiler ce qu'ils veulent à travers une symbolisation choisie. Comme Castellotti et Moore le soulignent en effet :

le fait de dessiner permet de représenter, dans son double sens d'imaginer et de donner à voir, sans pour autant se livrer totalement ; le dessin permet de montrer tout en choisissant de cacher, de symboliser, de détourner ou de mettre en lumière, avec une acuité à la fois plus évidente et plus incertaine que le discours. (2009 : 45)

L'activité de dessiner est associée à l'action d'expliquer *a posteriori* le dessin aux autres membres d'une communauté de pratiques (dans notre cas, le groupe classe et les chercheuses dont l'une est également l'enseignante³). Cette verbalisation est une étape ultérieure qui enrichit le processus de réflexion. À ce propos, les auteures citées soulignent encore que le dessin peut être :

un révélateur du réel, une représentation des univers de référence, plus ou moins stéréotypés, une manière de dire sa perception des relations sociales, de partager ses réussites et ses frustrations, de confier ses peurs et ses bonheurs. (ibid.)

Cependant, à la différence des enfants, pour qui dessiner est une activité « qui fait partie de leur quotidien familial scolaire, social, mais aussi personnel, intime » (*ibid.*), cette même activité n'est pas nécessairement habituelle pour des adultes, qui, dans la plupart des cas, perdent au fur et à mesure des années la familiarité avec ce type d'activité. Ce dispositif pouvait ainsi présenter un certain nombre de risques, surtout liés à l'infantilisation ou à la

² Pour une réflexion épistémologique et méthodologique sur cette notion de biographie langagière voir notamment Perregaux (2002), Lüdi (2005), Molinié (2006a et 2006b, 2011), Baroni & Jeanneret (2008), Thamin & Simon (2009), Jeanneret (2010), Baroni & Bemporad (2011).

³ Camille Vorger était l'enseignante, alors que Chiara Bemporad a pris le rôle d'intervenante dans le cours et dans les entretiens.

gêne des apprenants qui n'étaient pas à l'aise pour dessiner. Nous reviendrons plus tard sur ce point.

L'activité du dessin réflexif devient donc un outil de *médiation* du rapport aux langues de l'apprenant, et notamment à la langue qu'il est en train d'apprendre dans un moment spécifique de sa vie, tout autant que de relations, entre l'individu plurilingue, dessinateur, le dessin lui-même, et les autres personnes destinées à visionner et comprendre ce dessin. Nous utilisons le terme *plurilingue* ici, à la suite de Lüdi et Py (1986) et de Coste, Moore et Zarate (1997), pour désigner chaque personne qui parle plus d'une langue à des degrés différents de compétence, indépendamment du fait qu'elle se considère (ou pas) comme plurilingue. L'analyse des productions iconiques et verbales des étudiants permettra justement d'établir si le plurilinguisme est perçu comme tel et comment il se configure.

En outre, si la méthode biographique s'oriente traditionnellement surtout vers la réflexion résultant de la construction diachronique du plurilinguisme, notre approche, tout en se basant sur les mêmes présupposés méthodologiques, privilégie le *résultat* du parcours biographique : l'identité plurilingue des étudiants telle qu'ils se la représentent dans *l'hic* et *nunc*, de façon synchronique. La notion d'identité plurilingue est théorisée, entre autres, par Moore & Brohy (2013) qui la définissent de la façon suivante :

Les identités plurilingues et pluriculturelles sont une catégorie de l'identité (individuelle et/ou collective). Elles s'expriment au travers de l'usage que fait un locuteur de ses langues et de ses cultures, et au travers de ses discours sur celles-ci. Elles sont marquées par l'instabilité et l'ambivalence. Elles se révèlent de manière différente selon les choix des locuteurs à l'intérieur d'un ensemble de possibles, choix qui dépendent, entre autres, des trajectoires de vie individuelle, des catégories sociales et linguistiques à disposition et des interprétations que donne l'individu aux circonstances locales dans lesquelles il est amené à négocier la différence et à signaler ses affiliations. (2013 : 297)

Les individus plurilingues s'approprient ainsi des langues « dans un mouvement simultané de mise à distance et de définition d'une identité plurielle » (Py & Gajo, 2013) toujours sujette à changements, évolutions, reconfigurations. Ces reconstructions identitaires résultant du processus d'appropriation peuvent être en soi des objets de débat à amener au sein de la classe pour thématiser la manière de se confronter à l'altérité, de partager les difficultés, de penser la manière de vivre le plurilinguisme, d'affronter les déstabilisations, les bouleversements et les réaménagements que l'appropriation crée en termes de négociations de nouvelles socialisations.

Les dessins et les explications verbalisées des étudiant.e.s plurilingues – avec une compétence langagière du français de niveau intermédiaire (A2-B1) – seront analysés en se focalisant sur deux éléments. D'une part, nous étudierons la manière dont ils représentent et décrivent leur rapport aux langues : il s'agit d'analyser par exemple s'ils recourent à des représentations sociales plus ou moins stéréotypées, ou s'ils privilégient des représentations plus personnelles, suivant leur vécu, leurs intérêts ou capacités. D'autre part, nous observerons comment les étudiants se représentent symboliquement en tant qu'individus plurilingues, autrement dit comment ils reconfigurent leurs *identités plurilingues*, que ce soit de manière diachronique ou synchronique, plus ou moins cloisonnées, plus ou moins dynamiques.

Des dessins aux entretiens

Notre activité a été conduite dans le cadre d'une séquence didactique qui avait pour objet de susciter la réflexivité des étudiants sur leur rapport à la langue cible, par le biais d'une œuvre littéraire qui a permis de médiatiser les thèmes de l'appropriation, des difficultés

d'acculturation, des différentes manières de vivre et de se représenter le plurilinguisme. Dans une précédente publication, nous avons souligné, à la suite de Perregaux (2002), l'importance d'adopter certaines précautions dans l'utilisation de la démarche biographique en classe à cause du partage de certains discours des apprenants relatifs à leur vécu qui pouvaient avoir un caractère particulièrement sensible. Et ceci intervient autant dans la gestion de la discussion que dans la manière de donner des consignes et de préparer le terrain de la production biographique. Nous soulignons en effet qu'il est important « d'éviter que la prise de parole ne soit ressentie comme une obligation acculant l'apprenant.e à s'exprimer sur des sujets qu'il ou elle préférerait éviter » (Baroni & Bemporad, 2011 : 130). Pour faire face à ce type de risques, nous avons adopté des procédés de détournement. En effet, Perregaux suggérait qu'on pouvait, par exemple, proposer des situations où les apprenants travaillent d'abord sur des matériaux langagiers qui leur sont extérieurs (comme les biographies langagières d'autres personnes), pour ensuite faire part aux autres de leur propre vécu et de leurs réflexions (Perregaux, 2002 : 93). Le dessin pourrait déjà en soi être interprété comme un procédé de détournement. À cela, nous avons ajouté en guise d'entrée en matière, le recours à des textes littéraires considérés comme « autre matière langagière », qui n'était pas directement ni explicitement en lien avec les parcours personnels des apprenant.e.s.

L'introduction de la thématique s'est donc faite en amont au travers de *l'Alphabète*, récit autobiographique d'Agota Kristof qui nous a servi d'entrée en matière sur cette question du rapport à la langue seconde, ressenti comme conflictuel par cette auteure :

Je parle le français depuis plus de trente ans, je l'écris depuis 20 ans, mais je ne le connais toujours pas. Je ne le parle pas sans fautes, et je ne peux l'écrire qu'avec l'aide de dictionnaires fréquemment consultés. C'est pour cette raison que j'appelle la langue française une langue ennemie, elle aussi. Il y a encore une autre raison, et c'est la plus grave : cette langue est en train de tuer ma langue maternelle. (2004 : 24)

Afin de confronter cette représentation d'une « langue ennemie » à une autre image, nous avons apporté comme complément quelques extraits de Nancy Huston (1999), que nous avons lus et commentés en classe. Comme en témoigne la citation mise en exergue, cette dernière décrit l'anglais et le français comme cloisonnés, faisant « chambre à part » dans sa vie et dans son cerveau, avec des attributions et des domaines propres à chaque langue.

Nous avons donc choisi de partir de cette dernière citation pour initier une réflexion, d'abord collective (par groupes), puis individuelle, sur ce sujet. La tâche proprement dite de réalisation du dessin a été introduite par la présentation d'une page du site de l'Université de Genève, un « hommage multilingue au *Petit Prince* », qui médiatise une approche concrète, visuelle et sonore, du concept de plurilinguisme⁴. Il s'agit d'une carte géographique sur laquelle on peut cliquer pour entendre un passage de ce récit dans la langue du pays correspondant. La découverte de cette page, à l'aide d'un diaporama conçu à cet effet, nous a conduites à citer le fameux « Dessine-moi un mouton », d'où la consigne formulée comme telle : « Dessine-moi ton plurilinguisme ». Dans le même diaporama, nous avons montré quelques exemples, issus des expérimentations précédentes dont font état les volumes de Molinié (2006a et 2009b)⁵, en les projetant et en les commentant avec les étudiants.

Dans la suite de la séance, les étudiants – répartis en groupes de 3 à 5 – se sont vus distribuer des feuilles de papier blanches et des crayons, afin de pouvoir réaliser la tâche demandée. Nous avons en outre évoqué la possibilité d'en discuter d'abord au sein des

⁴ Page consultée : <http://www.unige.ch/lettres/linguistique/prince/>. *Le Petit Prince* était par ailleurs étudié par une partie du groupe en cours de langue, ce qui nous a confortées dans notre choix de cette activité inductrice.

⁵ Nous avons montré en classe les exemples 8 p. 64, 9 p. 65, 12 p. 67, 15 p. 72, 16 p.74, 18 p. 75 dans Castellotti & Moore (2009); celui p. 104 dans Leconte (2009), ceux à la p. 108, p. 151 de Razafimandimbimananana (2009) et celui à la page 179 de Molinié (2006b).

groupes, afin de mieux élaborer mentalement leur représentation. Cependant, la plupart a entrepris immédiatement de dessiner, certains commençant à griffonner sur un coin de papier, sans attendre les feuilles blanches. Ainsi, l'activité semble avoir inspiré la majorité des étudiants, à l'exception de l'un d'entre eux qui, inhibé à l'idée de dessiner, a sollicité l'aide de sa voisine, très douée en dessin⁶.

Si la majorité des étudiants a réalisé leur dessin en classe, lors de la séance décrite, quelques-uns ont demandé à le poursuivre chez eux, et une étudiante, absente lors de cette séance, a réalisé l'intégralité de la tâche en autonomie, en s'appuyant sur le diaporama projeté en classe et sur des explications complémentaires de l'enseignante à sa demande. Notons que cette étudiante, que nous appellerons M, a suivi un cursus artistique et s'est particulièrement investie dans la réalisation de la tâche.

Cette séance de réalisation des dessins a été suivie de deux séances complémentaires de verbalisation, sous la forme d'entretiens d'explicitation menés en présence des pairs, et des coauteurs de l'article. Bien que ces séances aient été présentées comme facultatives et placées en dehors des heures de cours habituelles, les étudiants ont été très assidus, tant dans la perspective de commenter leur propre dessin que dans celle d'écouter les explications de leurs pairs. Les entretiens se sont donc déroulés au sein de groupes de 6 à 10 étudiants, les questions étant encouragées à l'issue d'un court exposé (de 5-10 minutes) de l'étudiant concerné.

Le corpus obtenu est ainsi constitué de 14 dessins pour 12 participants – deux étudiants en ayant réalisé deux – parmi lesquels une seule n'a pas participé aux entretiens.

Pour la présente contribution, nous avons choisi d'en retenir cinq. Les critères de notre choix ont été d'abord de mêler des dessins effectués par des étudiant.e.s ayant suivi des cours de dessins (L et M) à d'autres pour qui le dessin était une activité insolite (A, S et D). En outre, nous voulions diversifier les types de représentation afin de mettre en relief des oppositions dans la manière de représenter les langues et le plurilinguisme. Aussi les avons-nous organisés de la manière suivante :

- représentation diachronique (parcours) vs synchronique (rapport à la langue) ;
- image centrifuge (ouverte sur le monde) vs centripète (centrée sur l'individu) renvoyant à une représentation plutôt sociale ou individuelle des langues ;
- confiance vs défiance vis-à-vis de leurs compétences en français ;
- continuité vs rupture entre les langues du répertoire langagier.

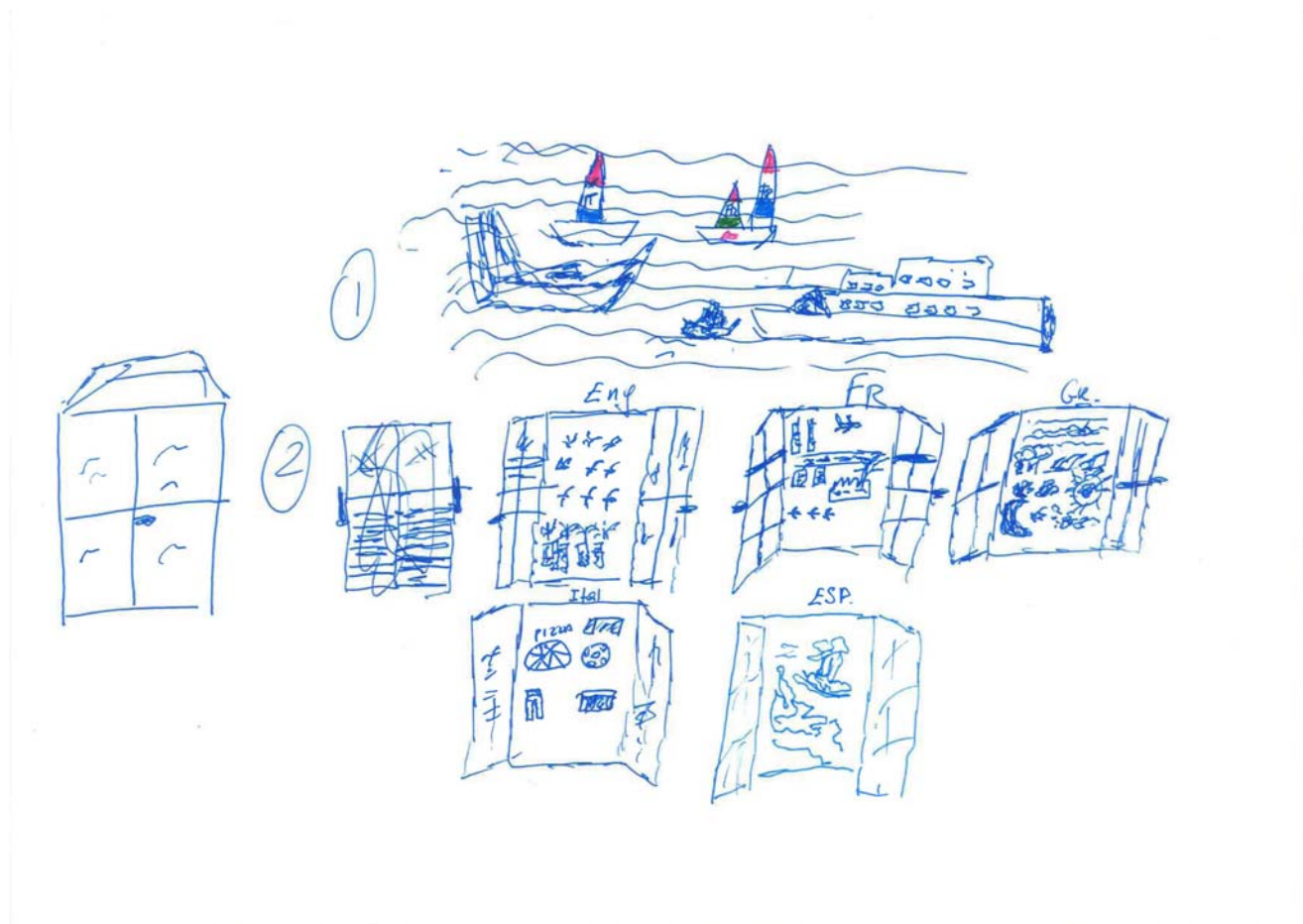
Passons maintenant à l'analyse des dessins et des explications données par les étudiants.

Le dessin et la mise en mot

Les bateaux et les fenêtres de A

Dans son dessin l'étudiant A, d'origine grecque, a représenté en haut la mer avec des bateaux et plus bas, cinq fenêtres renvoyant chacune à l'une des langues de son répertoire langagier, soit, de gauche à droite : l'anglais, le français, le grec, l'italien et l'espagnol. Ce faisant, il distingue deux images, sur deux plans distincts, au sein de l'espace du dessin.

⁶ Comme nous avons anticipé un éventuel blocage lié à la difficulté de s'exprimer et de s'exposer par le biais d'un dessin, nous avons suggéré à cet étudiant de réaliser chez lui un collage, activité à laquelle il s'est livré ensuite en cherchant des images sur Internet, qu'il a ensuite disposées au sein d'un labyrinthe. Aucun autre étudiant n'a tiré profit de cet aménagement de la consigne.



La première image (telle que numérotée sur le dessin) est celle de la mer avec les bateaux qu'il explicite ainsi :

Oui premièrement c'est l'idée que on est pour la langue je veux donner un océan inconnu là avec beaucoup de bateaux j'ai donné l'idée de voyage c'est la vision vraiment voyage depuis notre naissance jusqu'enfant et là on connaît pas on commence avec la langue maternelle qui est très grand après on a dans cet océan inconnu on regarde qu'on a beaucoup d'autres bateaux⁷.

Nous pouvons associer l'idée du bateau et de la mer à l'idée du parcours de vie, de la trajectoire, qui renvoie à l'aspect du temps qui passe. L'étudiant restitue en effet une construction identitaire diachronique et l'appropriation comme une quête personnelle, décrite comme un voyage :

Je commence première avec cette idée-là du voyage dans la vie avec la langue maternelle et l'autres langues qu'on a connues dans cet voyage qu'on a fait dans notre vie et deuxièmement la langue ça signifiait pour moi vraiment une fenêtre beaucoup de fenêtres qu'on apprend beaucoup de choses de de comme savoir de des idées de comment ça s'appelle ? sagesse

La deuxième image semble renvoyer, quant à elle, une idée synchronique des langues acquises permettant l'ouverture sur le monde. Celle-ci est symbolisée par les fenêtres qui reflètent une idée de ses langues comme ouvrant l'accès à d'autres mondes, à d'autres univers. L'image du plurilinguisme de A apparaît comme positive, presque idyllique, car elle se focalise sur les possibilités offertes par le fait de devenir plurilingue, comme il l'explicite dans son entretien :

⁷ Dans la perspective d'une analyse de contenus symboliques et langagiers, nous avons opté pour une transcription fidèle du discours oralisé, en gardant l'interlangue des apprenants.

Moi j'ai donné l'idée simplement que une langue étrangère c'est une fenêtre. comme une fenêtre ouverte que on peut se voir beaucoup de choses on peut apprendre beaucoup de choses [...] c'est une fenêtre dans notre cerveau on peut apprendre beaucoup de choses qu'on a pas connues avant et en langue étranger c'est complètement [...] un autre univers un différent univers. peut-être un univers complètement différent que ce qu'on a avant dans notre pays dans une autre langue

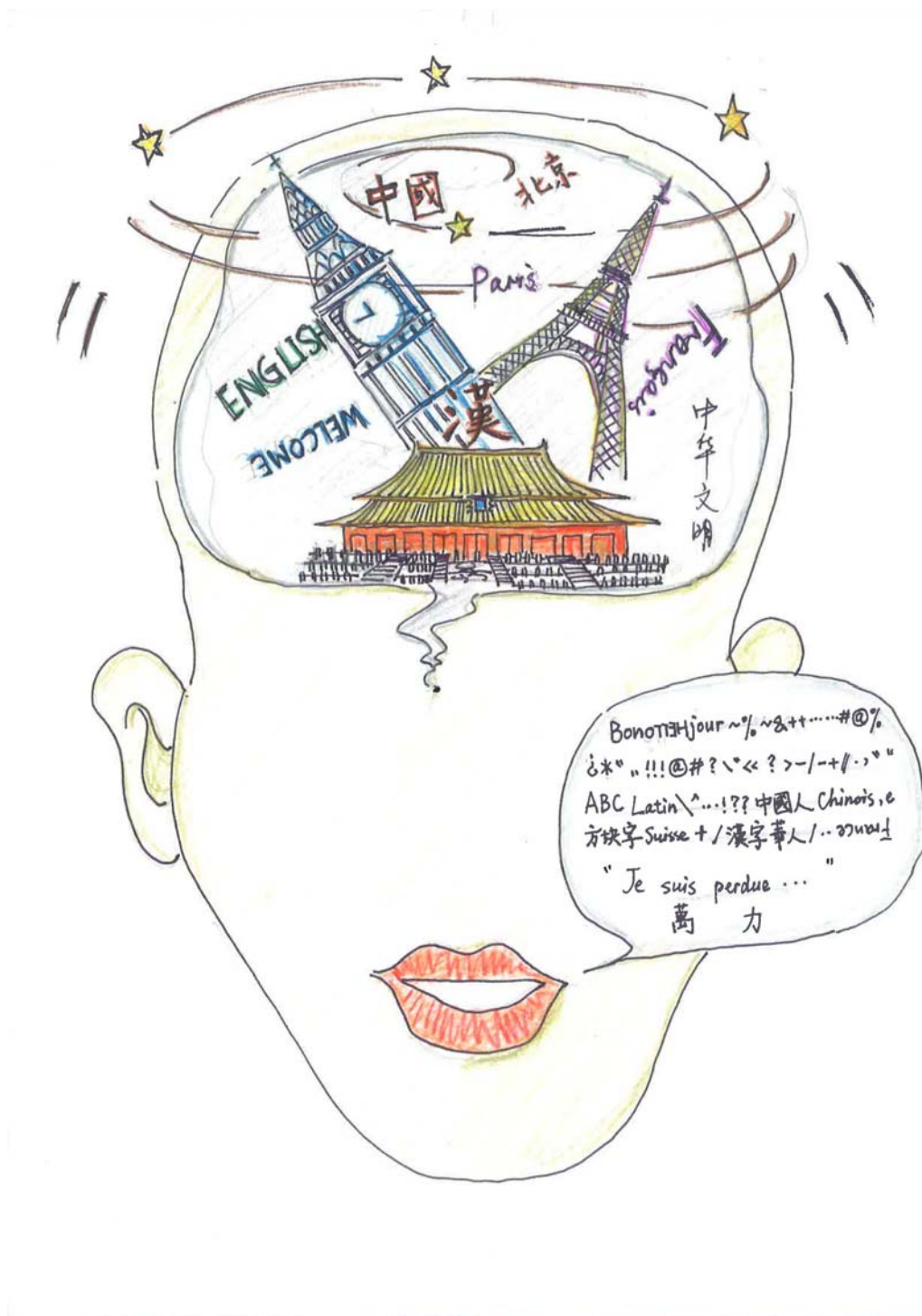
Ensuite, l'étudiant donne, à l'oral, une représentation précise du français, langue qu'il est en train d'apprendre, en la définissant comme une « chance », ce qui dénote une perception sécurisante de son apprentissage :

C'est une chance je veux dire pour apprendre français parce que non seulement pour mon profession de droit européen international parce que c'est la deuxième langue dans tout l'organisation internationale mais même que la la France il y a une grande culture normalement de philosophie de littérature de même de picture ? non de la musique aussi. je pense que je me sens que je suis fortuné

Nous pouvons interpréter la représentation du français comme un capital acquis par l'étudiant. D'ailleurs, nous pouvons identifier deux types de capital différents. Un capital que, d'après Heller & Boutet (2006) nous pourrions définir comme « communicatif ». Par cette définition, les auteures soulignent que, dans la logique néolibérale actuelle, c'est surtout la maîtrise d'habiletés communicationnelles orales ou littératiées spécifiques à un champ professionnel et à un échange ordinaire qui est valorisée. Lorsque A affirme « c'est une chance [...] apprendre français parce que [...] pour mon profession de droit européen international parce que c'est la deuxième langue dans tout l'organisation internationale », il restitue la représentation du français comme langue utile à la communication et essentielle pour sa carrière professionnelle future. Par ailleurs, A juxtapose à ce capital un autre, qui renvoie au capital culturel plus traditionnel d'après Bourdieu (1977), représenté par l'évocation de la culture, la littérature et la peinture de la « France », (« mais même que la France il y a une grande culture normalement de philosophie de littérature de même de picture »).

La tête confuse et foisonnante de L

L'explication de L, étudiante chinoise, suit celle de A, ce qui lui permet de développer l'image d'ouverture représentée et commentée par ce dernier, qu'elle enrichit avec l'idée de clé : « Les fenêtres. parfois je pensais. les langues c'est comme les clés on peut ouvert les fenêtres ouvrir la porte ».



Le symbolisme de la clé (qui est pourtant absent de son dessin) pourrait renvoyer à une visée essentielle de tout apprentissage : nous pouvons souligner qu'elle est ce qui permet l'ouverture, l'accès à un autre espace. Au contraire, l'absence de clé nous interdit cet accès, nous exclut de cet espace. La clé peut ainsi symboliser un mystère, une énigme à résoudre (Chevalier & Gheerbrant, 2012 : 302). De fait, c'est essentiellement en termes d'obstacles, de difficultés à surmonter que L nous décrit son plurilinguisme :

Quand j'ai essayé apprendre le français, j'ai toujours pensé [...] je suis vraiment... comment on dit ça ?... n'ai pas envie d'apprendre la deuxième langue entière [pour étrangère] parce que je trouve l'anglais pour moi c'est déjà difficile pour moi, même si je apprendre l'anglais depuis

plus de dix ans. [...] Je suis perdue [...] Peut-être je n'ai pas arrivé apprendre le français et puis j'ai oublié l'anglais . et ça, c'est une chose très . une mauvaise chose !

Nous pouvons faire un parallèle ici avec l'idée d'une langue potentiellement « ennemie », évoquée dans le récit d'Agota Kristof, car le français semble représenter une menace non pour la langue source comme dans *l'Analphabète* (voir *supra*), mais pour la première langue cible apprise (ici l'anglais), qui partage des similarités avec la seconde (le français) aux yeux de cette étudiante. Selon cette conception du plurilinguisme, il semble que les langues entrent en concurrence les unes avec les autres, comme si l'une (ici le français) était susceptible d'écraser l'autre (l'anglais). À travers cette représentation et le discours qui en traduit l'auto-interprétation, il semble qu'un tel dessin remplisse une fonction émotive ou expressive implicite, outre la fonction « méta » ou réflexive explicitement visée (Joly, 2005 : 47). On serait alors tenté d'y lire un « message pour autrui » (*op. cit.* : 45), à l'attention du groupe et/ou de l'enseignante. Les difficultés éprouvées dans cet apprentissage s'expriment dans son dessin à travers un visage stylisé, dont seuls les contours, la bouche et les oreilles sont distincts. L'absence des yeux est intéressante à noter, car elle pourrait révéler un sentiment de flou et de confusion qui empêche une vue claire. On observe que L adopte ici une esthétique évoquant la bande dessinée (les étoiles et les lignes indiquant un mouvement circulaire et les phylactères), avec le recours à une représentation codifiée du désarroi correspondant à cette situation : la tête qui tourne sous l'effet d'une surcharge cognitive et le vertige symbolique qui s'ensuit. Elle ne sait plus *où donner de la tête*, littéralement. Cette représentation est synchronique (*hic et nunc*) et dynamique car elle indique une déstabilisation due à l'écart entre ces langues en présence dans son répertoire langagier. Le cerveau de ce dessin n'est nullement compartimenté, ce qui montre une conception du plurilinguisme comme un espace ouvert et décloisonné selon les catégories proposées par Leconte et par Castellotti & Moore qui opposent des images du plurilinguisme comme cloisonnées à d'autres, décloisonnées. Il s'agit cependant, pour cette étudiante, d'une source de confusion et de déstabilisation, voire de malaise, alors que, dans les études citées, le décloisonnement est un état de fait, et même un élément constructif pour les enfants observés.

Elle choisit ici trois monuments comme icônes stéréotypées pour représenter ses langues – la Tour Eiffel, le Big Ben et un temple chinois – tout en privilégiant une approche culturelle où les langues sont autant de clés permettant d'accéder à ces univers⁸. La position de ces trois monuments indique un ressenti différencié : le chinois est stable (il est en effet représenté comme un temple horizontal et à la base de cet espace, ce qui symbolise le socle, le fondement), tandis que l'anglais et le français sont en position inclinée, ce qui nous suggère qu'elle se sent encore insécure en tant que locutrice dans ces deux langues.

La présence de mots et noms de lieux dans ces trois langues corrobore cette impression, puisque ceux-ci sont désorientés par rapport au sens traditionnel de l'écriture (des mots sont écrits à l'envers). Le phylactère situé dans la tête est complété par un autre situé en dehors du visage qui représente l'expression verbale. Celle-ci semble tout aussi confuse, car des caractères alphabétiques, des idéogrammes et des signes typographiques⁹ s'entremêlent au sein d'une image foncièrement hétérogène (Joly, 2005 : 30). Le sens conventionnel de l'écriture latine est globalement respecté (à l'exception de « France », écrit à l'envers), mais seuls quelques mots sont identifiables en tant que tels.

⁸ On peut ici émettre l'hypothèse que le choix du cours à option « Langue et cultures » qui constituait le cadre de notre expérimentation a pu influencer sur ces représentations culturelles le cas échéant.

⁹ Notons qu'il s'agit essentiellement de signes ayant trait aux marques discursives tels les guillemets – anglaises et françaises – et à une ponctuation expressive (points d'exclamation et d'interrogation).

Sur son dessin, la formule « Je suis perdue » – ce qui rejoint ses propos lors de l’entretien – indique la conclusion à laquelle L arrive, locutrice submergée par l’afflux de ces langues dont la diversité des systèmes est mise en relief :

Pour nous, je pense c’est plus difficile (que) pour l’autre personne parce que notre langue maternelle est complètement différent. différent le système.

La présence de nombreux caractères et signes diacritiques renvoie d’ailleurs au clavier d’ordinateur qu’elle évoque lors de l’entretien où elle développe la difficulté que représente le passage d’un système d’écriture à un autre pour utiliser un clavier d’ordinateur. Ses difficultés sont ramenées aux origines d’un passé d’écolière, lorsqu’elle devait apprendre à utiliser le pinyin¹⁰ :

Quand on utilise le ordinateur, on besoin de traduire du chinois au Pinyin. [...] Quand j’ai été très petite, alors j’ai besoin d’apprendre ma langue maternelle et en même temps j’ai besoin d’apprendre comment prononciation et puis comment... connaître chaque caractère.

L donne une image symbolique de sa plurilittératie, en se focalisant sur ses difficultés liées au changement de type d’écriture. Elle évoque aussi le décalage culturel entre les deux univers : « On besoin de entrer dans l’autre monde, complètement différent que nous ». En outre, elle exprime ses difficultés à apprendre une langue aussi éloignée de la sienne en termes de surcharge au niveau lexical : « En français, connaître 5 000 mots c’est pas beaucoup pas assez mais en chinois si connaître 5 mots, il est déjà savant. Peut être c’est la différence ».

Elle souligne cependant la nécessité de communiquer en français et cet aspect est finalement prégnant dans sa représentation puisqu’elle a choisi de se dessiner comme locutrice qui pense, parle et écoute. Sa conclusion, tournée vers la transmission, est positive. Le fait de se positionner comme professeure de chinois à la fin de l’entretien, pourrait être interprété comme la volonté de valoriser une finalité professionnelle et, ce faisant, de passer du statut d’apprenante (de français) à celui d’enseignante, soit d’experte en la matière (la langue chinoise) :

L : Et maintenant pour moi j’ai trouvé seulement un avantage je peux donner les cours chinois.
[Rires]

E : Mais ces cours de chinois, vous les donnez en français ?

L : Oui [Rires] J’ai essayé expliquer le chinois en français !

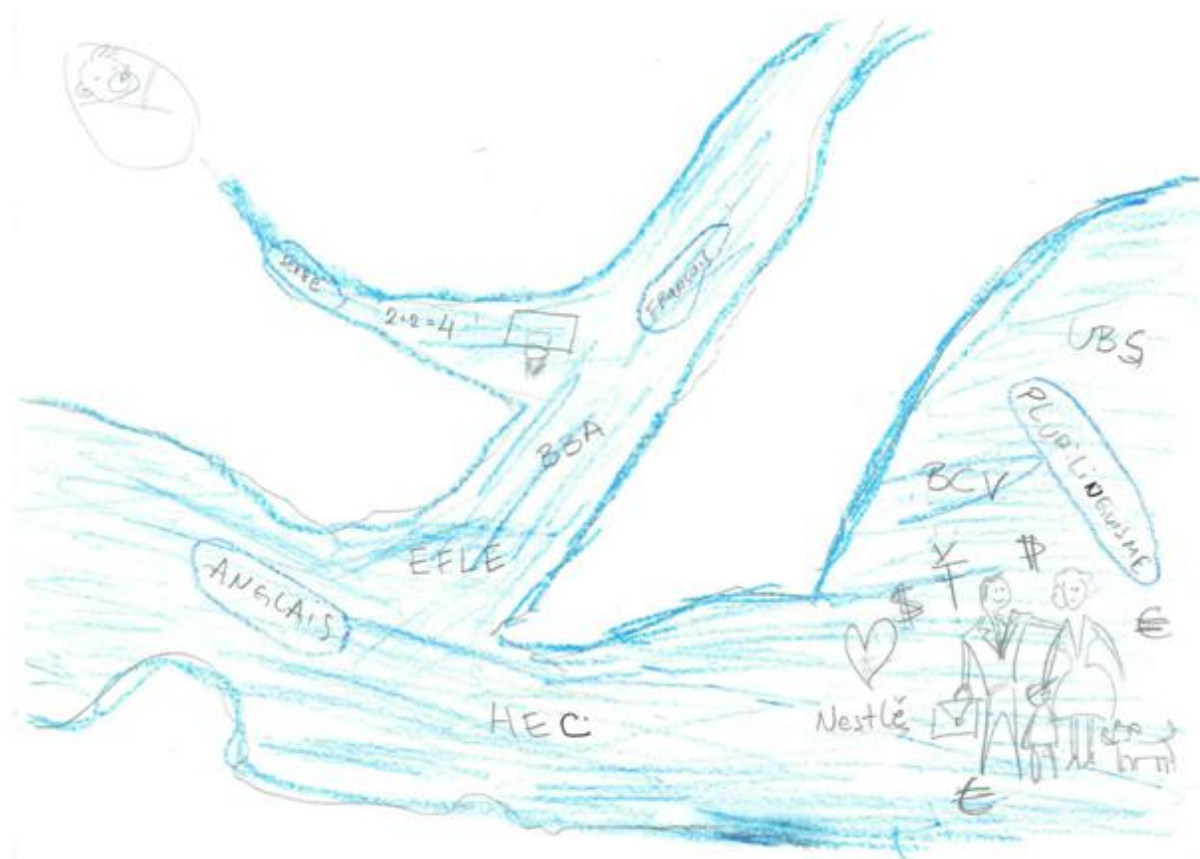
E : Excellent!

L : Au début je trouve ça incroyable... parce que parfois, je comprends pas la question ! Je comprends pas du tout ! [...] C’est compliqué mais ça m’a donné plus de... courage pour continuer pratique le français... Le chinois est plus difficile que le français !

Comme précédemment dans le cas de A, l’investissement à apprendre le français relève chez L aussi d’un but professionnel concret qui lui permet de se donner de l’autorité et de la légitimation non seulement en dehors de la classe en tant qu’enseignante, mais aussi en termes de rôle au sein du groupe classe.

¹⁰Il s’agit d’un système de transcription phonétique en écriture latine du mandarin, adopté en 1979 par le gouvernement chinois, voir par exemple : <http://www.chine-nouvelle.com/ressources/pinyin.html>

De la source à la mer : le parcours de S



D'origine serbe, S est le seul étudiant qui ait réalisé une représentation explicitement diachronique¹¹ de son parcours, dont chaque étape est matérialisée sur le dessin par un sigle correspondant à ses études (EFLE, HEC) ou à ses expériences professionnelles (BBA désignant une équipe de basket¹²) :

Quand je suis fini mon lycée, je commence avec le Bachelor - c'est mon Bachelor en Serbie -, à ce moment-là, j'ai commencé à étudier anglais et français mais c'était pas suffisant pour HEC qui était mon but. [...] Pour faire mes études à HEC, je dois apprendre français et l'anglais. À cause de ça, je suis venu dans à l'EFLE. Ça m'a vraiment aidé... et aujourd'hui je peux dire que je suis prêt pour HEC. Je peux dire mais je suis pas sûr !

Dans cette perspective, il a eu recours à une symbolique traditionnellement associée au parcours de vie : celle du fleuve. Si cette image est proche de la mer du dessin de A, il fait apparaître, au travers de cette représentation plus évolutive voire diachronique, les étapes successives de sa vie et de son apprentissage. La mer est vue comme un aboutissement car elle représente l'ouverture suprême ; il dit en effet : « Ce dessin, ce sont aussi les rivières qui se croisent et à la fin ça va donner mon avenir ! ».

Aussi a-t-il dessiné son chemin de vie en suivant une progression de gauche à droite et de haut en bas (conformément au sens conventionnel de l'écriture latine) : depuis la source jusqu'à la mer, en passant par le ruisseau, la rivière, le fleuve. En haut à gauche, il se représente bébé tandis qu'en bas à droite, le mot « plurilinguisme » indique le but à atteindre

¹¹ Notons cependant que la consigne, telle que nous l'avons formulée, n'invitait pas explicitement à ce type de représentation.

¹² De plus, il a représenté un panier de basket.

dans un futur souhaité d'épanouissement sentimental (sa femme) et économique (l'argent)¹³. Le plurilinguisme lui a ouvert de nouveaux espaces qu'il avait entrepris d'explorer précocement, du fait de son expérience de basketteur :

Grâce à basket, j'ai voyagé beaucoup... J'ai rencontré beaucoup de monde hors mon pays et... en faisant ça j'ai vu que la langue, autre langue, savoir autre langue ça va donner une grande richesse pour s'exprimer, pour expliquer, pour donner votre avis... [...] à ce moment-là, j'ai décidé pour un jour venir faire mes études ou habiter dans un autre pays

La croissance du fleuve reflète ici la croissance des connaissances et compétences. D'une certaine façon, nous pouvons voir que c'est son propre « grandissement » (ou enrichissement), au fil de ses voyages, expériences professionnelles et d'apprentissage, qu'il met en valeur ici :

S : Au début c'est une petite rivière, ça veut dire c'est langue serbe, c'est ma connaissance de vie c'était comme ça... [montrant la partie gauche du dessin]

E : C'est la source !

S : Et après mon connaissance de langue serbe et après avec français et anglais mon rivière ma connaissance de vie se grandit et à la fin ça nous donne un mer [...] la mer ça veut dire [...] je suis connecté avec tout le monde !

La mer représente à ses yeux le fait d'être « connecté », d'avoir accès à des continents et cultures diverses. On retrouve l'élément aquatique (Cf A)¹⁴, symbolisant un flux et une connexion maximale au monde : c'est l'espace où il n'y a plus de frontières.

À ce propos Canut relève :

Les discours sur les langues et les pratiques se jouent en permanence de la notion de frontière, qu'il s'agisse de délimiter son « parler » face à celui de l'autre, ou à l'inverse de dissoudre les limites afin d'expérimenter l'indétermination des frontières en exerçant pleinement les mélanges et les contacts. (2004 : 86)¹⁵

La dimension humaine semble très importante (il a dessiné sa future famille). Il souligne en effet :

Mon avenir c'est plurilinguisme, ça veut dire c'est toutes les richesses. quand je dis richesse c'est pas d'argent, ça signifie d'homme qui parle japonais, d'homme qui vient des Etats-Unis, avec eux je peux parler et échanger mon avis et tout ça. et aussi grâce à ça je peux gagner ma vie et avec ma famille à venir et trouve du travail pour encore et encore voyager !

Ce chemin est balisé de différentes monnaies qui symbolisent les rencontres de gens issus de différents pays et qui renvoient à une conception de richesse économique, de « monnaie d'échange » à laquelle la langue peut donner accès.

¹³ La dernière scène a été dessinée par, L, très douée en dessin, suivant les explications de S.

¹⁴ L'homophonie (mère) est évoquée lors de l'entretien (Cf. Langues de *meehr*, Heike Fiedler).

¹⁵ http://www.univ-rouen.fr/dyalang/glottopol/telecharger/numero_4/gpl406canut.pdf

Le violon de D



Cet étudiant d'origine albanaise nous a confié, lors de l'entretien, sa passion pour la musique :

Moi j'ai choisi cet objet parce que j'ai une passion personnelle pour la musique mais aussi, la signification, c'est que le violon c'est un instrument difficile pour l'apprendre par rapport les autres instruments

C'est ainsi en termes de passion qu'il décrit son rapport aux langues : « Les langues, c'est devenu une passion pour les apprendre ! ».

Le choix de cette image musicale reflète un rapport émotionnel, quasi-affectif aux langues. Cependant, il souligne d'emblée la difficulté d'apprendre à jouer de l'instrument choisi pour son dessin : le violon. Pour recourir à la symbologie proposée par Chevalier et Gheerbrant (2012 : 331), la corde – que ce soit, en l'occurrence, celle de l'archet ou les cordes internes au violon – représente la force. Suivant cette interprétation, chez D nous pourrions voir que son plurilinguisme se décline comme autant de *cordes à son arc-violon* :

j'ai fait une forme irrégulière parce que ... je parle 4 langues à part ma langue maternelle mais je ne les parle pas couramment, alors quand on joue, le son c'est pas un bon son !

D affirme que la langue maternelle, que représente l'archet, jouit d'un statut à part et d'un rôle crucial : « Aussi j'ai dessiné ma langue maternelle dans l'arc [pour l'archet]. avec l'arc on peut jouer, donc on peut apprendre les autres langues ». L'archet offre à la fois le moyen de jouer de la musique – celle de sa langue maternelle – et celui de faire résonner d'autres langues dont la maîtrise est jugée « imparfaite ».

De plus, D thématise ce que nous pouvons définir comme l'intercompréhension entre langues romanes qui induit une appréhension essentiellement orale de la langue espagnole, représentée par une portée :

J'ai dessiné l'espagnol en air, ça veut dire que je peux pas parler peut être un petit peu mais je peux comprendre jusqu'à un certain point, grâce à les deux autres langues latin comme le français et l'italien, elles sont un petit peu similaires. J'ai mis aussi les quatre langues dans le corps de l'instrument

Lors de l'entretien, cet étudiant file sa métaphore au-delà du dessin :

C'est un instrument classique, on doit utiliser la partition [pour partition]. ça c'est difficile, c'est peut-être une comparaison avec la grammaire des langues. C'est une autre langue

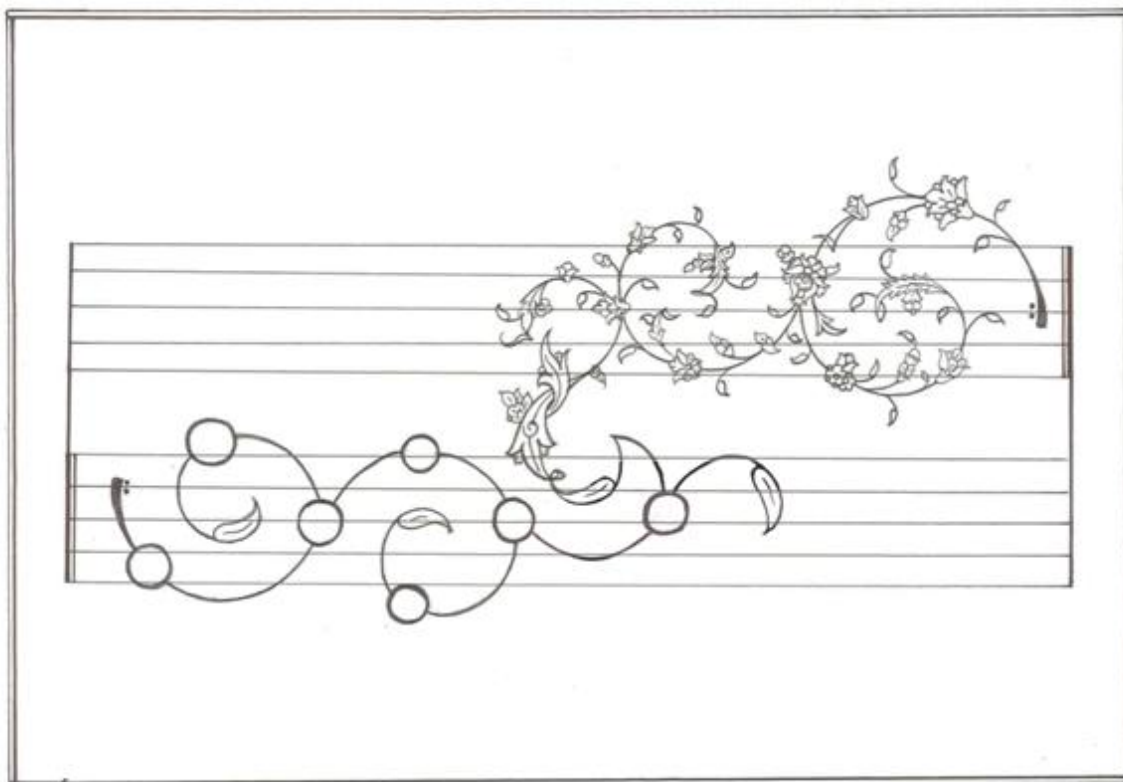
Si c'est un autre code (le code écrit) qui est ainsi évoqué, la partition – qui correspondrait à ce versant écrit et structuré – n'apparaît pas sur son dessin qui traduit une représentation des langues essentiellement ciblée sur l'oral.

Par ailleurs, la question d'un pair amène D à comparer chaque langue à un style musical :

Si je devais comparer les langues et les styles de musique, je dirais que l'italien c'est la musique classique parce que le son de la langue est pur, et le français la musique pop, c'est plus doux. L'anglais, c'est le rock !

Aux yeux de D (comme à ses oreilles !), les langues sont perçues, dans leur diversité, comme un capital culturel et artistique à explorer, un moyen d'accéder à une autre « musique ».

M et les portées fleuries



Le dessin de M, étudiante iranienne qui a suivi un cursus d'art, est une image allégorique de deux de ses langues (le persan et le français). Il représente deux portées avec deux clés musicales : l'une qui part de droite à gauche, l'autre de gauche à droite. L'explication qu'elle donne de son choix est la suivante :

J'ai choisi le thème de musique parce que je trouve que les deux langues ont deux rythmes je dis à mon avis et aussi j'aime beaucoup de musique donc j'ai choisi le thème de musique

Le persan est représenté par un motif arborescent qui se greffe sur la portée comme des notes, avec des tiges qui suivent le sens de l'écriture perse (droite à gauche) comme elle-même le souligne : « par exemple la langue perse il commence dans la droite à la gauche on écrit comme ça et pour ça je commence comme ça ».

Le français, par contre, est représenté sur la deuxième portée et suit le sens de l'écriture latine. M relève en effet : « mais par contre la langue française comme l'anglais et les autres langues commencent à gauche de droite ». Les marqueurs d'opposition « mais » et « par contre », montrent à quel point elle ressent une différence entre ses langues, qu'elle catégorise et symbolise d'abord selon la différence de direction de l'écriture. Pour expliquer l'intérêt particulier qu'elle accorde au sens de l'écriture, elle raconte, plus tard dans l'entretien, une anecdote de son enfance. De retour en Iran après un long séjour en Australie, où elle avait appris à écrire en anglais, M a dû réapprendre à écrire en persan à l'école primaire en changeant la direction de l'écriture. Elle décrit cet événement de manière légère, ce qui ne cache pas un petit traumatisme :

Quand j'étais petite, je suis allée en Australie. Alors quand je suis revenue en Iran, j'ai essayé d'écrire la langue perse de la gauche vers la droite et ça ne marchait pas ! Pendant quelques jours, j'ai tout mélangé ! Je n'arrivais pas à écrire comme les autres.

Cet épisode, qui lui a fait prendre conscience très tôt de la différence entre les écritures, en développant certainement sa capacité métalinguistique, se retrouve dans son dessin : le sens de l'écriture devient en effet l'un des éléments essentiels de son image.

Après avoir explicité la diversité comme une caractéristique très importante de son dessin (« et mais il y a une grande différence entre ma langue maternelle et la langue française » et plus loin : « donc il y a une grande différence »), elle décrit sa façon de vivre et de penser dans ses langues. Les deux langues sont en effet représentées différemment sur les deux portées : la langue persane est ornée avec des tiges et des fleurs et des feuilles, alors que le français présente des ronds, plus facilement identifiables comme des notes musicales, reliés par des tiges et des feuilles moins touffues. Elle explique ainsi son choix :

j'ai montré ma langue maternelle avec le dessin traditionnel iranien parce que je crois ils ont la même racine ma langue avec beaucoup de détails parce que je la connais bien mais en fait la langue française pour moi il n'y a pas autant de détail que ma langue parce que je connais pas bien encore et mais aussi je l'ai montré avec une structure iranienne parce que je pense encore en perse quand je veux parler français ou je veux écrire

Les détails fleuris et arborescents de la portée de droite symbolisent donc à la fois la maîtrise de sa langue, dont elle connaît les nuances les plus fines (« beaucoup de détails parce que je la connais bien »), et le calque de la structure iranienne sur sa manière de penser le français (« je l'ai montré avec une structure iranienne parce que je pense encore en perse quand je veux parler français ou je veux écrire »).

Sa représentation des langues est donc relativement cloisonnée : le français d'un côté, l'iranien de l'autre. Toutefois, elle concède la possibilité d'un décloisonnement entre ces langues, qui dépend de son amélioration de ses compétences en français :

quand je parle parfois je dis quelque erreur dans ma langue maternelle et ici j'ai fait un pont parce que ici je veux dire que c'est moins que veux faire le pont entre ma langue maternelle et ma langue perse

Le « pont » dont elle parle est donc à la fois un phénomène involontaire lorsqu'elle considère que son cerveau s'embrouille, mais également quelque chose qu'elle recherche, car elle se rend compte qu'elle pourrait avoir des bénéfices à relier ses langues.

M conclut en revenant sur le symbole de la clé musicale, qu'elle décrit de cette façon : « avec la clé perse, toutes les notes changent. je peux ouvrir la langue arabe avec cette clé-là mais j'ai besoin de l'autre clé pour ouvrir l'anglais par exemple ». Le plurilinguisme est donc un atout pour M, atout qui part de la langue maternelle pour s'ouvrir à ses autres langues. On retrouve ici l'image de la clé, évoquée verbalement par L, qui rejoint aussi, d'une certaine façon, les fenêtres de A, à travers cette idée commune de langues qui contribuent à l'ouverture, ou à des ouvertures le cas échéant.

Conclusion

Les analyses qui précèdent permettent de formuler certaines conclusions. Nous pouvons tout d'abord souligner une différence entre les dessins qui représentent des symboles de langues relevant de stéréotypisations (comme L et les monuments classiques, S et les symboles des pays) et ceux qui reflètent des images liées à des passions et des intérêts personnels comme le violon de D ou la portée de M.

De plus, certains étudiants ont adopté une vision plutôt centripète de leur plurilinguisme, alors que d'autres ont privilégié la dynamique centrifuge : certains, comme L, M et D ont adopté une perspective plutôt centrée sur eux-mêmes, leur biographie, leurs difficultés, leurs manières de fonctionner, alors que S et A ont préféré s'orienter vers les apports sociaux, les ouvertures que les langues permettent.

Ensuite, nous constatons, à la suite de Leconte (2009), qu'une question prégnante est celle du cloisonnement/décloisonnement des langues chez les plurilingues. À ce propos, il est intéressant de noter que dans tous les dessins, les langues du répertoire sont connectées d'une manière ou d'une autre : de L qui les confond toutes, à D qui les englobe dans le même instrument, de S et A qui les représentent comme des éléments liquides, la non-frontière par excellence, à M qui, tout en les différenciant, cherche à créer un « pont » entre elles. De telles images des langues semblent renvoyer aux dessins de l'étude effectuée par Castellotti & Moore (2009) qui observaient que les enfants plurilingues avaient des représentations des langues beaucoup moins cloisonnées que celles des sujets considérés comme monolingues, dans le sens où ils ne parlaient pas d'autre langue que le français.

Dans une perspective didactique, il serait souhaitable de pouvoir prendre en compte les représentations des langues et le rapport aux langues affiché par les étudiants à travers les différentes productions afin de concevoir un travail spécifique en réponse aux difficultés d'apprentissage mises au jour (Clerc, 2009), – ce que le calendrier universitaire ne nous permettait pas car le semestre touchait à sa fin. Par exemple, nous pourrions concevoir des moments de réflexion partagés sur la manière de concevoir les langues et sur les stratégies que les étudiants peuvent adopter pour améliorer leurs compétences en identifiant leurs besoins langagiers (voir par exemple Jeanneret & Pahud, 2013). En même temps, de nombreuses activités qui mettent en avant l'identité plurilingue et pluriculturelle des apprenants sont envisageables : activité d'écriture plurilingue (Mathis, 2013), activité de conception et mise en scène de pièces de théâtre ou saynètes où l'on peut intégrer des alternances codiques ou des jeux sur les stéréotypes, les difficultés d'apprentissage, les changements identitaires, etc. On pourrait encore, dans la lignée de l'activité sur *l'Alphabète*, recourir à des œuvres

littéraires qui thématisent des problèmes liés à l'apprentissage de la langue, l'intégration, l'émigration, etc.¹⁶. Enfin, des projets comme des concours de dessin pourraient être également une manière de pousser les étudiants à valoriser leurs œuvres tout en partageant leurs conceptions sur le plurilinguisme.

Par ailleurs, nous avons constaté que le fait que cette activité ait été proposée en fin de semestre a permis de créer un climat de confiance au sein duquel l'étudiant ne s'est senti jugé ni sur ses habiletés au dessin, ni sur les commentaires qu'il en a faits. Il est donc important de prendre en compte cet aspect avant de proposer des activités de ce genre. Parmi les réserves que nous avons émises *a priori*, il y avait, une crainte d'infantilisation des apprenants du fait de la mise en situation de dessiner, pratique ciblée pour un public infantin. Au contraire, nous avons constaté que les étudiants n'ont pas eu beaucoup d'inhibitions face à l'acte de dessiner ou alors, le cas échéant, ils ont trouvé des stratégies facilitatrices telles que le recours au collage d'images ou encore en sollicitant la coopération d'un pair.

De fait, nous avons observé une reconfiguration des rôles au sein du groupe notamment en ce qui concerne L, qui a pris la place de leader du groupe au vu de ses qualités de dessinatrice devenant, par-là même, experte dans ce domaine. Cette expérience l'a valorisée au sein de la communauté de pratiques, alors qu'elle se trouvait légèrement en retrait au début du cours, du fait de ses difficultés et surtout de son manque de confiance et d'assurance au sein de la classe. Ainsi, son habileté de dessinatrice lui a permis d'assumer un rôle moteur (de personne ressource) dans le groupe : son aide a été sollicitée à plusieurs reprises par ses camarades dans la réalisation des dessins, son propre dessin ayant été admiré par ses pairs, et cela lui a d'ailleurs donné la possibilité de se faire connaître en tant qu'enseignante de chinois.

Ainsi le médium du dessin a permis d'élargir le champ des possibles, dépassant la mise en discours des identités plurilingues et de la trajectoire d'appropriation langagière du sujet. Dans le cas de nos étudiants, cette activité s'avère particulièrement prometteuse parce qu'elle permet d'atteindre un niveau de réflexion et de représentation plus avancé que celui auquel ils pourraient prétendre au vu de leurs compétences langagières. En effet, de l'image dessinée à l'image exprimée métaphoriquement, le pas aurait pu être difficile à franchir pour des apprenants de niveau intermédiaire. Nous pouvons ainsi souligner que le développement d'une métaphore filée en tant que telle (par exemple celle du violon de D) aurait nécessité des compétences lexicales fines (l'archet, la portée, etc.) dont ces étudiants ne disposaient pas, ce qui ne les a pas empêchés, dans le contexte de cette activité « créative », d'exprimer leurs images respectives avec d'autres moyens et outils. Ce n'est donc pas nécessairement, dans ce contexte, une plus ou moins grande « acuité » (Castellotti & Moore, 2009 : 45) que le dessin apporte, mais plutôt une ouverture accrue dans le processus de symbolisation et de réflexivité des étudiants. Après avoir exploité différents modes de verbalisations identitaires et biographiques (textes écrits, entretiens oraux, monologues), la mise en image de ces mêmes thématiques ouvre une voie nouvelle et féconde en termes de possibilités d'expression offertes à l'apprenant.

Références bibliographiques

- BARONI R., & BEMPORAD C., 2011, « Exploitation de la démarche biographique en classe de langue », *A contrario*, n° 15, pp. 117-133.
- BARONI R., & JEANNERET T., 2008, « Parcours de vie, identités féminines et trajectoires d'apprentissage », *Langage et société*, n° 125, pp. 101-124.

¹⁶ Voir à ce propos, l'étude de Décio Orlando Soares Da Rocha (1996) évoquant une activité à partir d'extraits de la pièce de Ionesco « Exercices de conversation et de diction française pour étudiants américains » (<http://cediscor.revues.org/381>)

- BOURDIEU P., 1977, « L'économie des échanges linguistiques », *Langue française*, pp. 17-34.
- CANUT C., 2004, « Dire la frontière, la subjectivité à l'œuvre. Quelques notes à propos de la frontière catalane » *Glottopol* n° 4, pp. 86-107. [article consulté en ligne le 14/10/13 : http://www.univ-rouen.fr/dyalang/glottopol/numero_4.html]
- CASTELLOTTI V. & MOORE D., 2009, « Dessins d'enfants et constructions plurilingues. Territoires imagés et parcours imaginés », dans Molinié M. (dir.), *Le dessin réflexif. Élément pour une herméneutique du sujet plurilingue* CRTF, Amiens, France : Encrage-Les Belles Lettres, pp. 45-86.
- CHEVALIER J. & GHEERBRANT A., 2012, *Dictionnaire des symboles*. Robert Lafont/Jupiter (Collection Bouquins), Paris.
- CLERC S., 2009, « Les dessins d'apprentissage d'élèves nouvellement arrivés en France : vecteurs d'un apprendre autrement ? » dans Molinié, M. (dir.) *Le dessin réflexif : élément pour une herméneutique du sujet plurilingue*, CRTF. Amiens. France : Encrage-Les Belles Lettres, pp. 119-139.
- COSTE D., MOORE D., & ZARATE G., 1997, *Compétence plurilingue et pluriculturelle : vers un cadre européen commun de référence pour l'enseignement et l'apprentissage des langues vivantes : études préparatoires*. Strasbourg : Conseil de l'Europe.
- HELLER M., & BOUTET J., 2006, « Vers de nouvelles formes de pouvoir langagier ? Langue(s) et identité dans la nouvelle économie ». *Langage et société*, 118(4), pp. 5-16.
- HUSTON N., 1999, *Nord Perdu*, Actes Sud, Paris.
- JEANNERET T., 2010, « Trajectoires d'appropriation langagière et travail identitaire: données et analyses », *Bulletin Vals/Asla, numéro spécial*, pp. 27-45.
- JEANNERET T. & PAHUD S. 2013 (dir.), *Se vivre entre les langues. Approches discursives et didactiques*, Arttesia, Neuchâtel.
- JOLY, M., 2005, *Introduction à l'analyse de l'image*, E. Colin (collection 128), Paris.
- KRISTOF A., 2004, *L'analphabète*, Editions Zoé, Carouge.
- LECONTE F., 2009, « Quand le dessin fait discours : enquête auprès d'adolescents nouvellement arrivés en France sur leur vécu des langues », dans Molinié M. (dir.), *Le dessin réflexif : élément pour une herméneutique du sujet plurilingue*, CRTF. Amiens. France : Encrage-Les Belles Lettres, pp. 87-115.
- LÜDI G., 2005, « L'intérêt épistémologique de l'autobiographie linguistique pour l'acquisition/enseignement des langues », dans M.-A. Mochet, et al. (dir.), *Plurilinguisme et apprentissages. Mélanges Daniel Coste*. ENS Edition, Lyon, pp. 143-154.
- LÜDI G., & PY B., 1986, *Être bilingue*. Berne : Peter Lang.
- MATHIS N., 2013, « "M e n j a z o v u t Nati. I love ma famille, t s h o v r e b a, et j'espère que c'est mutuel" : variations langagières multiples au sein d'un atelier d'écriture plurielle », actes du colloque JéTou, Toulouse, 16-17 mai 2013, consulté en ligne le 28/01/14 : <http://jetou2013.free.fr/documents/JeTou2013-Actes-p21-31-Mathis.pdf>
- MOLINIE M., 2006a, « Activité biographique et développement du sujet plurilingue : des acquis méthodologiques aux questions de formation », numéro spécial Recherche et Application N°39 – *Le Français dans le Monde*. Paris. France : FIPF-CLE international. pp. 171-188.
- MOLINIE M., (dir.), 2006b, *Biographie langagière et apprentissage plurilingue*, numéro spécial Recherche et Application N°39 - *Le Français dans le Monde*. Paris. France : FIPF-CLE international.

- MOLINIE M., 2009a, « Le dessin réflexif : acte 1 », Molinié M. (dir.), *Le dessin réflexif : élément pour une herméneutique du sujet plurilingue*. CRTF. Amiens. France : Encrage-Les Belles Lettres, pp. 9-30.
- MOLINIE M., 2009b (dir.), *Le dessin réflexif : élément pour une herméneutique du sujet plurilingue*, CRTF. Amiens. France : Encrage-Les Belles Lettres.
- MOLINIE M., 2011, « La méthode biographique : de l'écoute de l'apprenant de langue à l'herméneutique du sujet plurilingue », dans P. Blanchet & P. Chardenet (dir.), *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures : approches contextualisées*, Montréal, Paris, pp. 144-155.
- MOORE D., & BROHY, C., 2013, « Identités plurilingues », dans J. Simonin & S. Wharton (Eds.), *Dictionnaire encyclopédique des termes de la sociolinguistique du contact*, ENS Editions, Lyon, pp. 219-239.
- PERREGAUX C., 2002, « (Auto)biographies langagières en formation et à l'école : pour une autre compréhension du rapport aux langues », *Bulletin Vals-asla*, 76, pp. 81-94.
- PERREGAUX C., 2009, « Dans les dessins de jeunes enfants, les langues sont des images », dans M. Molinié (dir.), *Le dessin réflexif : élément pour une herméneutique du sujet plurilingue*, CRTF. Amiens. France : Encrage-Les Belles Lettres. pp. 31-44.
- PY B. & GAJO L., 2013, « Bilinguisme et plurilinguisme », dans J. Simonin & S. Wharton (dir.), *Sociolinguistique de contact. Dictionnaire des termes et de concepts*, ENS Edition, Lyon, pp. 71-93.
- RAZAFIMANDIMBIMANANA E., 2009, « Autoportraits d'enfants migrants plurilingues en classe d'accueil à Montréal : une démarche altéro-réflexive » in MOLINIE, M., 2009b (dir.), *Le dessin réflexif : élément pour une herméneutique du sujet*, CRTF. Amiens. France : Encrage-Les Belles Lettres.
- THAMIN N., & SIMON D.-L. (2009). « Réflexions épistémologiques sur la notion de "biographies langagières" », dans : E. Huver et M. Molinié, (dir.), *Praticiens et chercheurs à l'écoute du sujet plurilingue, Réflexivité et interaction biographique en sociolinguistique et en didactique*. Cahiers de sociolinguistique, (CAS), Université de Picardie, consultable en ligne : <http://www.u-picardie.fr/LESCLaP/spip.php?rubrique101>

ÉTUDE EXPLORATOIRE SUR DES REPRÉSENTATIONS GRAPHIQUES D'UN STAGE EN FRANCE PAR DES ÉTUDIANTS JAPONAIS

Marie-Françoise PUNGIER
Université Préfectorale d'Osaka

Cette étude s'inscrit dans un ensemble de recherches plus vaste où, nous plaçant dans une approche socio-anthropologique de la didactique des langues et des cultures étrangères, nous cherchons à mieux comprendre comment fonctionne le phénomène de la mobilité académique ultra-courte¹ vers la France : concrètement parlant, il s'agit de celle mise en place depuis quelques années entre l'Université Préfectorale d'Osaka et l'Université de Cergy-Pontoise (désormais respectivement UPO et UCP), à travers le *Séminaire de langue et de culture francophones*, pour des étudiants japonais ayant un niveau de compétences à communiquer langagièrement en français, inférieur à un niveau A1 du CECR².

Si diverses productions de ces derniers ont déjà pu être exploitées (Pungier, 2008, 2009a, 2009b, 2009c, 2010a, 2010b, 2011a, 2012a, 2012b), l'entrée par le dessin, sauf erreur de notre part, reste de l'ordre du quasi-inédit dans le cas de la mobilité académique internationale courte ou ultra-courte³.

Plusieurs pistes de réflexion se croisent ici. La première est d'ordre épistémologique et concerne la possibilité, la validité et ensuite la validation de recherches portant sur des productions graphiques⁴. Pour s'en tenir au monde francophone, M. Molinié (2009, 2011), V. Castellotti et D. Moore (2009, 2011), considèrent l'exécution même du dessin comme un moyen essentiel d'accès à une connaissance des dimensions plurilingues et pluriculturelles,

¹ La catégorisation en mobilité *courte* ou *longue* s'appuie sur la durée du séjour à l'étranger et sur le type de mobilité en jeu (stage linguistique, stage professionnel, etc.). Nous pouvons situer *grosso modo* la charnière entre les deux catégories autour d'une durée de cinq à huit semaines. L. Engle et J. Engle estiment que dans le cas d'une mobilité courte – « several days to a few weeks » (p.10) – la question de l'adaptation au contexte ne constitue pas un objectif primordial du séjour. La pression linguistique interne reste limitée (l'usage de l'anglais (pour des anglophones) par exemple dans les activités du séjour est accepté) et l'hébergement est collectif. Pour la catégorisation totale mais anglo-saxonne de la question, voir : Engle & Engle (2003).

² Cadre européen commun de référence pour les langues.

³ Nous avons choisi, cette fois-ci, ce moyen en raison de sa souplesse de mise en œuvre dans le contexte de réalisation de l'expérience de mobilité que nous connaissons. D'autres recherches en cours portent sur l'utilisation conjointe de la photographie, d'écrits en relation et du rapport entre les deux. Cf. Pungier (2013).

⁴ Nous restreignons volontairement ici le sens de cette expression à celle de « production dessinée ». En ce qui concerne l'emploi de la photographie à usage didactique, nous renvoyons à des travaux de S. Alvir (2010a et 2010b, 2011, 2012). On trouvera aussi des pages chez Maurer L. & Londei D. (2008) et Muller C. (2012).

identitaires ou non, d'un sujet apprenant⁵. Cette tâche s'accompagne d'un discours fait par son auteur sur sa production graphique. Dans ce dispositif, c'est donc le rapport entre dessin et commentaires qui est valorisé et qui constitue la base de la démarche de réflexivité proposée à celui qui dessine (Molinié, 2011 : 153-154). Parallèlement, dans cette situation provoquée, celui qui dessine devient un informateur pour le chercheur (Blanchet & Chardenet, 2011 : 450). Des travaux plus confidentiels prennent le dessin non pas comme nœud de la recherche mais comme un moyen parallèle pouvant apporter des informations originales (Cuet, 2006 ; Bauer, 2008 ; Houvenaghel, 2009 ; Pungier, 2010c ; Himeta, 2013).

La démarche privilégiée dans les travaux principaux ci-dessus et en général dans ceux portant sur l'interculturalité (et ses variantes) (Blanchet & Coste, 2010), très sollicitée dans le champ de la mobilité, invite à « *co-construire le sens de [...] situations* » données (Molinié, 2009 : 11). Nous posons toutefois qu'à partir de corpus de productions graphiques issues de groupes composés d'individus partageant un certain nombre de porte-identité⁶ (Goffman, 1975) communs (parcours éducatif, âge, génération, langue première, etc.), il doit être possible de dégager, en s'inspirant du paradigme indiciaire (Ginzburg, 1986 [2010]), un répertoire graphique, soit un ensemble de références, de modèles de « thèmes qui se dessinent », se combinent entre eux, etc., *hors discours* sur eux⁷.

C'est dans ce sens que pour cette étude exploratoire, inscrite dans une approche d'analyse qualitative, le dispositif matériel mis en œuvre et qui nous fournit le corpus examiné se réduit à presque rien : une feuille divisée en deux parties où sur celle de gauche, il est demandé à l'étudiant de se représenter en train de participer au stage en France⁸, et sur celle de droite, de commenter ses propres productions par écrit, afin de pouvoir, le cas échéant, éclaircir des points laissés obscurs par les tracés graphiques, vérifier les hypothèses de lecture, ou découvrir de nouvelles significations. La mise en mot tient un rôle secondaire dans le dispositif global⁹.

Si la description nous paraît essentielle pour comprendre le monde lié à une expérience courte de mobilité académique à l'étranger chez de jeunes Japonais faiblement actifs linguistiquement parlant, le dispositif mis en place a été pensé de manière à aborder de nouvelles perspectives concernant le phénomène. Nous le pensons comme possédant une dimension temporelle tripartite avec l'amont du séjour, le séjour sur place, et l'aval du séjour, la première de ces périodes étant la plus sujette à variations individuelles.

Ainsi, les étudiants ont été invités à se pencher à cinq reprises – trois fois en amont, une fois pendant et une fois en aval¹⁰ – et sur l'expérience de mobilité qu'ils vivaient et sur le document de recueil de données présentés ci-dessus. En amont, les prescriptions (dessins et/ou commentaires) ont été réitérées à chaque fois à deux mois d'intervalle environ : d'abord quand vient de se former le groupe des participants au stage de français en France (qui ne se réalise que quatre mois plus tard), ensuite à mi-période, puis une semaine avant le départ.

⁵ On trouvera plusieurs pages sur cette question du choix du terme « sujet » – « *La notion de sujet s'impose alors comme plus adéquate que celle d'individu, séparé de son passé et non solidaire de son insu* » (p. 32) » ou du sens qui lui est attribué dans : Berchoud, M. (dir.), avec Rui M. & Mallet C. (2013).

⁶ L'expression est prise dans un sens large.

⁷ Et vraisemblablement une grammaire des productions graphiques et de leurs variantes. À notre connaissance, il n'existe pas de travaux allant dans ce sens là.

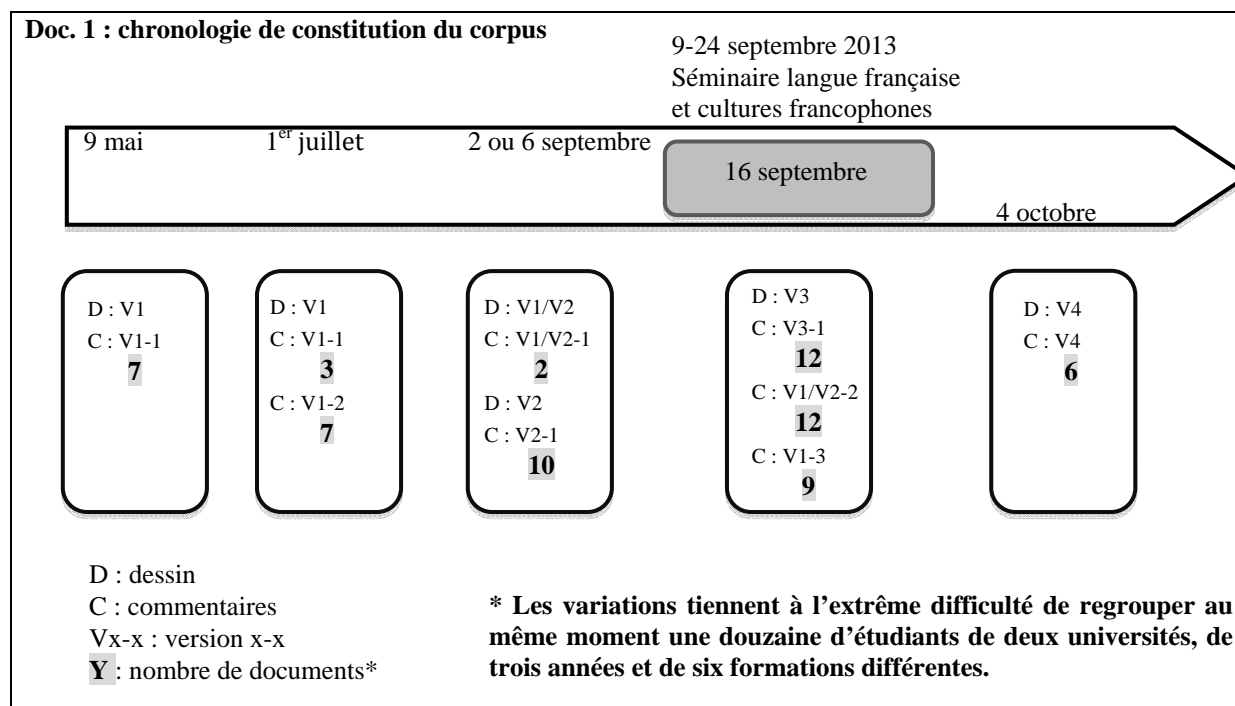
⁸ Le texte en japonais est le suivant : « moi qui participe au stage linguistique en France de 2013 (dessin) / 2013年のフランス語学研修に参加している自分の姿(絵) ».

⁹ Les commentaires étant faits en japonais, et bien que nous puissions les lire, il nous est tout à fait possible *de ne pas saisir* le texte écrit lors de la lecture des dessins : excepté – peut-être – le titre en raison de sa brièveté graphique, notre œil a besoin de se poser sur les traces manuscrites pour en comprendre la signification. C'est pour cette raison – ce handicap ? – que nous pouvons dissocier le travail d'analyse des dessins de celui des commentaires écrits.

¹⁰ Nous avons conscience que les demandes concernant l'aval mériteraient d'être réitérées à d'autres moments de la temporalité du retour.

L'hypothèse est que si la décision de partir peut créer de l'enthousiasme, faire naître un questionnement sur ce qui va advenir, déboucher sur une réflexion sur le pourquoi de la participation, ouvrir sur une mise à plat sur les attentes et les peurs, l'approche du départ ne peut que les favoriser.

Nous obtenons donc le schéma temporel suivant pour la constitution du corpus ; nous y adjoignons le nombre de dessins/commentaires recueillis pour chaque date (cf. doc. 1)¹¹.



La troisième particularité de cette étude exploratoire est de s'intéresser à la question de l'expérience courte sous l'angle de sa restitution. La question est complexe.

Le phénomène de la mobilité universitaire est rapproché, sans qu'ils puissent jamais se confondre, de celui des *échanges* interculturels. Or, si la période du séjour est automatiquement abordée comme étant un temps propice à une communication spécifique, parce qu'elle met en présence des individus dont les constructions sociales primaires de la réalité (Berger & Luckmann, 1966 [2006]) ont emprunté des chemins différents, on oublie souvent que celle qui la précède et celle qui la suit peuvent en être aussi, d'une manière un peu différente, il est vrai. Il semble que la dimension *in absentia* tende à oblitérer ce qui relève pourtant bien de formes de discours (c'est-à-dire de situations impliquant *ad minima* deux parties) : sur l'autre, sur soi en relation avec l'autre, entre soi sur l'autre. C'est le cas de dispositifs de préparation à la mobilité mis en place par l'institution sous forme de réunions, de cours (Anquetil, 2006) où le canal principal passe par le verbal, mais pas toujours. Ils peuvent aussi passer par le canal de l'écrit (Anquetil, 2011 ; 2012) et/ou prendre la forme d'un « objet ». Dans le cas de la mobilité courte mise en place entre l'UPO et l'UCP, au cœur de la présente étude exploratoire, existe un « objet » spécifique, de type académique, qui anticipe, soutient, prolonge les échanges à teneur linguistique ou interculturelle qui naissent dans le dispositif mobilitaire, en un mot qui sert de support à leur élaboration : il s'agit d'un *Portfolio de l'étudiant voyageur* conçu en trois cahiers, comme les trois moments de l'expérience¹².

¹¹ Les prénoms des dessinateurs ont été changés. Pour information : Akari, Chieko, Keiko, Kyoko, Ryoko, Saiko, Yayoi sont des filles et Hayato, Kota, Norio, Ren, Tadao, des garçons.

¹² Molinié, M., Lankhorst M. (avec la participation de M.-F. Pungier) (2010). Documents en trois parties (Escale 1, Escale 2, Escale 3). Ils sont proposés aux deuxième année uniquement.

Nous pourrions y ajouter les échanges de courriels ou de messages sur les réseaux sociaux. Nous posons donc que les échanges, quelle que soit leur nature, constituent une trame essentielle d'une expérience mobilitaire, tout au long du déroulement de celle-ci, même lorsque les environnements où ils se produisent sont apparemment socialement réduits (médiés par un objet, limité à un représentant de l'institution académique, etc.) ou qu'ils passent hors champ institutionnel.

Ainsi, les dessins et les commentaires que nous avons recueillis et qui ont été produits sur prescription peuvent être considérés comme relevant d'une activité dialogique, au sens bakhtinien du terme, sur la mobilité. Les étudiants ayant participé à l'expérience de mise en scène graphique n'ont pas l'intention de tout dire à l'enseignante qui les questionne mais de dire assez pour que leur rôle d'étudiant ayant choisi de partir en France soit compris, accepté, positivement mesuré, estimé¹³. Ils mettent en scène leur expérience et eux-mêmes avec certains moyens graphiques. Cette mise en scène n'est pas gratuite. Elle leur sert, entre autres, à raconter *leur* stage. Nous abordons donc leurs productions graphiques et leurs commentaires en tant que tels : comme une mise en commun, dans une situation d'échanges, d'éléments leur paraissant assez significatifs pour être mis en relation, pour être narrés, pour donner naissance à des épisodes ou des histoires entières de leur expérience mobilitaire.

L'entreprise d'accès aux significations qu'ils lui donnent oblige à adopter un regard qui serait « *comme [un] regard porté venant interroger, de lui-même, l'univers qu'il parcourt, et comme [un] regard convié se laissant guider dans sa quête par la façon dont les objets se donnent à voir* » (Terrenoire, 1985 : 512), afin de ne négliger aucune des formes graphiquement utilisées. Dans un premier temps, nous nous intéresserons donc aux dessins, aux commentaires et aux thèmes induits rencontrés à chacun des temps *t* de leur exécution ou de leur rédaction mais aussi comme figures pouvant évoluer au fur et à mesure que l'expérience de mobilité avance dans le temps. Et puis, dans un second temps, nous essaierons de comprendre les rapports qui unissent ces productions en tant qu'elles disent quelque chose d'un vécu et en tant qu'elles forment des parties ou la totalité d'un récit d'expérience.

Les productions graphiques commentées et leurs évolutions au cours de l'expérience du séjour de mobilité

Les implicites du séjour de mobilité courte en France

La temporalité du stage organisé par l'UCP et l'UPO se construit autour de cinq temps d'activités différents. Au cœur de l'ensemble, se trouvent les deux temps gérés par les institutions académiques que sont les cours de langue de la matinée et les sorties culturelles de l'après-midi. Mais elles contrôlent aussi les temps des rencontres, qu'ils soient « officiels » (accueil en mairie, au Conseil général ; visite d'un lycée où est enseigné le japonais) ou inter-étudiantins (elles coordonnent la mise en place des sorties). Reste le temps non encadré dont les stagiaires peuvent plus ou moins user à leur guise. Quelle que soit la façon dont il en a pris connaissance (réunion d'information, brochure, conversations avec un enseignant, des amis

¹³ C'est donc aussi dans ce sens qu'il faut lire les nombres de documents recueillis : aucun étudiant n'a jamais refusé de participer à l'expérience graphique. S'ils ont exprimé quelquefois des « je ne sais pas dessiner », « encore ? », une fois devant la feuille, ils se sont concentrés et ont passé plus de temps à participer à cette activité que celui que nous avons pensé y consacrer. De notre côté, nous leur avons juste précisé que leurs productions serviraient à un travail de recherche. Par ailleurs, Muriel Molinié nous a signalé, oralement, des dessins dans les portfolios des étudiants dont les contenus semblaient légèrement différents de ceux recueillis ici. Nous avons choisi de ne pas aller les rechercher. D'un point de vue méthodologique, il nous paraît important, dans le cas de recherches sur la mobilité académique internationale, d'avoir accès aux paramètres de prescription, d'exécution et de recueil des données.

ou des étudiants plus âgés, etc.), aucun de ceux qui ont décidé de participer au stage n'ignore ce découpage du temps, même si les manières d'en prendre conscience, les manières d'envisager ses aspects concrets, ne correspondent pas toujours à celles auxquelles pense l'encadrement pédagogique. Par ailleurs, les stagiaires sont sensibles à la localisation géographique de leur lieu de résidence, Cergy, *par rapport* à Paris : ils savent qu'ils verront la capitale. Le stage peut donc se résumer dans la série de termes suivants correspondant à des activités : apprentissage ou cours ; culture ou visite de musées, de monuments ; rencontres informelles¹⁴ ou sorties au restaurant, discussions ; temps non encadré ou temps libre, un temps de sorties « pour soi ». Mais il ne faut pas oublier qu'ils ont un contexte de réalisation : la France. Pour dire et donner à voir le stage, les stagiaires vont utiliser des ressources liées à ces quatre temps de stage et à leur localisation.

Dire la France

Qui dit participation au *Séminaire de langue française et de cultures francophones*, dit déplacement vers la France. La première question est de savoir si ce lieu apparaît dans les productions graphiques et sous quelle(s) forme(s). Mais elle en appelle aussitôt une seconde : quels sont les moyens graphiques pour « dire la France » ou plutôt pour donner à montrer la France à l'aide de quelques traits de crayon ?

La réponse à cette interrogation, via l'observation du corpus¹⁵, nous amène à affirmer que les possibilités de « monstration » de la France prennent trois formes : la carte¹⁶ ; les symboles de la nation, à savoir les principaux pour la France : le drapeau tricolore, la devise « liberté, égalité, fraternité », la Marseillaise, Marianne, le coq gaulois¹⁷ ; les symboles culturels liés à un patrimoine matériel (sites, monuments) ou à un patrimoine immatériel (produits et savoir-faire en tout genre : culinaires, littéraires, artistiques, etc.).

Au-delà de la question de leur facilité à être représentées graphiquement, notons que, dans des productions concernant la mobilité académique, ces trois catégories de représentation graphique de la France ne sont pas toutes équivalentes du point de vue de leur force interne d'évocation : les deux premières permettent l'introduction des symboles équivalents du pays d'origine (cf. doc. 2), alors que l'utilisation de la troisième n'y incite pas¹⁸.

À la différence d'étudiants qui sont au Japon, dans une simple situation d'apprentissage de la langue, les stagiaires, et ce dès la première série de productions graphiques, ont très peu utilisé la cartographie et les symboles de la nation : nous ne les rencontrons que trois fois dans l'ensemble du corpus traité ici (cf. doc. 2, doc. 3 et doc. 4) et seulement sous deux formes : cartes et drapeau tricolore. Nous interprétons cette différence de tendance dans les représentations comme le signe que les participants au stage *se voient déjà en France, se pensent en France*, alors que leurs camarades interrogés durant un semestre, et qui utilisent

¹⁴ Le temps officiel est le moins perçu par les stagiaires, c'est pourquoi nous ne le reprenons pas ici. Il est appréhendé comme une variation des sorties culturelles. Cette prise de position nous vient moins de l'observation du corpus étudié ici, qui ne fait que le confirmer, que de celle d'autres documents de restitution produits les années antérieures.

¹⁵ Cette donnée a été confirmée par l'observation des documents utilisés dans Pungier, 2013.

¹⁶ La maîtrise de l'abstraction des données cartographiques représente un long processus historique. Pour la France, cela pourrait se condenser en une généralisation d'un certain savoir-faire (des commandes royales de Cassini au XVIII^{ème} siècle ou antérieures au contenu d'un cours de géographie, en passant par la schématisation en une figure à six côtés), dont le résultat constitue un objet mis en partage entre des individus de sociétés différentes.

¹⁷ Cette liste n'est bien sûr pas exhaustive. D'autres symboles peuvent être mis en scène et revendiqués comme en témoigne « *le site officiel de la France* », « france.fr ». Il s'agit dans ce cas de symboles légitimés qui forment une sorte de réserve dans laquelle tout un chacun, quelle que soit sa nationalité, peut venir piocher.

¹⁸ C'est ce qui ressort de l'analyse des dessins utilisés dans Pungier, 2013.

les mêmes catégories de monstration de la France, ne font que *s'imaginer ou rêver* y être¹⁹. La distance perçue entre la France et le Japon (Himeta 2006 ; 2008), ainsi que celle entre l'objet France et l'étudiant semblent s'évanouir et laissent place à des représentations *in presentia*.

Doc. 2 dessin de Ren Regarder et parler	Doc. 3 dessin de Kyoko sans titre	Doc. 4 dessin de Kota 授業風景 scène de cours

Par ailleurs, nous devons noter que le symbole de la nation qu'est le drapeau tricolore n'est pas utilisé de la même manière dans les deux cas de son apparition. Dans le dessin de Kyoko (doc.3), il vient surligner, de manière décorative, le caractère français de la représentation de la France²⁰ donnée sous la forme d'un lieu touristique dont la visite doit entraîner des émotions, le tout étant programmé d'avance (« Une situation où je fais du tourisme à la Tour Eiffel ! Je veux être émue en voyant les beaux paysages de Paris »²¹, Kyoko (2 ou 6 septembre 2013)). Chez Kota (doc.4), il n'en va pas du tout de même. Au retour, invité à condenser son expérience de mobilité en France, il choisit une « scène de cours », dans laquelle le personnage figurant l'enseignante occupe une position forte : elle est représentée de face, regardant droit dans les yeux le lecteur du dessin, devant le tableau, c'est-à-dire en son territoire, une baguette à la main²² pour *diriger* les activités de classe tandis que deux stagiaires sont présentés assis de dos, à une table, livre ou cahier ouvert²³. Sur cette dernière, c'est-à-dire du côté des apprenants, flotte un drapeau français, ce qui est un endroit inhabituel²⁴. Ici, nous devons faire appel au texte pour mieux saisir la signification de cet objet dessiné. Kota lui-même semble conscient du caractère original de sa représentation. Dans son commentaire, il signale : « *Le drapeau français sur le bureau, c'est quelque chose qu'il n'y avait pas, mais, je l'ai rajouté pour voir, comme ça* » (Kota, 4 octobre 2013)²⁵. Or,

¹⁹ Nous retrouvons très souvent dans les dessins d'apprenants en langue la figure d'un personnage sommeillant au-dessus de la tête duquel flotte une bulle dans laquelle apparaît l'une ou l'autre représentation de la France : carte, drapeau tricolore, Tour Eiffel, Arc de Triomphe, etc.

²⁰ Il ne s'agit pas d'une redondance.

²¹ エッフェル塔を観光している様子! パリの美しい景色を見て、感動したい。

²² La baguette, le tableau et les lunettes sont des attributs d'autorité renvoyant au professeur.

²³ À noter toutefois qu'il n'y a pas, comme dans d'autres dessins, d'espace blanc entre le personnage du professeur et les apprenants, c'est-à-dire un espace physique, une distance entre les différents personnages : ici, nous passons en suivant le tracé graphique de l'espace des étudiants à l'espace de l'enseignant. Ils appartiennent à un seul et même ensemble. Ils sont soudés les uns aux autres, mentalement concentrés les uns et les autres dans cette situation d'enseignement-apprentissage.

²⁴ Le drapeau se rencontre plus volontiers comme chez Kyoko au sommet de la Tour Eiffel ou flottant dans un espace indéterminé.

²⁵ 机にフランスの国旗が立ってることにはなかったですが、なんとなくつけ加えてみました。

ce drapeau est relié à la manière d'avoir vécu les cours en France en français, qui par rapport aux cours au Japon, l'ont fatigué « 4 ou 5 fois plus », lui ont demandé des efforts : « *du début à la fin, comme ça progressait en français, c'était vraiment dur, et pour suivre, j'ai souffert. Ça m'a fatigué 4 à 5 fois plus que les cours que je suis à l'université au Japon* » (Kota, *ibid.*)²⁶. Les cours en France ont beau avoir été sur place synonymes de pénibilité, de souffrance, de fatigue, il y a survécu ! Ce drapeau, symbole de sa force et de son pouvoir, pris à « l'adversaire », ne serait-il pas alors la traduction de cette victoire ? Un trophée conquis de haute lutte ?

Hormis ces trois cas, lorsque les stagiaires veulent montrer la France ou le fait qu'ils vont être en France, ils utilisent les symboles culturels :

- ceux qui sont liés au « patrimoine »²⁷ matériel autrement dit les sites et monuments touristiques : Tour Eiffel, Arc de Triomphe, Musée du Louvre (la Pyramide), Disneyland²⁸, etc.²⁹, donc des lieux que nous qualifions d'« uniques au monde » pour les différencier des suivants qui sont des lieux du quotidien emblématiques de leur idée de la France : marché, café et terrasse, etc.
- ceux qui sont liés au patrimoine immatériel culinaire : vins, fromages, pains et sandwiches, gâteaux (et autres variations précisées par les commentaires : panini, galettes, macarons, etc.).

Les autres dimensions du patrimoine immatériel ne semblent pas connues, en tout cas, elles ne sont pas sollicitées, excepté les beaux-arts (peinture, statuaire, etc.).

Mais utiliser la Tour Eiffel plutôt qu'une carte même tracée de manière malhabile, ou qu'un drapeau « grisé » tricolore pour signifier la France n'est pas sans effets secondaires : en même temps que cette première signification, une autre se dégage. La Tour Eiffel appartient aux sites et monuments célèbres, à la liste des incontournables à visiter en cas de séjour en France. Poser graphiquement la destination vers la France sous forme de Tour Eiffel, c'est affirmer d'entrée de jeu qu'*un des buts principaux* sinon le principal du déplacement est d'aller voir la Tour Eiffel. Seul Hayato et Tadao ne la représentent pas, mais le second l'a sans doute vue l'année précédente et à la place, il propose l'Arc de Triomphe.

Activités pour la France

Si nous interrogeons maintenant les dessins pour savoir ce qu'ils transmettent de désirs d'activités en France³⁰, nous rencontrons d'abord trois cas de figures qui s'inscrivent dans le contexte ambivalent de ce stage mais aussi d'autres formations courtes en langues programmées en France pour des étudiants japonais. Cette ambivalence n'est pas totalement voulue par le côté académique : elle est liée au format du séjour, à sa localisation géographique à seulement quarante minutes de Paris. Le dessin de Ren (doc. 2) est à cet égard révélateur d'une multiplicité d'objectifs parmi lesquels le stagiaire a du mal à dégager des priorités. Va-t-il céder à la tentation touristique – ce qui constitue la première catégorie d'activités envisagées avec toutes ses variantes (aller au marché, manger des produits locaux, assister à un concert) – ou bien répondre à la sollicitation de l'autochtone ? Dans ce cas, ce sont les situations d'échanges amicaux qui sont attendues, secrètement espérées (catégorie d'activités 2).

²⁶ 何から何まで全部フランス語で進んでいたのでもしんどかったし、ついていくのに苦労しました。日本の大学でうける授業の4~5倍疲れました。

²⁷ Nous adoptons le terme patrimoine faute de mieux.

²⁸ Rappelons que c'est le site touristique le plus visité de France.

²⁹ Graphiquement parlant, la suite peut comprendre Notre-Dame ou une église, la Seine. Scripturairement parlant, elle intègre aussi Versailles, le Sacré Cœur, l'Opéra, les rues de Paris (pour leur harmonie architecturale)

³⁰ Lors d'un entretien avec les candidats au stage, nous leur demandons de réfléchir à ce qu'ils souhaitent faire pendant leur séjour en France.

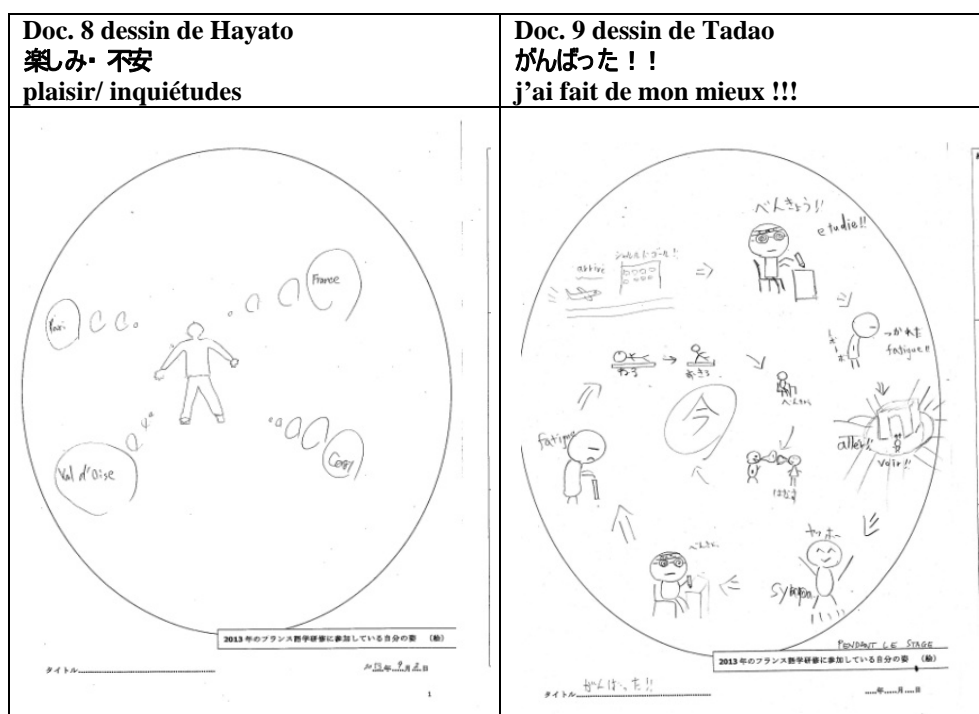
Celles-ci ne se réduisent pas aux rencontres avec des Français³¹ mais comprennent aussi, de manière plus rare, les rencontres avec les autres membres du groupe. Cet élément ressort par exemple du dessin sous-titré de Saiko (doc. 5). Enfin certains étudiants perçoivent la dimension académique du stage (catégorie d'activités 3) et s'en servent comme thèmes pour leurs productions. Il est à noter que seul Tadao, qui a déjà participé au stage l'année précédente, signale de manière non équivoque ces trois activités comme pouvant se dérouler dans le même temps du stage (doc. 6). La scène de classe proposée par Chieko (doc. 7) renvoie en réalité plus à une situation d'activités de deuxième catégorie : elle ne se montre pas étudiant mais bavardant dans une salle de classe.

Doc. 5 dessin de Saiko フランスでしたいこと Ce que je veux faire en France	Doc. 6 dessin de Tadao sans titre	Doc.7 dessin de Chieko フランスで過ごす2週間 Deux semaines à passer en France

À ces trois grandes catégories graphiques construites autour du prisme de l'activité, nous devons rajouter une autre comprenant deux catégories secondaires (doc. 10). Chronologiquement parlant, il y a d'abord celle des activités mentales. En effet, juste avant le départ Hayato et Ren se représentent chacun sous la forme d'un personnage se tenant dans une scène sans décor : mais tandis que l'un prend la pose du salarié japonais, normalement au sein d'un groupe, exécutant un exercice pour se mettre en forme mentale, se motiver devant la tâche à accomplir (doc. 18B), l'autre apparaît écrasé – est-il debout ou pas ? –, cerné par quatre pensées résumant son idée de France à ce moment-là : en haut, « Paris », « France », en bas, « Val d'Oise », « Cergy » (doc. 8). Enfin, émerge une nouvelle catégorie qui correspond au pendant de la catégorie d'activités touristiques. Il ne s'agit plus de pratiquer des activités extraordinaires mais tout simplement de vivre au quotidien : prendre les transports en commun, faire les courses, dire sa fatigue et se reposer³² (doc. 9), etc.

³¹ Il semble que le fait de nouer des relations avec les étrangers est une chose enviable (akogare), sans doute parce qu'elle implique une nécessaire intercompréhension (émotionnelle et affective) et aussi linguistique (ce qui n'est pas assuré).

³² Dans les situations de marché, nous ne voyons pas l'étudiant acheter. Dans les situations d'activités du quotidien, il rentre « chez lui » les mains pleines du produit de ses achats.



Évolutions

La consultation du document 10 donne quelques indications sur la question de savoir s'il y a évolution dans les présentations de leur stage par les stagiaires au fur et à mesure de son déroulement. Les activités touristiques sont favorites mais une fois rentrés, peut-être parce que les cours à l'université japonaise ont repris, les étudiants se souviennent qu'ils sont aussi partis pour étudier. De même, nous remarquons que le fait de vivre un certain temps dans un cadre avec un programme relativement fixe (matin, cours ; après-midi, sorties culturelles encadrées ou non ; week-ends libres) entraîne répétitions et prise de nouvelles habitudes sur place (doc. 9), et ce d'autant plus que le lieu de résidence est un hôtel où les chambres correspondent en fait à des studios : les routines ménagères (courses, cuisine, vaisselle, lessive, ménage, etc.) font partie du déroulement normal des journées, du séjour.

Doc. 10 récapitulatif des types d'activités dessinées par date de production et par auteur				
Catégorie d'activités / dates (nombre de documents)	le 9 mai / le 1 ^{er} juillet (10)	le 2 ou le 6 septembre (12)	le 16 septembre (12)	le 4 octobre (6)
Tourisme/ culture	Kyoko, Keiko, Ren, Chieko, Saiko, Tadao	Yayoi, Kyoko, Keiko, Chieko, Saiko, Tadao, Norio, Akari	Yayoi, Kyoko, Keiko, Hayato, Kota, (Chieko), Saiko, Tadao, Norio, Akari	Yayoi, Saiko
Rencontres	Yayoi, Ryoko, Ren, Chieko, Saiko, Tadao	Ryoko, Chieko, Saiko, Tadao	Chieko, Saiko, Tadao, Akari	Chieko, Ryoko
Études	Hayato, Kota, (Chieko), Tadao	Kota	Kota, Chieko, Saiko, Tadao,	Kota, Chieko, Saiko
Activité mentale		Hayato, Ren	Ren, Tadao	Ren
Quotidien			Ryoko, Kota, Saiko	Saiko

Viennent ensuite quelques particularités individuelles. Il y a ceux qui ne changent pas, même si la manière de ne pas changer varie. Du début à la fin, Saiko présente graphiquement son stage sous la forme d'une multiplicité de scènes : seule la rencontre, thème qu'elle a pourtant privilégié auparavant, disparaît de son dessin final. Kyoko se montre toujours dans une scène d'extérieur à thème touristique : seuls les lieux fréquentés changent. Elle passe de la scène de « shopping » (mais devant un magasin qui porte la mention « boulangerie ») à l'arrivée devant la Tour Eiffel, avant de s'attabler à la terrasse d'un restaurant. Ren, cas sur lequel nous reviendrons plus loin, ne change pas non plus : il se met toujours au centre de la scène qu'il dessine.

Hayato l'imite en ce sens mais se montre dans différentes postures : étudiant, accablé, assistant à un concert. Chieko intègre les variations par petites doses, en changeant des détails. Elle est une inconditionnelle du thème de la rencontre, mais les formes graphiques qu'elle en propose ne sont jamais les mêmes : les deux premières promenades-visites d'un marché et de la Tour Eiffel en groupe de trois se font sur le mode de scènes muettes ; dans les deux suivantes, on bavarde ; à la troisième, le personnage « J » (comme « Japonais(e) ») déclare au personnage « F » (comme « Français(e) ») qu'« [il voudrait] aller à ... » ; dans le quatrième, on promet de s'écrire (cf. *infra* doc. 20A, 20B, 20C, 20D).

Nous pourrions continuer car chaque stagiaire possède sa manière à lui de (se) représenter le stage. De notre côté, nous analysons leurs productions graphiques comme une composition de scènes fonctionnant suivant un modèle à quatre pôles qui s'opposent deux à deux :

- l'unicité de la scène représentée/la multiplicité des scènes représentées ;
- la primauté donnée au décor/la primauté donnée au personnage.

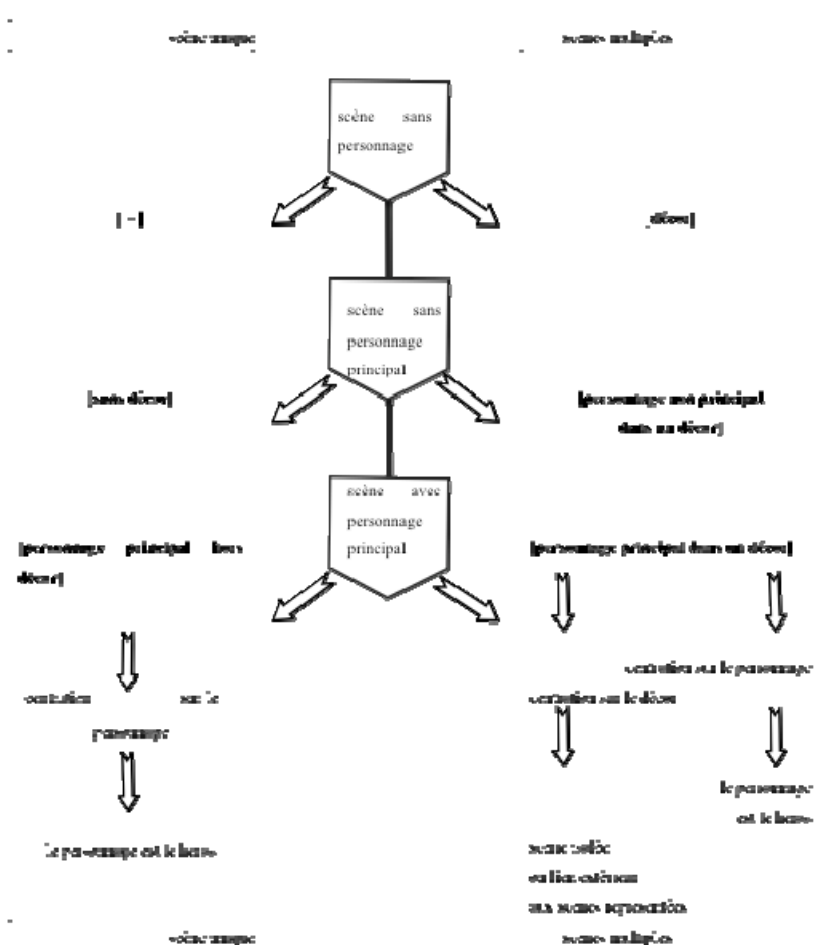
Du volume est donné à la production graphique par deux effets : d'une part, par le degré de sonorisation – nous y rencontrons des scènes muettes, des scènes sous-titrées en japonais et/ou en français, et plus rarement des scènes parlées en français – et, d'autre part, par le degré de mouvement effectué par les personnages.

De simples séquences descriptives ou des configurations narratives ?

Nous avons considéré jusqu'ici chaque dessin comme une image indépendante, la remplaçant quelquefois dans le cours du déroulement du stage. Mais cet examen en surface des productions graphiques laisse entrevoir une construction du stage à un niveau plus complexe. Il nous faut désormais essayer de voir ce qui lie les scènes graphiques entre elles et ce qui leur donne une dimension de compte rendu d'un vécu, c'est-à-dire de scènes qui font *sens biographique*³³ pour celui qui les propose.

³³ Nous entendons par cette expression le fait pour le stagiaire d'envisager son expérience vécue comme un événement significatif dans le cours de son existence, comme un moment de bifurcation.

Doc. 11 Analyse personnage/ décor des scènes graphiques ou l'émergence de séquences narratives



Cet angle d'attaque de lecture des dessins peut sonner *a priori* comme une évidence, mais rappelons que d'une part, les scènes graphiques donnant à voir l'expérience d'un quotidien sont rares, et que d'autre part, ce sont les commentaires qui permettent de confirmer cette lecture du dessin.

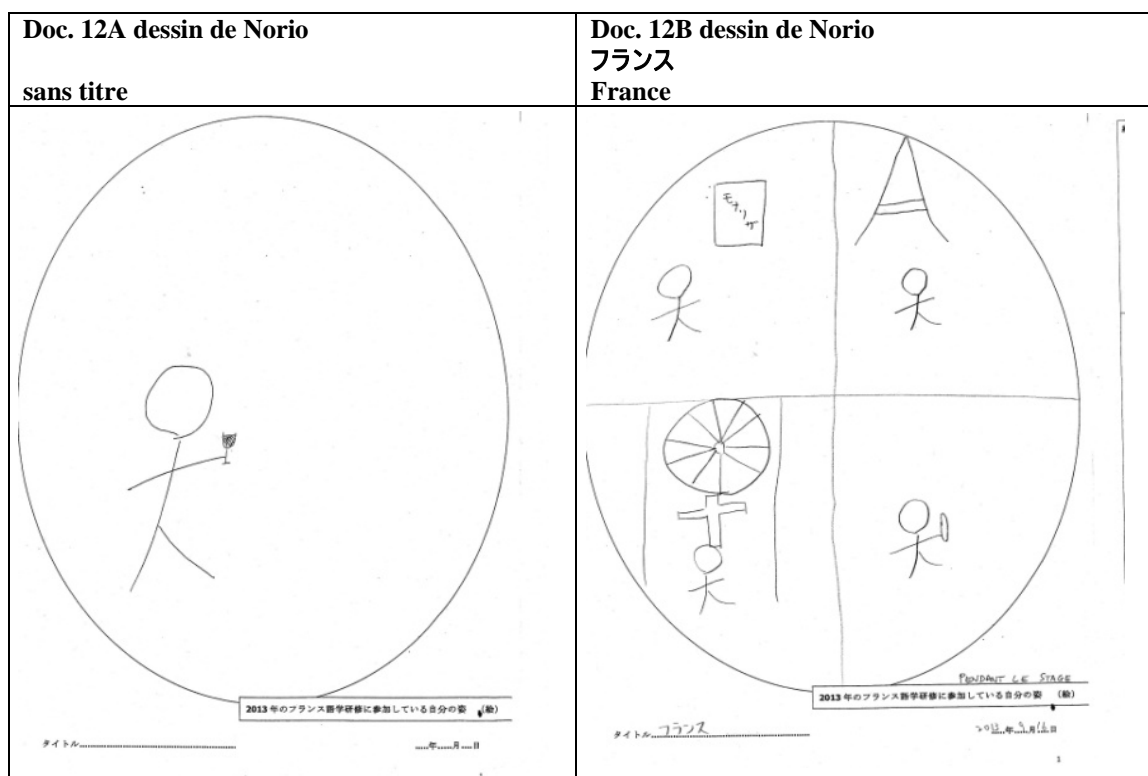
Un retour aux séries de dessins s'avère nécessaire afin d'aborder leur composition et leur structuration graphiques à partir de deux rapports se déployant sur toute la durée du stage : la relation personnage/décor et la relation action/temporalité. À partir de là, il devient possible, dans certains cas, de lire les suites de dessins non plus seulement comme des unités graphiques conçues comme fermées sur elles-mêmes, autrement dit comme de simples *séquences*, mais comme un tout narrativement configuré (Barthes, 1966 ; Ricœur, 1983-1985 ; Baroni, 2011).

Compositions et structurations des séries de productions graphiques

Bien que la consigne de départ pour le dessin ait été « moi qui participe au stage linguistique en France de 2013 », deux productions graphiques sont non-anthropomorphiques chez Yayoi. Cette catégorie de dessins amène à s'intéresser à ce « je » dont nous pensions qu'il devrait être présent dans les productions. Cette démarche analytique fait ressortir alors le lien qui existe entre le ou les personnage(s) représenté(s) et le lieu ou décor dans lequel ils le sont. Nous obtenons le schéma suivant (doc. 11) qui permet de mettre en avant le fait que les productions graphiques sont des espaces qui peuvent accueillir un personnage endossant le rôle du héros, c'est-à-dire qu'elles sont assimilables à des séquences narratives (les scènes

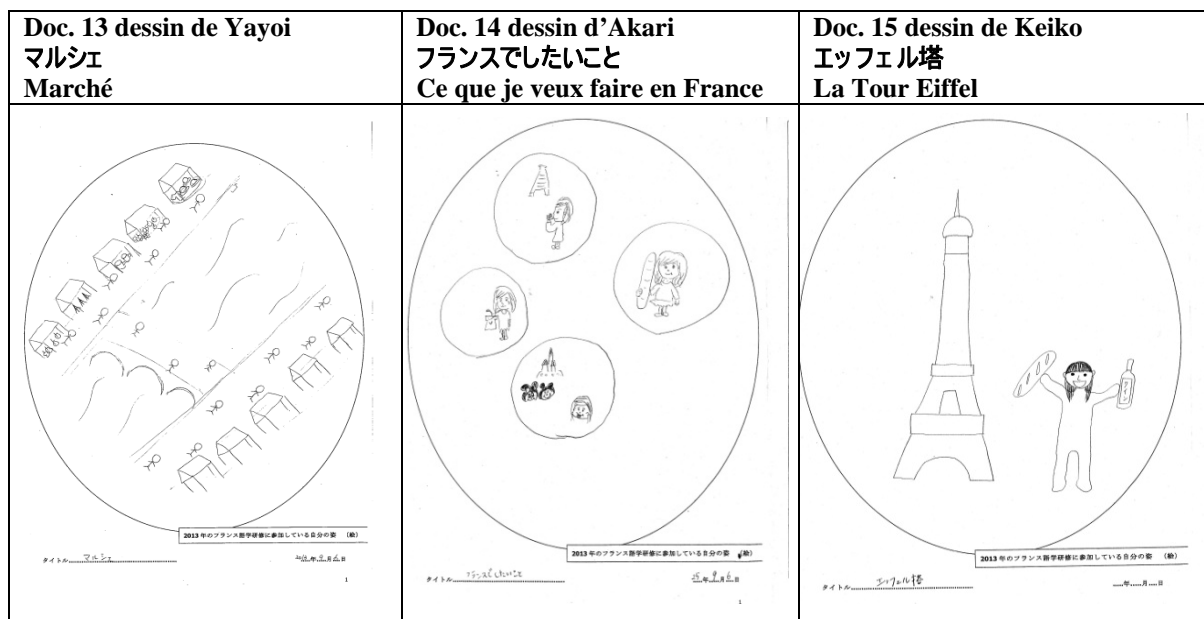
sans héros renverraient plutôt à des séquences purement descriptives, du moins dans une première lecture). Ce héros représenté n'est autre que celui qui vit l'expérience de mobilité, la construit sur place.

Certains personnages dessinés ressemblent à leurs auteurs (Kota, Ren) : coupe de cheveux, détail vestimentaire, etc. La possibilité de détermination d'un personnage principal ou non, c'est-à-dire l'expression claire et nette d'un « je » plutôt que d'un « quelqu'un » est quelquefois plus ambiguë, comme chez Chieko qui dessine les personnages sous une forme de « bonhomme » reproductible et leur attribue une lettre majuscule, J ou F : « je » apparaît d'abord par le biais d'un collectif, à travers une identité nationale attribuée.



Par ailleurs, les étudiants peuvent sur toute la période de mise en place du dispositif passer de l'un à l'autre des types de production graphique. Par exemple, Norio se montre d'abord dans une scène unique sans décor et sans titre, puis dans des scènes multiples qui s'intitulent « France » (doc. 12A et 12B). S'il n'y a pas de vrai récit, avec début, milieu, fin, il y a au moins tentative de narration d'un épisode (auto)biographique.

Par des moyens un peu différents, nous obtenons à première vue deux cas de figure d'inscription d'un héros dans une production graphique. Lorsqu'il apparaît à plusieurs reprises, nous pouvons considérer chaque dessin comme des chapitres d'une histoire dont l'ensemble forme une aventure. D'un autre côté, que le dessin représente une scène unique ou des scènes multiples, il arrive que l'accent soit mis, non pas sur un personnage principal, et ce même si sa présence est attestée, mais sur le décor. Le premier mouvement est de considérer alors le décor comme plus important que le personnage : Yayoi produit ainsi une vue d'un marché sur les quais de la Seine, pleine d'individus, sans qu'aucun ne soit spécialement identifiable, remarquable (doc. 13). Il est difficile de lire dans de tels tableaux le déroulement d'une histoire – c'est-à-dire un ensemble tripartite avec un début, un milieu, une fin –, une mise en intrigue quelconque, d'y rencontrer un héros. Les épisodes représentés sont des variations d'un même sujet.



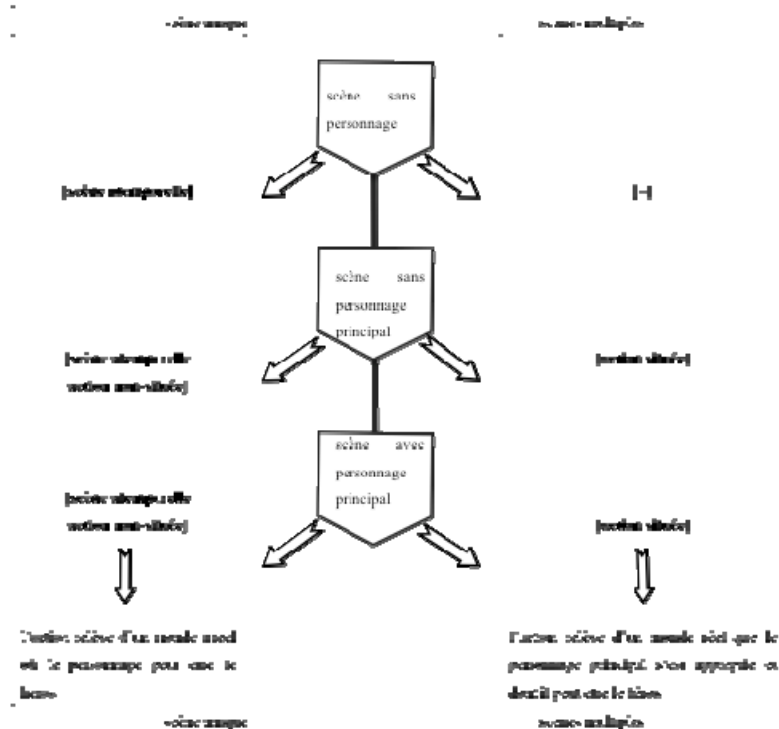
Pourtant, à bien y regarder, le ou les personnages sont présentés comme *liés* au décor qui les entourent – que ce soit par une posture physique, attablé à une terrasse d’un café comme chez Kyoko, ou bien par le fait de *se tenir* devant (ou dans) un monument par exemple – ou bien encore tout simplement par le fait de le regarder, de l’admirer (cf. Akari (doc. 14), Ren, Kyoko). Dans ces cas-là, la figuration du décor revient à y insister et à enclencher un mécanisme de valorisation : en effet, poser au pied de la Tour Eiffel par exemple (comme Keiko (doc. 15)), de l’Arc de Triomphe (comme Tadao) ou bien devant la Joconde (comme Akari, Saiko, etc.), c’est, comme Kota, dire au lecteur que l’endroit est « très magnifique » et que cette magnificence, atteint, par ricochet, le personnage situé dans l’aire du monument : il baigne dans son atmosphère prestigieuse. Finalement, le personnage que nous croyions anodin, ne l’est pas tant que cela. Mais l’histoire dont il se veut le héros se déroule à un autre niveau que celui de la représentation graphique.

Ainsi, quoi qu’il arrive, sauf si la production est non-anthropomorphique ou avec plusieurs personnages qu’il n’est pas possible d’identifier donc de déclarer « principaux », le dessin crée un espace pour devenir un héros, pour raconter un récit.

Cette hypothèse paraît confortée lorsque nous observons la dimension temporelle associée à l’action effectuée par le personnage : est-elle située ou non, autrement dit renvoie-t-elle plutôt à une réalité vécue dans la société d’accueil au cours de l’expérience de mobilité ou bien plutôt à un monde irréel³⁴ ? Cette approche nous permet de construire le schéma théorique suivant (doc. 16) :

³⁴ Dans d’autres productions graphiques, il s’agit d’une réalité onirique (Cf. Pungier 2007 ; 2013).

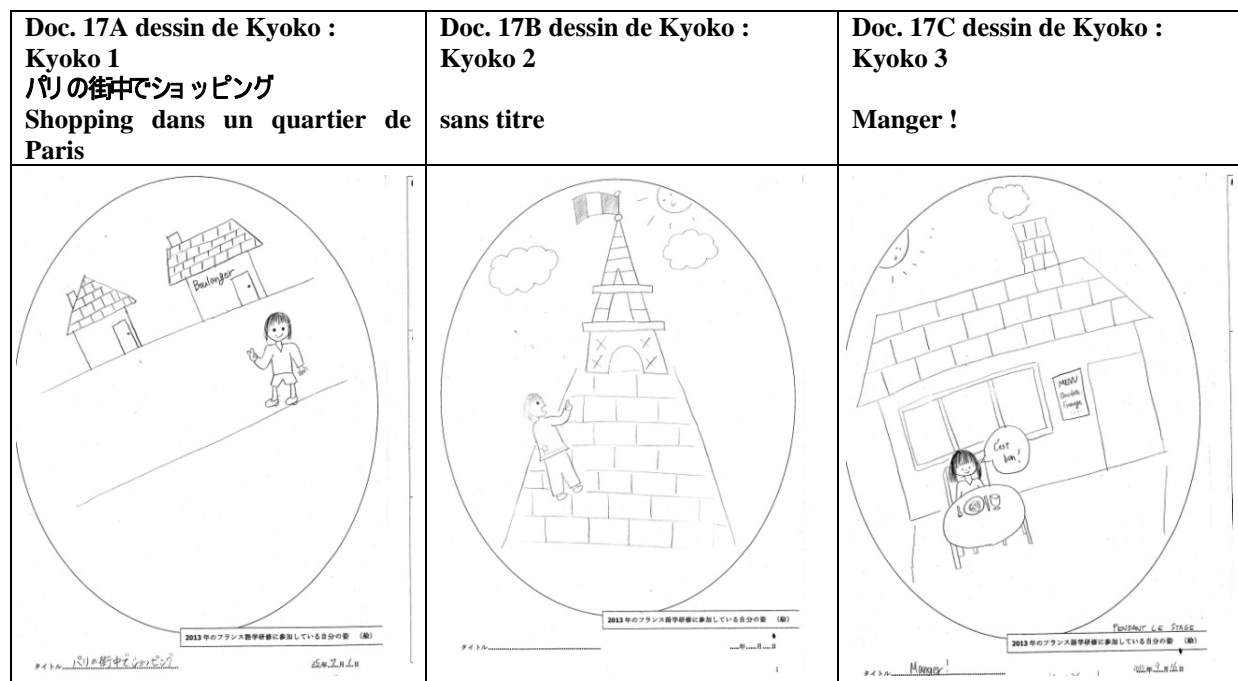
Doc. 16 : scène des actions des personnages



Les données des deux schémas peuvent se superposer. Elles suggèrent que les productions graphiques peuvent se répartir autour de trois axes qui se croisent : un axe des personnages avec son pôle de l'identifié et du non-identifié ; deux axes spatio-temporels qui s'opposent par inversion totale des termes (les actions effectuées par le personnage sont situées ou non spatialement et temporellement) ou par inversion partielle (il y a une détermination spatiale mais pas temporelle ou inversement).

Des scènes descriptives à la configuration narrative

Les trois dessins produits par Kyoko (doc. 17A, 17B, 17C) et les quatre produits par Ren (18A, 18B, 18C, 18 D) permettent de saisir le passage de la scène descriptive menant à une mise en intrigue extérieure à la série graphique et celle où cette mise en intrigue fait partie de la mise en scène graphique même.




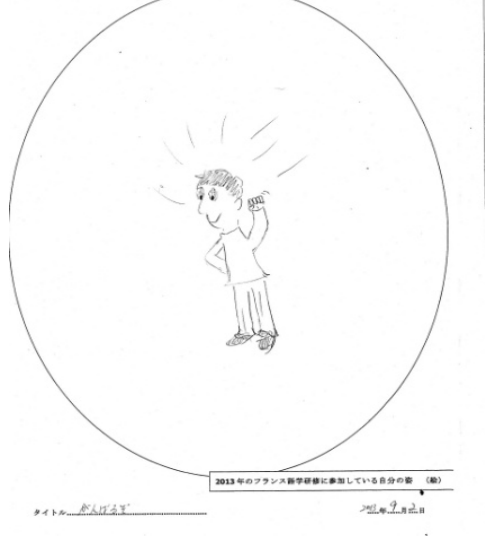

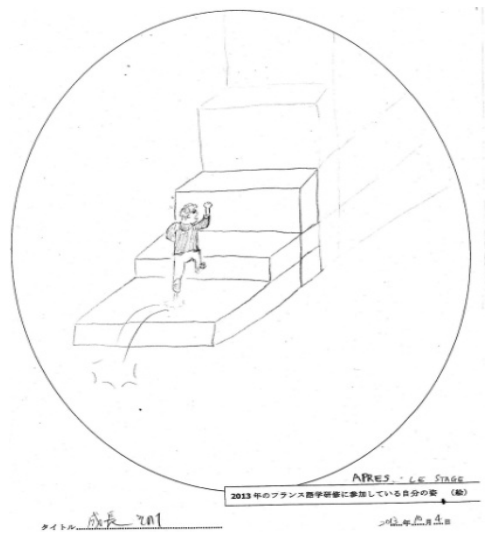
Kyoko et Ren prennent tous les deux le parti, conscient ou inconscient, de placer dans leurs dessins un personnage principal, qui n'est autre qu'eux-mêmes. Cependant, la manière de le faire varie. Kyoko se montre dans trois lieux extérieurs emblématiques (à ses yeux) et symboliques de la présence en France : dans une rue, arrivant à la Tour Eiffel, à la terrasse d'un café. Nous n'avons pas vraiment l'impression de bouger. Pourtant, Kyoko fait faire au lecteur *un tour des lieux à voir* à Paris, en France. Nous savons par l'examen des autres dessins mais aussi par d'autres sources dessinées ou non, externes à ce corpus, que ces lieux ne sont pas *inventés*³⁵ par Kyoko mais participent d'un imaginaire onirique et touristique sur la France, partagé au-delà des frontières du Japon³⁶. Ce qu'elle fait ici, c'est *accumuler* les lieux visités. Elle se constitue *un capital*, un capital d'expériences mobilitaires en France³⁷. Ce capital ne peut prendre toute *sa valeur* et *être échangé* qu'avec des individus qui sont capables de *l'apprécier*. Le capital social (Bourdieu, 1980) constitué par Kyoko pendant son expérience de mobilité est un capital de distinction (Bourdieu, 1979), ayant cours en particulier au Japon. L'aventure de Kyoko existe malgré les apparences, mais elle n'est pas interne à l'expérience qui se déroule en France : c'est au retour qu'elle devient reconnue, qu'elle prend toute sa valeur sociale.

De son côté, Ren qui, dans son premier dessin, s'est montré hésitant entre la Tour Eiffel, c'est-à-dire le côté évident du voyage en France, et la rencontre, passe à partir du deuxième dessin, dans la sphère de l'abstraction, de la métaphore, du non défini spatial et temporel. Il ne cherche plus à montrer des lieux (Paris, la Tour Eiffel, le Japon, la France, une rue pavée), mais bien un personnage qui éprouve différentes émotions. Début septembre, il se montre se préparant mentalement à « affronter » l'expérience de mobilité. Dans le troisième dessin, il renonce au parapluie protecteur pour se laisser mouiller par la pluie du français (son commentaire). Dans le quatrième, il envisage son travail sur la langue comme un escalier aux marches qui deviennent escarpées et dont il n'a escaladé que les premières.

³⁵ Dans les deux sens du terme : créés ou découverts.

³⁶ Voir Butzer M. (2013).


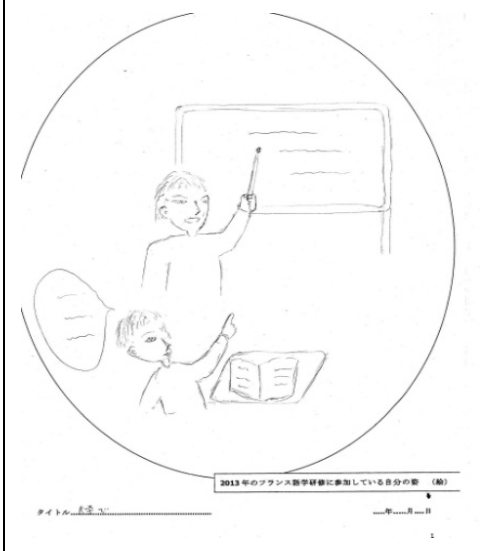
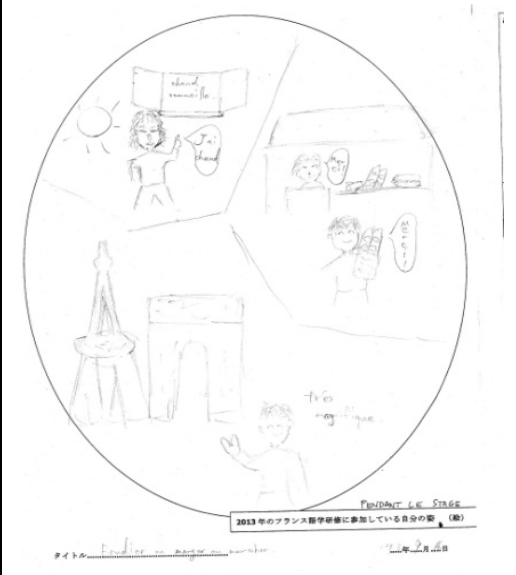

³⁷ Nous sommes loin ici du capital de mobilité d'E. Murphy-Lejeune (2000 et 2005).

<p>Doc. 18A dessin de Ren : Ren1</p> <p>Regarder et parler</p> 	<p>Doc. 18B dessin de Ren : Ren2</p> <p>がんばるぞ J'fais du mieux</p> 
<p>Doc. 18C dessin de Ren : Ren3</p> <p>雨 pluie</p> 	<p>Doc. 18D dessin de Ren : Ren4</p> <p>成長 その1 Mûrissement première partie</p> 

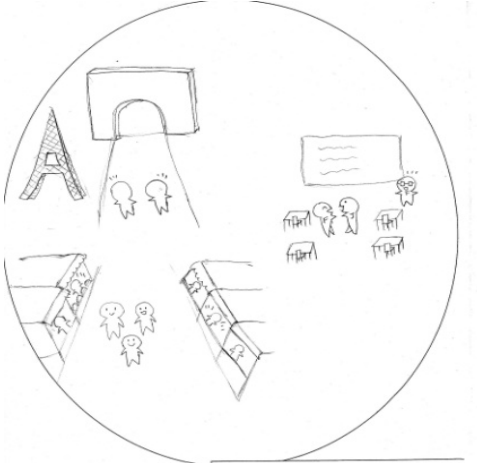
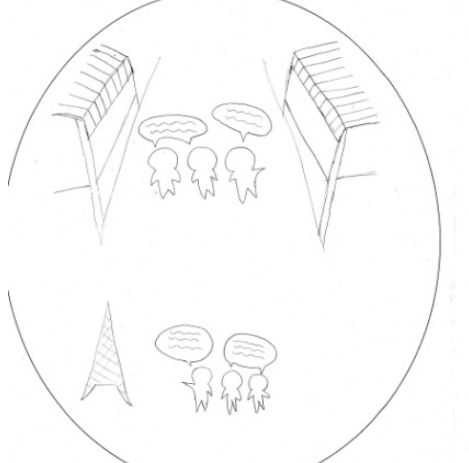
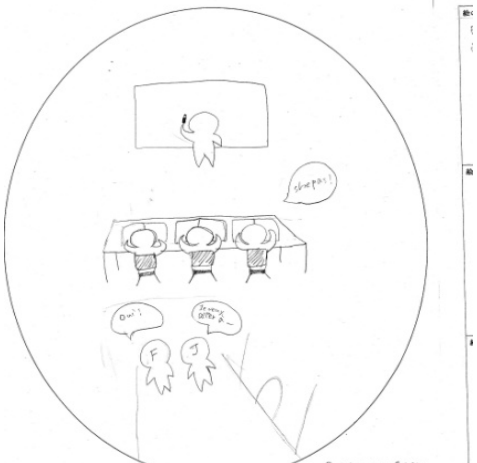
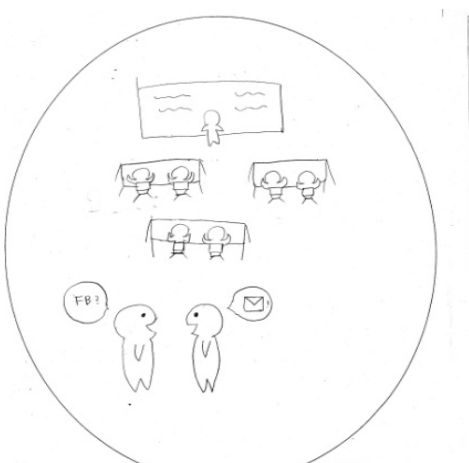
Dans cette série, c'est bien Ren lui-même, agissant, qui concentre les regards. Il nous montre à la fois une série d'états d'âme et ses évolutions intérieures (la taille du personnage en témoigne). Pour lui, l'aventure est personnelle et pas encore terminée. Au contraire, tout ce qui précède l'escalade des marches devient un même épisode : celui de son expérience de mobilité en France, en 2013. Il a réussi à en vaincre les obstacles. Le niveau 1 de l'expérience s'achève, se profilent devant lui les suivants dont il dit dans le commentaire qu'il ne les distingue pas bien encore. Au contraire de Kyoko, le capital de distinction qu'il est possible d'acquérir pendant le voyage en France ne l'intéresse pas. Il préfère les fruits d'un mûrissement personnel et intérieur. Au paraitre, il a choisi l'être. Son expérience n'est pas reproductible.

Parmi les douze étudiants dont nous avons recueilli les dessins, ceux de Kyoko et Ren, construits sur l'existence d'un personnage principal, nous semblent construire deux types de rapport à la mobilité en France : l'un privilégie l'accumulation des biens d'ordre touristique,

esthétique, gastronomique ; l'autre rappelle que le voyage à l'étranger peut constituer un tournant dans une trajectoire biographique.

<p>Doc. 19A dessin de Kota : Kota1 情熱研修 Stage ardent</p> 	<p>Doc. 19B dessin de Kota : Kota2 大学で A l'université</p> 
<p>Doc. 19C dessin de Kota : Kota3 Etudier ou manger ou marcher</p> 	<p>Doc. 19D dessin de Kota : Kota4 授業風景 Scène de cours</p> 

Si Ken aborde son expérience de mobilité académique comme une totalité non sécable, Kyoko y repère les aspects touristiques, esthétiques, gastronomiques. Mais nous savons que le stage comporte aussi des dimensions concernant l'apprentissage (doc. 19A, 19B, 19C, 19D) et la rencontre (doc. 20A, 20B, 20C, 20D).

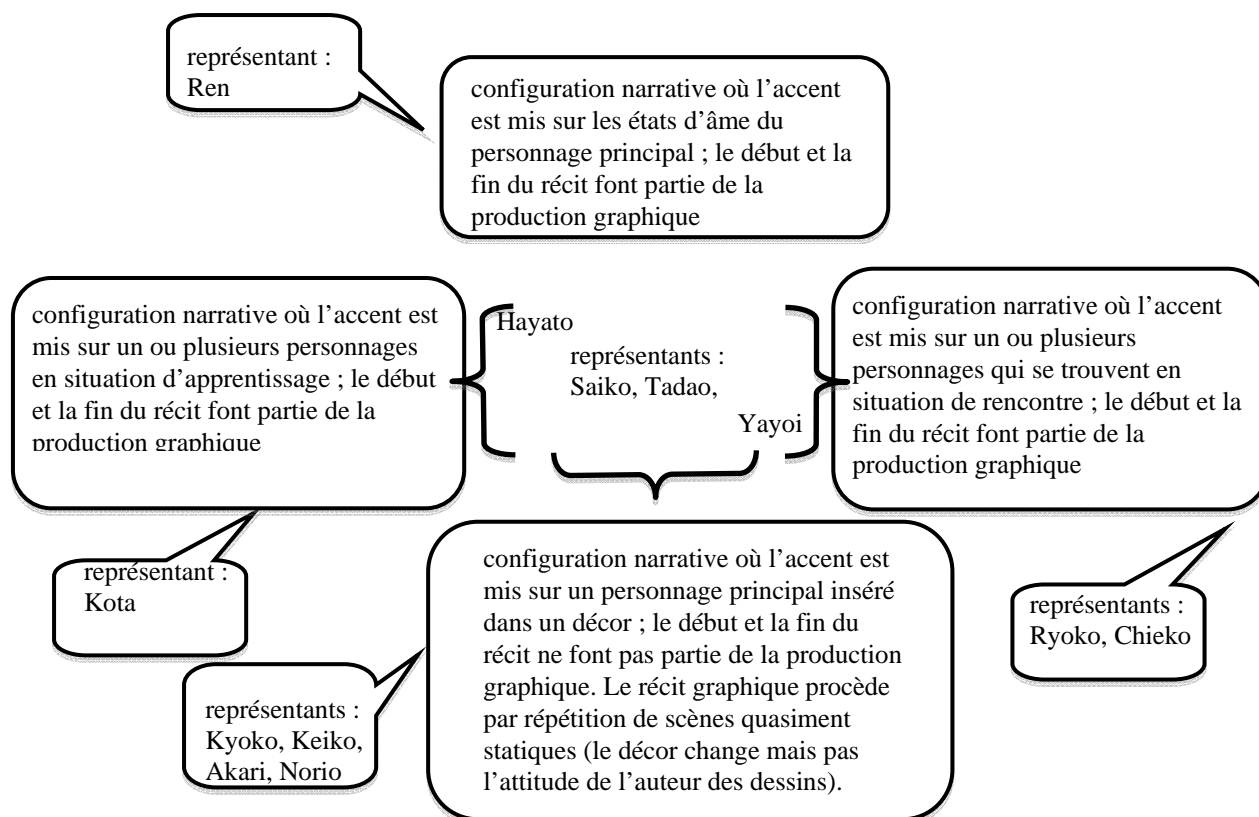
<p>20A dessin de Chieko : Chieko 1 フランスで過ごす2週間 Deux semaines à passer en France</p>	<p>20B dessin de Chieko : Chieko 2 フランス語研修 Stage de français</p>
 <p>2013年のフランス語研修に参加している自分の姿 (前)</p> <p>タイトル フランスで過ごす2週間 1013年 5月 25日</p>	 <p>2013年のフランス語研修に参加している自分の姿 (前)</p> <p>タイトル フランス語研修 1013年 5月 25日</p>
<p>20C dessin de Chieko : Chieko 3 わからないことが沢山あるフランス語授業 Cours de français où il y a beaucoup de choses que je ne comprends pas</p>	<p>20D dessin de Chieko : Chieko 4 大変だった授業と楽しかった交流 Cours qui étaient durs et échanges agréables</p>
 <p>2013年のフランス語研修に参加している自分の姿 (前)</p> <p>タイトル わからないことが沢山あるフランス語授業 1013年 5月 25日</p>	 <p>2013年のフランス語研修に参加している自分の姿 (前)</p> <p>タイトル 大変だった授業と楽しかった交流 2013年 5月 25日</p>

D'autres thématiques sont donc possibles pour les configurations narratives qui s'appuient sur le travail en classe ou hors la classe, sur ces désirs ou ces expériences de rencontre. Ces trois orientations possibles se retrouvent dans les productions graphiques à scènes multiples du corpus (Saiko et Tadao), mais aussi dans la série de Yayoi (sauf la thématique de l'étude), c'est pourquoi nous les considérons comme situées sur le même plan que celle proposée par Kyoko. Elles forment aussi les différentes facettes d'un déroulement de l'histoire vécue dans l'expérience de mobilité, à cette différence que, plus que dans la succession en boucle de l'option choisie par Kyoko, nous devinons un début, un milieu, une fin. Cet élément les rapproche dès lors de la configuration temporelle narrative repérée chez Ren.

Nous pouvons alors proposer le schéma des configurations narratives des productions graphiques de la manière suivante (doc. 21)³⁸ :

³⁸ Cette classification n'exclut pas le fait que les étudiants aient pu alterner scène unique/scènes multiples ou que dans certaines scènes multiples, un élément isolé apparaisse sur un mode mineur.

Doc. 21 : les différentes productions graphiques et leurs correspondances narratives



Conclusion

Au terme de cette étude exploratoire, un certain nombre d'éléments se dégagent. L'analyse de l'ensemble des productions montre qu'il y a plusieurs manières non seulement de vivre le stage mais aussi d'en rendre compte et ce, y compris graphiquement parlant. Cependant même si l'expérience à l'étranger, irréductible à aucune autre, est éprouvée chaque fois par un « sujet » différent et revêt alors pour lui une signification particulière, lorsqu'il se saisit du média du dessin pour l'exprimer, les choix qu'il effectue font apparaître un nombre limité d'éléments :

- des décors symboliques s'appuyant sur les symboles de la nation, les symboles culturels matériels ou immatériels et, plus rarement, la carte ;
- des postures peu impliquantes devant les monuments : poser pour la photo ; prendre une photo, regarder ;
- des situations d'apprentissage le plus souvent en classe, comme dans le pays d'origine, alors que l'environnement parle la langue du pays cible ;
- des situations de rencontre souvent graphiquement « muettes ».

C'est seulement quand un personnage prend la première place dans un dessin, toute la place d'un dessin, que d'autres ouvertures graphiques se profilent.

Ces positionnements des dessinateurs dans leur dessin ont des conséquences sur les mises en histoire de leur séjour. Certains privilégient ses apports de distinction sociale. D'autres font jouer sa dimension académique et se montrent sous leur meilleur jour étudiant³⁹. Pour les premiers, il est évident que le récit a commencé avant le voyage et se continuera après, mais toujours loin des sphères académiques. Pour les seconds, l'histoire semble se terminer avec le retour au Japon. Curieusement, la suite de l'apprentissage n'est pas pensée, non pas qu'elle n'existe pas, mais sans doute plutôt que les expériences de ce genre sont appréhendées comme n'appartenant pas à la même catégorie (au moins dans ce corpus), entérinant une mise à distance entre la société cible et la société d'origine.

Une troisième catégorie existe : celle des productions graphiques qui sont centrées sur les rencontres. Elles relèvent en général de la même structure narrative que celles des aventures linguistiques : elles ont vocation à s'arrêter une fois le retour effectué. Finalement, ces deux catégories finissent par se rapprocher de la première : l'individu qui a bénéficié de ces expériences relationnelles ou éducatives, pourra toujours en parler à son retour et se voir attribuer par son entourage, ses auditeurs de l'aura de « celui qui a rencontré des étrangers », de « celui qui a étudié à l'étranger », *capital* qui n'est peut-être pas non plus négligeable, bien que la nature du prestige qu'il permet semble moins voyante que celle de l'expérience touristique-esthétique ou gastronomique. Si les rencontres pourraient annoncer la suite de l'histoire, elles apparaissent rarement comme le faisant.

Reste alors l'*ego*-centrisme. Cette dernière catégorie montre que la production graphique peut servir de moyen pour dire que l'expérience et son récit vont continuer même si les formes d'expression et de vécu sont appelées à évoluer. C'est certainement cette catégorie-là qui provoque l'intérêt le plus grand chez l'enseignant commanditaire qui crée des parcours d'enseignement-apprentissage de FLE⁴⁰ dans un contexte peu favorable : comment les étudiants qui s'y rattachent vont-ils construire et prolonger cette histoire qui a commencé dans le cadre d'une mobilité ultra-courte ? Car c'est pour qu'il y ait une suite à l'histoire que le stage existe.

Quoi qu'il en soit, le répertoire graphique de la mobilité ultra-courte vers la France donnée à voir par des étudiants japonais paraît limité à trois catégories de thèmes non-anthropomorphiques : le tourisme (et ses variations), les rencontres (et ses variations), l'apprentissage linguistique (et ses variations). C'est lorsque le personnage principal devient identifié à l'auteur des dessins, que, quelquefois, la métaphore peut prendre place dans les productions, et les thèmes graphiques se multiplier à l'infini.

Si la composition des dessins nous permet d'y décerner des épisodes de l'expérience de mobilité vécue, leur structuration globale narrative semble se réduire à deux schémas : le héros a survécu et réussi son séjour à l'étranger et il peut en tirer la gloire qu'il mérite, ou le héros s'intéresse moins au quotidien du séjour et à sa trivialité sous-jacente qu'au prestige conféré par certains lieux, certains objets qu'il a pris la peine d'aller voir ou d'essayer (de goûter, le plus souvent).

Ces productions graphiques et les récits d'expérience que nous y devinons posent alors au spécialiste de didactique de langues et de cultures étrangères et chargé des stages de mobilité ultra-courts la question du travail en amont et en aval du séjour : par quels moyens la mobilité encadrée pourrait-elle être vécue par chacun plus pour soi que pour les autres afin qu'elle puisse porter des fruits bien au-delà de ce premier séjour ou de la situation d'apprentissage académique ?

³⁹ Ceci n'est pas sans rappeler l'attitude de Reina dans un autre corpus non graphique (Pungier 2012b).

⁴⁰ Français langue étrangère.

Bibliographie

- ANQUETIL M., 2006, *Mobilités Erasmus et communication interculturelle. Une recherche-action pour un parcours de formation*, Peter Lang/Transversales 17, Berne.
- ANQUETIL M., 2011, « Erasmus, lieux d'écriture et écriture des lieux pour public nomade », in J.-M. Robert (coordonné par), *Le public Erasmus/ Stratégies d'enseignement et d'appropriation de la langue du pays d'accueil, Ela, Études de linguistique appliquée*. 2011/2, n° 162, pp. 189-206.
- ANQUETIL M., 2012, « La préparation linguistico-culturelle des étudiants Erasmus au départ pour la France : pour un projet d'interdidacticité franco-italienne », *DORIF, Le français dans le contexte plurilingue des Centres Linguistiques Universitaires italiens*, 1, http://www.dorif.it/ezone/ezone_articles.php?id=9
- ALVIR S., 2010a, « Photo- Mise en lumière-graphie de l'écriture de la ville. Quand le résident étranger devient l'opérateur de ses propres images : la photographie comme récit des parcours urbains », in A. Gohard-Radenkovic et D. Acklin Muji (coordonné par), *Entre médias et médiations : mises en scène du rapport à l'altérité*, l'Harmattan.
- ALVIR S., 2010b, « Le récit visuel comme forme de médiation dans l'appropriation sociolinguistique des espaces urbains par les résidents étrangers, Quand un parcours de ville traduit un parcours de vie », communication, *Colloque international, Quelle didactique plurilingue et pluriculturelle en contexte mondialisé ?*, PLIDAM, Paris, juin 2010.
- ALVIR S., 2011, « Deux récits, trois parcours: quand le parcours de ville traduit le parcours de langue et le parcours de vie », dans Th. Bulot (dir.), *Norme(s) et identité(s) en rupture, Migration, plurilinguisme et ségrégation dans l'espace urbain*, Cahiers internationaux de sociolinguistique, n° 1, L'Harmattan.
- ALVIR S., 2012, Paris, « La pellicule photographique : trait d'union dans les parcours urbains de l'étranger », Communication, 10 mai 2012, INALCO – Pôle des Langues et Civilisations. Paris.
- BARTHES R., 1966, « Introduction à l'analyse structurale des récits », dans *Communications*, 8, pp. 1-27, http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/comm_0588-8018_1966_num_8_1_1113
- BARONI R., 2011, « Le récit dans l'image : séquence, intrigue et configuration », dans *Image & Narrative*, volume 12, n° 1, pp. 272-294, <http://www.imageandnarrative.be/index.php/imagenarrative/article/view/136>
- BAUER S., 2008, *Erasmus : un défi identitaire : analyse du parcours de neuf étudiants en séjour de mobilité*, Mémoire de Master en sciences de l'éducation, Université de Genève, <http://archive-ouverte.unige.ch/unige:1490>
- BERCHOUD M. (dir.), avec RUI M. & MALLETT C., 2013, *L'intime et l'apprendre. La question des langues vivantes*, Peter Lang/Transversales 33, Berne.
- BERGER P., LUCKMANN T., 2006 [1986], *La construction sociale de la réalité*, Armand Colin, Paris.
- BLANCHET P., COSTE D. (dir.), 2010, *Regards critiques sur la notion d'« interculturelité »*. Pour une didactique de la pluralité linguistique et culturelle, *Espaces Discursifs*, L'Harmattan, Paris.
- BOURDIEU P., 1979, *La distinction, Critique sociale du Jugement*, Editions de Minuit, Paris.
- BOURDIEU P., 1980, « Le capital social », dans *Actes de la recherche en sciences sociales*, volume 31, pp. 2-3.
- BUTZER M., 2013, « Les représentations de la France auprès d'étudiants coréens », communication orale, Colloque international conjoint SCELLF-SJDF 2013, *Enjeux et*

- perspectives de l'enseignement du français en Asie*, Université Nationale de Séoul (UNS), Séoul, Corée, 18 et 19 octobre 2013.
- CASTELLOTTI V., MOORE D., 2009, « Dessins d'enfants et constructions plurilingues, Territoires imagés et parcours imaginés », dans M. Molinié (dir.) (2009), *Le dessin réflexif. Élément pour une herméneutique du sujet plurilingue*, CRTF-Encrages, Belles-Lettres, Paris, pp. 45-85.
- CASTELLOTTI V., MOORE D., 2011, « Dessins d'enfants, recherche qualitative, interprétation. Des poly-textes pour l'étude des imaginaires du plurilinguisme », dans P. Blanchet, P. Chardenet (dir.), *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures. Approches contextualisées*, AUF/EAC, Paris, pp. 118-132.
- CUET C. 2006, « « Apprendre » : Représentations métaphoriques de l'enseignant, de l'apprenant et du savoir », dans *Metaphorik*, 11, pp. 28-52, <http://www.metaphorik.de/11/cuet.pdf>
- ENGLE L. & ENGLE J., 2003, "Study abroad levels : Toward a classification of program types", in *Frontiers : The Interdisciplinary Journal of Study Abroad*, volume 9, pp. 1-20, http://www.frontiersjournal.com/issues/vol9/vol9-01_engleengle.pdf
- GINZBURG C., 2010 [1986/1989], (nouvelle édition), *Mythes, emblèmes, traces. Morphologie et histoire*, Verdier poche, Lagrasse.
- HIMETA M., 2006, *Le paradoxe de la francophilie japonaise. Représentations des enseignants et des étudiants de français au Japon*, Thèse, Université de Paris III-Sorbonne Nouvelle.
- HIMETA M., 2008, « Entre distance et proximité : l'évolution de la relation stéréotypée des apprenants avec la culture étrangère », dans G. Zarate, D. Lévy & C. Kramersch, *Précis du plurilinguisme et du pluriculturalisme*, EAC, Paris, pp. 233-237.
- HIMETA M., 2013, « Portrait des langues d'étudiants japonais », dans *Gogaku kyôiku kenkyû ronsô*, n° 30, Université Daitô Bunka, Tokyo, pp. 213-232.
- HOUVENAGHEL, I., 2009, *L'apprentissage du Français Langue Étrangère à Londres, Angleterre : une question de motivation*. Mémoire de Master.
- MAURER L. & LONDEI D., 2008, « Introduction : images, discours et représentations culturelles » (chapitre 5), in G. Zarate, D. Lévy & C. Kramersch, *Précis du plurilinguisme et du pluriculturalisme*, EAC, Paris, pp. 217-267,
- MOLINIE M. (dir.), 2009, *Le dessin réflexif : élément d'une herméneutique du sujet plurilingue*, CRTF-Encrage, Belles Lettres, Paris.
- MOLINIE M., 2011, « La méthode biographique : de l'écoute de l'apprenant de langues à l'herméneutique du sujet plurilingue », dans P. Blanchet, P. Chardenet (dir.), *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures. Approches contextualisées*, AUF/EAC, Paris, pp. 144-155.
- MOLINIE, M., LANKHORST M. (avec la participation de M.-F. PUNGIER), 2010, *Portfolio de compétences interculturelles et d'expériences en mobilité internationale Japon-France*. UCP (CILFAC) & Conseil Général du Val d'Oise, Cergy-Pontoise. Les documents sont accessibles ici : http://www.u-cergy.fr/_plugins/document2flash/www/_attachments-pdf2flash/mypage-molinie-fr/PECFMI2Cahier1/book.html ; http://www.u-cergy.fr/_plugins/document2flash/www/_attachments-pdf2flash/mypage-molinie-fr/PECFMI2Cahier2/book.html ; http://www.u-cergy.fr/_plugins/document2flash/www/_attachments-pdf2flash/mypage-molinie-fr/PECFMI2Cahier3/book.html
- MULLER C., 2012, « La photographie, un outil anthropologique en classe de fle », in F. Dervin, B. Fracchiolla (éds), *Anthropologies, interculturalité et enseignement-apprentissage des langues/ quelle(s) compatibilité(s) ?*, Peter Lang/ Transversales 32, pp. 117-142.

- MURPHY-LEJEUNE E., 2000, « Le capital de mobilité: genèse d'un étudiant voyageur », *Mélanges* 26. CRAPEL, Nancy, pp. 137-165.
- MURPHY-LEJEUNE E., 2005, *L'Étudiant européen voyageur : un nouvel étranger*, Didier, Paris.
- PUNGIER M.-F., 2007, « Désirs de langues – du côté des étudiants », dans *Revue japonaise de didactique du français, Etudes didactiques*, volume 2, n° 1, Société Japonaise de Didactique du Français, pp. 196-204.
- PUNGIER M.-F., 2008, « Traces d'expérience de la langue dans des écrits d'étudiants japonais en mobilité », dans *The Language Center Journal*, volume 7, Université Préfectorale d'Osaka, Faculté des Sciences et des Arts libéraux, pp. 15-40.
- PUNGIER M.-F., 2009a, « Esquisses sur quelques ailleurs significatifs d'étudiants japonais en séjour d'immersion en France », dans *The Language Center Journal*, volume 8, Université Préfectorale d'Osaka, Faculté des Sciences et des Arts libéraux, pp. 15-34.
- PUNGIER M.-F., 2009b, « Le séjour à l'étranger peut-il être une expérience personnelle d'émancipation de représentations sur la France dans les journaux de stage d'étudiants japonais ? » Communication orale, *Dialogues Interculturels : décoloniser le savoir et le pouvoir, XIIème Congrès de l'ARIC (Association Internationale pour la Recherche Interculturelle)*, Florianópolis, Brésil.
<http://aric.edugraf.ufsc.br/congrio/html/anais/anais.html>
- PUNGIER M.-F., 2009c, « Traces d'expérience de la langue dans des journaux d'étudiants japonais en mobilité ou le récit d'une métamorphose », dans A. Gohard-Radenkovic, L. Rachedi (dir.), *Récits de vie, récits de langue et mobilités. Nouveaux territoires intimes, nouveaux passages vers l'altérité*, L'Harmattan, Paris, pp. 51-74.
- PUNGIER M.-F., 2010a, « Traces de la co-construction de l'objet France dans des récits d'étudiants en mobilité », dans *Revue des Sciences humaines et sociales*, volume 58, Université Préfectorale d'Osaka, pp. 17-37.
- PUNGIER M.-F., 2010b, « A propos de quelques aspects interculturels de l'expérience vécue par des étudiants japonais en séjour de mobilité en France : analyse de quatre journaux de bord collectifs », dans *Association pour la Recherche InterCulturelle (ARIC), Actes du colloque ARIC 2010, Pratiques interculturelles - Pratiques plurilingues ? Recherches et expériences de terrain*, Université de Fribourg, 23-25 août 2010, <http://www.unifr.ch/ipg/assets/files/DocARIC2010/ActesCollARIC10/PUNGIERMari eFrancoise.pdf>
- PUNGIER M.-F., 2010c, « Etude exploratoire sur les débuts d'apprenants japonais en FLE à partir de leurs dessins / série 1er semestre », dans *The Language Center Journal*, n° 9, Université Préfectorale d'Osaka, Faculté des Sciences et des Arts libéraux, pp. 19-44.
- PUNGIER M.-F., 2011a, « Interroger les conditions théoriques et pratiques du développement des compétences interculturelles dans une mobilité Japon-France. Le cas du « Séminaire de langue française et culture francophone (UCP-UPO) », dans M. Molinié (dir.), *Démarches portfolio en didactique des langues et des cultures. Enjeux de formation par la recherche action*, CRTF-Encrage, Cergy-Pontoise, pp. 79-109.
- PUNGIER M.-F., 2011b, « Quand les dessins parlent... Analyse exploratoire d'un corpus graphique d'apprenants qui débutent en FLE au Japon », dans *Revue japonaise de didactique du français*, volume 6, n° 1, pp. 38-56.
- PUNGIER M.-F., 2012a, « Mobilité académique et didactique du FLE dans l'enseignement supérieur japonais : une relation dynamique ou problématique ? », dans *The Language Center Journal*, volume 11, Université Préfectorale d'Osaka, Faculté des Sciences et des Arts libéraux, pp. 1-12.
- PUNGIER M.-F., 2012b, « A propos d'un séjour de mobilité en France dans des journaux de bord de deux étudiants japonais : croquer l'expérience ou la capitaliser ? », dans A.

- Gohard-Radenkovic, S. Pouliot et P. Stalder (éds), *Journal de bord, journal d'observation : un récit en soi ou les traces d'un cheminement*, Peter Lang/Transversales 30, Berne, pp. 287-316.
- PUNGIER M.-F., 2013, « Mises en scène graphiques d'un imaginaire sur la France chez des étudiants japonais (ou peut-on enseigner "la culture"?) », communication orale, Colloque international conjoint SCLELF-SJDF 2013, *Enjeux et perspectives de l'enseignement du français en Asie*, Université Nationale de Séoul (UNS), Séoul, Corée, 18 et 19 octobre 2013.
- RICŒUR P., 1983, *Temps et récit, Tome I : L'intrigue et le récit historique*, Le Seuil, Paris.
- RICŒUR P., 1984, *Temps et récit, Tome II : La configuration dans le récit de fiction*, Le Seuil, Paris.
- RICŒUR P., 1985, *Temps et récit, Tome III : Le temps raconté*, Le Seuil, Paris.
- TERRENOIRE J.-P., 1985, « Images et sciences sociales : l'objet et l'outil », dans *Revue française de sociologie*, volume 26, n° 3, pp. 509-527.

MOTS ET IMAGES DANS DES BLOGS D'EXPATRIÉS : FONCTIONS DE L'ICONOGRAPHIE POUR DIRE L'ALTÉRITÉ

Hélène Girard-Virasolvit

Université de Bourgogne, National University of Singapore

Les blogs de voyage et les blogs d'expatriés sont un moyen pour leurs auteurs de faire le récit de leur expérience lointaine. Les quatre expatriés français vivant à Kuala Lumpur, en Malaisie, qui ont accepté de voir leurs blogs analysés pour cette recherche, tiennent des journaux d'expatriation dont le thème est leur expérience personnelle sur le territoire étranger et dont les intentions communicatives varient. Pour le chercheur, il s'agit d'intégrer à une recherche doctorale sur les parcours d'expatriés français en Asie du sud-est ce matériau authentique, en contactant des volontaires après avoir lu leurs blogs. La question se pose du traitement des contenus iconographiques, essentiellement des photographies, qui forment une part importante du corps des blogs, et de l'analyse de la place et du « discours » de ces images dans l'ensemble textuel et iconographique qui forme chaque blog.

Tout au long de cette recherche nous recueillons des parcours d'expatriation selon une approche multimodale. Les participants sont invités à retracer leur parcours d'expatriation dans un texte autobiographique court et sont ensuite invités à un entretien long. Le recueil des discours autobiographiques écrits et oraux donne accès à des récits de parcours, d'expérience de l'ailleurs ainsi qu'à l'expression de la négociation de l'altérité et aux processus d'évolutions de l'identité qui y sont associés.

L'analyse des textes et images des blogs de ces quatre volontaires mettra en lumière les relations entre textes et images dans ce contexte et répondra aux questions suivantes. Quelle est la place de l'image dans l'articulation texte-image des blogs ? Les images sont-elles redondantes avec les thèmes relevés dans l'ensemble du corpus ou sont-elles génératrices de contenu nouveau ? Dans le contexte de la mobilité, quelles sont les fonctions illocutoires de l'image dans la narration et l'analyse de l'expérience de l'altérité ? Les images, dans ce contexte, sont-elles un instrument pour se représenter l'altérité ? Leur utilisation par les bloggeurs en situation de mobilité contribue-t-elle au succès de leur expérience dans le nouveau territoire, tout comme le dessin réflexif en a été l'outil pour des enfants et adolescents migrants dans les travaux qui ont introduit cette notion (Molinié, 2009) ?

Répondre à ces questions à partir de ces quatre blogs permettra d'évaluer d'une part l'apport de ce média pour se représenter et négocier sa propre expérience de l'altérité et d'autre part, l'apport de ce matériau dans un corpus de recueil des récits de vie en situation de mobilité.

Cadre théorique

Récit de soi

Nature autobiographique

« C'est un journal intime sans en être un » dit B, participante. Rouquette (2008) appelle les blogs des journaux « extimes ». À la fois individuelle et sociale, la pratique de l'écriture autobiographique trouve dans le journal « extime », son auto-publication numérique, son interactivité, une modalité adaptée.

L'énonciateur dévoile son intention communicative : « S'interroger sur le sens, les moyens, la portée de son geste, tel est le premier acte de l'autobiographe : souvent le texte commence, non point par l'acte de naissance de l'auteur (je suis né le...) mais par une sorte d'acte de naissance du discours, "le pacte autobiographique" » (Lejeune, 1971). Ceci permet d'identifier nos blogs comme étant également des expressions autobiographiques.

Ainsi les billets introducteurs des blogs analysés ici prouvent-ils leur appartenance à l'autobiographie en se conformant à ce pacte, annonçant leur position énonciative, « [...] l'aventurière s'est muée en banale mère de famille », et leur intention communicative, « [...] pour faire partager mes découvertes » (participante C)

L'appartenance partielle de ce corpus au domaine de l'intime est favorisée par la féminisation des récits de l'expérience du voyage lointain, de l'expatriation, aujourd'hui particulièrement investis par les femmes dans le domaine de l'auto-publication numérique du journal « extime ». Cette évolution dans le profil des auteurs d'autobiographie en mobilité a une incidence sur les thèmes abordés où l'on peut noter l'émergence de l'expression de l'intimité.¹ C'est ainsi que les femmes et les hommes bloggeurs à parité dans notre corpus, écrivent non seulement l'histoire de leur mobilité mais aussi celle de leurs conjoint(e)s, de leurs enfants, comme nous allons le voir notamment à travers l'analyse des photographies.

Fonctions illocutoires

Lejeune suggère cette fonction illocutoire de l'autobiographie : « L'homme qui écrit sa vie, et qui vous la livre, vous demande une reconnaissance, un quitus, une approbation qui ne concerne pas seulement son texte, mais sa personne et sa vie. » (Lejeune, 2007)

Dans le cadre de récits d'auteurs en situation de mobilité, des fonctions illocutoires plus réflexives pourront être identifiées. Les travaux sur le dessin réflexif (Molinié, 2009) rappellent les « enjeux de subjectivation » attachés à l'expression de soi, au récit de son expérience et montrent en particulier que la mise en scène (en textes, en images) de soi dans une situation d'altérité va contribuer non seulement au positionnement de l'auteur en tant que sujet, mais également à son évolution identitaire dans le contexte du contact entre deux cultures.

C'est pourquoi l'analyse faite ici des images publiées dans des blogs, en situation de mobilité, s'articulera autour de leurs fonctions illocutoires. On montrera l'apport de la dimension iconographique dans l'acte autobiographique et de la multimodalité de l'acte autobiographique dans la réussite de l'expérience d'acculturation.

¹ « Les autobiographes femmes rendent compte des aventures spécifiques du corps féminin, [...] La grossesse, l'accouchement, éventualités incontournables d'une vie de femme, se révèlent un sujet obligé. » (Lecarne-Tabone, 2007).

Contexte méthodologique

Choix d'un recueil de données multimodal

Les blogs de nos quatre participants trouvent leur place dans un dispositif de recueil de données volontairement multimodal. À l'origine ce dispositif reposait uniquement sur des entretiens approfondis semi-guidés, dans une démarche qualitative d'observation participante et de récolte de « vrais faits » racontés et interprétés par les participants (Pirès, 1985). Il s'est enrichi de théories sur les apports et les limites de l'entretien oral, en particulier des réflexions de Guarrigues :

Oralement, on peut avoir des écarts de langage, ou des aveux entraînés par le jeu d'associations orales, et qu'on ne souhaite pas, légitimement, voir imprimer. [...] C'est pourquoi la liberté de la « ré-écriture » d'une expression de soi donnée en public est à double tranchant. Elle permet autant l'auto-censure qu'elle favorise l'expression, mieux mise en forme, pour la publication forcément écrite [...], du témoignage. Mais elle favorise aussi, incontestablement, cette liberté – aspect fondamental qu'il faut souligner – qui renforce la qualité du témoignage. C'est pourquoi nous ne pourrions faire autrement que conclure sur le lien qui existe entre la liberté et la valeur du témoignage. La valeur des sciences humaines semble liée à leur dimension de témoignage libre. (Guarrigues, 1997).

C'est ainsi qu'une contribution sous forme de texte est venue s'intégrer au dispositif, répondant à plusieurs exigences. Tout d'abord, la recherche touchant aux récits de vie, des récits analytiques, rétrospectifs nous paraissaient nécessaires compte tenu des qualités explicitées ci-dessus et qui émergent de l'écriture de soi.

Deuxièmement la consigne transmise pour l'écriture d'un court texte retraçant le parcours d'expatriation permet d'introduire à un moment donné une position explicitement directive de l'intervieweur : « Pour demander explicitement le point de vue de l'interviewé sur un thème donné : « Voici ce que je veux savoir », [l'interviewer] manifeste ainsi à la fois une demande et un pouvoir. » (Blanchet 1985, p. 86). Or il est vrai, qu'un dispositif purement non-directif ou semi-directif tend à « [faire] oublier, quand il est privilégié, l'idée d'une divulgation possible, la présence même du magnétophone est oubliée » (*ibid.*).

Finalement, dans le contexte d'une recherche qualitative en sciences sociales, où il est nécessaire d'admettre qu'un chercheur « n'entend pas le même récit qu'un même narrateur eut fait à un autre que lui » (Devereux, 1980), la multimodalité texte et entretien permet d'apporter au problème de l'interprétation une résolution sémiotique. À la suite de l'écriture et de la lecture du texte, l'entretien permettra la « recherche progressive des spécificités (focalisation sur les détails significatifs, mise en relation du discours avec l'expérience vécue, demande de précisions), [la] recherche de la profondeur par une reformulation des sentiments exprimés, [et l'] exploration du contexte personnel, psychologique et social de l'interviewé qui connote la situation évoquée de significations particulières » (Blanchet, *op.cit.*).

Le dispositif se propose ainsi d'exploiter « la subjectivité inhérente à toute observation en la considérant comme la voie royale vers une objectivité authentique plutôt que fictive » (Devereux, 1980). Il s'appuie sur des méthodes d'observation participative qui à la fois permettent une co-construction des observables et servent de médias sémiotiques entre chercheurs et sujets (Molinié, 2006).

Intégration de matériel authentique textuel et iconographique

Les photographies produites ou reprises par les participants et publiées dans leurs blogs accompagnés de leurs narrations et de leurs commentaires ont ensuite fait l'objet d'une discussion en entretien.

Au-delà de l'apport positif d'un matériau authentique dans un dispositif de sciences humaines, qui permet de recueillir la voix de participants en dehors du dispositif académique de recueil des données, l'approche multimodale et l'intégration de matériau authentique est également particulièrement en adéquation avec le sujet social.

Le corpus composite et multimédia sert notre tentative d'aborder la complexité des pratiques autobiographiques actuelles, « à la croisée des faits et de la fiction, des sciences (sociales) et des arts, de la narration objective et du récit de vie » (Oakley, 2010). Cette approche sert la dimension « chronoholistique » des parcours de vie.

L'intégration de matériau authentique permet de capturer la complexité et la dynamique non seulement du matériel social mouvant (instable, en évolutions, en mutations) mais aussi des sujets qui sont à la fois produits et acteurs de ces dynamiques, sujets en mouvement réinterprétant et changeant de perspective (Prigogine et Stengers 1979).

« Toute connaissance produite sur le social doit ainsi tenir compte de la révision constante des acteurs, tout en se considérant elle-même comme participant à ces révisions. » (Gaucher, 2009). En cela l'intégration du contenu de blogs publiés indépendamment de la recherche, antérieurement et simultanément par les participants permet une prise sur ces mouvances constantes et exponentielles, que seul un matériau authentique peut permettre.

L'analyse des blogs est préliminaire. Elle permet de poser des hypothèses, qui sont ensuite confirmées par les entretiens.

Participants

Quatre des participants à notre recherche doctorale sur les parcours d'expatriés français en Asie du sud-est publient un blog sur leur expérience dans le pays d'accueil. Tous vivent à Kuala Lumpur en Malaisie dans le cadre de leur travail et/ou de celui de leur conjoint. Tous les blogs présentent des billets écrits, régulièrement accompagnés ou basés sur un support photographique personnel ou repris. Ces textes et ces images construisent les récits de leurs vies en mobilité et s'intègrent au recueil de leurs récits de parcours.

Référence	Sexe	Age	Blog d'expatrié en Malaisie	Situation
A	M	20-30	oct. 2010 - août 2013	Employé
B	F	30-40	sept. 2011 - présent	Femme au foyer
C	F	30-40	juin 2005 - présent	Professeure des écoles
D	M	30-40	Sept. 2007 - présent	Homme au foyer

Appréhender et mettre en scène l'expérience de l'altérité à travers la publication d'images

La thématization textuelle et iconographique est essentiellement tendue dans ces blogs vers le traitement de l'expérience de l'altérité.

Quatre fonctions principales des images et textes d'accompagnement se dégagent de notre analyse, confirmée par les entretiens : a) apprivoiser les espaces et les contextes, b) mettre en scène l'altérité, c) exprimer ses sentiments et d) analyser et contrôler son vécu.

Les thèmes dominants sont ceux de la rencontre avec l'environnement hôte (personnes, langues, situations, objets, usages) à différents niveaux qui peuvent être catégorisés dans ces quatre fonctions. Premièrement l'observation passive, (qui peut être informée, connotée ou humoristique), sous forme d'une collection d'objets, de mots ou situations curieuses. Deuxièmement les expériences personnelles et les interactions avec la culture hôte sont mises en scène à travers des images marquantes ou révélatrices, commentées et/ou analysées par les auteurs. Troisièmement l'expression de sentiments et de réactions personnelles ainsi qu'une

émergence de l'intime à travers des photographies du foyer, des proches, des corps. Finalement, une approche plus ouverte et plus dirigée vers le destinataire émerge, permettant aux auteurs de se positionner en guides dans le nouvel environnement que les images mettent en scène.

Appréhender les espaces et les contextes : un cabinet de curiosités

Caractéristique des premiers contacts avec les espaces et le contexte du pays hôte (société, travail, lieux publics, alimentation), la fonction de collection et d'illustration des « merveilles » (au sens des voyages merveilleux, *Livre des Merveilles* de Marco Polo par exemple dans lequel l'auteur décrit ses trouvailles les plus remarquables de beauté ou de laideur indifféremment) admirables ou effrayantes rencontrées sur la terre d'accueil forme la base du matériel iconographique des blogs d'expatriation. On les retrouve notamment dans les simples blogs de voyages touristiques car elles sont le reflet d'une expérience première et immédiate qui n'est pas seulement propre aux personnes en situation de mobilité professionnelle, estudiantine ou familiale.

Plus nombreuses au début d'un blog, ces images de produits exotiques, lieux insolites, affiches en langues étrangères, souvent accompagnées de textes courts de commentaire ou d'explication exprimant l'étonnement, l'ironie, documentent les premiers contacts avec l'étrangeté de l'espace hôte. Elles ont pour fonction de dire « voici ce que j'ai vu », « voici ce que j'ai trouvé » dans ce nouvel espace que je dois maintenant habiter. Elles permettent de répertorier et de se confronter à une forme simple et première de l'altérité : la nouveauté, l'exotisme. Le mot « insolite » est souvent utilisé et est une catégorie du blog pour deux des participants. L'iconographie est riche en produits alimentaires ou en panneaux de signalisation car ils sont des supports efficaces pour illustrer l'exotisme, la différence.

A : « Mais qu'est-ce que c'est ??? Encore une bizarrerie d'Asie !!! J'ai trouvé ça au supermarché et tout de suite on essaie de deviner ce que c'est... Ça se mange ? Apparemment oui, c'est aux rayons fruits et légumes... » (illustration 1, mâcres nageantes bouillies)

L'exotisme est une catégorisation simple et rassurante et cette étape primitive s'accompagne de l'expression de sentiments simples : l'étonnement, le dégoût, la moquerie, l'admiration, la méfiance, la peur, l'indignation, le désir, le manque de familiarité. C'est ainsi ici et j'aime ou je n'aime pas.

Le dégoût :

A : « Mais ici la salade de fruits est littéralement : une salade verte, avec des fruits, avec de la sauce ! Beurk!! Moi ça ne me tente pas vraiment. Du coup ça se vend sous le nom "salad-fruit ". Alors attention en commandant vos desserts! » (illustration 1, le produit)

L'admiration :

A : « Petit cliché en revenant de pause déjeuner. Admirez donc l'élégance de ces dames malaises ! De très belles couleurs et de très beaux motifs, du style batik fait main (et non, le batik n'est pas qu'Africain, c'est très présent en Malaisie !) » (illustration 1, deux femmes)

L'envie :

B : « C'est sûr, pour nous français, ça laisse rêveur ! » (illustration 1, prix à la pompe)



Illustration 1

Un cliché peut aussi refléter de façon simple l'hostilité de l'environnement : les photographies de pluies tropicales torrentielles et de rues inondées se trouvent à plusieurs reprises sur chacun des quatre blogs, souvent accompagnées d'un texte expliquant que la photographie n'illustre pas bien l'ampleur du phénomène :

A : « Petites photos de la dernière tempête, prises du boulot. Dommage, on ne voit pas les éclairs. Mais en Malaisie, quand l'orage pointe son nez, le ciel s'assombrit, le ciel gronde, et il se met à pleuvoir dans tous les sens. On ne voit plus à 10 mètres devant soi tellement il fait sombre. Dans ces cas-là, on reste enfermé en attendant que l'orage passe. » (illustration 2, tempête)

L'inquiétude, l'appréhension :

C : « une bonne raison de ne pas inscrire ma fille dans les transports scolaires... » (Illustration 2, bus)

Souvent, une simple description du contexte, différent, illustré par l'image et expliqué par le texte – commence par le mot « ici » :

B : « Ici, le petit truc particulier c'est qu'il n'y a pas vraiment de pharmacies. [...] En fait chaque cabinet médical dispose de son propre stock de médicaments. Par conséquent, la prescription est délivrée sur place à la fin de la consultation. Par contre, il ne faut pas s'attendre à trouver de notice avec la liste des excipients, des indications, contre-indications et tout ce qui suit. » (Illustration 2, sachet de médicament)

Le *j'aime / je n'aime pas* est souvent sous-entendu sans être explicitement exprimé dans le texte accompagnant la photographie :

B : « La chaîne du froid en Malaisie est un concept totalement étranger. [...] Dans de nombreux supermarchés, la viande ou le poisson sont congelés, puis décongelés, puis recongelés le soir et ainsi de suite... Y compris dans bons nombres de pseudos boucheries. » (Illustration 2, rayonnage)

Ces images peuvent aussi servir à exprimer de façon simple et concrète la difficulté de l'appropriation, que ce soit des usages, des objets,

C : « Je ne m'y retrouve plus non plus dans les légumes. Il faut dire que certains sont étonnants. Voici par exemple un poivron et une courgette. » (Photographies d'une courgette jaune et d'un poivron noir).



Illustration 2

Ou encore des langues :

C : « Comme vous tous je suppose, je reçois un certain nombre de spam. En général, c'est pour mon bien. On ne me vend que du bonheur. Aujourd'hui, je ne sais pas. En tout cas, ça change un peu. Bon, j'espère que je ne publie ni insulte ni obscénité, ni propagande pour des idées que je n'ai pas... Si vous êtes choqués par mes propos, dites le moi ! » (Capture d'écran d'un pourriel en mandarin)

Publiées et partagées par les participants sur leurs blogs, ces images illustrent et prouvent leur arrivée dans un nouveau territoire, une nouvelle langue et culture.

La seconde fonction de l'image sera d'exprimer non plus seulement l'existence de ces éléments nouveaux mais aussi l'interaction qui se met en place, avec l'altérité. Cependant alors que de nouvelles fonctions des images et des textes se développent, le thème de l'image exotique et de son commentaire étonné ne disparaît pas pour autant au fil du temps. Ce thème initial perdure car il est un incontournable du voyage dans un environnement lointain. Fortement investi au départ, on le retrouve tout au long des blogs. Sans doute est-il également particulièrement adapté au média du blog : il permet des billets courts, propices à l'humour et attirants pour les lecteurs occasionnels.

Apprivoiser les espaces et les contextes : l'altérité mise en scène

Bien que ces catégories ne se veulent pas chronologiques, l'analyse les fait cependant ressortir selon une certaine évolution : la découverte du nouvel espace évolue vers une interaction avec celui-ci.

Les photographies publiées permettent de mettre en scène les situations d'altérité vécues et d'effectuer sur elles un retour analytique ou introspectif, même s'il s'exprime souvent de façon légère ou humoristique. Des images relatent des expériences simples de la culture, de la langue d'accueil, cependant avec déjà un rapport plus concret, physique ou émotionnel avec elles, comme par exemple porter sur sa peau un vêtement local. Ce peut être son ressenti physique, épidermique :

C : « Je n'ai jamais rien vu d'aussi inconfortable. Malgré les 4 mètres de tissu (normalement, il en faut 6) je me sentais à moitié nue. » (Illustration 3, en sari)

ou le ressenti symbolique.

C « C. et moi en mémés refusant la conversion ». (Illustration 3, à la mosquée)

Les images permettent d'aborder l'idée que ce n'est pas tant ce nouvel espace qui est étranger que nous qui sommes des étrangers dans cet espace :

C : « Cherchez l'intrus : c'est le nôtre ! » (Illustration 3, à la crèche)

Il ne s'agit plus de capturer et de partager en photo ou en vidéo un matériel exotique trouvé en chemin, mais de rapporter la négociation positive ou négative qui a eu lieu avec un matériel imposé, proposé, qui a pu provoquer le malaise, la colère :

C : « Le clou, la pub qu'on nous a donné, pour choisir le sexe de notre prochain enfant ! Cliquez dessus, ça vaut le coup d'œil ! » (Illustration 3, prospectus)

ou le plaisir, l'enthousiasme :

D : « Je voulais partager avec vous cette comptine Malaise que la mère de M. vient de m'apprendre. N. et moi l'aimons beaucoup. C'est exactement le type de comptines qui me font craquer. Pleine de créativité, et avec une histoire échevelée et sans logique :) »



Illustration 3

Il peut également s'agir de rapporter les obstacles, les difficultés rencontrées dans l'interaction avec les systèmes, les langues, les personnes étrangères ou encore des influences considérées comme positives ou négatives. Dans ce cas l'image peut servir de prétexte pour aborder un sujet délicat, comme la critique de personnes locales, une employée de maison :

C : « pas de jugeote ! Dans notre bureau, nous avons une bibliothèque. Jusqu'à quelques jours, le classement était le suivant : boulot de A., boulot de R., loisirs, guides de voyages, romans lus, romans à lire, paperasse administrative, merdier d'arts plastiques pour faire avec les enfants. Et puis la nounou a décidé de ranger... par ordre de taille. "J'apprends les maths CP" côtoie donc "Tintin en Thaïlande", le "Lonely Chine" fricote avec "gestion des réseaux", et mon boulot est bien ralenti. Esthétiquement, il n'y a rien à redire ! » (Illustration 4, bibliothèque)

Ou une institutrice n'ayant pas les mêmes goûts :

C : « Cette année, [notre fille] a une maîtresse qui peinturlure ses ongles de différentes couleurs et les fleurit. [Notre fille] trouve donc que c'est le fin du fin, le must, le comble de l'élégance et de la féminité. » (Illustration 4, compromis)



Illustration 4

Les images mettent en scène les auteurs en interaction avec l'environnement hôte dans des situations beaucoup plus élaborées que la découverte d'un fruit exotique, d'un panneau incongru ou d'une pluie tropicale. Si ce type d'image garde un caractère cocasse, souvent renforcé par un commentaire humoristique, le thème de l'altérité y est cependant mis en scène de façon plus complexe qu'à travers les images collectionnant les curiosités. Ces images n'illustrent pas « ce que j'ai vu » et « ce que j'ai aimé/ pas aimé » mais « ce à quoi j'ai été

confronté(e), ce que j'en ai pensé » puis « comment j'ai pu négocier avec ces situations, trouver des solutions, adopter des compromis, souffert ou bénéficié des conséquences de mes expériences ».

Si les narrations associées aux images n'apportent pas une réflexion analytique ou introspective des expériences, textes et images permettent cependant une mise en scène des expériences de l'altérité. Les auteurs expriment dans le cadre de l'entretien que ce recul, la pause et la mise à distance que constituent ces mises en scènes sont pour eux la fonction principale de l'écriture et de la publication de leur blog :

C : « C'était un exutoire, ça m'a permis, comme la fois où je suis restée bloquée dans l'ascenseur, je suis sortie de l'ascenseur, je ne rigolais carrément pas, j'ai appelé mon ami, à la fin j'ai fondu en larmes, il m'a dit mais pourquoi tu pleures, parce ce que j'ai eu très peur, parce que je suis claustrophobe et tout... Mais le jour où j'ai écrit ce poste-là [...] et que je l'ai relu, même moi j'en rigolais et en fait ça m'a permis de lâcher prise et de ne pas le garder avec moi comme un truc super négatif qui m'était arrivé. » (propos recueillis en entretien).

Exprimer ses sentiments : la mise en scène de l'intime

Allant plus loin dans l'expression du vécu de l'altérité, des photographies publiées mettent en scène l'intérieur domestique, les enfants, les corps, pour exprimer les luttes, les agressions ou les plaisirs dans le nouvel espace. Parce qu'elles sont intimes, ces photographies sont souvent liées à des expériences de blessure ou de plaisir. Mais elles expriment plus souvent l'hostilité de l'environnement, les maladies et de façon prédominante, l'espace d'interaction par excellence avec l'environnement extérieur : la peau.

C : « C'est pire sous les pieds mais les photos sont floues, quant à la bouche, je vous l'épargne ! C'est un virus qui donne des cloques sur les pieds, les mains, la bouche. Pour les vaches, on appelle ça la fièvre aphteuse (oui, oui, la fameuse !) Une copine un peu bizarre, et beaucoup indienne à qui je donne le diagnostic du fiston, s'exclame : Encore ! Même si tu n'y crois pas, tu devrais aller laver ton aura dans l'eau salée ! » (Illustration 5, pied)

A : « C'est une expression qu'on entend souvent "j'ai pas la gale !" Et c'est devenu une réalité, ici, en Malaisie ! Mauvais choix de guesthouse? Manque de bol? Concours de circonstances? Quoiqu'il en soit, la victime fut ma sœur. Aucune hésitation, [la docteur] nous sort que ma sœur a des "scabies". On ne sait pas trop ce que c'est, elle nous explique qu'il s'agit de parasites sous la peau. En rentrant, je me mets sur Google pour trouver la traduction. J'apprends alors que la gale se dit "scabies" en anglais. » (Illustration 5, bras)

Le froid est également un sujet récurrent sur le thème de l'hostilité de l'environnement vécu physiquement :

A : « C'est simple, dehors il fait 35 degrés, dedans il fait 18 degrés. [...] Ça ne sert à rien de vous plaindre aux RH ou autres: vous êtes le seul à avoir froid (sauf s'il y a d'autres blancs). [...] Pendant que vos collègues s'épanouiront dans cet environnement glacial, vous aurez vos neurones congelés et vous serez d'une inefficacité qui vous surprendra. » (Illustration 5, bureaux)

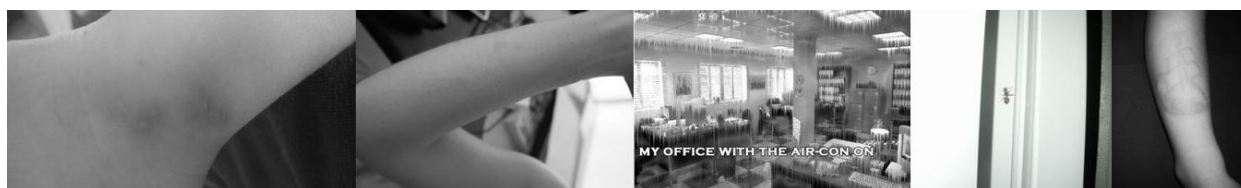


Illustration 5

L'évocation des soucis de santé, des réactions à des parasites, revient en particulier dans les récits de parents, avec l'idée que les enfants développent plus d'ennuis de santé sur le territoire hôte qu'avant, alors que souvent l'âge ou d'autres changements de situation, comme la fréquentation d'une crèche alors qu'ils n'étaient pas encore socialisés en collectivité en France, pourraient expliquer ce phénomène chez les jeunes enfants.

Souvent présentées avec distance et humour, les photographies d'insectes de grande taille dans l'espace domestique (*Illustration 5, fourmi*), de réactions allergiques sur la peau des enfants (*Illustration 5, tatouage*), permettent de mettre en scène et de prendre du recul par rapport à ces expériences et d'en exprimer cependant la violence à travers les outils de l'humour que sont le sarcasme ou l'exagération.

En entretien, les images et les textes publiés sur ces sujets sont qualifiés d'importants par leurs auteurs car le vécu mis en scène est tangible, a un caractère objectif (en ce sens, ces photographies font littéralement office de preuves lorsqu'elles sont utilisées pour se plaindre auprès d'un hôtel pour des parasites, ou auprès d'un docteur pour un mauvais diagnostic).

Des études évoquent une psycho-somatisation de la nostalgie chez les sujets expatriés (Batier *et al.*, 2005). Si rien n'indique un tel phénomène parmi nos volontaires, il y a en revanche une forte mise en scène de la maladie et en particulier d'une variété de réaction épidermiques (à des matériaux, des produits, des insectes) et de blessures légères, d'autant plus remarquable qu'elle repose sur la publication de photographies de peau, de parties du corps des auteurs et de membres de leur famille : conjoint, enfants ou visiteurs. Cette mise en scène illustre la violence du contact avec l'autre ; le fait que ce thème iconographique revienne chroniquement au long des récits numériques montre que la confrontation, la friction avec l'espace hôte ne s'estompe pas nécessairement avec le temps. Difficile de ne pas voir, dans les publications répétées de photographies de piqûres de moustique, de coups de soleil ou de réactions allergiques, une illustration des relations entre les personnes en situation de mobilité et leur espace d'accueil.

Cette proposition est tantôt confirmée tantôt déniée lors des entretiens, mais tous les participants s'accordent pour dire que ces maux physiques et intimes vécus par leurs corps et ceux des membres de leurs familles sont des constituants mémorables et notables de leur expérience de la mobilité et sont bien une variante physique des frictions de toute sorte nécessairement expérimentées au contact de l'environnement hôte, qui les illustre et les représente de façon directe et tangible.

Ce glissement de la chronique des découvertes et des interactions vers des domaines plus personnels n'est pas toujours volontaire, mais il est conscient :

B : « Ça [le blog] glisse parfois vers de choses beaucoup plus personnelles parce qu'avant de venir ici j'ai beaucoup regardé les blogs, dont un qui s'appelle [blog de A], lui arrive à faire ce que je suis incapable de faire, c'est-à-dire que quand j'ai recherché des blogs sur la Malaisie, je suis tombée au départ des blogs de femmes mais qui étaient dans un vrai ressenti très profond, c'est-à-dire qu'on était toujours que sur le ressenti, voilà, alors aujourd'hui je me suis levée, je suis allée au centre commercial, finalement j'étais de mauvaise humeur, j'ai rencontré une autre française, on a déprimé en parlant de charcuterie, on est rentrées à la maison, mon mari est rentré, et je me suis dit finalement on va se faire un bon film et voilà. Et je me suis dit non, ce n'est pas ça, moi ça ne m'intéresse pas de savoir ça, là on est plus vraiment dans le journal intime [...]. Et je suis tombée sur le site de [A] et en fait je l'ai trouvé super intéressant parce que déjà voilà on reconnaît l'esprit masculin contrairement à l'esprit féminin, où je délivre une information, qui est l'information et j'ai pas besoin de faire trois milliards de fioritures autour, je suis pas dans le ressenti ou dans l'émotionnel et voilà, c'est ça que je trouve intéressant dans son blog. [...] Je suis incapable de faire ça. » (propos recueillis en entretien)

Analyser et contrôler son vécu : fonctions et partage

À l'opposé des « glissements » vers l'intime évoqués par B, les choix éditoriaux des textes et images reflètent également une volonté de contrôle, tendus vers une maîtrise de l'expérience.

En partageant des images, les expatriés tendent à dépasser dans leurs choix éditoriaux le rôle passif d'observateur, de spectateur de l'environnement exotique, victime ou bénéficiaire des expériences d'altérité pour adopter un rôle de guide, d'artiste, de comique ou de pédagogue.

La publication se spécialise ainsi dans le divertissement ou l'aide aux voyageurs (comme le blog de A) ou aux nouveaux arrivants (comme le blog de B).

A : « J'ai enfin pris mon panneau d'ascenseur en photo pour vous montrer à quel point les Malaisiens sont superstitieux sur les chiffres. En effet, il n'y a pas de 4. Ils sont remplacés par des 3A. » (Illustration 6, panneau d'ascenseur)

« Ne vous inquiétez pas si vous voyez sur les plafonds des chambres d'hôtel des flèches indiquant "KIBLAT". En Malaisie, pays musulman, cela indique la direction pour prier. Car il faut se tourner vers la Mecque. Ce n'est ni la sortie de secours, ni les toilettes, ni une invitation à sauter par la fenêtre. Oui, j'avais fait pas mal de théories. J'ai mis un peu de temps à comprendre, mais à force de le voir dans toutes les chambres d'hôtel... » (Illustration 6, flèche)

« Petite leçon de Manglish. Le Manglish, c'est le mélange entre le malaisien et l'anglais... Langage pratiqué au quotidien, aucun dictionnaire n'existe, voici donc une petite aide... Si vous n'y arrivez pas, ce n'est pas inquiétant, mais je suis sûr que certains des "can" ci-dessous vous sont familiers si vous avez séjourné en Malaisie! » (Illustration 6, glossaire)

Plutôt que de collectionner les objets, les situations étrangères ou exotiques, le narrateur en fait un article explicatif, qui se veut utile au lecteur, potentiel voyageur ou futur résident du pays d'accueil. Savoir encyclopédique, faits intéressants et conseils pratiques se mélangent dans un style qui, du carnet de voyage glisse vers celui du guide touristique, apportant informations pratiques, points cultures et quelques mots en langues locales.

B : « Vendeur de durian à Mont Kiara. Le durian est un fruit cultivé dans le sud-est de l'Asie, il peut être plus ou moins gros et est surtout très connu et reconnu à cause de son odeur, pas franchement agréable, à mon goût quelque chose à cheval entre un melon pourri et de la viande avariée. Certains disent smell like hell, taste like heaven,... maybe maybe mais en tous cas ça smell so bad pour avoir envie de goûter! Du coup il est interdit dans certains lieux publics, comme le métro par exemple, et on comprend pourquoi! » (Illustration 6, échoppe)

D : « Hari Raya Aidilfitri marque la fin du Ramadan en Malaisie. Pour l'occasion, les Malais (malaisiens de confession musulmane) rentrent dans leur Kampung (villages natal) pour célébrer la fin du jeûne en famille. C'est l'occasion de se retrouver autour d'un festin préparé sur plusieurs jours, comprenant rendang, ketupat, Shai Mai, gâteaux, biscuits et autres spécialités malaises. » (Illustration 6, publicité)



Illustration 6

Ainsi, l'auteur n'est plus un simple voyageur confronté aux merveilles et aux interactions qui croisent inévitablement sa route mais un initié, un explorateur à la recherche de ces

mêmes éléments cette fois dans une posture active. Plutôt que « j'ai vu cela » ou « il m'est arrivé ceci », l'auteur dit à ses lecteurs « je suis parti(e) chercher ceci pour vous », « j'ai expérimenté cela exprès, pour maintenant pouvoir en parler », investissant une posture énonciative et un style journalistique. Dans ce procédé la prise de contrôle apparaît clairement et permet de distinguer cette fonction des trois autres fonctions des textes et des images.

D'autres fonctions de l'iconographie émergent dans le cadre de cette prise de contrôle. Là où d'autres photographies s'accompagnent d'une légende cocasse ou d'un petit texte humoristique, les auteurs expriment leur opinion dans le cadre de grandes causes comme la sécurité routière ou l'égalité des sexes. L'expression de l'opinion se trouve sous des formes plus ou moins élaborées, allant de la simple indignation ou de la remarque de passage,

B : « Normalement il y a trois voies... Oui, mais ça doit être la trentième fois en 10 minutes qu'une voiture prend la bande d'arrêt d'urgence pour une voie d'autoroute ! » (La photographie montre la route)

C : « Quand je pense qu'il y a des gens qui se battent pour l'égalité des sexes, pour que la femme ne soit plus considérée comme un objet. Y'a encore du boulot... » (Illustration 7, T-shirt)

« Je me plaignais ici dans un billet sur Cherating que la piscine se transformait en machine à laver lors des weekends. Ici, pour éviter ça, il y a des beaux panneaux. Admirez les positions pas du tout stéréotypées de l'homme et de la femme. Du grand art. Rassurez-vous, ça ne change rien. Les gens se baignent habillés quand même. » (Illustration 7, panneau).

Ou à la suite d'une expérience banale,

C : « Aujourd'hui, pourtant, une nouveauté : anniversaire à la caserne des pompiers, où avec un sac Toys'R us, on rentre comme dans un moulin. S. s'est bien amusé. Question sécurité, par contre... Imaginez qu'en ville, un feu se déclenche. Les pompiers sont appelés. Avant de démarrer les camions, il faut donc enlever les enfants qui tournent partout autour, puis déplacer les chaises installées devant les camions pour les jeux. Enfin, on récupère la lance, et en route. » (Illustration 7, à la caserne).

Jusqu'à des points de vue plus construits, souvent accompagnés de liens vers des médias locaux ou de traductions en français d'articles de presse locaux : D propose de longs billets d'analyse politique et économique sur son pays d'accueil, illustrés de statistiques, d'articles de presse locaux ou internationaux. Tout comme A a pris la position d'aider les voyageurs et B celle d'aider d'autres expatriés, D choisit sa position éditoriale et se propose d'aider les entrepreneurs étrangers en Malaisie.

La fonction de divertissement elle-même, fortement investie comme le montre le ton des exemples dans cette analyse, sous-tend souvent des opinions et des propos sous-entendus dans le message humoristique ou ironique. Le message humoristique ne sert donc pas seulement à faire rire l'audience par les méthodes habituelles (ironie, jeux de mots, exotisme ou cocasserie de la situation) mais permet aussi à son auteur d'exprimer son indignation sur une situation, son impatience ou son jugement, de manière légère.

Derrière les photographies amusantes de C, s'expriment des préoccupations quotidiennes pour sa famille : mauvais état des routes sur lesquelles ses enfants doivent prendre le chemin de l'école,

« Si si, il y a bien quelque chose qui cloche pour nos mentalités bien européennes. Regardez mieux. Oui oui, c'est ça. Le réverbère... Ce n'est peut-être pas tout à fait là qu'il aurait fallu le mettre... » (Illustration 7, rue)

« Pas sure qu'en se garant là, le plus grand danger soit la mise en fourrière... » (Illustration 7, interdiction de stationnement).

Ou omniprésence de nourriture artificielle plus généralisée qu'en France, qui rend difficile de donner de bonnes habitudes alimentaires à ses enfants :

« Avez-vous déjà mangé de la glace au gâteau de tapis rouge ? Comment ça, ça n'existe pas ? La preuve... » (Illustration 7)



Illustration 7

Partager de cette façon son opinion, donner des conseils, illustrer et mettre en scène les attraits comme les dangers du territoire étranger, c'est tenter se positionner dans le contrôle de son expérience personnelle de l'altérité.

Ainsi chaque image de ces blogs est une mise en scène de l'autre, une mise en scène de soi dans le territoire étranger, de son interaction avec l'ailleurs ou de son positionnement dans cet ailleurs.

Conclusions

Dans ces blogs, les rôles de l'iconographie et la nature du média sont indissociables : les éléments iconographiques sont présents grâce à la technicité du support. Les fonctionnalités de ce dernier influencent l'utilisation d'images insérées en masse au fil du texte.

En effet le caractère exponentiel d'un blog permet les mises en scène de l'altérité ou de l'intimité, la formation de collections insolites ou encore le partage d'information et d'opinions par l'iconographie. Là où les textes autobiographiques écrits par les participants français expatriés (4 blogueurs, 5 non-blogueurs) en réponse à une consigne explicite (« résumer les grandes étapes de son parcours d'expatrié »), présentaient un caractère synthétique, les quatre blogs présentent à la fois une expression libre et authentique et un fonctionnement par accumulation dans le temps de billets instantanés successifs (plus de 500 pour C. par exemple).

Dans les blogs, le contenu iconographique peut être classé dans les quatre fonctions que nous avons soulignées dans notre analyse, alors que les images ont été publiées de façon intercalée, à distance dans le texte et dans le temps.

Si l'aspect analytique du récit de l'expérience de l'altérité est moins directement présent dans le discours des blogs, d'autres fonctions prennent le pas. L'apport de ce média réside dans l'émergence de riches fonctions illocutoires, caractéristiques du blog. Nous en avons identifié quatre :

- La formation d'un « cabinet de curiosités » formé de photographies d'objets, de situations ou de lieux insolites, ce qui permet la mise en exotisme de l'ailleurs, la confirmation, voire le renforcement du caractère étranger du territoire hôte.
- L'illustration à l'aide d'anecdotes et de péripéties, des confrontations et négociations avec le territoire étranger permet la mise en scène de l'altérité et sa mise en récit, par le texte et

par les images. Cette mise en scène permet la distance, qui favorise l'analyse et encourage l'introspection.

- Le caractère « extime » du blog favorise l'émergence de thèmes personnels, voire intimes, dans l'iconographie comme dans le texte, qui permettent de dévoiler des sentiments et des réactions plus ou moins conscientes et notamment négatives vis-à-vis de l'environnement hôte.
- Le média du blog, qui se prête à des orientations éditoriales délibérées, permet aux auteurs de prendre le contrôle non seulement du récit de leur vécu mais de leur environnement même, à travers l'adoption de positions énonciatives pédagogiques ou journalistiques, par lesquelles ils abordent le territoire étranger en guides, en spécialistes plus familier du terrain que ne le sont leurs lecteurs.

Par ailleurs, nous l'avons vu également, les fonctions locutoires, sont diverses :

- Fonction de narration d'un vécu et d'une expérience de l'altérité (ce qui est le thème annoncé des blogs d'expatrié), et expression de sentiments et de réactions dans cette situation d'altérité ;
- Fonction d'information, avec des catalogues de curiosités extensifs ainsi qu'avec des billets informatifs documentés sur le tourisme, la culture, l'industrie, la langue ;
- Fonction de divertissement, à laquelle ces curiosités contribuent, aux côtés du style : humour, cocasserie, sarcasme.

Le contenu iconographique des blogs est au cœur de cette richesse locutoire et illocutoire du discours et nous avons montré combien les images des blogs jouaient un rôle important dans l'émergence de ces fonctions. En effet, non seulement l'iconographie porte et illustre des thèmes (elle permet la collection de curiosités, elle sert de prétexte à l'expression de l'intime ou de sentiments négatifs) mais, de plus, elle les met en scène, permettant à l'auteur de se représenter à lui-même son expérience de l'altérité et de se la renvoyer en miroir.

En ce sens, nous pouvons conclure par deux réponses à deux des questions posées par ce numéro. À la question « est-ce que l'acte de représenter et de verbaliser une situation migratoire modifie le rapport que la personne avait préalablement construit à celle-ci ? » nous répondons qu'il nous apparaît positivement que l'outil d'expression multimodale textes et images (Moore, Molinié, 2012) que constitue le blog a permis aux participants de cette recherche d'enrichir l'expression de leur expérience de l'altérité.

À la question « est-ce que le recours à des pratiques plurilittéraires ou multi-modales permet aux acteurs concernés par la mobilité (les sujets et les chercheurs) de renouveler leurs outils de compréhension et d'analyse ? » je répondrai que, d'un point de vue méthodologique, ce matériau iconographique authentique m'a permis d'enrichir mes outils d'expression, de compréhension et d'analyse dans le procédé de recueil des récits de vie pour cette recherche doctorale. Non seulement ce matériau est venu renforcer l'appareil de recueil des témoignages mais il a amélioré la qualité de l'expression, de la compréhension et de l'analyse.

De plus, parce que les thèmes mis en scène ou introduits par les images se révèlent au fil des blogs, sur plusieurs mois à travers des dizaines ou centaines de billets, ils permettent d'aborder en entretien des expériences de l'altérité que le récit autobiographique soumis par les participants suite à une consigne explicite (résumer les grandes étapes de son parcours d'expatriation) n'avait pas abordé.

L'apport de textes et d'images issus d'une démarche autobiographique authentique, (indépendante de la participation des auteurs à cette recherche doctorale) permet donc non

seulement d'enrichir le corpus en termes de modalités, mais aussi d'explorer en quoi la mise en récit de l'expérience de l'altérité influe l'expérience de l'altérité elle-même.

Bibliographie

- BATIER S., DELAMARE M., GIBERT C., PIDOU F., 2005, « Douleur et souffrance au paradis », dans *Douleurs : Evaluation - Diagnostic - Traitement*, 6(2), pp. 97-101.
- BLANCHET A. (dir.), 1985, *L'entretien dans les sciences sociales*, Dunod, Bordas.
- DEVEREUX G., 1980, *De l'angoisse à la méthode dans les sciences du comportement*, Flammarion.
- GAUCHER C., 2009, « De passeurs de mot à médiateur de sens. Affronter les risques méthodologiques d'une interprétation anthropologique de la quête identitaire des Sourds », dans *Recherche qualitative*, 28(3), pp. 6-18.
- LEJEUNE P., 1971, *L'autobiographie en France*, Armand Colin, Collection U2.
- LEJEUNE P., 1975, *Le Pacte Autobiographique*, Seuil.
- LECARNE-TABONE E., 2007, « Existe-t-il une autobiographie des femmes ? », dans *Magazine Littéraire Hors-Série*, 11, Les écritures du Moi, pp. 18-22.
- MOORE D., MOLINIE M. (dirs.), 2012, *Les littératies : une Notion en Questions en didactique des langues Cahiers de l'ACEDLE*, Volume 9, n° 2, <http://acedle.org/spip.php?rubrique217>.
- MOLINIE M., (dir.), 2009, *Le dessin réflexif : éléments pour une herméneutique du sujet plurilingue*, CRTF. Amiens. France : Encrage-Les Belles Lettres.
- MOLINIE M. (dir.), 2006, *Biographie langagière et apprentissage plurilingue*, numéro spécial Recherche et Application N°39 - *Le Français dans le Monde*. Paris. France : FIPF-CLE international.
- OAKLEY A., 2010, « The social science of biographical life-writing: some methodological and ethical issues », dans *International Journal of Social Research Methodology*, 10 Février 2010.
- PIRES A., 1985, « Le « sens du problème » et le « sens de l'approche » : pour une nouvelle conception du travail méthodologique », dans *Revue de l'Association pour la recherche qualitative*, 13.
- PRIGOGINE I. et STENGERS I., 1979, *La Nouvelle Alliance*, Gallimard.
- ROUQUETTE S., 2008, « Les blogs « extimes » : analyse sociologique de l'interactivité des blogs », dans *Tic & Société*, 2(1).

MOTIVATIONS D'APPRENTISSAGE ET PARCOURS MIGRATOIRES : ENTRETIENS AVEC DES APPRENANTS CHINOIS DE FRANÇAIS EN FRANCE

Jinjing Wang

Université Stendhal Grenoble 3 – EA 609 LIDILEM

L'émigration dans un pays étranger correspond à un projet élaboré à plus ou moins court terme avant de partir. Parfois, ce projet se voit modifié en fonction des événements rencontrés par le migrant dans le pays d'accueil, qui recherche la meilleure adaptation possible à son environnement local. Cette modification du projet initial s'accompagne souvent de la reconstruction du projet d'avenir.

Nous avons choisi les étudiants chinois qui apprennent le français en France comme public cible de notre étude. L'effectif de ce public augmente constamment depuis une dizaine d'années. Certains de ces apprenants progressent dans leur apprentissage, ils se distinguent par leur capacité à prendre des initiatives qui amènent des contacts réguliers avec la langue française, tandis que d'autres limitent leurs pratiques de la langue cible, au point parfois de perdre le contact avec celle-ci dans leur vie quotidienne (Wang, 2012). Dans cet article, nous essayons de comprendre ce phénomène en nous concentrant sur la motivation d'apprentissage. La motivation d'apprentissage d'une L2 est définie par Gardner comme « *the combination of effort plus desire to achieve the goal of learning the language plus favorable attitudes towards learning the language* » (Gardner, 1985 : 10). Selon cet auteur, l'action réelle d'apprendre, le désir d'accomplissement et les attitudes positives sont les trois composantes de la motivation d'apprentissage d'une langue. Si l'une de ces trois composantes se fragilise, la motivation en subit la conséquence négative, ce qui impacte le résultat de l'apprentissage.

Dans cette étude, nous essayons de retracer la construction du projet migratoire d'apprenants chinois à travers leurs motivations d'apprentissage du français. En d'autres termes, nous analysons les facteurs motivationnels qui ont amené ces apprenants à venir en France, qui soutiennent leur apprentissage du français pendant le séjour et qui déterminent leur choix d'orientation et d'insertion professionnelle, en lien avec l'utilisation du français. À travers cette étude, nous voulons comprendre si un désir ou une attitude positive par rapport à une langue peut se transformer en efforts ou en actions qui favorisent l'apprentissage de cette langue. Si tel est le cas, nous voulons comprendre et décrire le processus de la réalisation « pensée-action ». Si tel n'est pas le cas, nous voulons identifier ce qui fait obstacle à ce processus.

Motivations et apprentissage hors de la classe

Afin de mieux appréhender la problématique évoquée, nous avons besoin de repositionner le sujet au moyen de quelques repères théoriques issus de recherches relatives au thème traité : les motivations d'apprentissage et l'apprentissage de la langue cible hors de la classe sont des points d'ancrage de cette étude.

Les motivations d'apprentissage

Les motivations dans l'apprentissage des langues

Selon Mitchell, la motivation est constituée de quatre processus psychologiques : « *arousal, direction, intensity, and persistence of voluntary actions that are goal directed* » (Mitchell, 1997 : 60). L'excitation (ou *arousal*) est un processus motivationnel qui implique l'intérêt pour un but (par exemple, un apprenant est intéressé par la découverte d'une langue nouvelle). La direction (*direction*) est un processus de sélection d'un but et d'une voie pour poursuivre ce but (par exemple, l'apprenant se fixe le but de pouvoir communiquer correctement avec un locuteur natif après une certaine période d'apprentissage). L'intensité (*intensity*) est l'effort auquel l'apprenant consent pour atteindre le but fixé (par exemple, intensité de travail, fréquence de pratique). La persistance (*persistence*) fait référence à la continuité dans la poursuite du but, même face à des défis (par exemple, s'efforcer de reprendre l'apprentissage après une période d'arrêt d'apprentissage à cause d'une maladie). La motivation correspond donc à l'association de deux facteurs : ce qu'un apprenant a envie de faire (ce facteur est représenté par les phases d'excitation et direction) et la façon dont il concrétise cette envie (ce facteur concerne les phases d'intensité et persistance).

La motivation est un facteur important dans le domaine de l'apprentissage des langues. D'après une étude effectuée parmi des apprenants anglophones qui apprennent le français, l'espagnol, l'allemand, le russe et l'italien dans des écoles britanniques, Oxford et Nyikos (1989) affirment que c'est le niveau de motivation qui influence le plus l'utilisation de stratégies d'apprentissage parmi toutes les variables mesurées, car un niveau élevé de motivation d'apprentissage mène l'apprenant à une utilisation significative de stratégies d'apprentissage. Par voie de réciprocité, une utilisation fréquente et variée de stratégies fait augmenter également le niveau de motivation de l'apprenant.

Pour certains chercheurs, la motivation est l'élément clé qui garantit le bon fonctionnement d'un apprentissage-enseignement. Par exemple, Moè et De Beni affirment que « la faible motivation des élèves est vécue par les enseignants, non seulement comme frustrante, mais comme le principal obstacle au succès du processus d'enseignement-apprentissage » (Moè & De Beni, 2001 : 248).

L'orientation

Un autre terme qui apparaît souvent dans les études qui portent sur les motivations dans le domaine de l'apprentissage/enseignement des langues est « l'orientation ». Selon Gardner (*op. cit.*), « motivation » et « orientation » sont deux notions distinctes. L'orientation implique des raisons pour apprendre une langue, tandis que la motivation implique, par-delà les raisons, des attitudes et de l'action. Gardner distingue l'orientation intégrative de l'orientation instrumentale.

L'orientation intégrative est associée à une disposition positive envers la culture d'une communauté de L2 et le désir d'interagir avec ses locuteurs natifs. L'orientation instrumentale est liée à des bénéfices pragmatiques potentiels de la maîtrise d'une L2, tels qu'obtenir de bonnes notes en langue, être diplômé, avoir un bon travail ou un meilleur salaire.

L'orientation intégrative détermine une corrélation positive avec la réussite de l'apprentissage de la langue, ce qui a fait émerger la suggestion que cette orientation serait importante pour la motivation des apprenants de L2 (Williams & Burden, 1997 : 117). Néanmoins, des recherches effectuées dans des situations d'apprentissage différentes peuvent relativiser ce constat. Par exemple, l'orientation intégrative est plus importante que l'orientation instrumentale dans une situation d'apprentissage d'une L2 qui concerne l'apprentissage de l'anglais aux États-Unis ou du français au Canada, alors que l'orientation instrumentale est plus importante que l'orientation intégrative dans d'autres situations de L2, par exemple, l'apprentissage de l'anglais en Iran (Vaezi, 2008) ou en Thaïlande (Wimolmas, 2013).

Les étudiants chinois à l'étranger

Les étudiants chinois constituent aujourd'hui une source importante de mobilité étudiante au niveau international. Selon une analyse de l'OCDE, les étudiants chinois représentent 18,2 % de l'effectif d'étudiants en mobilité de formation dans les pays membres de l'OCDE, ce qui confère à la Chine la première place des pays fournisseurs d'étudiants (OCDE, 2011). Une question émerge à partir de ce constat : qu'est-ce qui motive cette mobilité ? Selon une enquête menée par Zheng et ses collaborateurs auprès d'une population chinoise de classe moyenne supérieure de la ville de Guangzhou, une des quatre villes les plus dynamiques du Sud de la Chine, la première motivation est d'ordre social : faire des études à l'étranger constitue un prestige qui tient d'abord à la valeur particulière qu'on accorde aux diplômes étrangers en Chine (Zheng *et al.*, 2003 : 114). Ainsi, aller faire des études à l'étranger est perçu très positivement par les Chinois. « Par ailleurs, comme les études à l'étranger coûtent très cher, aller faire des études ou envoyer l'un de ses enfants faire ses études à l'étranger est le moyen de montrer aux autres sa réussite sociale » (*ibid.*). Bien davantage que favoriser la future insertion professionnelle, il s'agit d'un moyen de flatter l'image familiale. Comme le coût est élevé, « pour les élèves chinois, l'obligation de réussite est impérative vis-à-vis des parents qui ont sacrifié beaucoup pour eux. Ils n'ont pas le droit d'échouer » (Hui, 2010 : 30).

Selon Yang (2006), une autre raison pour faire des études à l'étranger est que certains étudiants chinois en échec dans le système éducatif chinois se voient offrir une seconde chance d'être diplômés. Selon lui,

d'une façon générale, on peut distinguer les étudiants ayant un bon potentiel de ceux qui, rejetés par le système éducatif chinois, cherchent à tout prix à quitter leur pays. Or, on constate que plus de 50 % des étudiants qui vont en Occident sont ceux qui sont des recalés du système d'enseignement supérieur chinois. De ce fait, leur départ est considéré comme une fuite en avant ou une seconde chance pour obtenir un diplôme de niveau supérieur. (Yang, 2006 : 42)

Nous pensons que les mauvaises expériences dans le système éducatif chinois n'ont pas forcément d'influence négative sur certains étudiants chinois. Elles n'affaiblissent pas nécessairement l'envie de réussir et l'effort fourni pour la réalisation. Au contraire, un proverbe chinois dit que « l'échec est le père de la réussite », car l'échec pourrait provoquer, soutenir et agrandir l'envie de réussir. Cette seconde chance d'obtenir un diplôme supérieur à l'étranger est un défi que certains étudiants chinois veulent absolument réussir.

L'apprentissage hors de la classe

Benson définit l'apprentissage hors de la classe comme « *any kind of learning that takes place outside the classroom and involves self-instruction, naturalistic learning or self-directed naturalistic learning* » (Benson, 2001 : 62). *Self-instruction* implique que les apprenants utilisent des supports adaptées pour améliorer leurs aptitudes en langue cible ;

naturalistic language learning signifie que les apprenants communiquent et interagissent avec les locuteurs de la langue cible involontairement ; *self-directed naturalistic language learning* implique que les apprenants cherchent des situations d'apprentissage en créant des occasions de pratiquer la langue cible.

Dans son étude, Pickard (1996) indique que l'écoute de la radio, la lecture de journaux ainsi que de romans en dehors de la classe sont les activités les plus couramment pratiquées par les apprenants de langues. Dans cette étude ainsi que dans celle de Yap (1998), les apprenants observés ont tendance à choisir des activités qui entraînent les aptitudes de réception (CE et CO) plutôt que des activités de production (EE et EO). Certains chercheurs ont découvert que la télévision, les films, la musique ainsi que l'interaction avec des locuteurs natifs étaient les activités les plus courantes parmi les apprenants de langues (Brooks, 1992 ; Suh *et al.*, 1999). Nous pensons qu'il y a une forte probabilité que les apprenants choisissent leurs activités d'apprentissage hors de la classe en fonction de leurs intérêts personnels, certains préférant la lecture, d'autres préférant le cinéma, etc. Ces activités sont ainsi chargées d'émotions positives, mais il se peut que ces émotions positives soient interrompues par des difficultés linguistiques ou référentielles rencontrées pendant la pratique de ces activités.

Spencer-Oatey et Xiong (2006) ont réalisé une étude auprès d'étudiants chinois qui apprennent l'anglais en Grande-Bretagne. Dans cette étude, ils indiquent que ces apprenants ont peu d'occasion de rencontrer les locuteurs natifs, car ils sont tous inscrits à des cours d'anglais pour étrangers. Une autre difficulté à contourner pour rencontrer des locuteurs natifs et pratiquer l'anglais avec eux est d'ordre psychologique. Certains apprenants manquent de confiance en eux lorsqu'ils interagissent avec les locuteurs natifs ; de plus, beaucoup d'apprenants chinois interviewés pensent qu'il est difficile de nouer un vrai lien amical avec des Britanniques à cause de différences dans la façon de vivre et de concevoir certaines valeurs. La plupart des interviewés préfère se faire des amis asiatiques en raison de la proximité des cultures. Certains interviewés avouent également qu'ils sont moins intimidés à parler anglais avec des non natifs.

Méthodologie et présentation de l'échantillon

Afin d'interroger les motivations d'étudiants chinois qui apprennent le français en France, nous avons réalisé des entretiens semi-directifs. Cette méthode est décrite par Allport comme un bon moyen pour obtenir des informations si l'on veut savoir ce que pensent les individus, quelles ont été leurs expériences et quels en sont leurs souvenirs, quels sont leurs sentiments et leurs motivations ainsi que les raisons de leurs actions (cité par Berthier, 2006 : 11). Pour que l'échantillon soit représentatif, nous avons opté pour la variation de caractéristiques dans la sélection des interviewés. Par exemple, la durée du séjour en France (depuis au moins un an en France), l'âge (panel d'adultes aux âges différents), le niveau d'étude (baccalauréat jusqu'au doctorat), la formation suivie au moment de l'interview (apprentissage du français, Lettres, Sciences, Sciences humaines et sociales, Arts ; cours de français pour étrangers, faculté, IUT, grande école, conservatoire, école de beaux-arts, etc.), l'origine des interviewés en Chine (Sud, Nord, Ouest, Est, Centre, métropole, campagne), la mobilité géographique en France (changement de lieu de résidence dans différentes régions), le contexte familial (métier des parents, fratrie) ont été des critères de sélection. Ces critères pourraient également être des facteurs susceptibles d'influencer la motivation d'apprentissage de la langue cible.

Ces critères nous ont conduite à sélectionner 15 apprenants chinois : 9 femmes et 6 hommes entre 21 et 32 ans. Le tableau suivant récapitule leur profil :

	Age	Sexe	Métier des parents et place dans la fratrie	Situation familiale actuelle	Origine en Chine	Niveau atteint en Chine	Niveau actuel	Durée du séjour (an)
N° 1	23	F	Père architecte /mère employée de banque Ainée de 2 enfants	Célibataire sans enfant	Centre	Bac	Bac+3 Sciences du langage	4
N° 2	32	F	Parents agriculteurs Ainée de 3 enfants	Célibataire sans enfant	Nord-Est	Bac+4 Anglais	Bac+5 Sciences du langage	7
N°3	31	H	Parents fonctionnaires Ainée de 2 enfants	En couple sans enfant	Est	Bac+3 Biologie	Bac+5 Gestion des entreprises	9
N° 4	28	F	Père rédacteur en chef/mère employée de bureau Enfant unique	En couple sans enfant	Nord-Est	Bac+1 Commerces	Bac+5 Lettres modernes	9
N° 5	25	H	Parents fonctionnaires Enfant unique	Célibataire sans enfant	Sud	Bac+4 Aménagement des territoires	Apprentissage du français	1
N°6	25	F	Parents agriculteurs Ainée de 2 enfants	Mariée un enfant	Centre	Bac+2 Anglais	Apprentissage du français	2
N°7	26	F	Parents commerçants Ainée de 3 enfants	En couple sans enfant	Taiwan	Bac+4 Beaux-arts	Bac+2 Beaux-arts	2
N°8	21	H	Mère médecin Enfant unique	Célibataire sans enfant	Est	Bac+2 Mécanique des matériaux	Bac+3 Mécanique des matériaux	1
N°9	23	H	Parents fonctionnaires Enfant unique	Célibataire sans enfant	Sud	Bac+2 Réseaux et communications	Bac+1 Réseaux et communications	1,5
N°10	24	F	Père technicien/mère commerçante Enfant unique	Célibataire sans enfant	Nord-Est	Bac+4 Sciences économiques	Apprentissage du français	2
N°11	24	H	Père employé d'entreprise/ mère médecin Enfant unique	Célibataire sans enfant	Nord	Bac+4 Didactique de la musicologie	Chant d'opéra	2
N°12	30	F	Père fonctionnaire/ mère enseignante Enfant unique	Célibataire sans enfant	Est	Bac+4 Commerce international	Bac+5 Commerce	8
N°13	22	F	Père magistrat/mère comptable Enfant unique	Célibataire sans enfant	Centre	Bac	Bac+3 Sciences du langage	4
N°14	29	F	Père ouvrier/mère enseignante Enfant unique	Célibataire sans enfant	Nord-Est	Bac+4 Anglais	Bac+4 Sciences économiques	8
N°15	24	H	Parents fonctionnaires Enfant unique	Célibataire sans enfant	Sud	Bac+4 Sciences informatiques	Bac+6 Automatisation et informatique industriels	1

Tableau 1. Profils des interviewés

La variation des profils au point de vue des contextes familiaux/personnels et des expériences scolaires caractérise notre échantillon.

Les entretiens ont été réalisés en chinois, la langue maternelle de la chercheuse et des interviewés. Deux raisons nous ont guidée dans ce choix. Premièrement, certains interviewés avaient des difficultés à s'exprimer en français. Nous avons voulu éviter l'écueil d'entendre des silences ou des réponses sans nuances face à des questions parfois mal comprises ou

amenant des réponses qui imposent un vocabulaire sortant de l'ordinaire. Deuxièmement, nous croyons que la langue maternelle permet aux interviewés d'exprimer plus facilement et précisément leurs émotions qu'une L2.

Nous avons conçu un guide d'entretien qui comporte des questions posées dans un ordre chronologique afin de connaître les raisons des choix des interviewés dans les différentes étapes de leur apprentissage du français. Les questions posées sont : « Qu'est-ce qui t'a amené à faire tes études à l'étranger ? » « Pourquoi as-tu choisi la France et le français ? » « Penses-tu que la maîtrise du français est nécessaire pour réussir dans tes études ? » « Cherches-tu des occasions pour apprendre/pratiquer le français ? » « Quels contacts as-tu avec le français et le chinois dans la vie quotidienne ? » « As-tu des amis avec qui tu peux pratiquer le français ? » « As-tu des loisirs en français ou en chinois ? » « Qu'est-ce que tu voudrais faire après tes études en France ? » « Est-ce que le français sera important dans ta vie professionnelle ? ». Les entretiens ont été intégralement enregistrés et ensuite transcrits en sinogramme avec des marqueurs para-verbaux comme le rire, le soupir, etc. Nous traduisons les réponses des interviewés en français dans les rubriques suivantes.

Dans cet article, nous présentons et analysons les témoignages de quatre interviewés sélectionnés parmi les quinze entretiens réalisés pour la richesse et la diversité des réponses fournies. Nous procédons d'abord à la description des profils de ces quatre interviewés.

Fu¹ (interviewée N° 13) est en France depuis quatre ans, elle a vingt-deux ans. Elle est enfant unique, son père est magistrat dans un tribunal chinois, sa mère est comptable dans une entreprise. Elle a obtenu l'équivalent du baccalauréat avant de venir en France. Fu a débuté son apprentissage du français avec des cours proposés par une université chinoise pour les étudiants qui préparent un séjour en France, cet apprentissage a duré quatre mois. Lorsqu'elle est arrivée en France, elle a suivi six mois de cours de français dans un IUT de la région Lorraine qui propose des cours de français pour les étrangers. Après cette formation de français, elle s'est inscrite en première année de licence de Gestion des entreprises dans ce même IUT et a obtenu son diplôme. Malgré cette réussite, elle trouvait que les connaissances acquises ne coïncidaient pas vraiment avec ses centres d'intérêt. Elle a décidé de changer de filière et de poursuivre ses études en Sciences du langage. Elle était inscrite en troisième année de licence dans une université de la région Lorraine au moment de l'interview.

Tang (interviewé N° 9) est en France depuis un an et demi. C'est un étudiant chinois âgé de vingt-trois ans. Il est enfant unique, ses parents sont fonctionnaires. Tang a débuté l'apprentissage du français en Chine lors de ses études à l'université, car il était inscrit dans un programme international proposé par son université en Chine et des IUT en France. Au bout d'un an et demi d'études en Réseaux et communication et d'apprentissage du français, il a rejoint la France. À son arrivée, il a dû reprendre en première année de licence de Réseaux et communication dans un IUT en Provence-Alpes-Côte d'Azur. En même temps, des cours de soutien de français lui ont été proposés. Après un an d'étude, il a échoué aux examens de spécialité et de français, et a été envoyé dans un autre IUT dans la région Lorraine afin de recommencer ses études en première année.

Qin (interviewée N° 4) est en France depuis neuf ans, elle a vingt-huit ans. Qin est enfant unique, ses parents sont retraités : son père était rédacteur en chef d'une maison d'édition chinoise et sa mère employée de bureau dans une entreprise. Qin a décidé de venir en France après un an d'études de Commerce dans une université chinoise. Elle a débuté l'apprentissage du français en Chine avec des cours particuliers dispensés par un professeur d'université pendant quatre mois. Lorsqu'elle est arrivée en France, elle s'est inscrite dans une école de français de la région Bourgogne pendant trois semestres. Après l'apprentissage du français, Qin a fait un an d'études de Gestion dans un IUT de la région Centre. Elle s'est rendu compte

¹ Un pseudo-prénom est utilisé pour chaque interviewé pour garantir l'anonymat.

que cette spécialité ne l'intéressait pas et a décidé de se réorienter vers des études de Lettres dans une université de la région Lorraine. Elle était inscrite en deuxième année de master de Lettres modernes au moment de l'interview.

Hu (interviewée N° 1) est en France depuis quatre ans, c'est une étudiante chinoise âgée de vingt-trois ans. Elle a un frère jumeau. Son père est architecte, sa mère est employée de banque. Elle a obtenu le baccalauréat avant de venir en France. Hu a débuté son apprentissage du français dans une université chinoise qui propose des cours de français pour les étudiants qui souhaitent partir étudier en France, cette formation a duré quatre mois. Après son arrivée en France, elle a suivi quatre mois de cours de français dans un IUT de la région Lorraine qui propose des cours de français pour les étudiants étrangers. À l'issue de cette formation, elle s'est inscrite en première année de licence de Technologie de communication dans un autre IUT de la région Lorraine. Après deux ans d'études de spécialité et une réussite aux examens, elle a décidé de changer d'orientation, car les études de technologie ne lui plaisaient pas. Elle s'est inscrite en troisième année de licence de Sciences du langage dans une université de la région Lorraine. Au moment de l'interview, elle était en première année de master de cette spécialité.

Les caractéristiques saillantes de ces quatre interviewés sont qu'ils sont arrivés en France jeunes (aux alentours de 20 ans) et qu'ils y demeurent depuis un temps assez long. Ces interviewés sont tous inscrits dans un cursus universitaire : l'utilisation du français concerne non seulement leur vie quotidienne mais aussi leurs études. Certains d'entre eux ont changé de région pour leurs études et aussi de cursus pour des raisons liées à leurs centres d'intérêt.

Études de cas

Fu

Nous avons interrogé Fu sur l'origine de son départ à l'étranger :

Les notes que j'ai obtenues au Gaokao² suffisaient seulement pour entrer dans une université de catégorie 2, donc une mauvaise université qui présageait d'un mauvais avenir professionnel. En plus, mon père m'a conseillé de partir voir le monde et mes parents pouvaient subvenir à mes besoins financiers.

Nous pouvons identifier dans cette réponse trois causes : la recherche d'un meilleur avenir, l'influence des proches et l'aide financière parentale. Quant à savoir pourquoi elle a choisi la France et le français, une langue qu'elle n'a jamais apprise pendant sa scolarité en Chine, elle nous confie ceci :

Parce que j'avais peur d'aller ailleurs. Mon père connaissait les parents d'un étudiant chinois qui est venu en France, ses parents ont dit que ce n'était pas mal, mon père leur a fait confiance et il m'a choisi la France.

Nous comprenons que le choix de la France et du français de Fu est en réalité un choix parental. Cette interviewée n'a exprimé aucun intérêt particulier pour ce pays et pour cette langue. Nous pensons que le début de la construction du projet d'études de Fu est marqué par une sérieuse fragilité, car un choix imposé par les autres ne saurait se traduire facilement en actions pour l'apprenant.

² Concours national d'entrée d'éducation supérieure. Les candidats choisissent l'université à laquelle ils veulent s'inscrire en fonction des notes obtenues au concours. Les universités chinoises sont classées en trois catégories, les candidats ayant les meilleures notes peuvent choisir les universités de catégorie 1.

Nous allons maintenant découvrir ce qui motive l'interviewée dans l'apprentissage du français en France et ce qu'elle fait pour l'apprendre. Dans le cadre scolaire, l'interviewée pense que l'apprentissage du français a un lien important avec la réussite de ses études universitaires qui se font en français :

Apprendre le français est un processus cognitif, si je peux bien connaître le fonctionnement de ce processus, je pourrai réussir d'autres apprentissages.

Selon l'interviewée, l'apprentissage du français est une occasion de mieux connaître son propre fonctionnement cognitif. Cette connaissance serait susceptible de faciliter des apprentissages d'autres matières. Bien que l'interviewée considère que l'apprentissage du français est important, elle ne fournit pas beaucoup d'efforts :

Je n'aime pas chercher des occasions pour pratiquer le français, je préfère que l'apprentissage ait lieu naturellement. Je pense que ce n'est pas nécessaire de chercher des occasions, parce que l'envie de s'exprimer n'est pas forte lorsqu'on sait que c'est un entraînement, il faut qu'une situation m'oblige à exprimer quelque chose, là je sens un besoin urgent et j'apprends plus rapidement.

L'interviewée préfère apprendre le français spontanément, dans des situations « naturelles », sans chercher à provoquer des occasions d'apprentissage. C'est aussi ce que Benson (2001) appelle *naturalistic language learning* (voir *supra*). Selon cette interviewée, le besoin de s'exprimer est un facteur motivant pour l'apprentissage.

Si l'interviewée ne cherche pas à créer des occasions pour apprendre le français, nous nous interrogeons sur la fréquence des « situations naturelles », voici sa réponse :

Je parle chinois avec mes amis chinois, je réfléchis en chinois, le français, je l'utilise en cours.

L'utilisation du français se restreint au cadre des études pour l'interviewée. Une hypothèse qui peut expliquer cette situation est que l'interviewée n'a pas de contacts avec des francophones dans la vie quotidienne.

Des vrais amis à moi sont des Chinois, je parle à des Français quand je leur emprunte des notes de cours. Je trouve que les Français n'acceptent pas facilement les étrangers comme vrais amis, certains Français ne parlent qu'avec des Français, ils n'ont pas envie de me parler.

L'interviewée exprime ici sa difficulté à nouer des liens amicaux avec des Français. Est-elle vraiment isolée par certains Français autour d'elle ou a-t-elle des *a priori* négatifs sur la sincérité d'une amitié avec des étrangers ? Nous n'avons pas de réponse. Ce que nous avons senti pendant l'interview est que Fu est une fille timide et pensive.

Bien que l'interviewée n'ait pas l'occasion de communiquer régulièrement en français avec des locuteurs natifs, cela ne l'empêche pas de pratiquer cette langue dans un cadre privé :

Je suis bouddhiste, je lis tous les jours le sôutra bouddhique. Je lis aussi des œuvres confucéens et taoïstes, j'aime la culture chinoise traditionnelle. Je lis des livres de Carl Gustave Jung, il écrit sur la psychologie, je regarde parfois des émissions chinoises sur les demandes d'emploi. J'aime bien réfléchir à des sujets de philosophie ou de psychologie (rire). <Tu lis tous les livres en chinois ?> Non, par exemple, les livres de Jung ne sont pas tous traduits en chinois, je lis en ce moment un livre de Jung en français, je lis aussi des livres sur la cognition.

La lecture de livres en français permet à Fu d'être en contact avec la langue cible pendant son temps libre. Le loisir implique le désir et le plaisir, la pratique de ce loisir en utilisant la langue cible pourrait constituer un facteur motivationnel pour l'apprentissage du français par cette interviewée.

Quel est le projet de Fu pour son avenir professionnel ? Quelle place le français occupe-t-il dans ce projet ?

Je voudrais faire de la recherche. Par exemple, je crée un programme et puis j'enseigne le français en Chine, lorsque j'ai des résultats, je reviens en France pour chercher des solutions, quand je trouve des solutions, je repars en Chine pour faire de l'expérience. Je souhaite rester dans ces deux cultures, pas de rupture avec l'une d'entre elles.

Je voudrais faire une thèse en psycholinguistique pour étudier l'acquisition d'une L2 à l'âge adulte. Je trouve que la rencontre des langues est précieuse, j'aime bien réfléchir à ça.

Le français est important dans le projet professionnel de Fu, car cette langue est l'outil indispensable pour la réalisation de son projet.

L'évaluation de l'utilité du français par l'interviewée est positive, le but de l'apprentissage est clair, cependant, l'effort que l'interviewée fournit dans l'apprentissage ne semble pas être optimal, car elle s'attend à ce que l'apprentissage ait lieu naturellement et sans prise d'initiative. Les cours à l'université et la lecture de quelques livres en français sont les seuls contacts de l'interviewée avec le français. Fu est une apprenante potentiellement motivée mais pas suffisamment active.

Tang

Tang explique la raison de son départ à l'étranger ainsi :

Il y a de plus en plus de Chinois qui sont diplômés, et il y a de moins en moins de travail en Chine. Surtout, l'université que j'ai choisie proposait ce programme d'études international, mes parents soutenaient aussi mon idée de faire mes études à l'étranger. Je pensais qu'avec un diplôme étranger, je pourrais avoir plus de choix dans mon futur métier.

L'amélioration de sa compétitivité sur le marché de travail ainsi que le soutien de ses parents constituent les facteurs initiaux du projet de Tang de faire des études à l'étranger. Pourquoi la France est-elle le choix de l'interviewé ? À cette question, il répond :

Parce que faire des études en France n'est pas très cher. Dans les programmes que mon université en Chine m'a proposés, il y avait la France, le Royaume-Uni et l'Irlande, les frais pour la France étaient les moins élevés. En plus, la vie en France n'est pas extrêmement chère, c'est une raison principale ; dans les autres pays, ma famille ne pourrait pas me payer les études.

Le coût raisonnable des frais d'études et de la vie en France a guidé le choix de Tang dans sa destination. L'attractivité d'un pays pour des étudiants chinois se mesure aussi à l'aune du coût du séjour et de la valeur du diplôme obtenu³. Nous pensons cependant que la contrainte financière reste la plus forte : la France étant l'un des pays choisis par les étudiants chinois issus des familles de classe moyenne.

Bien que Tang ait choisi la France par défaut et sans intérêt particulier, le besoin de la langue pour ses études est réel et devrait le motiver à l'apprendre. Pourtant, il n'en est rien :

Je pense qu'il n'y a pas de lien entre la maîtrise du français et la réussite des études de spécialité, peut-être que si tu maîtrisais le français, les études deviendraient plus faciles, mais je pense qu'il n'y a pas de lien.

Selon Tang, le lien entre la maîtrise du français et la réussite de ses études n'est pas établi. Autrement dit, l'*excitation* (Mitchell, *op. cit.*) pour la réalisation d'un but, ici la maîtrise du

³ Le classement des universités mondiales par l'Université de Jiaotong de Shanghai est un bon exemple. Mieux l'université est classée, plus son diplôme délivré est valorisé.

français pour réussir les études, est nulle dans le cas de Tang. Cela se vérifie dans l'effort que l'interviewé fournit dans son apprentissage personnel de la langue :

Depuis que j'ai commencé l'apprentissage de ma spécialité, je ne pratique plus le français en dehors de la classe. Je compte seulement sur la communication avec les enseignants et les camarades pendant les cours.

Sans effort particulier de la part de l'interviewé pour apprendre le français, la motivation d'apprentissage est quasiment inexistante chez Tang. Nous avons poursuivi notre interrogation sur ses contacts avec le français dans la vie quotidienne afin de comprendre la fragilité de sa motivation :

J'utilise le plus souvent le chinois, parce que tous mes contacts sont Chinois. Le français, je ne l'utilise qu'à l'école.

Sans contact avec des locuteurs natifs, Tang élimine toutes les occasions de pratiquer le français dans sa vie quotidienne. Pourquoi se trouve-t-il dans cette situation ? Voici son explication :

Je ne parle pas bien français. Je ne m'intéresse pas aux mêmes choses que mes camarades français ; on n'a pas d'intérêts, pas de sujets communs, je ne sais pas de quoi je peux leur parler. À la limite, on se salue, on parle un peu de ce qu'on fait en cours, mais rien d'autres.

La perception de l'incompétence en communication en langue cible ou le manque de confiance en soi empêche Tang de s'approcher des camarades français. Mais, la raison principale de cette distance voulue provient des différences culturelles perçues entre lui et ses camarades. A-t-il tout de même des loisirs en langue française ?

Je ne regarde pas la télévision, je ne m'intéresse pas du tout à la télévision française. <Tu t'intéresses à quoi alors ?> Je regarde des choses en chinois, par exemples, des films, des feuilletons ou des forums d'informations. Je ne regarde jamais de choses en français.

Ce témoignage confirme que l'interviewé limite ses contacts avec le français au minimum dans la vie quotidienne, car ses activités pour se distraire ne nécessitent pas la langue cible. Nous avons interrogé l'importance du français dans la vie professionnelle de Tang, il répond :

Je vais essayer de trouver un travail en France, mais je pense que je rentrerai en Chine à la fin. <Pourquoi ?> Ma famille me manque.

Je pense que le français sera important, parce que c'est une compétence en plus, ça pourrait favoriser et élargir mon choix de travail.

Tang a le projet de travailler temporairement en France afin d'obtenir de l'expérience professionnelle avant de rentrer définitivement en Chine. Aussi, il considère que la maîtrise du français pourrait favoriser le développement de sa carrière professionnelle.

Malgré cette représentation de l'importance de la maîtrise du français dans sa future carrière, l'interviewé ne semble pas fournir assez d'efforts dans l'apprentissage de la langue cible. L'attitude positive ne provoquerait pas automatiquement l'intensité d'actions ou la persistance. Comme Fu, Tang est un apprenant potentiellement motivé mais pas actif.

Qin

Qin nous explique l'origine de son projet de faire des études à l'étranger :

Je ne sais pas trop, je n'aimais pas la spécialité que j'étudiais en Chine, je n'avais pas eu une note suffisante à l'examen d'entrée à l'université pour que je puisse choisir la spécialité qui me

plaisait. Après un certain temps, je me suis rendu compte que je n'aimais vraiment pas ce que j'étudiais, je ne trouvais pas d'autres solutions, parce que c'était en Chine, enfin j'ai décidé de partir à l'étranger.

Comme dans le cas de Fu, ce qui a motivé le départ de Qin est lié à des mauvaises notes obtenues au Gaokao⁴. Avoir une deuxième chance de choisir une spécialité qui lui plaît n'était possible qu'à l'étranger. Nous avons demandé à Qin si le choix de sa destination était dû au hasard, elle nous a confié ceci :

La plupart de mes amis ont choisi un pays anglophone, moi, je trouvais que mon anglais était vraiment faible, je n'avais aucune envie d'aller dans un pays anglophone. Donc, je voulais changer complètement et commencer à apprendre une nouvelle langue, je pensais que ce serait mieux pour moi. Je voulais choisir l'allemand, mais je préférais la littérature, l'Allemagne représente les technologies, enfin j'ai choisi la France.

Le choix de la France par Qin n'est pas dû au hasard. Elle a, en effet, choisi ce pays pour son patrimoine culturel et littéraire. L'autre raison de ce choix est que l'interviewée ne souhaite plus continuer à apprendre l'anglais, qui lui a laissé de mauvais souvenirs. S'initier à une langue nouvelle pour mieux réussir est l'objectif de Qin.

Qin pense aussi que la maîtrise du français et la réussite de ses études ont un lien fort :

Le français est l'outil d'études, si tu ne le maîtrisais pas, je pense que ce serait impossible d'obtenir le diplôme.

Selon Qin, la réussite des études est conditionnée par le niveau de maîtrise du français. Son désir de maîtrise est fort. Est-ce que cela se traduit dans l'action ?

Je ne cherche pas exprès à m'entraîner, sauf si je me rends compte que j'ai besoin d'apprendre des points précis. Je n'ai jamais essayé de chercher exprès des Français et leur parler pour pratiquer le français.

Comme Fu, Qin ne cherche pas à créer des occasions pour apprendre le français. Mais l'interviewée a exprimé sa conscience d'apprendre en cas de besoin. Quant à l'utilisation du français dans la vie quotidienne, elle nous dit :

Je parle chinois à la maison, le français en dehors. L'importance des deux langues est égale.

Qin utilise le chinois et le français à fréquences égales, elle a des contacts avec des francophones dans la vie quotidienne.

La plupart de mes amis sont chinois, j'ai aussi quelques amis français assez proches.

La construction de relations amicales avec des locuteurs natifs pourrait donner l'envie de connaître la langue cible et sa culture.

Nous avons demandé à l'interviewée si elle avait des loisirs en lien avec le français ou le chinois :

J'aime regarder la télévision française et des films français, j'aime regarder des choses en français, je ne fais que ça pendant mon temps libre.

Le français occupe tout le temps libre de Qin, qui exprime une grande passion pour les médias français. Cette passion lui donne le moyen d'être en contact avec le français en

⁴ Les notes obtenues au Gaokao déterminent non seulement le choix de l'université, mais aussi la spécialité à étudier. Les spécialités les plus demandées exigent les meilleures notes.

permanence. De plus, le plaisir, ou l'attitude positive, caractérise ce contact. Qin a affirmé qu'elle ne se créait pas d'occasions pour apprendre le français, en fait, elle l'apprend inconsciemment quotidiennement.

Qin nous parle de l'importance du français dans sa future carrière :

Je voudrais trouver du travail comme traductrice ou enseignante du français. < Où ? > Je veux que ce soit en France d'abord, après je ne sais pas trop, mais à la fin je rentrerai en Chine.

Le français sera l'outil indispensable pour que Qin exerce son métier à l'avenir, ainsi elle considère que cette langue est importante.

Nous pouvons qualifier Qin comme une apprenante motivée, car elle a une attitude positive envers la langue française ainsi qu'un désir fort pour la maîtriser pour son futur métier. Par ailleurs, elle a des contacts réguliers avec le français dans la vie quotidienne en pratiquant certains loisirs et tisse des relations amicales avec des locuteurs natifs. Par conséquent, elle reste active dans l'acquisition de la langue cible.

Hu

Hu explique son choix de faire des études à l'étranger ainsi :

Il y a beaucoup de Chinois qui partent faire leurs études à l'étranger, je pensais que c'était bien.

Suivre la tendance c'est en quelque sorte suivre les autres en croyant que ce qui est bénéfique pour eux doit aussi l'être pour soi. Cette croyance est un élément constitutif de la motivation de Hu de faire ses études à l'étranger. L'interviewée nous a aussi expliqué la raison pour laquelle elle a choisi la France et le français :

Je n'avais jamais appris le français à l'école, je pensais que ce serait bien de l'apprendre, parce que tout le monde apprend l'anglais en Chine, enfin, j'ai choisi la France et le français.

Hu exprime ici la plus-value apportée par l'originalité qui consiste à apprendre le français pour un Chinois. Le choix de Hu est guidé par l'excitation de la découverte d'une nouvelle langue.

En plus de l'envie de découvrir une nouvelle langue, Hu pense aussi que la maîtrise du français est importante pour la réussite de ses études en France :

Je pense que si tu maîtrises le français, ça veut dire que tu es sérieux et fournis des efforts dans ce que tu fais. C'est une bonne attitude indispensable pour la réussite de toute chose, y compris dans les études et le travail.

Selon Hu, la réussite nécessite des efforts, et les efforts constituent une règle applicable à toutes les situations de la vie qui impliquent la réalisation d'objectifs. La réussite des études, comme la maîtrise du français, est un exemple de récompense des efforts. Est-ce que l'interviewée fournit des efforts dans l'apprentissage du français ? Voici sa réponse :

Je ne cherche pas exprès à pratiquer le français. Je pense que les conversations que je fais avec mes camarades à la faculté sont déjà de l'entraînement. Je regarde la télévision tous les jours, c'est aussi de l'entraînement. J'ai beaucoup d'occasions d'apprendre l'oral, mais pas l'écrit.

Hu compte sur les interactions avec ses camarades dans le cadre scolaire pour pratiquer le français. Comme Qin, Hu est également une consommatrice fidèle de la télévision française. Hu est consciente que ses pratiques du français sont limitées à l'oral, est-ce une façon d'exprimer son regret de ne pas pratiquer l'écrit suffisamment ?

Nous pensons que Hu a des contacts réguliers avec le français, elle le confirme :

J'utilise plus le français que le chinois. Je parle français avec mes camarades de classe, ce sont aussi des amis dans la vie, on sort souvent ensemble et on voyage à l'étranger pendant les vacances. Seulement en weekend, parfois je parle chinois avec des amis chinois. Je pense que j'utilise plus le français que le chinois.

Nous nous sommes intéressée aux loisirs de Hu en lien avec le français et le chinois. Elle nous a dit qu'elle regardait la télévision française et des films ou feuilletons chinois, mais qu'elle avait une préférence plus marquée pour la télévision française.

Le projet professionnel de Hu a aussi un lien fort avec le français :

Si je rentre en Chine, je voudrais devenir professeur de français ou traductrice, enfin un travail en lien avec le français. Si je reste en France, je voudrais devenir professeur de chinois. Je pense que je rentrerai en Chine.

Le projet professionnel de Hu est en lien fort avec le français dont le niveau de maîtrise influence l'exercice de son métier :

Je vais choisir un métier qui utilise le français à condition que je puisse encore progresser dans les deux ans à venir.

Hu nous semble être une apprenante motivée. Son choix initial, lié à la représentation de l'avantage de la maîtrise du français qui est peu enseigné/appris en Chine, est déjà une stratégie pour augmenter sa compétitivité sur le marché du travail en se démarquant d'autres Chinois qui apprennent l'anglais. Son projet professionnel bien défini en lien avec le français la motive à apprendre cette langue. Ainsi, elle est active et volontaire et saisit toutes les occasions de pratiquer la langue française dans les cadres scolaire et privé.

Synthèse

Un schéma peut résumer les raisons de choix et d'actions de ces quatre interviewés à différentes étapes dans leur apprentissage du français :

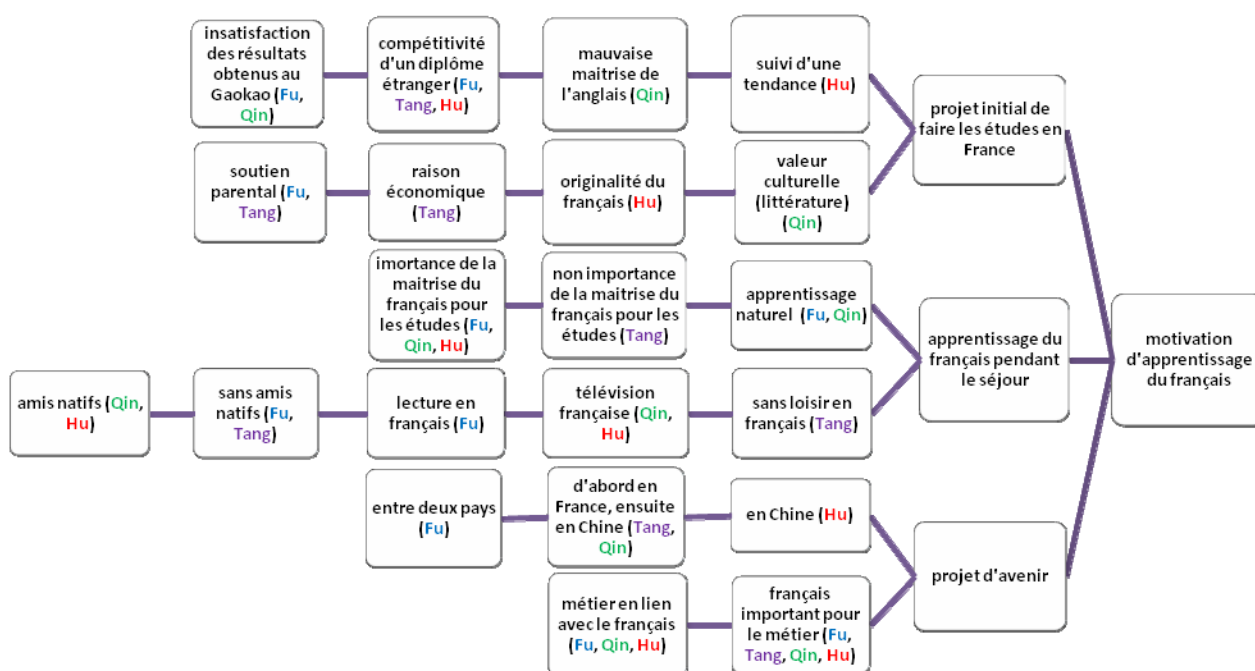


Schéma 1. Orientations et comportements à différentes étapes dans l'apprentissage du français

L'orientation instrumentale domine les réponses des interviewés dans la justification de leur choix de faire des études en France ; seule une interviewée a exprimé de l'intérêt pour la culture française, soit une orientation plutôt intégrative. Le choix de la France et du français, pour la plupart des interviewés, est un choix stratégique et réfléchi. Une attitude positive est révélée dans cette phase de décision, car elle donnerait une deuxième chance de choisir une université et une spécialité, ce qui pourrait présager d'un meilleur avenir professionnel. Cette décision permettrait de découvrir et d'apprendre une langue peu enseignée/apprise en Chine et d'éviter de continuer à apprendre l'anglais pour certains. Cette décision permet à des apprenants chinois et à leurs familles de financer les études aisément grâce au coût peu élevé du séjour en France.

Cette orientation initiale ne détermine pas si l'apprenant va faire des efforts pour intégrer le pays d'accueil ou pour apprendre la langue cible. C'est à ce niveau que la distinction entre orientation, attitude, désir et action est importante. La plupart des apprenants considèrent la maîtrise de la langue cible comme un objectif à atteindre, et ainsi prévoient un comportement actif pour le réaliser. Cependant, pendant la réalisation de cet objectif, certains apprenants fournissent beaucoup d'efforts tandis que d'autres n'en fournissent que très peu, voire aucun. L'intérêt est de savoir quel effort l'apprenant fournit dans l'apprentissage. Les exemples de nos interviewés montrent que l'effort fourni pour apprendre le français pendant le séjour en France n'est pas toujours conscient. Lorsque l'apprentissage a lieu dans une atmosphère de loisir, l'effort, qui implique souvent un coût physique ou mental, n'est pas ressenti. L'exemple de Fu qui apprécie de lire des essais en psychologie et celui de Qin et Hu qui consomment la télévision française accèdent bien cette idée. Ces activités d'apprentissage correspondent à des intérêts personnels. Certaines émotions positives, comme la joie, la satisfaction de la curiosité, sont susceptibles d'être éprouvées dans ces activités. La « stratégie d'apprentissage » n'est pas une expression exacte pour qualifier ces activités, car elles ne sont pas réfléchies ou planifiées pour atteindre l'objectif d'apprendre. Cela est confirmé par tous les interviewés, qui ne cherchent pas d'occasions de pratiquer le français pour l'apprendre. Le degré d'exposition à la langue cible dépend complètement des centres d'intérêts des interviewés. L'interviewé Tang n'a pas de centre d'intérêt en lien avec la langue française, c'est la raison pour laquelle le français est absent de sa vie privée.

Un autre point intéressant à observer est le contact avec des amis français. Fu et Tang n'ont des contacts avec des camarades français que dans le cadre scolaire, tandis que Qin et Hu ont des amis français avec qui elles communiquent régulièrement. La communication avec des locuteurs natifs est couramment utilisée comme une stratégie d'apprentissage par des apprenants de langue. Nous pensons que la création d'un lien d'amitié n'est pas simplement une stratégie, car cette relation fournit à l'apprenant une émotion positive envers la culture de ses amis et leur langue. Le contre-exemple de Tang nous renseigne sur le fait que l'intérêt pour la culture des autres est primordial afin d'établir cette relation amicale. La personnalité de l'apprenant est sans doute également un facteur qui détermine la volonté d'établir des relations amicales avec des locuteurs natifs. Certaines personnes sont plus ouvertes, donc acceptent plus facilement des coutumes ou des pensées différentes que certaines autres ; certaines sont plus extraverties, donc vont plus facilement vers les autres. Nous avons ressenti ces différences en faisant les interviews. Hu est un bon exemple d'ouverture et d'extraversion, elle aime découvrir des cultures différentes et s'exprimer. Nous pensons que ces traits de personnalité facilitent ses contacts avec des locuteurs natifs et sont favorables à son apprentissage du français. Fu, Tang et Qin nous semblent moins extravertis que Hu. Fu et Qin donnent l'impression d'être plus ouverts à la différence que Tang.

Fu, Qin et Hu sont convaincus que la maîtrise du français est nécessaire pour la réussite de leurs études, au contraire de Tang. Comment expliquer ces différentes représentations ? Nous rappelons que tous ces interviewés ont fait des études dans un IUT en Technologie ou en Gestion. Fu, Qin et Hu ont choisi de se reconvertir dans une autre filière en lien avec la langue française, comme les Lettres modernes ou Sciences du langage ; seul Tang continue ses études en Réseaux et communication à l'IUT. Pourquoi les trois interviewées ont-elles fait ce choix ? N'est-ce pas lié à leur intérêt pour la langue française ? Tant qu'une spécialité est en lien avec la langue, l'apprenant a toutes les raisons de croire que la maîtrise de la langue est indispensable pour la réussite des études, c'est ce que les trois interviewées confirment. Bien que Tang affirme que le français n'est pas important pour ses études, il croit qu'il le deviendra dans sa vie professionnelle. Tous les interviewés ont confirmé cette idée. Nous retrouvons ici l'orientation instrumentale de l'apprentissage du français dans les témoignages des interviewés.

Conclusion

Cette étude a essayé de décrire les parcours de certains étudiants chinois apprenant le français en France en se concentrant sur leurs représentations et leurs actions à différentes étapes du processus d'apprentissage. La notion de motivation a été étudiée sous un angle évolutif. Nous avons trouvé que chacune des composantes de la motivation d'apprentissage décrite par Mitchell (1997), à savoir l'excitation (*arousal*), la direction (*direction*), l'intensité (*intensity*) et la persistance (*persistence*), pouvait être multifactorielle et qu'il existait une fracture entre ces composantes. Par exemple, l'envie de partir à l'étranger (excitation) peut être suscitée par plusieurs facteurs à la fois, comme la valeur du diplôme du pays choisi et l'envie d'apprendre sa langue pour son caractère singulier ; l'intensité peut être caractérisée par la multiplication des contacts avec la langue cible, comme le fait de se faire des amis avec des locuteurs natifs dans le cadre privé ou scolaire et la consommation des médias en langue cible. La fracture entre les quatre composantes de la motivation se manifeste surtout au niveau de l'intensité ou de la persistance. C'est le cas d'un apprenant qui a une ou plusieurs raisons pour apprendre une langue, mais chez qui le passage à l'action n'est pas réalisé intensément ou durablement. À partir de ce constat, nous pouvons distinguer les apprenants motivés (dont les actions peuvent être décrites par les quatre composantes) des apprenants semi-motivés (dont les actions peuvent être décrites par certaines composantes). Un apprentissage sera d'autant plus réussi que les quatre composantes sont réunies.

La motivation d'apprendre une langue dans un pays étranger se construit non seulement autour d'un projet défini avant ou pendant le séjour, mais aussi sous l'influence de l'environnement dans lequel l'apprenant vit, par exemple, les personnes avec qui il communique et ses centres d'intérêts en lien avec la langue cible. Ces facteurs intérieurs et extérieurs interagissent entre eux et déterminent l'envie d'apprendre et l'effort que l'apprenant consent à fournir.

Cette étude a aussi mis en question les notions d'effort et de stratégie d'apprentissage. L'effort inconscient est fourni dans l'apprentissage dans certains exemples que nous avons cités ci-dessus. Bien que les interviewés avouent que la lecture en langue française et la consommation de la télévision française ne sont pas des actions issues d'une stratégie réfléchie, l'effet positif de ces actions sur leur apprentissage du français est indéniable. Ce qui nous incite à penser que si l'enseignant fournit des supports pédagogiques ou des conseils d'apprentissage en lien avec les intérêts des apprenants, le désir d'apprendre doit s'accroître.

Afin de mieux accueillir les étudiants étrangers, nous avons besoin de savoir qui ils sont, ce qu'ils font pour s'intégrer dans le pays d'accueil, comment ils apprennent la langue, quels

projets ils ont, quels bénéfices ils peuvent retirer de ce séjour, quelles difficultés ils rencontrent pendant le séjour et quelles aides nous pouvons leur apporter. Cette étude a contribué à connaître certaines spécificités des étudiants chinois. Nous avons l'intention de continuer à poursuivre cette voie en nous intéressant à des étudiants d'autres origines. À l'issue de ces enquêtes, nous souhaitons élaborer un outil susceptible de faciliter l'intégration des étudiants étrangers en France.

Bibliographie

- BENSON P., 2001, *Teaching and researching autonomy in language learning*, Pearson Education, Harlow.
- BERTHIER N., 2006, *Les techniques d'enquête en sciences sociales : Méthodes et exercices corrigés*, A. Colin, Paris.
- BROOKS F. B., 1992, « Communicative competence and the conversation course: A social interaction perspective », dans *Linguistics and Education*, n° 4(2), pp. 219-246.
- GARDNER R. C., 1985, *Social psychology and second language learning: The role of attitudes and motivation*, Edward Arnold, Baltimore, MD.
- HUI M. Y., 2010, « Parcours chinois dans l'université française », dans *Le français dans le monde – recherches et applications*, n° 47, pp. 27-37.
- MITCHELL T. R., 1997, « Matching motivational strategies with organizational contexts », dans *Research in organizational behavior* (Vol. 19), B. M. Staw et L. L. Cummings (dir.), JAI Press, pp. 57-149.
- MOE A. et DE BENI R., 2001, « Méthode d'étude : des stratégies aux programmes métacognitifs », dans *Métacognition et éducation*, P. A. Doudin, D. Martin et O. Albanese (dir.), Peter Lang, pp. 61-83.
- OCDE, 2011, *Regards sur l'éducation 2011 : les indicateurs de l'OCDE*.
- OXFORD R. L. et NYIKOS M., 1989, « Variables affecting choice of language learning strategies by university students », dans *The Modern Language Journal*, n° 73.3, pp. 291-300.
- PICKARD N., 1996, « Out-of-class language learning strategies », dans *English Teaching Journal*, n° 50, pp. 150-159.
- SPENCER-OATEY H. et XIONG Zh., 2006, « Chinese students' psychological and sociocultural adjustments to Britain: An empirical study », dans *Language, culture and curriculum*, n° 19.1, pp. 37-53.
- SUH J. S., WASANASOMSITHI P., SHORT S. et MAJID N. A., 1999, « Out of class learning experiences and students' perceptions of their impact on English conversation skills », dans *Research report at Indian University*. <http://eric.ed.gov/?id=ED433715>
- VAEZI Z., 2008, « Language Learning Motivation among Iranian Undergraduate Students », dans *World Applied Sciences Journal*, n° 5.1, pp. 54-61.
- WANG J., 2012, *Causes de l'échec d'apprentissage du français par des étudiants chinois en France : étude multifactorielle qualitative et quantitative à partir d'entretiens et de questionnaires*, Thèse de doctorat, Université de Lorraine.
- WILLIAMS M. et BURDEN R. L., 1997, *Psychology for language teachers: A social constructivist approach*, Cambridge University Press, Cambridge.
- WIMOLMAS R., 2013, « A survey study of motivation in english language learning of first year undergraduate students at sirindhorn international institute of technology (SIIT), thammasat university », dans *Foreign Language Learning and Teaching Conference Proceedings*, n°2.1, pp. 904-915.

- YANG P., 2006, « L'enseignement du français en Chine », dans *Le français langue étrangère et seconde : des paysages didactiques en contexte*, V. Castellotti et H. Chalabi (dir.), l'Harmattan, pp. 37-44.
- YAP S. L., 1998, *Out-of-class use of English by secondary school students in a Hong Kong Anglo-Chinese school*, Mémoire de master, University of Hong Kong.
- ZHENG L. H., DESJEUX D. et BOISARD A.-S., 2003, *Comment les Chinois voient les Européens : Essai sur les représentations et les valeurs des Chinois*, PUF, Paris.

GLOTTOPOL

Revue de sociolinguistique en ligne

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

Conseiller scientifique : Jean-Baptiste Marcellesi.

Rédacteur en chef : Clara Mortamet.

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

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

Laboratoire Dysola – Université de Rouen

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

ISSN : 1769-7425