



**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>

# **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 travaux<sup>1</sup> 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<sup>e</sup> 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

---

<sup>1</sup> Thèse doctorale sous la co-direction d'Aline Gohard-Radenkovic et de Geneviève Zarate soutenue le 1<sup>er</sup> 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<sup>e</sup> 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 francophone<sup>2</sup> au cours de leurs trois années de formation et d'écrire un rapport de séjour à leur retour. Les objectifs du séjour sont<sup>3</sup> : « 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 »<sup>4</sup>. 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 capables<sup>5</sup>, 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 aléatoire<sup>6</sup>, 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.

<sup>2</sup> 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.

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

<sup>4</sup> En référence à J. Veillette et A. Gohard-Radenkovic (2012)

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

<sup>6</sup> 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 émique<sup>7</sup> 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

<sup>7</sup> 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 chronologique<sup>8</sup>, métaphorique<sup>9</sup> ou symbolique<sup>10</sup>, avec des sens de lecture variés, c'est-à-dire des cartes complexes mais tout aussi uniques que les parcours représentés.

<sup>8</sup> 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.

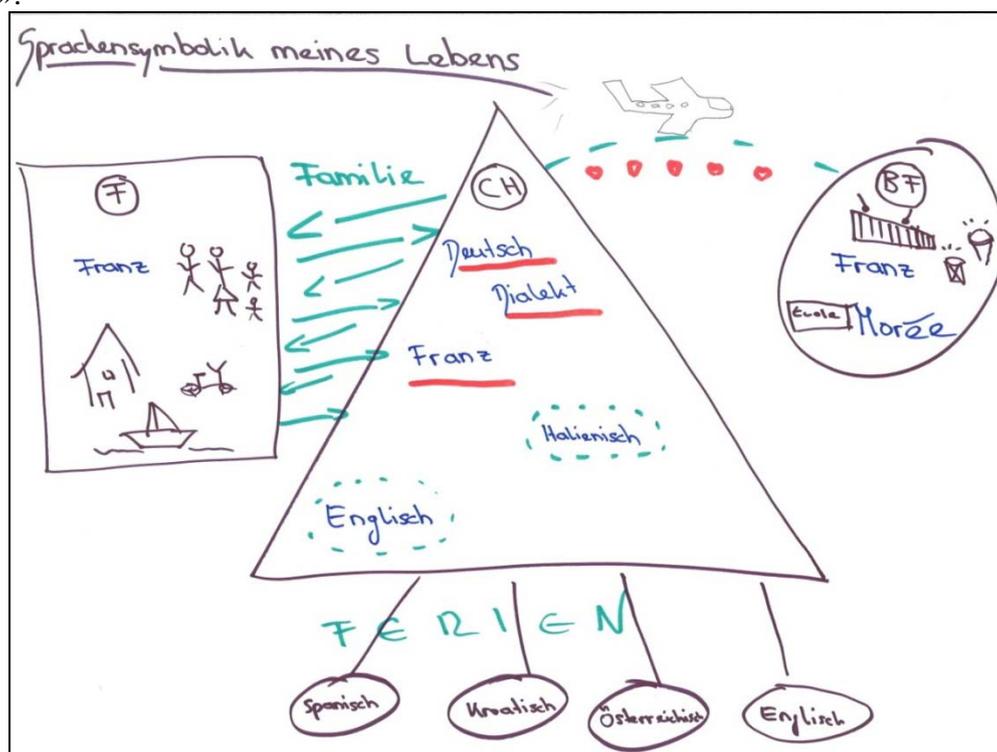
<sup>9</sup> La carte de Walter en est une illustration : il a comparé sa relation avec le français à l'ascension d'une montagne. Le titre est tout aussi parlant : « Où est le col ? ».

<sup>10</sup> 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

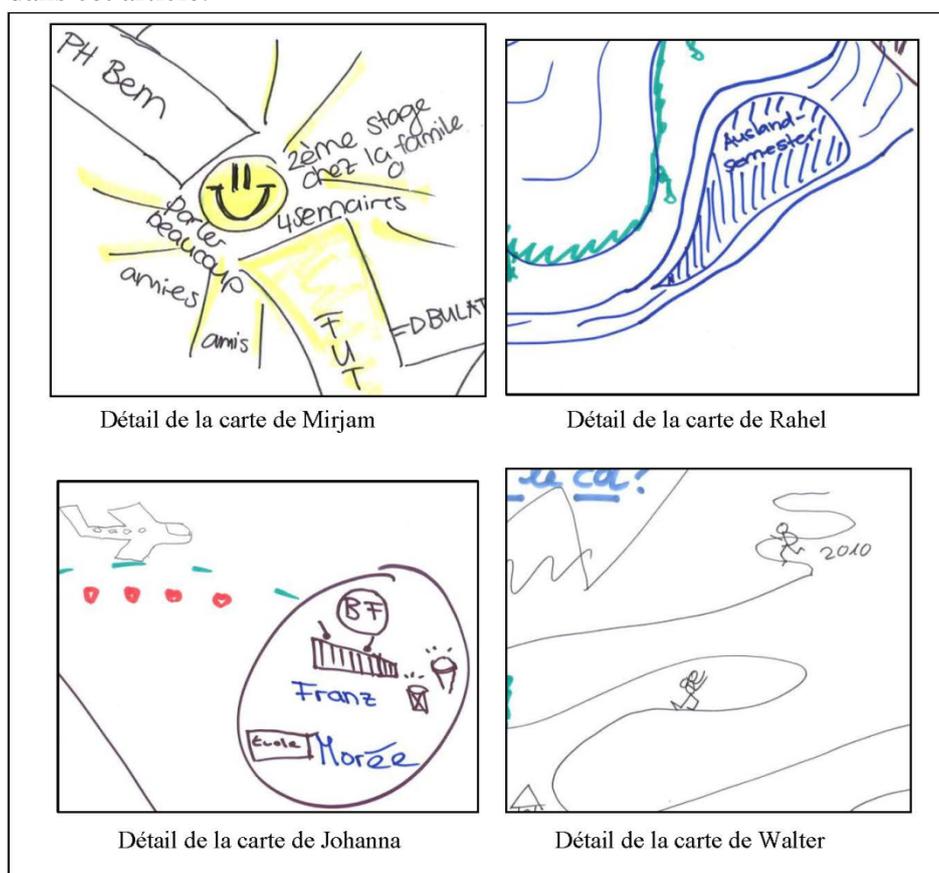
chercher une analyse sémiotique trop approfondie. Le contexte de production de nos cartes, ainsi que le rôle joué par leurs auteurs dans leur production, ne nous le permet pas. C'est donc par l'analyse de contenu que nous avons travaillé nos cartes.

*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

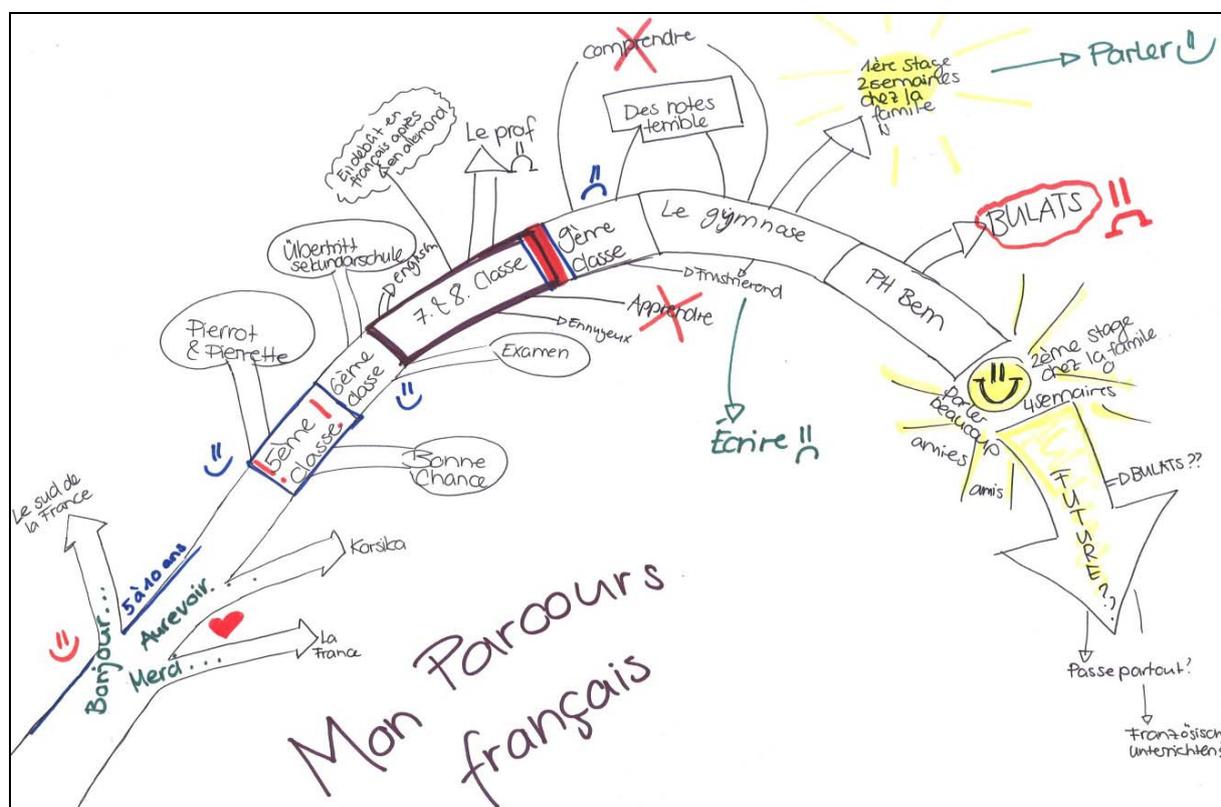
Détail de la carte de Rahel

Détail de la carte de Johanna

Détail de la carte de Walter

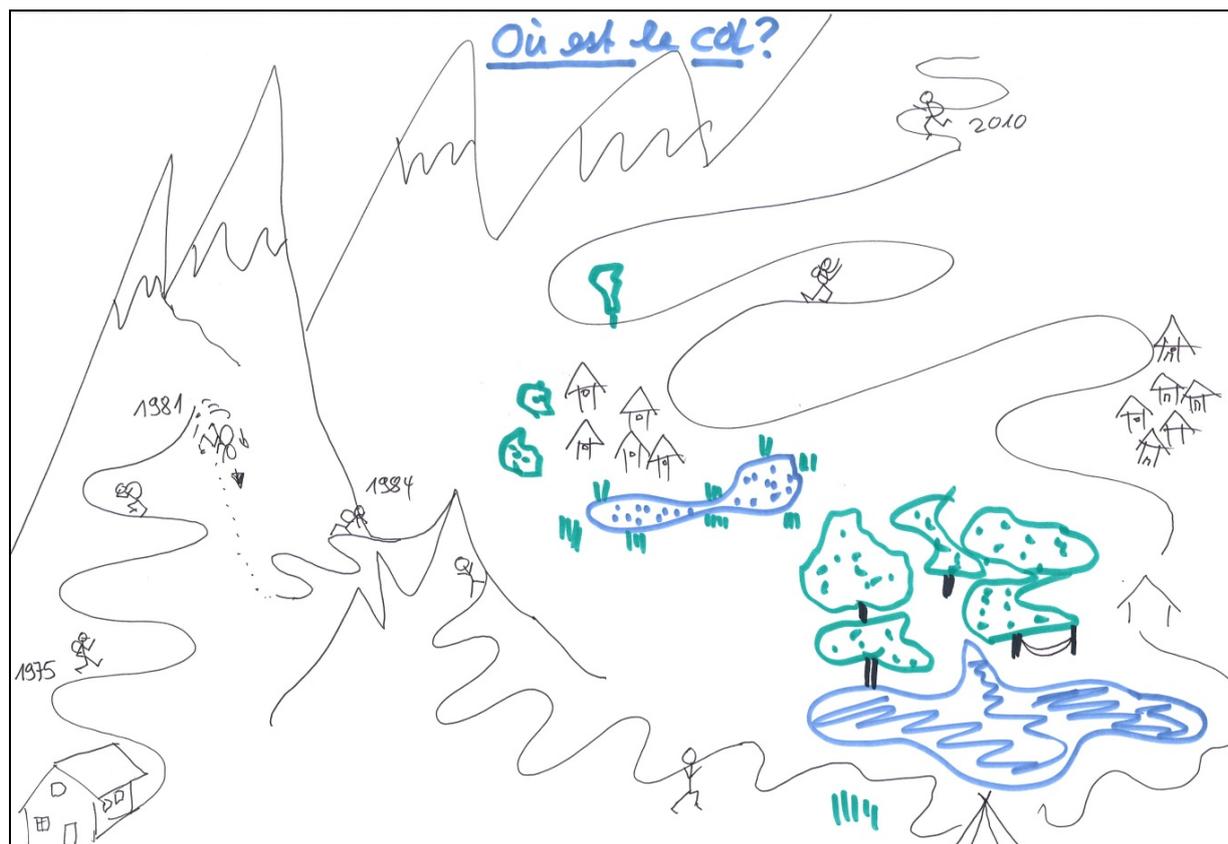
Doc.2 : Détails de cartes de langue(s) et de mobilité(s) : la mobilité de la PH IVP

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.

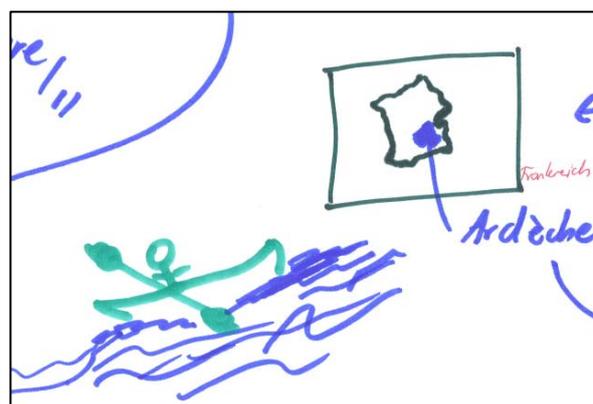
La carte permet donc de représenter aussi des immobilités et les dynamiques de régression. En 2010 cependant, Walter effectue son séjour de mobilité institutionnelle et dessine un personnage qui semble courir vers les hautes cimes. Gravier la montagne semble en tout cas être devenu une activité de loisir 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 exemple<sup>11</sup>, 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.

<sup>11</sup> 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

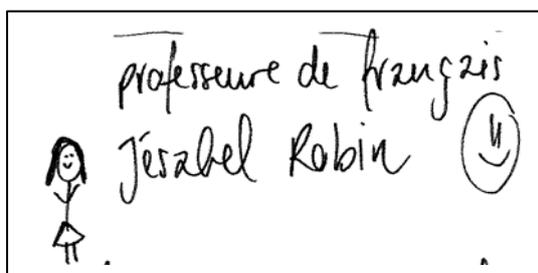
Comme tout type de récit commandité par un tiers, le dessin est une co-construction entre le commanditaire et l'exécutant. De par cette nature, il convient de « *co-construire le sens de ces situations, avec les sujets qui les vivent, via les dessins et les entretiens menés à leur propos* » (Molinié, 2009 : 11). C'est ce que nous avons cherché à faire en interrogeant nos informateurs par le biais d'un entretien compréhensif<sup>12</sup> 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. »<sup>13</sup> 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

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

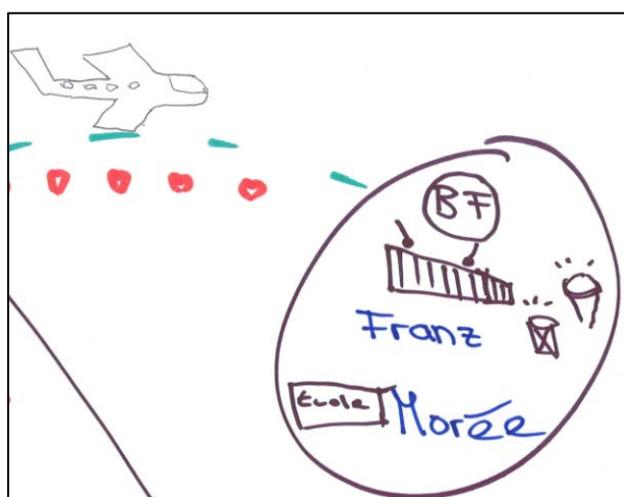
<sup>13</sup> « Le français, je pense que c'est à cause de toi, parce que tu sais, nos rapports prof-élève d'avant... Je crois que c'est pour ça qu'il y a un peu de français ».

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



«Da ich auf diese Weise vom Franzunterricht dispensiert wurde und mir das Französisch ohne Prüfungen angerechnet wurde<sup>15</sup>». 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»<sup>16</sup>. 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

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

<sup>16</sup> 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 trouvions 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, *Eléments 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.*

# 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