



HAL
open science

Mobilité étudiante : de l'importance de la préparation. Le cas du Kurdistan d'Irak

Anne Marti

► **To cite this version:**

Anne Marti. Mobilité étudiante : de l'importance de la préparation. Le cas du Kurdistan d'Irak. Sciences de l'Homme et Société. 2014. dumas-01070105

HAL Id: dumas-01070105

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01070105>

Submitted on 2 Oct 2014

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

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



Mobilité étudiante : de l'importance de la préparation – le cas du Kurdistan d'Irak

Anne MARTI (WIENER)

No. d'étudiant : 20831805

Sous la direction de Cristelle CAVALLA

Mémoire de master 2 professionnel – 30 crédits

Mention : Sciences du Langage

Spécialité : Français Langue Étrangère

Année universitaire 2013-2014

2^{ème} session

« L'étonnement provoque d'abord un renfrognement, un repli passager, avant de poser une question. Il fait tomber certains pans de représentations pour en construire d'autres. C'est ce temps où quelque chose chute et quelque chose d'autre va prendre la place qui permet de se découvrir et de découvrir ma façon de regarder l'autre. »

Remerciements

Pour quelqu'un qui aime le face-à-face, travailler avec un directeur de mémoire à distance est un réel défi à relever. Je suis d'autant plus ravie d'avoir pu surmonter cet obstacle en compagnie de Cristelle Cavalla. Je la remercie du fond du cœur pour le regard qu'elle m'a forcée à porter sur mes réflexions et mon écriture, pour la rigueur et la méthode dont elle a voulu que je fasse preuve.

Il n'y aurait pas eu de mémoire si je n'avais passé un temps inoubliable au Kurdistan d'Irak. Dur et magnifique à la fois, ce séjour m'a indubitablement marquée ; le mémoire aura, quant à lui, enraciné les souvenirs encore plus profondément. Que tout le personnel de l'Institut français d'Erbil et du département de français de l'université Salahaddin trouve ici l'expression de ma gratitude pour tout ce qu'ils m'ont permis de vivre pendant ces neuf mois !

Parce que ce mémoire est aussi la dernière étape d'une aventure qui a débuté il y a presque six ans, j'aimerais en profiter pour remercier toutes celles et ceux qui m'ont accompagnée pendant ces temps de découverte et de reconversion : ma famille, mes amis et particulièrement ceux que j'ai gagnés grâce au FLE... Je leur dois beaucoup. Ils m'ont aidée à me construire, à m'interroger, à remettre en question ce qui ne voulait pas toujours l'être. Ils m'ont encouragée et motivée quand je n'étais plus sûre d'être à la bonne place.

Merci enfin à tous les étudiants dont les chemins ont croisé le mien au Kurdistan : ils ont beaucoup contribué à ce que je m'attache autant à cette région... *Zor sopas, galak mamnun !*

DÉCLARATION

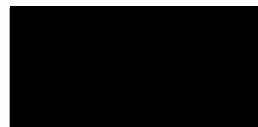
1. Ce travail est le fruit d'un travail personnel et constitue un document original.
2. Je sais que prétendre être l'auteur d'un travail écrit par une autre personne est une pratique sévèrement sanctionnée par la loi.
3. Personne d'autre que moi n'a le droit de faire valoir ce travail, en totalité ou en partie, comme le sien.
4. Les propos repris mot à mot à d'autres auteurs figurent entre guillemets (citations).
5. Les écrits sur lesquels je m'appuie dans ce mémoire sont systématiquement référencés selon un système de renvoi bibliographique clair et précis.

NOM : MARTI-WIENER

PRENOM : Anne

DATE : Zürich, 29.2014

SIGNATURE :



Remarque liminaire

Une précision terminologique s'impose quant à la désignation des étudiants qui poursuivent leurs études supérieures à l'étranger. Nous les nommons les « partants », les « étudiants migrants » ou encore les « étudiants allophones » selon que nous voulons mettre l'accent sur le temps de la mobilité, l'acte migratoire ou leur statut de locuteur.

Liste des abréviations

Lorsque les sigles et abréviations mentionnés dans le corps du texte le sont pour la première fois, ils sont suivis d'un °. Ils sont repris et explicités ci-dessous. Le pays dont dépendent les organismes (para)-gouvernementaux est précisé, le cas échéant.

ADCUEFE.....	Association des Directeurs des centres universitaires d'études françaises pour étrangers (France)
CECRL.....	Cadre européen commun de référence pour les langues
CLES	Compétences en langues de l'enseignement supérieur (France)
CNOUS	Centre national des œuvres universitaires et sociales (France)
CRL.....	Centre de ressources en langues (France)
DAAD	<i>Deutscher Akademischer Austauschdienst</i> (Allemagne)
DNL	Discipline non linguistique
FLE	Français langue étrangère
FOAD.....	Formation ouverte à distance
FOS.....	Français sur objectif spécifique
FOU.....	Français sur objectif universitaire
GRK	Gouvernement régional du Kurdistan (Irak, région du Kurdistan)
HCDP.....	<i>Human Capacity Development Programme</i> (Irak, région du Kurdistan)
IFI.....	Institut français d'Irak – antenne d'Erbil (France en Irak)
LOC	<i>Locus Of Control</i> – locus de contrôle
MAE	Ministère des affaires étrangères (France)
MHE.....	<i>Ministry of Higher Education and Scientific Research</i> (Irak)
MIÉ.....	Mobilité internationale étudiante
OFF.....	<i>Oil For Food</i> (programme onusien « pétrole contre nourriture »)
SCAC.....	Service de coopération et d'action culturelle (attaché à une ambassade française)

Sommaire

INTRODUCTION	7
CHAPITRE 1 – CONTEXTUALISATIONS	9
1.1 Irak : rapide état des lieux politique et économique	9
1.1.1 Du Traité de Sèvres aux trois guerres du Golfe	9
1.1.2 L’opération « pétrole contre nourriture » : sanctions et conséquences....	10
1.1.3 L’Irak et le Kurdistan d’Irak : centralisme vs fédéralisme	11
1.2 Le Kurdistan aujourd’hui	12
1.2.1 Forte ouverture sur l’extérieur	12
1.2.2 Paysage éducatif	13
1.2.3 La mobilité : un investissement pluriel	14
1.3 Projet : balisage	16
1.3.1 La préparation au départ : une étape à revoir.....	16
1.3.2 Acteurs institutionnels	17
1.3.3 Public.....	19
CHAPITRE 2 – MÉTHODOLOGIE ET OUTILS	21
2.1 Une démarche articulée.....	21
2.2 Input : des outils de recueil de données	23
2.2.1 Nature des outils.....	23
2.2.2 Condition des recueils de données	24
2.2.3 Le questionnaire-enquête : vue rapprochée	27
2.3 Output : premières esquisses d’un face à face des systèmes.....	32
CHAPITRE 3 – CADRES THÉORIQUES CONVOQUÉS	36
3.1 Mobilité(s)	37
3.1.1 Spécificités de la MIÉ	38
3.1.2 Vers une nouvelle compétence ?.....	40
3.1.3 Un phénomène diversement valorisé.....	42

3.2	Le partant	44
3.2.1	Mobilité non préparée, pari risqué.....	44
3.2.2	Locus de contrôle.....	46
3.2.3	Le journal d'étonnement : un dialogue nécessaire	49
3.3	L'accueillant.....	54
3.3.1	Des inégalités de traitement dès le départ.....	55
3.3.2	FOU et CECRL	56
3.3.3	Quelques exemples de dispositifs d'accueil	60
3.3.4	Une réflexion en devenir	64
CHAPITRE 4 – ANALYSES ET PERSPECTIVES		67
4.1	Analyse des recueils de données	67
4.1.1	Données descriptives	68
4.1.2	Recueils thématiques.....	74
4.1.3	Retour sur hypothèses et propositions concrètes.....	83
4.2	Journal d'étonnement : deux clés de voûte.....	86
4.2.1	Co-construction et mutualisation	86
4.2.2	Faire preuve d'adaptabilité.....	90
4.3	Influences et perspectives.....	91
4.3.1	Un parcours réflexif évolutif	91
4.3.2	Perspectives à l'échelon local	95
CONCLUSION		98
BIBLIOGRAPHIE.....		100
Index des figures.....		104
Index des tableaux.....		104
Table des annexes.....		105

INTRODUCTION

La mobilité internationale d'étudiants, de chercheurs et de personnel académique n'est pas, en soi, une nouveauté, loin s'en faut. En effet, le programme Erasmus, dont nombre d'entre nous avons pu profiter au cours de nos études, existe depuis 1987 et a permis à plus de 2,5 millions d'étudiants européens de suivre une année d'études dans un établissement d'études supérieures membre du réseau Erasmus ou d'effectuer un stage dans une entreprise partenaire (Commission Européenne, 2012). On aurait donc tout lieu de croire que la thématique de la mobilité des étudiants est un fait connu, circonscrit, maîtrisé.

S'il en est probablement ainsi pour les pays membres de l'Union européenne qui pratiquent ces échanges depuis des décennies, il en va tout autrement pour les pays qui ont été longtemps exclus de tels échanges. Un exemple frappant de ce décalage nous est offert par l'Irak, plus précisément par le Kurdistan d'Irak qui propose depuis 2009 un programme de bourses permettant aux candidats sélectionnés de se spécialiser à l'étranger, que ce soit par le biais d'un cursus de master ou de doctorat.

Pendant nos neuf mois de stage¹ au Kurdistan d'Irak, nous avons eu l'occasion – parfois dans le cadre de notre charge d'enseignement, parfois en dehors – de rencontrer des étudiants boursiers mais aussi de futurs boursiers et c'est du fruit de ces rencontres, souvent impromptues, qu'ont émergé des interrogations qui ont débouché sur un projet nécessaire : concevoir une préparation au départ pour remédier à une situation considérée comme insatisfaisante par les boursiers mais aussi par les instances gestionnaires.

S'il est illusoire de penser qu'une formation, aussi ciblée soit-elle, puisse être une panacée, toujours est-il que réfléchir aux manières d'endiguer un problème nous a permis de prendre conscience de la complexité et de la multiplicité des agents opérants. Il nous est donc apparu assez rapidement que l'équation « préparation au départ = formation linguistique + culturelle » devait être revue et enrichie d'autres facteurs relevant autant de l'apprenant que de l'enseignant. Nous nous sommes interrogée quant aux dimensions, aux

¹ D'octobre 2012 à juin 2013.

postures et aux dispositifs nécessaires pour faire d'une préparation au départ une étape utile qui s'inscrive dans une certaine continuité. Pour tenter d'aborder ces questions avec l'amplitude nécessaire, nous les considérerons d'un point de vue local en nous intéressant de plus près au cas du Kurdistan d'Irak avant d'inscrire le débat dans un cadre plus large, tant du point de vue didactique qu'institutionnel.

Notre travail s'articule autour de quatre axes : le premier s'intéresse aux contextes dans lesquels s'ancre notre problématique tandis que le deuxième se penche sur les démarches méthodologiques retenues ainsi que les outils employés. Le troisième propose une revue littéraire nourrie, entre autres, de notions issues des champs de la psychologie sociale et de la didactique des langues. Dans le quatrième et dernier axe, nous dévoilerons nos hypothèses de travail ainsi que les analyses descriptive et thématique des données recueillies au Kurdistan d'Irak. Nous concluons notre propos en revenant à notre problématique et en portant un regard critique sur certains éléments-clés que ce travail aura contribué à faire émerger. Le mot final sera réservé au Kurdistan d'Irak par le biais de discours et de dispositifs que nous avons relevés après notre départ.

CHAPITRE 1 – CONTEXTUALISATIONS

1.1 Irak : rapide état des lieux politique et économique

Si l'on parle à intervalles réguliers de l'Irak, c'est en général pour pointer une nouvelle flambée de violence mais rarement pour proposer une lecture des événements qui ont pu contribuer à créer – et à entretenir – un climat aussi délétère. Tel n'est pas non plus notre propos. Après un bref aperçu de l'histoire de l'Irak « moderne », nous nous contenterons de nous arrêter sur deux phénomènes qui nous semblent avoir (eu) une influence sur le microcosme dans lequel évoluent aujourd'hui les étudiants kurdes irakiens ainsi que leurs professeurs : l'opération « pétrole contre nourriture » et le statut autonome de la région du Kurdistan d'Irak par rapport au reste de la nation.

1.1.1 Du Traité de Sèvres aux trois guerres du Golfe

L'Irak, tel que nous le connaissons aujourd'hui, est une nation qui n'a pas cent ans. Ses



Fig. 1 – L'empire ottoman au début du XX^e siècle au sein de l'Orient arabe ; emplacement de l'Irak « moderne » (Source : coll. *Histoire à la carte*, éd. *Images et Savoirs*)

contours ont été dessinés une première fois en 1920 à l'occasion du Traité de Sèvres, tracé qui a été partiellement repris en 1923 lors du Traité de Lausanne. Ainsi, des territoires et ethnies qui, auparavant, faisaient partie de l'empire ottoman sont placées sous mandat britannique par la Société des Nations jusqu'en 1932.

Depuis la fin du pouvoir ottoman, l'Irak aura connu une période monarchique jusqu'en juillet 1958 puis l'avènement du parti Ba'ath en 1963. Au cours de son histoire mouvementée, le pays se sera maintes fois battu contre les influences extérieures, qu'elles soient occidentales ou soviétiques, impérialistes ou communistes – mais également à leurs côtés selon les époques et les intérêts en jeu.

Alors qu'il est arrivé au pouvoir à peine un an plus tôt, Saddam Hussein engage l'Irak dans la première guerre du Golfe qui l'opposera à l'Iran de 1980 à 1988. Elle sera suivie en 1990 par l'invasion du Koweït, une invasion qui sera sanctionnée sous mandat onusien par les États-Unis. L'ONU impose alors un lourd embargo à l'Irak ainsi qu'un processus de désarmement. La dernière guerre du Golfe, en 2003, se fait cette fois sans mandat de l'ONU et aboutira à la chute de Saddam Hussein.

Ce pays aura connu en moins de trente ans un renversement de situation invraisemblable. L'Irak jouissait, à la fin des années 1970, d'une économie prospère (un secteur agricole florissant qui peut alors couvrir 80% de la production mondiale de dattes) et d'un système éducatif parmi les meilleurs du Moyen-Orient. En douze ans, l'Irak est passé de deux à cinq universités, le nombre des étudiants de 5 500 à 34 900, une tendance qui se retrouve dans tous les niveaux de l'éducation (Rossi, 1979). Aujourd'hui, c'est un pays scindé en deux aux destins presque antinomiques : le Kurdistan au nord, sécurisé, en pleine croissance économique, ouvert sur l'extérieur ; le reste de l'Irak se débattant dans une spirale de violence interconfessionnelle qui n'a pu être jugulée à ce jour. Au-delà de cette ligne de partage qui ne s'est dessinée clairement qu'après la troisième guerre du Golfe, l'ensemble du pays a souffert des conséquences des deux premières guerres, tout particulièrement de celles induites par le programme de sanctions « pétrole contre nourriture ».

1.1.2 L'opération « pétrole contre nourriture² » : sanctions et conséquences

Ce programme lancé en 1995 par l'ONU (résolution 986) et prenant fin en 2003 était censé « répondre, à titre de mesure temporaire, aux besoins humanitaires du peuple irakien » (Nations Unies, n.d.). De nombreuses voix critiques se sont entre-temps élevées contre cette opération au titre de corruption aggravée – des reproches auxquels l'ONU a d'ailleurs fait face, d'autant que la commission officiellement chargée de rendre son rapport sur la question avait conclu à une « responsabilité collective du Secrétariat, des États membres et du Conseil de sécurité » (Nations Unies, 2005).

Des études commencent à voir le jour et à analyser les marques de paupérisation qu'a engendrées ce programme auprès de la population irakienne. Ainsi, même s'il s'intéresse tout particulièrement aux conditions humanitaires – et aux nombreux décès qui en ont ré-

² OFF° en anglais.

sulté – Lessard rappelle que les Irakiens ont souffert « d'un sens aigu d'isolement dû à l'absence de contacts avec le monde extérieur [et d'un] appauvrissement sur les plans culturel et scientifique » (Lessard, 2004, p. 22). Le nom du programme « pétrole contre nourriture » est révélateur en ce qu'il induit sans ambiguïté que les savoirs intellectuels, culturels ou scientifiques n'ont jamais fait l'objet d'un quelconque échange : la population en a été privée pendant toute la durée de vie du programme. Les contacts avec l'extérieur, avec les nouvelles écoles de pensée, les évolutions méthodologiques, les recherches en cours ont été, de fait, rendus impossibles.

1.1.3 L'Irak et le Kurdistan d'Irak : centralisme vs fédéralisme

Les Kurdes d'Irak ont souvent été en guerre : contre les Ottomans, les Britanniques puis contre le pouvoir central de Bagdad. Pour l'exemple, un accord de paix est annoncé en mars 1970 selon lequel une certaine autonomie est accordée aux Kurdes (la langue kurde devient ainsi langue officielle aux côtés de l'arabe). Mais ces mesures, en soi positives, sont accompagnées d'une relocalisation forcée des Kurdes dans d'autres régions d'Irak ainsi que d'une arabisation des régions du nord.

Il n'est pas exagéré de dire que les trois provinces kurdes jouissent d'une autonomie *de facto* depuis la protection que leur ont accordée les États-Unis en 1991. Les provinces d'Erbil, de Soulemani et de Dohuk forment ce qu'on appelle aujourd'hui la « région autonome du Kurdistan » (désormais Kurdistan³) et sont au bénéfice de droits dont dispose traditionnellement toute région fédérée : un parlement et des institutions locales ainsi qu'un certain pouvoir de décision et d'organisation au niveau régional.

Selon Davis (2008), la situation du Kurdistan ferait figure d'exception dans un Irak fondamentalement centralisateur avec un pouvoir fort qui n'hésite pas à réaffirmer ses prérogatives, le cas échéant. En effet, même si le gouvernement central a accordé au Kurdistan de substantiels avantages cette même année⁴, il ne faut pas s'y tromper, le pouvoir central reste réel, en particulier dans les questions budgétaires : c'est Bagdad qui impose au Kurdistan les

³ Nous utilisons cette appellation pour des raisons de simplicité. Il faut toutefois noter qu'elle ne se réfère qu'à la région du Kurdistan irakien – à l'exclusion des régions en Turquie, Syrie et Iran qui comptent également de fortes proportions de Kurdes. On ferait alors allusion au « grand Kurdistan ».

⁴ En 2008, le Kurdistan a obtenu l'autorisation de signer des contrats avec les sociétés pétrolières occidentales, ce qui s'est depuis transformé en pomme de discorde entre Erbil et Bagdad.

objectifs à atteindre (ici, en barils de pétrole) – faute de quoi, une partie du budget régional ne serait pas versée (Reuters, 2014). Les relations entre le gouvernement central et la région autonome sont caractérisées, depuis la chute de Saddam Hussein, par une alternance complexe entre liberté relative et réaffirmation parfois brutale des rôles et des responsabilités de chacun.

1.2 Le Kurdistan aujourd'hui

1.2.1 Forte ouverture sur l'extérieur

Le Kurdistan porte un intérêt tout particulier aux relations qu'il entretient avec l'étranger, non seulement à leur maintien mais également à leur développement : le nombre de consulats et d'ambassades sis pour la plupart à Erbil ne cesse de croître, les accords économiques se multiplient, le nombre d'entreprises et d'expatriés travaillant au Kurdistan est en hausse. D'après les chiffres émanant du MAE^o, on enregistre au 31 décembre 2013 une hausse de 26% des Français inscrits au registre des Français à l'étranger : même si ce chiffre concerne l'ensemble de l'Irak, il est essentiellement imputable à l'essor économique que connaît le Kurdistan, en particulier dans les secteurs pétrolier, de la construction et de la grande distribution.

Au-delà de l'importance du réseau diplomatique sur son propre territoire, le Kurdistan est également soucieux d'être présent à l'étranger : on recense quatorze bureaux de représentation du GRK^o tant au niveau de l'Union européenne que dans des pays aussi divers que la Suisse, l'Australie, la Russie ou l'Italie (Kurdistan Regional Government, n.d.). Il faut lire dans cette recherche systématique de visibilité une volonté politique affirmée de la part du gouvernement régional de se détacher – à plus ou moins brève échéance – du reste de l'Irak : il lui incombe de se positionner sur l'échiquier international, d'être un interlocuteur connu, reconnu.

Si l'économie connaît un essor et un dynamisme qui attirent de nombreux investisseurs étrangers (parmi lesquels beaucoup de Turcs et de plus en plus d'Européens), le domaine de l'éducation est, lui aussi, au centre des préoccupations du GRK. Proposer un enseignement de qualité et faire, à terme, du Kurdistan une région exportatrice de savoirs, tel est l'objectif ambitieux que se sont fixé les autorités. Une des clés envisagées pour y parvenir est un programme de réformes étendu. La promotion de la mobilité internationale étudiante est l'une

des mesures phare de ce programme, elle est également le déclencheur et le moteur de notre problématique. Mais avant de nous intéresser à la mobilité, procédons à une rapide caractérisation du paysage éducatif kurde irakien.

1.2.2 Paysage éducatif

L'expansion est d'actualité

Il existe actuellement au Kurdistan onze universités publiques et plusieurs universités privées habilitées. À Erbil, capitale administrative, on compte deux universités publiques dont la plus ancienne, celle de Salahaddin, a été créée en 1968 puis transférée dans la capitale régionale en 1981. La seconde a été fondée en 2006 et a pour particularité de ne dispenser ses cours qu'en anglais. En 2010/2011, le GRK annonce la construction de quatre nouvelles universités publiques dans des villes de moindre importance. Cette croissance exponentielle se trouve détaillée dans une publication du MHE^o portant sur l'état d'avancement des réformes entreprises. On peut y lire que le secteur privé a été mobilisé pour qu'il investisse dans le secteur de l'éducation supérieure et que douze universités privées ont entre-temps été habilitées. On y apprend également que les nouvelles créations d'universités n'auraient pas réussi à absorber le nombre toujours croissant des diplômés de second cycle⁵ (Ministry of Higher Education and Scientific Research, n.d.).

Une statistique émanant du Ministère irakien du plan et portant sur les années 2009-2012 couvre l'ensemble du paysage éducatif irakien. Notons qu'il est difficile de savoir clairement en quoi consistent certains des indicateurs proposés. Par exemple, la section portant sur les études supérieures y inclut tant les universités publiques et privées que les instituts techniques. Selon cette étude, les étudiants en cours de scolarité sont en constante augmentation, avoisinant les 500,000 et l'on compte plus d'une centaine de milliers d'élèves nouvellement inscrits chaque année (Republic of Iraq - Ministry of Planning, n.d.). Il reste malgré tout difficile d'affirmer à partir de chiffres finalement peu éloquents que l'éducation supérieure connaît le même essor dans tout le pays.

⁵ C'est-à-dire des élèves ayant terminé leurs études secondaires – l'équivalent de l'année de terminale en France – et désirant entrer à l'université.

Une volonté de remaniement

Les chiffres ne sont pas une fin en soi, et le Ministère a entamé une politique ambitieuse de refonte des systèmes pour y intégrer une dimension qualitative nouvelle : le *Roadmap to quality* ou « plan de route qualité ». Deux points servent à illustrer cette volonté forte d'ingénierie politique : le choix des études et la reconnaissance internationale liée aux diplômes établis au Kurdistan.

Jusqu'à présent, le système d'admission ne prend en compte les souhaits émis par les nouveaux étudiants que dans la mesure où ils sont corroborés par les résultats des examens de fin de scolarité secondaire. Beaucoup d'étudiants doivent ainsi renoncer à leurs vœux et opter pour la filière que leur ouvrent les points obtenus. Selon cette logique, les études de médecine sont bien mieux cotées que celles de langue. Le fait que la plupart des étudiants du département de français à Erbil étudient cette langue non par choix mais, du moins au début, comme un pis-aller est une conséquence directe de ce système d'attribution des places « au mérite ». Les Ministères compétents sont conscients que la situation est problématique même si elle est toujours considérée comme étant garante d'une certaine justice sociale. Elle sera donc difficile à faire évoluer. Il est néanmoins question de concevoir un test d'aptitude et de l'expérimenter à petite échelle. Quant aux diplômes, il importe de les rendre, à terme, équivalents à ceux qui sont délivrés dans le reste du monde. À titre d'exemple, le département de français propose un cursus sur quatre ans au bout desquels l'étudiant obtient un *Baccalaureum* considéré en Europe, selon la terminologie de Bologne, comme une licence.

1.2.3 La mobilité : un investissement pluriel

Les relations diplomatiques qu'entretient le GRK avec ses nombreux partenaires internationaux ont des répercussions au niveau académique. Les départements de langue de l'université sont souvent en contact avec les services culturels d'ambassades européennes : le département de français est ainsi l'objet de visites régulières de la part du SCAC° de l'ambassade de France à Bagdad tandis que le département d'allemand est suivi par le DAAD°. Ces liens vont dans un deuxième temps franchir les frontières et se traduire en programmes de mobilité qui permettront aux candidats sélectionnés au Kurdistan de poursuivre leurs études dans un des pays partenaires.

La mobilité est un investissement pluriel : économique, tout d’abord, puisque former des gens hautement qualifiés revient à s’assurer l’acquisition et la maîtrise des compétences nécessaires à certaines orientations en matière de gestion et de développement du pays. Financier, ensuite, puisqu’il s’agit pour le GRK de mettre à disposition les fonds nécessaires à la gestion de tels programmes dans la durée (les cursus de doctorat sont planifiés sur trois à cinq ans) ; social parce que la mobilité n’est pas qu’une question de savoir mais également de savoir-être ; réflexif et itératif, enfin – ou peut-être avant tout – parce que la mobilité se construit sur une alternance de regards allant de soi à l’autre avant de revenir à soi. Parce qu’ils ont trait au cœur de notre problématique, les investissements humain et réflexif-itératif feront l’objet d’un traitement plus approfondi au chapitre quatre.

Revenons brièvement à l’investissement financier. Le Kurdistan a mis en place un cadre ambitieux pour atteindre les objectifs qu’il s’est fixés en termes d’accroissement rapide des compétences et des savoirs. Il s’agit du volet HCDP^o qui prend en charge les aspects financiers et logistiques, en un mot organisationnels, de la mobilité. Il intervient donc beaucoup en amont – en particulier lors de la phase de définition des critères de sélection. Quelques chiffres pour illustrer l’ampleur du programme : plusieurs centaines de boursiers ont intégré le programme dès 2009 – leur nombre a entre-temps dépassé le millier, toutes destinations confondues. Pour se donner les moyens de ses ambitions, le GRK a débloqué un budget en conséquence pouvant culminer à cent millions de dollars par an. Une des particularités du montage financier consiste dans le fait que le montant des bourses vient s’ajouter au salaire qui continue à être versé au bénéficiaire pendant la durée de ses études à l’étranger. Le statut des boursiers HCDP est donc particulièrement avantageux – ce qui peut contribuer à faire naître chez les bénéficiaires des représentations erronées quant aux conditions de vie des étudiants en France.

La problématique exposée au début de ce travail est directement liée au programme de mobilité du HCDP, à ce que nous pourrions peut-être qualifier de maladie infantile. Le taux inhabituellement élevé d’étudiants-boursiers refusés par les universités françaises contactées a servi de déclencheur à notre projet. Pour mieux comprendre le contexte dans lequel s’inscrit notre mission, dressons un rapide état des lieux pour circonscrire l’envergure du projet, nommer les acteurs institutionnels ainsi que le public cible.

1.3 Projet : balisage

En 2012-2013, nous avons effectué un stage à Erbil dans le cadre de l'attribution de postes par le MAE à des étudiants en master FLE°. Ce stage s'est très rapidement orienté vers l'enseignement au département de français de l'université Salahaddin ainsi qu'à l'Institut français (IFI°), à l'exclusion d'autres tâches à caractère tuteur. Selon le descriptif de poste, ces dernières portaient sur la « facilitation de l'adaptation culturelle et linguistique des futurs boursiers du gouvernement régional kurde en France » et le « soutien pour la recherche d'université et informations sur les universités françaises pour les futurs boursiers du gouvernement régional kurde et du gouvernement français ». Ces missions ont été tacitement supprimées pour être remplacées par des responsabilités afférentes aux certifications DELF-DALF : conception de cours, habilitation par le CIEP puis intervention en tant qu'examineur-correcteur lors des épreuves orales et écrites (niveaux B1 à C1).

Or ce sont précisément les deux tâches négligées dans la pratique quotidienne qui seront au cœur de notre projet, bien que de façon quelque peu détournée. La commande sera finalement formulée en ces termes : « établissement d'une offre de cours pour boursiers poursuivant leurs études en France (master et doctorat). A1-B1/2. » Dans notre cas de figure, ce n'est pas l'intitulé de la commande qui aura joué un rôle décisif dans le choix du terrain de stage ; c'est, au contraire, du terrain de stage qu'auront émergé les conditions nécessaires à la formulation du projet.

1.3.1 La préparation au départ : une étape à revoir

Rappelons que ce n'est qu'en 2009 que le HCDP a envoyé les premiers étudiants boursiers à l'étranger. En ce qui concerne les départs à destination de la France, il y a eu trois vagues : en 2009, en 2011 et en 2013. Les années de pause sont dues pour la première à une nette priorité donnée aux départs vers l'Angleterre, pour la seconde à des complications administratives⁶ qui ont retardé la vague des départs, repoussant ces derniers de novembre 2012 à février 2013.

Or, seuls les boursiers de la première vague ont pu bénéficier de trois semaines de cours avant le départ (il ne nous a malheureusement pas été possible de savoir en quoi consis-

⁶ Lors de la passation de pouvoirs entre le gestionnaire précédent (le CNOUS°) et l'actuel (Campus France).

taient ces cours). En 2011, il y a eu signature d'un nouvel accord entre le CNOUS et le MHE selon lequel le CNOUS devait gérer la formation linguistique ; cette dernière ne devait pas se dérouler au Kurdistan. Des 55 étudiants partis en 2011, 17 n'ont été acceptés par aucune université française (master et doctorat confondus), soit un tiers des demandes. Quatre étudiants ont abandonné. C'est cette situation jugée alarmante qui a fait réagir l'IFI – une situation d'autant plus délicate que les candidats avaient auparavant fait l'objet d'un long processus de sélection. En sa qualité de Directeur de l'IFI à Erbil, S. Tellier a établi des contacts plus étroits et ciblés avec le MHE pour voir comment faire évoluer le dossier. Les pourparlers auront été longs. Ce n'est qu'une année plus tard que le HCDP donnera son accord et que l'IFI profitera de notre présence pour nous confier ce projet.

1.3.2 Acteurs institutionnels

Au Kurdistan, les acteurs institutionnels en matière de mobilité étudiante sont au nombre de trois : deux acteurs de premier plan – le HCDP et l'IFI – le troisième jouant une partition plus secondaire mais non négligeable : les établissements d'études supérieures kurdes. Nous ne mentionnerons pas ici le rôle de Campus France, si ce n'est pour dire qu'ils ont continué à considérer la formation linguistique en France comme condition *sine qua non* au contrat, tout comme l'avait fait le CNOUS en son temps.

Le HCDP

Il s'agit d'un acteur gouvernemental de poids qui fait partie intégrante du MHE au Kurdistan. Il est chargé de la gestion des programmes de mobilité avec tous les pays partenaires, ce qui implique de devoir jongler entre des environnements académiques, des cadres juridiques, des dispositifs financiers très variés. Dans le projet qui nous a été confié, le HCDP est désigné en tant que maître d'ouvrage : ce n'est qu'à partir du moment où il a exprimé un intérêt pour l'idée qui lui a été soumise que nous avons pu commencer à analyser la situation de façon ciblée. C'est également au HCDP que nous avons présenté officiellement nos premières conclusions ainsi qu'une ébauche détaillée de la réponse que nous souhaitons apporter aux difficultés identifiées.

L'IFI

L'IFI est un interlocuteur souvent sollicité tant par le HCDP, les boursiers que par Campus France quand il s'agit de questions liées à la mobilité. S'il a été au début l'instigateur du projet, l'IFI s'est entre-temps repositionné comme maître d'œuvre, c'est-à-dire comme concepteur.

Au-delà des considérations liées à l'importance de la préparation au départ, à la facilitation de l'intégration des boursiers dans leur pays et leur université d'accueil, les avantages d'une formation sur place ont été facilement identifiables – et identifiés – en termes d'économie et de contrôle. L'IFI a pu proposer au HCDP de concevoir un environnement qui leur garantisse non seulement une économie substantielle par rapport aux frais d'une formation longue en France (environ EUR 1.000 par inscrit par mois)⁷ mais aussi un meilleur contrôle de la formation elle-même grâce, par exemple, au suivi des évaluations par le biais de rapports réguliers.

L'idée de départ consistait à étendre ce projet, une fois finalisé, à Bagdad pour démultiplier les effets de l'ingénierie de formation. L'IFI aurait donc été dans les deux cas la force motrice, une fois avec un interlocuteur gouvernemental kurde, l'autre avec un interlocuteur gouvernemental irakien. Cette idée n'a cependant pu aboutir puisque le projet a été mis en suspens avant la fin de notre stage. C'est, sans conteste, une idée qui vaudrait la peine d'être reconsidérée, si toutefois les ressources humaines le permettent.

L'enseignement supérieur : le département de français, université Salahaddin

Les établissements d'enseignement supérieur kurdes ne sont pas directement impliqués dans les programmes de mobilité parce que les sélections se font au plus tôt deux ans après que les diplômés ont quitté l'université. Ils n'assurent donc aucun accompagnement institutionnel auprès des boursiers HCDP. Ils jouent néanmoins un rôle essentiel dans la formation académique dispensée aux boursiers qui sont tous détenteurs d'un premier diplôme universitaire. Il est donc important de comprendre dans les grandes lignes les modes de fonction-

⁷ Une formation en école de langue en France dure en moyenne six mois. Dans la formule que nous avons présentée à la commission HCDP, les frais représentent moins de 40% des frais perçus pour une formation de même durée en France (soit USD 3,000 par étudiant pour six mois de formation, y compris les frais d'inscription au DELF A2 – cf. annexe 9).

nement, les formes de travail, les types de relations qui caractérisent une université publique au Kurdistan. Il serait prétentieux de notre part d'affirmer faire un portrait précis et juste de la culture académique locale, ne serait-ce que parce que nous la connaissons peu et que les universités offrent des visages et des environnements parfois étonnamment différents. Il nous a cependant été possible, dans le cadre de nos heures d'enseignement au département de français (une douzaine d'heures par semaine) ainsi que grâce au témoignage de professeurs travaillant dans l'autre université publique d'Erbil⁸ de nous faire une première idée du cadre dans lequel les étudiants évoluent. Nous reviendrons sur ce point au chapitre deux.

1.3.3 Public

Le public cible de notre projet est hybride, ou double, selon le point de vue adopté.

Le public déclaré du projet est clairement constitué par les futurs boursiers – ceux qui, au moment de notre recueil de données, n'étaient pas encore sélectionnés. Le public réel – les enquêtés qui ont participé au recueil de données – est également composé de boursiers si ce n'est que ceux-ci sont déjà en France. Ils sont donc en mesure de fournir de précieuses informations quant à leur vécu, leurs problèmes, leurs souhaits. C'est donc en partant des réponses données par les « anciens » que nous avons travaillé à la conception d'une offre permettant aux « nouveaux » de mieux se préparer au départ en tirant profit de l'expérience de celles et ceux qui les ont précédés.

Nous considérons à cet égard que le projet s'est développé non autour d'un public absent mais sur une projection tout à fait réaliste faite à partir d'un public, sinon identique, du moins très similaire.

Finalement, le projet qui, dans sa formulation même, consistait au départ en une « offre de cours » s'est rapidement métamorphosé en un outil de préparation à la mobilité académique. C'est dans cette évolution même que s'est enracinée notre problématique : comment en faire une étape utile aux effets que l'on espère durables ? Ou, pour l'exprimer en creux : comment éviter de concevoir un cours qui ne soit porté que par l'équipe enseignante et considéré par les boursiers eux-mêmes comme une obligation superflue imposée par

⁸ Il s'agit de l'UKH – University of Kurdistan Hewlêr (*Hewlêr* est le nom kurde d'Erbil).

l'extérieur ? Comment concilier les besoins des uns et les exigences des autres ? Comme pour toute démarche ingénierique, nous avons déterminé des façons de procéder et recueilli des informations pour tenter de proposer une formation qui tienne compte des besoins exprimés tout en intégrant une dimension novatrice.

CHAPITRE 2 – MÉTHODOLOGIE ET OUTILS

2.1 Une démarche articulée

Pendant le stage proprement dit, nous n'avons pas pris le temps de nommer ni de catégoriser le type de démarche dont nous avons besoin pour parvenir à nos fins ; le choix des outils a été prioritaire. Nous avons donc repoussé à plus tard le travail de réflexion didactique. Notre façon de procéder s'est inscrite avant tout dans la réalité et la disponibilité des acteurs. Pour qualifier notre approche, nous aimerions reprendre à notre compte ce que Murphy-Lejeune définit comme fil conducteur de ses propres travaux sur les façons de rendre compte de la mobilité :

Our aim is to personalise a research area to try and understand it through what the members say about it. In other words, "affective actions", what the teller feels and says, are as important as "effective actions", what happened. (2002, p. 38)⁹

Grâce au recul qu'impose tout travail d'écriture, nous distinguons à présent une triple articulation méthodologique dont chaque partie a sa spécificité et son unicité propres. Nous reconnaissons à ce stade une séquentialité d'ordre chronologique dans la mesure où les démarches ont effectivement été mises en œuvre dans cet ordre sur le terrain : l'approche systémique puis la recherche-action, la communauté de recherche occupant une place à part. On peut arguer qu'une pléthore de démarches peut nuire à l'analyse ; nous sommes, pour notre part, convaincue que c'est de la diversité des moyens que peut émerger une image nuancée. Mais revenons d'abord à la notion de séquentialité pour l'explicitier.

C'est la démarche systémique qui a été utilisée en premier, parce que nous ressentions un besoin fondamental de comprendre l'univers du projet, ses acteurs, l'environnement social et politique. C'est donc le système en tant qu'ensemble de composantes interconnectées qui a fait l'objet de nos premières recherches. Une fois que l'image a commencé à se préciser, nous sommes passée à un grain plus fin et avons privilégié la recherche-action. Nous sommes, pour ainsi dire, rentrée au cœur du sujet. Cette démarche nous a dotée d'une

⁹ Citation de Kohler Riessman (1993) in Murphy-Lejeune : « Notre but est de personnaliser un champ de recherche pour tenter de le comprendre au travers de ce que les membres en disent. En d'autres termes, les "actions affectives", c'est-à-dire ce que le narrateur dit et ressent, sont aussi importantes que les "actions effectives", ce qui s'est produit. » [Traduction de l'auteure]

structure organisée dans un premier temps autour de l'analyse évoluant graduellement vers des activités liées à la conception. Mais en quoi consiste concrètement une recherche-action ? De nombreux auteurs se sont astreints à définir cette notion. De Ketele et Roegiers (1996) font état des critères énoncés par Elliot dans le cadre d'une réflexion s'inscrivant en milieu scolaire. Nous reprenons certains de ces paramètres tout en les transposant à notre projet et à notre public :

Critères d'Elliot	Notre interprétation
Le but de la recherche-action est d'approfondir la compréhension d'un problème	Comment combattre un taux d'échec relativement élevé parmi les boursiers HCDP lors de la phase d'inscription universitaire en France ?
La recherche-action interprète les événements à partir du point de vue des acteurs impliqués dans la situation-problème	Accorder de l'importance aux représentations et aux points de vue exprimés par les boursiers HCDP
Les participants doivent pouvoir s'exprimer librement (dialogue non contraint)	Nécessité d'explicitier les raisons de la recherche-action en posant un cadre, en définissant des objectifs pour assurer une meilleure compréhension de la démarche entreprise (cf. texte introductif au questionnaire)

Tab. 1 – Quelques critères définitoires d'une recherche-action

La troisième et dernière articulation, peut-être la plus surprenante, a été tel un fil rouge parcourant le projet de bout en bout. C'est peut-être pour cette raison que nous avons eu, paradoxalement, plus de mal à distinguer sa présence. Il s'est agi du besoin presque compulsif de créer ce que nous appelons une « communauté de recherche » alors même que notre public cible se caractérisait par son absence. Cette communauté s'est caractérisée non seulement par sa présence physique au Kurdistan mais aussi par une volonté affichée, de notre part, de lui laisser voix au chapitre. Cette dernière strate, à certains égards la moins scientifique mais pour nous peut-être la plus tangible, nous aura permis de mettre des mots sur une situation perçue au début comme enchevêtrée et, *de facto*, difficilement intelligible. Toutefois, parce qu'elle ne nous livre pas, au sens strict du terme, de résultats scientifiquement exploitables, nous laissons cette dernière articulation de côté et nous concentrons sur les deux premières.

Chacune d'entre elles a été envisagée par rapport au type de résultat recherché. Pour reprendre des termes couramment utilisés en analyse de processus ou de procédés industriels, l'*input* (la démarche) détermine l'*output* (le résultat). Pour illustrer ce à quoi se réfèrent ces deux termes, nous aborderons d'abord l'*input* de la recherche-action avant d'enchaîner sur l'*output* de la démarche systémique.

2.2 Input : des outils de recueil de données

Produire un objet (prenons une céramique) implique de disposer des conditions nécessaires à sa production (de la glaise, un tour, un four). La question est donc de déterminer quels sont les éléments nécessaires et comment les utiliser au mieux. Pour obtenir des informations concernant les programmes de bourses HCDP et les éventuels problèmes rencontrés par les boursiers, nous avons eu recours à plusieurs outils.

2.2.1 Nature des outils

Si l'on se réfère à une terminologie employée en géologie, nous sommes tentée de dire que nous avons procédé à des sondages par carottage : il s'agit d'une technique d'extraction d'échantillons de terrain – ou carottes – dans une opération de sondage du sous-sol ou des fonds sous-marins. Cette approche nous a semblé la meilleure pour obtenir rapidement, et de source que nous voulions plurielles, des informations concernant les diplômés kurdes irakiens poursuivant leurs études à l'étranger.

Pour ce faire, nous avons eu recours à différents outils en fonction du type d'information que nous souhaitions recueillir ou dont nous avons voulu garder trace. On se référera avec intérêt au tableau synoptique proposé par T. Ardouin (2010) comportant une liste des recueils de données les plus courants (cf. annexe 1). En voici notre exploitation personnelle selon les ressources disponibles au moment où nous avons été saisie du dossier :

Type d'information recherchée	Type d'outil sélectionné
Contextualisation et premiers paramétrages du projet	Plusieurs entretiens
Identification des problèmes des boursiers	Questionnaire
Relations entre boursiers HCDP et étudiants français	Entretien (reconstitution)

Tab. 2 – Typologie d'outils utilisés pour le projet

Au-delà des outils précités, nous avons eu accès à des documents mis à notre disposition par l'IFI qui nous ont fourni des données historiques. Nous avons pu en retirer des informations descriptives concernant les profils des boursiers sélectionnés lors des vagues précédentes de départ, les contrats et avenants conclus entre le CNOUS puis Campus France et le MHE, le détail des conditions financières attachées aux bourses de mobilité. C'est également à partir de ces fichiers que nous avons pu constituer une base de données qui nous a servi à prendre contact avec les boursiers lors de l'envoi du questionnaire d'enquête.

Avant de faire dialoguer ces différentes sources d'information dans la partie consacrée aux résultats des analyses, il nous paraît opportun de revenir sur la façon dont nous avons procédé pour recueillir les informations.

2.2.2 Condition des recueils de données

Moyens mis en œuvre

Reprenons le tableau 2 et complétons-le en ajoutant les personnes-ressource sollicitées :

Informateur-ressource	Type d'information recherchée	Outil sélectionné	
Directeur de l'IFI	Contextualisation et premiers paramètres du projet	Plusieurs entretiens	(Cas 1)
Boursiers kurdes en France	Identification des problèmes des boursiers	Questionnaire	(Cas 2)
Étudiante française en stage de courte durée au Kurdistan	Relations entre boursiers HCDP et étudiants français	Entretien (re-constitution)	(Cas 3)

Tab. 3 – Correspondance entre personne-ressource, type d'information et outil de recueil

Le choix de l'outil le plus adapté s'est fait en fonction d'une conjugaison de deux facteurs : la nature de l'informateur-ressource et le type d'information recherchée. Selon les indications du tableau 3, deux outils différents ont été utilisés : le questionnaire et l'entretien. En réalité, les modalités d'utilisation des outils ont varié selon les situations de recueil.

Commençons par les entretiens. L'entretien semi-dirigé – puisque c'est la forme que nous avons retenue – est un outil qui permet une proximité tant langagière qu'interactionnelle, une dynamique et une réactivité qui donnent aux interlocuteurs la possibilité d'approfondir, d'extrapoler, de recentrer, selon les besoins et les informations fournies ou recherchées. D'un point de vue technique, les personnes interrogées (cas 1 et 3) ont été enregistrées et leurs propos retranscrits (cf. annexes 3 et 4). Les entretiens se sont déroulés dans des conditions difficilement comparables. Si le premier cas a été planifié dès le départ, le troisième cas est, quant à lui, lié à un concours de circonstances des plus inattendues. Il a en effet été organisé de toutes pièces et, pour ainsi dire, de façon artificielle pour pouvoir conserver des informations qui nous avaient été divulguées sans aucune préparation ni préméditation lors d'une conversation à bâtons rompus. Dans ce cas particulier, c'est

l'information qui en a précédé le recueil effectif. À cause de la mauvaise qualité de l'enregistrement, nous avons décidé de nous attacher à reformuler les idées au détriment de la forme à laquelle nous n'avons malheureusement pu être rigoureusement fidèle. Maurer (1999) considère tout simplement la fidélité en matière de transcription comme relevant d'une mission impossible, que cette dernière soit le fait des limites de l'écoute ou des ratés de la communication. Nous nous inscrivons donc dans ce qui semble relever d'un phénomène largement répandu, (re)connu voire incontournable. Cette constatation nous a encouragée à conserver le témoignage pour sa valeur intrinsèque au lieu de le rejeter parce que sa transcription aurait été trop peu fidèle à l'original.

À autre type de ressource, autre outil. Le questionnaire a été choisi comme le moyen le plus adéquat d'atteindre un grand nombre de personnes. Il s'agissait en effet de recueillir des informations auprès des étudiants boursiers HCDP en France. Selon les listes fournies par l'IFI, le chiffre avoisinait les 150 personnes, ce qui rendait un recueil personnalisé de données totalement inenvisageable. Les choses se sont faites par paliers. Après avoir conçu le questionnaire, nous l'avons soumis à la relecture critique du Directeur de l'IFI puis à celle d'un étudiant boursier kurde en poste au Kurdistan pour un stage de courte durée. Leurs remarques ont été intégrées puis le questionnaire a été mis en ligne sur Google Drive et le lien envoyé aux boursiers HCDP. Nous avons ce faisant posé plusieurs hypothèses dont quelques-unes se sont rapidement avérées erronées, comme celle qui consiste à partir du principe que Google Drive est un environnement de travail maîtrisé par tous les étudiants. Pour preuve, un boursier HCDP en poste au département de français en a profité pour nous demander de lui montrer le fonctionnement de l'outil pour pouvoir l'utiliser pour ses propres besoins. Peut-être cette interface a-t-elle désorienté certains des boursiers, conduisant à un abandon précoce. Parallèlement à cela, espérer que la langue ne posera pas de problème insurmontable est une illusion. Nous verrons quelques manifestations de ce phénomène quand nous analyserons les résultats de l'enquête. Toujours est-il que des 150 personnes initialement contactées, il n'en est resté que 120 – trente courriels ont généré des messages d'erreur. Ayant obtenu 29 questionnaires dûment complétés, nous affichons une participation de près d'un boursier sur quatre (soit un taux de 24,17%). Nous estimons, à la vue des obstacles précités, que c'est un chiffre honorable, d'autant plus qu'il n'existait au moment de l'envoi des questionnaires, aucun lien d'aucune sorte entre le public cible et nous-même. Certes, moins d'un quart d'une population ne peut prétendre être représentatif

de l'ensemble de ladite population. Nous répondrons à cette remarque justifiée en précisant que nous n'avons pas cherché à avoir des représentations médianes mais à proposer un espace de discussion sur des problèmes – perçus ou réels, tel n'est pas le propos – et des propositions pour mieux faire.

Répartition temporelle

Sans en faire état explicitement, les tableaux 2 et 3 reprennent l'ordre chronologique dans lequel les outils ont été utilisés. Tout s'est passé très rapidement parce que le projet a commencé assez tard (en février 2013) par rapport au début du stage (en octobre 2012). Les recueils d'information se sont enchaînés, parfois chevauchés. Les paramétrages du projet ainsi que les informations de source institutionnelle ont été les premières informations à être recueillies de façon raisonnée en février 2013. Elles ont fourni un cadre autour duquel le questionnaire d'enquête a pu être élaboré – questionnaire dont les réponses nous sont parvenues entre les mois de mars et juin. Le dernier entretien « pour mémoire » a trouvé une résonance toute particulière : nous avons pu recueillir des traces – aussi anecdotiques soient-elles – de l'expérience d'un boursier Kurde irakien telle qu'elle a été observée, ressentie, interrogée par une étudiante française. Il s'agit certes d'un point de vue isolé mais très précieux parce qu'il apporte à l'analyse un regard qui lui faisait sans cela défaut : le regard de l'accueillant, non dans sa composante institutionnelle mais étudiante. Rappelons que le projet n'a pas été mené à terme. Nous nous sommes arrêtée, en tout état de cause, à mi-chemin. Si la fin de notre stage n'avait mis un terme naturel au projet, nous aurions certainement procédé à des entretiens semi-dirigés complémentaires, selon toute vraisemblance avec des acteurs institutionnels au Kurdistan (HCDP) et en France pour tâcher d'inscrire la préparation au départ dans une certaine continuité didactique.

Modalisation

Nous avons parlé d'une utilisation changeante des outils : c'est curieusement le questionnaire qui a été à l'origine de cette modalisation, tout particulièrement suite à l'intervention de deux Kurdes dont la requête nous a fait nous interroger sur le bien-fondé du questionnaire tel qu'il a été proposé. Présentons-les brièvement : inscrits en master 2 FLE recherche en France (dans deux universités différentes) dans le cadre du programme HCDP, ils ont tous deux effectué un séjour de courte durée au Kurdistan au moment où nous avons

envoyé le questionnaire aux boursiers. L'un comme l'autre nous ont demandé s'il était possible de répondre au questionnaire « oralement » : ce serait, selon eux, plus facile, plus pratique. Nous avons accepté et avons complété les champs du questionnaire en rédigeant les réponses et commentaires qu'ils faisaient de vive voix. Nous avons été frappée de constater que, bien qu'ayant les deux un bon niveau de français¹⁰, plusieurs questions devaient être précisées, parfois réexpliquées. Certaines réponses ont été beaucoup plus complètes une fois que nous avons procédé à certaines remédiations. L'interaction a permis à des éléments à peine effleurés d'être approfondis. Ces deux expériences nous ont fait prendre conscience des précautions avec lesquelles il allait falloir considérer – et d'autant plus interpréter – les réponses apportées par les enquêtés en ligne.

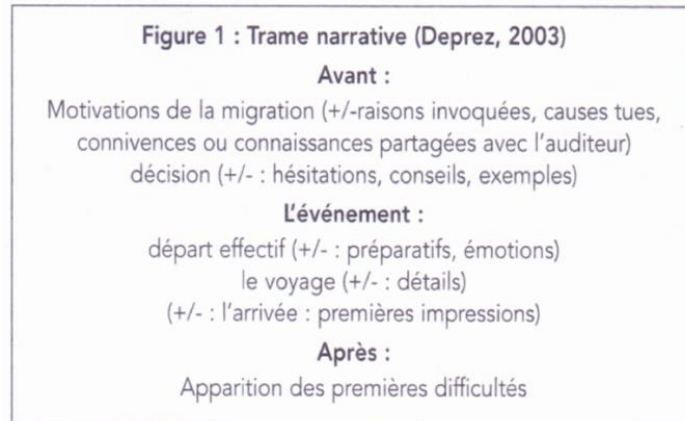
Le questionnaire est un outil qui exige un réel travail de réflexion et de conception en amont. Notre questionnaire n'a pas dérogé à la règle. Mais qu'interroge-t-il au juste? Quelles informations espérons-nous en retirer ?

2.2.3 Le questionnaire-enquête : vue rapprochée

Structure et contenus

Sans avoir la prétention de nous référer à des modèles bien établis tel celui de la tragédie grecque – la référence peut paraître surprenante mais elle est néanmoins pertinente dans son acception rythmique et séquentielle – nous nous inspirons plus modestement de réflexions menées dans le champ des migrations. Perregaux (2006) relève chez différents auteurs le besoin de proposer une structuration thématique du parcours migratoire. Ainsi, Oesch-Serra propose un échelonnement en trois points : le marquage temporel, les motivations de la migration et les modalités d'arrivée. Depez garde cette rythmique ternaire mais met l'accent sur la chronologie des séquences : avant – pendant – après.

¹⁰ Équivalent au niveau B2 du CECRL.



Ce découpage nous paraît intéressant à deux titres : il propose une progression facilement identifiable (des éléments déclencheurs de la mobilité jusqu'aux premières expériences faites au sein de la société d'accueil) ; il laisse la part belle aux affects, aux ressentis – demandant en quelque sorte aux personnes interrogées de se détacher de leurs expériences pour mieux les exprimer : la décentration au service de la réflexion. Dans le cadre de l'enquête menée auprès des boursiers HCDP – et en reprenant à notre compte les catégories élaborées par Deprez – nous nous sommes intéressée aux éléments suivants :

- **Avant** : comment les boursiers ont-ils vécu les six mois précédant leur départ ?
- **Pendant** : chocs, intégration, premiers contacts avec l'université.
- **Après** : prise de recul par rapport à ce qui s'est passé ; propositions d'amélioration.

Cependant, au-delà des représentations et des affects, nous avons également voulu recueillir des informations nous permettant d'esquisser un profil sommaire des enquêtés. Nous avons donc décidé de renoncer à la trame en trois temps obéissant à une logique essentiellement chronologique pour adopter une approche dédoublée selon le type d'information. La première partie de notre questionnaire est ainsi consacrée aux données descriptives, la seconde aux informations de nature axiologique. Les temps de la migration en tant qu'éléments structurants cèdent ainsi la place à la possibilité – plus ou moins grande – qu'a l'enquêté d'émettre un avis personnel, de prendre position, de s'impliquer dans le processus de réflexion. Les choses peuvent être représentées comme suit :

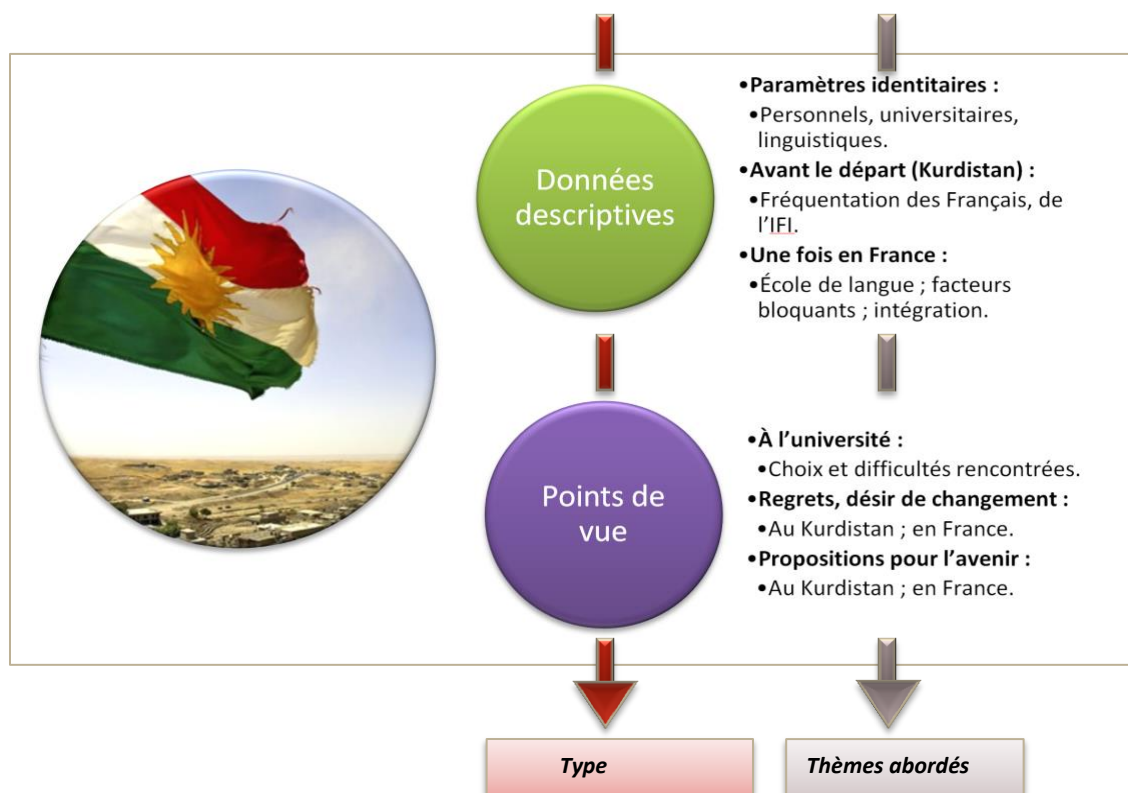


Fig. 2 – Structure du questionnaire envoyé aux boursiers HCDP

Cette illustration nous permet de mettre en exergue la dimension double de l'enquête : la première est factuelle ou descriptive et concerne le « partant », les conditions du départ et de l'arrivée. La seconde requiert une certaine distanciation par rapport au vécu mais accorde parallèlement une place de choix aux affects. Rappelons que le questionnaire a été notre unique moyen d'entrer en contact avec un assez grand nombre de boursiers HCDP. Nous avons donc voulu en quelque sorte exploiter ce « gué » au mieux et en retirer des informations suffisamment variées pour que, de leur analyse croisée, puissent émerger des représentations, peut-être même des prototypes ou du moins des phénomènes de typicalité tels qu'ils ont été définis par E. Rosch dans les années 1970 (Matthey, 2006, pp. 14-16). Il a donc été important de pouvoir lier, même de façon restreinte, les analyses et ressentis à un type de personne, à un type de parcours.

Poursuivons cette logique de croisement des informations en nous intéressant plus particulièrement au choix des thèmes abordés par le questionnaire. Il nous semble en effet qu'une explication s'impose au-delà de la simple évocation du paramètre temporel qui, comme nous l'avons précisé, s'est caractérisé par sa brièveté et le rythme soutenu auquel se sont enchaînés les événements. Nous avons dû très rapidement prendre contact avec les boursiers HCDP pour pouvoir leur laisser le temps nécessaire pour participer à l'enquête tout

en ne sachant pas encore à ce stade dans quelle direction nous voulions mener notre réflexion : voulions-nous interroger le contact des cultures ? La place du FOU° dans un parcours de mobilité étudiante ? La place de l'initiative personnelle dans deux systèmes académiques différents ? C'est sans le moindre doute cet atermoiement même qui nous a encouragée à effleurer des domaines aussi divers que ceux de l'intégration (assimilation vs acculturation), de l'université ou encore de l'initiative personnelle. Nous avons eu l'occasion de prendre note de certains phénomènes – que ce soit pendant des entretiens semi-guidés ou lors de conversations informelles – et avons tenté d'en savoir plus en permettant aux boursiers d'exprimer leurs points de vue sur différentes questions. Nous sommes parfaitement consciente du fait que le questionnaire ne fait pas montre d'une particulière cohérence thématique. C'est en revanche ce manque de centration originel qui nous aura permis de recueillir de précieuses informations sur des domaines apparemment mineurs tels que la motivation ou les attentes déçues.

Résultats escomptés (output prévisionnel)

Réinvestissons la logique des entrées-sorties pour répondre à la seconde question qui portait, rappelons-le, sur les résultats anticipés. Les entrées sont constituées par les questions posées, les sorties par les réponses escomptées. Le questionnaire est reproduit dans son intégralité en annexe 2.

Entrées *Découpage thématique / temporel* **Sorties** → réponses escomptées ; stratégie proposée

Q1 1a-1f	<i>Données identitaires</i>	Déterminer un profil qui tient compte de plusieurs paramètres nous permettant d'étoffer la réflexion. Pour prendre un exemple parmi d'autres, la connaissance (ou l'absence de) d'au moins une langue étrangère peut induire des facilités/ des difficultés pour l'apprentissage du FLE. Nous partons du point de vue qu'il s'agit là d'éléments « indiscutables » ¹¹ dans le sens où ils ne sont pas censés relever d'une perception ou d'un jugement subjectif. Nous espérons pouvoir étudier certaines parties de l'analyse qualitative à la lumière de ces éléments-balises.
Q2 2a-2c	<i>Laps de temps entre sélection et départ du Kurdistan</i>	Déterminer (1) le degré d'imprégnation entre candidats au départ et Français, (2) cerner leur familiarité avec le français voire leur volonté, leur curiosité, leur esprit d'initiative.
Q3 3a-3g	<i>En France</i>	Voir s'il existe une corrélation entre les réponses apportées à Q2 et Q3. Éventuellement intégrer les paramètres de Q1 pour voir s'il s'en dégage une logique cohérente.

¹¹ La question 1f s'avérera une exception notable. Nous y reviendrons ultérieurement.

Entrées	<i>Découpage thématique / temporel</i>	Sorties → réponses escomptées ; stratégie proposée
Q4 4a-4b	<i>À l'université</i>	Voir s'il existe une corrélation entre les problèmes rencontrés et le profil linguistique des participants (cf. 1e, 1f, 3c).
Q5 5a-5c	<i>Regrets</i>	Analyse thématique : recherche des thèmes abordés ici pour la première fois. Analyse des émotions exprimées.
Q6 6a-6b	<i>L'avenir</i>	Relever les propositions d'amélioration et les exploiter, dans la mesure du possible, dans la proposition d'offre de formation.
Le mot de la fin	<i>La parole est à vous !</i>	Capter des thèmes qui nous ont échappé lors de l'élaboration de l'enquête. Faire suivre les propositions et questions à qui de droit (IFI ou HCDP). Reformuler le cas échéant.

Tab. 4 – Entrées (questions) et sorties (réponses escomptées, actions envisagées)

Obstacles créés, obstacles rencontrés

On ne peut raisonnablement pas se contenter de parler des résultats escomptés sans lever le voile sur les éventuels obstacles qui peuvent enrayer le processus. Revenons en arrière et examinons de plus près un élément de taille négligé jusqu'ici : le choix du français en tant que langue-outil et les conséquences de ce choix. Choisir le français impose un postulat très simple : celui d'un déséquilibre inévitable. En effet, on est en présence d'une langue maternelle pour l'enquêteur – soit un environnement linguistique et culturel familier qu'on peut supposer largement maîtrisé – mais étrangère pour les enquêtés – et qui fait, en tout état de cause, l'objet d'un apprentissage parfois laborieux. On peut donc poser l'hypothèse que cette inégalité par rapport à la langue-outil risque de constituer un obstacle de taille, d'autant plus handicapant qu'il s'agit d'exprimer des points de vue ou des analyses qui réclament une maîtrise déjà réelle de la langue en question.

Pourquoi avoir malgré tout retenu cette option ? Qu'aurions-nous pu faire pour contourner cette difficulté ? Considérons l'alternative qui s'est présentée à nous : choisir le kurde ou l'anglais en lieu et place du français. Effectivement, nous aurions pu – théoriquement – faire traduire les questions en kurde (la question de la variété de kurde se serait alors inévitablement posée) puis les réponses en français. Mais nous avons très vite décidé de ne pas procéder de la sorte, d'une part à cause des contraintes temporelles, d'autre part à cause de toutes les inexactitudes et approximations qu'une telle entreprise n'aurait pas manqué de générer. Quant à l'anglais, aux aléas de la traduction s'ajoute la question suivante : s'agit-il là d'une langue-passerelle réellement opérante, en d'autres termes permet-elle tant à l'enquêteur qu'aux enquêtés de s'exprimer avec suffisamment d'assurance et de précision ? L'analyse des données nous fournira quelques indices à ce propos. Toujours est-il que ces doutes ont fait pencher la balance en faveur du français. Une telle décision implique

nécessairement qu'à partir du moment où les enquêtés doivent formuler des propositions, des obstacles linguistiques vont affleurer à la surface et rendre certaines productions difficilement compréhensibles du fait de la faiblesse du niveau linguistique de certains scripteurs. Il faudra donc pouvoir traiter ces réponses avec soin, ne pas « faire dire », prendre garde à ne pas surinterpréter.

Considérons à présent la formulation des questions. Bien que supposément spécialiste de la langue, nous sommes obligée de reconnaître qu'il est très difficile de rédiger un questionnaire de façon claire voire impossible de le faire de façon biunivoque. Un exemple frappant de formulation insuffisante ou ambiguë menant à une compréhension pour le moins décalée par rapport aux résultats attendus nous est fourni par la question 1f ; elle porte sur les langues étrangères que nous avons définies par rapport à la langue maternelle. Or dans ce cas particulier, il nous semble que nous avons beaucoup plus à faire à un problème conceptuel qu'à une incompréhension d'ordre purement linguistique, à savoir : qu'est-ce que la langue maternelle ? Nous avons posé cette question à une jeune Suisse née de parents irakiens et ayant passé toute sa vie en Suisse alémanique. La réponse a été sans équivoque : « l'arabe, parce que c'est la langue que parle ma mère ». L'allemand qui est la langue parlée à l'école ou le suisse allemand qui est la langue vernaculaire parlée entre amis (et entre frères et sœurs) n'ont pas été pris en considération. Or nous nous apercevons que, sur les vingt-neuf participants, dix-huit (soit plus de 60%) déclarent le kurde à la fois langue maternelle et étrangère. Il faut bien admettre que c'est seulement en dépouillant les questionnaires que nous avons commencé à être sensibilisée à des problèmes auxquels ont dû être confrontés certains enquêtés.

2.3 Output : premières esquisses d'un face à face des systèmes

Une part importante de notre stage s'est déroulée au sein du département de français de la faculté des langues de l'université Salahaddin à Erbil. Il est indubitable qu'enseigner, c'est également être aux premières loges quand il s'agit d'observer un nouveau système académique. C'est donc beaucoup grâce aux étudiants que nous avons côtoyés pendant l'année académique 2012-2013 que nous sommes en mesure de présenter les éléments de comparaison qui suivent. Il ne s'agit pas d'affirmations mais de propositions qui sont à considérer avec prudence puisqu'elles ne peuvent être que subjectives et forcément partielles :

elles ne sont en effet basées que sur l'observation ou sont le fruit de conversations *ad hoc* et non d'entretiens dirigés préparés avec soin. La grille de lecture que nous proposons est donc éminemment personnelle. Mais que voulons-nous comparer au juste ? Deux systèmes – nous pourrions même parler d'écosystèmes¹² – universitaires, celui dont est issu le migrant¹³ et celui en vigueur dans le pays d'accueil. C'est avec beaucoup de modestie que nous tentons une telle comparaison tant les univers en présence sont complexes et stratifiés. Néanmoins, cette entreprise nous paraît essentielle pour souligner quelques grandes tendances, qu'elles soient convergentes ou divergentes. Cela nous permet également d'exposer et de formaliser le fruit de nos expériences en tant qu'enseignante au sein du système universitaire public kurde irakien. Nous présentons nos propositions sous forme de tableau, d'une part pour en faciliter la lecture, d'autre part pour formaliser le face à face.

Mais avant de continuer, entendons-nous sur les termes utilisés.

- « **Culture** » fait systématiquement et exclusivement référence à l'univers académique. Il ne serait donc pas approprié d'y ajouter par exemple un face à face culturel Orient-Occident. Ce serait faire une digression dommageable à une réflexion qui se veut axée sur le monde des universités.
- « **Origine** » vs « **accueil** » distinguent la perspective dans laquelle se place l'observateur. Qui dit mobilité implique un point de départ et un itinéraire – à défaut d'un point d'arrivée. Il en va de même dans notre observation bifocale où deux perspectives sont envisagées : celle de l'origine (point de départ de l'itinéraire ou tremplin de la mobilité) et celle de la destination ou de l'accueil (point d'ancrage de la mobilité).
- « **Kurdistan** » fait référence aux phénomènes observés au département de français de l'université Salahaddin à Erbil. Là aussi, évitons toute généralisation et toute extrapolation qui peuvent s'avérer inexactes et biaiser le propos.
- « **France** » fait en revanche référence à une image globalisée des universités françaises. Il s'agit de présenter des faits communément admis que nous estimons, à ce titre, suffisamment évocateurs.

¹² Selon A. G. Tansley (1935), il s'agit de l'ensemble des populations existant dans un même milieu et présentant entre elles des interactions multiples. (www.universalis.fr)

¹³ Dans ce contexte précis, nous entendons le terme « migrant » dans le sens restrictif du diplômé de l'enseignement supérieur poursuivant ses études dans un autre pays pendant une durée déterminée avant de retourner dans son pays d'origine.

	Culture d'origine : Kurdistan	Culture d'accueil : France
Diplôme en fin de cursus	Le <i>Baccalaureum</i> (quatre années d'études)	Les boursiers HCDP s'inscrivent soit en master soit en doctorat.
Procédure d'entrée	Selon classement (notes obtenues à l'examen précédent). Pas de soumission de dossier.	Sur dossier pour les master 2 et doctorats.
Effectifs dans les classes	Entre 20 et 40. Les effectifs varient peu d'une année à l'autre.	Très importants en début de licence et diminuant considérablement en master.
Cours, contenus : évolutions en cours de cursus. Dispositifs.	<p><u>Les données ci-dessous concernent exclusivement le département de français de l'université Saladdin :</u></p> <ul style="list-style-type: none"> -1^{ère} année : le français est enseigné à part égale avec d'autres matières (anglais, informatique, kurdologie) -2^e et 3^e années : FLE avec un cours de civilisation en 3^e année -4^e année : français du tourisme et de l'économie, traduction. Rédaction d'un « mémoire » d'une dizaine de pages sur un sujet portant soit sur le Kurdistan, soit sur la France avec soutenance à l'oral devant jury. <p>En début de cursus, il n'est pas rare que les cours soient donnés en kurde.</p> <p>Des cours d'anglais sont dispensés aux étudiants de français et vice-versa. Ces cours sont obligatoires et font partie de l'emploi du temps officiel.</p>	<i>Pas de données pertinentes.</i>
FST (formes sociales de travail) Enseignement/ apprentissage	<p>Elles vont du plénum aux petits groupes. L'enseignant est seul responsable du choix effectué.</p> <p>Si la notion de groupe est très forte en tant que principe de cohésion sociale, il n'en va pas de même pour le travail en groupe qui semble se heurter à une certaine résistance de la part des étudiants : ils ont tendance à faire de la rétention d'information. Amélioration sensible en cours d'année.</p> <p>L'apprentissage par cœur est toujours très prisé. Les étudiants apprennent ce qui a été abordé en cours, peu vont chercher au-delà.</p>	<p>Alternance de cours magistraux et de travaux dirigés pour les filières professionnalisantes. Le travail en groupe n'est pas toujours facile à gérer (vision différente de l'engagement requis). Place très importante de l'oral, peu de support écrit de la part de l'enseignant. La prise de note rapide est un passage obligé et une caractéristique des études universitaires. Écrits universitaires très formalisés.</p>
Autonomie vs tutorat	<p>Cursus très tutoré. Les enseignants sont encouragés à accompagner les étudiants, à les soutenir le cas échéant. Contact généralement facile entre étudiants et enseignants. Le dialogue est explicitement encouragé. L'enseignant continue à jouer dans la société d'un prestige certain, prestige qui sera cependant fonction de son « grade » : il est important de compter des docteurs (c'est-à-dire ayant un titre de doctorat) parmi ses relations.</p>	<p>Une grande autonomie est demandée à l'étudiant. Les cours ne sont souvent qu'une ossature que l'étudiant doit pouvoir étoffer lui-même à l'aide de lectures complémentaires. Les contacts entre professeurs et étudiants ne sont pas toujours faciles à établir.</p>
Logement étudiant	<p>En famille pour les Erbilois, en résidence étudiante non mixte pour les autres (le confort et la salubrité peuvent varier considérablement en fonction de la résidence).</p>	<p>Cité U pour les boursiers, logement étudiant ou colocation pour les autres ; logement chez les parents pour ceux qui habitent près de leur université. Le logement ailleurs</p>

	Culture d'origine : Kurdistan	Culture d'accueil : France
Vie étudiante	En dehors des cours qui sont mixtes, les étudiants ont peu d'activités en commun, à l'exception notable des excursions de printemps qui réunissent des étudiants des deux sexes. Certains parents invoquent ce genre de sorties comme prétexte pour ne pas inscrire leurs filles à l'université qu'ils estiment être un lieu de mauvaise réputation. Il faut savoir qu'Erbil est connue pour être une des villes les plus traditionnelles au Kurdistan.	qu'en cité U peut s'avérer très coûteux voire difficile à obtenir dans les très grandes villes. De nombreuses fêtes d'étudiants tout au long de l'année. Possibilité de participer à activités organisées par l'université elle-même (ex : cours de langues, activités sportives, théâtre, cinéma, soirées thématiques, ateliers, etc.)
Loisirs en dehors de l'université	Peu de loisirs en dehors des nouveaux centres commerciaux qui sont un véritable pôle d'attraction pour la population, quel que soit son âge. Il y a, de façon générale, plus de lieux de distractions pour les hommes que pour les femmes (ex : cafés).	Une offre très vaste d'activités culturelles, sportives, artistiques. Même les villes de moindre importance ont beaucoup à offrir. Vie associative très riche et dynamique.

Tab. 5 – Face à face des systèmes universitaires

Nous ne nous arrêterons pas sur les convergences comme, par exemple, le travail en groupe qui semble devoir impliquer, de part et d'autre, une certaine mise en condition des participants. Nous ferons par contre un premier constat porteur d'une réelle complexité : si les systèmes universitaires se définissent selon des logiques très marquées, il en va de même pour le lien social, sa dynamique et ses caractéristiques. On a donc d'un côté des questions relevant de la structure d'une institution (ses discours, ses dispositifs, ses modes de fonctionnement et de mise en relation), de l'autre des postures sociales profondément contrastées quant au vivre-ensemble par exemple. Il en résulte une dynamique hélicoïdale qu'il serait illusoire de vouloir séparer en deux volets totalement distincts. Comment peut-on dès lors proposer une préparation au départ qui tienne compte d'intérêts et de besoins aussi différents mais si étroitement liés ?

À l'aide d'un simple tableau symbolisant une mise en présence sommaire de deux systèmes et environnements universitaires, nous avons réussi à faire ressortir des divergences importantes qui laissent deviner de complexes arborescences. Notre objectif n'est pas d'en tracer une carte exhaustive mais de nous demander dans quelle mesure les didacticiens et les chercheurs ont questionné la mobilité académique ainsi que les chocs social et institutionnel qu'elle occasionne. Quels éléments de réflexion – et peut-être de réponse – nous proposent-ils ? Tel est l'objet de notre prochain chapitre.

CHAPITRE 3 – CADRES THÉORIQUES CONVOQUÉS

En quinze ans, on a assisté à une réelle évolution des discours. En 1999, Lerot constatait avec un certain dépit que « la littérature scientifique, généreuse pour ce qui a trait à la mobilité estudiantine intra-européenne, (...) apparaît plus économe sur la mobilité internationale étudiante en général et plutôt avare sur la mobilité étudiante au sein de l'espace francophone » (Lerot, 1999, p. 112). Or, depuis une dizaine d'années, on recense un nombre important de publications portant sur la présence croissante des étudiants allophones dans les universités françaises, sur leurs besoins et les réponses didactiques et institutionnelles que l'on peut y apporter. Ainsi, la thématique liée à l'accueil et à l'intégration des étudiants allophones dans les universités françaises était déjà au programme des rencontres d'Arras en juin 2006¹⁴ ou encore du colloque ADCUEFE^o 2007¹⁵. La mobilité étudiante d'origine extra communautaire s'est accélérée lors de la dernière décennie, un mouvement que l'on peut certainement mettre en rapport avec la montée en puissance des pays émergents (l'OCDE considère comme tels par exemple la Chine, l'Inde, le Brésil ou encore la Turquie). De fait, une croissance économique forte pose souvent comme corollaire un besoin accru de savoirs, de connaissances, d'échanges. C'est dans une telle conjoncture que se trouve le Kurdistan d'Irak depuis une demi-décennie.

Tout le monde s'accorde à voir en la mobilité étudiante un objet quasiment familier. Mais sommes-nous en mesure de définir ce qui en est constitutif ? Quels sont les acteurs impliqués ? Quels sont les enjeux ? Ne s'intéresser qu'au bénéficiaire final – l'étudiant étranger venant se spécialiser en France, par exemple – nous paraît peu défendable, ce serait proposer une lecture simpliste de la mobilité. Or cette dernière est un miroir aux multiples facettes : s'y reflètent les traits du migrant (acteur « en mouvement » de la mobilité) bien entendu, mais aussi ceux de l'hôte (acteur de l'accueil). En d'autres termes, qu'en est-il des

¹⁴ « L'accueil des étudiants étrangers dans les universités francophones : sélection, formation et évaluation ».

¹⁵ « L'ouverture des filières universitaires francophones aux étudiants étrangers : enjeux politiques, implications didactiques, culturelles et institutionnelles ».

atouts, handicaps, besoins et attentes de ceux qui tentent le pari de la mobilité – et qu'en est-il des approches et discours adoptés par ceux qui les accueillent ?

Nous avons décidé de scruter de plus près cet objet complexe en l'abordant non de façon frontale mais successive. Pour ce faire, nous nous sommes arrêtée à trois facettes : d'abord la mobilité dans sa dimension systémique ; puis le « partant » en tant que personne qui prend part à un changement supposément radical de discours et d'environnement ; enfin « l'accueillant » dans sa composante institutionnelle. Pour tenter un rapprochement entre théorie et pratique, nous nous intéresserons à la place accordée par les médias à la mobilité étudiante avant de présenter le journal d'étonnement et le FOU, deux outils ou dispositifs qui auront influencé notre façon de concevoir la mobilité internationale étudiante (dorénavant MIÉ°).

3.1 Mobilité(s)

Pour expliquer la mobilité, Lee (1966) évoque deux types de facteurs dont nous proposons une lecture quelque peu ajustée au public des étudiants migrants :

- D'un côté, les *push factors* (facteurs répulsifs) au nombre desquels on peut compter l'insuffisance voire l'absence de formation avancée dans le pays d'origine, une éventuelle discrimination économique, sociale ou religieuse ;
- De l'autre, les *pull factors* (facteurs attractifs) telle la disponibilité des savoirs et de l'encadrement dans le pays d'accueil, un meilleur accès aux recherches en cours, une ouverture sur l'extérieur.

On constate que l'approche de Lee peut s'appliquer à tout type de mobilité, y compris aux migrations contraintes tel que l'exil. Quels autres facteurs pourraient permettre d'établir une typologie des mobilités ? Où s'inscrit la mobilité internationale étudiante – et en quels termes ? Une intégration de la mobilité est-elle envisageable en didactique des langues ? Telles sont les questions auxquelles nous allons consacrer notre première partie.

3.1.1 Spécificités de la MIÉ

Il est essentiel, avant d'entamer toute réflexion, d'en définir les termes-clés. Nous procéderons par élimination pour tâcher de circonscrire à quel type de mobilité il est fait référence quand on parle de MIÉ. Mais avant cela, penchons-nous sur le syntagme nominal employé. Pourquoi parler de « mobilité internationale étudiante » et non de « mobilité étudiante internationale » ? Nous avons opté pour la première appellation mais pas pour la simple raison qu'elle est, dans les faits, la plus répandue. Nous avons décidé d'y souscrire parce qu'elle nous permet de procéder à un emboîtement que nous jugeons approprié, celui

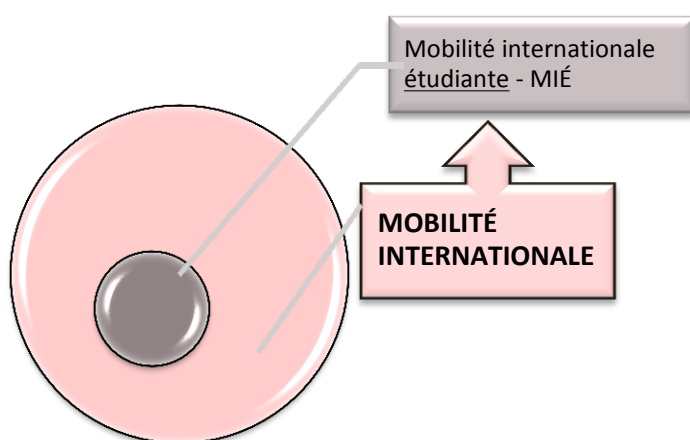


Fig. 3 – Schéma intégratif

qui positionne la catégorie « étudiants » au sein d'un hyperensemble plus grand – peut-être mieux connu parce qu'il a fait l'objet de recherches plus systématiques – celui de la mobilité internationale. Cet enchâssement permet d'interroger la spécificité du sous-groupe étudiant par rapport au groupe-racine des migrants qui quittent un pays pour aller vivre (ou travailler) dans un autre. *A contrario*, considérer qu'une mobilité étudiante a toujours existé à l'échelon local mais qu'on assiste aujourd'hui à son extension à l'international ne nous paraît pas aussi porteur au plan sémiotique. La construction que nous avons retenue (cf. fig. 3) nous permet de poser l'hypothèse suivante : les candidats à la mobilité internationale étudiante feront des expériences qui convergeront plus vers celles qu'ont vécues d'autres migrants qu'avec celles d'étudiants soi-disant sédentarisés, en tout cas mieux enracinés. Cette hypothèse sera surtout vérifiée dans les phases « en mouvement » de la mobilité – c'est-à-dire les temps du départ du milieu d'origine et de l'immédiate arrivée dans la société d'accueil. Elle perdra beaucoup de son acuité pendant les phases de stabilité relative de la mobilité. Lerot (1999) fait également référence à cette notion d'imbrication : « La mobilité internationale étudiante s'intègre à plusieurs titres aux concepts plus larges de mobilité et de migration » (p. 112). Elle s'en distingue cependant par certaines caractéristiques qui lui sont propres. Lerot en élabore sa propre liste : des effectifs restreints, jeunes ; une mobilité certes restrictive, sélec-

tive et encouragée, mais volontaire (de plus en plus institutionnalisée) et jamais contrainte. Elle considère en tout état de cause qu'il s'agit là d'une « mobilité bénéfique » (p. 114).

Poursuivons notre travail de définition en procédant à une double ligne de coupe autour des notions de liberté et de statut. Dans un premier temps, le caractère librement consenti, pour ne pas dire intrinsèquement volontaire, de la MIÉ (qui est d'ailleurs souvent le fruit d'une succession d'épreuves de sélection remportées avec succès) distingue clairement cette dernière d'autres mobilités caractérisées par la contrainte. La mobilité internationale étudiante ne tient ni de l'exil (bannissement ou du moins séparation forcée et vécue douloureusement) ni de la diaspora (dispersion d'un peuple ou d'une communauté), pas plus qu'elle n'est à compter au rang des migrations pour raisons économiques, politiques, ethniques ou religieuses comme c'est majoritairement le cas des requérants d'asile. On s'aperçoit cependant que la seule absence de contrainte est un paramétrage insuffisant. La globalisation croissante de nos modes de vie et de nos économies fait en effet facilement rimer « mobilité librement consentie » avec « expatrié ». N'est-ce cependant pas aller un peu vite en besogne ? Quels éléments pourraient permettre de distinguer les étudiants-voyageurs (*student travellers* comme les désigne Murphy-Lejeune) des expatriés au sens économique du terme ? C'est à cette fin que nous convoquons la notion de statut. Certes, on remarque des convergences troublantes entre ces deux sous-groupes de la mobilité internationale. Les conditions matérielles, souvent avantageuses, en sont un exemple ; le cadre dans lequel s'exerce la mobilité en est un second : il est structuré et organisé, il est rarement le fruit d'une initiative individuelle et isolée. Ces similarités créent naturellement des intersections dont les contours ne sont pas faciles à discerner. Toutefois, le statut des uns permet de les distinguer des autres. Les expatriés sont majoritairement des professionnels experts de leur domaine tandis que les *student travellers* sont des étudiants et, de fait, se placent dans une posture d'apprenant. Nous pouvons à ce stade formuler la question suivante : le fait de partager avec les étudiants locaux le statut d'apprenant permet-il aux migrants MIÉ de nouer plus facilement des liens dans la société d'accueil voire de mieux s'intégrer – ou restent-ils malgré tout foncièrement dépendants des politiques institutionnelles d'accueil ? Nous reviendrons sur ces questions lors de l'analyse des recueils de données.

3.1.2 Vers une nouvelle compétence ?

Dans le contexte d'échanges globalisés et d'immédiateté dans lequel nous évoluons, la mobilité occupe désormais une place de choix au rang des compétences requises lors de l'embauche de personnel polyvalent (que ce soit du point de vue géographique ou opérationnel) – à côté de compétences plus traditionnelles tels que la prise d'initiative, l'esprit d'équipe ou encore l'autonomie. Qu'en est-il dans le champ de la didactique ? Peut-on également envisager la mobilité en tant que compétence ? C'est en tout cas le parti pris de Murphy-Lejeune (2002) qui pose comme axiome que tout le monde dispose d'un « capital-mobilité » constitué, entre autres, d'aptitudes telles l'ouverture à l'Autre, la curiosité, la sociabilité qui ont besoin de conditions favorables pour pouvoir fructifier. Elle admet volontiers que ledit capital varie d'une personne à l'autre voire d'une culture d'origine à l'autre, ce qui ne l'empêche pas de proposer une catégorisation des partants selon leur degré de maîtrise de la mobilité en tant que compétence (p. 71). Elle distingue, à cet effet, entre *proficient*, *experienced* et *expert* tout en reconnaissant que ces catégories sont aisément perméables, selon la capacité en question.

Le CECRL^o propose, quant à lui, une première distinction entre les compétences générales et les compétences communicatives langagières. Une subdivision en plusieurs supra-catégories est ensuite effectuée, chacune étant, à sa manière, constitutive de la compétence générale : les savoirs, les savoir-faire, savoir-être et savoir-apprendre. Ajoutons à cela le « savoir-devenir »¹⁶ cité à plusieurs reprises lors du dernier Forum FLE 2014¹⁷ organisé en mai par l'université Stendhal Grenoble 3. Une nouvelle appellation pour une nouvelle réalité ? Ce serait manifestement une dénomination plus qu'appropriée aux mobilités internationales étudiantes et pourtant, nous sommes d'avis qu'elle verbalise une réalité que l'on connaît depuis toujours : celle qui veut que tout apprentissage, même « sédentaire », soit un trajet migratoire – parfois, il est vrai, très modeste – qui nous mène vers des contrées inconnues ou peu explorées. Nous pensons donc que, s'il est indéniable que le savoir-devenir doit

¹⁶ Le savoir-devenir ajoute au savoir-être « une perspective dynamique et temporelle : la manière dont la personne se met en projet en tentant d'infléchir le cours des choses » (Lebrun, 2007, p. 27). Nous estimons quant à nous que le savoir-devenir devrait aussi recouvrir la volonté de réfléchir sur le cours des choses, que celles-ci soient dérangeantes, inappropriées ou simplement surprenantes.

¹⁷ Toutes les interventions sont accessibles en ligne sur <http://mi2s.imag.fr/pm/forum-fle-2014-le-francais-sur-objectifs-universitaires-fou-de-la-formation-a-lemploi>.

impérativement être abordé, travaillé, apprivoisé lors d’une préparation au départ par exemple, on devrait aussi être en mesure d’en retrouver des traces, même mineures, dans tout apprentissage. Parler aujourd’hui de savoir-devenir est la preuve sémantique incontestable d’une prise de conscience que nous saluons : celle qu’il existe une dimension de transformation nécessaire que l’on avait sans doute trop négligée au profit des compétences linguistiques, socioculturelles ou pragmatiques.

Il n’en reste pas moins vrai que se limiter à envisager la mobilité sous le seul angle du savoir-devenir serait tristement réducteur. Les mobilités – et la MIÉ en particulier – sont le siège de processus de transformation importants, répétés, dont l’extensivité et l’amplitude ne doivent pas être dépréciées, sans même parler de l’empreinte que laisse la mobilité sur la *Weltanschauung* des migrants. La richesse et la complexité des aptitudes engagées nous poussent à considérer la mobilité comme une compétence à part entière. Nous constatons que remplacer¹⁸ « communication » par « mobilité » ne dénature en rien les propos du CE-CRL en matière d’investissement et d’enrichissement des compétences :

Afin de mener à bien les tâches et activités exigées pour traiter les situations **de mobilité** dans lesquelles ils se trouvent, les utilisateurs et les apprenants utilisent un certain nombre de compétences acquises au cours de leur expérience antérieure. En retour, la participation à des événements de **mobilité** (y compris, bien sûr, ceux qui visent l’apprentissage de la langue) a pour conséquence l’accroissement des compétences de l’apprenant à moyen et à long terme.

Reprenons la typologie des savoirs « qui ne sont pas en directe relation avec la langue », que les auteurs du Cadre ont établie (pp. 82-86). Nous en proposons une relecture personnelle à la lumière des besoins et spécificités d’un public de MIÉ.

Typologie	Descriptifs extraits du CECRL	Propositions de réinvestissement dans le champ de la MIÉ
Savoirs	Connaissance du monde (y inclus les savoirs socioculturels en vigueur dans les sociétés concernées) Prise de conscience interculturelle (communauté source vs communauté cible)	Il faut accorder au moins autant d’attention et d’importance à ces savoirs qui sont, ni plus ni moins, la porte d’entrée vers une conception équilibrée de la mobilité. La prise de conscience interculturelle doit être présentée comme une composante latente de la mobilité.
Savoir-faire	Aptitudes dérivées des savoirs mentionnés ci-dessus	La mise en pratique et l’appropriation des savoirs théoriques est fondamentale
Savoir-être	Attitudes, styles cognitifs Motivations, traits de la personnalité	Développement d’une « personnalité interculturelle » (attitudes et conscience des choses)

¹⁸ En gras dans le texte.

Typologie	Descriptifs extraits du CECRL	Propositions de réinvestissement dans le champ de la MIÉ
<i>Savoir-apprendre</i>	Capacité à observer, à participer, à intégrer les nouveaux acquis Capacité à l'étude, à la découverte	Savoirs également importants avec une attention particulière accordée aux aptitudes heuristiques.
<i>Savoir-devenir</i>	<i>Non mentionné</i>	Développer des aptitudes spécifiquement liées aux changements, aux ajustements

Tab. 6 – Typologie des savoirs CECRL et MIÉ

Vouloir démontrer que la mobilité internationale étudiante est, à juste titre, une compétence au sens où l'entend le Cadre ne suffit certes pas à faire changer les discours. Tout au plus cette démarche pourrait-elle contribuer à sensibiliser les décideurs, concepteurs et enseignants à intégrer toujours plus cette dimension dans leurs approches politiques, ingénieriques, didactiques et pédagogiques.

3.1.3 Un phénomène diversement valorisé

Nous ne voudrions pas limiter notre tour d'horizon aux seuls discours et recherches théoriques en matière de mobilités. C'est donc par le biais d'articles publiés par des organes de presse français que nous avons effectué un rapide sondage du sentiment d'adhésion, ou au contraire de rejet, que génère la MIÉ – considérée, cette fois, du point de vue des étudiants français poursuivant leur formation à l'étranger.

Selon les chiffres officiels présentés par le MAE, près de 80.000 étudiants français poursuivent leurs études à l'étranger pendant que la France en accueille près de 300.000 sur son territoire (Ministère des Affaires Etrangères, 2013). On serait tenté de croire, chiffres à l'appui, que la mobilité est désormais un phénomène largement connu, circonscrit, valorisé et éminemment utile. La réalité présente une image plus nuancée. En décembre 2013, les internautes ont assisté à une escarmouche à propos de ce que certains nomment la « mobilité sortante », c'est-à-dire les Français allant étudier (ou travailler voire vivre) à l'étranger. Dans un article paru dans *Le Figaro étudiant*, ce flux migratoire est présenté comme une recherche d'alternative à une conjoncture en France ressentie comme morose et offrant peu de perspective. Ce à quoi répliquent dans la foulée non pas un, mais trois Ministres dans une déclaration conjointe, rappelant les principes et vertus de la mobilité et soulignant la volonté du gouvernement d'accorder encore plus de moyens dans les années à venir (cf. annexe 5). Ressentir le besoin de devoir affirmer que « la mobilité internationale est une chance pour

notre jeunesse, pas une menace pour la France » nous laisse deviner combien les discours la présentant comme une fuite irrémédiable des cerveaux sont encore répandus dans certains cercles. Là où d'aucuns verront peut-être une échauffourée sans conséquence, nous distinguons un signal d'alarme. À nos yeux, il est un fait que la mobilité internationale étudiante ne peut être appréhendée, accompagnée et soutenue avec justesse qu'à partir du moment où l'on est en mesure de considérer que tous les pays, à des degrés divers, sont en mesure d'apporter une valeur ajoutée réelle à la mobilité. C'est ce que nous nommerons la « valeur ajoutée inconditionnelle ». Il est évident que nous ne remettons pas en question le fait que les enjeux de la mobilité des pays dits pauvres ou en voie de développement ne sont pas comparables à ceux des pays dits riches. En revanche, nous soutenons que chaque pays, pourvoyeur ou récepteur, a une valeur ajoutée réelle à apporter à la MIÉ ; il importe de s'en rendre compte, au-delà de la nature de cette valeur ajoutée.

Par-delà les concepts d'ethnocentrisme et d'ethnorelativisme chers à Bennett, il convient de prendre conscience des écueils, des ornières, des chausse-trappes qui parsèment les parcours migratoires, y compris ceux de la MIÉ. Prévenir des pièges, des risques et des dangers n'équivaut pas à vouloir mettre les gens en garde contre la mobilité, encore moins à les en détourner. C'est, par contre, une mesure de sensibilisation nécessaire. Ainsi, un piège qu'il sera difficile d'éviter mais dont il faut connaître la prévalence est celui des attentes déplacées, « hors-sujet ». Bonnemaïson¹⁹ nous prévient : « comprendre une société qui n'est pas la sienne est une gageure presque impossible ». Vouloir y parvenir malgré tout serait effectivement un bel exemple d'attente déplacée parce que l'objectif n'est pas qu'ambitieux, il est pour ainsi dire disproportionné, en-dehors de la réalité, au-delà de la faisabilité. Est-ce une raison pour tout laisser choir ? Absolument pas. Il faut par contre être en mesure d'employer une stratégie adéquate pour contourner les obstacles qui se présenteront. Et accepter qu'on ne comprenne effectivement jamais une société dans toute sa complexité – qui en est capable, au demeurant ? On la comprendra dans une certaine mesure, dans certains contextes – à la condition qu'on réfléchisse auparavant à la manière de procéder.

¹⁹ Cité dans Lerot, 1999, p. 65.

3.2 Le partant

Maintenant que la situation d'exposition – la mobilité – est posée, examinons le premier de nos deux pôles : le partant. Nous le nommons ainsi parce que nous le situons, certes, dans son pays d'origine mais en position de déséquilibre puisqu'il se prépare à quitter son environnement familier. Comment peut-on préparer quelqu'un à la rupture et à la nouveauté ? À quel discours théorique peut-on se référer ? Quel type de dispositif peut s'avérer pertinent ?

3.2.1 Mobilité non préparée, pari risqué

La mobilité, de par sa nature même, donne naissance à une pluralité de décalages et de réajustements. Considérons par exemple le temps précédant le départ. La mobilité internationale librement consentie, qu'elle soit étudiante ou professionnelle, donne presque inévitablement lieu à un construit qui tient plus de l'imaginé – peut-être du fantasmé – que du réel. Cette première projection s'élabore à partir de stéréotypes, de lectures, de rencontres, d'attentes – tout se met en place avant le départ proprement dit. Une fois arrivé dans le pays d'accueil, l'expatrié ou l'étudiant-voyageur devra mesurer, à plus ou moins brève échéance, le supposé à l'aune de l'effectif. Mesurer puis s'adapter en fonction des moyens dont il dispose. C'est précisément là que le bât blesse. Les décalages font partie intégrante du processus de mobilité et peuvent, à ce titre, prétendre en constituer une étape nécessaire ; mais c'est une étape particulièrement délicate qui peut avoir raison de la mobilité si elle pose des problèmes perçus comme insurmontables. Perdre pied à cause d'une accumulation de décalages et d'incompréhensions non raisonnés peut, dans de rares cas, se muer en une spirale menant de la solitude à l'aliénation²⁰ (Marx) en passant par l'anomie²¹ (Durkheim). Cette image bien noire de la mobilité est évidemment une exception mais il existe suffisamment de cas de mobilités mal vécues pour qu'on prenne au sérieux les conséquences néfastes d'une mobilité insuffisamment préparée.

²⁰ L'individu devient étranger à lui-même et aux autres.

²¹ Disparition des normes gouvernant les interactions sociales.

Puisque mobilité rime avec déséquilibre, cela implique qu'il faut se préparer à faire face à des négociations itératives : négocier l'inconnu par rapport au connu, l'illogique par rapport au concevable. Prenons l'exemple de migrants dont la mobilité est un mode de vie : les nomades. Il existe en effet des traits communs intéressants entre le nomade et le partant : une propension à quitter un terrain une fois que les ressources commencent à s'amenuiser, la recherche de conditions adéquates pour faire prospérer son capital, la prise de risque liée au changement, l'adaptation aux nouvelles conditions. Mais la réalité est moins favorable aux partants qu'il n'y paraît. Contrairement aux nomades dits traditionnels, ils devront changer non seulement de lieu mais aussi de société, de personnes-ressource ; ils seront soumis à un stress épargné aux nomades : celui de la préparation. En effet, ces derniers la vivent dans le cadre de la transmission familiale des us et coutumes, des valeurs et des règles propres à leur mode de vie itinérant. Les partants ne disposent pas d'une telle transmission, ce qui pourrait expliquer l'importance du choc quand ils arrivent dans un espace-temps totalement étranger, opaque et, de fait, facilement perçu comme hostile. On retrouve ce même écart entre des étudiants qui ont déjà été confrontés à des écarts linguistico-culturels avant leur départ – étudiants qu'on suppose dès lors plus aptes et plus réactifs – et ceux qui ne l'ont pas été :

They²² may be assumed to be more aware and more accomplished than those who have gone through a foreign experience without being equipped with reflective skills or the ability to interpret and explain a cultural event²³. (Murphy-Lejeune, 2002, p. 73)

La préparation au départ peut être présentée – et vécue – comme une initiation à l'altérité, un passage obligé sans lequel on n'acquiert pas les aptitudes nécessaires pour évoluer dans le nouvel environnement académique et social, sans lequel on n'est pas en mesure d'endosser son nouveau costume. La préparation au départ serait-elle donc la réponse à tous les maux ? Pas exactement. Le partant est amené à jouer un rôle essentiel dans l'appropriation des outils qu'on lui présente.

²² Il est ici spécifiquement question des étudiants étrangers inscrits en langues : Murphy-Lejeune estime que l'attention qu'ils ont portée à la langue les aura plus familiarisés aux écarts linguistiques et culturels que des étudiants étrangers inscrits dans des spécialités non linguistiques.

²³ « On peut supposer qu'ils – cf. note ²² – seront plus conscients, qu'ils auront une meilleure maîtrise que ceux qui ont vécu une expérience à l'étranger sans avoir été [préalablement] dotés de savoirs réflexifs ni d'une capacité à interpréter ou à expliquer un événement culturel. » [Traduction de l'auteure]

3.2.2 Locus de contrôle

Concevoir une préparation au départ doit nécessairement impliquer une double perspective : un amont ingénierique qui sera fortement axé autour des contenus, des supports, de la progression ; un aval en la personne des intervenants²⁴, leur place et le(s) rôle(s) qu'ils devront assumer pendant la formation. Négliger l'un au profit de l'autre pourra par exemple se traduire par une offre de formation très bien outillée mais avec un cycle de vie limité. Affirmer que le succès d'une formation dépend autant de la qualité de la formation que du degré d'investissement consenti par les intervenants tient, peut-être, de la lapalissade. Il n'en est pas moins vrai que l'investissement personnel est la pierre angulaire de tout processus cognitif.

Pour mieux se figurer en quoi peut consister ce dernier, prenons exemple sur le modèle circulaire de comportement cognitif ou *experiential learning* élaboré par D.A. Kolb (Belz, 1987). Ce modèle, rapporté à la préparation au départ, nous permet de placer le candidat à la mobilité au centre d'un processus d'appropriation dynamique, qu'il s'agisse d'acquérir de nouveaux savoirs ou de faire l'expérience de l'altérité. Désormais, ce ne sont plus tant les contenus objectifs qui sont l'objet de toutes les attentions que leur redéfinition par l'entremise de l'apprenant lui-même²⁵.

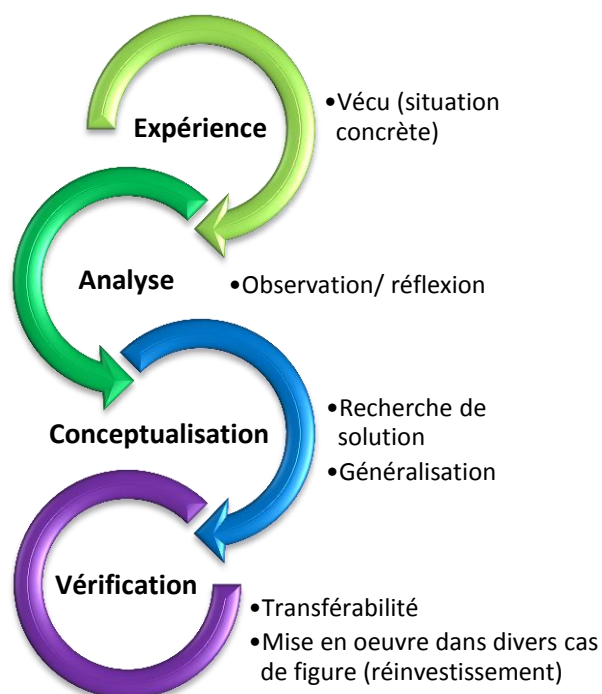


Fig. 4 – Modèle de Kolb

²⁴ Nous faisons ici spécifiquement allusion aux acteurs de la formation, c'est-à-dire les apprenants mais également les enseignants et responsables d'ateliers.

²⁵ Cf. N. Troy in Belz p. 11 : „Was handlungsrelevant wird, sind nicht die objektiven Bedingungen, sondern deren subjektive Widerspiegelung (...) deren Redifinition durch das betreffende Individuum.“ « Il ne faut pas tant se préoccuper des conditions objectives que de leur reflet subjectif (...), de leur redéfinition par la personne concernée. » [Traduction de l'auteure]

À la théorie de Kolb, superposons à présent une notion relevant du champ de la psychologie sociale, celle de locus de contrôle ou *locus of control* (LOC°) développée par J. Rotter en 1966. Selon ce dernier, il existe deux types de contrôle :

- Le contrôle interne permet à celui qui l'exerce de mieux prévoir, sinon d'exercer une influence sur ce qui lui arrive.
- Le contrôle externe est la conséquence d'agents non liés à l'individu tels le hasard, la malchance, des forces supérieures. Ici, la prévision et la capacité d'influence sont très réduites voire nulles.

Au modèle de Kolb, nous ajoutons le LOC entre les deux premiers rouages pour mettre en évidence l'influence qu'il peut exercer sur les activités d'analyse et de réflexion :

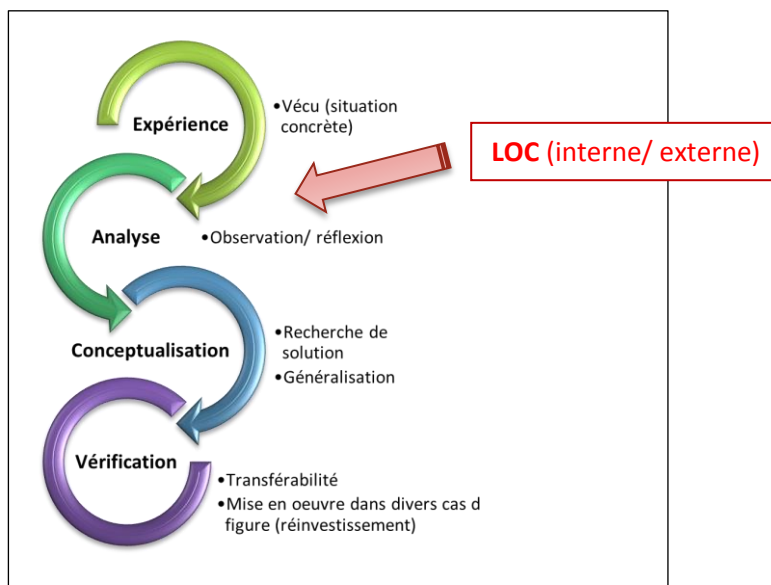


Fig. 5 – Intégration du LOC dans la chaîne d'apprentissage

Plus le contrôle est perçu comme externe, moins on va tenter de chercher les causes et les origines de la situation vécue comme un problème. L'externalisation du contrôle semble donc aller de pair avec un sentiment paralysant d'impuissance mais aussi avec un rapport inexistant entre son propre comportement et la situation ou l'environnement dans lequel on vit. À l'inverse, les personnes faisant preuve d'une internalisation forte sont souvent convaincues de pouvoir changer une situation en l'analysant voire en modifiant leur propre comportement en fonction des éléments relevés lors de l'analyse.

On peut proposer l'équation suivante : en cas de problème ou de conflit, l'internalisant cherchera à acquérir les compétences nécessaires pour trouver une solution adéquate ;

l'externalisant attendra que la solution lui soit fournie de l'extérieur. Une posture active qui nécessite une implication personnelle dans le premier cas de figure ; une attitude passive et attentiste dans le second. Une équation excessivement simple, semble-t-il, mais qui cache des généralisations dérangeantes. Parler « d'internalisant » et « d'externalisant » et opposer ces deux figures est un abus de langage et de concept dont il faut se préserver : nul ne naît internalisant. La typologie proposée par Rotter est considérée d'ailleurs par ce dernier comme, tout au plus, un modèle établi à des fins de recherche et non telle une disposition génétique non modifiable. Chaque individu possède les deux facettes et en fait un usage distinct en fonction de son éducation, de son parcours, de sa situation professionnelle ou familiale, mais aussi en fonction des domaines et des événements déclencheurs. On peut ainsi être internalisant dans les questions d'écologie de proximité et externalisant sur les questions de politique mondiale. Il ne faut pas tomber dans le travers de la simplification à outrance et faire de l'internalisant le parangon de l'individu omniscient, omnipotent et de l'externalisant celui de la victime impuissante, aliénée.

À ce tableau déjà nuancé, il convient d'ajouter une dernière touche sociale et culturelle. Selon Marks, « les croyances en un contrôle interne et externe varient grandement selon les pays et ce sont principalement les facteurs culturels qui expliquent cette diversité des résultats » (Othmane, 2011, p. 109). Une étude menée en 1990 par Jensen, Olsen et Hughes en Europe a montré que le pays d'origine a plus d'impact sur le type de LOC employé que le sexe ou la classe sociale de l'interrogé. Il est aussi fait mention de différences entre les cultures individualistes (LOC interne) et les cultures collectivistes (LOC externe plus prononcé). À cet égard – tout en rappelant les limites d'une telle généralisation – nous aurions tendance à positionner le Kurdistan d'Irak dans la seconde catégorie en soulignant l'importance d'éléments tels que l'étatisme (qu'il soit national ou régional), le recours à l'intervention d'amis puissants pour faire avancer des dossiers en souffrance, la place prépondérante de l'appartenance tribale vs la méritocratie. Rappelons à ce stade que la région connaît depuis quelques années un accroissement considérable des contacts à et vers l'étranger. Gageons que, si elle persiste, cette ouverture aura, à plus ou moins long terme, des répercussions sur le tissu sociétal kurde irakien. Notre propos n'est évidemment pas de statuer sur la teneur individualiste ou collectiviste d'une société – ce qui serait d'ailleurs un exercice dangereux – ni d'exercer un jugement axiologique mais plutôt de rappeler que les contrôles externes

« traduisent bien souvent une perception juste d'un environnement hostile » (Othmane, p. 109) et non une incapacité chronique à se responsabiliser.

Une question demeure pour l'instant sans réponse : dans quelle mesure le LOC joue-t-il effectivement un rôle dans le succès ou l'échec d'une formation ? S'agit-il d'une compétence qu'on peut travailler en classe ? Si tel est le cas, quel cadre et quels dispositifs peut-on proposer ? Au titre du savoir-être, le CECRL cite, entre autres, « les motivations internes/ externes » parmi les caractéristiques influant sur l'apprentissage. Nous sommes d'avis, avec Scheepers, qu'un « savoir, pour être approprié en profondeur, doit faire l'objet d'un discours impliqué » (2006, p. 103). Mais comment y parvenir ? Quel genre de tâche peut amener l'apprenant à s'investir cognitivement, donc personnellement ? Nous avons cherché des éléments de réponse dans ce qu'on appelle, de façon générique, la biographie langagière et examiné de plus près le journal d'étonnement, un dispositif pour ressasser, remâcher, régurgiter la nouveauté – une tâche individuelle mais aussi collective.

3.2.3 Le journal d'étonnement : un dialogue nécessaire

La lecture de nombreux articles publiés dans des revues spécialisées en FLE ou en didactique des langues nous a sensibilisée à trois phénomènes : d'abord l'importance croissante de la recherche-action depuis une dizaine d'années dans le champ de l'écriture réflexoformative ; deuxièmement, la nécessité de former les (futurs) enseignants à un outil qui doit être compris et manipulé avant de pouvoir faire l'objet d'un accompagnement didactique quelconque (Molinié, 2006). Troisièmement – et c'est peut-être le phénomène le plus remarquable – nous avons été interpellée par la valeur ajoutée qu'apportent l'interaction et le partage par rapport à la rédaction d'un journal sans vis-à-vis.

Commençons par rappeler une des raisons se cachant derrière la nécessité d'appivoiser (et de s'approprier) un nouvel outil avant de le présenter aux apprenants : c'est seulement en ayant pu percevoir de l'intérieur les atouts mais aussi les limites d'un dispositif que les enseignants sont ensuite en mesure de proposer une mise en œuvre « homologique ou isomorphe » dans le cadre didactique et culturel qui est le leur. Molinié le formule en ces termes :

Le journal de bord d'apprentissage (...), le journal de recherche (...) mais également le journal de formation (...) développent chez le jeune praticien, non seulement la conscientisation des processus cognitifs sollicités par l'apprentissage d'une langue nouvelle mais aussi la compréhension des enjeux personnels, sociaux, professionnels associés au plurilinguisme, à la mobilité culturelle, à l'ouverture à l'altérité. (Molinié, 2006, p. 8)

Personne ne semble prêt à remettre en question la valeur ajoutée des journaux réflexifs tant elle est essentielle pour s'ouvrir à l'altérité, à la pluralité et rompre avec une « logique [purement] solipsiste » (Scheepers, 2006, p. 101). Nous approfondirons ce dernier point dans notre quatrième chapitre.

Pour l'instant, revenons à ce que nous avons appelé l'écriture réflexo-formative : réflexive parce que le scripteur y fait miroiter une partie de son vécu ; formative parce que le fait même d'écrire l'oblige à prendre du recul et à endosser une posture d'observateur par rapport à ce qu'il a rapporté – tant du point de vue du contenu que de la façon dont il est exprimé. Dans le modèle de Kolb (1984), l'écriture réflexo-formative recoupe les deux premières phases de la matrice d'apprentissage : l'expérience (le vécu) et l'analyse observante. La conceptualisation se fera de façon collective, en co-construction.

Il existe de nombreuses formes d'écrits dans le monde du FLE, les biographies langagières (Perregaux, 2006) côtoient les journaux ethnographiques et autres journaux de bord. Quelle est donc la spécificité du journal d'étonnement et pourquoi retenir cette forme au détriment des autres ? Procédons à l'aide de comparaisons. La biographie langagière implique, comme pour toute biographie, la maîtrise de certains outils de rédaction, de progression, de cohérence, de style. Elle est, à ce titre, un genre littéraire – ce à quoi ne prétend nullement un journal d'étonnement. Une fonction-charnière contribue cependant à rapprocher les deux formes d'écriture : le journal d'étonnement, au même titre que l'autobiographie langagière, peut être utilisé pour nommer un problème, un blocage et, ce faisant, donner à son auteur les moyens de dépasser l'obstacle une fois les causes identifiées. L'écriture joue le rôle d'un retardateur pour des photos de groupe quand le photographe veut figurer aux côtés de ceux qu'il immortalise. Ce n'est ni plus ni moins un décalage nécessaire pour pouvoir replacer un élément isolé dans son environnement. Il s'agit en d'autres termes de l'espace de distanciation qui sous-tend toute analyse. Carlo donne pour sa part une définition du journal du bord en didactique du FLE dont nous retiendrons certaines caractéristiques que nous estimons largement communes aux deux types de journaux : un destinataire

obligé et clairement défini, le journal en tant qu'outil de formation, un travail subjectif résultant d'une contrainte et peut-être surtout « l'incidence des interactions entre pairs et des échanges avec l'enseignant » (Carlo, 2006, p. 85).

Un dernier dispositif doit être cité parce qu'il propose une logique proportionnellement inversée à celle revendiquée par le journal d'étonnement : il s'agit du journal d'ethnographe. Fin des années 90, Barro, Jordan et Roberts encouragent leurs étudiants à en réaliser un chez eux, en amont du départ. Il faut pouvoir « rendre le familier étrange [...] expliciter tous les savoirs sociaux requis » (Develotte, 2006, p. 3). Elles posent l'hypothèse qu'une fois que l'habitude est prise d'interroger les évidences dans son propre pays, l'étudiant est en mesure d'exercer le même regard lors du séjour à l'étranger. Nous posons comme hypothèse que cette transférabilité peut s'exercer de la même façon – qu'il s'agisse de questionner un étonnement ou une évidence. C'est finalement de la même compétence dont il est question : celle de pouvoir remettre en question, regarder d'un œil neuf, distancié. Nous verrons dans le Tab. 7 qu'un point nous distingue fondamentalement de la façon dont Develotte envisage le journal d'étonnement : le moment de son entrée en scène. Nous considérons en effet qu'il est essentiel que les étudiants s'approprient cet outil dès le début de leur apprentissage de la mobilité, c'est-à-dire au moment de la préparation au départ. Nous rejoignons à cet égard les préconisations de Barro *et al.* par rapport au journal d'ethnographe. En outre, puisque l'apprentissage de l'étonnement commence dans un cadre dont l'étudiant est familier, il permettra d'acquérir les compétences « en douceur », en apprenant à exprimer la surprise, le désaccord, l'incompréhension, peut-être le rejet puis à enchaîner sur une discussion et une réflexion collectives en recherchant une certaine rationalisation voire relativisation des objets ou situations abordés.

Develotte situe en 1995 le début de la pratique du journal d'étonnement dans un cadre universitaire français – à l'attention d'étudiants français se destinant soit à l'enseignement du FLE soit à effectuer un séjour de courte durée à l'étranger dans le cadre de leurs études. Nous nous apercevons donc que le public « traditionnel » du journal d'étonnement se différencie considérablement de celui des partants MIÉ, ne serait-ce qu'au niveau de la maîtrise de la langue utilisée pour rédiger ledit journal. C'est une des raisons pour lesquelles nous avons retenu certaines idées-maîtresse telle celle de la « convocation de l'étonnement [pour] chercher à évacuer les tensions relatives au choc culturel » (Develotte, 2006, p. 4).

Nous en avons par contre adapté d'autres à notre public et à la logique de la préparation à la mobilité à long terme²⁶.

	Le journal selon Develotte	Version remaniée
Auteurs du journal	Futurs enseignants de FLE ²⁷	Boursiers HCDP se préparant à partir en France
Raison d'être	Anticipation du choc culturel	Gestion de la différence
Moment de la « rédaction »	Pendant le séjour lui-même	Apprentissage en amont du séjour (phase de préparation). Poursuite préconisée pendant le séjour (systématisation).
Réaction vis-à-vis de l'étonnement	Dimension émotionnelle individuelle → réflexion collective (explicitation)	
Processus dissocié	(1) Écriture (2) discussion	(1) Écriture <u>ou autre dispositif selon niveau linguistique</u> (2) discussion en classe
Dimensions recherchées	Cathartique (émotions) et incitatif (réflexion raisonnée)	
Types de décalages déclenchant l'étonnement	Géographique, professionnel. Posture d'apprenant impliqué vs observateur distancié	Au Kurdistan : savoirs linguistiques, culturels ; méthodes de travail et d'enseignement, etc. <i>En France : liste non limitative</i>
Étapes	a. Consignes (avant le départ) b. Liaison vécu/réflexion c. Mise en commun (lecture préalable des journaux par l'enseignant qui peut ainsi « préparer » la discussion en plénum)	a. Formation des enseignants (les consignes définiront le format du journal : écrit uniquement ? Dessins ? Cartes conceptuelles ?) b. Individuel : émotion → observation c. Collectif : mise en commun/ co-construction dynamique sans préparation préalable.
Points de mire	- Analyse des émotions par le biais de l'écriture réflexive. - Analyse discursive	- Stratégie de gestion des étonnements/ incompréhensions/ nouveautés - Collaboration, co-construction (remédiation)

Tab. 7 – Le journal d'étonnement revisité

Notre variation autour du journal d'étonnement ne se fixe pas comme objectif primordial de fournir un outil supplémentaire pour « apprendre à apprendre ». Nous cherchons plutôt à mettre en place un dispositif qui donne aux partants, une fois dans le pays d'accueil, quelques clefs et réflexes méthodologiques pour pouvoir mieux s'adapter aux inévitables décalages, ruptures et chocs qui sont le propre de toute mobilité. C'est, si l'on veut, un dispositif à double étage :

- Le premier étage est local. La préparation au départ au Kurdistan va poser le cadre d'une première manipulation des techniques. Les apprenants vont avant tout

²⁶ Nous considérons comme « long terme » un séjour supérieur à un an (les boursiers HCDP partent pour au moins deux années consécutives).

²⁷ Effectuant un stage d'un mois à l'étranger.

s'arrêter sur le potentiel d'étonnements que constitue l'acquisition de nouveaux savoirs, la confrontation avec une autre façon de penser voire de travailler.

- Le second étage est censé avoir une portée bien plus longue – c'est du moins l'espoir que nous nourrissons, à moyen terme. Il s'agit d'exporter les techniques manipulées localement de telle sorte que les réflexes acquis pendant la préparation au départ soient démultipliés par les étudiants boursiers sur le terrain et utilisés quelle que soit la source et la nature de l'étonnement.

Le journal d'étonnement oblige les apprenants à s'interroger, à prendre cette part active que nous espérons les voir endosser pour en faire de véritables acteurs – non pas de simples consommateurs. Certes, une préparation aussi pointue soit-elle ne peut immuniser contre le choc à l'arrivée ainsi que le souligne ce témoignage d'une enseignante française travaillant en Allemagne :

Pour aider à l'avance mes étudiants allemands, je les avertis de nombre de différences mais cela reste théorique et, lorsqu'ils sont dans la situation de cours, chacun doit faire son parcours du « choc culturel ». (Wehrle, 2010, p. 19).

Tout au plus peut-on atténuer cette onde de choc en formant les apprenants à des techniques adaptées, utiles et fructifères parce qu'elles auront été pratiquées tout au long du cursus de préparation au départ.

Cependant, un élément peut aisément mettre à mal l'utilité de l'exercice : c'est le cas de consignes vagues, équivoques, inadéquatement formulées. C'est pour cette raison que nous estimons que les consignes autour de l'utilisation du journal d'étonnement au Kurdistan devront être pensées de façon détaillée et être discutées (voire négociées) lors de la formation initiale prodiguée aux enseignants. Elles constitueront, de fait, une des étapes réclamant le plus d'attention de la part du concepteur pédagogique. Il faudra en effet être à même de proposer aux apprenants un cadre clair pour pouvoir les guider sur un terrain qui sera pour eux une *terra incognita* à priori peu engageante. Outre les consignes, le tutorat sera fondamental. Il faut qu'il soit assuré par des personnes ayant déjà fait elles-mêmes l'expérience du dispositif. Il va sans dire que les consignes seront amenées à évoluer une fois que des expériences seront venues enrichir ce qui n'est pour le moment qu'une réflexion essentiellement théorique. Pour tenter d'aller au-delà des discours théoriques, nous proposerons une exploitation didactique du journal d'étonnement dans notre dernier chapitre.

Précisons enfin que nous voyons dans le journal d'étonnement un outil de réflexion non seulement pour l'apprenant mais également pour l'enseignant. Prenons l'image des vases communicants : l'activité réflexive doit dépasser la seule formation des apprenants-scripteurs pour aller jusqu'à laisser son empreinte sur les pratiques des enseignants, les contenus abordés voire la didactique elle-même.

Autant il importe de préparer le partant en l'équipant dans la mesure du possible pour l'aventure qu'il s'apprête à vivre, autant il importe de s'interroger sur le rôle que joue l'accueillant dans le succès – ou l'échec relatif – de la mobilité. Nous nous intéresserons à cet égard aux discours et dispositifs en place au sein des institutions publiques ; nous examinerons entre autres ce que proposent des universités françaises aux étudiants allophones dans le cadre de leur politique d'accueil.

3.3 L'accueillant

Tout comme il n'y a pas qu'un seul partant, il n'y a pas qu'un seul accueillant. Celui-ci peut aussi bien prendre les traits des enseignants de CRL^o, des enseignants-chercheurs en charge des cours accueillant des étudiants étrangers, que ceux des personnels des administrations publiques, pour n'en citer que quelques-uns. Par ailleurs, nous aurions aussi bien pu parler d'accompagnant. Il est un fait qu'accueil et accompagnement n'induisent pas les mêmes hypothèses et font émerger des réalités aux caractéristiques distinctives. En tant que tel, l'accueil sera plutôt synonyme de procédure ponctuelle de courte durée qui n'a lieu qu'en début de séjour alors que l'accompagnement, lui, s'envisage au mieux sur le moyen terme, il sous-entend une implication de plus longue haleine. On est donc en droit de supposer qu'une procédure d'accompagnement aura été au bénéfice d'une réflexion plus aboutie, le résultat d'un travail en amont plus conséquent. Nous considérons enfin que l'accompagnement se situe aussi bien avant le départ que lors du séjour à l'étranger ; c'est la raison pour laquelle nous avons conservé le terme « accueillant » pour expliciter que le type d'accompagnement dont il est question dans cette troisième partie est ancré dans le pays d'accueil – sauf indication contraire.

Nous nous sommes penchée sur deux types de sources : les discours et dispositifs mis en place par des acteurs institutionnels en France (universités ou Campus France en tant

qu'agence publique de gestion de la mobilité) et les travaux en didactique menés par des spécialistes de FLE-FOS°. C'est par l'entremise de ces derniers que nous nous pencherons sur un acronyme que l'on rencontre de plus en plus fréquemment : le FOU.

3.3.1 Des inégalités de traitement dès le départ

Force est de constater qu'il existe une très grande disparité dans le degré et les modalités de l'accompagnement institutionnel proposé aux étudiants-voyageurs, que ce soit au sein de l'université d'accueil ou de celle d'origine. Voyons d'abord ce qu'il en est au Kurdistan. En 2012-2013, il n'existait pas d'offre d'accompagnement institutionnel de la part des universités kurdes, en partie pour la simple raison que le programme de mobilité du HCDP n'est pas inscrit dans le cursus académique proprement dit. Il ne concerne, rappelons-le, que les diplômés et les (jeunes) professionnels. Aucun étudiant inscrit en premier cycle universitaire ne peut y prétendre, du moins pour le moment – peut-être ce critère sera-t-il amené à évoluer à l'avenir mais il ne s'agit pour l'instant que de spéculations. Certains contacts existent, certes, entre les candidats au départ et le responsable des relations internationales de l'université ou le chef du département dans lequel ils ont fait leurs études mais ces contacts sont souvent sporadiques et n'interviennent pas dans un cadre formalisé. Ce vacuum est bien sûr une source d'insécurité pour des candidats qui passent beaucoup de temps à essayer de recueillir des informations, que ce soit auprès du MHE ou de l'IFI. Une fois qu'ils ont passé les épreuves de sélection avec succès, les futurs boursiers du Kurdistan d'Irak ne sont pas pris en charge par Campus France de la même façon que les étudiants d'autres pays du Moyen-Orient voisins comme le Liban, la Syrie ou la Turquie par exemple qui, eux, doivent suivre une procédure obligatoire, payante et encadrée²⁸. Cette dernière est actuellement en vigueur dans trente-deux pays et propose, outre la gestion d'un dossier en ligne, une prise de contact « préformatée » avec les universités d'accueil, ce dont ne bénéficient pas les étudiants HCDP qui doivent prendre contact, individuellement, avec chaque université à laquelle ils postulent. On peut donc en conclure que, de ce point de vue du moins, ils sont obligés de fonctionner en électron libre. Ils vont assez naturellement trouver plus de soutien

²⁸ Plus de détails sur la procédure CEF : <http://www.campusfrance.org/fr/page/a-partir-dun-pays-a-procedure-cef>.

auprès de la communauté kurde irakienne présente en France (telle la représentation du GRK à Paris) qu'auprès d'institutions publiques françaises – au moins dans les premiers temps de la mobilité. Il est possible que le taux relativement infinitésimal²⁹ des étudiants irakiens en France (à fortiori des étudiants kurdes irakiens) soit à l'origine de la non-inclusion de l'Irak parmi les pays à procédure CEF qui exige une mise en place logistique et administrative relativement lourde ainsi que la collaboration de nombreux acteurs. Nous espérons cependant qu'un accompagnement institutionnel systématique sera bientôt proposé par Campus France à tous les candidats sélectionnés dans le cadre d'un programme de mobilité, quel que soit leur pays d'origine. Mais ne nous berçons pas d'illusions, cette éventuelle généralisation des services n'apporterait sans doute qu'une réponse partielle au problème de la prise en charge des étudiants MIÉ. Qu'en est-il, en effet, de l'accompagnement proposé par les universités d'accueil ? Comment réagir à l'incontournable diversité des niveaux académiques et linguistiques mais aussi des façons de travailler des étudiants allophones ?

3.3.2 FOU et CECRL

Avant de nous pencher sur certains dispositifs d'accueil des étudiants allophones, il nous importe de vérifier en quels termes le CECRL aborde les questions de mobilité étudiante, au-delà de la notion de compétence que nous avons déjà effleurée. Nous avons relevé trois thèmes :

- L'ouverture : le recours à une méthodologie visant « une plus grande ouverture à la nouveauté, une prise de conscience de l'altérité, une curiosité pour l'inconnu » est explicitement préconisé
- Une certaine inadéquation : les auteurs du Cadre sont manifestement conscients de l'importance de répondre à des besoins spécifiques mais soulignent avec regret un certain décalage constaté entre les objectifs visés et l'accompagnement pédagogique, pas toujours à la hauteur :

Il est des cas où l'apprentissage d'une langue étrangère a pour objectif essentiel une meilleure adéquation à un (...) contexte de formation. De telles visées donnent lieu à des (...)

²⁹ En 2011-2012, la France a accueilli 301 étudiants irakiens, ce qui équivaut à 2,4% des étudiants originaires du Moyen-Orient (y compris la péninsule arabe), soit 0,1% de la totalité des étudiants allophones. (Le Bonhomme, 2012)

offres et demandes de formation. C'est là qu'on a pu parler, notamment, « d'objectifs spécifiques » (...), de « préparation au séjour à l'étranger », « d'accueil linguistique de travailleurs migrants ». Ce qui ne veut pas dire que la prise en compte de besoins particuliers d'un public déterminé (...) s'accompagne toujours d'un traitement pédagogique adéquat à cette visée. (2001, p. 107)

- Une distinction entre « préparation au séjour » et « accueil linguistique »

Le dernier point a retenu toute notre attention pour deux raisons : dans un premier temps, il n'est pas question de préparation au départ mais de « préparation au séjour à l'étranger ». Nous sommes obligée de nous demander s'il s'agit simplement d'une question de point de vue ou s'il est question de dispositifs et de contenus fondamentalement différents parce que l'orientation est diamétralement opposée. Dans un second lieu, les auteurs du Cadre font rimer « accueil linguistique » avec « travailleurs migrants ». Si l'on entend cette dernière appellation dans un sens large, on peut aussi bien y inclure les immigrants peu qualifiés que les expatriés de haut vol. Peut-on également partir du principe que l'accueil linguistique sera, lui aussi, conçu pour répondre à des besoins qu'on peut imaginer majoritairement différents ? Et qu'en est-il de la place et des besoins des étudiants allophones ? Il semble qu'ils n'aient pas été, en tant que tels, inclus parmi les catégories bénéficiant des mesures d'accueil linguistique. Une chose est sûre : si l'on se base sur ce seul extrait, nous avançons que, si le FOU avait existé en tant que tel à l'heure de la rédaction du Cadre, ses auteurs l'auraient selon toute probabilité inscrit dans la lignée des formations sur objectifs spécifiques – tout comme le français des affaires ou celui du tourisme – et non en tant que dispositif d'accueil des étudiants (im)migrants. Dont acte.

Qu'en est-il aujourd'hui ? Les didacticiens Mangiante et Parpette s'intéressent depuis longtemps au FOS. Cette fois, c'est au FOU qu'ils consacrent un ouvrage. Or on se rend compte qu'ils envisagent le FOU, sans aucune ambiguïté, comme une « déclinaison du FOS », citant comme éléments communs la connaissance approfondie des besoins du public cible et la recherche d'adéquation poussée avec les situations de communication relevées dans l'environnement-type. L'avantage de cette approche est qu'on peut construire une réflexion et une offre de formation sur une méthodologie bien étayée et sur de nombreuses recherche-actions basées sur des cas concrets. Il s'agit donc moins d'investiguer un nouveau champ didactique que de réussir le paramétrage d'outils d'analyse et de conception employés en FOS pour les adapter à un nouveau public, à de nouvelles situations de communi-

cation, à un nouvel objectif. Selon Mangiante et Parpette, c'est la « diversité plus grande des spécialités choisies, des niveaux d'accès et des niveaux de langue » qui compose le terreau dont émerge graduellement le FOU. C'est, si l'on veut, la montée en puissance d'un nouveau public qui fait germer une offre qu'on espère adéquate et qui est, en fait, en train de se concevoir, de se formuler, de s'affiner au fil des ans. Le FOU ne devrait pas être abordé en tant qu'objet isolé mais comme un élément parmi d'autres dont la juxtaposition forme la chaîne du FOS :

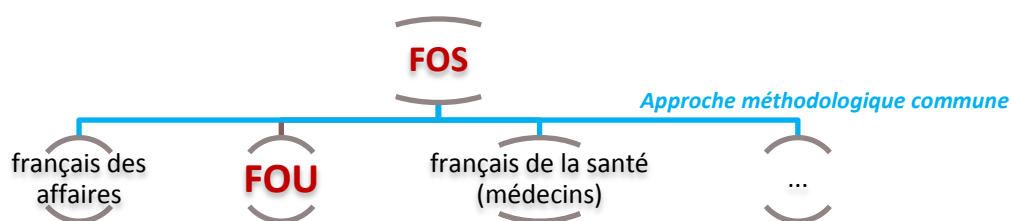


Fig. 6 – Le FOU comme déclinaison du FOS

Le FOU n'est-il, en définitive, qu'un maillon supplémentaire dans une chaîne qui ne cesse de s'allonger ? Ce serait trop simple. Il nous semble que le FOU va au-delà. Ne se veut-il pas également outil d'intégration ? Dans ce cas, cela le placerait dans la lignée des politiques d'accueil proposées aux étrangers nouvellement arrivés. Pour rebondir sur la terminologie du CECRL, le FOU pourrait être envisagé comme « accueil linguistique sur objectif spécifique », un dispositif d'intégration répondant aux besoins spécifiques de la population des étudiants allophones en France.

Arrêtons-nous un instant sur l'alliage intégration / accueil linguistique. Considérons par exemple le cas des travailleurs migrants nouvellement arrivés. Selon le pays d'accueil, une des mesures-phare est de les inviter à une rencontre d'intégration où ils seront entre autres informés de la possibilité de s'inscrire à des cours de langue. Nous avons donc à faire à une approche combinée qui mêle étroitement intégration socio-culturelle et cours de langue. Partant de ce constat, nous marquons une distinction entre ces deux éléments pour mieux différencier la spécificité de chaque notion dans le cadre de la MIÉ. Le cours de langue – ou préparation linguistique générale avec les dominantes socioculturelles et méthodologiques qui auront été retenues – précède l'intégration proprement dite qui ne peut réellement débiter qu'une fois l'étudiant allophone arrivé dans le pays d'accueil. C'est à ce moment-là que devrait intervenir le cours de FOU, dans la continuité de la préparation au départ. Nous

partageons l’avis selon lequel « le cours de FOU doit être perçu moins comme un cours de français que comme un cours d’intégration universitaire » (Mangiante & Parpette, 2011, p. 81). Il faudrait donc, dans la mesure du possible, que les savoirs de français général aient pu être couverts – et assimilés – avant d’intégrer un cours de FOU pour pouvoir profiter pleinement du coefficient intégratif de ce dernier. La préparation au départ ferait donc office de propédeutique, c’est-à-dire une étape préparatoire indispensable qui n’a sa raison d’être que parce qu’elle ouvre la voie à un approfondissement, à une spécialisation dans le pays d’accueil. Mangiante et Parpette présentent un cas de figure qu’ils savent idéalisé mais qui donne une idée assez précise de ce qu’il faudrait pouvoir mettre en place, tout du moins pour un public clairement identifié et en nombre suffisant pour que les formations soient économiquement viables.

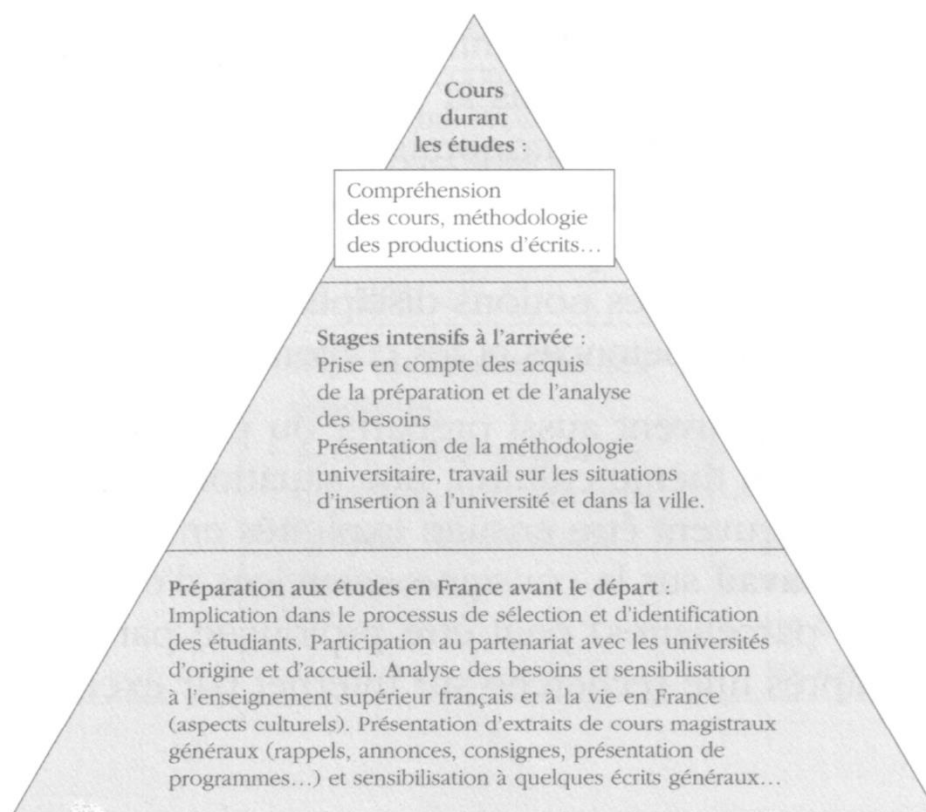


Fig. 7 – Articulation des moments de formation linguistique (tiré de Mangiante & Parpette p. 199)

Leur vision sans doute utopiste – dans le meilleur sens du terme parce que nous la comprenons comme une situation idéale vers laquelle nous devrions tendre – prendrait les contours suivants :

Si les étudiants ont été préparés avant leur arrivée en France, il faut étudier l'articulation des contenus de la formation préalable suivie avec ceux du stage intensif organisé à leur arrivée en France. (...) Une progression cohérente doit tenir compte du contexte des différentes formations et de l'évolution des acquisitions des étudiants. (...) [La préparation dans le pays d'origine] devrait être l'occasion de mieux connaître les étudiants et de permettre ainsi aux universités d'accueil de concevoir un accompagnement ciblé sur leurs besoins à l'arrivée, ce qui est rarement le cas. (Mangiante & Parpette, 2011, pp. 198-199)

3.3.3 Quelques exemples de dispositifs d'accueil

Nous nous sommes mise à la recherche de dispositifs normés et formalisés proposés par les universités et avons ainsi découvert l'existence du CLES°. Il s'agit d'une certification accréditée³⁰ par le Ministère de l'Éducation Nationale et peut donc, à ce titre, être qualifiée de dispositif formalisé d'évaluation des langues dans l'enseignement supérieur. Néanmoins, l'appellation peut être trompeuse : le certificat est proposé, en France, à des étudiants à priori natifs³¹ pour évaluer (et valoriser) leurs connaissances de diverses langues étrangères (dont l'anglais, l'arabe mais aussi le russe par exemple). Ainsi que le précise d'ailleurs l'ULCO (Université du Littoral Côte d'Opale) sur son site, le CLES peut permettre de « participer aux échanges Erasmus (en prouvant sa capacité d'intégration dans un établissement universitaire³² étranger) ». À nos yeux, cette formulation est quelque peu équivoque et pourrait s'entendre de deux façons :

- Soit on se réfère à une intégration académique basée sur une maîtrise des discours et postures universitaires correspondantes ;
- Soit le niveau de langue est considéré comme suffisant pour autoriser l'étudiant à suivre une année dans un dispositif Erasmus.

Nous penchons pour la deuxième interprétation, ce qui écarterait clairement le CLES de la liste des dispositifs d'accompagnement des étudiants allophones en France. Deux autres points nous permettent d'étayer notre point de vue :

- Le français ne fait pas partie des langues qui sont proposées à l'évaluation ;

³⁰ Arrêté publié au B.O. no. 25 du 29 juin 2000.

³¹ Les scénarios et mises en situation caractéristiques du CLES vont par exemple situer le candidat à l'étranger.

³² Extrait souligné par nos soins.

- Les compétences langagières abordées correspondent fidèlement à celles qui sont déclinées dans le CECRL : compréhensions orale et écrite, productions orale et écrite, interaction orale. Aucune compétence plus spécifiquement liée à l’environnement académique français ne figure au programme.

Nous en concluons que le CLES n’est pas un dispositif conçu à l’attention d’étudiants allophones, pas plus qu’il ne se concentre sur des contenus ou des réalités primordialement dérivés du monde universitaire français.

Il existe également deux systèmes de formation en ligne à destination des étudiants allophones se préparant à faire des études d’ingénieur en France : il s’agit des plateformes FILIPÉ (la formation est censée être intégrée au cursus dispensé dans l’université d’origine) et PADEN (actuellement, onze grandes écoles françaises l’utilisent). Aucun des sites Internet des universités que nous avons consultés ne fait référence à ces deux dispositifs en ligne. Nous notons néanmoins que les objectifs présentés sur le site de Paden recourent à des notions qui relèvent, selon nous visiblement, d’une approche de FOU : il s’agit en effet de proposer aux étudiants non francophones « une initiation aux techniques de travail françaises, de façon méthodologique et interculturelle [et de les aider] à comprendre le fonctionnement des cours et à répondre aux exigences des enseignants ».

Nous avons poursuivi nos recherches de dispositifs universitaires à destination des étudiants allophones, curieuse de découvrir s’ils sont le fruit visible d’une politique linguistique concertée, éventuellement à l’échelon national. Nous verrons que la réponse est loin d’être évidente. Commençons par illustrer un exemple cité dans l’ouvrage *Le français sur objectif universitaire* : il s’agit d’une formation conçue pour un public clairement désigné d’étudiants chinois ayant étudié l’économie en Chine et s’apprêtant à poursuivre leur cursus en L3 (même domaine) en France. L’originalité du cursus préparatoire relativement extensif³³ qui leur est proposé en France, avant leur admission en L3, est de combiner le français général et le FOU dans la matrice suivante :

³³ 240 heures de cours.

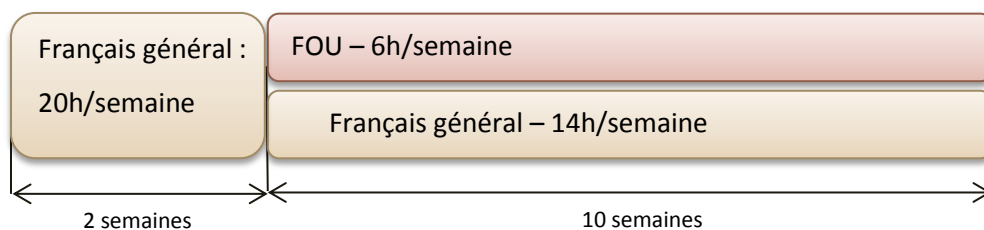


Fig. 8 – Cursus de FOU « sur mesure »

L'intérêt de ce dispositif réside dans l'explicitation de la place accordée au FOU (objectif spécifique, ciblé, spécialisé) par rapport à celle du FLE (langue et culture générales). Exprimé mathématiquement, on parle d'un rapport de 1:4. Si, comme beaucoup s'accordent à le penser, un cours de FOU doit être davantage un dispositif d'intégration qu'un cours de langue, force est de constater que les concepteurs du dispositif présenté ci-dessus considèrent manifestement que les besoins langagiers de leur public cible sont trop faibles pour ne pouvoir se focaliser que sur des objectifs académiques (ce qui explique par voie de conséquence le volume horaire important de la formation). Nous sommes arrivée à une conclusion très similaire concernant les boursiers HCDP. D'où l'importance de la préparation au départ, non pour totalement combler ce fossé mais pour en atténuer la déclivité.

Pour ne pas nous limiter à un seul dispositif et surtout pour pouvoir « juger sur pièces », nous avons consulté les sites Internet des universités françaises suivantes : l'université d'Artois, de Caen, de Lorraine, du Maine, Stendhal Grenoble 3 et de Strasbourg. Nous avons effectué un relevé des dispositifs d'accueil linguistique actuellement proposés aux étudiants allophones (cf. annexe 6 pour une vue détaillée des offres). Ci-dessous, nous précisons comment nous avons sélectionné les universités et mettons en lumière quelques éléments que nous avons voulu retenir par rapport aux modalités d'accompagnement proposées.

	Notre critère de sélection	Faits remarquables
Université d'Artois	Université dans laquelle enseigne J.-M. Mangiante, co-auteur de <i>Français sur objectif universitaire</i> . Un des boursiers HCDP dont j'ai fait la connaissance au Kurdistan d'Irak y a étudié (M2FLE recherche).	Même si le descriptif du cours fait clairement référence à une approche FOU, il est intéressant de constater que l'intitulé, lui, n'en fait rien, comme s'il importait d'explicitier une notion qui n'est pas encore suffisamment répandue. Le FOU est ici présenté comme un objectif général prenant place au sein du corps, apparemment plus facilement circonscrit, du FLE.
Université de Caen	Possibilité de faire une comparaison diachronique entre deux offres de cours, l'une de 1998, l'autre de 2014.	Les objectifs ont été intrinsèquement révisés et sont devenus beaucoup plus ciblés. On est passé en quinze ans à une logique et une terminologie de français général à un langage de FOS-FOU.

	Notre critère de sélection	Faits remarquables
Université de Lorraine	Un des professeurs du département de français de l'université Salahaddin y a effectué sa thèse de doctorat.	Site qui ne présente aucune information précise en ligne. Les étudiants ne savent pas à quoi s'attendre. La seule mention de « FLE » que nous avons pu repérer est associée à des cours proposés exclusivement aux doctorants non francophones de l'université.
Université du Maine	Trois boursiers HCDP croisés au Kurdistan y ont étudié (M2FLE recherche)	Offre multiple de cours et de dispositifs parmi lesquels on découvre l'existence d'un DUFOS. Contre toute attente, il ne s'agit pas de FOS (français sur objectif spécifique) mais de préparation aux formations supérieures françaises, ce qui paraît, après lecture, étonnamment proche du FOU tel que défini par Mangiante et Parpette
Université Stendhal Grenoble 3	Nous y sommes inscrite en tant qu'étudiante à distance depuis 2008	La « passerelle pour l'université française » est considérée comme cours spécifique de français général. Sont mentionnées des « techniques pour maîtriser les exercices universitaires » et une liste adjointe. Choix des dates : août et janvier sont des périodes traditionnellement « creuses » dans l'emploi du temps universitaire. Les apprenants auront-ils la chance de pouvoir par exemple assister à un cours magistral en conditions réelles ?
Université Grenoble Alpes		Prépa master pour étudiants chinois : formation beaucoup plus orientée FOU pour un public très clairement identifié (cf. annexe 6 p. xxiii pour plus de détails).
Université de Strasbourg	Article de N. Gettliffe sur la fusion des trois universités de Strasbourg en 2009	Le programme PALAMEDE (présenté comme offre FLE) veut aider « à mieux préparer et réussir les examens dans [une] discipline ». Cours proposé tout au long du semestre (formule extensive), il ne s'agit pas d'un prérequis à une inscription définitive.

Tab. 8 – Dispositifs de FLE/FOU

Que penser de cette profusion de formations, de terminologies, d'approches ? Est-ce le produit d'une volonté institutionnelle assumée – donner aux universités l'occasion de faire preuve de créativité et d'esprit d'innovation – ou est-ce le fruit d'une croissance à tout-va ? Il est un fait que les universités en France se déclinent de plus en plus selon des choix individuels – décentralisation oblige – et qu'elles proposent, on l'a vu, une vitrine qui peut être difficile à déchiffrer pour des étudiants non-initiés, à plus forte raison pour des étudiants étrangers. Gettliffe remarque, non sans humour, que les trois universités de Strasbourg (Marc Bloch, Robert Schumann et Louis Pasteur) « se sont interrogées sur les modalités d'enseignement des langues (...) et chacune a pu apporter des réponses plus ou moins con-

certées » (Gettliffe, 2013). Peut-être est-il temps de réfléchir sur le bien-fondé de cette exubérance et de songer à travailler à une certaine harmonisation³⁴ des offres à destination des étudiants allophones.

3.3.4 Une réflexion en devenir

Dans le cadre d'une étude qu'elle a menée suite à la fusion des universités strasbourgeoises, Gettliffe rappelle le fossé récurrent entre théorie et pratique de terrain et constate que la plupart des dispositifs d'apprentissage du français mis à la disposition des étudiants étrangers inscrits à l'université tiennent plus de la « remise à niveau générale » (2013, p. 119) que d'un véritable enseignement sur objectif spécifique – ou universitaire, selon l'appellation que l'on voudra privilégier. Parmi les dispositifs relevés par ses soins, nous sommes frappée de constater combien les modalités, les certifications (ou leur absence) et les contenus abordés diffèrent selon les structures. Quant aux certifications, il règne, là aussi, une grande diversité : on recense soit une certification locale (reconnue dans une université en particulier mais pas en dehors), soit une absence de certification, partant du principe que la réussite aux examens vaut certification informelle.

Il est intéressant de constater que, selon les spécialistes (enseignants FOU ou responsables de CRL), les disciplines créeraient des besoins variés, l'une requérant par exemple une très bonne compréhension des consignes (comme en psychologie), l'autre mettant l'accent sur l'apprentissage par cœur (par exemple en droit). Faudrait-il dès lors scinder le FOU en deux blocs distincts : le premier généraliste pour toutes les disciplines, le second plus spécifique voire sectoriel ? Un cursus de FOU n'est-il pas censé préparer les étudiants à pouvoir évoluer linguistiquement et méthodologiquement dans un univers universitaire, quelle que soit leur spécialité ? Si tel est le cas, c'est sans doute là que réside toute la complexité de l'objet FOU : pouvoir former l'étudiant au format, aux attentes universitaires communes à toutes les spécialités (prise de note, écrits et oraux universitaires), tout en étant en mesure de proposer une articulation serrée (et actualisée) avec les contenus de la discipline en ques-

³⁴ Nous évitons sciemment le terme « d'uniformisation » qui sonnerait le glas de la souplesse qui doit être constitutive des offres de formation afin de pouvoir s'adapter à des besoins et des publics jamais totalement identiques.

tion. Mangiante et Parpette estiment d’ores et déjà qu’une « approche spécifique, par discipline, constitue un axe de recherche à explorer dans l’avenir » (2011, p. 179). Si nous représentons le cursus représenté en Fig. 8, le partage pourrait prendre la forme suivante :

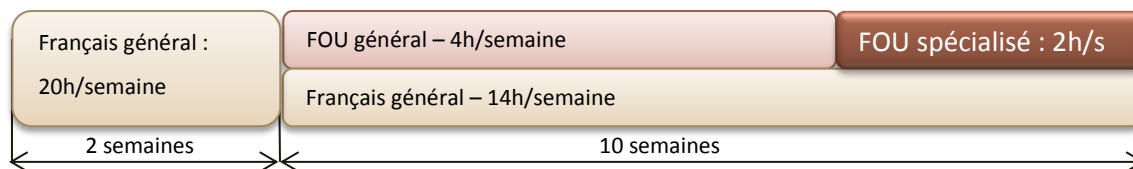


Fig. 9 – Cursus de FOU intégrant un module disciplinaire

Le développement récent des formations se réclamant plus ou moins ouvertement du FOU se traduit par un nombre limité de retours d’expérience en matière d’évaluation sommative certificative. On pourrait s’inspirer du CLES qui est opérationnel depuis plus d’une dizaine d’années mais d’aucuns en critiquent déjà la lourdeur et un certain manque de fiabilité (Gettliffe, 2013). La question de la certification en FOU est sans conteste un point sur lequel il faudra se pencher dans un avenir proche. Un premier argument plaide en faveur d’une appréciation individualisée du FOU : la difficulté à trouver une correspondance adéquate entre les compétences exercées en FOU et celles référencées dans le CECRL (Mangiante & Parpette, pp. 210-214). Des travaux sont entrepris de part et d’autre pour tenter de remédier à cette inadéquation : le CIEP mais aussi la Chambre de Commerce et d’Industrie de Paris ont développé des certifications qui sont censées mieux répondre aux spécificités de l’enseignement supérieur. Il faut toutefois souligner que les efforts ont avant tout porté sur l’expression écrite ; l’oral n’aura pas bénéficié des mêmes attentions.

Nous sommes personnellement sensible à un second argument de nature plus didactique que linguistique : il s’agit de l’acquisition de savoirs, savoir-être et savoir-faire académiques différents (à des degrés divers, selon l’éloignement entre sociétés d’origine et d’accueil) voire complémentaires, peut-être transposables. Quoi qu’il en soit, ces savoirs ont, pour ceux qui les possèdent, une valeur inaliénable, celle de leur offrir un référent de premier ordre permettant une appréciation contrastée de leur propre culture académique – et des pratiques en cours dans les milieux universitaires de leur pays d’origine. Ces considérations trouveront peut-être une oreille plus attentive – et une raison d’être plus évidente – dans les milieux académiques que dans les cercles économiques. Il n’en demeure pas moins que de travailler sur une certification FOU comme on a su le faire pour les DILF, DELF et

autres DALF devrait relever, à notre avis, d'une même logique de référentialisation énumérant les aptitudes et compétences concernées. Ce serait enfin un moyen efficace et explicite de valoriser à la fois une façon de faire « à la française » et la maîtrise desdits outils, postures et dispositifs par les étudiants allophones.

Nous l'avons vu, la mobilité est un objet aux nombreuses ramifications, les besoins des partants, les intérêts et les moyens des accueillants ne sont pas facilement conciliables. La dimension ingénierique est essentielle dans l'élaboration de nouveaux dispositifs mais les dérapages sont fréquents. Il est par exemple plus aisé qu'on ne le croit de faire passer au second plan les besoins et les spécificités du public et de se contenter de concevoir une formation selon des outils et une progression préexistants :

La démarche FOS est rarement utilisée pour élaborer ces³⁵ dispositifs de formation linguistique, d'où une prise en compte limitée des besoins fondamentaux de ces étudiants : la compréhension des cours magistraux (...), les échanges administratifs, etc. (Mangiante & Parpette, 2011)

Pour tâcher d'éviter cette ornière, nous avons interrogé les représentations et perceptions qu'avaient les boursiers HCDP de leur préparation au départ, de leur arrivée en France et de leurs premières expériences dans un milieu universitaire français. C'est l'analyse des recueils de données et leur traduction en propositions didactiques qui font l'objet de notre quatrième et dernier chapitre.

³⁵ « Chaque université conçoit son propre dispositif d'accompagnement (...) avec l'appui d'un centre de ressources en langue où, bien souvent, les supports et activités de formation en ligne sont peu adaptés à la problématique de l'intégration universitaire. » (Mangiante & Parpette, p. 6)

CHAPITRE 4 – ANALYSES ET PERSPECTIVES

Faire dialoguer les réalités du terrain avec les notions que nous venons de présenter, tel est l'objet de ce quatrième et dernier chapitre. Nous nous attacherons à présenter les analyses des données recueillies sur le terrain avant de revenir au journal d'étonnement, de façon, cette fois, plus concrète et plus ciblée. Nous terminerons par un retour à la problématique pour faire le bilan de ce que nos réflexions post-projet auront contribué à faire affleurer avant de conclure avec quelques évolutions qui se sont dessinées au Kurdistan depuis notre départ.

4.1 Analyse des recueils de données

Autrement dit, construire des dispositifs de formation n'a de sens qu'en réponse à des situations, des demandes et des objectifs, ce qui implique qu'en amont, des enquêtes aient été menées qui prennent en compte et analysent les situations et les demandes des différents acteurs. (Le Goff, 2004, p. 90)

Les données dont nous disposons et que nous avons partiellement utilisées dans la partie ingénierique de notre projet proviennent de trois sources distinctes³⁶ : un questionnaire-enquête envoyé à près de 150 boursiers kurdes irakiens³⁷ partis dans le cadre du programme de mobilité HCDP depuis son lancement en 2009 ; des entretiens avec le Directeur de l'IFI Erbil ; le témoignage d'une étudiante française qui a côtoyé deux Kurdes irakiens inscrits aux mêmes cours qu'elle. Nous présenterons les résultats (données descriptives et thématiques) avant de détailler l'incidence qu'ils ont eue sur le travail de conception d'un système de formation.

Parce que nous avons voulu aussi bien valoriser les points de vue individuels que mettre à jour les éventuels recoupements, nous nous sommes orientée vers une analyse bidirectionnelle. L'analyse horizontale s'attache à faire dialoguer les avis et opinions exprimés par

³⁶ Annexe 2 : questionnaire-enquête ; annexe 3 : Directeur de l'IFI Erbil ; annexe 4 : étudiante française.

³⁷ Sont comptabilisés les boursiers nouvellement arrivés (inscrits en école de langue), les étudiants inscrits en master et les doctorants.

une seule personne à la fois, tandis que l'analyse verticale cherche à comparer les opinions de plusieurs personnes sur un même sujet :

L'analyse horizontale examine chaque biographie de façon intrinsèque. (...) L'analyse verticale mettra en exergue les divers thèmes communs et les singularités culturelles, sociales et individuelles. (...) L'analyse cumulée dégage la trame commune (originalité, points communs, contradictions, nuances, particularismes, regrets, satisfactions, critiques, oppositions, le collectif, le personnel, le symbolique, le mythe, le contexte historique) (Lerot, 1999, p. 342)

Sans prétendre à une telle exhaustivité ni à un grain d'analyse aussi fin, nous nous inscrivons néanmoins dans la même logique interprétative. Ainsi, nous passerons les données descriptives au crible d'une analyse horizontale tandis que nous examinerons dans leur verticalité les recueils thématiques, les opinions et les propositions formulées par les enquêtés.

4.1.1 Données descriptives

Données brutes

La recherche de données descriptives s'est faite par l'intermédiaire du questionnaire exclusivement. Ce recueil est un triptyque : le premier pan esquisse un profil de l'enquêté ; le second porte sur les actions entreprises au Kurdistan pendant la période précédant le départ ; le dernier est axé sur la France, de l'arrivée à l'instantané de l'enquête. Voici les thèmes abordés :

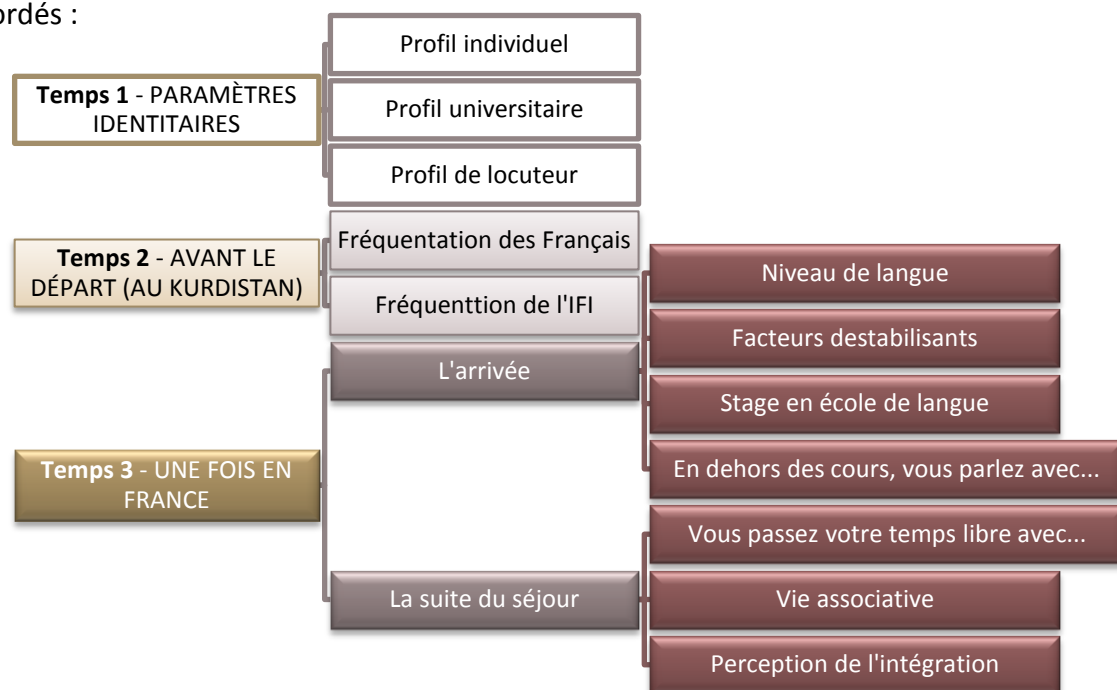


Fig. 10 – Une enquête en trois temps

Temps 1

Nous ne présentons pas l'intégralité des données (cf. annexe 7 pour plus de détails), nous nous contentons d'en proposer une lecture contextualisée basée, entre autres, sur les informations souvent informelles que nous avons pu rassembler sur notre terrain de stage. Au-delà de la trentaine de boursiers qui nous ont effectivement retourné le questionnaire, nous avons vérifié auprès de fichiers fournis par l'IFI si nous retrouvions les mêmes tendances (C si confirmées, I si infirmées), dans la mesure où les informations y sont renseignées.

Données brutes

Plus de 85% des enquêtés sont des hommes

97% des enquêtés ont entre 26 et 35 ans

Lecture contextualisée

La culture du pays d'origine, si elle permet à beaucoup de jeunes femmes d'étudier à l'université (elles composent en général la moitié des effectifs), tolère beaucoup plus difficilement l'idée d'une MIÉ dans un environnement inconnu (importance de la réputation).

Les candidats âgés de plus de 35 ans ne sont pas retenus en priorité.

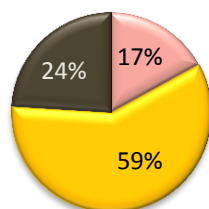
Archives³⁸

C (2011/2012)
En outre, près de 53% des boursiers qui partent en France en 2011 sont mariés.

C (2011/2012)
(85% vs 97%)
Seuls 2% ont plus de 35 ans

Répartition des boursiers

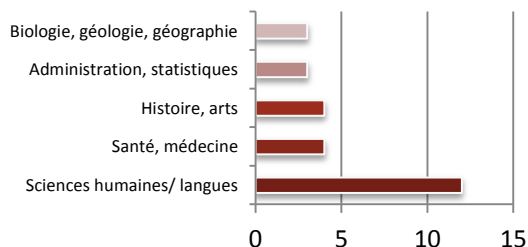
- Cours de langue
- Master
- Doctorat



Parmi les 59% inscrits en master, 76% sont en M2. Les M2 orientation recherche sont très prisés des universités kurdes irakiennes pour les postes d'enseignement. Le M2 à orientation professionnelle ne semble pas jouir du même crédit (problème de visibilité ?) Les doctorats s'inscrivent, à une exception près, dans le domaine des sciences.

C (2011/2012)
76% en master et 24% en doctorat.
En sept. 2012, 39% des boursiers étaient en attente d'inscription universitaire.

Domaine d'études

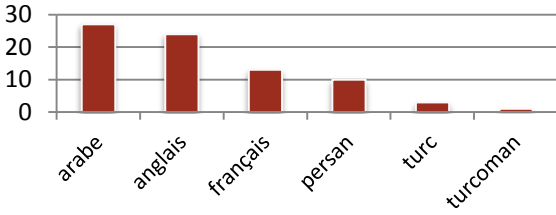


Le français (y inclus le FLE) occupe une place de choix dans les domaines d'études : il concerne 75% des étudiants inscrits en langues et sciences humaines.

Le fait que les étudiants en langues soient si bien représentés peut être lié au fait que, le questionnaire étant en français, il a été difficile voire impossible pour beaucoup d'étudiants de DNL^o d'y participer.

C (2011/2012)
Seuls 24% des boursiers suivent des études scientifiques. Parmi les 76% inscrits en arts et lettres, près de 20% sont inscrits en FLE ou en français.

³⁸ Elles reprennent des informations concernant les diverses vagues de départ depuis 2009.

Données brutes	Lecture contextualisée	Archives ³⁸
Langue maternelle : kurde (100%)	Ceci implique qu'il n'y a manifestement aucun Irakien arabophone de naissance parmi les enquêtés alors qu'ils sont (même minoritairement) présents dans la société kurde irakienne.	Non documenté
<h3>Langues étrangères comprises et parlées</h3> 	<p>Beaucoup de boursiers déclarent parler ou comprendre plus qu'une langue étrangère. Aucun niveau de langue n'est mentionné, l'enquête ne l'a d'ailleurs pas spécifié.</p> <p>Deux enquêtés déclarent ne parler que l'arabe en sus de leur langue maternelle (alors que l'un possède un DELF B1) : on est en droit de se demander dans quelle mesure cet étudiant a compris ce qui lui était demandé lors de l'enquête.</p>	Non documenté

Tab. 9 – Paramètres identitaires (volet 1)

Temps 2

Les questions portent précisément sur les six mois précédant le départ des boursiers du Kurdistan. Rappelons que les enquêtés ont fait partie de différentes vagues de départ. Ils ont donc été au contact de procédures, modalités et dispositifs potentiellement différents. Une anecdote pour étayer notre affirmation : S. Tellier, Directeur actuel de l'IFI, avait mentionné avoir entendu parler d'une sorte de préparation au départ mais avait conclu en disant qu'il n'avait pu en trouver trace dans les dossiers qui lui avaient été transmis.

Domaine questionné	Résultats et faits remarquables
<p><u>Fréquentation des Français</u> : Face-à-face vs virtuel ; contacts privés vs rencontres officielles, etc.</p>	<p>Plus de la moitié des enquêtés n'a jamais rencontré de Français. Un seul enquêté dit avoir noué des relations dans un cadre informel. Facebook ne semble pas être un moyen d'entrer facilement en contact avec des Français (seulement mentionné trois fois). Deux cas particuliers : un séjour en France deux ans plus tôt ; une colocation avec des chercheurs français en poste au Kurdistan pendant quatre mois.</p>
<p><u>Fréquentation de l'IFI</u> : Cours de langue, conférences, films sous-titrés, etc.</p>	<p>> 50% de réponses négatives – exception faite des entretiens de sélection. Une grande majorité de ceux qui y sont passés a suivi des cours de français (près de 80%). Parmi ceux qui n'ont pas suivi de cours de français :</p> <ul style="list-style-type: none"> - le boursier qui a habité en colocation avec des Français, - un étudiant qui a fait moins de six mois en école de langue³⁹, - un étudiant en littérature kurde sans pré-acquis en français

Tab. 10 – Avant de quitter le Kurdistan (volet 2)

³⁹ Ce qui équivaut à lui reconnaître un bon niveau de langue dès son arrivée en France.

Dans ce deuxième volet, il est impressionnant de constater combien un nombre élevé de candidats au départ (un sur deux) a, en quelque sorte, « échappé » au filet francophone. Quelle qu'en soit la raison, ces électrons libres n'ont pas frayé dans des cercles français, que ce soit socialement, culturellement ou linguistiquement. Un constat qui est surprenant quand on ramène ce chiffre à la totalité des boursiers HCDP. Cela reviendrait à dire que près de soixante-dix Kurdes irakiens sont arrivés en France, dans le cadre d'une MIÉ en ne manifestant pas de désir particulier, pendant les six mois précédents leur départ et sachant qu'ils avaient remporté toutes les épreuves de sélection, de frayer ni avec les ressortissants de leur futur pays d'accueil ni d'en fréquenter les institutions culturelles. Un exemple particulièrement frappant est fourni par ce boursier inscrit en littérature kurde qui affirme n'avoir eu aucune connaissance de la langue française avant de partir sans que cette lacune l'ait motivé à fréquenter l'IFI ni à profiter des offres de cours préparant au DELF.

Temps 3

Le dernier volet du triptyque est consacré aux premiers mois de vie dans le pays d'accueil. Selon les vagues de départ, certains boursiers sont en train de les vivre au moment de l'enquête alors que d'autres peuvent déjà jeter un regard beaucoup plus distancié sur cette période.

	Domaine questionné	Résultats et faits remarquables
À L'ARRIVÉE	Niveau de langue	Aucune connaissance préalable du français : 38% <u>Certifications</u> : Les DELF ne sont pas la norme : seuls 24% des boursiers ont des connaissances certifiées contre 38% dont les connaissances ne sont pas sanctionnées par un DELF. À leur arrivée, seuls 7% (soit 2 boursiers) disposent du niveau <u>DELF B2</u> . Aucun DALF.
	Facteurs déstabilisants	- Vie quotidienne (organisation, déplacements, administrations) : 66% - Choc linguistique: 34% - Comportements et coutumes des Français: 21% Quelques réponses plus individuelles : - Critique de l'école de langue - Existence de complexes personnels - Pas de choc particulier mais besoin d'adaptation à la vie étudiante
	Durée du stage en école de langue	- Moins de 6 mois : 28% - 6 à 8 mois : 66% - 9 mois et plus : 7%

	Domaine questionné	Résultats et faits remarquables
SUITE DU SÉJOUR	Temps libre	- Étudiants de la région d'origine : 58%
	Vous le passez avec...	- Étudiants extérieurs à la région d'origine : 28% - Français : 14%
	Vie associative	24% des enquêtés font partie d'une association.
	Perception de l'intégration	- Comme à la maison : 31% - Comme chez des amis : 24% - De mieux en mieux : 24% - Difficile : 9%
		Un étudiant (littérature kurde) s'inquiète pour son avenir

Tab. 11 – Une fois en France (volet 3)

Remarquons au passage qu'une majorité d'enquêtés place le choc linguistique au second rang, derrière le choc culturel. Nous reviendrons sur la question de la perception des chocs avec l'analyse verticale des recueils thématiques.

Analyse horizontale

Au départ, nous avons pensé n'accorder à l'analyse horizontale qu'une place relativement modeste : nous estimions qu'il valait mieux examiner les réflexions en interaction les unes avec les autres et déboucher ainsi sur une analyse contrastée, que de sonder chaque boursier HCDP dans son individualité et son unicité. Or c'est au cours du dépouillement du questionnaire que nous avons été interpellée à revoir nos positions :

(...) je pense qu'il est préférable de subdiviser les groupes selon une autre catégorie, la science et l'art, alors vous pouvez trouver des résultats intéressants parce que je pense qu'il y aura une différence significative entre les deux au niveau de l'intégration et la progression. (Un boursier)

(...) j'ai bien trouvé en comparaison des amis kurde quand on était dans la centre de la langue: j'ai vu mes amis que ses spécialités sont scientifiques il est plus facile pour apprendre le français que mes amis que ses spécialités sont littérature en générale comme art, sociologie, archéologie, droit... (Un autre boursier)⁴⁰

Nous avons donc constitué deux équipes – les scientifiques et les littéraires – que nous avons placées en vis-à-vis. Nous avons décidé de réexaminer les données descriptives à la lumière de cette polarisation pour voir s'il s'en dégage des éléments qui étayent l'hypothèse de ces étudiants. Les regroupements ont été constitués de la façon suivante :

⁴⁰ Concernant la correction linguistique, cf. commentaire p. 76.

- La catégorie « sciences » (S) comprend la biologie, la géologie, l'information géographique, l'informatique, la médecine, les NTIC⁴¹, la santé/ santé publique, les soins infirmiers, les statistiques.
- La catégorie « arts et lettres » (AL) recouvre les arts plastiques, les études iraniennes, le FLE, l'histoire, l'histoire ancienne, les lettres modernes, la littérature kurde, les sciences humaines.

Nous n'avons pas tenu compte des étudiants inscrits en administration ou en comptabilité, ne sachant guère où les classer.

	S (sciences)	AL⁴² (arts et lettres)	Lecture commentée
Effectifs	11 étudiants	16 étudiants	Proportions plus ou moins identiques depuis 2009
Classes d'âge	26-30 : 4 31-35 : 6 > 35 : 1	26-30 : 10 31-35 : 6 > 35 : -	La moyenne d'âge est sensiblement plus basse dans les disciplines AL.
Au moment de l'enquête :	École de langue : - M1 : - M2 : 5 Doctorat : 6	École de langue : 3 M1 : 4 M2 : 8 (dont 6 en FLE) Doctorat : 1	Les étudiants en AL se renouvellent plus vite que leurs homologues de S. Prépondérance de doctorants en S.
Connaissances en français à l'arrivée en France :	Aucune : 5 DELF A1 : 2 DELF B1 : - DELB B2 : - Connaissances sans DELF : 4	Aucune : 5 DELA A1 : - DELF B1 : 2 DELB B2 : 2 Connaissances sans DELF : 7 (dont 5 en FLE)	Au départ, le niveau de langue est proportionnellement plus faible chez les S. À noter que les connaissances sans DELF seront souvent (très) faibles ⁴³ .
Stage en école de langue :	6-8 mois (100%)	< 6 mois : 7 6-8 mois : 8 ⁴⁴ 9+ mois : 1	Une proportion élevée de AL suit moins de six mois de cours de langue, devançant clairement les S.
Membre d'une association	36%	Moins d'un sur cinq	Va à l'encontre du cliché du scientifique replié sur soi et asocial.
... fréquenté des Français pendant leur temps libre	36% (des 4 boursiers concernés, 3 font partie d'une association)	13% (un des deux boursiers concernés fait partie d'une association)	une certaine corrélation entre vie associative et fréquentation des Français. Ouverture plus sensible des S vs AL.

⁴¹ Nouvelles technologies de l'information et de la communication.

⁴² Considéré comme « groupe-témoin ».

⁴³ On peut faire une exception pour les étudiants inscrits en FLE parce qu'ils ont par définition suivi le cursus d'études françaises dispensé par le département de français de Salahaddin. Seuls les trois meilleurs étudiants de chaque promotion peuvent prétendre se présenter aux épreuves de sélection du programme HCDP.

⁴⁴ Dont deux sont en école de langue au moment de l'enquête.

	S (sciences)	AL⁴² (arts et lettres)	Lecture commentée
Intégration (ressentie)	Intégration ressentie de façon ouvertement négative par deux boursiers inscrits en M2 dont l'un fait pourtant partie d'une association	Tous les stades d'intégration (ressentie) sont présents de façon quasi paritaire	Vécu le plus négatif recensé chez les S La cause en est difficilement identifiable. Le français ne saurait être le seul facteur puisqu'aucun S n'a prolongé le stage linguistique. Combinaison d'éléments pouvant provoquant une sensation d'inadaptation et de rejet : niveaux linguistique et académique, savoir-être, poids de l'administration, etc.

Tab. 12 – Comparatif entre sciences dures et sciences molles

Revenons à la proposition de l'enquêté (inscrit en doctorat de biologie) à la lumière des informations présentées ci-dessus. Que peut-on dire de l'intégration et de la progression ? Peu de choses parce que les informations qui sont à notre disposition ne se concentrent pas seulement sur ces deux dimensions. On peut néanmoins relever quelques incidences remarquables – tout en soulignant que les propositions que nous formulons sont basées sur un échantillon que l'on pourra, à raison, considérer comme trop peu représentatif pour qu'une extrapolation à une population plus large soit scientifiquement valable.

Caractéristiques contrastées des filières S :

- Proportionnellement plus âgés que les étudiants d'arts et lettres avec un effectif important de doctorants ;
- Dans leur grande majorité bien intégrés bien qu'on dénombre, dans la foulée, des éléments qui se débattent dans un environnement qui leur échappe ;
- Plus grande implication dans la société d'accueil (vie associative et fréquentation des Français) ; volonté d'ouverture et d'expérience de l'altérité plus marquée.

La polarisation disciplinaire aura donc eu pour conséquence de mettre en évidence la volonté affirmée des scientifiques de profiter du potentiel de découverte que leur offre la MIÉ – une volonté qu'on ne perçoit pas dans les mêmes proportions chez le groupe-témoin des AL.

4.1.2 Recueils thématiques

Contrairement aux données purement descriptives, les recueils thématiques proviennent des trois sources dont nous disposons : les entretiens semi-directifs ainsi que le deu-

xième volet de l'enquête. Avant de nous pencher sur une analyse croisée des données, considérons de plus près la composante qualitative du questionnaire. Quatre jalons balisent ce dernier : le présent (le contexte universitaire français), le passé (referais-je les choses de la même façon ?), le futur (prochaines vagues de départ) ainsi qu'un espace d'expression libre.

Nous tenons à préciser que nous n'avons pas procédé à une quelconque reformulation (pas même à une correction linguistique) pour la simple et bonne raison que presque toutes les contributions sont compréhensibles en l'état. Par ailleurs, nous avons voulu honorer l'effort dont les enquêtés ont fait preuve, même les plus débutants d'entre eux. L'intégralité des contributions des enquêtés est consultable à l'annexe 8.

Comme nous l'avons fait pour les données descriptives (p. 68), voici une illustration des thèmes abordés dans la seconde partie de l'enquête :

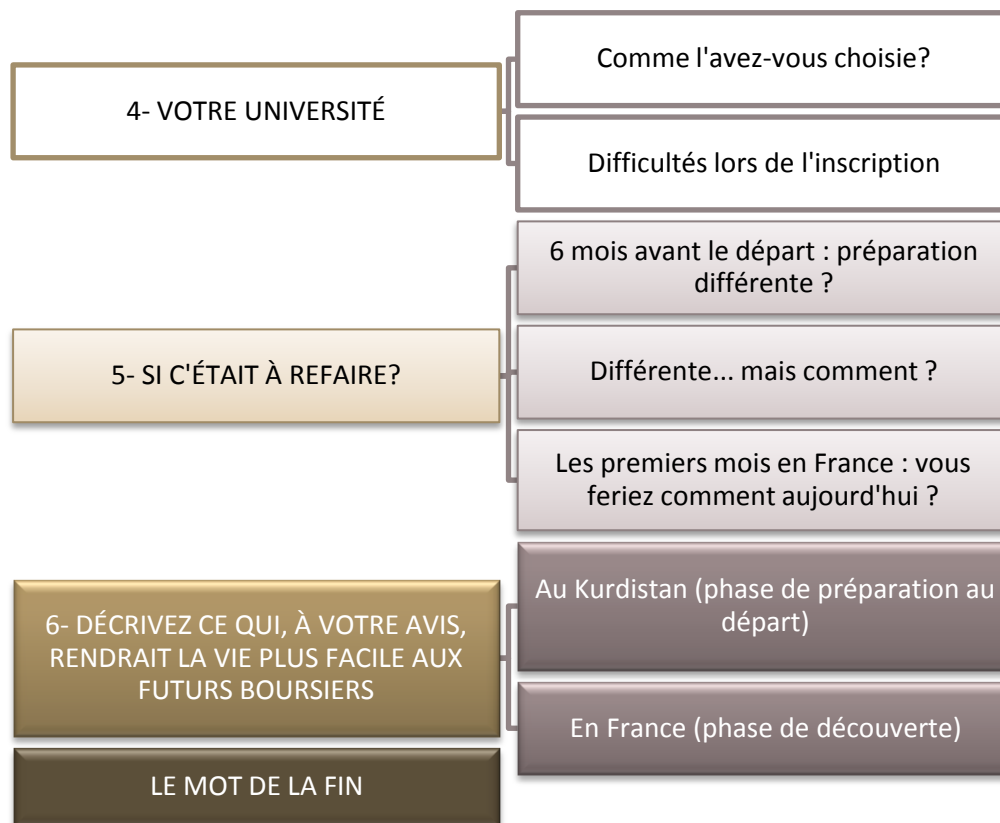


Fig. 11 – Structure des contenus thématiques

Avant de passer à l'analyse verticale, prenons le temps d'explicitier les diverses hypothèses qui sont nées des entretiens ou qui ont pris forme dans les milieux d'enseignement

proprement dits. Nous examinerons chacune d’elles à la lumière des données recueillies pour déterminer si celles-ci valident nos suppositions – ou non.

Sources	Hypothèses
Entretiens avec S. Tellier (cf. annexe 3)	<ul style="list-style-type: none"> - Vécus négatifs de la MIÉ ; découragement, perte de repères - Pas de cohérence (chaque vague de départ a été gérée différemment) - Difficulté pour des gens évoluant en groupe de s’adapter à une vie « en solitaire » - Niveau de langue : une des raisons de l’échec académique
Observation à l’université ou à l’IFI	<ul style="list-style-type: none"> - Choc des cultures académiques (méthodologie, évaluations, etc.) - Frustration par rapport à la gestion administrative de la mobilité par Campus France. - Estime de soi : les boursiers HCDP ont une haute opinion d’eux-mêmes (ils ont réussi toutes les épreuves de sélection, font partie des « élus »). On peut s’attendre à ce que leurs attentes soient grandes (disproportionnées ?) en termes d’accueil et de traitement. - Relation entre coefficient d’intégration et capacité à quitter son cercle culturel d’origine
Entretien avec L. (cf. annexe 4)	<ul style="list-style-type: none"> - Manque d’autonomie + manque d’initiative = intégration difficile - Rôle du savoir-être dans la réussite (ou l’échec) de la mobilité - Certaines MIÉ sont plus faciles à vivre que d’autres (ex : Erasmus)

Tab. 13 – Hypothèses avant dépouillement des questionnaires

Analyse verticale

Voyons à présent dans quelle mesure les sources concordent – ou diffèrent – d’un point de vue thématique. À des fins de lisibilité, nous n’indiquons la provenance des citations que dans la mesure où elles n’émanent pas des boursiers HCDP ayant participé à l’enquête. Il pourra alors s’agir de propos tenus par S. Tellier, Directeur de l’IFI (ST) ou par L., étudiante française inscrite en M2 de droit (LD).

- *Vécu négatif : solitude ; déceptions*

Dans le cadre de l’étude extensive qu’elle a menée de 1995 à 1997 dans les universités Laval (Québec), de Caen (France) et de Neuchâtel (Suisse), Lerot a entre autres procédé au recueil des biographies migratoires d’étudiants étrangers inscrits dans ces trois institutions. Parmi les critiques exprimées par ces derniers, on retrouve la notion d’enfermement (être captif de la mobilité) et celles, plus attendues, de lourdeurs administratives ou de problèmes de logement. Au premier abord, l’idée d’enfermement peut paraître curieuse voire paradoxale quand elle est exprimée dans le cadre d’une mobilité. On aurait plutôt tendance à faire rimer enfermement avec immobilité. Pourtant, nous avons déjà fait allusion aux risques de la mobilité qui peuvent conduire l’étudiant à se retrouver isolé, mis en quarantaine parce

qu'il doit évoluer dans un environnement dont il n'a pas (encore) les clefs, qu'elles soient d'ordre linguistique, culturel, socio-pragmatique ou académique. On retrouve quelques traces d'un tel vécu chez les boursiers kurdes mais elles sont discrètes. Un boursier énumère de la façon suivante les difficultés qu'il a rencontrées à son arrivée en France :

1- culture 2- langue 3- alimentaire 4- passer du temps libre 5- solitaire ! 6- adaptation 8- religion 7- trouver amis français (...)

Nous avons souligné les éléments directement liés à des représentations d'isolement. Si la hiérarchie du classement n'est pas très claire, le choix du lexique, lui, est sans équivoque. S. Tellier fait, quant à lui, référence aux difficultés auxquelles sont confrontés les étudiants mariés (rappelons qu'en 2011, plus de la moitié des boursiers étaient dans cette situation) :

(...) beaucoup d'étudiants arrivent en France tout seuls, ils n'ont jamais quitté le Kurdistan, leur famille – et tu sais l'attachement à la famille dans ce pays – et pour beaucoup c'est une déprime. Quand on arrive dans un pays dont on ne parle pas la langue, dont on ne comprend pas la culture, on ne comprend pas les coutumes, ce n'est vraiment pas évident et ça nuit beaucoup, chez certains, à l'apprentissage de la langue. Chez d'autres, ça crée une motivation mais chez beaucoup, c'est difficile. (ST)

À côté de cette inquiétude dont nous ne trouvons d'ailleurs pas de trace chez les enquêtés, nous relevons une occurrence particulièrement explicite exprimant le ressentiment ou la déception par rapport à la réalité du terrain :

je vous dis qu'il n'y a pas de tapis rouge à votre arrivée en France où il y a des milliers d'étudiants. Ne pensez pas que le fait que vous soyez doctorant vous êtes plus important qu'autre, petit à petit vous allez vous y habituer.

Certaines voix sont très critiques par rapport à ce que font (ou ne font pas) les institutions, qu'elles soient kurdes ou françaises :

que notre gouvernement⁴⁵ nous flic moins et que nous ne soyons pas obligés de laisser 100000 dollars de caution.

Nous avons un problème avec l'acceptation des universités et aussi Campus France ne nous aide pas

(...) Parce qu'il n'a pas de sens pour les étudiants kurdes, pas les aider, et l'organisation française (nous et Campus France) n'ont pas de conscience, une assistance et un sens de l'honnêteté et de promesses, s'est intéressé à leurs intérêts privés

⁴⁵ NdA : il s'agit du GRK.

le problème principal pour Les étudiants kurdes en France trouve un place à l'université (s'inscrire) après la langue cours. Campus France n' aide pas Les étudiants kurdes pour trouver l'université ou s'inscrire. C'est grand problème pour nous ici en France. C'est pour ça que je demande le Gouvernement Kurde pas de envoyer encore l'étudiant en France s'il vous plaît, s'il vous plaît, s'il vous plaît.....Parce que il n' y a personne ou pas agence... etc. aide les étudiants kurdes. mais Campus France aide autre nationalité très bien. Nous nous sentons discrimination. C'est très clair. Le gouvernement Kurde aussi n' aide pas bien les étudiants kurde en France. et si nous trouvons l'université après langue cours, nous avons problème parce que campus France ne nous aide pas pour trouver logement. Je voudrais dire si campus France ne trouve pas un place l'université pourquoi apporte étudiant kurde en France?

Le passage souligné dans le dernier extrait fait peut-être référence aux pays à procédure CEF dont nous avons déjà mentionné l'existence.

- *Stratégies d'adaptation ou coping behaviour*

Une étude a été menée en 1979 par Tanck & Robbins portant sur les stratégies d'adaptation d'une centaine d'étudiants confrontés au stress des exigences universitaires :

[Sie] untersuchten die subjektive Stressbelastung durch Studienanforderungen und das resultierende Coping-Verhalten von 133 StudentInnen. Sie stellten u.a. fest, dass Interne bei gleicher subjektiver Belastung häufiger konstruktive kognitive Kontrollmechanismen (Selbstreflexion, Selbstmodifikation, usw.) verwenden, wogegen Externe häufiger professionelle Hilfen (Studien und Studentenberatung) in Anspruch nehmen (...) und häufiger kognitive Kontrollmechanismen ohne Realitätsbezug (Phantasieren) verwenden. (Belz, 1987, p. 26)⁴⁶.

Trouve-t-on des marques de telles stratégies d'adaptation (qu'elles soient saines – ou constructives – ou non) dans les discours des enquêtés ? Tout à fait. Ainsi, certains se sont préparés au changement, ce qui leur a manifestement permis de vivre le choc culturel de façon apaisée :

Pas de souvenir de choc culturel, je savais qu'il existait des choses totalement différentes de ma société d'origine.

D'autres semblent avoir pris conscience de ce que peut apporter une stratégie d'adaptation positive (initiative personnelle vs dispositif externe) quand on est confronté à des difficultés :

⁴⁶ « [Ils] ont étudié la sensation subjective de stress lié aux exigences universitaires d'un échantillon composé de 133 étudiants – et le comportement de *coping* qui en résulte. Pour une sensation de stress équivalente, ils ont ainsi constaté que les « internalisants » recourent plus fréquemment à des processus cognitifs constructifs (réflexion personnelle, transformation effectuée au niveau de l'individu) alors que les « externalisants » sollicitent plus souvent une aide extérieure (comme le conseiller pédagogique) et qu'ils font plus fréquemment appel à des processus cognitifs détachés de la réalité (divagations). » [Traduction de l'auteure]

(...) s'appuyer sur moi-même pour apprendre le français plus que l'adoption du cours de français.

(...) rien n'est excellent . ce qui est important, c'est de voir telle qu'elle est, d'apprendre les choses et d'être observé.

voyager , faire la connaissance, jeter la timidité, essayer de découvrir la vie. être vigilant. ne pas estimer que tout est parfait.

Expliquant, avec beaucoup d'exactitude, en quoi consistent les inégalités de traitement parmi les étudiants allophones, ce boursier ne se contente pas de l'existant mais cherche à améliorer une situation qu'il estime insatisfaisante, même si l'on se rend compte que le changement n'est pas censé intervenir à son niveau mais être lancé par l'université :

Quand un étudiant Erasmus arrive en France, il visite la ville avec un guide 15 jours avant le début des cours : p.ex. endroits historiques, monuments, discothèque, bars sympas, restos typiques/ régionaux. On lui explique comment fonctionne la fac (carte de cantine, recharger la carte, etc.), tout le côté administratif (ex: carte Vitale, CAF (APL). Très bonne organisation sociale: fêtes tous les weekends auxquels ils invitent les autres étudiants. >> pourquoi ne pas proposer le même service à tous les étudiants étrangers ? la fac pourrait centraliser ce type de service ?

De l'entretien que nous a accordé L, nous voyons se profiler deux archétypes de boursiers aux traits très distinctifs :

Le premier (...) est assez réservé, assez timide... il n'arrive pas à faire les choses seul. (...) il a du mal à aller au contact des autres. (LD)

Le deuxième est très différent. (...) Il n'a pas du tout la même personnalité. (...) il a donc suivi le même programme : six mois d'apprentissage mais il est vraiment très autonome. J'ai l'impression que c'est beaucoup plus facile pour lui : il ne demande jamais rien, il est très ouvert, il va vers les gens... il a un contact beaucoup plus facile. Je pense qu'il ne le vit pas du tout de la même manière. (...) Ce n'est pas tant le niveau linguistique qui est différent que la manière d'aborder les choses, les gens. (LD)

Par exemple le premier Kurde, j'aurais vraiment du mal à l'amener dans un de mes cercles d'amis. Je pense qu'il se sentirait particulièrement mal à l'aise et qu'il ne dirait jamais rien parce qu'il est trop introverti, il n'arrive pas à nouer de contact. Le deuxième aurait sans doute beaucoup plus de facilités. (LD)

Il semblerait qu'il y ait une certaine corrélation entre la personnalité et les traits de caractère (ce que le CECRL qualifierait de « savoir-être ») et les stratégies employées pour faire face à un environnement en mutation. Comme nous le voyons, les postures relevées peuvent sensiblement différer. Pour preuve, cet exemple très parlant de ce que certains nomment les « stratégies d'adaptation malsaines ». L'enquêté, quand on lui demande ce qu'il aurait fait différemment, désigne les institutions d'accueil françaises comme seules responsables de ce

qui n'a pas fonctionné. Il oppose à la question une fin de non-recevoir : si c'était à refaire, il ne choisirait pas la France :

Je ne vais pas à la France, rendez-vous dans un autre pays.

- *Dis-moi qui tu fréquentes... : quitter son cercle culturel d'origine*

Si c'était à refaire, beaucoup de boursiers estiment qu'ils auraient pu plus profiter de la proximité des Français – ce qui laisse deviner, en creux, les cercles qu'ils ont effectivement fréquentés :

De connaître des françaises pour ce communiquer mieux

J'habite avec les francias...

J'aimerais plus contacté avec des jeans français pour trouver un(une) ami .

je n'avais pas assez des amis français j'avais peu relations avec les français je vais essayer de le faire différemment

Je me suis fait des amis français, pas de problème de ce côté-là. Si je pouvais recommencer, je passerais moins de temps avec les Kurdes.

sûrement, j'aurais quitté mes amis kurde et j'aurais vécu avec une famille française (famille d'accueil).

Quant à L., elle estime que le statut « hors-programme Erasmus » ne facilite pas l'intégration des Kurdes irakiens :

Je pense qu'aucun des deux ne s'est vraiment fait d'amis français, ils sont plutôt dans les cercles étrangers – kurdes. Ils passent du temps à l'institut kurde, par exemple. Comme ils n'ont pas le même système que les Erasmus où ils sont mélangés entre nationalités différentes, eux sont les deux seuls à être étrangers, je pense, de toute la section « histoire du droit ». Je n'en vois pas d'autre, de toute façon en master 2, il n'y a plus d'Erasmus chez nous. (LD)

Un boursier en particulier mène une réflexion très aboutie sur ses relations avec ses compatriotes et a développé à cet égard une stratégie très volontariste :

On était un groupe de 6 étudiants à notre arrivée en France à Vichy. On parlait toujours kurde ensemble, ça m'énervait. On a chacun été acceptés par 4-5 universités. J'ai attendu que les autres prennent leur décision puis j'ai choisi la ville que personne ne voulait : Arras. C'est donc comme ça que je me suis décidé, tout ça pour ne pas être avec les Kurdes. Les Français ne comprenaient pas, eux à l'étranger, ils ont apparemment tendance à vouloir se "regrouper entre Français"...

- *Inadéquations et insuffisances des dispositifs actuels*

Les obstacles que doivent franchir ceux qui ne maîtrisent aucune langue européenne ne sont pas négligeables :

Les étudiants qui parlaient ne parlaient pas français et, pour la plupart d'entre eux, ne parlaient pas anglais. Ça veut dire que ces étudiants ne parlaient que kurde et qu'ils n'avaient pas l'habitude d'apprendre les langues étrangères. Certains ne parlaient pas arabe. C'est important parce qu'un étudiant qui a appris l'anglais a déjà appris une langue européenne. (...) Quand j'ai fait passer des entretiens, beaucoup d'étudiants avaient marqué dans leur CV avec beaucoup de faux justificatifs qu'ils avaient de bons niveaux en anglais⁴⁷ ; des questions simples 'what's your name?', ils avaient du mal à y répondre. (ST)

personally mon advice , surtout pour qui obtenu certificat Bsc in (littérature), les étudiants suivi des cours à l'université en langue kurde et Arabe, personne ne viennent en France sans avoir bon niveau en langue et offre académique

Mais la majorité des occurrences relevées concerne, sans aucune ambiguïté, les dispositifs mis en place dans le pays d'accueil ; les procédures d'inscription auprès des universités et les chevauchements de calendriers sont tout particulièrement décriés :

Et ce n'est pas un bureau spécial pour aider à l'acceptation de l'université française au Kurdistan et France

(...) au bout de trois mois les étudiants ne se concentrent pas sur l'apprentissage du français à cause de chercher les universités. il y a des étudiants qui ne savent pas comment trouver et s'inscrire dans une université. je connais des étudiants qui n'ont rien appris pendant les 8 mois de stage. car il y avait le problème de logement, et ils n'avaient pas une admission dans une université.

au centre de langue, pas de connaissances du système éducatif français. difficile de trouver les dossiers sur les sites Internet des universités françaises (peu de visibilité). pas d'harmonisation nationale des dates de soumission des dossiers, difficile de s'y retrouver.

La lettre de motivation était difficile, on ne savait pas comment présenter les choses, comment éveiller l'intérêt du lecteur. Les réponses des universités sont venues très tard, on ne savait pas à quoi s'en tenir. Difficile de trouver les informations sur les sites Internet des universités. Comme on ne savait pas à qui s'adresser, on contactait toujours la même personne : le directeur pédagogique du CAVILAM qui, lui aussi, avait apparemment du mal à s'y retrouver. Il a été tellement sollicité par les étudiants qu'il a ouvert, une année plus tard, un bureau spécialisé dans les inscriptions universitaires - avec services payants !

⁴⁷ Pour être sélectionnés par le HCDP, les candidats au départ doivent prouver qu'ils ont un niveau suffisant en anglais. Or seuls les tests d'anglais étaient pris en considération. Les étudiants de langue française devaient passer les tests anglais et non pas le DELF. Le Directeur de l'IFI est intervenu pour essayer de faire évoluer les choses.

Si l'on se concentre sur ce qu'on pourrait améliorer au Kurdistan, les boursiers HCDP font des propositions très concrètes qui alternent entre cours de langue et partenariats universitaires :

surtout pour les étudiants des autres domaines (autres que fle) : ils doivent prendre des cours de français au ccf⁴⁸ avec des locuteurs natifs, pendant au moins 1 an il faut avoir des partenariats avec les universités françaises pour l'échange d'étudiants. l'année passée (2011-2012), il y a eu environ 20 étudiants qui n'ont été acceptés par aucune université en France par manque de niveau. s'ils suivent un cours au Kurdistan, ils peuvent encore quitter à temps s'ils se rendent compte que le français, ce n'est pas leur truc.

il faut planifier avant que les futures boursiers arrivent en France. par exemple:
-faire des contrats avec les universités pour que les futurs boursiers n'aient pas de problèmes pour trouver une université.

- *Choc des cultures académiques*

Tout comme pour les dispositifs jugés peu convaincants, nous relevons de très nombreuses occurrences concernant le choc lié à la découverte du système universitaire français. On sent les boursiers désemparés par des différences auxquelles ils n'ont pas été préparés, qu'ils n'ont peut-être pas même imaginées.

UNI : beaucoup de dossiers, d'exposés, peu d'examens sur table. Les dossiers n'ont pas la même valeur. La préparation des dossiers prend beaucoup de temps, les dossiers sont parfois rejetés par les professeurs. au Kurdistan, il y a un seul dossier, c'est en 4ème année >> trop peu de préparation à ce style de travaux. travail en groupe : FST inconnue au Kurdistan mais très répandue en France. c'est choquant au début parce qu'on doit partager les réflexions, les réponses. Ici, les étudiants "cachent" ce qu'ils savent, veulent le garder pour soi.

Le système en France très defirant avec Kurdistan en université , parceque le système en Kurdistan proche de (British).

(...) il faut donc dire que j'ai perdu beaucoup de temps pour m'adapter aux systèmes d'études dans les centres de langues et dans les universités.

Au Kurdistan, Il devrait apprendre le français au plus de six mois et doivent se préparer à la difficulté de l'enseignement en France. Parce que les méthodes d'enseignement en France est très différente que les méthodes au Kurdistan et en Irak .

Alors, il y a plusieurs difficultés que j'ai rencontrées lorsque j'ai déposé mes dossier de candidatures!! par exemple: - Incompréhension à cause du système pédagogique différent en France. - Non équivalence de mes diplômes Kurde avec les diplômes français. - Rédaction du CV et de la lettre de motivation en français.

⁴⁸ Centre Culturel Français, devenu entre-temps l'IFI (Erbil).

- *Place du FOS/FOU dans les discours*

Nous avons vu combien les boursiers ont accusé le coup d'une culture académique si différente de celle de leur pays d'origine. Ont-ils été au contact de dispositifs de FOS/FOU lors de leur séjour en France ? Retrouve-t-on des traces dans les discours recueillis ? Une chose est certaine, si le FOU reste encore peu connu, le FOS jouit déjà d'une visibilité réelle.

- (...) l'idée c'est qu'ensuite, les étudiants puissent avoir trois mois de cours de langue en France dans une école spécialisée – et peut-être d'ailleurs de FOS.
- *De FOS ou de FOU (français sur objectifs universitaires)⁴⁹ ?*
- Je ne connaissais pas le FOU.
- *C'est beaucoup plus orienté non seulement sur le langage mais aussi sur la structure, le côté académique, les devoirs universitaires.*
- Tu vois, quelque chose comme ça parce qu'un étudiant en droit n'a pas les mêmes besoins qu'un étudiant en mathématiques, etc. (ST)

Le besoin de cours sur objectif spécifique est relayé par les boursiers dont certains reconnaissent en passant qu'il serait opportun de participer aux activités qu'on leur propose :

(...) surtout pour les étudiants des autres domaines (autres que fle) : ils doivent étudier le FOS au centre de langue en France. FOS = les étudiants qui n'ont pas suivi le cursus de français (droit, chimie, etc.) doivent étudier la langue d'une autre façon qui est plus proche de leur spécialité.

suivre le cours de langue ; choses quotidiennes : banque, médecin, transports en commun, relations sociales, etc. CampusFrance : expliquer comment fonctionne une inscription universitaire (pièces à fournir, les délais, etc.) >> peut se faire en France ou au Kurdistan, peu importe. suivre un cours de FOU pour chaque spécialité (1-3 mois)⁵⁰

Cours d'approfondissement de la langue et de la culture de façon concrète. Sensibilisation aux différences dans le déroulement des cours et des pratiques éducatives dans les deux systèmes éducatifs

Il faut participer dans l'activité qui organiser par l'université ou par CROUS

(...) participer à toutes les animations et activités faites pendant le stage de langue

4.1.3 Retour sur hypothèses et propositions concrètes

Le tableau est moins sombre que nous le supposions avant d'analyser les données thématiques. Des besoins – et des déceptions – sont exprimés mais également beaucoup de propositions constructives. Résumons quelques points marquants de l'analyse thématique :

⁴⁹ Les propos de l'auteure sont indiqués en italique.

⁵⁰ Souligné par nos soins.

- On retrouve la présence de LOC internes et externes. Les marques d’externalisation sont réelles, s’expriment en particulier dans les jugements très sévères portés à l’encontre de Campus France. Mais nous avons également relevé beaucoup de marqueurs d’internalisation très encourageants.
- La préparation au départ est une nécessité réelle et urgente, les boursiers y font des allusions répétées et circonstanciées.
- Les boursiers demandent avec insistance qu’on leur donne des moyens de comprendre l’environnement universitaire français, ses dispositifs, ses postures, ses discours, ses méthodes de travail
- Ils soulignent l’inadéquation des dispositifs en place par rapport à leur situation.

Statuons à présent sur les hypothèses que nous avons posées avant d’entamer l’analyse (cf. Tab. 13) : lesquelles ont été validées, lesquelles invalidées ?

Hypothèse	Confirmée (C) – Infirmée (I)
Vécus négatifs de la MIÉ ; découragement, perte de repères	I. Trop peu d’occurrences
Problèmes variés (logement, bourses, auprès de qui faire sa thèse ?)	C. L’occurrence n’est pas aussi élevée que ce à quoi nous nous attendions (souvenirs de discours beaucoup plus vivaces)
Choc des cultures académiques (méthodologie, évaluations, etc.)	C. Nombreuses occurrences détaillées
Frustration par rapport à la gestion administrative de la mobilité, du côté français – notamment avec Campus France – mais aussi du côté du GRK.	C. Critiques parfois virulentes à l’encontre de Campus France. S’il y a un sentiment d’abandon, c’est à ce niveau qu’il s’exprime.
Estime de soi : les boursiers HCDP ont une haute opinion d’eux-mêmes (ils ont réussi toutes les épreuves de sélection, font partie des « élus »). On peut s’attendre à ce que leurs attentes soient grandes (disproportionnées ?) en termes d’accueil et de traitement.	I. Une seule occurrence relevée. Il semble que les attraits de la différence soient largement supérieurs à une éventuelle perte de statut social
Relation entre coefficient d’intégration et capacité à quitter son cercle culturel d’origine	C. Être prêt à quitter son cercle culturel d’origine dénote une volonté d’ouverture à l’altérité nécessaire pour une intégration même partielle.
Manque d’autonomie + manque d’initiative = intégration difficile	C. L’intégration est facilitée par la prise d’initiative, la curiosité, l’ouverture à l’altérité
Rôle du savoir-être dans la réussite (ou l’échec) de la mobilité	C. La question se pose de savoir si les stratégies constructives n’interviennent qu’avec le recul ou si elles sont immédiatement opérantes.

Tab. 14 – Retour sur hypothèses

Il est remarquable de constater que, chaque fois que nous avons anticipé les preuves d’un vécu particulièrement négatif de la MIÉ, les occurrences nous ont donné tort. Peut-être

est-ce une mauvaise appréciation de notre part, fruit d'une observation culturellement biaisée⁵¹. Peut-être les boursiers n'ont-ils pas voulu s'appesantir sur ce qu'ils perçoivent comme une incapacité (à gérer), une blessure (d'amour-propre) ? La question reste ouverte.

Certains éléments, par contre, sont très concrets, ainsi que nous l'avons vu lors de l'analyse des données descriptives. Voici quelques mesures que nous avons intégrées dans l'offre présentée au commanditaire :

Constatations post-analyse	Traduction en dispositifs et postures ⁵²
Trop de connaissances en français non évaluées, trop peu de DELF.	La réussite au DELF A2 en cours de formation devient une condition <i>sine qua non</i> pour suivre la formation jusqu'au bout. En cas d'échec, remise en question de la MIÉ.
Plus de la moitié des enquêtés n'a pas fréquenté l'IFI pendant les six mois précédant le départ pour la France	Lier la préparation au départ au processus de sélection ; en faire éventuellement une étape à part entière. Rédaction d'un contrat moral tripartite (apprenant-IFI-HCDP) au préalable.
Niveaux de langue très hétérogènes	Formation en deux temps, modulable : <ul style="list-style-type: none"> - Matin : essentiellement linguistique (obligatoire sauf pour ceux qui ont déjà le DELF B1) - Après-midi : culture, environnement, méthodes et stratégies⁵³ (tous niveaux confondus)

Tab. 15 – Mesures intégrées à l'offre de formation

Autant de propositions concrètes, à priori facilement transposables sur le terrain (à l'exception du contrat moral dont il faudra soigneusement préparer la mise en place, aussi bien auprès des institutions kurdes que des candidats au départ) donc réalisables à peu de frais.

Nous nous abstenons d'aborder les questions de contenus de cours puisqu'il s'agirait d'ingénierie pédagogique alors que notre mission s'est concentrée sur l'ingénierie des systèmes de formation. Ceci dit, on pourra consulter avec profit les travaux des étudiants inscrits en M2FLE à Grenoble dans le domaine des FOAD^o pour autant que ces ressources soient en libre accès : il s'agit de tâches éminemment communicatives inscrites dans un scénario

⁵¹ Elle l'est toujours, quelles que soient les précautions prises pour tenter d'atténuer le biais.

⁵² Cf. annexe 9 pour l'offre de formation soumise en première lecture à la commission HCDP en juin 2013.

⁵³ C'est ici que s'inscrit le journal d'étonnement. Il ne dépend pas du niveau de langue de l'apprenant ; tous doivent pouvoir en apprivoiser l'usage.

pédagogique cohérent⁵⁴ qui sont utilisables à distance – et donc, en tant que telles, intégrables dans un dispositif de préparation au départ.

4.2 Journal d'étonnement : deux clés de voûte

Nous avons déjà défini la spécificité du journal d'étonnement par rapport à d'autres types d'écrits en FLE. Il nous importe maintenant de l'ancrer au Kurdistan en intégrant les spécificités de notre public cible. Nous examinerons pour ce faire deux traits à nos yeux fondamentaux : la collaboration et l'adaptabilité.

4.2.1 Co-construction et mutualisation

Travailler sur sa seule autobiographie n'est pas suffisant [...] pour vérifier son hypothèse et rompre avec ses représentations. La comparaison avec d'autres récits semble s'imposer. (Perregaux, 2006, p. 38)

Nous considérons qu'il va sans dire que la seule rédaction d'un journal ou d'une biographie réflexive ne suffit pas à faire de l'écrivain un « super-apprenant réflexif » comme le souligne fort à propos Molinié. Rappelons-nous également Scheepers qui prône la rupture d'avec une logique purement solipsiste, d'avec la suprématie d'une seule et unique subjectivité. Comment réussir cette ouverture, comment sortir de l'isolement de ses seules représentations ? Nous optons pour la dimension collaborative : elle est à la fois un moyen commode, didactiquement fort et exigeant peu de moyens matériels ou techniques pour remédier au manque ou au déséquilibre émanant d'une démarche et d'une réflexion trop individuelles. Dans la dimension collaborative, nous incluons autant les autres apprenants que le formateur (enseignants et animateurs d'atelier). La recherche de décentration est une aptitude qui s'affine au fil de la co-construction d'une capacité ou d'une compétence ; c'est ce qui permet – reprenons les termes employés par Perregaux – de lutter contre « l'impossibilité d'adopter un autre point de vue ». En effet, ce n'est ni plus ni moins en se confrontant aux problèmes rencontrés, aux surprises, aux incompréhensions – et en con-

⁵⁴ Un exemple parmi d'autres construit autour de la notion de tourisme participatif : <http://greetersdumonde.e-monsite.com/>. Travail de M2FLE à distance réalisé par M. Ingrassia, S. Keerstock, C. Laseur, et A. Marti (2011/2012).

frontant les autres à ses propres étonnements – que l'on peut gagner en assurance, se positionner par rapport à la nouveauté.

Parce que nous sommes d'avis que « la compétence réflexive (...) ne se développe pas toujours spontanément et [qu']il peut être pertinent de penser à l'inclure dans un dispositif de formation en cherchant des occasions pour qu'elle puisse se construire » (Develotte, 2006, p. 11), nous avons veillé à intégrer cette dimension dans notre offre de formation et lui avons accordé une place, peut-être modeste au premier regard puisqu'il ne s'agit que d'une trentaine de minutes, mais volontairement régulière, presque têtue : elle rythme l'apprentissage, jour après jour, ainsi que nous l'avons indiqué sur l'emploi du temps très sommaire que nous avons soumis aux commanditaires du projet :

	Day 1	Day 2	Day 3	Day 4
09:00	Classroom lecture	Classroom lecture	Classroom lecture	Classroom lecture
10:00	Classroom lecture	Classroom lecture	Classroom lecture	Classroom lecture
11:00	Tea and coffee break (kitchen, garden, library): use and practice what has been learned in the class.			
11:30	Classroom lecture	Classroom lecture	Classroom lecture	Classroom lecture
12:30	Lunch break			
13:30	Wrap-up of the day presented by a student: time for questions and answers – update one's reflective journal			
14:00	Work in autonomy with the support of the teacher as adequate (strategic learning)			
14:30	Cross-cultural activities – CampusFrance workshops – <i>get ready to go!</i>			
16:30	End of the day (review and assimilate what has been learned)			

Fig. 12 – Intégration du journal d'étonnement dans l'emploi du temps

Notons au passage que nous avons utilisé l'expression « *reflective journal* » d'une part parce que nous ne connaissons pas d'équivalent en anglais au journal d'étonnement, d'autre part parce que nous voulions tenter de traduire de la sorte l'essence – fondamentalement réflexive – du dispositif.

L'exploitation en classe (cf. encadré bleu, Fig. 12) et la participation de tous les apprenants forment un dispositif clairement intégré dans la formation. Voici quelques-uns des avantages qui nous paraissent pouvoir découler de la mutualisation des journaux d'étonnement :

- Source d'étonnement : mise en commun de surprises et de questionnements auxquels chacun attache une importance différente. Découverte de ce qui peut étonner

voire choquer l'autre – et pourquoi. Prise de conscience de sa propre sensibilité et de celle d'autrui. Les étonnements peuvent concerner :

- La langue (tous aspects linguistiques confondus) ;
 - La culture, la société ;
 - Les interactions en cours, la façon d'enseigner ;
 - Les changements que le partant constate chez lui, dans ses postures, ses réflexions.
- Points de vue et expériences : le partage d'expériences, par essence contrastées parce que les débatteurs (partants et formateurs) évoluent dans des contextes socio-professionnels souvent très différents, peut donner un éclairage différent aux étonnements partagés.
 - Place faite au dialogue, à la négociation des idées : les positions doivent être expliquées, il faut rechercher la compréhension mutuelle des arguments, éviter la levée de boucliers.
 - Formulation des idées : apprentissage de la présentation en public, thématisation et gestion de la critique⁵⁵ (qu'elle soit réelle ou perçue comme telle). Cette dernière phase nécessitera sans doute l'investissement de moyens linguistiques et pragmatiques plus conséquents.

Nous retrouvons chez Causa et Cadet un exemple très proche de ce que nous imaginons comme dispositif en classe, outre le fait que l'interaction inclut autant l'intervenant que les pairs et le formateur :

Au cours de ces séances d'analyse, les trois stagiaires qui ont assuré les cours du jour reviennent individuellement sur leur performance avec la conseillère pédagogique et les autres stagiaires. Chacun est invité à analyser à chaud ce qui s'est passé dans sa classe : chaque stagiaire joue donc un rôle actif dans sa propre formation mais aussi dans la formation des autres membres du groupe. Les pratiques sont en conséquence soumises à une triple lecture et se construisent à trois voix ; c'est la raison pour laquelle nous avons utilisé la notion de triade pour décrire le format de cette interaction particulière. (Causa M., Cadet L., 2006, p. 72)

Une différence notable réside dans le fait que la prise de parole, dans notre dispositif, est censée se focaliser non sur une performance quelconque mais sur un étonnement rencontré

⁵⁵ « L'exposé oral est précédé d'une phase de contractualisation avec le groupe : l'enseignante veille à ce qu'une écoute non évaluative et bienveillante règne dans l'auditoire ». (Molinié, 2006, p. 179)

dans les contenus, dispositifs et postures abordés ou exercés en classe. En outre, nous préférons à la notion de triade celle de symétrie qui valorise plus à notre sens le partage des étonnements au sein d'une situation d'apprentissage commune à tous : les apprenants échangent, « pensent ensemble », élargissent ou enracinent leur expérience grâce au face-à-face.

Où situer les limites de la co-construction ? Dans l'objet proposé à la mutualisation ? Nous ne voulons pas définir de cadre trop contraignant. Même si nous sommes consciente de la difficulté de la chose, nous préconisons un cadre souple qui puisse intégrer à la fois :

- Les postures personnelles des partants par rapport à ce qui leur est enseigné (savoirs)
- Leurs réactions quant aux aptitudes exercées en cours (savoir-faire, savoir-être, savoir-devenir)
- Leurs réactions ou interrogations quant à la façon dont leur sont présentés les savoirs.

Déjà Belz (1987) faisait référence à une approche qu'elle nomme *transparente Methodik* (ou « méthodologie transparente ») qui nous semble toujours remarquablement actuelle :

- *Anbieten von Lernmethoden, die der Kreativität und dem Probehandeln viel Raum lassen ;*
- *Bereitschaft, die eigenen Schlussfolgerungen, Gedankengängen, Handlungsweisen (...) zur Diskussion zu stellen, also die Teilnehmer als gleichwertige Gesprächspartner zu akzeptieren und zu fordern*⁵⁶. (Belz, 1987, p. 53)

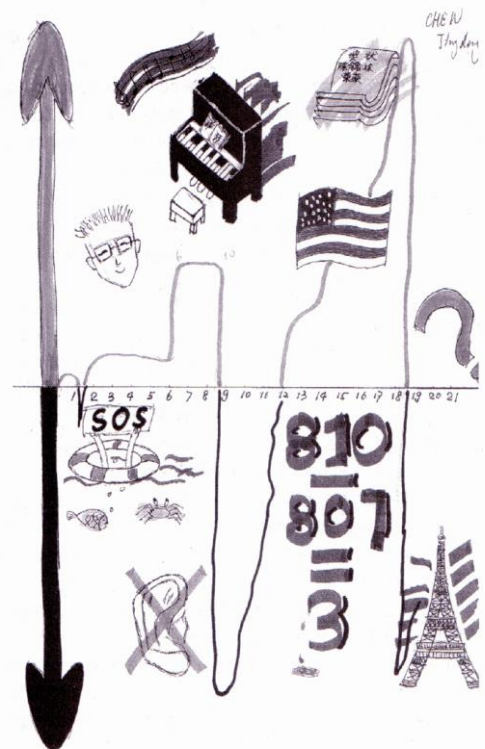
Revendiquer un maillage aussi souple implique qu'il faut réussir à négocier un équilibre sans doute délicat pour éviter que les moments consacrés au dialogue d'étonnement ne dévient de leur objectif initial. C'est un point qui nécessite une réflexion ingénierique poussée ainsi que le soutien actif de toute l'équipe pédagogique.

⁵⁶ « Utiliser des méthodes qui laissent le champ libre à la créativité et à l'expérimentation ; être prêt à débattre de ses propres conclusions, ses raisonnements, sa façon d'agir (...), en d'autres termes accepter l'apprenant en tant qu'interlocuteur à part égale, l'encourager à occuper ce rôle. » [Traduction de l'auteure]

4.2.2 Faire preuve d'adaptabilité

Comment la co-construction s'envisage-t-elle concrètement avec des candidats au départ kurdes irakiens ? Dans quelle langue ? Rappelons brièvement quelques caractéristiques de notre terrain d'observation. La plupart des partants n'ont aucune connaissance préalable de la langue française alors que d'autres sont diplômés du département de français ; certains n'ont pas de connaissance satisfaisante d'une langue européenne quelle qu'elle soit (si l'on exclut le kurde qui appartient au groupe irano-aryen de la famille des langues indo-européennes⁵⁷). Les disciplines et spécialités vont du droit à la biologie en passant par l'éducation physique.

Lors du cadrage du projet, il a été décidé d'utiliser les ressources disponibles localement, qu'elles soient didactiques ou logistiques. C'est ainsi que l'équipe enseignante sera organisée selon la progression de la formation : les Kurdes interviendront en début de calendrier, les Français en fin de programme. On peut donc partir du principe que le journal d'étonnement se tiendra au début en langue kurde (ou arabe), le temps que les modalités soient bien établies. Ensuite, il sera du ressort de l'équipe enseignante de mettre la transition linguistique en place. Pour tenter de contourner l'obstacle de la langue, les partants pourront au départ utiliser d'autres moyens d'expression que l'écrit (par exemple des graphiques ou des dessins) pour compléter ce qu'ils n'arrivent pas à dire dans la langue-cible. Mentionnons à cet égard des initiatives encourageantes qui ont été menées auprès d'étudiants Erasmus, mêlant les codes oraux, iconographiques et écrits. Ci-contre la mise en image de son parcours de vie par un étudiant chinois. On pourra enfin encourager les apprenants à se concentrer sur ce qui a été entendu en classe : ils auront déjà une partie du vocabulaire à disposi-



Dessin de Chen Jing Dong

Fig. 13 – Illustration d'un récit de vie (tiré de Molinié, 2006, p. 179)

⁵⁷ J. Blau.

tion pour présenter leurs étonnements, en particulier si ceux-ci sont essentiellement d'ordre linguistique. Ce sera une tâche évidemment plus difficile s'ils veulent exprimer des étonnements de nature didactique ou interculturelle.

4.3 Influences et perspectives

Nous profitons de cette dernière partie pour revenir sur notre problématique. Il s'agit entre autres de nous pencher sur les influences qu'elle aura exercées sur notre réflexion voire sur nos postures. Nous concluons notre travail en nous arrêtant sur les développements récents que connaît la MIÉ, de façon détournée, au Kurdistan d'Irak.

4.3.1 Un parcours réflexif évolutif

Le mémoire n'aura pas été le prolongement linéaire de notre mission de stage. Avec le recul que nous impose le travail d'écriture, nous dirons aujourd'hui qu'il l'a ancrée dans une réflexion élargie qui donne à notre travail sur le terrain une toute autre dimension. Notre choix de problématique a contribué à inscrire notre offre de formation dans un paysage qui lui faisait défaut jusque-là, un paysage écologique et réticulaire.

La « généralisabilité », une valeur toute relative

La plupart des données que nous avons recueillies et qui ont formé le soubassement de notre travail en ingénierie des systèmes de formation l'ont été lors d'une recherche-action. Or, certains considèrent que les résultats ainsi obtenus ne répondent pas au critère de « généralisabilité » parce que la recherche « ne peut être considérée que dans les contextes où elle a été menée ». C'est donc poser le principe selon lequel le contexte – dans notre cas de figure le programme HCDP et la situation du Kurdistan d'Irak – n'est pas un environnement susceptible d'être « exactement répétable ». (De Ketele & Roegiers, 1996, p. 105). Certes, mais ne nous arrêtons pas si vite. Même si nous ne pouvons qu'approuver l'importance du contexte et la prudence avec laquelle il faut procéder en voulant transposer des données recueillies localement à une échelle plus globale, nous plaidons en revanche pour une réflexion qui tende vers un référentiel commun autour duquel pourront ultérieurement venir se greffer les particularités locales nécessaires. Sans nous en rendre compte alors que nous travail-

lions sur le projet HCDP, nous avons mené une réflexion uniquement basée sur le contexte local, il nous a manqué une perspective allant au-delà des acteurs immédiatement disponibles. Or, c'est le travail autour des notions de continuité et de durabilité – au-delà de l'utilité immédiate – qui nous a fait prendre conscience de l'importance d'inscrire des formations de ce type dans une réflexion élargie. En nous intéressant aux dispositifs proposés par les institutions d'accueil, nous avons été par exemple frappée par l'offre éclectique, souvent innovante, des formations en langue proposées par les universités françaises. Mais cette diversité peut aussi n'être qu'une réponse inutilement démultipliée à une même question.

En ce qui concerne la question de l'unicité d'une situation – et de la spécificité de l'offre de formation correspondante – nous avons découvert avec stupéfaction que les modalités du programme de bourses HCDP avaient déjà fait l'objet d'une étude – si ce n'est que le pays concerné n'était pas l'Irak mais la Syrie :

D'autres dispositifs proposent une sélection et une formation linguistique préparatoire aux études en France, ceci sans nécessairement passer des accords avec des universités partenaires. C'est le cas du « Programme des assistants boursiers » syrien qui mérite d'être cité, compte tenu du nombre d'étudiants concernés et de la durée de la formation. Chaque année depuis 1995, le gouvernement syrien attribue des bourses d'études à 150 ou 200 assistants d'université⁵⁸ de toutes disciplines, qui sont sélectionnés pour des études en master ou doctorat. Souvent débutants en français, ils suivent une formation intensive d'une année, en Syrie, à raison de 25 heures hebdomadaires, durant laquelle ils sont détachés de leur activité professionnelle. L'objectif est qu'ils atteignent le niveau B2. La première partie de la formation est généraliste, la seconde intègre une préparation aux compétences universitaires transversales, les disciplines n'étant pas approchées en tant que telles. (Mangiante & Parpette, 2011, p. 21)

Ce que nous avons longtemps perçu comme un cas particulier semble, en fait, n'être que la déclinaison d'un phénomène déjà recensé dans un pays voisin. Une telle découverte devrait encourager à la prudence quant à la formulation de postulats trop hâtifs ou fondés sur des impressions plutôt que sur une analyse approfondie et contrastée du terrain. C'est aussi ce constat qui nous a mené sur le chemin d'une approche écologique de l'ingénierie de formation⁵⁹. Nous entendons l'écologie dans son acception de « mise en réseaux, ce qui traduit la nécessité, *a priori*, d'interactions diversifiées pour gérer la complexité du dispositif »

⁵⁸ Enseignants non titulaires de masters ou doctorats.

⁵⁹ Même s'il s'agit d'un domaine différent – celui des campus numériques – on se référera avec intérêt à la publication de Develay *et al.* (2006) portant sur l'écologie de la responsabilité pédagogique. Leur questionnement recouvre des thèmes proches de ceux qui ont été soulevés dans notre mémoire.

(Develay, M.; Godinet, H.; Ciekanski, M., 2006) – mais aussi d’articulation intelligente des moyens disponibles.

Plaidoyer pour une ingénierie écologique

Voici en quoi pourraient consister les étapes d’une « ingénierie écologique » :

Étape 1 : prendre connaissance des dispositifs existants : beaucoup de bonnes choses ont déjà été écrites, décrites, mises en place. Le manque de visibilité de ces dispositifs en-dehors de leur écosystème originel peut toutefois transformer ce premier recueil de données en une quête laborieuse et lacunaire.

Étape 2 : sélectionner les ressources préexistantes pour autant qu’elles soient transférables au terrain et au public.

Étape 3 : adapter les ressources en fonction des spécificités du terrain et du public.

Cette façon d’aborder l’ingénierie est non seulement respectueuse de l’environnement (réutilisation adaptée des ressources existantes, transfert de compétences et de connaissances), elle est également interactionnelle puisqu’elle se construit sur les réseaux institutionnels au départ et à l’arrivée. Elle suppose une collaboration réelle et suivie entre les acteurs de la mobilité. Au nombre de ces acteurs, nous comptons aussi bien les universités françaises que les stagiaires de Master FLE (à l’étranger ou en France), les professeurs locaux formés en France aussi bien que les enseignants des DNL dans les universités françaises ou encore le personnel enseignant des Instituts français. À notre sens, l’ingénierie écologique doit reposer sur une mutualisation des ressources et des savoir-faire.

Le pendant, c’est le caractère chronophage de notre proposition (pensons aux phases de mise en réseau mais aussi d’analyse) puisqu’elle inclut plus de strates, de terrains et d’acteurs qu’une approche ingénierique isolée et purement locale. Toujours est-il qu’à nos yeux, le chemin menant à la durabilité recherchée devra, tôt ou tard, passer par un travail de rapprochement entre les acteurs institutionnels concernés (au départ et à l’accueil). Ce rapprochement devra inclure dans son système de valeurs l’approche concertée et dans ses objectifs généraux la recherche d’harmonisation, tout en laissant la place nécessaire à l’expression des nuances et des spécificités inhérentes à la variété des publics concernés (comme le sont par exemple les cultures d’origine ou les domaines de spécialité). Cette pro-

position est, sans nul doute, ambitieuse et difficile à mettre en place parce qu'elle exige la coopération de nombreux acteurs ; nous sommes néanmoins convaincue que cette vision est non seulement défendable mais aussi viable.

Construire des ponts là où il n'y a encore qu'une tyrolienne

Le foisonnement d'initiatives d'accompagnement de la mobilité peine à trouver une pleine reconnaissance dans les cursus institutionnels. (Anquetil M., Molinié M., 2008, p. 84)

Mobilité et didactique peuvent-elles se rencontrer ? Que l'on examine les lieux officiels témoignant d'une ouverture à la mobilité, les acteurs de la mobilité, les objets d'étude ou les méthodes pédagogiques, le champ apparaît éclaté, en quête de cohérence. (Gohard-Radenkovic & Murphy-Lejeune, 2008, p. 127)

Lorsqu'une vingtaine de boursiers HCDP sont partis en France en février 2013, ils allaient tous suivre des cours dans des centres de langue prédéfinis (qu'il s'agisse du CAVILAM de Vichy ou du CLA de Besançon) puis devaient poser leur candidature auprès des universités qu'ils auraient sélectionnées, espérant être retenus. On remarque une absence totale de continuité entre l'apprentissage linguistique et la première approche de l'université universitaire. On retrouve d'ailleurs des traces très claires de ce décrochage dans les recueils thématiques. Il n'y a pas non plus de correspondance biunivoque entre centre de langue et université. Nous en concluons que, en admettant que les cours dispensés aux boursiers⁶⁰ intègrent une réflexion FOS-FOU, cette dernière ne pourra être particulièrement ciblée puisqu'elle intégrera, tout au plus, les discours universitaires et les dispositifs institutionnels d'une seule université. Cette discontinuité cache en son sein un autre danger qui peut s'avérer très déstabilisant pour les boursiers non avertis, celui de croire qu'une fois leur formation linguistique terminée, ils auront en main un blanc-seing qui leur ouvrira les portes de l'université, sans autre effort de leur part. Or il n'en est rien. Cet état de fait lié aux frustrations exprimées par certains d'entre eux lors de l'enquête impose qu'on s'interroge sur la justesse du dispositif actuel. Ne serait-il pas beaucoup plus profitable, en termes de contenus et de continuité, de lier en amont l'apprentissage linguistique à l'université où l'étudiant compte s'inscrire ? Cela imposerait aux futurs étudiants de mener une réflexion assez aboutie en termes de choix d'université avant même de partir pour la France, ce que certains boursiers

⁶⁰ Dans les centres de langues contractuels (contrat-cadre entre Campus France et le MHE).

suggèrent d’eux-mêmes, d’ailleurs. D’un autre côté, ils seraient au bénéfice d’un cursus fait sur mesure et adapté au mieux non seulement au milieu, aux pratiques mais aussi aux attentes non pas d’un terrain en général mais du terrain particulier dans lequel ils seront amenés à étudier. De tels dispositifs existent (on se rappellera les cursus proposés aux étudiants chinois), encore faut-il en promouvoir l’existence à l’échelon national. Cela pourrait être une mission conjointe supervisée par l’agence Campus France, ce qui permettrait de rester dans un cadre institutionnel connu et reconnu.

4.3.2 Perspectives à l’échelon local

Parce que nous ne voulons pas limiter notre mémoire à notre seul stage ni à la seule proposition de formation présentée au HCDP en juin 2013, il nous incombe d’articuler des moyens de poursuivre la réflexion tout en l’inscrivant dans l’actualité récente⁶¹, pour autant que nous ayons pu y avoir accès.

Pour tenter de pallier les lacunes que nous avons constatées lors de notre analyse post-projet, nous avons cerné deux axes (y inclus les personnes-ressources à interroger ainsi que les domaines à aborder) qui nous semblent devoir faire l’objet d’une attention plus poussée :

Informateur-ressource	Type d’information recherché	Outil sélectionné
Axe 1 : boursiers et ex-boursiers du département de français de Salahaddin	<u>Culture académique kurde vs française</u> : points forts ? points faibles ? Quelles ont été les plus grandes difficultés en France ? Comment les ont-ils surmontées ? Existe-t-il des <u>cours de FOU</u> dans l’université qu’ils ont fréquentée ? Si oui – et s’ils y ont assisté – qu’en ont-ils pensé ?	Questionnaire éventuellement complété par un entretien semi-dirigé avec grille préétablie.
Axe 2 : étudiant(e) en M2FLE en poste dans un centre de langue qui accueille des étudiants (kurdes) irakiens ⁶² à leur arrivée en France.	Détermination par l’enseignant des plus grandes difficultés rencontrées par les étudiants allophones nouvellement arrivés, leurs perceptions, leurs représentations. Interroger le vécu de l’enseignant, les remédiations entreprises, les éventuelles modifications de dispositif (effectives et/ou souhaitées).	Questionnaire éventuellement complété par un entretien semi-dirigé. Grille si nécessaire.

Tab. 16 – Proposition d’élargissement du recueil de données

⁶¹ Cette extrapolation ne tient pas compte des développements récents qu’a connus le nord de l’Irak depuis le mois de juin 2014 si ce n’est pour rappeler que dans un contexte marqué par l’instabilité politique et par le non-respect des droits fondamentaux, les programmes en matière d’éducation et de mobilité étudiante cèdent naturellement la place aux questions de sécurité des personnes et d’intégrité territoriale.

⁶² La nationalité des boursiers est une donnée plus indicative que restrictive.

- Le premier axe s’attacherait aux dispositifs de FOU ainsi qu’aux représentations et perceptions liées au choc entre cultures académiques. Privilégier les étudiants issus du département de français au détriment des autres filières s’explique par leur maîtrise supposément supérieure de la langue française. Nous sommes néanmoins consciente que ce choix est discutable et n’excluons pas qu’il fasse l’objet d’un élargissement à d’autres domaines (on se rappellera par exemple le face-à-face des filières S et AL, Tab. 12).
- Le second axe donnerait la parole à des étudiants inscrits en M2FLE effectuant leur stage dans des centres de langue accueillant des boursiers MIÉ hors-programme Erasmus. Donner la parole aux enseignants français permet d’apporter une ouverture et un équilibre qui ont fait défaut dans notre propre démarche ingénierique.

Avec cette proposition d’élargissement, nous espérons pouvoir contrecarrer deux travers de notre approche : réorienter sur les cultures académiques et le FOU une enquête trop diffuse; rajouter à la perspective du pays d’origine (des boursiers HCDP) celle du pays d’accueil, par le biais du regard d’enseignants-stagiaires de M2FLE basés en France. Il s’agit d’une tentative modeste pour passer d’une ingénierie trop locale à une ingénierie plus collaborative, plus réticulaire.

Les choses ont également suivi leur cours au Kurdistan d’Irak. Nous avons ainsi pu relever dans les discours et dispositifs récents⁶³ des traces qui proposent un prolongement étonnamment concret à notre problématique. Lors de son discours officiel du 14 juillet 2013, le Consul général de France à Erbil a noté que la coopération universitaire « se développait dans de nombreuses disciplines, notamment (...) les Sciences politiques avec l’université du Kurdistan Hawler⁶⁴ » (Dillies, 2013). Or, nous voyons un prolongement prometteur entre, d’une part, l’accord de coopération universitaire précité et, d’autre part, une formation de formateurs proposée par l’IFI sous l’égide de l’AUF⁶⁵ en septembre 2013. Le thème de la semaine portait sur le FOS en français juridique. Le séminaire a abordé, entre autres, les questions suivantes : « développer un stage de formation pour des juristes boursiers et franco-

⁶³ C’est-à-dire depuis notre retour en Europe début juillet 2013.

⁶⁴ Cf. UKH, University of Kurdistan Hewlêr, 2013.

⁶⁵ Agence Universitaire de la Francophonie.

phones, identifier les spécificités du langage juridique et didactiques de l'enseignement du français juridique » (AUF, 2013). Les informations dont nous disposons ne nous permettent cependant pas de déterminer dans quelle mesure les professeurs de français qui ont bénéficié de cette formation ont, à leur tour, transmis leurs connaissances aux enseignants en sciences politiques de l'UKH.

Au titre des dispositifs en train d'être élaborés, citons H. Wadi, Directrice du département de français de l'université Salahaddin, qui montre une volonté réelle d'intégrer les diplômés HCDP à leur retour au Kurdistan. Pour elle, la MIÉ est synonyme d'augmentation de personnel qualifié :

Le projet doit être étudié évidemment, mais on envisage d'augmenter le nombre d'étudiants en première année et de créer de nouvelles options. Avec tous nos étudiants partis compléter leur formation en France, on a un potentiel de trente professeurs diplômés, de mastère spécialisé à doctorat. (...) Pour chaque option, on pourrait imaginer dix étudiants par professeur. Avec vingt professeurs, on pourrait ainsi envisager de monter le nombre d'étudiants à 200 ou 250⁶⁶. (Dillies, 2014)

Elle mentionne également « l'ouverture d'un cours de méthodologie dans deux ans à la faculté d'éducation ». Nous sommes une nouvelle fois obligée d'en rester au stade des hypothèses. Il se pourrait par exemple que ce cours soit assuré par des diplômés HCDP sur base de leur apprentissage de la méthodologie en France – ce qui serait un argument de poids pour militer en faveur d'une reconnaissance du FOU par l'entremise d'une certification nationale. Mais il se pourrait tout autant qu'il s'agisse d'un cours censé préparer les futurs candidats à la MIÉ, toutes disciplines confondues.

Quoiqu'il ressorte de cette exposition de dispositifs une certaine impression de flou, force est de constater que les institutions au Kurdistan d'Irak sont conscientes de certains enjeux liés à la mobilité en contexte universitaire. Qu'il s'agisse de la phase de préparation (avec la formation en FOS) ou de celle de retour (avec une tentative d'intégrer, de façon raisonnée, les diplômés HCDP dans les structures existantes), on ne peut que saluer ces premières initiatives tout en espérant que cette tendance se maintiendra et que les actions isolées laisseront graduellement la place à une approche concertée et à une vision à long terme.

⁶⁶ Le département de français en compte 122 à la date de rédaction de l'article.

CONCLUSION

Vivre la mobilité internationale étudiante, non pas de l'intérieur en tant qu'étudiante allophone mais de l'extérieur, dans le cadre d'un projet d'ingénierie de formation, impose de développer un regard à la fois distancé et pointu. Cette posture enrichit et complexifie considérablement la réflexion dans la mesure où elle nous a obligée à passer l'affectif et l'émotionnel au tamis de la réflexion et de l'organisationnel. Cela aura donc été à la fois un travail laborieux et une découverte fascinante.

Au-delà du journal d'étonnement qui, dans une perspective plus large, est beaucoup plus qu'un simple dispositif de préparation au départ, nous nous sommes interrogée sur le coefficient d'intégration – ou du moins d'interaction – entre un dispositif de préparation au départ et les dispositifs d'accueil, tout particulièrement dans leur composante académique. Alors que certains publics semblent bien pris en charge (pensons aux cursus de FOU proposés à des étudiants chinois), d'autres populations d'étudiants allophones restent encore malheureusement tributaires de dispositifs, à notre sens, beaucoup trop généralistes. S'il ressort de l'enquête menée auprès des boursiers HCDP qu'ils sont loin de remettre en cause leur expérience de MIÉ, leurs critiques des dispositifs actuels sont on ne peut plus claires : la nécessité d'une préparation au départ mais aussi des clés pour accéder à l'univers académique français, à ses discours, aux modalités d'évaluation reviennent chez de nombreux enquêtés. Or certains cursus de FOU semblent pouvoir combler quelques-unes de ces lacunes tant qu'ils peuvent s'adapter à la diversité des terrains académiques. On n'enseigne en effet pas de la même façon, pas plus qu'on évalue, les mathématiques que le droit. Certains didacticiens sont d'avis que l'avenir du FOU est dans la spécialisation. Nous le pensons également mais nous interrogeons malgré tout sur les limites d'une telle dynamique : à partir de quel moment l'hyper-spécialisation se mue-t-elle en cours individuel ? En d'autres termes, qu'en est-il de la viabilité d'offres trop ciblées ? Autant de questions qui mériteraient une réflexion plus poussée.

À défaut de réponses toutes faites, nous pouvons au moins proposer quelques lignes directrices pour prolonger les recherches entamées dans ce mémoire. Dès lors que le journal d'étonnement rédigé par un scripteur allophone s'avère être un outil exploitable, on pour-

rait par exemple envisager qu'il serve de document de travail pour que les expériences, incompréhensions et difficultés des uns puissent être intégrées de plain-pied dans une réflexion renouvelée et une prise de conscience des changements à opérer pour parvenir à une meilleure intégration académique des étudiants migrants. Un second élargissement pourrait se situer au niveau de l'analyse verticale. Alors que nous avons, assez naturellement, limité notre analyse aux données que nous avons nous-même recueillies, il pourrait être intéressant de les croiser avec des recueils externes, tel « l'arbre à palabres » de Lerot (1999). Cela équivaldrait à créer une sorte de banque de données de trajectoires et de vécus migratoires en contexte de MIÉ, un outil qui serait par exemple à même d'évaluer si des caractéristiques relevées auprès d'un public (par exemple kurde irakien) se retrouvent également auprès d'autres publics de MIÉ. Peut-être se rendra-t-on compte que certaines perceptions sont moins culturelles qu'il n'y paraît voire qu'elles sont étroitement liées à une façon d'aborder la mobilité ou à un type de personnalité.

Finalement, s'il fallait résumer en une phrase ce que nous avons appris des boursiers HCDP qui ont pris part à l'enquête : une expérience de mobilité internationale étudiante vaut la peine, même s'il y a des problèmes et des difficultés à la clef. Et nous y apposerons la touche finale : une MIÉ est, en soi, une expérience humaine et sociale unique, mais seule une préparation au départ bien pensée et intégrative peut permettre à la MIÉ de devenir, en plus, une expérience académique véritablement capitalisable.

BIBLIOGRAPHIE

- Anquetil M., Molinié M. (2008). L'expérience Erasmus au miroir de la réflexivité : penser et construire les acteurs sociaux. Dans G. Zarate, D. Lévy, & C. Kramsch, *Précis du plurilinguisme et du pluriculturalisme* (pp. 83-86). Paris : Editions des archives contemporaines.
- Ardouin, T. (2010). *Ingénierie de formation pour l'entreprise : analyser, concevoir, réaliser, évaluer*. Paris : Dunod.
- AUF, Agence universitaire de la francophonie. (2013). *Former dans l'adversité, séminaire de formateurs sur le "FOS en français juridique" à Erbil*. Consulté le 16 juin 2014 sur Bureau Moyen-Orient : <http://www.auf.org/bureau-moyen-orient/actualites-regionales/former-dans-ladversite-seminaire-de-formateurs-sur/>
- Belz, G. (1987). *Kontrollüberzeugung: eine Dimension der Lernmotivation*. Zürich : Institut für angewandte Psychologie.
- Carlo, C. (janvier 2006). Le journal de bord : réflexivité composite et apprentissage. *Le français dans le monde, Recherches et applications* (39), pp. 84-95.
- Causa M., Cadet L. (janvier 2006). Devenir un enseignant réflexif, quels discours ? Quels modèles ? Quelles représentations ? *Le français dans le monde, Recherches et applications* (39), pp. 69-83.
- Commission Européenne. (8 mai 2012). *Nouveau record pour Erasmus : les échanges d'étudiants augmentent de 8,5%*. Consulté en février 2014 sur Communiqués de presse : http://europa.eu/rapid/press-release_IP-12-454_fr.htm?locale=fr
- Conseil de la coopération culturelle, Division des langues vivantes, Strasbourg. (2001). *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*. Paris : Conseil de l'Europe/ Les Editions Didier.
- Davis, E. (été 2008). *The Puzzle of Federalism in Iraq*. Consulté en février 2014 sur Middle East Research and Information Project : <http://www.merip.org/mer/mer247/puzzle-federalism-iraq>
- De Ketele, J.-M., & Roegiers, X. (1996). *Méthodologie du recueil d'informations : fondements des méthodes d'observations, de questionnaires, d'interviews et d'études de documents*. Paris, Bruxelles : De Boeck Université.
- Develay, M., Godinet, H. & Ciekanski, M. (2006). Pour une écologie de la responsabilité pédagogique en e-formation. *Distances et savoirs (Vol. 4)*, 61-72. Consulté en août 2014 sur <http://www.cairn.info/revue-distances-et-savoirs-2006-1-page-61.htm>
- Develotte, C. (2006). *Le journal d'étonnement*. Consulté en décembre 2011 sur lidil - Revue de linguistique et de didactique des langues : <http://lidil.revues.org/25>

- Dillies, B. (28 mai 2014). *Université Salahaddin, à Hawler : le département français a de grands projets*. Consulté le 16 juin 2014 sur Le phénix kurde : <http://lephenixkurde.tumblr.com/post/87104774452/universite-salahaddin-a-hawler-le-departement>
- Dillies, B. (15 juillet 2013). *Le consul Alain Guépratte célèbre l'amitié franco-kurde*. Consulté le 16 juin 2014 sur Le phénix kurde : <http://lephenixkurde.tumblr.com/post/55497779207/le-consul-alain-guepratte-celebre-lamitie-franco-kurde>
- Gettliffe, N. (2013, février). Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité. *Cahiers de l'APLIUT, XXXII* (1), pp. 114-129.
- Gohard-Radenkovic, A., & Murphy-Lejeune, E. (2008). Introduction : mobilités et parcours. Dans G. Zarate, D. Lévy, & C. Kramsch, *Précis du plurilinguisme et du pluriculturalisme* (pp. 127-134). Paris : Edition des archives contemporaines.
- Kurdistan Regional Government. (n.d.). *Current International Offices in the Kurdistan Region*. Consulté en février 2014 sur Department of Foreign Relations : <http://dfr.krg.org/p/p.aspx?p=37&l=12&s=020100&r=363>
- Le Bonhomme, Y. (2012, octobre). *La mobilité des étudiants du Moyen-Orient*. Consulté en juillet 2014 sur Campus France : http://ressources.campusfrance.org/publi_institu/etude_prospect/mobilite_continent/fr/note_04_hs_fr.pdf
- Le Goff, J.-P. (2004). Ingénierie : peut-on en finir avec la confusion ? (T. Ardouin, Éd.) *Education Permanente* (157).
- Lebrun, M. (2007). *Théories et méthodes pédagogiques pour enseigner et apprendre : quelle place pour les TIC dans l'éducation ?* Bruxelles : De Boeck Université. Consulté en juillet 2014 sur <http://books.google.ch/books?id=TebvX-Fnh7cC&printsec=frontcover&hl=fr#v=onepage&q&f=false>
- Lerot, N. (1999). *La mobilité internationale étudiante au sein de l'espace francophone*. Villeneuve d'Ascq : Presses Universitaires du Septentrion.
- Lessard, M. (2004). *Les sanctions économiques globales contre l'Irak (1990-2003) étaient-elles compatibles avec le respect effectif de la Charte de l'ONU, des droits humains et du droit international humanitaire ?* Consulté en janvier 2014 sur Université Laval : <http://www.cms.fss.ulaval.ca/recherche/upload/hei/fichiers/mriessaimichaellessard.pdf>
- Mangiante, J.-M., & Parpette, C. (2011). *Le français sur objectif universitaire*. Grenoble : Presses universitaires de Grenoble.
- Matthey, M. (2006). *Rapports inter-groupes, exolinguisme et didactique des langues*. Cours du Master mention Sciences du langage spécialité Fle, 1re année. CNED - Université Stendhal-Grenoble 3.

- Maurer, B. (1999). Retour à Babel : les systèmes de transcription. Dans L.-J. Calvet, & P. Dumont, *L'enquête sociolinguistique* (pp. 149-166). Paris: L'Harmattan.
- Ministère des Affaires Etrangères. (2013, décembre 12). La mobilité internationale est une chance pour notre jeunesse, pas une menace pour la France. Consulté en mars 2014 sur France Diplomatie : <http://www.diplomatie.gouv.fr/fr/vivre-a-l-etranger/la-presence-francaise-a-l-etranger-4182/article/la-mobilite-internationale-est-une#>
- Ministry of Higher Education and Scientific Research. (n.d.). *Reforming the System of Higher Education and Scientific Research in the Kurdistan Region of Iraq*. Consulté en mai 2013 sur A Roadmap to Quality, MHE report : <http://www.mhe-krq.org/index.php?q=node/754>
- Molinié, M. (janvier 2006). Activité biographique et développement du sujet plurilingue : des acquis méthodologiques aux questions de formation. *Le français dans le monde, Recherches et applications* (39), pp. 171-189.
- Molinié, M. (janvier 2006). Une approche biographique des trajectoires linguistiques et culturelles. *Le français dans le monde, Recherches et applications* (39), pp. 6-10.
- Murphy-Lejeune, E. (2002). *Student Mobility and Narrative in Europe*. London : Routledge.
- Nations Unies. (7 septembre 2005). *Pétrole contre nourriture : Kofi Annan appelle à tirer les leçons du rapport Volcker pour réformer l'ONU*. Consulté en février 2014 sur Centre d'actualités de l'ONU : <http://www.un.org/apps/newsFr/storyF.asp?NewsID=11003&Cr=p%C3%A9trole&Cr1=annan#.Uxmr64WF8tl>
- Nations Unies. (n.d.). *Présentation du programme "Pétrole contre nourriture"*. Consulté en février 2014 sur Bureau chargé du Programme Irak : <http://www.un.org/french/Depts/oip/background/indexF.html>
- Othmane, J. (2011). *L'employabilité : définition, création d'une échelle de mesure et contribution à l'étude des déterminants*. Consulté en mars 2014 sur Université Lyon III Jean Moulin : <http://www.univ-lyon3.fr/fr/recherche/parutions-et-theses/theses/theses-soutenues/theses-soutenues-2011/othmane-jamel-527221.kjsp?RH=1296225286596>
- Perregaux, C. (janvier 2006). Autobiographies croisées : la décentration libératrice d'une lectrice bilingue. *Le français dans le monde, Recherches et applications* (39), pp. 31-41.
- Republic of Iraq - Ministry of Planning. (n.d.). *Eduction indicators*. Consulté en janvier 2014 sur Central Statistical Organization : <http://cosit.gov.iq/en/social-education-indicators>
- Reuters. (15 janvier 2014). *Iraq Draft Budget Intensifies Kurd Oil Export Row*. Consulté en janvier 2014 sur DownstreamToday.com : <http://www.downstreamtoday.com/News/ArticlePrint.aspx?aid=42008&Aspx>

Rossi, P. (1979). Irak. Dans *Encyclopædia Universalis* (éd. 15, Vol. 9, pp. 86-93). Paris :
Encyclopædia Universalis France.

Scheepers, C. (janvier 2006). L'écriture réflexive, entrée dans la culture. *Le français dans le monde, Recherches et applications* (39), pp. 96-106.

Wehrle, A. (janvier 2010). De l'Allemagne à la France : regards sur deux systèmes universitaires. *Le français dans le monde, Recherches et applications* (47), pp. 16-26.

Index des figures

Fig. 1 – L’empire ottoman au début du XX ^e siècle au sein de l’Orient arabe.....	9
Fig. 2 – Structure du questionnaire envoyé aux boursiers HCDP	29
Fig. 3 – Schéma intégratif.....	38
Fig. 4 – Modèle de Kolb.....	46
Fig. 5 – Intégration du LOC dans la chaîne d’apprentissage	47
Fig. 6 – Le FOU comme déclinaison du FOS	58
Fig. 7 – Articulation des moments de formation linguistique.....	59
Fig. 8 – Cours de FOU « sur mesure ».....	62
Fig. 9 – Cours de FOU intégrant un module disciplinaire	65
Fig. 10 – Une enquête en trois temps	68
Fig. 11 – Structure des contenus thématiques	75
Fig. 12 – Intégration du journal d’étonnement dans l’emploi du temps.....	87
Fig. 13 – Illustration d’un récit de vie.....	90

Index des tableaux

Tab. 1 – Quelques critères définitoires d’une recherche-action	22
Tab. 2 – Typologie d’outils utilisés pour le projet	23
Tab. 3 – Correspondance entre personne-ressource, type d’information et outil de recueil. 24	
Tab. 4 – Entrées (questions) et sorties (réponses escomptées, actions envisagées)	31
Tab. 5 – Face à face des systèmes universitaires	35
Tab. 6 – Typologie des savoirs CECRL et MIÉ	42
Tab. 7 – Le journal d’étonnement revisité	52
Tab. 8 – Dispositifs de FLE/FOU.....	63
Tab. 9 – Paramètres identitaires (volet 1).....	70
Tab. 10 – Avant de quitter le Kurdistan (volet 2)	70
Tab. 11 – Une fois en France (volet 3).....	72
Tab. 12 – Comparatif entre sciences dures et sciences molles	74
Tab. 13 – Hypothèses avant dépouillement des questionnaires.....	76
Tab. 14 – Retour sur hypothèses.....	84

Tab. 15 – Mesures intégrées à l’offre de formation	85
Tab. 16 – Proposition d’élargissement du recueil de données.....	95

Table des annexes

(Les annexes sont consultables dans un fichier séparé.)

Annexe 1.....	<i>Les recueils de données : méthodologies et outils (T. Ardouin)</i>
Annexe 2.....	<i>Questionnaire-enquête envoyé aux étudiants-boursiers kurdes (formulaire vierge)</i>
Annexe 3.....	<i>Paramétrage du projet : entretiens avec le Directeur de l’IFI</i>
Annexe 4.....	<i>« Parrainage » d’un boursier kurde par une étudiante française : entretien</i>
Annexe 5.....	<i>Discours sur la mobilité (sortante) : revue de presse</i>
Annexe 6.....	<i>Quelques dispositifs de FLE/ FOU à l’attention des étudiants allophones</i>
Annexe 7.....	<i>Détail des données descriptives recueillies lors de l’enquête</i>
Annexe 8.....	<i>Points de vue exprimés – coupe verticale</i>
Annexe 9.....	<i>Offre de formation présentée à la commission HCDDP</i>

MOTS-CLÉS

Mobilité internationale étudiante ; préparation au départ ; Kurdistan d'Irak ; journal d'étonnement ; FOU.

RÉSUMÉ

Depuis 2009, le gouvernement régional du Kurdistan d'Irak gère un programme de bourses (« HCDP ») permettant aux candidats sélectionnés de poursuivre leurs études à l'étranger dans le cadre d'accords de coopération universitaire. En ce qui concerne la France, ces étudiants sont quelque peu « hors-cadre ». Ils ne bénéficient pas de l'infrastructure des programmes Erasmus, ce qui rend souvent leur intégration tant sociale qu'académique difficile. Telle est une des conclusions auxquelles sont parvenus les boursiers HCDP interrogés dans le cadre d'une enquête portant sur leur vécu de la mobilité.

Plus largement, ce mémoire traite de l'importance d'une mobilité étudiante réfléchie mais aussi du coefficient d'intégration entre la préparation au départ proposée dans le pays d'origine et les dispositifs d'accueil proposés par la société d'accueil. Une attention accrue a été portée à deux dispositifs censés promouvoir l'autonomie de l'étudiant : d'une part le journal d'étonnement en tant qu'outil réflexif de gestion de la différence ; de l'autre, quelques principes directeurs autour du FOU conjugués à des exemples concrets de cursus actuellement en place.

KEYWORDS

International student mobility; pre-departure course; Iraqi Kurdistan; reflexive journal; coping with differences; FAP⁶⁷.

ABSTRACT

The Iraqi Kurdistan Regional Government has been operating a scholarship programme since 2009 ("HCDP") aimed at enabling selected candidates to further their studies abroad within the framework of academic cooperation agreements. In France, these HCDP students tend to be detached from other foreign students since they are not bound to the Erasmus scheme. This does not make their social or academic integration any easier. This is one of the findings of the questionnaire on mobility that was sent out to the HCDP students in France.

On a larger scale, our dissertation deals with the importance of a thoughtful approach of international student mobility. It does also reflect on the integrative potential between a pre-departure course in the country of origin and the didactic postures available in the host country – especially on the institutional level. The focus is set on two provisions meant to enhance the student's autonomy: a reflexive journal for coping with differences on the one hand; FAP courses and guiding principles on the other hand.

⁶⁷ French for Academic Purposes.