



Regards de volontaires allemand×e×s sur leur apprentissage informel du Français Langue Étrangère en situation de mobilité

Pauline Wolf

► To cite this version:

Pauline Wolf. Regards de volontaires allemand×e×s sur leur apprentissage informel du Français Langue Étrangère en situation de mobilité. Sciences de l'Homme et Société. 2020. dumas-02885013

HAL Id: dumas-02885013

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-02885013>

Submitted on 30 Jun 2020

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.

Regards de volontaires allemand·e·s sur leur apprentissage informel du Français Langue Étrangère en situation de mobilité

**Pauline
WOLF**

Sous la direction de MARINETTE MATTHEY

UFR LLASIC
Département Sciences du langage & Français Langue Étrangère
Section Didactique du FLE

Mémoire de master 2 mention Didactique des langues - 27 crédits

Parcours : FLES à orientation recherche (à distance)

Année universitaire 2019-2020

Regards de volontaires allemand·e·s sur leur apprentissage informel du Français Langue Étrangère en situation de mobilité

**Pauline
WOLF**

Sous la direction de MARINETTE MATTHEY

UFR LLASIC
Département Sciences du langage & Français Langue Étrangère
Section Didactique du FLE

Mémoire de master 2 mention Didactique des langues - 27 crédits

Parcours : FLES à orientation recherche (à distance)

Année universitaire 2019-2020

Remerciements

Je tiens ici à remercier Madame Matthey d'avoir accepté d'encadrer mon travail et de m'avoir soutenu dans sa réalisation.

Vielen Dank aux ancien·ne·s volontaires du Volontariat Franco-Allemand pour leur confiance, leur enthousiasme et leurs confidences sur leur expérience de mobilité.

Enfin je tiens à remercier mes parents et ma sœur pour leurs talents de relecteur·trice·s, leurs nombreuses questions et suggestions ainsi que leur disponibilité sans failles. Merci à toutes les personnes qui m'ont soutenu et encouragé dans ce travail, tout particulièrement Johannes, pour sa sévérité, sa foi en moi et ses bons petits plats !

DÉCLARATION ANTI-PLAGIAT

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.

PRENOM : PAULINE

NOM : WOLF

DATE : 10/06/2020

Sommaire

Remerciements	3
Sommaire.....	5
Introduction	7
Partie 1 - Présentation du contexte : le Volontariat Franco-Allemand.....	9
CHAPITRE 1. L'HISTOIRE DU VOLONTARIAT EN ALLEMAGNE ET EN FRANCE ET LE DEVELOPPEMENT DU VOLONTARIAT FRANCO-ALLEMAND	10
1. UNE LONGUE TRADITION DU FREIWILLIGENDIENST EN ALLEMAGNE.....	10
2. L'HISTOIRE RECENTE DU SERVICE CIVIQUE EN FRANCE	12
3. LES PREMICES DU VFA	13
CHAPITRE 2. LE CADRE DE L'EXPERIENCE DE MOBILITE	15
1. L'ADAPTATION NECESSAIRE AUX DEUX SYSTEMES NATIONAUX DE VOLONTARIAT	15
2. L'ENCADREMENT LINGUISTIQUE ET INTERCULTUREL PROPOSE AUX VOLONTAIRES	16
3. LES VOLONTAIRES FRANCO-ALLEMANDS ET LEURS MOTIVATIONS	19
Partie 2 - Cadrage théorique.....	23
REMARQUES INTRODUCTIVES	24
1. LES DIFFERENTS ROLES DE L'APPRENANT·E.....	24
2. REPRESENTATIONS SOCIALES ET APPRENTISSAGE D'UNE LANGUE ETRANGERE.....	25
3. FACTEURS AFFECTIFS ET APPRENTISSAGE D'UNE LANGUE ETRANGERE	26
CHAPITRE 3. MOBILITES ET APPRENTISSAGES.....	27
1. LES MOBILITES : DEFINITIONS MULTIPLES.....	27
2. LA MOBILITE A DES FINS D'APPRENTISSAGE	28
3. L'APPRENTISSAGE INFORMEL D'UNE LE.....	31
CHAPITRE 4. L'APPRENTISSAGE EN SITUATION EXOLINGUE	36
1. SITUATIONS ET COMMUNICATIONS EXOLINGUES	36
2. LE CONTRAT DIDACTIQUE	39
3. LES LOCUTEUR·TRICE·S NATIF·VE·S, MEDiateur·TRICE·S LINGUISTIQUES ?	41
Partie 3 - Choix méthodologiques	44
CHAPITRE 5. QUALIFICATION DE LA RECHERCHE	45
1. DES HESITATIONS DE DEPART	45
2. UNE RECHERCHE QUALITATIVE A VISEE COMPREHENSIVE	46
3. L'IDEE INITIALE DES « FOCUS GROUPS »	46
CHAPITRE 6. CONSTITUTION DU CORPUS	48
1. LES ENTRETIENS SEMI-DIRECTIFS.....	48
2. REMARQUES SUR LE CORPUS ET SON TRAITEMENT	50
Partie 4 - Analyse des résultats.....	54
CHAPITRE 7. « APPRENDRE LE VRAI FRANÇAIS » : LES ECARTS PERÇUS ENTRE DISCIPLINE SCOLAIRE ET OUTIL D'INTERACTION SOCIALE	56
1. LE CONSTAT DE LA DIFFERENCE.....	56
2. LES JUGEMENTS DE VALEUR EMIS	60
CHAPITRE 8. DES ROLES TRES VARIES ATTRIBUES AUX LN PAR LES VOLONTAIRES.....	64
1. LE LN, PARTENAIRE BIENVEILLANT DE L'APPRENTISSAGE DU FLE.....	64
2. LE LN, UN INTERLOCUTEUR POTENTIELLEMENT INATTENTIF AUX BESOINS DU LNN.....	67
3. LA PLACE DE LA CORRECTION AU SEIN DES INTERACTIONS EXOLINGUES	71

CHAPITRE 9. LES REGARDS CRITIQUES PORTES SUR LE ROLE D'APPRENANT·E DANS UN CADRE	
D'APPRENTISSAGE INFORMEL	76
1. L'APPRENTISSAGE INFORMEL ET LA PERCEPTION DES PROGRES REALISES.....	76
2. LES JUGEMENTS FORMULES PAR LES VOLONTAIRES SUR LEURS COMPETENCES.....	79
Conclusion.....	82
Bibliographie	84
Sitographie.....	89
Table des illustrations.....	90
Table des annexes.....	91
Table des matières	97

Introduction

« Je vais passer un an à l'étranger et ce que j'avais appris à l'école va bien revenir tout seul » ! Nous avons déjà tou·te·s¹ entendu ou prononcé cette phrase. Il s'agissait également d'une conviction personnelle lorsque je suis partie, il y a quelques années de cela, en Nouvelle-Zélande puis en Allemagne. L'enseignement que j'avais reçu en anglais et en allemand m'aiderait au début de mon séjour et j'apprendrais le reste ensuite « sur le tas ».

L'apprentissage informel d'une langue étrangère (désormais LE) dont il est ici question, reste peu étudié et/ou pris en compte par la didactique des langues, les enseignant·e·s de LE en étant *a priori* absent·e·s. Dans le domaine de la recherche sur l'acquisition des langues secondes, les chercheur·se·s adoptant une perspective interactionniste-cognitiviste étudient les interactions² entre locuteur·trice·s natif·ve·s et non natif·ve·s. Ils·elles se basent notamment pour cela, sur des corpus de conversations qui ont majoritairement lieu dans des situations institutionnelles d'apprentissage formel.

Complexe à observer, l'apprentissage informel n'en demeure pas moins indissociable de toute expérience de mobilité dans un pays étranger. Depuis plusieurs décennies, les dispositifs de mobilité choisie se diversifient et connaissent un succès grandissant : mobilité étudiante Erasmus, échanges d'apprenti·e·s, Service Volontaire Européen, stages à l'étranger, etc.

Le Volontariat Franco-Allemand (désormais VFA) occupe une place particulière dans mon parcours personnel et professionnel. Étant moi-même ancienne volontaire française en Allemagne, j'accompagne depuis six ans de nombreux·ses volontaires au cours de leur expérience. J'ai vu alors naître une envie de comprendre ce qu'il se passe pour l'apprenant·e lorsque l'apprentissage d'une LE se passe en dehors de tout cadre formel. Les volontaires allemand·e·s avec lesquels·elles je me suis entretenue pour ce mémoire, ont tou·te·s passé entre dix mois et un an en France, au sein d'une association, d'une université ou d'une collectivité territoriale. Ils·elles y ont occupé un poste de travail. Il ne s'agissait ni d'un séjour dit linguistique où l'apprentissage de la langue cible est prioritaire, ni d'un dispositif de formation professionnelle incluant des cours de Français Langue Étrangère (désormais FLE). Pour autant, un apprentissage du FLE a bien eu lieu, puisqu'ils·elles

¹ J'utilise, dans tous mes écrits, l'écriture inclusive : <https://www.ecriture-inclusive.fr/>.

² « L'interaction est une suite d'actions coordonnées entre individus et [...] ces actions ont un sens et un but pour les participants comme pour l'observateur » (Matthey, 2003[1996] : 44).

déclarent tou·te·s, sans exception, avoir fait des progrès au cours de leur volontariat. Il me semblait alors intéressant de chercher à répondre aux questionnements suivants.

Quels regards portent les volontaires sur leur apprentissage du FLE lors de leur expérience de mobilité ? Quels rôles attribuent-ils aux locuteurs·trices natifs·ves dans cet apprentissage ? Quelles perceptions ont-ils·elles de la langue apprise et de leur rôle d'apprenant·e ?

Le corpus permettant de répondre à cette problématique a été constitué grâce à des entretiens individuels semi-directifs réalisés auprès d'ancien·ne·s volontaires allemand·e·s.

La première partie de ce mémoire sera consacrée à la présentation du contexte spécifique qu'est le VFA. L'accompagnement linguistique proposé aux volontaires lors de séminaires de formation sera notamment évoqué. Ensuite, la deuxième partie exposera l'ancrage théorique de ce travail, en abordant les notions de mobilités et d'apprentissages mais également d'apprentissages en situations exolingues. Je m'intéresserai à ces situations d'interactions et aux notions de contrat didactique et de médiation. La troisième partie sera l'occasion de présenter la démarche et le mode de recueil du corpus. Enfin, la quatrième et dernière partie sera dédiée à l'analyse du corpus dans laquelle je chercherai à répondre aux questions susmentionnées.

Partie 1

-

Présentation du contexte :

le Volontariat Franco-Allemand

Chapitre 1. L'histoire du volontariat en Allemagne et en France et le développement du Volontariat Franco-Allemand

La création du VFA ne saurait être expliquée sans un rapide éclairage sur le développement des dispositifs de services civiques en Allemagne et en France au cours des dernières décennies.

1. Une longue tradition du *Freiwilligendienst* en Allemagne

L'engagement encadré des jeunes allemand·e·s fut rendu possible après-guerre et constitue aujourd'hui encore un dispositif de participation apprécié et reconnu.

1.1. Bref aperçu historique

Outre-Rhin, le *Freiwilligendienst* – littéralement service volontaire – remonte aux années 1950 et s'inscrit tout d'abord dans un contexte religieux³. Il se développa à l'appel de l'Église protestante puis de l'Église catholique, qui encouragèrent les jeunes femmes principalement, à donner une année de leur vie au bénéfice des autres. Cet engagement devait permettre de faire face au manque de personnels dans le domaine social, notamment celui du soin et de l'éducation (Rix & Fischer, 2015).

Afin de faire face au nombre croissant de volontaires, une première loi fut votée en 1964⁴, donnant ainsi un cadre juridique à ce nouveau genre d'engagement. Les différents lieux de mission possibles, la limite d'âge et le système d'agrément des organismes responsables du volontariat y furent fixés. De nombreux développements eurent lieu par la suite, tel que l'élargissement des domaines d'engagement. La dernière activité législative encadrant une *Freiwilliges Soziales Jahr* (désormais *FSJ*) remonte à 2008 et régleme aujourd'hui, à quelques exceptions près, tous les volontariats des jeunes allemand·e·s, qu'ils aient lieu sur le territoire national ou à l'étranger.

Aujourd'hui, les personnes âgées de 16 à 27 ans non révolus, peuvent s'engager entre 6 et 18 mois dans le domaine social, écologique, sportif, culturel, politique et dans l'entretien des monuments historiques. Les personnes de plus de 27 ans peuvent également s'engager au sein du *Bundesfreiwilligendienst* (désormais *BFD*), le volontariat fédéral, qui fut créé en

³ La République Fédérale d'Allemagne ne constitue pas un état laïque au sens français. Les Églises catholique et protestante ne sont pas séparées de l'État et y jouent un grand rôle, notamment dans le domaine social (éducation, soins à la personne, hôpitaux, etc.).

⁴ Il s'agissait de la « *Gesetz zur Förderung eines freiwilligen sozialen Jahres* », votée le 17 août 1964 (loi pour la promotion d'une année sociale volontaire, notre traduction).

2011 en remplacement du service civil. Ce dernier était obligatoire pour les objecteurs de conscience et fut suspendu en même temps que le service militaire.

1.2. L'importance actuelle du volontariat pour les jeunes allemand·e·s

Les chiffres officiels de jeunes adultes participant à un volontariat ne sont pas facilement accessibles, en raison notamment de la multitude des acteurs et des secteurs qui occupent des volontaires. Quelques chiffres sont néanmoins disponibles. Environ 56 000 personnes effectuaient un *FSJ* en 2017 (Autorengruppe, 2018 : 114) et près de 30 000 personnes de moins de 27 ans effectuent un *BFD* en février 2020⁵.

En Allemagne, le *FSJ* se distingue du bénévolat en raison des conditions encadrant son exercice : l'engagement doit être d'une durée minimale de trois mois, le temps de travail hebdomadaire représente au moins 50% du temps de travail légal (soit 20 heures) et un accompagnement pédagogique des volontaires est prévu (Fischer, 2011).

L'hétérogénéité des profils des volontaires allemand·e·s rend impossible l'appréhension exhaustive des motivations qui poussent une personne dans cet engagement. Cependant, et comme le souligne Rauschenbach :

Die Aufnahme eines Freiwilligendienstes gleicht bei den meisten jungen Teilnehmenden einer institutionalisierten Statuspassage, einer Art Brücke, mit der sie die Zeit und das System der Schule – also die Arena formalen Lernens – hinter sich lassen, und die neuen Ufer einer beruflichen Ausbildung, eines Studiums oder eines Berufs noch vor sich haben. (Rauschenbach, 2015 : 212).

Il s'agirait ainsi, pour la majorité des volontaires, d'utiliser ce laps de temps pour prendre du recul, décider d'une orientation professionnelle et découvrir le monde du travail.

En Allemagne, les différents types de volontariat ont connu un regain d'intérêt ces dernières années et bénéficient d'une (re)connaissance au sein de la société allemande (Horvath et *al.*, 2019 ; Rauschenbach, 2015). En France, le Service Civique a une histoire beaucoup plus récente.

⁵ Le BFD est également ouvert aux personnes de moins de 27 ans. Les chiffres sont plus simples à obtenir, le dispositif étant géré par l'État fédéral. Voir les statistiques disponibles sur le site : https://www.bundesfreiwilligendienst.de/fileadmin/de.bundesfreiwilligendienst/content/de/Service_Menue_Kopf/Presse/Statistiken/BFD_Statistik_02_2020.pdf [consulté le 10/03/2020].

2. *L'histoire récente du Service Civique en France*

Le Service Civique, tel que nous le connaissons aujourd'hui en France, a été créé par la loi du 10 mars 2010 relative au service civique, portée par Martin Hirsch, alors haut-commissaire aux Solidarités actives contre la pauvreté et à la Jeunesse (Horvath et *al.*, 2019). Il fut développé en remplacement du Service Civil qui avait été institué par le Président de la République Nicolas Sarkozy en 2006.

Lorsque le Président précédent, Jacques Chirac, avait suspendu en 1996 l'obligation de service militaire pour les jeunes hommes, de nombreuses voix de la société civile s'étaient alors élevées pour réclamer la création d'un service civil. Il fallut néanmoins attendre les « émeutes dans les banlieues » en 2005 pour que le pouvoir politique s'empare de la question. Comment faire en sorte que les jeunes s'intègrent socialement sur leur territoire ? Comment leur transmettre des valeurs républicaines permettant de tisser du lien social ?

L'objectif de ce nouveau mode d'engagement fut résumé ainsi par Nicolas Sarkozy en 2007 : « Ce nouveau creuset de la citoyenneté sera un instrument de mixité sociale, qui permettra de faire se côtoyer des jeunes qui sans lui n'auraient jamais eu la chance de se rencontrer » (Sarkozy, 2009, cité par Horvath et *al.*, 2019). Depuis, tous les Présidents sans exception, ont élargi le dispositif, de manière à atteindre la majorité des jeunes. Le Président Emmanuel Macron expérimente actuellement le Service National Universel qui concernerait toutes les personnes résidant en France, aux alentours de leur 16 ans. Ce Service serait composé d'une phase obligatoire pour tou·te·s et d'une phase d'engagement volontaire qui pourrait être effectuée dans le cadre du Service Civique⁶.

Actuellement, les jeunes effectuant un Service Civique sont âgés de 16 à 25 ans et peuvent s'engager entre 6 et 12 mois pour accomplir une mission d'intérêt général dans l'un des domaines suivants reconnus prioritaires : éducation pour tous, environnement, santé, solidarité, culture et loisirs, intervention d'urgence en cas de crise, mémoire et citoyenneté, développement international et action humanitaire et sport. Le Service Civique connaît en France un intérêt croissant. En effet, le nombre de jeunes engagés dans une mission de Service Civique ne cesse d'augmenter pour atteindre en 2017 près de 123 000 personnes⁷.

⁶ Voir le site du Service National Universel :

<https://www.snu.gouv.fr/le-service-national-universel-29> [consulté le 11/03/2020].

⁷ Voir le rapport d'activité 2017 de l'Agence du Service Civique : https://www.service-civique.gouv.fr/uploads/content/files/rapportactivit_2017_servicecivique.pdf [consulté le 11/03/2020].

Une rapide comparaison des deux pays nous permet de constater un grand contraste d’ancrage sociétal et temporel d’un tel dispositif d’engagement de la jeunesse, même si la France effectue de nombreux efforts pour rattraper son retard. Face à ces deux développements historiques divergents, comment s’est développé le VFA ?

3. Les prémices du VFA

Le VFA puise ses origines dans la volonté d’organisations de jeunesse, qui, dès les années 1980, avaient soutenu la création d’un nouveau mode d’échange franco-allemand (Horvath et *al.*, 2019). Lors du 76^e sommet franco-allemand en novembre 2000 à Vittel, l’idée continua à murir. Ce souhait sera enfin concrétisé par le 7^e Conseil des Ministres Franco-Allemand du 14 mars 2006, dont la déclaration officielle spécifie :

La France et l’Allemagne examineront la possibilité de mettre en place des volontariats pour des jeunes dans le pays partenaire en Europe et dans des pays tiers. A cet effet, l’OFAJ fera une étude sur le projet de volontariat franco-allemand [...] et les conditions à remplir. Sur cette base, l’OFAJ réunira les responsables des deux pays afin d’examiner l’intensification de programmes de volontariat communs. (Déclaration officielle du 6^e Conseil des Ministres Franco-Allemand dans Baasner & Villegas, 2007 : 34).

L’OFAJ⁸ se lança ainsi dans le projet du VFA en septembre 2007 avec 18 participant·e·s. Ce format très spécifique impliquait la mobilisation d’acteur·trice·s très nombreux·ses. Au-delà de l’OFAJ et des instances politiques, des organismes responsables, nommés « organismes d’envoi » et « organismes d’accueil⁹ » se chargent du recrutement des lieux de mission et des volontaires. Le travail commun de ces entités devait permettre aux jeunes de s’engager en tant que citoyen·ne·s et de soutenir le projet de paix franco-allemand dans l’Europe d’après-guerre.

Le public cible du VFA est originellement celui des jeunes issu·e·s de milieux défavorisés. A l’occasion des 10 ans du VFA en 2017, un projet de recherche

⁸ L’Office Franco-Allemand pour la Jeunesse (désormais OFAJ) est une organisation internationale qui fut créée par le Traité de l’Élysée, signé en 1963 par le Président Charles de Gaulle et le Chancelier Konrad Adenauer, visant la réconciliation franco-allemande. L’OFAJ a pour rôle de soutenir et d’encourager les échanges et les projets de jeunes français·e·s et allemand·e·s dans tous les domaines possibles et notamment les échanges scolaires et universitaires, les échanges et stages de jeunes en formation professionnelle, les cours de langue, les travaux de recherche, les rencontres culturelles et sportives, etc. L’Office est financé à part égale par les États français et allemand.

⁹ Dans les deux cas, il s’agit majoritairement d’associations françaises et allemandes qui s’investissent dans les échanges interculturels et internationaux de jeunes et des associations d’éducation populaire comme Solidarités Jeunesses ou la Ligue de l’enseignement en France.

interdisciplinaire franco-allemand a étudié les conditions cadres et les effets de l'expérience du volontariat. Les différentes enquêtes réalisées montrèrent alors que « les participant·e·s proviennent majoritairement de familles ayant un capital culturel relativement élevé » (Horvath, 2019 : 44). Le public cible originel du projet semble difficile à atteindre, cela repose éventuellement dans le cadre général du VFA.

Chapitre 2. Le cadre de l'expérience de mobilité

Cette initiative bilatérale franco-allemande nécessite de créer un dispositif pouvant satisfaire les deux systèmes de volontariat. L'encadrement pédagogique du VFA, multilingue et multiculturel, se déroule à travers quatre séminaires où les volontaires, quelles que soient leurs motivations pour participer au VFA, échangent entre eux·elles et s'entraident.

1. L'adaptation nécessaire aux deux systèmes nationaux de volontariat

L'envoi de jeunes volontaires, de France vers l'Allemagne et inversement, nécessite le respect des règlements relatifs aux services volontaires en vigueur dans les deux pays. L'OFAJ a donc fixé un cadre en accord avec le Service Civique en France et le *Internationaler Jugendfreiwilligendienst* (désormais *IJFD*, Service volontaire jeune international) en Allemagne.

Le VFA s'adresse ainsi aux jeunes de 18 à 25 ans, résidant en France ou en Allemagne¹⁰, indépendamment de leurs diplômes et peut durer entre 10 et 12 mois¹¹. Il est possible actuellement de s'engager dans les domaines suivants, mis en place par les partenaires de l'OFAJ, c'est-à-dire par les organismes d'accueil et d'envoi :

- domaine écologique,
- domaine social,
- domaine culturel,
- domaine sportif,
- en collectivités territoriales, auprès des comités de jumelage le plus souvent.

L'OFAJ coordonne également en régie directe les VFA en établissement scolaire, dans l'enseignement supérieur et en son sein-même¹².

¹⁰ Le VFA est ouvert à toute personne résidant sur le territoire, sans condition de nationalité.

¹¹ La durée du volontariat implique un éloignement long du cadre familial, amical et des repères habituels de la vie quotidienne, dans un nouvel environnement linguistique et culturel. Ces éléments peuvent expliquer, à notre sens, que le dispositif ait des difficultés à atteindre son public cible originel et que les volontaires proviennent majoritairement, de fait, de familles culturellement et socialement privilégiées.

¹² Dans ce cas, l'OFAJ revêt les rôles d'organisme d'accueil et d'envoi. L'OFAJ est également lieu de mission pour les 7 volontaires accueilli·e·s tous les ans dans ses locaux de Berlin, de Paris et de Sarrebruck.

Les volontaires bénéficient dans leur lieu de mission d'un·e interlocuteur·trice principal·e qui joue le rôle de tuteur·trice. Il peut s'agir d'un·e collègue de travail, d'un·e supérieur·e hiérarchique ou de la personne responsable du lieu de mission. Cette personne est censée encadrer et suivre les tâches du ou de la volontaire sur place et elle est la première interlocutrice en cas de besoins liés à l'installation dans un autre pays.

En termes de charge de travail, les volontaires ont majoritairement des contrats prévoyant au moins 24 heures de travail hebdomadaire et ils effectuent en général 35 heures par semaine. Cet engagement est reconnu par le versement d'une indemnité mensuelle par l'Agence du Service Civique à tou·te·s les volontaires¹³. L'OFAJ prend en charge la couverture sociale (assurance maladie et vieillesse) et tous les frais attenants aux 25 jours de formation, rendus obligatoires par l'IJFD.

2. L'encadrement linguistique et interculturel proposé aux volontaires

La loi encadrant le FSJ et l'IJFD prévoit que tout·e volontaire a le droit à 25 jours de formation répartis sur le temps de son engagement. Dans le cadre du VFA, ces journées ont lieu au cours de quatre séminaires d'accompagnement.

2.1. Le rôle des séminaires d'accompagnement

Le cycle de formation du VFA comprend un séminaire d'introduction, deux séminaires intermédiaires et un séminaire d'évaluation finale. Afin de respecter le principe de réciprocité qui régit les activités de l'OFAJ, deux séminaires ont lieu en France et les deux autres en Allemagne. Un groupe de volontaires constitué reste inchangé tout au long du cycle de formation et il est accompagné par les mêmes formateur·trice·s – deux personnes venant de France et deux personnes venant d'Allemagne, un binôme étant chargé de la formation interculturelle, l'autre binôme s'occupant de la formation linguistique¹⁴.

¹³ Cette indemnité s'élève en 2019/2020 à 522,87€. Le lieu de mission s'engage à fournir une aide en espèce ou en nature d'une valeur minimale de 107,58€. L'accès gratuit à la cantine, la prise en charge en partie ou en totalité du loyer ou d'un abonnement aux transports en commun sont des pratiques courantes.

¹⁴ Les profils des formateur·trice·s sont très variés. Les compétences et expériences requises sont les suivantes : parler français et allemand, avoir une expérience interculturelle et de vie à l'étranger, avoir une expérience de suivi de volontaires, maîtriser les méthodes de l'éducation populaire, connaître le système associatif des deux pays. Pour les formateur·trice·s chargé·e·s de l'apprentissage linguistique, une formation à la méthode tandem est requise. Pour les formateur·trice·s chargé·e·s de l'apprentissage interculturel, la maîtrise des méthodes et contenus du travail interculturel dans les rencontres internationales est exigée.

Ces séminaires sont pensés comme des phases de prise de recul. Comme le soulignent Horvath et *al.*, ils servent aux volontaires à échanger et à s'entraider et ils permettent le développement de compétences clés au niveau social, interculturel, personnel, professionnel mais également linguistique (2019 : 12-13). Ils constituent un pilier du VFA.

Ces quatre temps de formation sont encadrés par sept objectifs qui ont été fixés par les différent·e·s acteur·trice·s du VFA¹⁵. Toujours présents derrière les diverses activités menées, leur importance évolue en fonction du séminaire concerné. Ils sont intitulés ainsi : inscrire le volontariat dans sa dimension franco-allemande, faciliter la réussite de l'expérience du volontariat, promouvoir l'« apprendre à apprendre », favoriser l'apprentissage linguistique, promouvoir l'éducation à la citoyenneté, favoriser le développement personnel des volontaires et aider les volontaires à valoriser leur expérience. L'équipe de formation est libre dans le choix des méthodes permettant d'atteindre ces objectifs.

Un élément moteur du travail des équipes de formation est la compréhension, par tout·e volontaire, des contenus proposés lors des séminaires. Il est ainsi indispensable de penser un encadrement linguistique inclusif.

2.2. La méthode « Tandem » d'apprentissage linguistique

Le premier outil assurant la compréhension générale de ce qui se dit et de ce qui se fait lors des séminaires est la traduction consécutive de tous les propos, lors des temps officiels de formation – traduction assurée par l'équipe de formation. Pendant les repas et les pauses, les volontaires communiquent avec les moyens et les langues dont ils disposent.

Le second moyen exploité lors des quatre séminaires est la méthode dite « Tandem »¹⁶ d'apprentissage de la langue partenaire¹⁷.

Apprendre une langue en dialoguant avec un interlocuteur dont c'est la langue maternelle, découvrir les expressions du quotidien dans l'échange à deux, écouter, reproduire, s'appropriier mots et expressions. C'est en cela que réside l'ambition du travail linguistique en tandem. Le

¹⁵ Ces objectifs figurent dans le « référentiel pédagogique du cycle de formation du VFA » qui est un document interne, mis à jour régulièrement.

¹⁶ Pour l'histoire et le développement de la méthode « Tandem », voir *La méthode tandem, guide pédagogique pour les stages linguistiques binationaux*, 2007, pp.9-16. Disponible en ligne : https://www.tele-tandem.net/fr/wp-content/uploads/2014/07/guide_tandem.pdf (consulté le 23/03/2020).

¹⁷ Dans tout notre travail avec les volontaires, nous ne parlons jamais de langue « étrangère » mais de langue « partenaire ». Cela donne, à mon sens, une toute autre valeur affective à cet autre système linguistique que j'essaie de m'approprier. Cette qualification de langue « partenaire » est utilisée par le Conseil de l'Europe qui prône notamment le développement du plurilinguisme et de la diversité linguistique.

tandem met en présence deux personnes mues par la même motivation : acquérir la connaissance de la langue de l'autre. (OFAJ/DFJW, 2014 : 2).

La constellation binationale presque toujours équilibrée en nombre de participant·e·s allemand·e·s et français·e·s nous permet d'utiliser cette méthode d'apprentissage très active. Au cours du premier séminaire, nous introduisons cette manière d'apprendre ainsi que les principes qui la sous-tendent. Il s'agit d'un côté du principe de réciprocité : les deux partenaires engagé·e·s dans l'apprentissage sont à tour de rôle expert·e de leur langue première et apprenant·e de la langue partenaire. Ils·elles sont alors dans une situation de communication exolingue-bilingue¹⁸ dont ils·elles ont pleinement conscience. Cela nécessite une volonté d'entraide, de partage, de tolérance, de patience et de sensibilité envers l'autre. Afin de garantir un traitement égal, les temps de travail dans chaque langue sont identiques (OFAJ/DFJW, 2014 : 8).

Le principe d'autonomie nécessite, de l'autre côté, une participation active, chaque apprenant·e étant « responsable de son propre apprentissage » (*op. cit.* :10). Au cours des séminaires, ce principe est amendé par le cadre didactique donné par les formateur·trice·s. Nous indiquons toujours aux volontaires une thématique et un temps de travail dans chaque langue. Un support comportant du vocabulaire peut leur être fourni. Ils·elles sont libres de la forme du travail avec leur partenaire, en fonction des objectifs qu'ils souhaitent atteindre et des éléments linguistiques et culturels dont ils·elles estiment avoir besoin pour leur volontariat.

Dans certains groupes de volontaires, nous avons quelques personnes qui sont de « vrai·e·s débutant·e·s »¹⁹ et pour qui nous proposons, avec l'aide de leur partenaire, de découvrir les premiers éléments de la langue (se présenter, les nombres, l'alphabet, la prononciation, etc.). Nous encourageons également les volontaires à continuer leur apprentissage à travers cette méthode avec un·e volontaire du groupe tout au long de l'année ou avec une autre personne résidant dans la ville de leur lieu de mission.

Cette méthode d'apprentissage est très appréciée des volontaires. Elle leur permet d'améliorer leurs connaissances linguistiques sans dépenser d'argent et de manière simple,

¹⁸ Je reviendrai sur ces termes dans la partie 2.

¹⁹ J'accompagne depuis quatre ans un groupe de volontaires dans le domaine social. Aucune connaissance linguistique dans la langue partenaire n'est pré-requis. Nous avons en moyenne deux personnes n'ayant aucune connaissance en français ou en allemand. Au sein du second groupe que j'encadre, les volontaires dans l'enseignement supérieur disposent tous et toutes *a minima* du niveau A2 du Cadre européen commun de référence pour les langues (désormais *CECR*).

ce qui constitue un argument très important pour des jeunes personnes touchant une faible indemnité pour leur engagement. Les motivations qui les amènent à effectuer un VFA jouent également un rôle important en termes d'implication dans l'apprentissage de la langue partenaire.

3. *Les volontaires franco-allemands et leurs motivations*

Entre 2007 et 2017, le VFA a permis à 1 540 participant·e·s de s'engager dans différentes structures. Depuis septembre 2017, ce sont environ 450 volontaires qui sont accueillis tous les ans (OFAJ/DFJW, 2017). L'étude interdisciplinaire menée à l'occasion des 10 ans du dispositif (cf. Chap.1. 3.) nous livre de nombreuses informations sur le profil et les motivations des ancien·ne·s volontaires.

3.1. *Une diversité limitée de profils*

La volonté initiale de s'adresser à des jeunes adultes de milieux socialement et économiquement défavorisés dans une perspective d'égalité des chances n'est pas encore atteinte. D'après l'enquête réalisée par K. Horvath auprès de 324 volontaires²⁰, ces dernier·ère·s sont principalement issu·e·s de familles « ayant un capital culturel relativement élevé » si l'on considère le nombre de livres présents dans le foyer familial ainsi que le niveau de diplômes des parents (2019 : 44). L'enquête a également montré que le groupe français provenait de contextes sociaux plus diversifiés que le groupe allemand, relativement homogène (*op.cit.*, 45).

Le volontariat advient, pour la majorité des volontaires allemand·e·s directement après leur scolarité. Une plus grande diversité de parcours est à noter du côté français, où de nombreux·ses volontaires ont déjà effectué des études, voire déjà travaillé. Très peu de volontaires ont connu des difficultés d'intégration sur le marché du travail. Ceux et celles ayant connu une période de chômage avant le VFA sont très peu nombreux·ses, soulignant de nouveau leur appartenance à des milieux sociaux plus privilégiés.

²⁰ 197 Allemand·e·s et 127 Français·e·s ont répondu à l'enquête. 122 personnes effectuaient leur volontariat au moment de l'enquête.

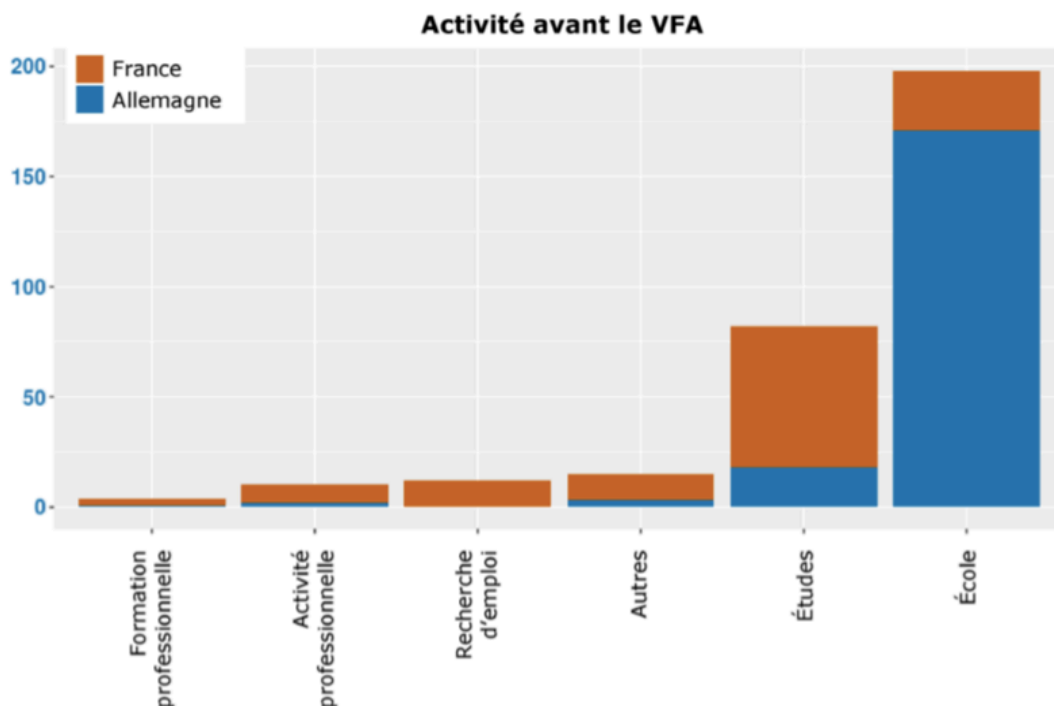


Figure 1 : Graphique représentant l'activité des volontaires avant le VFA²¹

3.2. Une diversité de motivations

L'étude des différents outils de communication de l'OFAJ pour promouvoir le VFA mène au constat suivant : l'engagement citoyen y est rarement en première place. Il semble que d'autres éléments soient plus à même d'attirer les volontaires :

Tous les avantages à participer à un volontariat :

- Passer 10 à 12 mois à l'étranger [...]
- Améliorer ses compétences linguistiques, ses compétences interculturelles
- Acquérir des compétences professionnelles
- Découvrir une nouvelle culture
- S'engager pour la société
- Gagner en autonomie
- Rencontrer de nouvelles personnes²²

L'enquête menée par K. Horvath en 2017 nous fournit également des éléments intéressants sur les motivations des volontaires. Il semblerait que les éléments utilisés par

²¹ Graphique issu de l'enquête de K. Horvath (2019 : 47).

²² « Devenir volontaire », extrait du site internet dévolu au VFA : <https://volontariat.ofaj.org/fr/devenir-volontaire/> [consulté le 25/03/2020].

l'OFAJ dans son recrutement coïncident avec les raisons données par les ancien·ne·s volontaires.

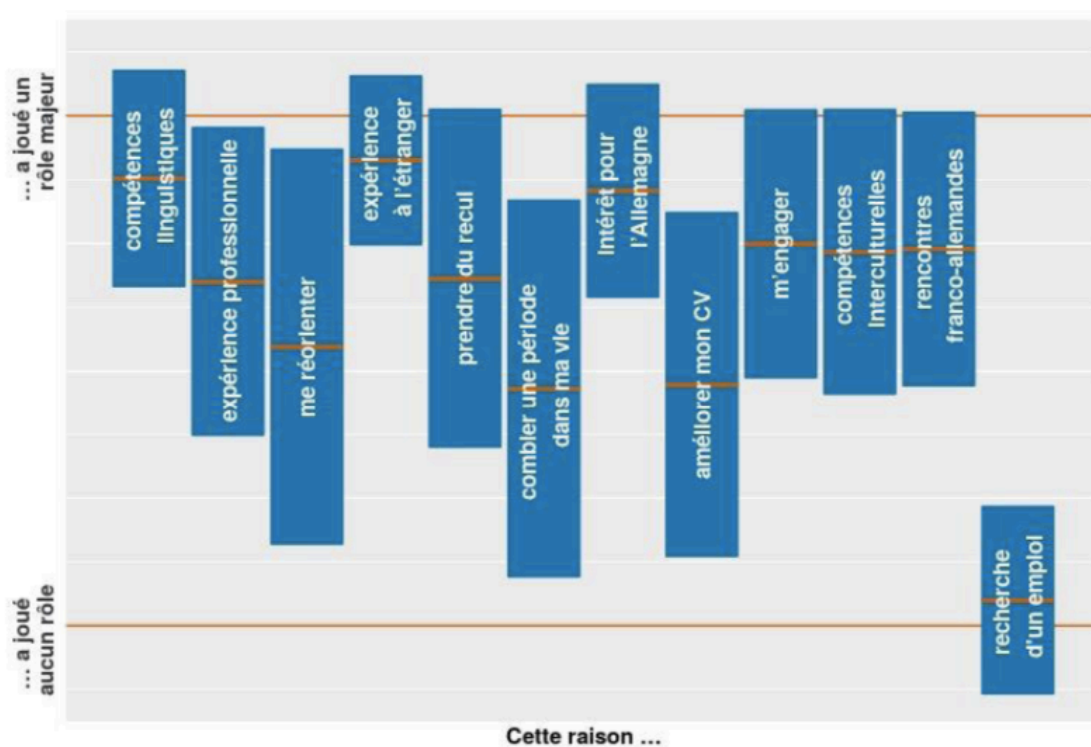


Figure 2 : Graphique représentant les différentes raisons motivant un VFA²³

Les trois raisons principales indiquées sont : améliorer les compétences linguistiques, vivre une expérience à l'étranger et un intérêt particulier pour l'autre pays. Même si l'engagement semble avoir joué un rôle important pour la majorité des personnes questionnées, il ne se retrouve pas à la première place.

Enfin, nous souhaitons nous attarder sur l'amélioration des compétences linguistiques qui constitue une des premières raisons de s'engager dans un VFA, toujours selon l'enquête menée par K. Horvath. L'acquisition linguistique semble jouer un rôle majeur dans cette expérience à l'étranger. Les personnes ayant répondu à l'enquête ont pu autoévaluer *a posteriori* leurs connaissances dans la langue partenaire avant et après leur immersion linguistique. Il en est ressorti le graphique suivant :

²³ Graphique issu de l'enquête d'Horvath (2019 : 49).

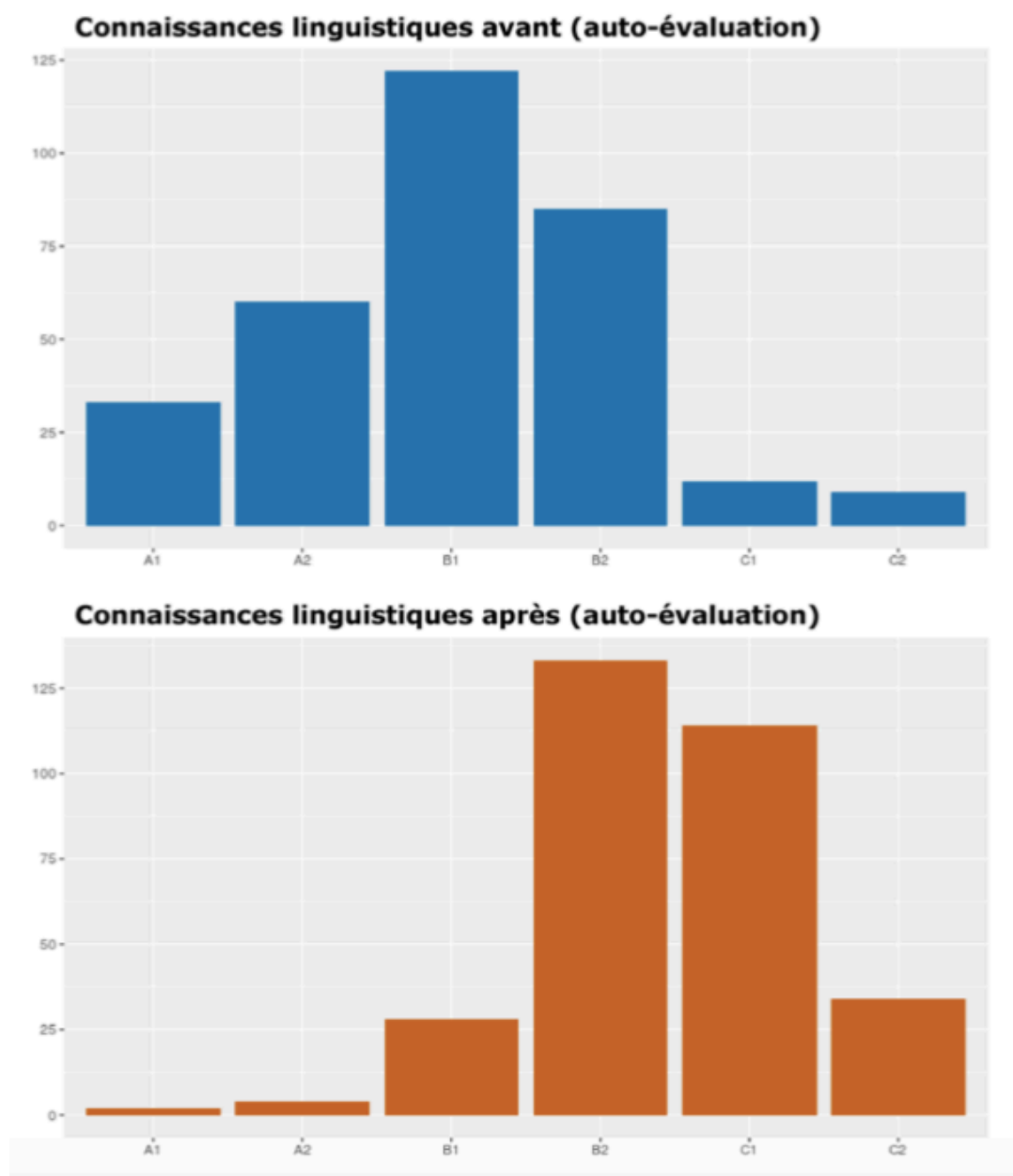


Figure 3 : Graphique représentant les connaissances linguistiques (autoévaluées) des volontaires avant et après le VFA²⁴

La plupart des volontaires estimaient leur niveau dans la langue partenaire, avant leur volontariat, au niveau B1 ou inférieur. Leur séjour de 10 à 12 mois dans l'autre pays permet à la majorité d'atteindre au moins le niveau B2 du *CECR*.

Dans nos recherches, nous allons nous intéresser à l'apprentissage du FLE par des volontaires allemand·e·s, au cours de leur séjour en France.

²⁴ Graphique issu de l'enquête de K. Horvath (2019 : 53).

Partie 2

-

Cadrage théorique

Remarques introductives

Le début du XXI^e siècle a vu la didactique des langues s'enrichir d'un nouveau texte intitulé le *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*, publié en 2001 par le Conseil de l'Europe. Ce texte, qui constitue aujourd'hui un texte de référence dans le domaine de l'enseignement/apprentissage des langues, adopte une perspective actionnelle :

La perspective privilégiée ici est, très généralement aussi, de type actionnel en ce qu'elle considère avant tout l'utilisateur et l'apprenant d'une langue comme des acteurs sociaux ayant à accomplir des tâches (qui ne sont pas seulement langagières) dans des circonstances et un environnement donnés, à l'intérieur d'un domaine d'action particulier. Si les actes de parole se réalisent dans des activités langagières, celles-ci s'inscrivent elles-mêmes à l'intérieur d'actions en contexte social qui seules leur donnent leur pleine signification (2001 : 15).

Il ne s'agit plus de considérer l'apprenant·e comme une entité idéalisée²⁵ qui serait capable d'apprendre une langue cible, mais bien comme un être humain revêtant différents rôles, porteur de représentations sociales et dont l'apprentissage peut être influencé par des facteurs notamment affectifs.

1. *Les différents rôles de l'apprenant·e*

L'apprenant·e, ainsi que nous venons de le voir, est considéré·e comme une personne agissant et interagissant dans un cadre donné. Il s'agit d'un·e acteur·trice social·e. Le dictionnaire Larousse en donne la définition suivante : « individu, groupe ou institution qui entre en jeu dans un processus sociologique »²⁶. Un·e apprenant·e est ainsi amené·e, en tant qu'individu, à intervenir au sein de groupes divers. Le *CECR* s'appuie sur une délimitation de l'activité humaine à quatre grands domaines de la vie sociale : le domaine éducationnel, le domaine professionnel, le domaine public et le domaine personnel.

Tout individu est actif et revêt différents rôles, en fonction du groupe dans lequel il évolue à un moment déterminé. Il me semble important d'aborder ce point au début de ce cadrage théorique. Un·e apprenant·e de FLE est donc à la fois apprenant·e de LE, locuteur·trice indépendant·e de sa langue première, locuteur·trice du FLE dans diverses situations avec des locuteurs·trices natifs·ves (désormais LN) ou non natifs·ves et

²⁵ Comme auraient pu le faire Chomsky et le courant générativiste.

²⁶ Voir la définition sur le site :

<https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/acteur/885/locution?q=acteur+social#167489>

acteur·trice social·e utilisant ses compétences de communication, compétences qui sont potentiellement plurilingues et pluriculturelles²⁷. Il·elle possède un parcours familial, amical, scolaire, universitaire, professionnel qui lui est propre et qui va être générateur de représentations sociales.

2. Représentations sociales et apprentissage d'une langue étrangère

Les représentations sociales sont aujourd'hui une notion indispensable dans l'étude des interactions humaines et donc *a fortiori* dans le champ de l'enseignement/apprentissage de langues étrangères (Castellotti & Moore, 2002). Elle fut développée au début des années 1960 par S. Moscovici et reprise par de nombreux·ses chercheur·e·s en sciences sociales.

Les représentations sociales forment un ensemble de connaissances, qui sont partagées par un groupe et qui sont historiquement et socialement ancrées. La définition suivante est donnée par S. Moscovici en 1984 :

[une représentation sociale] est un système de valeurs, de notions et de pratiques ayant une double vocation. Tout d'abord d'instaurer un ordre qui donne aux individus la possibilité de s'orienter dans l'environnement social, matériel et de le dominer. Ensuite d'assurer la communication entre les membres d'une communauté (1984 : 10-11, cité par Moore & Py, 2008 : 273).

Il s'agit donc de grilles de lecture partagées au sein d'un groupe, afin de tenter de comprendre le monde qui les entoure et d'y interagir. Les représentations sociales ne sont pas figées, elles évoluent au gré des contacts de groupes et des expériences vécues.

Elles vont jouer un rôle important dans l'apprentissage des langues puisqu'elles vont pouvoir avoir une influence sur l'acquisition. Apprendre une langue ne signifie pas seulement apprendre le fonctionnement d'un système linguistique déterminé. Il s'agit aussi « d'usages contextualisés et diversifiés à s'approprier, notamment dans l'interaction » (Castellotti & Moore, 2002 : 9). La prise en compte des représentations sociales de l'apprenant·e s'avère indispensable si l'on souhaite cerner son processus d'apprentissage de la langue cible. Celles-ci pouvant ralentir ou renforcer l'acquisition.

D'autres éléments sont également à considérer, comme l'expérience scolaire passée ou de manière générale le parcours d'apprenant·e de la personne qui vont pouvoir influencer sur

²⁷ Cette notion sera définie plus bas, voir Chapitre 3.

ses représentations de la langue cible, de son apprentissage et des LN. La motivation, les objectifs fixés et de nombreux facteurs affectifs entrent de même en ligne de compte.

3. Facteurs affectifs et apprentissage d'une langue étrangère

L'apprentissage d'une LE constituerait, selon l'approche interactionniste dans laquelle s'inscrit ce travail, en un « processus qui implique différentes dimensions linguistiques, sociales, affectives et cognitives, dimensions auxquelles l'apprenant est confronté, auxquelles il donne un sens » (Matthey, 2003[1996] : 89). Nous venons de voir précédemment l'impact des représentations sociales. Je souhaiterais ici évoquer l'influence des facteurs affectifs dans l'acquisition.

Les neurosciences ont montré qu'il est impossible aujourd'hui de dissocier le cognitif de l'affectif. La dimension affective accompagne tous les actes d'un être humain, dont font partie intégrante la communication et l'interaction par le biais de langues qu'il maîtrise plus ou moins. L'anxiété, l'estime de soi, les attitudes et les croyances²⁸ sont les facteurs qui influencent le plus l'apprentissage d'une langue (Arnold, 2006 : 411). Ils sont généralement présentés et étudiés dans la formation des enseignant·e·s de LE. De manière à ce que ces dernier·ère·s en prennent conscience et puissent les intégrer ou limiter leur influence dans leur salle de classe.

Le public auquel je me suis intéressée ne constitue pas – du moins dans le laps de temps de leur expérience à l'étranger – un public classique d'apprenant·e de LE fréquentant une classe de FLE. Néanmoins, leurs représentations sociales et les états émotionnels et affectifs qu'ils·elles ont connus doivent être pris en compte. Ils·elles ont passé dix à douze mois de mobilité à des fins d'apprentissage où le FLE a fait l'objet d'un apprentissage majoritairement informel (Chapitre 3). Dans ce contexte, ils·elles ont vécu et travaillé principalement avec des LN, se retrouvant dans des situations ou des interactions exolingues influençant leur apprentissage du FLE (Chapitre 4).

²⁸ Les attitudes sont ici comprises comme les comportements d'un·e apprenant·e qui va, par exemple, fournir un effort pour apprendre une LE ou va refuser de le faire. Les croyances quant à elles sont définies comme des opinions sur la langue, les LN, l'apprentissage, mais également sur soi-même et ses propres capacités.

Chapitre 3. Mobilités et apprentissages

La notion de mobilité connaît un succès grandissant dans un monde globalisé où tout semble répondre à une injonction de mouvements : les biens, les capitaux, les informations et les individus. Une tentative de définition de la mobilité et de ses différentes formes s'impose afin de comprendre dans quel cadre ce travail s'inscrit. Ce chapitre s'achèvera sur l'étude de l'apprentissage informel.

1. Les mobilités : définitions multiples

Les sociologues M.-H. Massot et J.-P. Orfeuil considèrent que les sociétés contemporaines se sont longtemps préoccupées des phénomènes de migration au détriment de ceux de mobilité :

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

Ce glissement sémantique a été rendu possible par les nombreux bouleversements économiques, politiques et sociaux de la fin du XX^e siècle. La disparition de frontières territoriales et symboliques ont fait apparaître de nouvelles formes de migrations et de mobilités (Thamin, 2008 : 55). Elles ne seraient plus seulement justifiées par la nécessité, mais également par des envies et des stratégies individuelles.

V. Kaufmann travaille depuis de nombreuses années sur cette notion de mobilité et affirme qu'il s'agit d'une « notion polysémique » (2007 : 174). Je retiendrai ici la définition qu'en font D. Coste et M. Cavalli : « [la mobilité] consiste en un déplacement dans un espace ou un monde différent ("espace" et "monde" étant ici entendus dans un sens large), effectué par un acteur ou un groupe social » (2014 : 104). On peut ainsi en tirer la typologie non exhaustive suivante²⁹ :

- mobilité géographique (déplacements physiques en général),

²⁹ L'ordre de l'énumération n'a pas de valeur hiérarchique.

- mobilité sociale (transmission et changements de statut social, évolutions au sein de différents groupes sociaux),
- mobilité professionnelle (changements d'activité professionnelle),
- mobilité migratoire (mouvements internationaux d'émigration et d'immigration),
- mobilité quotidienne (déplacements et transports entre lieux de vie, de travail, de loisirs),
- mobilité virtuelle (navigations au sein de divers réseaux sociaux numériques, espaces numériques de travail et de loisirs).

Certaines formes de mobilité entretiennent des liens étroits. Une mobilité professionnelle peut s'accompagner d'une mobilité sociale, par exemple. Cette conception non restrictive de la notion de mobilité me permet de prendre en compte différentes expériences réalisées par les volontaires.

A ces formes de mobilités concrètes s'ajoute une mobilité symbolique, qui, bien que souvent évoquée est très rarement définie (Cavalli & Egli Cuenat, 2019 : 5). Il s'agit d'une part des connaissances accumulées qui permettent à l'acteur social d'interagir au sein de groupes sociaux de plus en plus divers, auxquels il désire participer. D'autre part, il s'agit de « déplacements cognitifs, représentationnels » (*ibid.*) que l'acteur social peut engranger lorsqu'il fait l'expérience de l'altérité³⁰.

J'aimerais désormais m'arrêter sur un type de mobilité qui fait l'objet d'une volonté politique européenne très forte, qui a vu le jour avec le programme Erasmus et qui ne cesse depuis de s'élargir : la mobilité à des fins d'apprentissage.

2. La mobilité à des fins d'apprentissage

Le 21 novembre 2008, le Conseil de l'Union Européenne indiquait que « chaque jeune devrait avoir la possibilité de prendre part à une forme de mobilité, et ce, pendant son

³⁰ L'altérité est définie ici comme « " caractère de ce qui est autre " [...] : cet " autre " ou ce " nouveau " [...] est le fruit de la perception individuelle (mais qui peut être socialement construite ou induite et incorporée) et ne se limite pas à un " autrui " humain, pouvant être aussi bien un individu, un groupe, une culture qu'une connaissance à acquérir, une œuvre à découvrir » (Cavalli & Egli Cuenat, 2019 : 6).

parcours d'étude ou de formation, en effectuant un stage en milieu professionnel, ou dans le cadre d'activités de volontariat » (Commission européenne, 2009 : 3). Dans un contexte de crise économique, l'Union Européenne souhaitait redonner du dynamisme à l'idée d'Europe et à ses capacités innovatrices et consolider la citoyenneté européenne parmi les jeunes.

La mobilité à des fins d'apprentissage peut prendre différentes formes, avoir différentes durées et destinations³¹, bénéficier de différents dispositifs d'accompagnements, etc. Néanmoins, elle « doit être associée à des objectifs d'apprentissage spécifiques et déboucher sur des qualifications, des unités d'enseignement et/ou une expérience professionnelle » (*op. cit.* : 4). Le *livre vert* nomme expressément les compétences linguistiques et interculturelles développées comme étant un des bénéfices majeurs de cette expérience à l'étranger.

2.1. Recherches actuelles dans le domaine de la didactique des langues

La mobilité à des fins d'apprentissage est organisée et encadrée aujourd'hui par de nombreux acteurs à différents échelons institutionnels et administratifs. Les étudiants internationaux font actuellement l'objet de nombreuses recherches et publications³².

Dans le cadre de la mobilité de ce public, les chercheurs s'intéressent à différents éléments : aux modalités d'appropriation d'une langue (Meunier, 2019, Sauvage, 2019, notamment), aux impacts identitaires (Dervin, 2008, Jeanneret, 2010), aux traces des apprentissages informels des étudiants (Grassin, 2019), aux discours métalinguistiques des apprenant·e·s (Meunier, 2011). Cette mobilité que l'on pourrait qualifier d'universitaire, d'académique ou encore d'estudiantine prend place dans un cadre bien défini et s'accompagne automatiquement d'un enseignement du FLE. Dans le domaine des sciences de l'éducation, ce type de mobilité est qualifiée de formelle³³. Le public auquel je m'intéresse a participé à un dispositif de mobilité dite non formelle, une mobilité certes encadrée mais qui s'inscrit dans le domaine de l'éducation non formelle³⁴.

³¹ Il s'agit ici d'une mobilité transfrontalière à l'intérieur et en dehors de l'Union Européenne.

³² Certaines revues leur ont dédié un numéro complet, voir notamment : « Le public Erasmus. Stratégies d'enseignement et d'appropriation de la langue du pays d'accueil », *Ela. Études de linguistique appliquée*, 2011/2, n°162. Disponible en ligne : <https://www.cairn.info/revue-ela-2011-2.htm> [consulté le 15/01/2020].

³³ Voir notamment les *Cahiers de l'action*, n°44 : « Développer la mobilité européenne et internationale des jeunes. » Disponible en ligne : <https://www.cairn.info/revue-cahiers-de-l-action-2015-1.htm> [consulté le 15/05/2020].

³⁴ Par éducation non formelle, j'entends un processus d'éducation organisé qui a lieu en parallèle des systèmes éducatifs et de formations traditionnels et qui ne débouche pas sur la délivrance d'une certification. Une des questions qui se pose actuellement dans ce domaine est la valorisation et la reconnaissance des acquis réalisés dans le cadre d'un dispositif d'éducation non formelle.

À ma connaissance et à l'exception de l'étude interdisciplinaire commandée par l'OFAJ en 2017, peu de recherches ont eu lieu sur l'apprentissage du FLE par des volontaires ou par des jeunes faisant une expérience de mobilité dont l'objectif principal n'est pas le développement de compétences linguistiques. Celui-ci a lieu d'une manière plus ou moins importante en fonction des personnes, mais il ne fait pas l'objet d'un apprentissage formel³⁵.

Les différents acteurs institutionnels commandent à intervalles réguliers des enquêtes sur la qualité et les effets de leurs dispositifs de mobilité. Ces travaux comprennent généralement tous les types d'apprentissage³⁶, sans se concentrer spécifiquement sur le développement d'une compétence plurilingue et pluriculturelle.

2.2. Le développement d'une compétence plurilingue et pluriculturelle

Un des effets quasiment inévitable d'un séjour long dans un autre pays est le développement de compétences linguistiques et interculturelles en relation avec les langues, dialectes et variétés en présence³⁷. Dans le cadre des études préparatoires du *CECR*, la notion de compétence plurilingue et pluriculturelle a été développée et fait aujourd'hui office d'élément incontournable du bi-plurilinguisme.

J. Gumperz a développé au cours des années 1970 le concept de répertoire verbal qui peut être défini comme l'ensemble des ressources dont dispose un·e locuteur·trice pour interagir et communiquer dans les différentes situations de communication qu'il·elle rencontre. Il contient toutes les langues, variétés de langues, registres et styles que le·la locuteur·trice peut utiliser, en production et en réception. De manière à prendre en compte les dimensions non verbales de la communication, L. Dabène proposa par la suite la notion de répertoire communicatif.

Le répertoire verbal ou communicatif nécessitera d'être géré par le·la locuteur·trice qui va devoir l'utiliser de manière adéquate dans toutes situations de communication rencontrées. Cette gestion est rendue possible par l'acquisition et le développement d'une compétence plurilingue et pluriculturelle qui est définie ainsi :

On désignera par compétence plurilingue et pluriculturelle, la compétence à communiquer langagièrement et à interagir culturellement possédée par un locuteur qui maîtrise, à des degrés

³⁵ Cette notion est développée plus amplement plus bas. Voir Chapitre 3, 3.

³⁶ Voir notamment le résumé graphique de la thèse en sciences de l'éducation et de la formation d'Estelle Crochu, disponible en ligne : <https://fr.calameo.com/read/006271658a87a55b0958a> [consulté le 19/05/2020].

³⁷ Il existe bien entendu des diasporas qui cultivent un entre soi linguistique et culturel important. Certaines mobilités estudiantines se font également avec très peu de contacts avec la société du pays d'accueil.

divers, plusieurs langues et a, à des degrés divers, l'expérience de plusieurs cultures, tout en étant à même de gérer l'ensemble de ce capital langagier et culturel. L'option majeure est de considérer qu'il n'y a pas la superposition ou juxtaposition de compétences toujours distinctes, mais bien existence d'une compétence plurielle, complexe, voire composite et hétérogène, qui inclut des compétences singulières, voire partielles, mais qui est une en tant que répertoire disponible pour l'acteur social concerné (Coste, Moore & Zarate, 1997 : 12).

Cette définition qui fut sensiblement reformulée dans le *CECR* a introduit une nouvelle conception de l'individu bi-plurilingue, s'éloignant du « modèle du natif communicateur idéal » (Coste, Moore & Zarate, 2009 : 9) pour laisser place à un acteur social dont les compétences sont déséquilibrées, dynamiques et singulières. Compétences qui lui permettent de naviguer entre différents groupes sociaux, linguistiques et culturels et d'y interagir de manière adéquate.

Les regards que portent les volontaires sur la langue française et son apprentissage ainsi que sur les compétences acquises au cours de leur mobilité pourront être mis en relation et analysés via le prisme de cette compétence plurilingue et pluriculturelle.

Comme le relève J.-F. Grassin, tous les apprentissages culturels et linguistiques que font les étudiants internationaux ne rentrent pas forcément dans les cadres institutionnels de la didactique des langues (2019 : 1). Ils peuvent être caractérisés d'apprentissages informels qui interviennent à tout moment de la mobilité. Il me paraît nécessaire d'aborder maintenant cet apprentissage informel d'une LE, dans la mesure où c'est selon ce mode qu'ont eu lieu les principaux apprentissages linguistiques des volontaires.

3. *L'apprentissage informel d'une LE*

L'apprentissage d'une LE se déroule traditionnellement pour la plupart des apprenant·e·s dans un cadre officiel, principalement scolaire, où les rôles sont généralement définis, même s'ils peuvent faire l'objet de négociations. Le public interviewé dans le cadre de ce travail a connu un apprentissage scolaire de plusieurs LE. Lors de leur mobilité, ils·elles ont été confronté·e·s à une autre forme d'apprentissage. Après avoir défini les trois formes généralement admises, j'aborderai les enjeux et les caractéristiques de l'apprentissage informel d'une LE.

3.1. Apprentissages formel, non-formel et informel

Dans leur note de synthèse, G. Brougère et H. Bézille relèvent la difficulté de définir la notion d'informel et mentionnent plusieurs éléments allant à l'encontre d'une définition claire : « une définition négative explicite qui fait référence à ce qui n'est pas, une suspicion autour de l'idée que rien ne peut être sans forme, des usages hétérogènes qui rendent impossible le repérage d'un sens partagé [...] » (2007 : 117). Pour autant, il est impossible de nier l'existence de situations d'apprentissage ayant lieu en dehors de toute forme prédéfinie, dont nous avons tous fait l'expérience. « Mieux vaut des expressions confuses et imparfaites que l'occultation d'un pan entier de l'éducation ou de l'apprentissage » (*op.cit.* : 118). De quoi parlons-nous alors ?

Dans un premier temps, je souhaiterais reprendre la définition que donne la Commission Européenne de ces trois termes :

L'apprentissage formel résulte généralement d'un enseignement dispensé par un établissement d'enseignement ou de formation, et se fonde sur des objectifs, une durée et des ressources d'apprentissage structurés. Il est le fruit d'une démarche intentionnelle de la part de l'apprenant et débouche sur un diplôme. L'apprentissage non formel n'est pas le fait d'un établissement d'enseignement ou de formation et ne conduit pas nécessairement à un diplôme. Il n'en est pas moins le fruit d'une démarche intentionnelle de la part de l'apprenant et se fonde sur des objectifs, une durée et des ressources structurés. L'apprentissage informel découle des activités de la vie quotidienne liées au travail, à la famille ou aux loisirs. Il n'est pas structuré et ne débouche habituellement pas sur un diplôme. Dans la plupart des cas, il ne résulte pas d'une intention de l'apprenant (2009 : 16).

Cette définition met en avant trois éléments primordiaux de l'apprentissage informel : il peut prendre place à tout moment de notre vie (il n'est pas cantonné dans un espace et un temps déterminés), il n'est pas agencé autour d'objectifs (il ne fait donc pas l'objet du contrôle de l'atteinte de ces derniers) et il n'est *a priori* pas intentionnel. Dans le cas de figure des personnes interviewées, on pourrait remettre en question ce dernier point puisqu'une des motivations pour participer à ce type de mobilité est le développement de compétences linguistiques. Néanmoins, elles ne participent pas à un stage linguistique ou à un échange linguistique. Ce qui m'amène à qualifier leur apprentissage du FLE dans leur quotidien de volontaires de non intentionnel et donc par-là d'informel.

Afin de mieux comprendre la différence entre apprentissage informel et formalisé, G. Dohmen propose de nombreuses caractéristiques antonymiques, présentées dans l'illustration ci-dessous (2018 : 56-57). Il précise par la suite qu'il faut plutôt entendre ces termes comme étant précédés des adverbes « *mehr* » ou « *eher* » (*ibid.*). Par exemple,

l'apprentissage informel serait plus ouvert, alors que l'apprentissage formalisé aurait un caractère plutôt filtré.

Informelles Lernen	Formalisiertes Lernen
Frei	Vorgeschrieben
Selbstgesteuert	Fremdbestimmt
Unmittelbar	Vermittelt
Dilettantisch	Professionell
Situations-/Anlassbezogen	Lehrplanbezogen
Praktisch/Phänomenbezogen	Abstrakt/Theoretisch
Offen	Gefiltert
Interessengeleitet	Vorschriftsmäßig
Individuell	Kollektiv
Beiläufig/Zufällig	Bewusst/Absichtlich
Sprunghaft/Punktuell	Kontinuierlich/Zusammenhängend
Ganzheitlich	Fachbezogen
Pragmatisch/Problemlösungsbezogen	Allgemeinbildungsbezogen
Unbewusst	Reflektiert
Natürlich	Künstlich/Veranstaltet
Einseitig	Ausgewogen
Engagiert	Langweilig
Spielerisch/Vernügt	Systematisch/Pflichtgemäß
Zwanglos	Unter Noten- und Prüfungsdruck
Persönliche Begabung entwickelnd	Aufs Berechtigungswesen bezogen

Figure 4 : Définition par antonymes de l'apprentissage informel et formalisé selon Dohmen.

Dans un second temps, je souhaiterais m'arrêter brièvement sur l'apprentissage informel d'une LE. Cette dernière peut en effet être apprise dans un cadre d'immersion, lors d'un long séjour ou d'une installation dans un pays dont on souhaite apprendre la ou les langue(s) officielle(s). F. Mangenot soulève que la recherche sur l'acquisition des langues préfère dans ce cas parler d'acquisition, ce qui réserverait le terme d'apprentissage à un cadre plus formel (2011 : 2)³⁸.

L'apprentissage informel du FLE prend ainsi place dans toute activité de la vie quotidienne en dehors de tout contexte scolaire, universitaire ou de formation professionnelle. Il se base sur une diversité de ressources que la didactique des langues qualifie d'authentiques. Il implique potentiellement tout·e interlocuteur·trice de la personne apprenante³⁹ et conduit au développement plus ou moins conscient des compétences plurilingues et pluriculturelles de celle-ci (Sockett, 2015).

³⁸ La frontière entre acquisition et apprentissage est poreuse. D. Meunier, à la suite de V. Castellotti, propose d'utiliser le terme d'appropriation, faisant office d'hyperonyme : « alors que l'*apprentissage* se traduit en termes d'objectifs explicites où comptent avant tout les résultats et les productions, dans une perspective *appropriative*, c'est davantage le processus qui est signifiant : les expériences, les réalisations *en* langues, personnelles et situées » (2019 : 2).

³⁹ Dans le chapitre suivant, je vais revenir sur cette implication et en tempérer les effets.

3.2. Enjeux de l'apprentissage informel du FLE et état de la recherche

L'apprentissage informel du FLE renvoie à un apprentissage qui se déroule dans la vie quotidienne, au cours d'interactions avec des LN ou des locuteurs·trices non natifs·ves (désormais LNN). Cet état de fait m'amène à formuler trois remarques.

Premièrement, l'apprentissage informel de manière générale s'inscrit dans une forte volonté politique nationale et internationale datant de la fin du siècle dernier, de promouvoir une éducation tout au long de la vie⁴⁰. L'idée que l'éducation ne peut avoir lieu qu'au sein d'un système scolaire et universitaire a vécu. Il ne s'agit pas pour autant de nier son importance. Dès les années 1970, des chercheurs nord-américains, parmi lesquels A. Tough, utilisent la métaphore de l'iceberg, « opposant la partie émergée de l'iceberg, souvent la seule visible et étudiée, à savoir ce qui relève de l'éducation scolaire et la partie immergée, peu ou pas visible, résultant des apprentissages informels » (Brougère & Bézille, 2007 : 121). La majorité de ce que nous apprenons serait donc le résultat de nos activités quotidiennes. Est-ce également le cas pour une LE et donc pour le FLE ? Comment réussir à mesurer des progrès réalisés dans un cadre informel sans donner à cette mesure un côté formalisé ou formalisant ? Cela nécessite une réflexivité de la part des apprenant·e·s qui ne se développe pas naturellement chez tou·te·s⁴¹.

Ensuite, si je poursuis le raisonnement de G. Brougère et H. Bézille, tout un pan de l'apprentissage ou de l'acquisition du FLE échappe encore à la DDL, celle-ci observant et analysant principalement – mais non exclusivement – ce qui se déroule dans une classe de FLE, dans un cadre formel, chez les différent·e·s acteur·trice·s (apprenant·e et enseignant·e). Quelques chercheur·se·s se sont intéressé·e·s à l'apprentissage informel du FLE à travers les technologies numériques et le web social (voir notamment Mangenot, 2011 et Sockett, 2015). J.-F. Grassin a étudié quant à lui, à travers le projet Transnumed, les opportunités d'apprentissages que des étudiants internationaux saisissaient dans leur nouvel environnement, en dehors d'un contexte formel d'apprentissage (2019).

⁴⁰ L'Union européenne a notamment publié en 2000 un *Mémorandum sur l'éducation et la formation tout au long de la vie* dans le but notamment de permettre une transition vers des sociétés et des économies européennes de la connaissance : <http://desette.free.fr/pdf/memotext.pdf> [consulté le 21/05/2020].

⁴¹ Les volontaires franco-allemands, de par leur accompagnement au travers des séminaires tout au long de l'année, sont amené·e·s à acquérir et à développer un certain degré de réflexivité grâce à différentes activités et à des entretiens avec les formateurs·trices, entretiens interculturels et linguistiques.

Enfin, l'étude de l'apprentissage informel du FLE nécessite de définir d'autres éléments à étudier que ceux traditionnellement présents dans une situation formelle, telle que la classe de FLE.

L'intérêt dans le domaine de la didactique des langues pour la classe comme lieu privilégié de l'apprentissage ou de l'enseignement est ancien, et légitime, car c'est bien là que s'effectue la rencontre entre le pôle enseignant, le pôle apprenant et la matière à apprendre (Cicurel, 2002 : 2).

Dans une situation informelle, le pôle apprenant est certainement le seul à rester relativement proche de ce qu'il est en situation formelle. La personne reste la même, mais on peut tout de même s'attendre à ce que ses comportements soient différents de ceux qu'elle aurait au sein d'un groupe dans une classe de FLE. On peut également se demander si la matière apprise est similaire dans les deux types de situation. Comme le souligne G. Dohmen « *man lernt informell weitgehend außerhalb der Bildungsglocke, unter der das gehütet und gefördert wird, was "man" lernen und meinen soll* » (2018 : 59). La définition de ce que les volontaires considèrent avoir appris fera l'objet d'une partie de l'analyse des interviews réalisées. Pour finir, dans une situation informelle, c'est certainement le pôle enseignant qui est le plus à même de connaître de profonds changements. Peut-on considérer que ce pôle disparaît complètement laissant l'apprenant·e dans une situation d'autodidaxie ? Cela me paraît difficile à concevoir dans le cadre d'une mobilité longue où les volontaires occupent un poste au sein d'une association ou d'une institution. Je parlerais plutôt d'éco-formation :

le pôle de "l'éco" désigne la formation "avec", "au contact de", dans la réciprocité et l'échange avec l'environnement physique [...] et humain. [...]. Font partie du champ de "l'éco-formation" des expériences de formation diverses, liées aux activités ordinaires, aussi bien professionnelles, familiales, qu'associatives, associant des formes d'apprentissage volontaire ou diffus et informel (Brougère & Bézille, 2007 : 148).

Se pose alors la question de la transmission de savoirs et de savoir-faire qui a lieu entre apprenant·e et LN. Pour l'aborder, il me faut évoquer l'apprentissage en situation exolingue et les différents concepts développés dans et pour ce contexte.

Chapitre 4. L'apprentissage en situation exolingue

Les volontaires allemand·e·s ont effectué leur Service Civique au sein de différents organismes et associations, où ils·elles ont travaillé majoritairement avec des personnes ayant pour langue première le français. Ils·elles se sont retrouvé·e·s la plupart du temps en situation exolingue. Après avoir défini et exploré ce qui caractérise ce type de situations et d'interactions, je m'arrêterai sur le contrat didactique et la notion de médiation, clés potentielles de l'analyse des interviews réalisées.

1. *Situations et communications exolingues*

L'expression « communication exolingue » est utilisée la première fois par R. Porquier à la fin des années 1970. Il en donne la définition suivante :

celle qui s'établit par le langage, par des moyens autres qu'une langue maternelle éventuellement commune aux participants. Comme toute communication langagière, elle est déterminée et construite par des paramètres situationnels, parmi lesquels en premier lieu la **situation exolingue** (ou la dimension exolingue de la situation) dans laquelle :

- les participants ne peuvent ou ne veulent communiquer dans une langue maternelle commune [...];
- les participants sont conscients de cet état de chose ;
- la communication exolingue est structurée pragmatiquement et formellement par cet état de choses et donc par la conscience et les représentations qu'en ont les participants ;
- les participants sont, à divers degrés, conscients de cette spécificité de la situation et y adaptent leur comportement et leurs conduites langagières. (Porquier, 1984 : 18-19, cité par Matthey, 2003[1996] : 53).

Dans les développements suivants, je fais le choix d'utiliser les termes de communication ou de situation exolingue. La conversation exolingue me paraît plus faire appel à un type de corpus auquel je n'ai pas accès dans le cadre de ce travail⁴².

1.1. *Caractéristiques*

La communication exolingue suppose la présence d'au moins deux locuteur·trice·s qui ne disposent pas de la même langue première et qui utilisent une de ces langues pour interagir, l'un·e revêtant le rôle de LN, l'autre de LNN, utilisant pour cela son interlangue⁴³. Cette situation présente différentes caractéristiques. Tout d'abord, il existe une « *fragilité* » plus grande liée à la différence de compétence linguistique (phonétique, grammaticale, lexicale) entre LN et LNN, et aux différences au niveau pragmatique et dans les savoirs

⁴² La constitution du corpus est développée dans la partie suivante.

⁴³ Dans le cadre de l'apprentissage d'une langue étrangère, l'apprenant·e construit progressivement ce que l'on nomme *interlangue*, terme que l'on doit au linguiste Selinker. Cette interlangue est un système original et dynamique, qui est susceptible d'être décrit avec des règles et des propriétés proches de langues naturelles.

quotidiens » (Bange, 1992 : 2). La divergence des répertoires langagiers se double ainsi notamment de références culturelles différentes, d'une méconnaissance éventuelle d'activités ritualisées telles que les salutations.

La communication exolingue s'accompagne d'une vigilance accrue de tou·te·s les locuteur·trice·s, dans le meilleur des cas. Elle pousse ces dernier·ère·s à exercer une « bifocalisation » (*op.cit.* : 3). Ils·elles concentrent leur attention principalement sur l'aspect thématique du message et subsidiairement sur les formulations, interprétations, etc. Ce sont à la fois la compréhension et la production des LN et LNN qui font l'objet d'une attention plus grande.

Ce type de communication est ainsi caractérisé, pour le LNN, d'une difficulté d'exécution et/ou de planification réelle et visible pour le LN. Il·elle peut, à l'aide de différentes stratégies, tenter de résoudre ses problèmes de communication, problèmes qui adviennent au cours d'une situation de communication, dans une certaine urgence. Dans ces différents cas de figure les LN et LNN peuvent jouer des rôles variés.

1.2. Les différents rôles des LN et LNN en situation exolingue

Tout acte de communication présuppose la présence d'au moins deux individus qui échangent un message. Dans le cas d'une communication en situation exolingue, l'asymétrie des répertoires langagiers des locuteur·trice·s peut les amener à se comporter autrement que dans une situation de communication endolingue⁴⁴.

Le LN peut, s'il perçoit les difficultés du LNN et s'il souhaite l'aider, adapter son comportement. Il peut être amené à utiliser le registre du *foreigner talk* à partir de ce qu'il pense que le LNN peut comprendre. Ce comportement repose néanmoins sur des croyances du LN, qui ne s'avèrent pas toujours fondées. Il peut également simplifier ses propos et éviter d'utiliser des références implicites, de faire de l'humour ou d'utiliser un registre ironique. Rappelons que ceci est possible si le LN perçoit le caractère exolingue de la situation et s'il est disposé à soutenir le LNN. Il peut toutefois tomber dans l'extrême inverse et adopté un

⁴⁴ J.-F. de Pietro, en 1988, a proposé une typologie des situations de communication selon deux axes, un axe unilingue-bilingue et un axe endolingue-exolingue. A première vue, le contexte que je me propose d'étudier est unilingue-exolingue : les volontaires semblent avoir utilisé quasiment exclusivement la langue française dans leurs communications quotidiennes avec les LN de leur entourage.

comportement infantilisant (parler comme à un enfant) envers le LNN. Cela peut constituer une mise en danger de la face⁴⁵ du LNN et bloquer ou rendre la communication plus difficile.

Le LNN, quant à lui, peut décider de faire de cette interaction un moment d'apprentissage. Autrement formulé, toute communication exolingue ne débouche pas sur un apprentissage. Il peut simplement s'agir de communiquer afin d'obtenir quelque chose, de réaliser une tâche en interaction avec un LN, de se comporter en « locuteur défendant ses droits et ses intérêts » (Matthey, 2010 : 6). Le LN peut donc être un simple partenaire d'interaction ou devenir un soutien ou un instrument d'apprentissage, « instrument qui pourra se montrer plus ou moins réticent ou de bonne volonté et plus ou moins habile » (*op. cit.* : 7).

Pour terminer ces propos sur la communication en situation exolingue, je souhaiterais aborder les risques que prennent les LNN et la place que peut prendre la faute dans ce cadre.

1.3. Prise de risque et place de la faute

La situation dans laquelle se trouve un LNN quand il interagit avec un LN pourrait être qualifiée de délicate : il doit en effet répondre à un impératif communicatif en tant qu'acteur social, tout en préservant sa face. Il prend donc un risque sans être sûr que son interlocuteur·trice puisse ou veuille participer au maintien de sa face. « Le plus sûr moyen de prévenir le danger (contre sa propre face) est d'éviter les rencontres où il risque de se manifester » (Goffman, 1974 : 17, cité par Bange, 1992 : 9). Les propos de E. Goffman ne me semblent pas applicables aux cas de volontaires qui vivent pendant un an dans un pays étranger, dans le but notamment d'apprendre la langue utilisée dans ce pays. Ce contexte même exige des LNN qu'ils prennent quotidiennement (du moins au début de leur expérience) des risques afin de procéder notamment à cet apprentissage⁴⁶.

Selon P. Bange, « la prise de risque ne peut constituer une menace potentielle pour la face que dans les cas où l'audace est étiquetée "faute" » (1992 : 10). Cette qualification de « faute » serait ainsi l'œuvre du LN. Qu'en est-il de la peur de la faute ressentie par le LNN ? Qu'entend-on par « faute » ? Ne faudrait-il pas parler « d'erreur » ?

⁴⁵ La notion de face a été développée par le sociologue E. Goffman en 1974. Il s'agit de l'image publique de soi positive. La face est exposée dans toute interaction. Il s'agit d'en prendre soin et d'en assurer son maintien pour l'individu et pour son interlocuteur·trice.

⁴⁶ Cette prise de risque nécessite une motivation qui soit supérieure aux dangers qu'encourent la face de l'apprenant·e.

Depuis que la notion d'interlangue a été développée et s'est établie, une distinction est généralement opérée entre faute et erreur. L'erreur est considérée comme systématique, elle est due aux règles de l'interlangue. Elle représente une « hypothèse d'apprenant » (*op.cit.* : 18) et va lui permettre de faire évoluer son interlangue, à condition que le LN relève l'hypothèse non correcte et propose une correction : on ne dit pas ça comme ça en français, on dit plutôt La faute, quant à elle, n'est pas explicable par une régularité systémique, il peut s'agir d'un lapsus, d'une formulation improvisée et passagère.

Le LN peut ainsi s'imposer comme juge, sanctionnant une erreur du point de vue d'une norme linguistique connue et maîtrisée par lui seul. Ce qui risque d'inciter le LNN à éviter de multiplier les prises de risques et donc les occasions d'apprentissage. Néanmoins, le LN peut également jouer un rôle de soutien particulier, rôle qui a pu être mis en avant notamment grâce à la notion de contrat didactique.

2. Le contrat didactique

Certaines interactions exolingues semblent être plus favorables que d'autres à l'acquisition d'une langue étrangère. La recherche en acquisition des langues secondes nous fournit deux concepts essentiels : les séquences potentiellement acquisitionnelles (désormais SPA) et le contrat didactique⁴⁷. Dans ce travail, je ne m'attarderai pas sur le premier, ne disposant pas d'un corpus de conversations exolingues « en milieu naturel »⁴⁸.

En ce qui concerne le contrat didactique, J.-F. de Pietro, M. Matthey et B. Py, en partant du postulat

que tout savoir se transmet dans et par des relations interpersonnelles, [seraient] tentés de dire que certains apprenants acquièrent la langue d'accueil "grâce" à l'entourage alors que d'autres le font "en dépit" du leur, tant il est vrai que les conditions qui régissent le séjour linguistique d'un étudiant ne sont pas les mêmes que celles rencontrées par le travailleur migrant dans sa vie quotidienne (1989 : 5).

⁴⁷ Je n'ai pas retenu les notions de format et d'étagage pour ce travail. Leur utilisation aurait nécessité de disposer d'un corpus d'interactions exolingues. En outre, le format défini par Bruner me semblait inadapté au public présent de jeunes adultes qui disposent d'autres ressources pour acquérir la langue cible.

⁴⁸ B. Py définit les SPA ainsi : ce sont « ces séquences [qui] articulent deux mouvements complémentaires : un mouvement d'autostructuration, par lequel l'apprenant enchaîne de son propre chef deux ou plusieurs énoncés, chacun constituant une étape dans la formulation d'un message, et un mouvement d'hétérostructuration, par lequel le natif intervient dans le déroulement du premier mouvement de manière à le prolonger ou à le réorienter vers une norme linguistique qu'il considère comme acceptable » (Py, 1990 : 83, cité par Matthey, 2003[1996] : 60).

En étudiant des corpus comportant des SPA, ils ont identifié certains passages qui semblaient se dérouler comme si le LN et LNN avaient conclu une sorte de contrat didactique. Ce terme provient de la didactique des mathématiques où G. Brousseau le définit comme « ces habitudes (spécifiques) du maître attendues par l'élève et ces comportements de l'élève attendus par le maître » (1980 : 181, cité par De Pietro *et al.*, 1989 : 6).

2.1. Les « clauses » du contrat didactique

Le contrat didactique représente une des réalisations possibles de la communication en situation exolingue. Il est conclu, de manière explicite ou non, entre un LN et un LNN. Dans le cadre de ce contrat, le LN est dans la possibilité, voire l'obligation, de participer à l'apprentissage du LNN et de lui transmettre ses connaissances linguistiques. Le LNN, quant à lui, est censé prendre en compte ces transmissions. Ce contrat « semble permettre aux interactants de faire ce qu'ils n'auraient pas le droit de faire avec d'autres partenaires » (Dausendschön-Gay, 1995 : 45).

La référence à G. Brousseau pourrait laisser croire que le contrat didactique a uniquement lieu dans une relation élève-maitre. Or les activités d'enseignement-apprentissage ne sauraient se restreindre au cadre scolaire (Matthey, 2003[1996]). Des LN et LNN se trouvant en dehors de tout cadre scolaire ou universitaire peuvent faire preuve d'une « volonté d'enseigner et [d'une] volonté d'apprendre » (De Pietro *et al.*, 1989 : 8) prenant part à une co-gestion de la situation de communication et à la co-construction de l'interlangue du LNN.

La définition du contrat didactique ne prévoit pas de règles quant à sa durée. Il peut être conclu implicitement pour une interaction unique. Je pense notamment aux *Stammtische* ou cafés des langues où des personnes se retrouvent pour discuter avec des LN et améliorer leurs compétences linguistiques. Le cadre même de cette manifestation pourrait induire la conclusion implicite d'un contrat didactique entre les participant·e·s, sans que ceux·celles-ci puissent obligatoirement s'y retrouver de nouveau. On peut également supposer que le contrat didactique soit conclu pour une durée plus longue (avec des colocataires, des collègues de travail, une famille d'accueil, etc.).

Ces interactions spécifiques paraissent également pouvoir développer les compétences plurilingues et pluriculturelles du LNN et à moindre mesure du LN, leur permettant de développer une réflexivité et une conscience sur les langues ou variétés

utilisées. Il n'en reste pas moins que la conclusion d'un tel contrat peut avoir un impact important sur la face des deux parties.

2.2. Interlocuteur·trice·s privilégié·e·s du LNN : possibilité d'un contrat à long terme

Les volontaires, jeunes adultes, qui constituent le public étudié pour ce travail ont tou·te·s interagit avec des LN pendant leur volontariat. Certain·e·s de ces LN ont eu une part plus importante que d'autres dans le développement de leur interlangue. Il me semble alors intéressant de se demander – et cela sera la dernière référence au domaine juridique – si les volontaires n'auraient pas conclu un contrat à long terme avec des interlocuteur·trice·s privilégié·e·s.

Des partenaires tandem⁴⁹ qui se retrouvent régulièrement dans le but d'apprendre la langue première de l'autre constituent des interlocuteur·trice·s privilégié·e·s de premier choix. Le changement de rôle⁵⁰ qui intervient dans tout temps de travail en tandem et le caractère exolingue-bilingue de la situation garantissent à mon sens la préservation des faces des interactant·e·s. Les volontaires peuvent éventuellement avoir trouvé cette personne clé pour leur apprentissage, dans leur nouvel entourage.

Dans l'analyse des interviews, je reviendrai sur la perception qu'ont eu les volontaires des LN et j'essaierai d'identifier s'ils·elles ont conclu un tel contrat didactique à long terme. Lors de mes recherches, je me suis également intéressée à la notion de médiation et au rôle médiateur que pouvaient éventuellement jouer les LN.

3. Les locuteur·trice·s natif·ve·s, médiateur·trice·s linguistiques ?

En 2001, le *CECR* utilisait la notion de médiation comme un type d'activité langagière que l'apprenant·e devait développer dans le cadre de ses compétences à communiquer langagièrement. A l'époque, la médiation était rapidement définie et englobait principalement la traduction et l'interprétation. Lors de travaux de réexamens des concepts présents dans le *CECR*, D. Coste et M. Cavalli ont proposé un nouveau modèle intégrant les notions d'altérité, de mobilité et de communauté. Au sein de ce modèle, la médiation va

⁴⁹ Les partenaires tandem sont deux personnes qui utilisent la méthode dite « Tandem » d'apprentissage d'une LE, que j'ai évoquée dans la partie précédente.

⁵⁰ Tout temps de travail en tandem comporte normalement deux séquences égales, chacune se déroulant dans une des deux langues premières. Chaque personne passe donc du rôle de LNN à celui de LN.

jouer un rôle déterminant⁵¹. Après avoir présenté la notion de médiation telle qu'elle est utilisée aujourd'hui en didactique des langues, je me demanderai si les LN, dans le cadre d'une mobilité d'un LNN, peuvent jouer ce rôle de médiateur·trice·s linguistiques.

3.1. Le concept de médiation en didactique des langues

D. Coste et M. Cavalli résument leur modèle⁵² ainsi :

- Le sujet apprenant, l'acteur social apprend, se construit, se transforme par des processus de **mobilité**.
- Cette mobilité s'opère à l'intérieur de groupes sociaux ou **communautés** et par l'introduction dans et la participation à de nouvelles communautés.
- C'est par la mobilité et l'introduction dans de nouvelles communautés que l'acteur social fait l'expérience de formes d'**altérité**, relatives à sa propre perception.
- La mobilité elle-même, l'introduction et la participation à de nouvelles communautés, la rencontre de l'altérité perçue supposent des capacités d'adaptation culturelle et linguistique et exigent/permettent la mise en place et/ou le développement de **compétences et connaissances** d'ordre linguistique et culturel pour partie nouvelles.
- L'adaptation culturelle et linguistique ne va pas de soi et il importe que diverses modalités de **médiation** facilitent pour l'acteur social sa mobilité, son inclusion dans les communautés, son appréhension de l'altérité. Dans tous les cas, l'acte de médiation tend, dans sa définition la plus générale, à réduire la distance entre deux pôles distants ou en tension.
- Quelles que soient ses modalités, la médiation est posée soit comme visant l'accès à des informations et des connaissances : **médiation cognitive**, soit comme contribuant à l'interaction, à la qualité de l'échange, à la résolution de conflits : **médiation relationnelle**.
- Ces deux formes, cognitive et relationnelle, non exclusives et souvent combinées, passent pour l'essentiel par une **activité langagière** de médiation (celle-là même, mais sensiblement étendue, que le CECR avait définie).
- De plus en plus, les acteurs sociaux sont connectés et membres de **réseaux** qui peuvent soit renforcer les communautés d'appartenance, soit faciliter l'entrée dans de nouvelles communautés, soit créer de nouveaux collectifs, temporaires ou plus durables (2018 : 3-4).

Cette médiation, qu'elle soit cognitive et/ou relationnelle passe principalement par la parole et peut être « le fait de personnes sans qualifications particulières ou de professionnels ayant une responsabilité liée à leur fonction » (*op.cit.* :9).

La notion de médiation est souvent utilisée pour décrire ou qualifier un des rôles que revêt l'enseignant·e de FLE pour aider les apprenant·e·s⁵³. M. Cavalli et M. Egli Cuenat

⁵¹ E. Huver reprend les propos de J. Aden : « il est essentiel également de ne pas perdre de vue le fait que l'émergence de la notion de médiation dans le CECR est le fruit d'un tressage serré entre une philosophie humaniste, un imaginaire démocratique et une **éthique néolibérale des marchés**. (...) Dès lors que la circulation des personnes et des biens devient une norme, la gestion de la médiation linguistique s'impose comme une **nécessité socioéconomique** et constitue une priorité pour les politiques linguistiques et interculturelles » (Aden, 2012 : 271, cité par Huver, 2018 : 7-8). La médiation peut constituer en effet un outil facilitateur d'une mobilité néolibérale. Il me semble important d'avoir conscience de ces imbrications. Mais cela ne constitue pas, à mon avis, une raison de ne pas poursuivre le développement de cette notion qui possède, par ailleurs, de nombreux avantages en termes d'apprentissages interculturels et de rencontre de « l'autre ».

⁵² Leur modèle est accompagné d'un schéma qui se trouve en annexe 1 de ce travail, page 92.

⁵³ Le numéro 15-2 de la revue *Recherches en didactique des langues et des cultures* est ainsi intitulé : « Quelles médiations en didactique des langues et des cultures ? ». Disponible en ligne : <https://journals.openedition.org/rdlc/3208> [consulté le 19/04/2020].

proposent d'utiliser ce modèle afin de développer des outils de médiation permettant la réussite d'une expérience de mobilité à des fins d'apprentissage (2019). Ces outils sont généralement utilisés en milieu universitaire, par des enseignant·e·s qui deviennent alors pour un temps médiateur·trice·s. Ce rôle de médiation ou de facilitation ne pourrait-il pas également être joué par les LN qui font partie du nouvel entourage des volontaires ?

3.2. Discussion

Ne pourrait-on pas voir dans les interlocuteur·trice·s privilégié·e·s des volontaires, des médiateur·trice·s entre le·la volontaire et la langue française ? Peuvent-ils·elles aider au développement de l'interlangue des volontaires, et réduire ainsi la distance entre deux pôles en tension : l'interlangue et une version correcte de la langue cible⁵⁴ ? A mon sens, ils·elles peuvent représenter un soutien à l'apprentissage du LNN, mais je ne les qualifierais pas de médiateur·trice·s dans ce contexte.

Traditionnellement et comme le souligne E. Huver, le médiateur est une personne tierce, indépendante, faisant preuve d'une expertise et étant neutre (2018 : 6). Une première question se pose : un LN est-il nécessairement expert de sa langue première ? On pourrait dans ce cas et de manière triviale, remettre en question l'utilité de la formation des enseignant·e·s de FLE. Les LN qui entourent le public interviewé, ne sont *a priori* pas formés à transmettre la langue française.

La seconde question touche à la neutralité du LN : un·e participant·e à une interaction peut-il·elle être neutre ? Selon E. Huver, « l'humain [...] ne peut pas ne pas être impliqué dans la situation [...] » (*op. cit.* 14). La neutralité d'un·e interactant·e n'est ainsi pas tenable et ne permet pas, à mon avis, de le considérer comme médiateur·trice. Le soutien apporté par certains LN aux volontaires pendant leur expérience de mobilité est indéniable. Ils·elles ont également fait d'autres rencontres, moins facilitantes dans le développement de leur interlangue.

Suite à la présentation du cadre théorique, il me faut désormais présenter les choix méthodologiques qui ont accompagnés ce travail.

⁵⁴ Si tant est que l'on considère que l'apprenant·e doit se rapprocher le plus possible des compétences linguistiques d'un·e LN. Nous avons vu précédemment qu'il ne s'agit plus d'un canon actuel de la didactique des langues.

Partie 3

-

Choix méthodologiques

Chapitre 5. Qualification de la recherche

Les débuts de ce travail et la délimitation de l'objet de recherche ont été parsemés de difficultés et d'aléas.

1. *Des hésitations de départ*

Ce travail de recherche part d'une envie de comprendre ce qu'il se passe lors d'une immersion de longue durée dans un pays étranger. Le public que je souhaitais étudier était clairement défini : ce seront les volontaires allemand·e·s que j'accompagne dans leur expérience de mobilité depuis plusieurs années. Je souhaitais comprendre comment se déroule leur apprentissage du FLE.

Très rapidement, cette question m'est apparue trop large et trop ambitieuse pour un mémoire de deuxième année de master. Je n'estimais pas disposer du temps et des ressources nécessaires pour mener à bien un tel travail de recherche⁵⁵. Souhaitant me positionner du côté des volontaires et de leurs expériences, une perspective interactionniste se basant sur des « individus réels » et des « situations concrètes » (Matthey, 2003 : 43) me semblait être la bonne voie à adopter.

L'objet de ma recherche fut complexe à délimiter. Je ne souhaitais pas me pencher sur les caractéristiques de l'interlangue des volontaires, ni sur leurs acquisitions phonologiques ou syntaxiques. Il me semblait également compliqué d'étudier avec quelles méthodes et techniques les volontaires ont appris le français, en n'étant pas sur les lieux pour réaliser des observations. Après de longues réflexions, j'ai ainsi décidé de me concentrer sur les regards que portaient les volontaires sur les LN et sur les conditions de leur apprentissage du FLE.

⁵⁵ Sans parler du recueil du corpus qui aurait nécessité de nombreux moyens techniques pour l'enregistrement d'interactions verbales *in situ* par les volontaires. Ce recueil soulèverait également des questionnements juridiques quant à l'enregistrement des interlocuteur·trice·s en termes de droit à l'image et à la parole. Il m'était donc impossible de réaliser des analyses conversationnelles.

2. Une recherche qualitative à visée compréhensive

L'étude interdisciplinaire de 2017 menée pour les dix ans du VFA comportait un volet important de recherches quantitatives. Il m'apparut très vite que mon travail constituerait une recherche qualitative à visée compréhensive.

Comme l'indiquent S. Mugnier et S. Galligani : « les recherches à visée compréhensive visent à saisir le sens que les individus donnent à leurs conduites ou aux objets sociaux qui les entourent » (2019 : 25). Il n'était pas question pour mon travail de tenter de classer les volontaires dans des catégories à construire en fonction notamment de leur style d'apprentissage ou de chercher des liens de causalité entre des phénomènes à définir. Il s'agit beaucoup plus d'adopter une approche émique qui pourrait être définie « comme une tentative pour envisager les phénomènes humains, en rendant compte de leurs significations pour les individus qui les vivent » (Matthey, 2003 : 51). A travers les mots et le discours des volontaires, j'espère pouvoir comprendre le sens qu'ils donnent à leur expérience quant à l'apprentissage de la langue française.

3. L'idée initiale des « focus groups »

La visée compréhensive de mon travail ne nécessitait pas de déterminer un certain nombre d'hypothèses *a priori*, qui seraient confrontées par la suite aux données collectées. J'appréhendais le recueil de ces dernières d'une manière relativement libre, comme le permettent les entretiens semi-directifs. Madame Matthey m'a mise sur la voie des entretiens de groupe focalisés ou « *focus groups* » définis comme « une méthode qualitative d'entretien visant à collecter des informations variées sur un sujet, dans l'objectif (a) d'extraire des perceptions et des comportements sociaux et (b) de favoriser l'émergence de nouvelles opinions » (Lugen, s.d. : 19).

L'idée première était donc de réunir plusieurs petits groupes de trois ou quatre volontaires et de les questionner sur leur apprentissage du FLE pendant leur expérience en France. Lors de ces échanges, j'aurais identifié des éléments intéressants sur lesquels j'aurais pu revenir avec les volontaires dans des entretiens individuels. Il était donc question, au début de mon travail, de mener une méthodologie que l'on pourrait qualifier de méthodologie à deux niveaux. Je souhaitais réaliser les entretiens de groupe focalisés auprès de volontaires actuel·le·s lors du troisième séminaire d'accompagnement qui devait se

dérouler au mois de mars 2020. D'autres entretiens de groupe devaient avoir lieu avec des ancien·ne·s volontaires, à l'aide notamment de l'outil de communication numérique Skype.

Les avantages de cette méthode me semblaient nombreux. Les volontaires se connaissent pour la plupart. En ce qui concerne les ancien·ne·s volontaires, même s'ils·elles n'avaient pas réalisé leur service civique lors de la même année, ils·elles étaient lié·e·s par une expérience commune. Cela me semblait idéal pour créer une atmosphère bienveillante et propice à l'échange et à la confiance. D'autant plus que les volontaires sont habitué·e·s, à travers les séminaires d'accompagnement, à travailler en petits groupes, à échanger sur leurs expériences et à partager souvent des éléments très personnels en lien avec leur volontariat.

Le contexte actuel de pandémie m'a contraint à revoir la méthode de recueil du corpus. Les séminaires d'accompagnement en présentiel ont en effet été annulés début mars pour une durée indéfinie et les volontaires actuel·le·s se sont retrouvé·e·s dans des situations parfois délicates, forcé·e·s pour certain·e·s de rentrer dans leur pays, placé·e·s en quarantaine à leur arrivée. J'ai donc décidé rapidement de concentrer mes recherches sur les ancien·ne·s volontaires et de réaliser des entretiens individuels.

Chapitre 6. Constitution du corpus

Après avoir précisé les conditions de recueil du corpus, je souhaiterais faire quelques remarques préliminaires à l'analyse.

1. Les entretiens semi-directifs

Devant l'impossibilité de réaliser des entretiens de groupe focalisés en présence physique des volontaires, je me suis demandé s'il serait possible de les réaliser via Skype ou un autre outil de vidéoconférence. J'ai rapidement abandonné cette idée, ayant moi-même pris part à plusieurs réunions par le biais d'internet. Il me semblait très difficile d'obtenir un échange où les tours de parole puissent s'enchaîner sans gêne et sans que cela prenne un ton très directif de ma part – sans parler des éventuels problèmes techniques. J'ai finalement décidé de mener des entretiens individuels semi-directifs ou compréhensifs.

1.1. Le guide d'entretien

Le guide d'entretien a été rédigé en deux langues, en français et en allemand⁵⁶. Certain·e·s volontaires ayant réalisé leur volontariat entre septembre 2017 et août 2018 et n'utilisant potentiellement plus la langue française depuis 18 mois, je ne pouvais leur imposer de réaliser l'entretien en français. Je souhaitais réaliser mon travail à un niveau d'analyse qui se veut thématique et non formel ou structural. L'utilisation de la langue française par les personnes interrogées n'était donc pas nécessaire. Il m'apparaissait potentiellement délicat d'aborder des sujets personnels et touchant aux représentations dans une langue seconde.

J'ai organisé le guide en fonction d'un questionnement chronologique. Après avoir recueilli quelques informations générales sur la personne interrogée, je l'ai amenée à parler des thématiques suivantes : la langue française et toi avant l'expérience du volontariat, le début de la mobilité et la relation à la langue française, la correction par des LN, la fin de l'expérience de mobilité et l'après-volontariat, apprentissage du français et identité. Pour ces cinq catégories, j'ai formulé des questions qui m'ont aidé à mener les premiers entretiens. Certains automatismes se sont installés par la suite, même si j'ai remarqué qu'il était difficile de me détacher du guide.

⁵⁶ Le guide d'entretien se trouve en annexe 2 de ce mémoire, page 93.

Au fil des entretiens, j'ai réalisé que certaines questions étaient certainement mal formulées. Les personnes interrogées ne comprenaient pas la question et je devais la préciser et ainsi augmenter la longueur de mes tours de parole. Je suis consciente qu'il peut également s'agir d'une attente de ma part, d'une hypothèse que j'avais formulée *a priori* et qui n'a pas trouvé de réception auprès des volontaires.

1.2. Les modalités de passation

La prise de contact avec les volontaires s'est faite par courriel. J'ai ainsi écrit aux volontaires allemand·e·s que j'avais accompagné·e·s lors des deux derniers cycles du volontariat franco-allemand, soit entre septembre 2017 et août 2018 et entre septembre 2018 et août 2019. Cela représentait en tout 46 personnes. Onze d'entre elles se sont manifestées et j'ai ainsi pu réaliser onze entretiens semi-directifs entre le 13 et le 24 mars 2020⁵⁷. Tous les entretiens, à l'exception d'un seul, ont été réalisés par Skype. Un ancien volontaire habite dans la même ville, ce qui nous a permis de réaliser l'entretien en face-à-face à mon domicile.

En ce qui concerne la langue dans laquelle les entretiens se sont déroulés, cinq entretiens ont eu lieu en allemand, quatre en français et deux ont eu lieu en alternance des deux langues (début de l'entretien en français et fin en allemand). Après avoir recueilli l'accord des personnes interrogées pour procéder à l'enregistrement, je leur ai laissé le soin de choisir un prénom fictif afin de garantir leur anonymat.

De manière générale, la connexion internet a permis de réaliser des entretiens non interrompus et de réaliser les quatre premiers enregistrements via la fonction d'enregistrement proposée par Skype. Suite à un souci technique lors de l'enregistrement numéro 5⁵⁸, j'ai installé un dictaphone sur mon ordinateur, ce qui m'a permis d'enregistrer les entretiens ultérieurs sans le moindre problème.

1.3. Conventions de transcription

Les entretiens ont été transcrits dans les jours ou dans les semaines qui ont suivi les enregistrements. Au regard de l'objet de recherche, j'ai décidé d'utiliser une transcription orthographique prenant en compte les éléments paraverbaux et non verbaux ainsi que des éléments prosodiques. Les conventions utilisées sont les suivantes :

⁵⁷ Un tableau récapitulatif des entretiens réalisés se trouve en annexe 3 de ce mémoire, page 95

⁵⁸ Ne disposant que des vingt premières minutes de l'entretien, j'ai décidé de ne pas m'en servir dans les analyses.

<u>texte</u>	chevauchement
`	élision non standard
↑	intonation montante
XXX	partie/mot incompréhensible
TEXte	accentuation d'une syllabe
+	pause courte
++	pause moyenne
+++	pause longue (plus de 3 secondes)
(rires)	commentaires de la transcriptrice

Les majuscules sont conservées dans la langue allemande pour tous les noms communs.

Cet exercice qui consiste à figer des propos oraux dans une transcription écrite ne saurait transmettre l'intégralité de ce qui s'est dit ou de ce qui a pu s'échanger notamment sous forme d'éléments non verbaux⁵⁹. Cette modification indispensable des données pour en constituer un corpus a certainement mené à des négligences de ma part et à une certaine transformation des données.

2. Remarques sur le corpus et son traitement

En identifiant et en gardant à l'esprit les différents biais qui ont pu entacher le recueil des données, il m'est possible de présenter la méthode d'analyse du corpus et de mettre en avant différentes caractéristiques des personnes interrogées.

2.1. Possibles biais du recueil des données

Plusieurs biais sont apparus lors de la réalisation de ce travail, qui ont pu influencer les réponses des personnes interrogées et qu'il me semble important de garder à l'esprit. Il s'agit de biais à la fois cognitifs et motivationnels (Lugen, s.d. : 7-8), qui peuvent toucher les volontaires et qui peuvent également influencer mon analyse.

⁵⁹ Je pense notamment aux sourires de ma part qui ont pu avoir plusieurs valeurs : sourires d'encouragement, de complicité, de compréhension. Je pense également aux brèves interruptions faites par un colocataire ou une sœur, dans la pièce de la personne interrogée, dérangeant potentiellement le propos et la concentration.

Tout d'abord, j'ai interrogé d'ancien·ne·s volontaires qui ont, pour certain·e·s, terminé leur volontariat depuis presque deux ans. Certains biais de la mémoire à long terme sont apparus lors des entretiens. Plusieurs personnes interrogées n'étaient plus capables de se souvenir précisément de moments de leur expériences ou ne pouvaient pas donner d'exemples concrets de situations vécues. Cela ne remet pas en cause la validité de leurs propos. Néanmoins il serait possible d'obtenir plus d'éléments précis si les entretiens se déroulaient juste à la fin ou pendant le volontariat.

Ensuite, je connais les onze personnes interrogées. Je les ai tous et toutes accompagné·e·s lors de leur expérience au cours des quatre séminaires organisés par l'OFAJ. Cet état de fait a pu faciliter la confiance et me permettre de récolter des propos intimes et des souvenirs parfois douloureux. Pour autant, je ne peux écarter le risque d'un biais de « désirabilité sociale » (*ibid.*), les volontaires voulant potentiellement me rendre service ou me faire plaisir en réalisant cet entretien. De plus, et comme le souligne J.-F. Grassin, la personne interrogée « partage avec les chercheurs ce qui est signifiant pour [elle] » (2019 : 5), c'est-à-dire des données subjectives⁶⁰. On ne saurait ainsi les traiter autrement et les résultats de nos analyses ne sont aucunement généralisables.

Enfin, il me faut garder en tête deux éléments importants. Premièrement, afin de garantir la validité de la recherche, il faut que j'identifie et que je déconstruise les idées que je me suis faites sur les volontaires lors des séminaires d'accompagnement. Le fait de les connaître pourrait m'amener à mettre certains comportements ou propos sur le compte de leur personnalité et de l'image que je m'en suis faite. Neutralité et ouverture seront deux mots-clés pour l'analyse du corpus. Deuxièmement, ayant moi-même effectué un volontariat franco-allemand il y a huit ans, il se peut que divers propos trouvent un écho dans ma propre expérience. Il est indispensable que je ne les privilégie pas au détriment d'autres éléments qui seraient tout autant importants.

2.2. Méthode d'analyse

Le traitement du corpus a été effectué à travers une procédure ouverte. Pour cela, je me suis inspirée du cours « Méthodologie du mémoire de recherche » ainsi que des écrits de J.-C. Villate⁶¹. J'ai procédé tout d'abord à une lecture flottante des entretiens, où il m'est

⁶⁰ Ce qui ancre bien notre travail dans une approche émique.

⁶¹ Villate, J.-C. (2007). L'entretien comme outil d'évaluation. Document de travail Formation « Évaluation ». 1-4 décembre. Lyon. Disponible en ligne : http://www.reseau-lmac.fr/images/imagesFCK/file/outils/jcvillatte/jcvillatte_lentretien.pdf [consulté le 20/03/2020]

notamment apparu que les LN jouaient des rôles très divers dans l'apprentissage du français en fonction des personnes interrogées. Au moment de réaliser « l'analyse horizontale » comme la présentent S. Mugnier et S. Galligani (2019 : 80), j'ai constaté que certaines parties des entretiens ne correspondaient pas aux thèmes sélectionnés lors de la phase précédente. C'était le cas des propos sur l'identité. Il me semblait qu'il s'agissait d'un autre questionnement qui mérite qu'on s'y attarde beaucoup plus que je ne l'ai fait et qui pourrait, à lui seul, faire l'objet d'un tel travail de recherche. C'est donc à contrecœur que je me suis résolue à l'écarter de mon analyse.

La troisième étape de recouplement et de regroupement thématique entre les entretiens a pris la forme d'une très grande feuille de papier énumérant les différents éléments à traiter dans l'analyse au chapitre suivant.

2.3. Éléments de présentation des personnes interrogées

Avant de procéder à l'analyse des propos recueillis, il me semblait important de présenter certaines caractéristiques des personnes interrogées. Plusieurs éléments ont été réunis dans le tableau récapitulatif ci-dessous⁶².

Sur les dix personnes interrogées, il me semble intéressant de relever qu'elles ont toutes appris le français dans le cadre scolaire. A l'exception d'une personne, elles ont toutes passé au moins un séjour en France, que ce soit dans le cadre scolaire, avec leurs parents ou auprès de membres de leur famille installés en France. Nous avons affaire à un public francophile ou qui a au moins déjà été en contact avec la langue française dans différents environnements formels, non-formels et informels. Pour quatre d'entre elles, un de leurs parents voire les deux sont eux-mêmes francophones, une personne enseigne le français.

Concernant leur niveau de français avant le VFA, nous pouvons noter que presque toutes les personnes interrogées déclarent au moins un niveau B1, niveau intermédiaire permettant *a priori* une interaction limitée mais possible avec les LN. Une seule personne déclare ne pas avoir de connaissances, bien qu'elle ait suivi trois ans d'enseignement du français à l'école en Allemagne. Enfin, la moitié des personnes interrogées venaient de passer leur *Abitur* (l'équivalent allemand du baccalauréat), l'autre moitié avait déjà commencé ou achevé leurs études universitaires ou avait passé une année à l'étranger.

⁶² J'ai tenté de respecter le plus possible leur anonymat. Les personnes concernées se reconnaîtront certainement. Il était difficile de diminuer le nombre d'informations au vu de leur intérêt pour comprendre les enjeux et le terrain de recherche.

Âge au moment du VFA	Langue première	Famille francophile	Nombre d'années d'apprentissage du FLE	Séjours en France avant le VFA	Niveau en FLE avant le VFA ⁶³	Niveau d'étude avant le VFA	Niveau en FLE à la fin du VFA
22 ans	allemand	Oui, parents francophones, vacances familiales en France	8 ans à l'école	Programme d'échange Brigitte Sauzay	C1	Licence en romanistique	C1/C2
19 ans	allemand	Oui, vacances familiales en France	5 ans à l'école	Échange scolaire	B1	<i>Abitur</i> (équivalent du baccalauréat)	C1
18 ans	allemand	Oui, famille (oncle) dans le Sud de la France	6 ans à l'école	Échange scolaire et chantier international de jeunes	B2	<i>Abitur</i>	C1
22 ans	allemand	Non	3 ans à l'école (au collège)	Non	Sans connaissances	<i>Abitur</i> puis une année en Nouvelle-Zélande	B1
24 ans	allemand	Non	2 ans à l'école et 5 ans à l'université	Échange sportif grâce au jumelage de villes	B2	10 semestres de formation professeurs (<i>Lehramt</i>) français et espagnol	C1
19 ans	allemand	Non	12 ans à l'école	Échange scolaire	B2	<i>Abitur</i>	C1
23 ans	allemand	Non	4 ans à l'école et 4 ans à l'université	Échange scolaire et un semestre Erasmus	B1/B2	Licence romanistique	C1
19 ans	allemand	Non	7 ans à l'école	Voyage scolaire à Paris	B1	<i>Abitur</i>	C1
19 ans	allemand	Oui (mère)	6 ans à l'école	Échange scolaire	B2	<i>Abitur</i>	C1
23 ans	allemand	Oui (père professeur de français)	7 ans à l'école (pas pendant les études)	Échange scolaire	B1/B2	4 ans d'études de musicologie	C1

Figure 5 : Tableau de présentation du profil des personnes interrogées

Les propos tenus par les 10 personnes interrogées constituent ainsi le corpus qu'il convient désormais d'analyser à la lumière de la problématique de ce mémoire.

⁶³ Les niveaux indiqués ici sont ceux du *CECR*. Il s'agit d'autoévaluations faites par les personnes interrogées lors de l'entretien. Ces autoévaluations peuvent aider à appréhender le profil de l'apprenant·e. Elles sont néanmoins peu parlantes en cela qu'elles ne reflètent pas le déséquilibre qui peut exister entre les différentes activités langagières de réception (orale et/ou écrite) et de production (orale et/ou écrite).

Partie 4

-

Analyse des résultats

Une langue étrangère peut être apprise dans de multiples situations – milieu familial, séjours linguistiques dans le pays de la langue-cible, autodidaxie, nouvelles technologies, etc. – mais force est de constater que c’est le plus souvent une institution éducative qui est en charge de l’enseignement/apprentissage des langues (Cicurel, 2002 : 1).

Comme le relevait F. Cicurel, l’école et l’université jouent un rôle majeur dans l’apprentissage des langues. Tou·te·s les volontaires interviewé·e·s pour ce travail ont obtenu leur *Abitur*, certain·e·s ont déjà commencé voire terminé leurs études. Dans ces différents contextes scolaires et d’enseignement supérieur, ils·elles ont appris le français dans un cadre formel. Il est ainsi peu étonnant qu’ils·elles évoquent leur apprentissage informel du FLE lors de leur mobilité en faisant référence aux trois pôles que mentionne F. Cicurel : « le pôle enseignant, le pôle apprenant et la matière à apprendre » (*op. cit.* : 2). À la différence près que ces trois éléments ne se retrouvent pas au sein d’un espace et d’un temps uniques et définis ainsi qu’ils·elles en avaient l’habitude. Ils·elles effectuent de nombreuses comparaisons entre les cadres formels et informels d’apprentissage, concédant au premier une valeur normative, à la lumière de laquelle le second est apprécié.

La recherche des ressemblances et des différences se retrouve très largement lorsque les volontaires abordent la « matière à apprendre », ici le FLE (chapitre 7). Les perceptions très diverses et personnelles du rôle ou des rôles que peuvent jouer les LN dans leur apprentissage rapproche potentiellement – mais pas obligatoirement – ces derniers du pôle enseignant (chapitre 8). Enfin, les regards et les jugements que portent les volontaires sur leur apprentissage et sur leurs compétences en FLE nous laissent entrevoir une perception très critique du rôle d’apprenant·e dans un contexte informel d’apprentissage (chapitre 9).

Chapitre 7. « Apprendre le vrai français » : les écarts perçus entre discipline scolaire et outil d'interaction sociale

L'approche émique et la visée compréhensive de ce travail ne m'autorisent pas à formuler des généralités qui s'appliqueraient à tou·te·s les volontaires interrogé·e·s. Un constat s'impose néanmoins à la lecture des transcriptions des entretiens réalisés⁶⁴ : tou·te·s les volontaires relèvent un écart non négligeable entre la matière qu'ils·elles ont appris à l'école et/ou à l'université et la langue qu'ils·elles ont dû apprendre afin d'interagir avec des LN pendant leur volontariat. Dans le cadre de ce travail, j'ai choisi de sélectionner les extraits d'entretiens qui me semblaient être les plus pertinents et les plus parlants⁶⁵.

1. *Le constat de la différence*

Une croyance est fortement représentée dans le groupe de volontaires interrogé·e·s : il serait uniquement possible d'apprendre une langue quand on vit dans le pays où celle-ci est parlée. Ainsi, Nora relève : « [...] *ja die Erfahrung im Land selbst dann halt eben äh dadurch konnte ich die Sprache halt erst richtig lernen* »(104). Un apprentissage effectif d'une LE reposerait sur la mobilité des apprenant·e·s (Christin, 76 ; Luise, 126).

Pourtant cette mobilité que vivent les volontaires les force à constater qu'ils·elles ont appris un « autre » français que celui utilisé sur leur lieu de mission :

Au début c'était difficile parce que j'avais un juste le français scolaire donc j'ai jamais vraiment fait des vacances et tout ça en France et j'avais pas beaucoup d'amis français ou comme ça du coup + le vrai français (geste guillemets avec les mains) j'ai jamais vraiment parlé hm et à l'école on a fait des trucs lire Molière et tout ça mais c'était pas la langue parlée que j'avais appris (Christina, 44)

Cette différence perçue par beaucoup (Natalie, 54 ; Mathilde, 54 ; Max, 126 ; Tim, 208) concerne principalement l'utilisation de la langue française dans des situations d'interactions avec des LN⁶⁶. Ce que Christina va qualifier de « langue parlée » ou de « vrai français », lui opposant un français écrit, littéraire (« lire Molière »), qui ne serait pas utilisé pour communiquer.

⁶⁴ L'intégralité des transcriptions est accessible en ligne. Pour plus d'informations, voir l'annexe 4 page 96.

⁶⁵ Lorsqu'une autre personne interrogée tient des propos similaires, son nom (fictif) et le(s) tour(s) de parole concernés seront indiqués entre parenthèses.

⁶⁶ Sur leur lieu de mission, certain·e·s volontaires ont pu développer leurs compétences en production écrite. La mission même d'autres volontaires leur a seulement permis d'améliorer leur compréhension et leur production orale. Les activités de production écrite semblent avoir laissé beaucoup moins de traces que les interactions orales avec des LN, à en croire les propos des volontaires.

Cet écart constaté par les personnes interrogées doit être mis en perspective avec les attentes qu'elles avaient de cette expérience. Il me semble également important de s'arrêter sur la définition que donnent certain·e·s volontaires du « vrai français » qu'ils·elles déclarent avoir appris.

1.1. Le contraste entre attentes et réalité

Ainsi que l'a montré le tableau de présentation du profil des personnes interrogées (figure 5), ces dernières disposaient, en grande majorité, avant leur expérience de volontariat, d'un niveau en FLE équivalent au niveau B1 du *CECR* ou supérieur. Cet état de fait leur permettait de se projeter dans cette mobilité. Comme l'indiquent M. Cavalli et M. Egli Cuenat dans leur commentaire du concept présenté par D. Coste et M. Cavalli⁶⁷, le·la futur·e volontaire se trouve alors dans une perspective de projection : « le sujet s'outille et s'arme en faisant des anticipations par rapport aux moyens (linguistiques, culturels, informationnels et autres) qui lui seront utiles pour aborder les défis qui l'attendent et pour profiter à fond de sa future expérience » (2019 : 8).

Les volontaires avaient tous et toutes appris le français à l'école en Allemagne, ce qui pouvait leur donner une certaine assurance. Je souhaiterais ici m'attarder sur deux entretiens qui soulignent la différence parfois importante entre les attentes des volontaires et la réalité de ce qu'ils·elles vivent lors des premières semaines en France. Les deux personnes évoquent leurs premiers jours sur leur lieu de mission.

Ouais alors hm je pense je me souviens pas exactement mais je je sais que c'était très difficile euh au niveau de m'exprimer au niveau de comprendre aussi et avant j'ai pensé que ça serait vraiment plus facile parce que j'ai pensé ah ça veut revenir comme ça comme je + magique euh je sais pas parce que oui j'ai eu le *Leistungskurs* à l'école j'ai et là on a on a écrit des *Erörterungen* et tout ça donc mon niveau était pas mal mais c'était vraiment difficile alors c'est et c'était aussi dur parce que oui j'ai XXX ouais donc oui c'était un peu euh désillusionnant peut-être parce que en plus euh le français que les donc j'ai travaillé dans une résidence étudiante étudiante et le français que les études ils ont parlé c'était pas le français que j'ai appris à l'école je disais c'est un plutôt euh ouais familière et tout ça et donc euh et super vite et ça a commencé de euh me me m'ennuyer même euh oui et en plus cette euh que tu que j'étais pas capable de comprendre mes mes chefs et tout ça c'était oui c'était très + euh euh oui ça ça m'a donné un un sentiment d'un d'insécurité aussi parce que il + on a le sentiment qu'on est qu'on ne peut pas vraiment faire ça ce que les autres ils veulent oui (Natalie, 54).

Cet extrait illustre de nombreux éléments différents : Natalie estimait avoir un niveau suffisant pour faire face à ces nouvelles situations, puisqu'elle avait suivi un apprentissage intensif du français au lycée. Même si elle n'avait pas continué pendant ses études, ses

⁶⁷ Le modèle est visible en annexe 1 page 92.

attentes ou ses anticipations étaient les suivantes : comme son niveau était « pas mal » à l'école, ses compétences reviendraient comme par magie, une fois arrivée en France. Face aux difficultés, Natalie qualifie elle-même ces premiers temps de désillusion. Ce sentiment qu'éprouve Natalie survient lorsqu'elle découvre une réalité non conforme à ses attentes, à savoir la non-réactivation d'une compétence « endormie » et la confrontation à une langue française qui n'est pas celle qu'elle a apprise⁶⁸. Elle fait part également d'un ennui ou d'un énervement face à l'incapacité de comprendre ce que ses supérieurs attendent d'elle. L'insécurité dont elle parle pourrait également être le fruit de cet écart entre ce qu'elle pensait pouvoir faire et dire en français et la réalité rencontrée sur son lieu de mission. Je reviendrai dans le chapitre suivant sur cette insécurité qui peut apparaître dans le cadre d'interactions avec des LN.

Le second extrait illustre cette assurance de départ que Nora évoque ainsi :

51. P *Ähm kannst du dich daran erinnern wie die ersten Wochen verlaufen sind in Bezug auf die Sprache* ↑
 52. N *Ja (rires) schwierig (rires) sehr sehr schwierig also die ersten paar Wochen ich ging eigentlich mit so einem relativ guten Gefühl in den Freiwilligendienst weil ich mir dachte äh du hattest schon so lang Französisch du solltest schon ganz gut verstehen können hm denn war ich bei meiner Tutorin und die hat sehr sehr schnell geredet und ähm also ich hab mich erwischt dass ich einfach nur noch so oui oui gesagt habe ohne irgendwas zu verstehen (rires)[...]*

Les douze années d'apprentissage du FLE pendant sa scolarité avaient conforté Nora dans son anticipation de cette expérience. Cette longue instruction ne pouvait que garantir une bonne compréhension et une interaction aisée dès le début du volontariat⁶⁹. Elle reconnaît elle-même qu'elle s'était trompée (104) et qu'elle a dû faire face à des situations où elle ne comprenait pas ce que ses interlocuteur·trice·s lui disaient. La présence de nombreux rires dans l'extrait pourrait indiquer qu'elle se souvient de ces premières semaines comme des moments de gêne ou d'embarras, face à l'incapacité de faire face linguistiquement aux situations dans lesquelles elle se trouvait⁷⁰.

⁶⁸ Je reviendrai plus tard dans ce chapitre sur la qualification qui est faite par les volontaires de la langue qu'ils-elles ont apprise pendant leur volontariat, en comparaison notamment de la langue apprise à l'école ou à l'université.

⁶⁹ Comme le décrivent D. Coste & M. Cavalli dans leur modèle, l'altérité, dont l'acteur social fait l'expérience dans sa mobilité, est relative à ses propres perceptions. Dans ce cadre, « l'altérité perçue peut ne pas correspondre à une différenciation effective, alors qu'une familiarité supposée peut s'avérer trompeuse » (2018 : 4). Nora semble se trouver ici dans la seconde situation.

⁷⁰ S'agit-il de situations exolingues qui sont évoquées par Nora ? J'aurais tendance à répondre par la négative. Si Nora répondait systématiquement par « oui, oui », il se peut que sa tutrice n'ait pas perçu, au début, le caractère exolingue des conversations qu'elles avaient.

1.2. Le dépassement du premier choc : la découverte du « vrai français »

Plusieurs volontaires déclarent ainsi, une fois le choc initial passé, avoir découvert ce qu'ils·elles nomment le « vrai français ». Lors des entretiens, je leur ai demandé de préciser ce qu'ils·elles entendaient par là⁷¹. Ainsi, lorsque je questionne Christin sur ses préférences entre apprentissage formel et informel, elle tient les propos suivants :

76. C euh pour pour le pour les bases je crois que c'est mieux d'être dans une dans un salle de classe et d'apprendre d'apprendre les bases mais dès qu'on peut parler un peu pour moi c'est c'est important de utiliser la langue tout le temps être dehors parler avec des gens et entendre le français pas seulement des CD qu'on a dans les cours où ils parlent très lentement où elles parlent très lentement mais mais apprendre le le VRAI français et euh oui au début c'est super difficile mais après ça ça c'est aussi je crois que on a on apprend beaucoup plus rapidement quand quand on est dehors quand on quand on est dans une environnement informel pour pour vraiment apprendre la langue
77. P hm qu'est-ce que c'est pour toi le vrai français ↑
78. C juste le français que que les personnes françaises parlent euh par exemple euh aussi les mots qu'on qu'on n'utilise que quand on parle le mec et + truc les choses comme ça qu'on qu'on n'apprend pas dans les dans les livres aussi euh oui tout toutes les choses qui sont justes essentielles pour être une langue vivante pur pour euh pour euh oui quand quand quand les gens parlent entre eux quand ils parlent normalement entre eux ça c'est le vrai français pour moi
79. P et c'est une c'est pas celui que tu as appris pendant tes études ↑
80. C non non pas pas vraiment c'était oui c'était français mais c'était pas le français vivant c'est c'était beaucoup plus calme là j'ai l'impression et beaucoup plus pur (rires)

Nous retrouvons ici à la fois l'idée qu'il faut être dans le pays, en interaction avec des LN afin d'apprendre la langue cible. Mais parallèlement, la langue cible apprise en classe de FLE ou dans les livres ne serait pas la langue que les Français·e·s utilisent quand « ils parlent normalement ». Le « vrai français », cette variété normative de la langue française à laquelle se réfère la majorité des volontaires, serait beaucoup plus familier (Nora, 104), le rythme avec lequel la langue est utilisée serait beaucoup plus élevé (Christina, 44 ; Natalie, 54 ; Sophie, 50) rendant sa compréhension plus difficile.

Plusieurs volontaires relèvent également qu'ils·elles ont fait la connaissance de différents registres et variétés de la langue française : « j'avais la grande variété du français ça veut dire le le verlan la langue des jeunes la langue du travail mais aussi la langue du du quotidien » (Max, 130 ; voir aussi Christina, 90-92). Le « vrai français » évoqué serait ainsi constitué de multiples facettes. Il faudrait d'ailleurs le nommer autrement. Ils·elles ont plutôt fait la connaissance de différents usages d'une langue, faits par de nombreux LN, dans des contextes multiples.

⁷¹ Toutes les réponses à cette question sont similaires. Elles sont présentes notamment dans les échanges avec Nora, 104 ; Christina, 44 ; Luise, 118.

Ainsi que l'écrit D. Meunier, « les locuteurs élaborent des représentations à partir de praxis scolaires et sociales, et ces langues "imaginaires" participent de la constitution idéologique de la langue et de ses représentations collectives » (2011 : 137). Dans le cas des volontaires, ils·elles ont débuté leur expérience avec certaines représentations de la langue française, qu'ils·elles s'étaient construites au cours de leur scolarité et qui leur avaient été transmises à l'école ou dans leur famille (Mathilde, 30). Leur séjour en France leur a permis de confronter leurs représentations initiales à leur vécu et de les actualiser si besoin. Il apparaît dans ce travail que cette actualisation amène les volontaires à émettre des jugements de valeur ou des préférences quant à cette langue « fictive », apprise au sein de l'école ou de l'université, et quant aux différents registres de langue rencontrés au cours de la mobilité.

2. Les jugements de valeur émis

Dans le cadre théorique de ce travail, j'ai mentionné l'importance des facteurs affectifs dans l'apprentissage du LE. Les représentations et les sentiments que développent des apprenant·e·s à l'égard de cette langue peuvent également avoir une influence non négligeable sur leur apprentissage et sur leurs interactions avec des LN. C'est pourquoi je m'attarderai ici sur la manière dont les volontaires qualifient la langue qu'ils·elles ont apprise en Allemagne et celle qu'ils·elles ont pratiquée en France.

2.1. La perception du français appris à l'école

Les volontaires interrogé·e·s ont tou·te·s suivi des cours de français lors de leur scolarité ou de leurs études en Allemagne. Lors de ces temps d'enseignement/apprentissage, ils·elles se sont forgé·e·s un avis sur la matière enseignée. Il serait laborieux et certainement peu pertinent d'énumérer exhaustivement les avis des dix personnes interrogées, tant leur scolarité et leurs expériences s'avèrent personnelles et diverses. Néanmoins, une tendance se dégage chez plusieurs volontaires qui considèrent avoir appris une version trop formelle du français. Ainsi que le dit Tim :

[...] ich fand der Französisch war in der Schule ein bisschen zu formell und ja also man halt XXX dass man so keine Ahnung Briefe also musste man so Briefe schreiben ich fand war war ein bisschen zu zu formell wenn man so mit Freunde oder so weil jetzt ähm mit Freunde oder so geredet hab in Frankreich dass ich das dass ich dann neue Wörter lernen musste um dann so mit ins Gespräch zu kommen oder ja oder Gespräche folgen zu können ja oder auch wenn man auch bei Filme + benutzen die auch tendenziell eher andere Sprache wenn es nicht so wenn es nicht so ein intellektueller Film ist in Frankreich oder so sondern eher so wie bei Les Misérables dass man da äh schon andere Wörter kennen muss (246)

La matière enseignée dans leur pays d'origine ne leur permettrait pas de mener une interaction avec des ami·e·s, avec des personnes de la même tranche d'âge qu'eux (Luise, 118). Au contraire de la bifocalisation qui a cours lors d'interactions exolingues (Bange, 1992 : 3), leur apprentissage semble s'être focalisé uniquement sur la forme et sur l'apprentissage de la grammaire (Charlotte, 148).

Max donne également une illustration très personnelle de son expérience en comparant la langue française qu'il a étudiée pendant cinq ans à l'université et celle utilisée en France :

125. P est-ce que tu fais une différence entre la langue française que tu as apprise pendant tes études et celle que tu as apprise pendant ton année de volontariat ↑
126. M oui parce qu'il avait beaucoup d'expressions euh par exemple kiffer je kiffe bien ou ou se pinter la gueule euh c'était juste les expressions qu'on qu'on entend pas tous les jours mais qui restent quand même dans la tête ça c'était tu vois à à l'université on a vraiment fait le le cadre formel mais en France on on remarque très bien que ça a rien à voir avec la langue de l'université parce que chez nous on est vraiment enseigné en langue de Molière et en français en France dans la rue ça a rien à voir il y a beaucoup de mots il y a par exemple euh la la négation qu'ils enlèvent le le ne par exemple et si on fait ça à l'université à la fac ils vont nous tuer ils vont vraiment nous décapiter c'est c'est peut-être un peu méchant mais ils sont vraiment très stricts par rapport à ça même si euh ce sont des natifs

La référence à la « langue de Molière » est faite par plusieurs volontaires (Christina, 44 ; Luise, 140). Cette qualification de la langue française grâce à une périphrase utilisant le nom d'un auteur semble donner un poids et une légitimité à une matière⁷², qui, pour autant, ne répond pas aux besoins en langue courante des volontaires sur leur lieu de mission. A travers ses propos, Max remet également en question l'enseignement à son sens trop formel qu'il a reçu de la part de LN. Ces dernier·ère·s lui ont enseigné des registres courant et soutenu, alors qu'ils·elles maîtrisent également un lexique plus familier, voire vulgaire, dont Max aurait eu besoin pour interagir de manière adéquate dès le début de son expérience.

2.2. Une appréciation différenciée de la langue apprise pendant le volontariat

L'inadéquation de leur apprentissage initial à leurs besoins sur place crée chez les volontaires interrogé·e·s deux sortes de réaction opposées : certain·e·s découvrent une langue plus vivante alors que d'autres expriment une nostalgie, presque un regret d'avoir découvert le registre courant de la langue française.

⁷² Comme on parlerait de la langue de Shakespeare pour l'anglais ou de la langue de Goethe pour l'allemand.

A l'instar de Christin, qui, dans l'extrait précédemment cité (voir le tour de parole 80), qualifie le français qu'elle a appris pendant ses études de « beaucoup plus calme [...] et beaucoup plus pur », même s'il ne s'agit pas du « français vivant ». J'interprète le rire qui suit ce commentaire comme une tentative d'amoindrir ses propos et de conserver ma face en tant que LN. De son côté, Natalie évoque une perception similaire :

125. P *[...] in der Schule hattest du ne andere Französisch gelernt wie du meintest*↑
 126. N *genau ja also irgendwie mehr so dieses perfekte und so literarische und zum Beispiel ich hör so gerne Chanson und sowas alles wirklich so dieses ähm ja also vielleicht so poetische Französisch und irgendwie das Französisch was ich jetzt bei den Studierenden gehörte finde ich persönlich gar nicht so schön dann irgendwie wenn es die ganze Zeit weil ich das Gefühl hab dass es viel aus Füllwörtern besteht also ganz viel so euh du coup franchement hoho so die ganze Zeit so (rires) und ähm das war sozusagen ganz anders Französisch als ich kannte ja*

Elle oppose une langue « parfaite », « littéraire », « poétique » qu'elle idéalise, à une langue « pas si belle que ça », pleine de « mots de remplissage » entendue dans la bouche des étudiant·e·s avec qui elle a travaillé.

La seconde réaction que j'ai relevée consiste, quant à elle, à valoriser la langue acquise lors du volontariat. Luise y voit par exemple une langue beaucoup plus vivante :

[...] quand j'étais en France c'était une langue beaucoup plus vivante parce que en fait tu euh quand j'étais en France c'est c'est devenu quelque chose pour apprendre les personnes alors c'est *äh* pour apprendre pour rencontrer des personnes et du coup c'est quelque chose qui vient euh qui vient qui vient précise en fait c'est c'est qui vient ouais qui devient précis qui devient une histoire de quelqu'un d'autre aussi [...] (118).

La langue n'est ainsi pas uniquement un système linguistique, il s'agit avant tout d'un moyen de rentrer en interaction avec les LN et de se créer un nouvel environnement permettant de s'impliquer en tant qu'acteur·trice social·e. L'apprentissage de cette LE devient une porte d'entrée à un nouveau monde que se crée le·la volontaire sur son lieu de mission, dans sa nouvelle ville.

L'apprentissage du FLE s'est déroulé, pour les volontaires, principalement de manière informelle (Christina, 56 ; Nora, 68 ; Sophie, 68 ; Christin, 48 ; Max, 80). Certain·e·s d'entre eux·elles ont suivi un cours de français pendant quelques semaines à des moments différents de leur volontariat. Ils·elles relèvent néanmoins presque tou·te·s que ces cours ne les ont pas aidés dans leur apprentissage (Natalie, 72 ; Sophie, 72 ; Nora, 70 ; Tim, 120).

Il semble que les interactions quotidiennes et l'usage régulier de la langue française aient permis le développement de leurs compétences linguistiques et interculturelles. Ces interactions, « points de mémoire commune » (Dausendschön-Gay, 1995 : 45) pour le·la volontaire et les LN, ont pu être le lieu d'apprentissages mais également de négociations de rôles. Les rôles que les volontaires ont attribués, concédés ou tout simplement perçus chez leurs interlocuteur·trice·s natifs·ves sont nombreux et propres à chaque expérience.

Chapitre 8. Des rôles très variés attribués aux LN par les volontaires

Le corpus constitué pour ce travail comporte uniquement des entretiens avec des volontaires. Je n'ai pas eu la possibilité d'interroger les personnes avec qui ils·elles ont travaillé et vécu pendant un an. Je peux donc seulement évoquer les rôles que les volontaires ont attribués ou perçus et interprétés chez les LN⁷³. La situation de mobilité dans laquelle ils·elles se trouvent, et qui les exclut de leur environnement habituel, les place dans une position de déséquilibre qu'il s'agira de rééquilibrer (Sauvage, 2019). Ce déséquilibre notamment linguistique, culturel et social est bien réel au début du volontariat. Dans ce chapitre, j'aborderai les rôles facilitateurs ou non que les LN jouent par eux-mêmes ou que les volontaires perçoivent ainsi que la place de la correction dans les situations exolingues vécues.

1. *Le LN, partenaire bienveillant de l'apprentissage du FLE*

Des volontaires parviennent rapidement à une certaine stabilité avec l'aide de LN qui réussissent à créer une atmosphère propice à l'apprentissage du FLE⁷⁴.

1.1. *L'importance de l'empathie en situation exolingue*

Plusieurs volontaires mettent en avant le fait qu'ils·elles ont réalisé leur volontariat auprès de collègues qui ont pris le temps de les comprendre et de leur expliquer les tâches qu'ils·elles devaient effectuer (Christina, 74 ; Tim, 78 ; Nora, 52). Cette empathie est expliquée notamment par une expérience de mobilité commune :

ähm aber uhm an der Uni ist auch verpflichtend mindestens ein Semester ins Ausland zu gehen und ich glaub deswegen hat noch ein paar konnten sich so ein paar Leute in meiner Situation einfühlen das dann halt das man ja das man ein bisschen schwierig ist am Anfang und dem da hatte ich eigentlich nicht so Gefühl das man so das ich so + quasi fünftes Rad also manchmal Gefühl das fünfte Rad am Wagen aber (rises) gab schon als ich schon das Gefühl das Leute mich ein bisschen mit ein äh einbeziehen wollten (Tim, 112).

Le fait que les étudiant·e·s qui travaillent avec Tim aient passé au moins un semestre à l'étranger, lui permet d'affirmer que certain·e·s d'entre eux·elles sont capables de se mettre

⁷³ Une suite possible de ce travail de recherche serait d'interroger les tuteur·trice·s des volontaires, ainsi que certain·e·s interlocuteur·trice·s privilégié·e·s afin d'essayer de comprendre le rôle qu'ils·elles ont réellement joué dans l'apprentissage du FLE par les volontaires.

⁷⁴ Il m'a semblé au début de ce travail que ces propos des volontaires étaient d'une telle évidence qu'il n'était pas nécessaire de les mentionner. Pour autant, la bienveillance qu'ils·elles avaient expérimentée ne pouvait être mise de côté dans l'approche émique dans laquelle je me trouve.

à sa place et de montrer de l'empathie. Ce partage de l'expérience de mobilité lui a donné l'impression que les LN autour de lui l'ont intégré et ont tenté de ne pas faire de lui « la cinquième roue du carrosse ».

La compréhension dont font preuve les LN face aux difficultés des volontaires au début de leur volontariat, permet de créer une atmosphère sûre où l'apprenant·e ne se réfugie pas dans le mutisme, par peur de faire des fautes (Bange, 1992). Ainsi, Nora fait part de collègues compréhensifs et d'un environnement propice aux tentatives et aux erreurs. Elle était « entre de bonnes mains »⁷⁵ pour apprendre le FLE.

L'accueil réservé aux volontaires peut également jouer un grand rôle facilitant. Dans ses anticipations de l'expérience, le·la volontaire va imaginer devoir faire face à des difficultés plus ou moins grandes, notamment en ce qui concerne l'apprentissage du FLE. Les propos que tient Luise concernant son arrivée sur son lieu de mission me semblent révélateurs de l'importance de la bienveillance qui devrait entourer le·la volontaire, afin qu'il·elle puisse bénéficier d'un apprentissage efficace :

47. P okay hm maintenant on en vient à ton volontariat euh comment se sont déroulées pour toi les premières semaines euh par rapport à la langue française ↑
48. L hm (sourir) ++ alors euh c'est sûr que l'institution a beaucoup aidé chez nous parce qu'on était c'était un vrai bienvenue en fait il quand nous sommes arrivés nous volontaires c'était pas difficile de se sentir bien de se sentir à la maison et du coup dès le d's le début j'ai eu l'impression que c'est ma place et je suis euh ouais que les personnes sont sont heureuses que je suis là que je suis là et tout le monde était super super sympa et euh a parlé lentement a écouté plus longtemps a aidé à s'exprimer ou à trouver les mots et du coup je dirais que c'était pas c'était moins difficile que j'ai pensé

Cette entrée en matière accueillante et rassurante a permis à Luise de débiter son apprentissage informel du FLE de manière sereine. En outre, elle fait partie des volontaires interrogé·e·s qui ont trouvé dans leur nouvel environnement un·e interlocuteur·trice privilégié·e pour apprendre le FLE.

1.2. Le rôle particulier joué par les interlocuteur·trice·s privilégié·e·s

Il semble que les volontaires aient, pour la majorité d'entre eux·elles, trouvé sur leur lieu de mission une ou plusieurs personnes avec qui il leur était facile ou plus simple de

⁷⁵ Nora, 56 : « [...] es war ein gutes Umfeld um um das auch auszuprobieren und äh da war ich gut aufgehoben »

communiquer et d'apprendre le FLE. J'ai identifié deux cas de figure : les partenaires tandem et les interlocuteur·trice·s privilégié·e·s.

L'interaction exolingue n'est pas forcément synonyme d'apprentissage du FLE pour le·la volontaire. Il existe néanmoins une situation bilingue-exolingue dans laquelle l'apprentissage constitue l'objectif premier : le travail en tandem⁷⁶. Le souhait réciproque d'apprendre la langue du·de la partenaire tandem semble effacer la divergence de répertoires langagiers et faciliter par-là l'apprentissage (Christin, 38). Nora et sa partenaire tandem « *waren halt auf einer selben Wellenlänge weil sie hat Deutsch gelernt ich Französisch und so hatten wir waren wir beide Bewusst über unsere Schwächen und das was gar kein Problem* » (78). Le partage d'une difficulté s'avère ici bénéfique aux progrès et permet d'accepter plus facilement la correction des erreurs (Natalie, 88 ; Christin, 60)⁷⁷.

Dans le second cas de figure, plusieurs volontaires déclarent avoir fait la connaissance d'une personne qui a endossé ce rôle d'interlocuteur·trice privilégié·e par rapport au FLE : il peut s'agir d'une collègue qui a suivi une formation d'enseignement du FLE dans son cursus universitaire (Charlotte, 130), d'un colocataire autrichien bilingue (Tim, 98) ou encore d'un compagnon français (Nora, 98). Cette personne était considérée comme une ressource particulière quant à la langue française, sans qu'il y ait réciprocité comme avec un·e partenaire tandem. Une volontaire évoque également son colocataire avec qui elle avait, à mon sens, conclut un contrat didactique à long terme.

91. P et tu parlais de ton coloc qui s'appelle Julien euh
92. L oui
93. P et qu'il t'avait beaucoup aidé il t'avait expliqué beaucoup de choses sur la langue française est-ce que c'était toujours une aide qui venait euh directement de lui sans que tu lui demandes ↑
94. L alors euh oui normalement oui euh et parce que je pense que c'était il m'a beaucoup corrigé en fait Julien il m'a beaucoup corrigé quand on était à la maison euh et on a beaucoup parlé sur les sur les choses grammaire qui ouais qui étaient importants pour moi parce qu'on a eu aussi la de la du temps en fait on était ensemble et on a mangé donc du coup t'as le temps de parler là-dessus mais il est aussi quelqu'un qui m'a pas toujours corrigé donc il est aussi quelqu'un qui quand on était ensemble quand on est sorti ensemble il m'a pas toujours corrigé il a dit hein ouais vas-y Luise parle t'es bien ça va euh + mais normalement oui il m'a beaucoup aidé sur euh et aussi sur les sur les choses français en fait donc comment se comment les XXX les pas juste le la langue mais aussi le comportement qu'est-ce qu'on comment est-ce qu'on comporte dans les dans les différentes situations qu'est-ce qui est important dans cette cette situation donc c'est beaucoup euh ouais j'ai beaucoup appris en général sur la vie en France avec lui ouais (Luise)

⁷⁶ Voir partie 1, chapitre 2, 2.2.

⁷⁷ Je reviendrai plus longuement sur la place de la correction dans le point 3 de ce chapitre.

Je me permets ici de qualifier le contrat didactique dont parle Luise, de contrat à long terme. En effet, Luise et Julien habitant ensemble⁷⁸, disposent de temps pour discuter et échanger à la fois sur la langue française mais également sur des codes sociaux et culturels qui pourraient manquer à Luise, celle-ci n'ayant pas grandi en France. Plus tard dans l'entretien, Luise désigne elle-même leurs conversations comme un « échange ». Ce n'est pas seulement Julien qui la corrige ou qui lui explique comment se comporter, elle le questionne également lorsqu'il utilise par exemple un registre familial qu'elle ne connaît pas (Luise, 96-98).

Chaque expérience de mobilité est unique. Certain·e·s volontaires ont la chance d'apprendre le FLE avec l'aide et grâce aux LN. Pour d'autres, des sentiments d'insécurité et/ou de frustration apparaissent, envers les LN ou envers eux·elles-mêmes.

2. Le LN, un interlocuteur potentiellement inattentif aux besoins du LNN

Le LN, dans le cadre d'une situation exolingue (pour peu qu'il la perçoive comme telle), peut s'avérer, pour de nombreuses raisons (manque de temps, stress, désintérêt, etc.), ne pas être un soutien pour le LNN. Ce dernier peut également percevoir et interpréter un manque d'intérêt de la part du LN, qui n'est pas forcément avéré, et il va, par anticipation, réduire ou limiter ses interactions avec les LN.

2.1. Entre manque de compréhension réel ...

Il serait naïf de penser que tout·e volontaire ait seulement rencontré des LN intéressés par leur expérience et leur apprentissage du FLE. Il me semble aussi qu'ils·elles en ont conscience. Pour autant, la rencontre avec de telles personnes a définitivement eu un impact puisque certain·e·s volontaires en parlent encore, un an voire deux ans après leur expérience.

Ce manque d'intérêt ou de soutien a des conséquences très différentes en fonction des personnes. Ainsi, Max y a vu une compétition avec lui-même pour approfondir le plus possible ses connaissances linguistiques⁷⁹. Une autre volontaire s'étonne encore du

⁷⁸ Ces seules conditions de colocation me semblent suffisantes pour dire que Julien ne pourrait être considéré comme médiateur. Il me semble qu'il soit trop impliqué dans la situation. Il ne fait néanmoins aucun doute que Luise voit en lui un très grand soutien linguistique et une source d'informations culturelles et sociales.

⁷⁹ « franchement ils m'ont jeté dans l'eau froide et moi je l'ai bien aimé parce que pour moi ça c'était comme une XXX compétition même si ma ma tutrice elle était allemande [...] et elle m'a dit donc voilà Max elle a elle a pris le téléphone elle me l'a donné donc voilà tu vas appeler euh le château de Versailles tu vas réserver une visite guidée pour + pour 25 personnes pour l'échange scolaire et voilà c'est à toi de le faire au premier moment moi j'étais alors voilà moi je suis une semaine à Paris à XXX et tu veux que je le fasse ↑ mais pour moi ça c'était pas de problème parce que pour moi ça c'était vraiment comme une compétition personnelle j'avais

comportement d'une connaissance bilingue en français et en allemand, qui a refusé de l'aider et qui semblait même avoir honte lorsqu'elle parlait français (Nora, 78-80). Enfin Mathilde explique le manque d'intérêt perçu par le fait que les LN de son lieu de mission n'avaient pas vu l'utilité d'interagir avec elle, car ils n'avaient jamais vécu d'expérience de mobilité similaire⁸⁰.

L'indifférence réelle et/ou perçue n'affecte pas seulement les compétences linguistiques des volontaires. Ils·elles ont pu rencontrer un certain déterminisme lié à leur appartenance à une culture allemande « essentialisée » qui leur semble inexistante (Cavalli & Egli Cuenat, 2019). Mathilde parle, dans son entretien, des difficultés rencontrées dans la gestion des clichés qu'elle percevait venant de ses collègues français·e·s (50).

Enfin, l'absence de sensibilité et d'empathie dans une situation exolingue de travail peut mener à des conséquences personnelles plus sérieuses comme l'arrêt prématuré du volontariat. Natalie a vécu une telle situation et l'explique par des malentendus qui n'ont pas pu être résolus avec sa supérieure :

- 66. N oui moi j'ai quitté mon en service civique et c'était aussi à cause de euh *Missverständnisse* ↑+ de langage
- 67. P des malentendus
- 68. N malentendus de langage et c'était vraiment que j'ai j'ai j'ai j'ai par exemple ma que *ma ich mach's mal auf Deutsch* (rires) *also es gab wirklich eine Situation sozusagen wo ich eine Anweisung falsch verstanden habe oder wo sie gefragt hat hast du das gemacht und ich hab gesagt ja ich hab das gemacht aus also weil ich dachte sie hätte halt gefragt nachdem so na etwas gefragt was ich gemacht habe und dann hab ich es aber falsch verstanden und hab's deshalb nicht gemacht und dann hat sie sozusagen gesagt dass ich lüge und das ist ja wirklich einfach auf diese Sprachbarriere zurückzuführen dass ich halt nicht in der Lage war das richtig zu beantworten aber mir ist trotzdem auch bewusst dass ich sozusagen selber hätte mehr dafür tun können also ich war sozusagen ein bisschen + passiv vielleicht [...]*

Cette communication linguistique et interculturelle manquée, par les deux interlocutrices, a abouti à des accusations de mensonge et à une rupture mutuelle de confiance, sans laquelle il apparaît difficile de continuer à travailler ensemble. Pour autant, Natalie ne rejette pas

évoluer j'avais amélioré approfondir ma ma langue française mes connaissances linguistiques et voilà j'ai j'ai donné tout mon coeur pour pour le faire pour vraiment réussir » (Max, 62).

⁸⁰ « [...] *also ich glaube ich glaube es ist eher also auch aber ich also ich sehe's auch ein bisschen so immer im Kontext von okay es ist halt ne sehr kleine Stadt gewesen äh ähm viele Leute haben diese Erfahrung halt nicht gemacht und bisher noch nicht gehabt in einem Ort fremd irgendwohin zu kommen und neues sich was aufzubauen und haben halt irgendwie glaub ich auch nicht so die Notwendigkeit jetzt unbedingt gesehen mit mir äh zu interagieren oder oder so ein bisschen so meine Situation nachzuvollziehen und das hat mir glaub ich vor allen Dingen irgendwie da schwer gemacht und ich habe das Gefühl gehabt es gibt halt nicht so also so ein Zugang unbedingt zu finden [...]* » (Mathilde, 62).

uniquement la faute sur la LN. Elle estime qu'elle aurait pu être plus active pour améliorer ses compétences en FLE.

La particularité exolingue des situations ici évoquées ne saurait remettre en question la responsabilité respective des différentes parties à la réalisation de l'interaction. S'il est certain qu'il existe des LN qui ne s'adaptent pas aux besoins des LNN, ces derniers ont parfois tendance à limiter leurs interactions avec les LN, pour des raisons diverses.

2.2. ... et autocensure des volontaires

Le LNN, dans son apprentissage du FLE, peut s'avérer devenir lui-même un obstacle et chercher à limiter les situations de communication avec les LN. Pour la majorité des volontaires, cette phase s'est déroulée au début de leur volontariat et elle repose sur la conviction que leur niveau de français n'était pas suffisant pour interagir avec des LN. Christina était « un peu timide » malgré son « bon niveau ». Il lui a fallu du temps pour interagir comme elle en avait l'habitude dans sa langue première (50).

Tim et Christin (46) évoquent la peur de ne pas trouver des ami·e·s, en raison de leur niveau de français : « *ich fand's am Anfang auch richtig unangenehm mit Muttersprachlern zu sprechen weil ich ja für mich so den Druck hatte okay ich wenn du jetzt nicht gut Französisch sprichst dann werden die auch nie wieder mit dir sprechen* » (Tim, 146). Peur qui s'est avérée non fondée (Tim, 154).

La peur de faire des erreurs semble prendre une place très importante, surtout dans le cas d'interactions avec des supérieurs hiérarchiques ou des « gens [...] qui sont plus importants » (Luise, 88). La perception d'une hiérarchie dans l'interaction⁸¹ produirait un stress chez les volontaires, qui les amènerait à faire plus de fautes que d'habitude (Charlotte, 102 ; Tim, 148 ; Luise, 88).

J'ai questionné les volontaires sur l'origine de cette pression et il semblerait que celle-ci vienne d'eux·elles-mêmes. Ils·elles auraient une forte exigence envers leur performance en FLE (Tim, 148). Puisqu'ils·elles sont depuis plusieurs semaines ou mois en France, ils·elles devraient être désormais capables de s'exprimer comme il faut en français⁸².

⁸¹ Cette hiérarchie peut être réelle en raison des statuts des personnes présentes à l'interaction, par exemple chef·fe du bureau international de l'université et volontaire (Mathilde, 76). Il peut s'agir également d'une hiérarchie perçue par les volontaires du fait du caractère exolingue de l'interaction.

⁸² Je reviendrai dans le chapitre suivant sur les attentes et les exigences qu'expriment les volontaires sur leurs compétences en FLE.

Il semblerait également qu'il soit plus simple de communiquer avec d'autres LNN, plutôt que de se confronter aux LN :

alors c'est ça que euh à côté j'ai plutôt des contacts international euh internationaux et euh la euh la le le temps de septembre à nouvel an on a parlé plutôt l'anglais et donc comme c'était de nous tous c'était pas la la langue maternelle euh c'était oui c'était euh détendu on avait pas le stress ou on a pas eu ce sentiment comme oh non ça suffit pas ou quelque chose comme ça et euh c'était le même avec le français quand on a parlé c'était euh comme tous les gens ils étaient des des apprenneurs (rires) est-ce qu'on peut dire ça des des gens qui a qui apprennent euh la langue c'était pas qu'on a eu cette pression de parler parfaite [...] (Natalie, 56).

Natalie a donc constaté une grande différence entre interactions stressantes avec des LN et détendues avec d'autres LNN, puisqu'il ne faut pas s'y exprimer de manière parfaite. Elle explique cette situation par les expériences négatives qu'elle et ses ami·e·s ont eu avec des LN, renforçant ainsi l'altérité, l'écart entre nous et « les autres » : « dans mon cercle d'amis c'était toujours comme on a dit que les Français en général euh concernant la langue qu'ils étaient pas très eux sensibles que c'était comme euh euh tu comprends pas euh t'es bête quelque chose comme ça » (64). Le renforcement de ce stéréotype aura probablement rendu difficile l'apprentissage du FLE jusqu'à ce que Natalie fasse d'autres expériences beaucoup plus positives et « salutaires » dans une autre ville française (120).

Afin de clore ce développement, il me faut enfin évoquer le cas d'une volontaire dont l'expérience combinait les éléments suivants : l'importance du soutien et de l'encouragement des LN, la difficulté supplémentaire lorsque le LNN a l'impression que le LN ne préserve pas sa face et l'influence du stress sur la production orale du LNN. Sophie était en effet en contact avec plusieurs personnes ayant le même statut (éducateur·trice·s), travaillant sur différents lieux de mission et qui se sont comportées envers elle de façons très différentes⁸³, facilitant ou rendant ainsi son apprentissage du FLE plus difficile.

La présentation de ces différents propos et postures rappelle que toute expérience de mobilité demeure personnelle et unique et que les volontaires côtoient des LN très

⁸³ « [...] also es ist mir äh richtig aufgefallen wenn ich unten äh bei den Anderen gewesen bin und mich da auch mit den éducateurs und so unterhalten hab das äh war überhaupt nicht also es war wirklich leicht also da habe ich auch alles verstanden und da äh ja habe ich mich vielleicht ein bisschen einfacher ausgedrückt aber das was ich sagen wollte es ist trotzdem irgendwie rüber gekommen und da haben mir auch immer alle dann gesagt ach Mensch da hast du dir aber echt verbessert und da hatte ich manchmal bei mir in der Einrichtung gar nicht das Gefühl dass es so aufgefallen ist hm weil ich da auch also von mir aus hm nicht so gerne gesprochen hab und dann eben auch äh nicht so ja mein mein mein progrès quasi also ja einfach nicht so bei rausgekommen ist und dass mir aber auch einfach wirklich schwerer gefallen ist auch äh wenn man wenn die Leute so eine Vorstellung von von dem Französischen von allen haben finde ich denn es so zu revidieren es ist auch immer schwierig irgendwie ja » (Sophie, 86).

différent·e·s. Au sein de cette expérience, les LN en cette qualité même, jouent un rôle important au niveau de l'attention qu'ils·elles portent et de la correction qu'ils·elles apportent aux LNN et au niveau de la diffusion d'une langue dite correcte devenant la norme à atteindre.

3. La place de la correction au sein des interactions exolingues

Lors du premier séminaire d'accompagnement, les volontaires font la connaissance de la méthode d'apprentissage d'une LE en tandem. Au cours de ces activités, la correction est thématiquée : comment peut-on procéder à la correction de son·sa partenaire ? Quelles sont mes réactions lorsque mon·ma partenaire me corrige ? Comment aimerais-je être corrigé et à quel moment ? Ils·elles développent ainsi, dès le début de leur expérience, une réflexivité autour de cette question. Pendant les entretiens, les volontaires ont abordé les bénéfices qu'ils·elles ont retiré de la correction effectuée par les LN. Mais également le fait que celle-ci était parfois absente ou menaçante.

3.1. Une correction indispensable pour progresser

Les qualificatifs positifs utilisés par les volontaires pour caractériser la correction sont nombreux : « *notwendig* » (Tim, 180), « j'ai beaucoup aimé être corrigée » (Christin, 60), « *ich bin immer sehr sehr dankbar [...] total happy* » (Nora, 82), « pour moi c'est un plaisir s'il y a quelqu'un qui me corrige » (Max, 112). Elle semble ainsi être considérée comme une amélioration beaucoup plus que comme une sanction. Elle constitue dans ce cas-là une trace du contrat didactique conclu entre LN et LNN, où ce dernier reconnaît l'asymétrie linguistique et profite des connaissances du LN.

Elle constitue une aide (Max, 110) qui, pour plusieurs volontaires, semble indispensable pour éviter les erreurs : « [...] *anders lernt man's ja nicht sonst schleichen sich halt Fehler ein* » (Charlotte, 118). La correction apparaît également à Luise comme étant « la seule possibilité » si l'apprentissage a lieu dans le pays de la langue cible, au cours d'interactions avec des LN (90). Christina partage le même avis :

- 77. P d'accord et comment est-ce que tu réagissais à cette correction ↑ est-ce que c'était quelque chose pour toi de positif ou est-ce que c'était parfois un peu embêtant d'être toujours corrigée ↑
- 78. C non pour moi c'est bien car c'est ça comment on apprend les langues donc il faut que quelqu'un dit ah non c'est pas comme ça et euh moi j'ai toujours demandé

d'avoir des corrections et surtout dans les textes ou des choses écrites donc pour moi c'est très très important [...]

La majorité des volontaires devait produire différents textes (courriels, lettres, brochures, invitations, etc.) au cours de leur volontariat. Ils ont presque toujours été corrigés, la plupart du temps en présence du/de la volontaire. Une seule personne affirme que ses productions écrites n'étaient pas corrigées et que « s'il y avait des fautes c'était comme ça » (Natalie, 84). Difficile ici de dire s'il s'agissait de privilégier l'efficacité communicative de la volontaire ou si ses interlocuteur·trice·s ne souhaitaient ou ne pouvaient pas la corriger.

Enfin, la correction semble avoir un effet particulier sur la mémoire et sur l'apprentissage du FLE pour Nora :

[...] ich denk mir also gerade in dieser dieser Tandem Erfahrung hab ich halt gemerkt dass jemand anderes ist auch positiv auf was wenn ich selbst korrigiere und das es einem total was bringt und deswegen war ich immer total happy wenn jemand gesagt hat ne ne kannst du so nicht sagen du musst so sagen und dann diese Erklärung dann könnte man sich auch besser dran erinnern weil man diese Erklärung und die diese Lernfortschritte in der Situation mit einer Person verbindet und das war mir immer wichtig dass ich das ja so hab ich am besten gelernt (82).

La correction et les explications qui l'accompagnent représentent ainsi pour elle des temps privilégiés d'apprentissage, qu'elle relie à un individu⁸⁴. Elle qualifie d'ailleurs les progrès qu'elle a fait en FLE de travail d'équipe, les personnes autour d'elle ayant participé activement à ce que son interlangue se développe (98).

La correction n'apparaît pour autant pas avoir été aussi significative dans toutes les expériences des volontaires, notamment lorsque les LN n'y procédaient pas régulièrement.

3.2. Une correction parfois difficile à effectuer pour les LN

L'absence de corrections par les LN peut trouver différentes justifications. Ils peuvent notamment ne pas reconnaître le caractère exolingue de la situation ou ne pas vouloir freiner l'interaction en cours. Deux volontaires ont questionné directement les LN de leur entourage sur cette absence de correction et nous livrent des éléments de réponse.

[...] j'ai toujours dit s'il te plaît ou s'il vous plaît corrigez corrigez mon français mais ils ont rarement fait euh et j'ai toujours demandé pourquoi est-ce que vous le parce que je parce que après c'est moi qui ai demandé est-ce que j'ai fait un faute là est-ce que y avait un faute dans cette phrase et et quand j'ai demandé ils ont aussi dit ouais ça c'est ça se dit différemment mais mais volontairement volontairement ils ont rarement rarement corrigé et j'ai toujours demandé

⁸⁴ On retrouve ici l'idée « des histoires d'interaction qui constituent des points de mémoire commune » que U. Dausendschön-Gay exprime à propos du contrat didactique (1995 : 45).

pourquoi vous me corrigez pas et c'était toujours parce que c'était trop mignon les fautes et que le stress aussi euh pendant le travail ils ont juste pas eu le temps de s'asseoir et de dire ah ça XXX ça s' dit différemment Luise parce que je pense qu'ils m'ont toujours compris *also* et ils ont toujours compris qu'est-ce que j'aimerais j'aimerais faire ou qu'est-ce que je voulais dire et pour eux dans cette situation de stress c'était pas importante de ME corriger et je comprends bien [...] (Luise, 90)

Luise évoque ici des situations stressantes du travail où la correction de ses fautes ne pouvait avoir lieu⁸⁵. Ces situations peu propices à une communication sereine rendent, *a fortiori*, difficile l'exécution d'un contrat didactique, qui pourrait néanmoins déjà exister entre deux personnes.

Elle évoque également l'argument malheureusement encore largement répandu, selon lequel les fautes faites par un·e LNN seraient « trop [mignonnes] » et qu'il ne faudrait surtout pas les corriger. La possibilité de progresser et de développer ses compétences linguistiques et communicatives peut ainsi être refusée sous prétexte du divertissement de certain·e·s LN. Là où le *foreigner talk* peut être justifié par le fait que le LN estime ainsi favoriser la compréhension du LNN⁸⁶ (Bange, 1992 : 10), il me semble difficile de trouver le moindre avantage acquisitionnel à ce comportement. Il m'apparaît même comme une mise en danger de la face de l'apprenant·e qui pourrait avoir l'impression de ne pas être pris·e au sérieux, voire infantilisé·e.

Christina, quant à elle, rapporte les propos suivants :

- 78. C [...] parce que aussi beaucoup de Français disent ah ouais elle parle ou ils m'ont dit ouais tu parles déjà très bien français du coup je voulais pas te corriger et tout ça mais je disais non pour progresser c'est important
- 79. P est-ce que tu as l'impression que euh les gens ne voulaient pas te corriger parce que ça les gênait ou parce que ils avaient pas envie ils préféreraient communiquer avec toi que ce soit plus fluide ↑
- 80. C oui je pense plutôt ça et aussi que beaucoup de personnes + je sais pas c'est un truc français mais je crois en général si quelqu'un parle une langue étrangère on est déjà très impressionné c'est bien et après on se sent mal de corriger la langue [...]

Elle explique ainsi l'absence de correction grâce à un stéréotype encore bien répandu à l'étranger, selon lequel les Français·e·s ne seraient pas capables ou ne voudraient pas parler de LE. Ils·elles seraient ainsi impressionné·e·s et n'oseraient donc pas mettre en danger la face de leur interlocuteur·trice, certes non natif·ve mais plus compétent·e qu'eux·elles, simples monolingues.

⁸⁵ Elle a travaillé dans une institution qui accueille des personnes en situation de handicap, dans laquelle elle effectuait, avec ses collègues, les soins nécessaires à ces personnes.

⁸⁶ En mettant toutefois de côté le caractère potentiellement menaçant pour la face du LNN.

Il peut s'avérer également que les LN ne puissent pas effectuer de corrections si le LNN ne souhaite pas en demander, par peur de représenter une charge supplémentaire et d'accaparer trop de temps de travail à ses collègues (Mathilde, 94). Il se peut que les LN effectuent également des corrections qui sont perçues comme inutiles par les volontaires.

3.3. Une correction menaçante pour la face du LNN

Le caractère individuel de l'expérience de mobilité se retrouve également dans les stratégies développées pour apprendre le FLE, mais aussi dans l'acceptation ou le refus des corrections faites par les LN. Il m'est impossible de dire qu'une ou plusieurs personnes interrogées auraient refusé systématiquement toute correction. Cette dernière est majoritairement considérée comme un appui bienvenu. Il existe néanmoins des situations dans lesquelles elle est difficile à entendre et peut constituer une menace pour le LNN et pour son apprentissage.

Ainsi, le ton utilisé par le LN peut déterminer le degré d'acceptation de la correction : « *es hängt davon ab wie wie mir das gesagt wird [...]* » (Charlotte, 122). Les connaissances de la personne en français jouent également un rôle pour Charlotte qui affirme ne pas pouvoir accepter de corrections de la part d'une personne qui serait moins bonne qu'elle (*ibid.*).

Un deuxième cas délicat à gérer pour certaines volontaires est celui des « "instructions inutiles" (cours de langue à un moment inapproprié en situation conversationnelle) » (Dausendschön-Gay, 1995 : 45). Christin parle ainsi de son énervement lorsqu'elle explique quelque chose qui la passionne en français et qu'elle est interrompue par une correction (64). Sophie considère quant à elle, que les corrections qu'elle obtenait au début de son volontariat étaient inutiles car son niveau de FLE ne lui permettait pas de les prendre en compte. Le caractère de soutien de la correction s'est révélé à partir du moment seulement où son interlangue avait évolué (96).

Les corrections qui s'avèrent être les plus menaçantes pour les personnes interrogées sont celles qui ont lieu en dehors de tout contrat didactique, lorsque la bifocalisation du LN disparaît au profit d'une seule focalisation sur la forme (Sophie, 84). Les « putschs énonciatifs » (De Pietro *et al.*, 1989 : 8) qui sont alors effectués par le LN peuvent être très mal accueillis par le LNN, comme l'explique Mathilde :

[...] ich fand's manchmal habe ich das Gefühl gehabt so würde einem äh einmal mehr XXX würde eher einmal mehr korrigiert wenn irgendwie die Stimmung halt nicht so gut ist oder so also von hing voll davon ab so + und dann fand ich's halt manchmal so ein bisschen hatte so ein bisschen den Kommunikationsfluss eher so gehemmt also dann ging's mir vielleicht gerade eher darum

irgendwas Wichtiges zu übermitteln und dann wurde so sich an sowas aufgehalten wo ich dachte so hä aber es geht du weißt doch eigentlich was ich gerade meine und können wir da so sage ich mal drüber wechseln und genau [...] (96).

Le nombre des corrections aurait été plus important lorsque l'ambiance au travail n'était pas bonne. La volontaire semble les percevoir alors comme un frein et une atteinte personnelle, remettant en cause sa capacité à interagir de manière adéquate.

Il ressort des entretiens menés avec les volontaires qu'il semble beaucoup plus simple d'accepter les corrections des LN lorsque s'est construite une relation amicale. Ou lorsqu'ils·elles ne perçoivent pas la divergence des répertoires langagiers comme constituant une asymétrie trop grande (Christin, 72). Pourtant il arrive que cette asymétrie puisse être moins bien vécue dans le cadre privé (voir Mathilde, 100). Me rappelant encore une fois que toute expérience est unique et qu'il serait vain de chercher à déterminer un modèle type de correction en situation exolingue, chaque interaction sociale comportant un nombre trop élevé de facteurs divers et évolutifs.

Après avoir évoqué la langue apprise et les différents rôles des LN dans l'apprentissage du FLE, il me reste à traiter des jugements que portent les volontaires sur leurs propres accomplissements en tant qu'apprenant·e·s.

Chapitre 9. Les regards critiques portés sur le rôle d'apprenant·e dans un cadre d'apprentissage informel

L'apprentissage informel du FLE pratiqué par les volontaires s'est accompagné de différentes stratégies d'apprentissage personnelles (lecture en français, écoute de podcasts francophones, visionnage de films et séries avec ou sans sous-titres, cahiers de vocabulaire, etc.). Ils·elles ont développé leur interlangue au cours de l'année, sans pour autant que les progrès réalisés soient réellement mesurés, notamment s'ils·elles ont pour objectif d'atteindre un niveau correspondant à celui d'un LN.

1. *L'apprentissage informel et la perception des progrès réalisés*

Tou·te·s les volontaires affirment, à l'exception d'une personne (Tim, 140), qu'ils·elles ont remarqué l'évolution de leur interlangue seulement tardivement. Cela peut s'avérer problématique compte tenu des avantages que présentent les progrès et leur perception par les apprenant·e·s.

1.1. *Le discernement tardif des progrès réalisés*

L'apprentissage informel a lieu, *a priori*, sans qu'aucun objectif ne soit fixé, en termes de contenus à apprendre et maîtriser ou en termes de temps. Aucune évaluation sommative ou formative n'est prévue. Les LNN expérimentent pourtant une évaluation informelle systématique au cours de leurs interactions avec les LN. Néanmoins, cela ne semble pas les aider à prendre conscience de leurs progrès (Christina, 60).

Lorsque je la questionne sur ses progrès pendant le volontariat, Luise déclare :

[...] tu le vois pas ton progrès alors souvent je me suis dit Luise tu pro t' as pas d' progrès il te manque tellement de vocabulaire ça j'ai eu souvent hm et et parce que tu tu te testes pas alors tu tu fais rien pour dire okay maintenant j'ai j'ai j'ai amélioré j'ai j'ai appris cet nouveau nouvel mot ou cette nouvelle chose et du coup c'était beaucoup souvent je me suis dit okay maintenant qu'est-ce que tu dois faire parce que tu progresses plus [...] (80).

Il semblerait, pour elle, que le progrès puisse être seulement mesuré grâce à un test ou une évaluation. La stagnation de l'interlangue est considérée comme un problème pour lequel une solution doit être trouvée.

D'autres volontaires déclarent avoir perçu leurs progrès seulement après plusieurs mois (Sophie, 78), lors du deuxième séminaire par exemple (Nora, 74), ou une fois que les conversations avec les ami·e·s LNN se déroulaient sans difficultés (Mathilde, 72).

Une majorité d'entre eux·elles déclarent en avoir pris réellement conscience à la fin de leur mobilité. Au cours du premier séminaire d'accompagnement, ils·elles avaient enregistré une piste audio sur laquelle ils·elles se présentaient en français. Cet enregistrement d'une minute environ était conservé par les formateur·trice·s jusqu'au dernier séminaire, où le·la volontaire pouvait l'écouter de nouveau. C'est lors de cette écoute qu'ils·elles réalisent le chemin parcouru (Christina, 60 ; Charlotte, 96). Max quant à lui, déclare avoir perçu son évolution en comparant des textes qu'il avait écrit à la fin de son volontariat avec des travaux réalisés antérieurement pendant ses études (92). Natalie relie nettement ses progrès aux deux derniers mois de son séjour en France (88). Enfin, Luise affirme avoir réalisé le développement de son interlangue grâce aux retours très positifs que lui ont fait son ancien professeur de français et ses proches qui résident en France (132). Il semble qu'ils aient joué un rôle capital. Ce *feedback* donné par des personnes proches aurait un impact plus important que celui des LN cotoyé·e·s pendant son séjour.

1.2. L'importance des progrès et de leur perception pour l'apprentissage

Réaliser les progrès déjà effectués dans l'apprentissage d'une LE – qu'il soit formel ou informel – est un élément déterminant pour la motivation de l'apprenant·e (Sophie, 80). Avoir l'impression de faire peu de progrès peut, le cas échéant, mener l'apprenant·e à chercher la cause dans son comportement, qualifié alors de fautif :

Là je dois vraiment dire que oui j'avoue que c'était un peu ma faute que j'ai fait je fais pas trop euh de progrès parce que oui ben je je mais je m'acheter un un cahier de vocabulaire quelque chose comme ça mais j'ai pas vraiment fait ça euh euh régulièrement [...] (Natalie, 64),

[...] und natürlich wenn ich halt einfach die ganze Zeit so bin nach dem Motto Mist das Französisch kommt nicht zurück aber nicht so richtig aktiv was dafür tue dann versteh ich's vielleicht auch wenn meine Chefs oder so da ein bisschen frustriert dann sind dass ich nicht so ein Sprachfortschritt mache und ist immer noch schwierig ist irgendwie mit mir zu kommunizieren ja (Natalie, 68).

Ce sentiment de ne pas progresser va avoir un effet néfaste sur l'estime de soi de l'apprenant·e qui risque alors de développer un blocage envers la langue cible.

La progression, lorsqu'elle a bien lieu et qu'elle est perçue par le LNN, peut également l'entraîner dans un cercle vertueux⁸⁷. Elle lui permet en effet de faire la connaissance de nouvelles personnes, notamment de LN. Les interactions et les relations qui

⁸⁷ T. Jeanneret écrit à ce propos : « [...] s'approprier une langue c'est se construire une capacité à participer aux pratiques sociales tandis qu'en retour la participation aux activités sociales permet au sujet de configurer ses ressources langagières » (2010 : 28).

vont en résulter agissent alors comme des éléments motivateurs. Si le développement de l'interlangue est au début une condition *sine qua non* pour établir des liens (Nora, 94), ces derniers peuvent devenir par la suite une source de motivations supplémentaires à l'apprentissage.

[...] quand j'ai rencontré hm un ami que j'ai fait pendant mon semestre étrangère euh il est il est il est Français [...] je suis allée chez chez lui en Bretagne euh pour euh juste juste pour se voir et c'était BEAUCOUP plus plus facile de parler avec lui et de m'exprimer que avant [...] et ça c'était très très cool pour moi et pour lui aussi de voir que la communication est beaucoup plus facile parce qu'il parle pas vraiment anglais moi je parlais à peu près français mais là on avait vraiment la possibilité de de parler des pas sur pas seulement du du ciel et de ce qu'on a mangé mais vraiment avoir des conversations profonds et oui ça c'était un moment très wahou euh très cool [...] (Christin, 52).

Pouvoir mener une conversation qui dépasse le stade de la pluie et du beau temps semble être un moment charnière dans la trajectoire d'appropriation de l'apprenante. La notion de trajectoire d'apprentissage a été développée par R. Porquier en 1995⁸⁸, puis reprise et étendue par T. Jeanneret qui emploie alors le terme de trajectoire d'appropriation. Celle-ci peut être appréhendée « quand l'apprenant considère son appropriation comme un tout, une expérience qui a affecté sa personnalité, son identité donc, et dont les circonstances peuvent être racontées » (2010 : 35). Rétrospectivement, l'anecdote relatée par Christin semble constituer une étape visiblement importante dans son appropriation du FLE.

Enfin, la perception des progrès réalisés par les volontaires a pour effet de leur apporter une nouvelle stabilité après l'inconfort des premiers mois (Sauvage, 2019). Luise l'évoque ainsi :

- 77. P d'accord dans quels moments est-ce que tu as eu l'impression de de vraiment progresser en langue française ↑
- 78. L + je pense que c'était par rapport par rapport à la capacité de capacité de parler avec d'autres personnes [...] et je me souviens encore quand euh on a fait par exemple le café interna international ça on a fait souvent souvent à Strasbourg et je me souviens encore qu'il y avait un moment où j'ai pas j'ai eu plus du mal de comprendre alors je suis allée pour moi c'était normal de parler français c'était normal de d'écouter les les conversations de s'engager en discussion avec d'autres personnes et du coup c'est là c'est là où je me suis vraiment dit okay maintenant t'es arrivée donc c'est c'est moins difficile de parler de d'entendre d'écouter ouais je pense que c'est ça ouais

⁸⁸ « Je conçois la trajectoire à la suite de Porquier (1995) pour qui, *une trajectoire d'apprentissage* c'est l'itinéraire d'apprentissage parcouru par un individu à travers des contextes divers, selon des choix, des contraintes et des contingences diverses initialement non prévus ou non décidés » (Jeanneret, 2010 : 35).

L'utilisation de la LE revêt une normalité qui fait dire à Luise qu'elle est « arrivée »⁸⁹. Elle a réussi à agrandir sa zone de confort grâce aux progrès réalisés qu'elle perçoit comme tels.

Durant les entretiens, les volontaires n'étaient pas seulement critiques envers leurs progrès mais de manière générale envers leur apprentissage et leurs compétences en FLE.

2. Les jugements formulés par les volontaires sur leurs compétences

Les volontaires interrogé·e·s font preuve d'une grande conscience métalinguistique. Ils·elles tiennent un discours sur la langue, ses locuteurs·trices natifs·ves et non natifs·ves ainsi que sur leurs apprentissages. Ce discours, basé sur leurs propres expériences et sur leurs représentations, qui ont pu évoluer pendant leur mobilité, est très critique et renvoie souvent à une norme prescriptive (Meunier, 2011) où le LN représente l'idéal à atteindre.

2.1. Une satisfaction nuancée

De manière générale, je peux affirmer que les volontaires sont satisfait·e·s des progrès effectués et des compétences développées au cours de leur expérience. Ils·elles ont découvert une langue française très riche et variée (Max, 130), ils·elles pouvaient s'exprimer de manière fluide (Christina, 106), effectuer sans difficultés une alternance codique avec d'autres langues (*ibid.*). Tim estime désormais posséder tous les ustensiles pour pouvoir utiliser la langue et même jouer avec elle (266). Christin déclare :

[...] j'étais contente de de mon niveau parce que j'avais vraiment l'impression de d'avoir m'améliorer d'avoir appris plein du vrai (rires) français et j'ai aussi j'avais pas honte de parler français même si je savais que je faisais des fautes je savais qu'on qu'on pouvait me comprendre pas si si on me comprend pas la première fois que je dis quelque chose je peux le répéter je peux expliquer d'une autre manière et euh j'étais j'étais un euh confidante non j'avais j'avais + *ich war zuversichtlich* (rires) *und selbstbewusst* et je savais que que mon français était était assez bien pour communiquer bien ouais (84).

Il me semble que ses propos font le mieux appel à la notion de compétence plurilingue telle qu'elle est définie par D. Coste, D. Moore et G. Zarate. Christin a conscience de ses compétences en FLE et sait qu'elle est capable de communiquer, « non pas en produisant des phrases bien formées mais en pouvant enchaîner/rebondir sur des propos de l'interlocuteur, introduire de nouveaux sujets de conversation, défendre son point de vue, etc » (Matthey, 2010 : 9). Elle peut remplir son rôle de locutrice compétente.

⁸⁹ On retrouve ici également l'idée de trajectoire ou d'itinéraire. Il semblerait que cette « arrivée » ne soit qu'une étape, qui n'en reste pour autant pas moins importante pour les apprentissages ultérieurs.

La compétence plurilingue et pluriculturelle, qui semble aujourd'hui être l'objectif de tout enseignement/apprentissage d'une LE, admet des niveaux de maîtrise variés des différentes langues. Les écarts entre la production des apprenant·e·s et la norme linguistique ne devraient donc pas avoir d'importance. Pourtant, il s'avère que les volontaires portent un regard sévère sur leurs compétences. Nombreuses sont celles qui évoquent les fautes qu'elles font encore (Christin, 84 ; Mathilde 76 ; Natalie, 98 ; Sophie, 150 ; Luise, 140).

Les compétences développées pendant le volontariat sont ainsi nuancées par deux discours. D'une part, plusieurs volontaires estiment qu'elles auraient pu faire plus, comme le dit Sophie : « [...] *ich war dann ja selber auch nicht so richtig dahinter und äh hab mich jetzt nicht selber halt dann viel hingesetzt um eben dann mit Grammatik zum Beispiel mich zu beschäftigen* [...] » (150, voir aussi Natalie, 68). Elles ne se seraient pas assez investies en tant qu'apprenantes et expliquent ainsi leur niveau apparemment non satisfaisant. D'autre part, des volontaires estiment qu'elles auraient eu besoin d'un apprentissage formel du FLE afin de progresser davantage ou tout simplement de trouver la motivation d'apprendre (Charlotte, 128 ; Natalie, 94). Le fait d'avoir appris le FLE grâce aux interactions ne permettrait également pas d'apprendre les règles grammaticales nécessaires, bien que la volontaire reconnaisse pouvoir interagir sans difficultés (Luise, 104).

Il semblerait ainsi que les progrès importants réalisés au cours de l'année soient quasiment systématiquement minimisés par une sorte de « plafond de verre », que le LNN ne parviendrait pas à dépasser.

2.2. Des comparaisons persistantes à un·e locuteur·trice natif·ve idéal·e

Les personnes interrogées ont tendance à se comparer aux LN sur deux éléments : la réalisation linguistique et la gestion de situations interactionnelles définies comme difficiles à gérer.

D'une part, il semble que plusieurs volontaires aient eu, à différents moments de leur expérience de mobilité, des moments de doute quant à leurs capacités linguistiques : « [...] il te manque tellement de vocabulaire [...] » (Luise, 80), « [...] *dann habe ich gedacht okay das kriege ich niemals hin so wie soll ich irgendwann so schreiben können dass man mich versteht* [...] » (Nora, 88) et « [...] *so hatte ich schon das Gefühl manchmal so ne an so einem Punkt zu kommen wo ich irgendwie jetzt nicht mehr wusste wie also das kann ich jetzt nicht mehr aufholen* [...] » (Mathilde, 62). Ces témoignages font référence à une posture normative (Meunier, 2019), où le LN est utilisé comme modèle à atteindre.

Deux volontaires sont gêné·e·s par leur accent, soit par souci de perfectionnisme, le LN n'ayant pas d'accent allemand (Max, 130), soit parce qu'il indique une altérité qui peut s'avérer pesante (Mathilde, 62). En revanche, le fait d'être considérée comme native par les LN semble être source d'une profonde satisfaction (Christina, 106), voire même avoir un effet réparateur pour la face de l'apprenante (Natalie, 120).

D'autre part, des volontaires procèdent à des comparaisons de leur gestion de situations dans leur langue première et en FLE. Ici, ce n'est plus le LN francophone qui est pris pour exemple, mais bien eux·elles-mêmes en leur qualité de LN de langue allemande. Des personnes interrogées ont ainsi identifié des situations interactionnelles qui seraient difficiles à gérer, soit parce qu'elles n'ont pas encore été rencontrées en FLE (Nora, 76), soit parce qu'il s'agit de situations « émotionnelles » telles que des disputes :

- 82. L [...] les situations comme ça c'était toujours ou seulement quand c'était une situation *émotionale* [...] donc c'est les choses comme ça où on a eu des situations de discussions ou quand c'était euh ou avec les autres volontaires ou avec des choses et ouais des disputes plutôt où t' es XXX où t' es t' es t' es émotionnellement engagé et là je me suis rendu compte souvent que + j'arrive pas à m'exprimer comme j'aimerais en Allemagne en allemand alors je j'aimerais bien formuler les choses beaucoup beaucoup plus XXX ouais différent beaucoup plus différent non beaucoup plus + d'autrement que d'autrement que j'ai fait en français hm et ça c'était ça m'a beaucoup ça m'a beaucoup énervé c'est des fois de pas être capable de se de de m'exprimer comment comme je voulais [...]
- 83. P est-ce que c'est difficile aussi dans ce genre de situation de t'exprimer dans dans ta langue première en allemand ou pas du tout ↑
- 84. L pas du tout

Luise perçoit une différence dans ses capacités à interagir, principalement dans des situations conflictuelles, où sa face est d'autant plus en danger. Elle regrette alors de ne pas avoir les mêmes outils linguistiques à disposition. Cette incapacité à s'exprimer comme elle le souhaiterait semble faire naître des sentiments d'énervement et de frustration et avoir une influence négative sur l'estime de soi de la LNN.

Au vu des éléments précédents, je me permettrai d'avancer que beaucoup des volontaires ne se considèrent pas comme plurilingues, au sens où l'entend le *CECR*. Pour autant, ils·elles en donnent eux·elles-mêmes la définition (Christin, 84 ou Christina, 106), sans affirmer néanmoins qu'ils·elles seraient bilingues. Il ressort de leurs propos qu'ils·elles ont réussi à développer une compétence pluriculturelle grâce à cette expérience. Le caractère composite et déséquilibré de la compétence plurilingue semble plus difficile à accepter et plusieurs volontaires paraissent adopter une posture normative dont le modèle reste le LN.

Conclusion

L'expérience de mobilité vécue par les volontaires allemand·e·s semble constituer une période riche en changements. À l'installation dans un nouveau pays et à la prise de fonctions dans un monde du travail encore inconnu pour la plupart, viennent s'ajouter des confrontations diverses. Les personnes interrogées affirment ainsi avoir découvert différents registres de la langue française, notamment le registre familial et le registre courant. Ce dernier reçoit alors la qualification de « vrai français », qu'ils·elles n'ont pas appris à l'école et qui leur plaît modérément. Il leur faut également interagir avec des LN qui peuvent se montrer plus ou moins coopératifs, allant du refus de correction aux interlocuteur·trice·s privilégié·e·s, jouant un rôle important dans l'apprentissage du FLE. Un dernier élément qui ressort de ces travaux est la difficulté apparente que rencontre la majorité des volontaires à percevoir leurs progrès en FLE. Cela semble avoir des effets notamment sur leur motivation, sur leur implication en tant qu'apprenant·e et potentiellement sur leurs perceptions des LN.

Ces travaux montrent également que ces expériences de mobilité sont extrêmement personnelles et dépendent de multiples facteurs propres à l'individu, environnementaux, relationnels, etc. Cette recherche qualitative demeure ainsi une analyse des propos de dix personnes et ne saurait refléter toutes les expériences des volontaires allemand·e·s participant au VFA. Ma connaissance du terrain, en tant qu'ancienne volontaire française en Allemagne, a certainement influencé le processus de recherche. Une autre personne sans expérience préalable du VFA aurait éventuellement construit le guide d'entretien différemment et aurait eu une autre grille de lecture des propos recueillis.

La question de l'impact d'un tel séjour sur l'identité pourrait faire l'objet d'une recherche particulière⁹⁰. Ce travail s'est focalisé sur l'apprentissage du FLE. Il serait également intéressant de travailler avec les volontaires sur leur biographie langagière, de manière à prendre en compte la totalité et la diversité des langues qu'ils maîtrisent ou connaissent, à des degrés divers.

J'ajouterai enfin que les conditions sanitaires actuelles m'ont contraint à revoir le statut des personnes interrogées. Il m'a fallu abandonner l'idée d'interroger des volontaires qui réalisent actuellement leur volontariat. Il serait pertinent, dans le cadre d'un

⁹⁰ Les recherches interdisciplinaires menées à l'occasion des dix ans du VFA ont abordé le volontariat comme projet biographique en étudiant notamment les compétences interculturelles développées, le mal du pays, les rapports aux langues et l'accompagnement effectué lors des séminaires.

prolongement éventuel de ces travaux, de thématiser avec eux·elles les spécificités de l'apprentissage informel d'une LE et de tenter de mesurer l'impact d'un tel travail en amont sur leurs apprentissages et sur les perceptions qu'ils·elles en ont. On pourrait également envisager de leur faire enregistrer des situations d'interactions, afin de procéder à des analyses conversationnelles.

Ce travail de recherche fut l'occasion de questionner l'accompagnement que nous⁹¹ proposons aux volontaires français·e·s et allemand·e·s, concernant leur apprentissage de la langue partenaire. Plusieurs aspects de notre travail pourraient, à mon avis, être approfondis et faire l'objet de réflexions collectives. Ainsi, comment pourrions-nous sensibiliser les volontaires, en amont de leur expérience, au caractère informel de l'apprentissage qu'ils·elles vont vivre⁹² ? Cet apprentissage ayant potentiellement lieu à tout instant de la vie quotidienne, comment les aider à le vivre sereinement ? Comment peut-on les aider à se rendre compte des progrès réalisés ? Voulons-nous nous fixer pour objectif qu'ils·elles prennent conscience de leur plurilinguisme au sens du *CECR* ? Avons-nous nous-mêmes, au sein des équipes de formateur·trice·s, une définition semblable du plurilinguisme ou sommes-nous encore dans une logique de deux monolinguisms parfaits et parallèles ?

Aucun·e volontaire n'a évoqué le rôle de son·sa tuteur·trice du lieu de mission. Ces personnes sont censées être leur interlocuteur·trice privilégié·e dans leur nouvel environnement. Je suggère que nous travaillions davantage avec les tuteur·trice·s. Une formation en amont ou au début du volontariat pourrait leur permettre de jouer un rôle de multiplicateur·trice auprès de leurs collègues, au sein de la structure qui accueille le·la volontaire.

En définitive, il ne s'agit pas de permettre aux volontaires de maximiser le développement de leurs compétences linguistiques au cours de leur mobilité. L'enjeu est bien de faciliter leur apprentissage et de répondre à leurs besoins, de manière à ce qu'ils·elles puissent exercer leur rôle de citoyen·ne au sein d'un monde globalisé et au profit de la démocratie et de la paix.

⁹¹ J'inclus ici mes collègues formateur·trice·s et l'OFAJ.

⁹² Donner un cadre formel à quelque chose d'informel lui fait-il perdre cette caractéristique ? Cette question reste pour moi ouverte, ainsi que le soulignent G. Brougère et H. Bézille (2007 : 137).

Bibliographie

Arnold, J. (2006). Comment les facteurs affectifs influencent-ils l'apprentissage d'une langue étrangère ?. *Ela. Études de linguistique appliquée*, 2006/4, n°144, 407-425. Disponible en ligne : <https://www.cairn.info/revue-ela-2006-4-page-407.htm> [consulté le 15/5/2020]

Autorengruppe, Bildungsberichterstattung (2018). *Bildung in Deutschland 2018. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Wirkungen und Erträgen von Bildung*. Bielefeld : wbv Publikation. Disponible en ligne : <https://www.bildungsbericht.de/de/bildungsberichte-seit-2006/bildungsbericht-2018/pdf-bildungsbericht-2018/bildungsbericht-2018.pdf> [consulté le 10/03/2020]

Baasner, F. & Villegas, I. (2007). *Intégration et égalité des chances. Une initiative franco-allemande*. Paris : Ministère des Affaires étrangères. Disponible en ligne : https://www.france-allemande.fr/IMG/pdf/brochureFendgultig_VF.pdf [consulté le 11/03/2020]

Bange, P. (1992). A propos de la communication et de l'apprentissage de L2 (notamment dans ses formes institutionnelles). *Acquisition et interaction en langue étrangère*, 1. Disponible en ligne : <http://journals.openedition.org/aile/4875> [consulté le 19/04/2020].

Brougère, G. & Bézille, H. (2007). De l'usage de la notion d'informel dans le champ de l'éducation. *Revue française de pédagogie*, 158. 117-160. Disponible en ligne : <https://journals.openedition.org/rfp/516> [consulté le 26/02/2020].

Castellotti, V. & Moore, D. (2002). *Représentations sociales des langues et enseignements. Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe – de la diversité linguistique à l'éducation plurilingue*. Strasbourg : Conseil de l'Europe. Disponible en ligne : <https://rm.coe.int/representations-sociales-des-langues-et-enseignements/168087458d> [consulté le 15/05/2020].

Cavalli, M. & Egli Cuenat, M. (2019). Mobilité à des fins d'apprentissage : un modèle conceptuel et un dispositif de médiation pour des processus réussis de mobilité. *Recherches en didactique des langues et des cultures*, 16-2. Disponible en ligne : <https://journals.openedition.org/rdlc/6904> [consulté le 20/11/2019].

Cicurel, F. (2002). La classe de langue un lieu ordinaire, une interaction complexe. *Acquisition et interaction en langue étrangère*, 16. Disponible en ligne : <https://journals.openedition.org/aile/801> [consulté le 26/02/2020].

Commission Européenne. (2009). *Livre vert – promouvoir la mobilité des jeunes à des fins d'apprentissage*. Bruxelles : Commission des communautés européennes. Disponible en ligne : https://www.emilangues.education.fr/files/par-rubriques/documents/2009/le-coin-des/livre_vert_sur_la_mobilite_.pdf [consulté le 20/01/2020].

Coste, D. & Cavalli, M. (2018). Retour sur un parcours autour de la médiation. *Recherches en didactique des langues et des cultures*, 15-2. Disponible en ligne : <http://journals.openedition.org/rdlc/2975> [consulté le 15/05/2020].

- Coste, D. & Cavalli, M. (2014). Extension du domaine de la médiation. *Lingue Culture Mediazioni / Languages Cultures Mediation*, 1(1-2), 101-117. Disponible en ligne : <https://www.ledonline.it/index.php/LCM-Journal/article/view/750/648> [consulté le 19/05/2020].
- Coste, D., Moore, D. & Zarate, G. (1997). Version révisée 2009. *Compétence plurilingue et pluriculturelle. Vers un Cadre Européen Commun de référence pour l'enseignement et l'apprentissage des langues vivantes*. Strasbourg : Éditions du Conseil de l'Europe. Disponible en ligne : <https://rm.coe.int/168069d29c> [consulté le 20/01/2020].
- Crochu, E. (2020). *Expérience de mobilité d'apprentissage international. Un potentiel transformateur à l'épreuve de la mise en discours et des mécanismes d'apprentissage*. Résumé graphique thèse sciences de l'éducation et de la formation. s.n. Disponible en ligne : <https://fr.calameo.com/read/006271658a87a55b0958a> [consulté le 19/05/2020].
- Dausendschön-Gay, U. (1995). La gestion interactionnelle de la différence des compétences linguistiques : le cas des interactions exolingues. *Cahiers de praxématique*, 25. 31-52. Disponible en ligne : <http://journals.openedition.org/praxématique/3081> [consulté le 19/04/2020].
- De Pietro, J.-F., Matthey, M. & Py, B. (1989). Acquisition et contrat didactique : les séquences potentiellement acquisitionnelles dans la conversation exolingue. In Weil, D. & Fugier, H. (Eds). *Actes du troisième colloque régional de linguistique*. Strasbourg : Université des sciences humaines et des Université Louis Pasteur. 99-124. Disponible en ligne : http://mepa.free.fr/STAGE.MEPA.II/planning_fichiers/BIBLIO.Actvite_fichiers/DE%20PIETRO%201989.pdf [consulté le 19/04/2020].
- Dervin, F. (2008). *Métamorphoses identitaires en situation de mobilité*. Thèse. Turku : Presses universitaires de Turku. Disponible en ligne : <https://www.utupub.fi/bitstream/handle/10024/36411/B307.pdf?sequence=1&isAllowed=y> [consulté le 20/01/2020].
- Dohmen, G. (2018). Das informelle Lernen. In Harring, M., Witte, M. D. & Burger, T. (dir.). *Handbuch informelles Lernen*. Basel : Beltz Juventa. 53-60.
- Fischer, F. (2011). Freiwilligendienste und ihre Wirkung – vom Nutzen des Engagements. *Aus Politik und Zeitgeschichte (APuZ)*, 48/2011, 54-62.
- Grassin, J.-F. (2019). Mobilité et apprentissages informels des étudiants : quelles traces ? *Recherches en didactique des langues et des cultures*, 16-2. Disponible en ligne : <https://journals.openedition.org/rdlc/7069> [consulté le 29/11/2019]
- Horvath, K. (2019). Le VFA en chiffres. In Horvath, K., Weigand, G., Egloff, B., Mutuale, A., Leroy, D. & Schlemminger, G. (dir). *Le Volontariat Franco-Allemand. Entre engagement et interculturalité*. Paris/Berlin : OFAJ/DFJW, 44-55. Disponible en ligne : https://www.ofaj.org/resources/flipbooks/texte-de-travail_31/2/index.html [consulté le 22/01/2020]
- Horvath, K., Mutuale, A. & Weigand, G. (2019). Le Service Civique en tant que projet interculturel, social et politique. In Horvath, K., Weigand, G., Egloff, B., Mutuale, A., Leroy, D. & Schlemminger, G. (dir). *Le Volontariat Franco-Allemand. Entre engagement*

et interculturelité. Paris/Berlin : OFAJ/DFJW, 9-25. Disponible en ligne : https://www.ofaj.org/resources/flipbooks/texte-de-travail_31/2/index.html [consulté le 22/01/2020]

Huver, E. (2018). Penser la médiation dans une perspective diversitaire. Médier et/ou désaccorder ? *Recherches en didactique des langues et des cultures*, 15-2. Disponible en ligne : <http://journals.openedition.org/rdlc/2964> [consulté le 15/05/2020].

Jeanneret, T. (2010). Trajectoires d'appropriation langagière et travail identitaire : données et analyses. *Bulletin suisse de linguistique appliquée*, n° spécial 2010/1, 27-45. Disponible en ligne : https://serval.unil.ch/resource/serval:BIB_D69A3D8529D1.P001/REF [consulté le 10/05/2020].

Kaufmann, V. (2007). La mobilité : une notion clé pour revisiter l'urbain ? In Bassand, M., Kaufmann, V. & Joye, D. (dir.). *Enjeux de la sociologie urbaine*. Lausanne : Presses polytechniques et universitaires romandes, 171-188.

Labadie, F. & Talleu, C. (2015). Développer la mobilité européenne et internationale des jeunes. *Cahiers de l'action*, 2015/1, n°44. Disponible en ligne : <https://www.cairn.info/revue-cahiers-de-l-action-2015-1.htm> [consulté le 15/05/2020].

Lugen, M. (s.d.). *Petit guide de méthodologie de l'enquête*. Université Libre de Bruxelles. Disponible en ligne : https://igeat.ulb.ac.be/fileadmin/media/publications/Enseignement/Petit_guide_de_méthodologie_de_l_enquête.pdf [consulté le 20/01/2020]

Mangenot, F. (2011). Apprentissages formels et informels, autonomie et guidage. In Dejean, C., Mangenot, F. & Soubrié, T. (coord.). *Actes du colloque EPAL – Échanger pour apprendre en ligne*. Grenoble : Université Stendhal – Grenoble 3. Disponible en ligne : <http://hal.univ-grenoble-alpes.fr/hal-02010467/document> [consulté le 26/2/2020].

Massot, M.-H. & Orfeuil, J.-P. (2005). La mobilité au quotidien, entre choix individuels et production sociale. *Cahiers internationaux de sociologie*, CXVIII, 81-100. Disponible en ligne : <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00560534/document> [consulté le 19/05/2020]

Matthey, M. (2010). Interaction : lieu, moyen ou objet d'acquisition ? In Vargas, C., Calvet, L.-J., Gasquet-Cyrus, M., Véronique, D. & Vion, R. (dir.). *Langues et sociétés. Approches sociolinguistique et didactiques. Études offertes à Alain Giacomi*. Paris : L'Harmattan. 31-42. Disponible en ligne : <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01257746> [consulté le 19/04/2020].

Matthey, M. (2003[1996]). *Apprentissage d'une langue et interaction verbale*. Bern : Lang.

Meunier, D. (2011). Mobilité et apprentissage linguistique : étude du discours métalinguistique d'apprenants Erasmus. *Ela. Études de linguistique appliquée*, 2011/2 n°162. 137-151. Disponible en ligne : <https://www.cairn.info/revue-ela-2011-2-page-137.htm> [consulté le 15/01/2020].

Meunier, D. (2019). Penser les modalités d'une appropriation plurielle des langues et des expériences de mobilités : représentations de l'altérité, réflexivité et dispositifs didactiques. *Recherches en didactique des langues et des cultures*, 16-2. Disponible en ligne : <https://journals.openedition.org/rdlc/6689> [consulté le 20/11/2019].

Moore, D. & Py, B. (2008). Introduction : discours sur les langues et représentations sociales. In Zarate, G., Lévy, D. & Kramsch, C. (dir.). *Précis du plurilinguisme et du pluriculturalisme*. Paris : Éditions des archives contemporaines. 271-279. Disponible en ligne : https://www.researchgate.net/publication/49130089_Discours_sur_les_langues_et_representations_sociales_Chap_6 [consulté le 15/05/2020].

Mugnier, S. & Galligani, S. (2019). *Méthodologie du mémoire de recherche*. Cours du CNED/Université Grenoble Alpes. Paris : CNED.

OFAJ/DFJW. (2007). *La méthode Tandem. Guide pédagogique pour les stages linguistiques binationaux*. Paris/Berlin : OFAJ/DFJW. Disponible en ligne : https://www.tele-tandem.net/fr/wp-content/uploads/2014/07/guide_tandem.pdf [consulté le 23/03/2020].

OFAJ/DFJW. (2014 [2012]). *Tête à tête. Supports pour le travail linguistique en tandem. Anregungen für das Sprachenlernen im Tandem*. Paris/Berlin : OFAJ/DFJW.

OFAJ/DFJW. (2017). *Dossier de presse. Les 10 ans du Volontariat Franco-Allemand*. s.l. : OFAJ/DFJW. Disponible en ligne : <https://www.ofaj.org/media/programmes/dossier-de-presse-vfa.pdf> [consulté le 25/03/2020].

Rauschenbach, T. (2015). Bildung in Jugendfreiwilligendienst. In Bibisidis, T., Eichhorn, J., Klein, A., Perabo, C. & Rindt, S. (dir.). *Zivil – Gesellschaft – Staat. Freiwilligendienste zwischen staatlicher Steuerung und zivilgesellschaftlicher Gestaltung*. Wiesbaden : Springer VS, 209-223.

Rix, S. & Ficher, A.-K. (2015). Spannende Zeiten für die Freiwilligendienste. In Bibisidis, T., Eichhorn, J., Klein, A., Perabo, C. & Rindt, S. (dir.). *Zivil – Gesellschaft – Staat. Freiwilligendienste zwischen staatlicher Steuerung und zivilgesellschaftlicher Gestaltung*. Wiesbaden : Springer VS, 27-39.

Sauvage, J. (2019). Mobilité et appropriation des langues. *Recherches en didactique des langues et des cultures*, 16-2. Disponible en ligne : <https://journals.openedition.org/rdlc/7032> [consulté le 20/11/2019].

Sockett, G. (2015). La prise en compte des apprentissages informels en didactique des langues. *Mélanges Crapel : revue en didactique des langues et sociolinguistique*, n°36. 128-136. Disponible en ligne : <http://www.atilf.fr/spip.php?article4053> [consulté le 26/02/2020].

Thamin, N. (2007). *Dynamique des répertoires langagiers et identités plurilingues de sujets en situation de mobilité*. Thèse de doctorat. Linguistique. Grenoble : Université Stendhal – Grenoble III. Disponible en ligne : <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00288974> [consulté le 20/01/2020].

Villate, J.-C. (2007). *L'entretien comme outil d'évaluation*. Document de travail Formation « Évaluation ». 1-4 décembre. Lyon. Disponible en ligne : http://www.reseau-lmac.fr/images/imagesFCK/file/ouils/jcvilatte/jcvilatte_lentretien.pdf [consulté le 20/03/2020]

Sitographie

Rapport d'activité 2017 de l'Agence du Service Civique :

https://www.service-civique.gouv.fr/uploads/content/files/rapportactivit__2017_servicecivique.pdf [consulté le 11/03/2020]

Service National Universel : : <https://www.snu.gouv.fr/le-service-national-universel-29> [consulté le 11/03/2020]

Statistiques du Bundesamt für Familie et zivilgesellschaftliche Aufgaben sur le nombre de personnes en BFD en février 2020 :

https://www.bundesfreiwilligendienst.de/fileadmin/de.bundesfreiwilligendienst/content.de/Service_Menue_Kopf/Presse/Statistiken/BFD_Statistik_02_2020.pdf [consulté le 10/03/2020]

Volontariat Franco-Allemand :

<https://volontariat.ofaj.org/fr/devenir-volontaire/> [consulté le 25/03/2020]

Table des illustrations

Figure 1 : Graphique représentant l'activité des volontaires avant le VFA	20
Figure 2 : Graphique représentant les différentes raisons motivant un VFA.....	21
Figure 3 : Graphique représentant les connaissances linguistiques (autoévaluées) des volontaires avant et après le VFA	22
Figure 4 : Définition par antonymes de l'apprentissage informel et formalisé selon Dohmen.	33
Figure 5 : Tableau de présentation du profil des personnes interrogées	53

Table des annexes

Annexe 1 Altérité, mobilité, communauté et formes de médiation	92
Annexe 2 Guide d'entretien	93
Annexe 3 Tableau récapitulatif des entretiens réalisés	95
Annexe 4 Transcriptions des entretiens	96

Annexe 1

Altérité, mobilité, communauté et formes de médiation

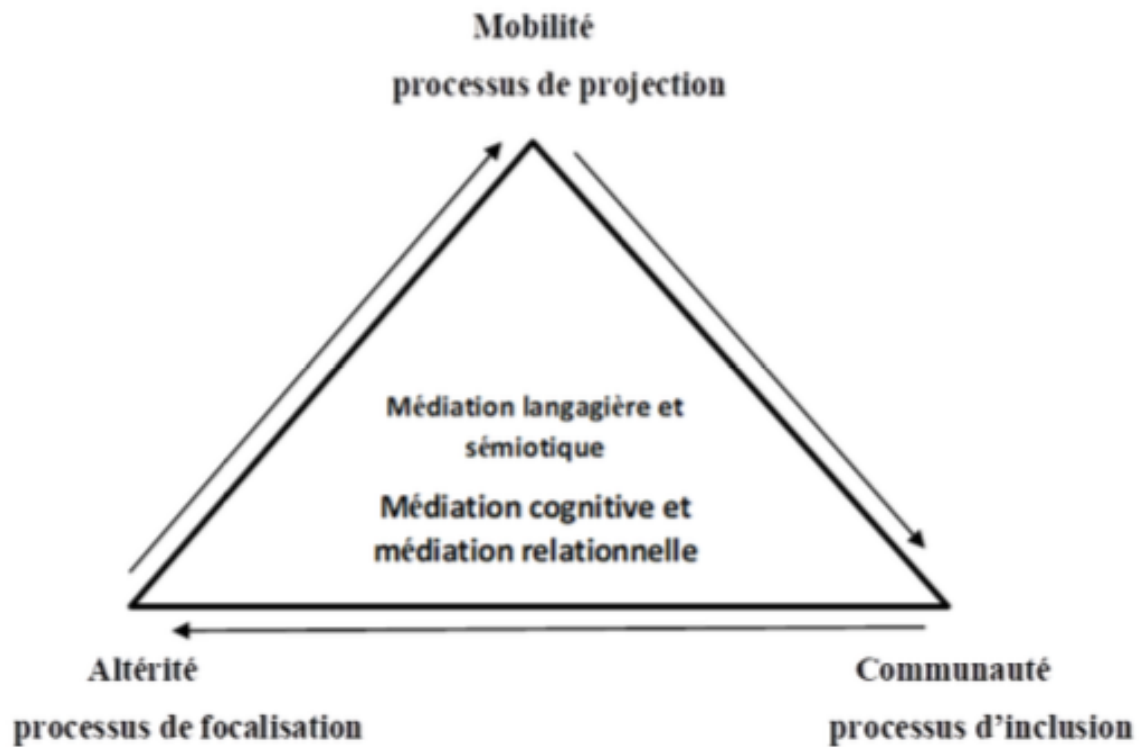


Schéma issu de l'article « Retour sur un parcours autour de la médiation » de D. Coste et M. Cavalli (2018 : 11).

Annexe 2

Guide d'entretien

Informations générales :

Âge *Alter* :

Nationalité *Staatsangehörigkeit* :

Pays de naissance *Geburtsland* :

Pays d'origine des parents *Herkunftsland der Eltern*:

Langue(s) première(s) *Erstsprache(n)* :

Langue(s) parlée(s) et niveau(x) *gesprochene Sprache(n) und Niveaus*:

La langue française et toi avant l'expérience de volontariat :

Quand as-tu commencé l'apprentissage du français ? *Wann hast du angefangen, Französisch zu lernen?*

Comment l'as-tu appris ? École, cours particuliers, autodidacte ... ? *Wie hast du Französisch gelernt? In der Schule, in Privatstunden, autodidaktisch...?*

Tes parents sont-ils francophiles ? Avez-vous passé des vacances dans un pays francophone ? *Sind deine Eltern frankophil? Habt ihr Ferien in einem französischsprachigen Land verbracht?*

Que représentait le français pour toi ? Était-ce une langue facile, complexe, romantique, ... ? *Was stellte die französische Sprache für dich dar? War es eine einfache, komplexe, romantische... Sprache?*

Quel était ton niveau de français avant le volontariat ? *Welches Niveau hattest du vor dem Freiwilligendienst?*

Quel était ton niveau d'études avant le volontariat ? *Welches Bildungsniveau hattest du vor dem Freiwilligendienst?*

Quelles étaient tes motivations pour participer au volontariat ? Pourquoi avoir choisi la France ? *Was waren deine Motivationen, um an dem Freiwilligendienst teilzunehmen? Warum hast du dich für Frankreich entschieden?*

Le début de la mobilité et la relation à la langue française :

Comment se sont déroulés les premières semaines en ce qui concerne la langue française ? Était-ce simple, difficile, très difficile de communiquer ? Sur le lieu de mission, dans ta colocation, pendant les temps de loisir ? *Wie sind die ersten Wochen verlaufen, in Bezug auf die Sprache? War es einfach, schwierig oder sehr schwierig zu kommunizieren? Auf der Einsatzstelle, in deiner Wohngemeinschaft (WG), in deiner Freizeit?*

Dans quel état émotionnel te trouvais-tu au début du volontariat ? *In welchem emotionalen Zustand befandest du dich am Anfang deines Freiwilligendienstes?*

Comment étais-tu logé ? Si tu étais en colocation, dans quelle(s) langue(s) communiquais-tu avec tes colocataires ? *Wie warst du untergebracht? Wenn du in einer WG gewohnt hast, in welcher Sprache/welchen Sprachen hast du mit deinen Mitbewohner*innen kommuniziert?*

Quelles stratégies as-tu développées pour progresser dans la langue ? As-tu pris des cours, trouvé un tandem, appris avec une méthode ou un ouvrage de grammaire ? *Welche Strategien hast du entwickelt, um Fortschritte zu machen? Hast du einen Kurs besucht, hast du eine-n Tandempartner*in gefunden, hast du mit einer Methode oder mit einem Grammatikbuch gearbeitet?*

Dans quels moments as-tu eu l'impression de progresser ? Dans quelles situations as-tu eu l'impression de ne pas/plus apprendre, de régresser ? *In welchen Augenblicken hast du das Gefühl gehabt, Fortschritte zu machen? In welchen Situationen hast du das Gefühl gehabt, nichts oder nicht mehr zu lernen, zu verlernen?*

Avec qui était-ce simple de communiquer en français ? Avec quelles personnes était-ce plus compliqué ? Pourquoi ? *Mit wem war es leicht, auf Französisch zu kommunizieren? Mit welchen Personen war es komplizierter? Warum?*

La correction

Comment réagis-tu à la correction par des personnes natives ? Réagis-tu de la même manière avec tout le monde ? Pourquoi ? *Wie reagierst du auf Korrekturen von Muttersprachler*innen? Ist deine Reaktion mit allen gleich? Warum?*

L'apprentissage du français fonctionnait-il mieux quand tu étais seul·e ou avec l'aide d'un·e natif·ve ? A quoi ressemblaient ces échanges ? Demandais-tu explicitement à être corrigé·e ? *Hat das Lernen des Französischen besser funktioniert, als du allein warst oder mit Hilfe von einem·r Muttersprachler*in? Wie sahen diese Austausche aus? Hast du ausdrücklich nach einer Korrektur gefragt?*

Qu'est-ce qui te convient le mieux : un apprentissage formel ou informel d'une langue étrangère ? Pourquoi ? Peux-tu comparer avec d'autres langues étrangères que tu aurais apprises ? *Was sagt dir am besten zu: formelles oder informelles Lernen einer Fremdsprache? Warum? Kannst du mit anderen von dir gelernten Sprachen einen Vergleich anstellen?*

La fin de l'expérience de mobilité et l'après-volontariat

Comment définis-tu ton niveau de langue française à la fin du volontariat ? Quel niveau du CECR as-tu atteint dans les différentes compétences (CO/CE/PO/PE) ? *Wie beschreibst du dein Niveau in der französischen Sprache, am Ende des Freiwilligendienstes? Welches Niveau des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens entsprichst du, in den unterschiedlichen Kompetenzen (Hörverstehen, Leseverstehen, Sprechen, Schreiben)?*

Après 10 /12 mois de mobilité, quelles stratégies ont été les plus efficaces pour toi pour apprendre le français ? Certaines étaient-elles selon toi inefficaces ? Pourquoi ? *Nach 10/12 Monaten Aufenthalt in Frankreich, welche Strategien waren für dich die effizientesten? Waren, deiner Meinung nach, gewisse Strategien weniger effizient? Warum?*

Dans quel pays vis-tu depuis la fin de ton volontariat ? *Nach dem Freiwilligendienst, in welchem Land lebst du?*

Quelle utilisation fais-tu actuellement de la langue française ? Quotidienne, hebdomadaire, ponctuelle ? Quelle place a la langue française dans ton quotidien désormais ? *Welche Nutzung machst du heutzutage von der französischen Sprache? Alltägliche, wöchentliche, termingerechte Nutzung? Welche Bedeutung hat nun die französische Sprache für dich?*

Apprentissage du français et identité

Selon toi, quel(s) effet(s) a eu cette expérience d'immersion linguistique sur ta personne et sur la définition de ton identité ? *Deiner Meinung nach, welche Wirkung(en) hat diese Sprachimmersion auf deiner Person und auf deiner Identität gehabt?*

Peux-tu faire un lien entre cette évolution et le fait de parler une autre langue ? Pourquoi ? *Kannst du einen Zusammenhang zwischen diese Entwicklung und das Sprechen einer Fremdsprache finden? Warum?*

Annexe 3
Tableau récapitulatif des entretiens réalisés

	Nom	Statut	Modalité d'entretien	Date	Durée	Langue(s) de l'entretien	Conditions d'entretien
1	Christina	ancienne volontaire cycle 2017-2018	Par Skype	13/03/2020	45:24	français	Enregistrement avec la fonction de Skype
2	Natalie	ancienne volontaire cycle 2018-2019	Par Skype	13/03/2020	42:37	français et allemand	Enregistrement avec la fonction de Skype
3	Tim	ancien volontaire cycle 2017-2018	Entretien en direct	14/03/2020	40:49	allemand	Enregistrement réalisé à mon domicile
4	Christin	ancienne volontaire cycle 2018-2019	Par Skype	14/03/2020	40:27	français	Enregistrement avec la fonction de Skype
5	Jessica	ancienne volontaire cycle 2018-2019	Par Skype	14/03/2020	40:08	allemand	Problème d'enregistrement. Seules 20 minutes ont été enregistrées.
6	Nora	ancienne volontaire cycle 2017-2018	Par Skype	16/03/2020	36:14	allemand	Enregistrement avec un dictaphone (logiciel open source)
7	Max	ancien volontaire cycle 2018-2019	Par Skype	16/03/2020	53:40	français	Enregistrement avec un dictaphone (logiciel open source)
8	Sophie	ancienne volontaire cycle 2017-2018	Par Skype	17/03/2020	54:04	français et allemand	Enregistrement avec un dictaphone (logiciel open source)
9	Luise	ancienne volontaire cycle 2017-2018	Par Skype	19/03/2020	01:07:02	français	Enregistrement avec un dictaphone (logiciel open source)
10	Mathilde	ancienne volontaire cycle 2017-2018	Par Skype	20/03/2020	01:02:03	allemand	Enregistrement avec un dictaphone (logiciel open source)
11	Charlotte	ancienne volontaire cycle 2017-2018	Par Skype	24/03/2020	38:09	allemand	Enregistrement avec un dictaphone (logiciel open source)

Annexe 4

Transcriptions des entretiens

Les transcriptions des entretiens sont réunies dans un fichier accessible via le lien suivant :

https://drive.google.com/drive/folders/1D2ypow7oKV_iBV2Vv2aJXQY9IHbt91_p?usp=s_haring

Table des matières

Remerciements	3
Sommaire.....	5
Introduction	7
PARTIE 1 - PRESENTATION DU CONTEXTE : LE VOLONTARIAT FRANCO-ALLEMAND.....	9
CHAPITRE 1. L'HISTOIRE DU VOLONTARIAT EN ALLEMAGNE ET EN FRANCE ET LE DEVELOPPEMENT DU VOLONTARIAT FRANCO-ALLEMAND.....	10
1. Une longue tradition du Freiwilligendienst en Allemagne	10
1.1. Bref aperçu historique.....	10
1.2. L'importance actuelle du volontariat pour les jeunes allemand·e·s	11
2. L'histoire récente du Service Civique en France	12
3. Les prémices du VFA.....	13
CHAPITRE 2. LE CADRE DE L'EXPERIENCE DE MOBILITE	15
1. L'adaptation nécessaire aux deux systèmes nationaux de volontariat	15
2. L'encadrement linguistique et interculturel proposé aux volontaires	16
2.1. Le rôle des séminaires d'accompagnement	16
2.2. La méthode « Tandem » d'apprentissage linguistique	17
3. Les volontaires franco-allemands et leurs motivations	19
3.1. Une diversité limitée de profils.....	19
3.2. Une diversité de motivations	20
PARTIE 2 - CADRAGE THEORIQUE.....	23
REMARQUES INTRODUCTIVES.....	24
1. Les différents rôles de l'apprenant·e.....	24
2. Représentations sociales et apprentissage d'une langue étrangère.....	25
3. Facteurs affectifs et apprentissage d'une langue étrangère	26
CHAPITRE 3. MOBILITES ET APPRENTISSAGES	27
1. Les mobilités : définitions multiples	27
2. La mobilité à des fins d'apprentissage	28
2.1. Recherches actuelles dans le domaine de la didactique des langues	29
2.2. Le développement d'une compétence plurilingue et pluriculturelle	30
3. L'apprentissage informel d'une LE.....	31
3.1. Apprentissages formel, non-formel et informel.....	32
3.2. Enjeux de l'apprentissage informel du FLE et état de la recherche	34
CHAPITRE 4. L'APPRENTISSAGE EN SITUATION EXOLINGUE	36
1. Situations et communications exolingues	36
1.1. Caractéristiques.....	36
1.2. Les différents rôles des LN et LNN en situation exolingue	37
1.3. Prise de risque et place de la faute.....	38
2. Le contrat didactique.....	39
2.1. Les « clauses » du contrat didactique	40
2.2. Interlocuteur·trice·s privilégié·e·s du LNN : possibilité d'un contrat à long terme.....	41
3. Les locuteur·trice·s natif·ve·s, médiateur·trice·s linguistiques ?	41
3.1. Le concept de médiation en didactique des langues	42
3.2. Discussion.....	43
PARTIE 3 - CHOIX METHODOLOGIQUES.....	44
CHAPITRE 5. QUALIFICATION DE LA RECHERCHE	45
1. Des hésitations de départ.....	45
2. Une recherche qualitative à visée compréhensive.....	46
3. L'idée initiale des « focus groups ».....	46

CHAPITRE 6. CONSTITUTION DU CORPUS	48
1. Les entretiens semi-directifs.....	48
1.1. Le guide d'entretien.....	48
1.2. Les modalités de passation	49
1.3. Conventions de transcription.....	49
2. Remarques sur le corpus et son traitement.....	50
2.1. Possibles biais du recueil des données.....	50
2.2. Méthode d'analyse.....	51
2.3. Éléments de présentation des personnes interrogées	52
PARTIE 4 - ANALYSE DES RESULTATS	54
CHAPITRE 7. « APPRENDRE LE VRAI FRANÇAIS » : LES ECARTS PERÇUS ENTRE DISCIPLINE SCOLAIRE ET OUTIL D'INTERACTION SOCIALE.....	56
1. Le constat de la différence.....	56
1.1. Le contraste entre attentes et réalité.....	57
1.2. Le dépassement du premier choc : la découverte du « vrai français »	59
2. Les jugements de valeur émis	60
2.1. La perception du français appris à l'école	60
2.2. Une appréciation différenciée de la langue apprise pendant le volontariat	61
CHAPITRE 8. DES ROLES TRES VARIES ATTRIBUES AUX LN PAR LES VOLONTAIRES	64
1. Le LN, partenaire bienveillant de l'apprentissage du FLE	64
1.1. L'importance de l'empathie en situation exolingue	64
1.2. Le rôle particulier joué par les interlocuteur·trice·s privilégié·e·s	65
2. Le LN, un interlocuteur potentiellement inattentif aux besoins du LNN.....	67
2.1. Entre manque de compréhension réel	67
2.2. ... et autocensure des volontaires	69
3. La place de la correction au sein des interactions exolingues	71
3.1. Une correction indispensable pour progresser.....	71
3.2. Une correction parfois difficile à effectuer pour les LN.....	72
3.3. Une correction menaçante pour la face du LNN	74
CHAPITRE 9. LES REGARDS CRITIQUES PORTES SUR LE ROLE D'APPRENANT·E DANS UN CADRE D'APPRENTISSAGE INFORMEL	76
1. L'apprentissage informel et la perception des progrès réalisés.....	76
1.1. Le discernement tardif des progrès réalisés.....	76
1.2. L'importance des progrès et de leur perception pour l'apprentissage.....	77
2. Les jugements formulés par les volontaires sur leurs compétences	79
2.1. Une satisfaction nuancée	79
2.2. Des comparaisons persistantes à un·e locuteur·trice natif·ve idéal·e.....	80
Conclusion.....	82
Bibliographie	84
Sitographie.....	89
Table des illustrations.....	90
Table des annexes.....	91
Table des matières	97

MOTS-CLÉS : apprentissage informel du Français Langue Étrangère, mobilité, représentations, situations exolingues, Volontariat Franco-Allemand

RÉSUMÉ

Le présent mémoire s'intéresse à l'apprentissage du Français Langue Étrangère par des volontaires allemand·e·s, qui ont effectué un service civique en France. Au cours de leur expérience de mobilité, ils·elles apprennent le Français Langue Étrangère de manière informelle. Nous avons cherché à savoir quels effets de telles modalités d'apprentissage peuvent avoir sur les apprenant·e·s et sur leurs perceptions. Nous analyserons, à partir des entretiens réalisés avec les volontaires, les regards qu'ils·elles portent sur la langue apprise au cours de situations exolingues. Nous nous intéresserons également à la place que peuvent prendre les locuteurs natifs dans cet apprentissage. Enfin, nous verrons comment les volontaires appréhendent l'évolution de leur interlangue, au regard, ou non d'un idéal natif à atteindre.

KEYWORDS: informal learning of French as a foreign language, mobility, representations, exolingual situations, Franco-German volunteering

ABSTRACT

This dissertation focuses on the learning of French as a foreign language by German volunteers, who have carried out Civic Service in France. During their mobility experience, they learn French as a foreign language in an informal way. We tried to find out what effects such learning methods can have on learners and on their perceptions. Based on the interviews conducted with the volunteers, we will analyze the views they have on the language they learnt during exolingual situations. We will also examine the role that native speakers can play in this learning process. Finally, we will see how the volunteers view the development of their interlanguage, regarding whether a native ideal has to be reached.

SCHLAGWÖRTER: informelles Lernen vom Französisch als Fremdsprache, Mobilität, Vorstellung, exolinguale Situationen, Deutsch-Französischer Freiwilligendienst

ZUSAMMENFASSUNG

Diese Arbeit befasst sich mit dem Lernprozess vom Französisch als Fremdsprache bei deutschen Freiwilligen, die ein freiwilliges soziales Jahr in Frankreich absolviert haben. Während ihrer Mobilitätserfahrung lernen sie Französisch als Fremdsprache auf informelle Art. Wir wollten herausfinden, welche Auswirkungen solche Lernmodalitäten auf die Lernenden und ihre Wahrnehmung haben können. Anhand der Interviews der Freiwilligen werden wir analysieren, welche Ansichten sie zu der Sprache haben, die sie in exolingualen Situationen gelernt haben. Wir werden uns auch für die Stellung interessieren, die die Muttersprachler*innen in diesem Lernprozess einnehmen können. Schließlich werden wir sehen, wie die Freiwillige die Entwicklung ihrer Interimssprache erfassen, im Hinblick auf das Idealbild eines*r Muttersprachlers*in, das erreicht werden soll, oder nicht.