



HAL
open science

La notion de trajectoire pour (re)penser dispositif de formation et accompagnement personnalisé des étudiants internationaux en contexte (post)pandémique. Étude de cas de trois trajectoires d'étudiantes en exil
Évelyne Rosen-Reinhardt, Rémy Porquier

► **To cite this version:**

Évelyne Rosen-Reinhardt, Rémy Porquier. La notion de trajectoire pour (re)penser dispositif de formation et accompagnement personnalisé des étudiants internationaux en contexte (post)pandémique. Étude de cas de trois trajectoires d'étudiantes en exil. Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité - Cahiers de l'APLIUT, 2022, Vol. 41 N°2, 10.4000/apliut.10087 . hal-03973430

HAL Id: hal-03973430

<https://hal.science/hal-03973430>

Submitted on 30 Oct 2023

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.

La notion de trajectoire pour (re)penser dispositif de formation et accompagnement personnalisé des étudiants internationaux en contexte (post)pandémique. Étude de cas de trois trajectoires d'étudiantes en exil

*The Notion of Trajectory to (re)Think about Training and Personalized Support
for International Students in a (post)Pandemic Context. Case Study of three
Trajectories of Students in Exile*

Évelyne Rosen-Reinhardt et Rémy Porquier



Édition électronique

URL : <https://journals.openedition.org/apliut/10087>

DOI : 10.4000/apliut.10087

ISSN : 2119-5242

Éditeur

APLIUT

Ce document vous est offert par Université de Lille



Référence électronique

Évelyne Rosen-Reinhardt et Rémy Porquier, « La notion de trajectoire pour (re)penser dispositif de formation et accompagnement personnalisé des étudiants internationaux en contexte (post)pandémique. Étude de cas de trois trajectoires d'étudiantes en exil », *Recherche et pratiques pédagogiques en langues* [En ligne], Vol. 41 N°2 | 2022, mis en ligne le 15 novembre 2022, consulté le 27 octobre 2023. URL : <http://journals.openedition.org/apliut/10087> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/apliut.10087>

Ce document a été généré automatiquement le 14 juin 2023.

Le texte et les autres éléments (illustrations, fichiers annexes importés), sont « Tous droits réservés », sauf mention contraire.

La notion de trajectoire pour (re)penser dispositif de formation et accompagnement personnalisé des étudiants internationaux en contexte (post)pandémique. Étude de cas de trois trajectoires d'étudiantes en exil

*The Notion of Trajectory to (re)Think about Training and Personalized Support
for International Students in a (post)Pandemic Context. Case Study of three
Trajectories of Students in Exile*

Évelyne Rosen-Reinhardt et Rémy Porquier

- 1 La période 2020-2022 aura été un moment charnière dans l'enseignement et l'apprentissage des langues en général, et du français langue étrangère (désormais FLE) en particulier : pour basculer du jour au lendemain dans le tout-numérique du fait de la pandémie, les équipes pédagogiques ont dû, d'une part, repenser pratiques pédagogiques et dispositifs de formation dans l'urgence, et, d'autre part, placer la continuité – et le lien – pédagogique, malgré la distance, au cœur des préoccupations. De nombreux webinaires (voir par exemple Rosen-Reinhardt, « Vers une hybridation ») et publications (Descarpentries et Andrieu ; Koecher et Gettliffe) ont accompagné la réflexion au cours de cette période charnière et permettent d'ores et déjà de tirer un bilan instructif sur les défis posés, les pratiques renouvelées et l'impact sur les acteurs de la classe. Une interrogation revient dans les questionnements menés : quelles continuités – mais aussi quelles ruptures – dans les dispositifs de formation en contexte pandémique ?

- 2 La notion de *trajectoire d'appropriation en langue(s) étrangère(s)* (Porquier, « Trajectoires ») nous a semblé particulièrement pertinente pour éclairer les pratiques du point de vue des apprenants concernés. Il s'agit en effet d'observer et d'étudier la succession et l'imbrication des expériences d'appropriation linguistique vécues par des individus pour mettre en évidence une perception dynamique et évolutive du sujet apprenant dans la complexité et la variété de ses contacts avec une/des langue(s) étrangère(s). Cette perspective, partiellement abordée par les travaux sur la mobilité et sur les biographies langagières, implique également la prise en compte des projets, des perspectives et des attentes, appréhendées à un moment T de la trajectoire.
- 3 Ce moment T est saisi ici lors d'un entretien mené auprès d'adultes étrangers non francophones en situation d'apprentissage en France dans un centre de langues universitaire en juin 2021, c'est-à-dire en période (post)pandémique ; ces entretiens sont réalisés au sein d'un dispositif particulier de formation, les ateliers de conversation, mis en place au Département de l'Enseignement du Français à l'International (désormais DEFI), pôle FLE du Centre de Langues de l'Université de Lille, depuis 2016, et financé par la Région Hauts-de-France en réponse à un appel à projet. Nous nous intéresserons en particulier dans cet article à la trajectoire (et au récit qu'elles en font lors de l'entretien) de trois étudiantes en exil qui ont poursuivi leur apprentissage du français au DEFI sur plusieurs semestres, qui ont participé au dispositif d'ateliers de conversation pendant ces semestres et qui ont donc l'expérience des modalités d'enseignement et d'apprentissage en évolution dans cette institution avant, pendant et après la pandémie. L'interrogation de départ se double du questionnement suivant : quelles continuités – mais aussi quelles ruptures – dans les trajectoires d'apprenants en contexte pandémique ?
- 4 Sont présentés : dans un premier temps les assises théoriques de la notion de trajectoire (1), puis le dispositif de formation d'atelier de conversation ainsi que le cadre de l'entretien (2) et enfin les outils méthodologiques mis à l'épreuve du terrain (canevas d'entretien et grille de feedback individuel), outils que nous souhaiterions partager pour mener de telles études sur les trajectoires (3), aidant en retour à (re)penser les dispositifs de formation et l'accompagnement individualisé des apprenants (4).

1. La notion de trajectoire d'appropriation

- 5 La notion de trajectoire d'appropriation, esquissée dans les années 1990, renvoie d'une part aux données psychosociales de l'acquisition et de l'apprentissage des langues (attitudes, motivations, représentations), d'autre part à une approche ethnographique des modalités et des contextes d'appropriation des langues et d'expériences plurilingues, prenant en compte la dimension temporelle, à diverses aunes, des expériences langagières d'un individu ou d'un groupe.
- 6 Une première définition, exploratoire, y voyait :

l'ensemble, la succession et l'imbrication des expériences d'apprentissage linguistique vécues par un individu pendant une période de temps supérieure à celle de l'apprentissage temporaire d'une seule langue dans un seul contexte (Porquier, « Trajectoires » 94)

 avec la visée d'appréhender une continuité, homogène ou non, d'expériences langagières à travers le temps.

7 Dans une perspective de recherche, le même texte précisait :

L'observation, la reconstruction et éventuellement le suivi des trajectoires d'apprentissage amènent à repérer des continuités et des ruptures, des enchaînements, des poursuites et des reprises dans l'apprentissage d'une, deux ou plusieurs langues à travers des contextes diversifiés et à mettre en évidence l'effet des imbrications et des changements de contexte sur le processus d'apprentissage et les styles d'apprentissage. (95)

8 La diversité évoquée des contextes et des expériences explique que l'on ait parlé ensuite et depuis, à juste titre, de *trajectoires d'appropriation langagière*, le terme d'*appropriation* étant utilisé comme un hyperonyme recouvrant *apprentissage* (guidé) et *acquisition* (non guidée), voire les recouvrements entre les deux, au-delà d'une distinction binaire souvent réductrice quant aux expériences individuelles au long cours. Choix que Jeanneret (35) justifie ainsi¹ :

je parlerai de trajectoires d'appropriation 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. Je retiendrai de cette définition l'idée que ce n'est que rétrospectivement, quand il considère les contextes et les contingences de son appropriation et qu'il les ordonne langagièrement, qu'il y installe une cohérence, que l'on peut parler de trajectoire d'appropriation pour un sujet.

9 Depuis 1995, de nombreux travaux (dont Baroni et Jeanneret, Jeanneret, Tomasini, Stratilaki, Étienne-Tomasini) ont porté, sous la forme d'enquêtes diverses, sur les trajectoires d'appropriation.

10 Cette notion de trajectoire se relie, comme lien thématique et en tant que domaine et objet de recherche, aux notions de mobilité et de biographie langagière. Une dimension des trajectoires d'appropriation est en effet celle de la *mobilité* (Ambrósio et al. ; Auger ; Cavalli et Egli Cuenat ; Grassin ; Lachapelle ; Meunier ; Molinié et Moore ; Thamin, « Recomposition », « Dynamiques » ; Tyne et Mitchell) : mobilité géographique, mobilité dans les langues, mobilité sociale. Mobilité souvent non programmée, non anticipée, non préinscrite. S'y ajoutent, moins nombreuses, celles portant sur la mobilité migratoire, d'ordre économique, politique ou professionnel, impliquant des périodes plus longues et des durées très diverses.

11 Les nombreux travaux récents sur les biographies langagières (dont Baroni et Bemporad ; Berlou et Domp martin ; Bretegnier ; Cavalli et Egli Cuenat ; Deprez, « L'entretien autobiographique » et « Histoires de langues » ; Molinié ; Thamin, « Recomposition », « Dynamiques » ; Tomasini ; Zeiter), souvent investies et exploitées dans des programmes de formation, récapitulent majoritairement des parcours antérieurs, relatant l'expérience individuelle d'acquisition, d'apprentissage, de pratique, de deux ou plusieurs langues, et viennent par là informer les recherches sur le plurilinguisme et sur des itinéraires individuels. Cette démarche rencontre, selon ses finalités, certaines limites. Dans un contexte de formation d'enseignants², elle n'échappe pas aux contraintes d'un genre plus ou moins académique ; dans un contexte de recherche, elle requiert, pour Zeiter, au-delà de la subjectivité inhérente au récit autobiographique, « une démarche ethnographique plus globale et plus variée pour saisir l'influence de la socialisation sur l'appropriation langagière »³. Pour Zeiter, « ce n'est pas l'apprenant qui agit, c'est l'acteur social qui apprend » (46). Pour Jeanneret (28), « 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 ». Nous illustrerons cette proposition dans la partie Discussion de l'article.

- 12 On souligne à ce propos l'intérêt des témoignages autobiographiques d'écrivains (dont Nabokov, Borges, Primo Levi, Canetti, Cavanna), où le façonnage littéraire n'invalide pas le témoignage. Ils laissent voir comment les expériences d'apprentissage et d'interaction en langues dépassent les contextes institutionnels (l'apprentissage guidé), renvoyant à une diversité mixte de contextes et d'épisodes d'appropriation, et sont souvent échafaudés par des parcours d'histoire familiale, de migration, de voyages, de rencontres, mais aussi de guerres, d'exil, de réclusion, de catastrophes, au-delà et en dehors de ce qui constitue souvent, en didactique des langues, l'univers de référence.
- 13 Si les biographies langagières sont charpentées par le temps (le temps vécu, le temps raconté, les raccourcis, les « flash-backs »), les mobilités et les trajectoires s'inscrivent à la fois dans l'espace (déplacement et *mobilité* géographiques, linguistiques, culturels) et dans le temps. En termes d'appropriation, le temps est d'extension variable selon la nature, la succession et l'imbrication des expériences langagières. D'évidence, le temps est une donnée importante en didactique des langues (voir Richterich), où l'univers d'enseignement/apprentissage est défini et balisé par des programmes, des cursus, des niveaux, des évaluations périodiques, des mesures de temps (nombre d'années, de semestres, d'heures). Or, le cumul et la succession des expériences individuelles plurilingues d'appropriation échappent à une observation d'ensemble, indépendamment ou au-delà des évaluations, car elles dépassent souvent le cadre des contextes institutionnels d'apprentissage, et le temps calibré de ceux-ci⁴.
- 14 La notion de trajectoire dépasse le champ de la biographie langagière en ce qu'elle implique le futur, l'après, « se déployant à la fois vers le passé – en tant qu'elle implique une mise en cohérence de certaines expériences passées – et vers le futur – par une orientation vers de nouveaux projets » (Jeanneret 27). Dans les enquêtes sur les trajectoires, comme dans celles sur la mobilité et les biographies langagières, il apparaît que les enquêtés en sont à un moment, une étape de leur histoire personnelle – et souvent partagée –, où le présent et l'à-venir sont plus prégnants que leur « histoire langagière ». Il s'agit alors en effet de tenter de saisir, par des entretiens, d'intercepter en cours de trajectoire, leurs informations sur leur histoire langagière en cours, et donc en mouvement, et sur leurs motivations, leurs représentations, leurs projets ; un moment de trajectoire verbalisé, faisant la part et la place de l'avant et du projet inscrits dans le présent, et verbalisés dans le présent (voir la figure 1).

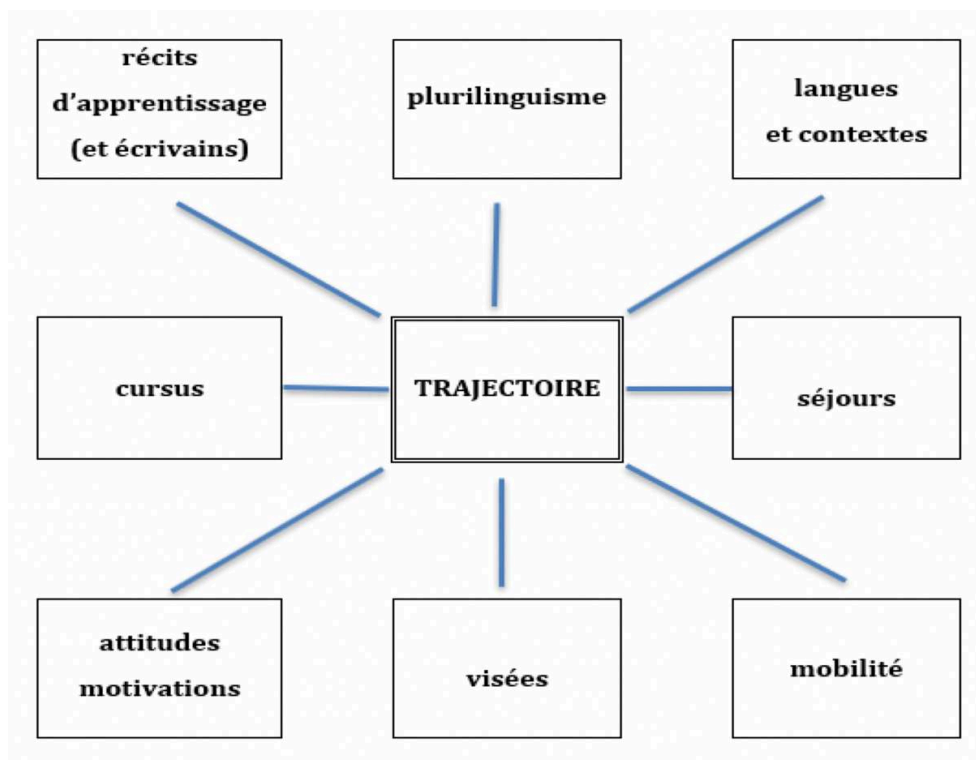
Figure 1. Un moment de trajectoire saisi en mouvement



- 15 Il paraît difficile d'appréhender à travers une succession d'enquêtes des trajectoires individuelles longues, observées sur une période étendue de vie, où le futur d'avant se trouve confronté au passé d'après. De telles études pourraient pourtant donner son plein sens à la dénomination de *trajectoire*.
- 16 Informée par les réflexions précédentes, la figure 2⁵, mobilisant la notion de trajectoire en vue d'établir un canevas d'entretien, vise à associer à la notion de trajectoire

d'appropriation les domaines, notions et thèmes de recherche qui s'y relient ou s'y trouvent associés ou impliqués.

Figure 2. La notion de trajectoire d'appropriation et son faisceau de domaines, notions et thèmes



- 17 Interroger la notion de *trajectoire d'appropriation en langue(s) étrangère(s)* nous a ainsi permis de saisir de manière schématique le faisceau de domaines, de notions et de thèmes qui s'y relient. C'est à partir de cette représentation que nous avons établi un canevas d'entretien (voir 3 *infra*) permettant de solliciter le récit de trajectoires d'appropriation, particulièrement intéressant lors d'une phase de bouleversement et de transition de nature à apporter des éléments de réponse à la question suivante : en quoi la pandémie et le bouleversement des modalités d'apprentissage et d'enseignement ont-ils eu un impact sur la trajectoire des apprenants ? Notre objectif est alors de tenter de saisir par des entretiens différentes informations sur leur histoire langagière en cours, et donc en mouvement, et sur leurs motivations, leurs représentations, leurs projets ; un moment de trajectoire verbalisé, faisant la part et la place de l'avant et du projet inscrits dans le présent, et verbalisés dans le présent.
- 18 Ce moment T de la trajectoire est saisi lors d'un dispositif de formation de type atelier de conversation qui prend une forme particulière, celle d'un entretien individuel.

2. Les ateliers de conversation et le cadre de l'entretien

- 19 Nous présentons dans ce qui suit la spécificité du dispositif de formation établi et la place particulière qu'y occupe l'entretien mené en son sein.

2.1. Le dispositif d'atelier de conversation

- 20 Les ateliers de conversation, organisés en complément des cours et articulant apprentissages formels (reprise de la thématique abordée pendant les cours, réactivation des points de langue et de culture abordés en cours) et informels (format d'atelier en petits groupes, présence d'un animateur étudiant, ambiance décontractée propice à l'échange, mise en place d'activités ludiques), constituent un exemple de dispositif de formation ayant évolué du fait de la pandémie. Centrés sur l'interaction orale, ces ateliers permettent en effet à des apprenants de nationalités, âges, cultures, situations personnelles et professionnelles différentes de se côtoyer, d'échanger et de discuter. C'est un moment privilégié de rencontre et d'expression qui trouve sa place dans l'enseignement d'une langue étrangère, comme le synthétise Denier. En réponse à un appel à projet de la Région Hauts-de-France, nous avons pu mettre en place un tel dispositif au DEFI (Rosen-Reinhardt, « Des salons »). Différentes configurations ont pu être réalisées pour s'adapter au contexte : en présentiel de 2016 à 2020, puis en distanciel avec le recours à la visioconférence au moment de la pandémie, selon des modalités hybrides en 2021, puis à nouveau en présentiel depuis la rentrée de septembre 2021. Ces ateliers sont animés par des étudiants de master FLE, 1 et 2 (recrutés sur des Contrats Étudiant financés par la Région Hauts-de-France), effectuant dans la majorité des cas leur stage au DEFI et choisissant parfois de développer une démarche d'ingénierie pédagogique dans le cadre de leur mémoire professionnel : ils donnent alors non seulement un retour réflexif sur le dispositif, mais délivrent de surcroît des outils et des conseils pratiques à l'attention des futurs animateurs d'ateliers de conversation pour intervenir dans de tels dispositifs selon la modalité adoptée – présentiel, hybride ou distanciel (Pagnerre)⁶. C'est dans le prolongement de ces ateliers de conversation que se sont déroulés les entretiens (de manière individuelle, sur Zoom) dans le cadre de la présente étude⁷.

2.2. Les modalités de l'entretien

- 21 Le lien pédagogique s'est vite trouvé au centre des préoccupations lors de la pandémie : lien entre les équipes enseignantes pour s'entraider, partager et faire face, lien entre enseignants et apprenants pour éviter – ou limiter – les décrochages pour de multiples raisons (techniques, psychologiques, pédagogiques, financières), comme le signalent Koecher et Gettlife. Interroger ce lien avant, pendant et après la pandémie est l'un des objectifs de la présente étude comportant des entretiens réalisés à l'aide d'un canevas inspiré de la notion de trajectoire (voir figure 2). Conduit en prolongement des ateliers de conversation par l'animatrice habituelle, stagiaire de M1, Pascale Leboucher (désormais PL, connue des apprenants, et avec qui ils ont tissé un lien particulier), l'entretien prend la forme d'une discussion individuelle cadrée par un canevas d'entretien laissant loisir à chaque apprenant de mettre en mots sa trajectoire.
- 22 L'entretien est ainsi présenté par la stagiaire lors de l'entretien avec l'une des participantes, RAB (selon une transcription orthographique, brute, des enregistrements).
- PL : C'est moi qui vais conduire les entretiens. D'accord, ça vous convient ?
 RAB : Oui, oui.
 PL : Le thème, c'est parler de son rapport à l'apprentissage d'une langue étrangère, du français notamment, OK ? Ça vous convient ?

RAB : Oui, bien sûr, mais j'ai pas bien compris le...

PL : C'est-à-dire votre rapport au français et votre parcours de français, en fait de l'apprentissage de la langue.

RAB : Parcours ?

PL : Oui parcours. Ça veut dire votre histoire. Quand est-ce que vous l'avez appris ? Qu'est-ce que vous en faites maintenant et qu'est-ce que vous voulez en faire plus tard. Ça vous convient ?

RAB : Oui oui bien sûr.

PL : Donc il y a une grille avec des questionnements c'est quand même une discussion. Vous êtes à l'aise avec moi... Ça va ?

RAB : Oui oui ça va merci.

- 23 Le recueil de données ne se limite pas à une collecte de paroles et d'informations. Il implique une interrelation. Proposer à l'animatrice des ateliers de conversation de réaliser ces entretiens sur les trajectoires dans le cadre de son master permet aux participants d'être en confiance.
- 24 C'est là une des spécificités de l'étude menée, mais non la seule. L'inscription dans le temps est ce qui la différencie de la plupart de celles menées dans le contexte européen autour des programmes Erasmus ou autres – programmes collectifs, convenus entre pays et institutions, programmés, où la dimension langagière est explicitement inscrite dans le programme d'études, donnant lieu à des périodes d'observation relativement brèves. Dans notre étude, les apprenants sont dans une situation de mobilité longue et passent (et ont déjà passé) plusieurs semestres en France pour apprendre le français avec à la clé un projet d'études ou un projet professionnel ; c'est particulièrement le cas pour les trois étudiantes que nous avons retenues pour la présente étude car elles ont réalisé l'ensemble de leur apprentissage au DEFI, du niveau A1 au niveau C1, en cinq ans pour RAB, en deux ans et demi pour BER et MIC.
- 25 Cette étude ciblant un temps T des trajectoires a été menée auprès d'étudiants internationaux parvenant à la fin d'un parcours institutionnel dans un centre de langue universitaire. Cette enquête a eu lieu à un moment bien particulier, en juin 2021, dans une période marquée par la pandémie, et a dû être réalisée en visioconférence, sur Zoom, ce qui n'est pas sans ouvrir des perspectives de recherche qui seront discutées plus loin.
- 26 Ont participé à ces ateliers de conversation individuels une stagiaire en master 1 FLE, qui a assuré les ateliers de conversation pour le DEFI tout au long du semestre 2 (de l'année universitaire 2020-2021 sur Zoom, du fait de la pandémie ; puis en 2021-2022, en présentiel), et dix participants internationaux volontaires, âgés de 23 à 41 ans, provenant de dix pays différents, ayant validé le niveau B2 (par un diplôme de type Diplôme Universitaire d'Études Françaises – DUEF ou DELF), en route vers le niveau C1 au DEFI et préparant les examens du DUEF C1.
- 27 Le tableau 1 propose une présentation de ces informateurs (seules les trois premières lettres du prénom ont été conservées).

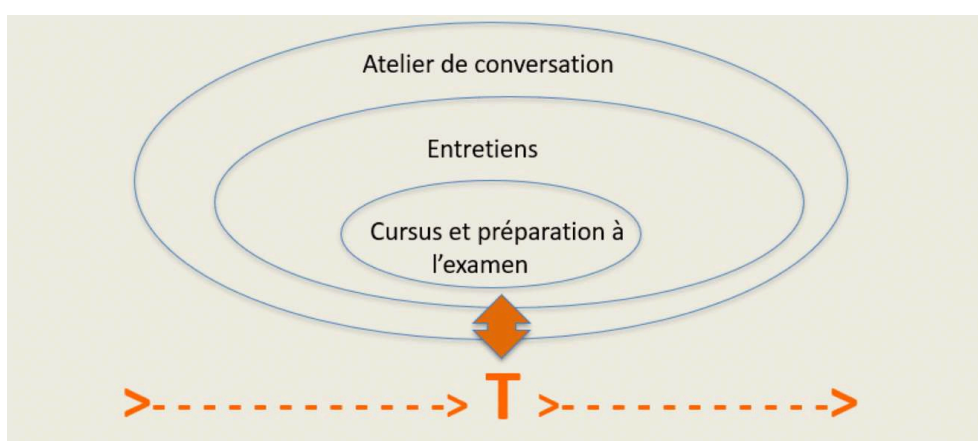
Tableau 1. Présentation des informateurs

| Prénom | BER | DAY | JOC | MIC | MIG | NAR | PEI | PIN | RAB | YAN |
|----------------|---------|------|---------|-----------|-------|-------|---------|-------|-------|-------|
| Pays d'origine | Turquie | Inde | Bolivie | Nicaragua | Pérou | Corée | Taiïwan | Chine | Syrie | Chine |

| | | | | | | | | | | |
|-----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|
| Âge | 23 | 27 | 29 | 31 | 33 | 25 | 29 | 31 | 41 | 31 |
|-----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|

- 28 Ont ainsi été mis en place des entretiens oraux semi-directifs qui ont duré entre 10 et 24 minutes (durée moyenne 17 minutes), suivis d'un feedback. La spécificité de l'étude réside donc dans cette imbrication entre atelier de conversation, entretiens menés dans le cadre de l'étude et cursus du DUEF C1. Dans cette perspective, le feedback individuel vise à aider chaque apprenant à progresser encore en matière d'interaction orale. La participation à cet atelier de conversation individuel est aussi un moyen de se préparer aux examens de DUEF programmés quelques semaines plus tard.
- 29 Il y a là un double objet, et une double motivation, comme le synthétise la figure suivante.

Figure 3. L'imbrication entre atelier de conversation, cursus et enquête



- 30 Ce feedback individuel, proposé par l'animatrice des ateliers de conversation en charge de l'entretien, est construit à partir de la grille suivante (figure 4), qui cible les aptitudes à la communication et les qualités linguistiques mises en œuvre par les étudiants internationaux lors de l'entretien et qui permet de repérer un axe (ou plus) à améliorer en vue de l'examen.

Figure 4. Feed-back individuel élaboré à partir d'une grille d'analyse

| |
|--|
| <p><i>Communication</i></p> <p>Respect des usages (ponctualité, salutations, niveau de langue)</p> <p>Non verbal et paraverbal (regard, sourire, gestes)</p> <p>Capacité à répondre aux questions</p> <p>Adéquation questions/réponses, compensation, coopération</p> <p>Demandes de clarification, auto-correction, prises de parole</p> <p>Silences, hésitations</p> <p><i>Qualité linguistique</i></p> <p>Compétence lexicale</p> <p>Compétence grammaticale</p> <p>Compétence phonétique et prosodique</p> |
|--|

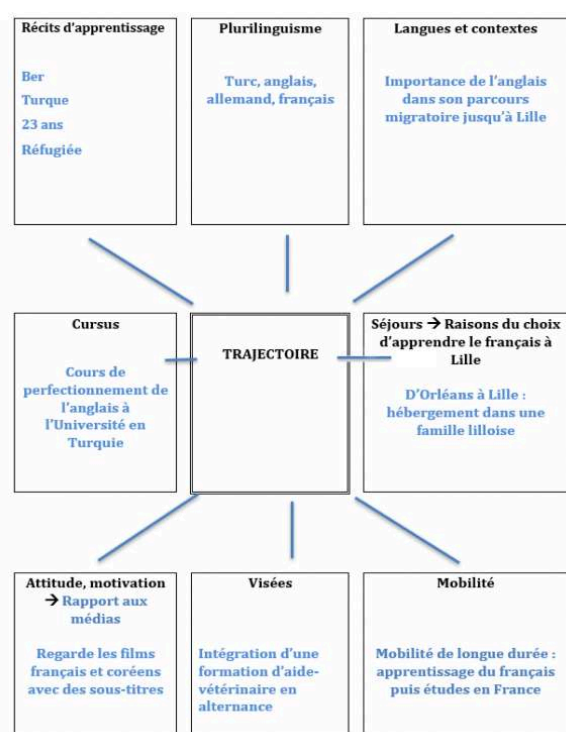
- 31 L'enquête est menée selon un canevas d'entretien (voir 3 et annexe). Chaque étudiant reçoit ensuite à bref délai un feedback, établi selon la grille présentée (voir figure 4), posté sur Moodle sous la forme d'un fichier MP3⁸.

3. Du canevas d'entretiens à l'analyse

- 32 Pour saisir la spécificité des trajectoires d'appropriation, un canevas d'entretien permet de cibler l'avant, le présent et l'après.
- 33 Ce canevas, détaillé en annexe, sert à l'enquêtrice de guide d'entretien. Ni l'inventaire des questions ni l'ordre dans lequel elles y figurent ne sont contraignants. Compte tenu du déroulement souple d'un entretien non directif, les items servent essentiellement d'aide-mémoire. Le déroulement de l'entretien et la mobilité de ses contenus permettent de ne pas être tributaire de la dimension chronologique (présent, passé, futur) de ces contenus et également de laisser la part d'initiative discursive aux étudiants participant à l'enquête. D'autre part, le statut de l'enquêtrice, elle-même animatrice de leurs ateliers de conversation, assure à l'entretien une souplesse interactive et un caractère relativement informel, d'autant plus appropriés compte tenu de la dimension personnelle voire intime des données évoquées.
- 34 Nous avons utilisé le schéma proposé dans la figure 2 pour analyser trois trajectoires d'étudiantes ayant en commun le fait d'être étudiantes en exil et présentes depuis plusieurs semestres dans l'institution pour apprendre le français. Nous effectuerons une présentation synthétique des trajectoires rendue possible par ce schéma, en mettant en évidence, pour chacune des trois trajectoires, la (dis)continuité dans l'utilisation des langues ainsi que dans le parcours universitaire et professionnel.

- 35 Dans l'espace de cet article, qui ne nous permet pas de présenter l'ensemble des transcriptions réalisées, nous nous limiterons aux transcriptions (orthographiques, brutes) des extraits d'entretiens ciblant trois questions relevant de l'avant (« pourquoi avez-vous choisi d'étudier au DEFI ? »), du pendant (« que pensez-vous de l'apprentissage en ligne ? ») et de l'après (« quelle va être la place du français quand vous aurez validé votre DUEF ») ?
- 36 Dans ce qui suit, nous présenterons les trajectoires en deux temps : dans un premier temps, en mobilisant la figure 2 pour donner une représentation synthétique des trajectoires ; dans un second temps, pour donner de l'épaisseur à cette représentation, en citant les réponses aux trois questions ciblant l'avant, le pendant et l'après.

Figure 5. Trajectoire d'appropriation de BER, étudiante en exil au DEFI (vers C1)



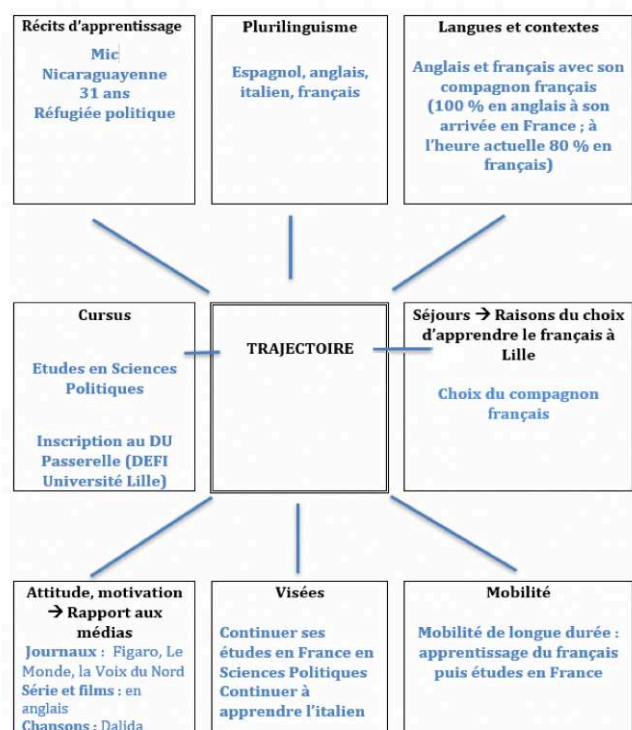
- 37 La trajectoire de cette étudiante turque (voir figure 5) est marquée par la continuité :
- dans l'utilisation des langues qu'elle utilise et apprend constamment : de l'anglais, appris à l'Université en Turquie et décisif dans le parcours migratoire jusqu'à Lille, au français appris en France et utilisé au quotidien dans la famille qui l'héberge, avec son ami, dans les séries regardées, en passant par une passion pour le coréen - et pour les séries coréennes regardées avec les sous-titres.
- 38 *Gros plan sur l'avant* : « Pourquoi avoir choisi de venir étudier le français à Lille ? »
- 39 Réponse de BER : « Parce qu'Orléans était la première ville que je suis venue en France mais j'ai connu une avocate qui connaît quelqu'un qui est professeur ici et qui m'a

conseillé si tu veux tu peux commencer ton étude parce qu'à Orléans l'Université n'accepte pas le niveau A1. »

- dans le parcours universitaire et professionnel envisagé, avec une mobilité de longue durée et une formation d'aide vétérinaire en alternance après la validation du DU Passerelle-Étudiants en exil⁹.

- 40 *Gros plan sur l'après* : « Quelle va être la place du français après votre cursus au DEFI ? »
- 41 Réponse de BER : « Après les cours de français, je voudrais bien faire une alternance si c'est possible, dans le domaine d'aide vétérinaire, ou je vais continuer au DEFI jusqu'à trouver quelque chose. »
- 42 *Gros plan sur le pendant (la pandémie et l'apprentissage à distance)* : « Quelles sont vos impressions sur les cours en ligne ? »
- 43 Réponse de BER : « Je pense que ce n'est pas efficace comme en présentiel. En A1/A2, c'était en présentiel et c'était très efficace pour moi. En distanciel, c'est sur internet et c'est moi qui dois me concentrer et c'est très difficile à la maison. »
- 44 La trajectoire de cette étudiante nicaraguayenne (voir figure 6) est également marquée par la continuité.

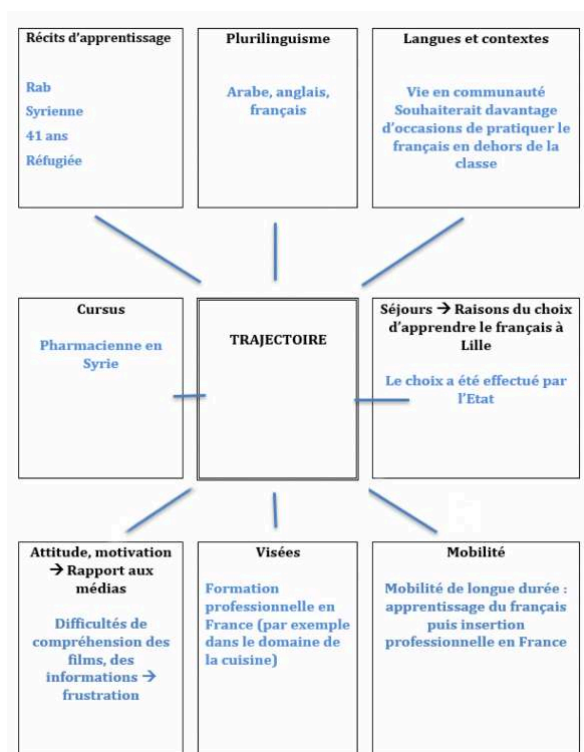
Figure 6. Trajectoire d'appropriation de MIC, étudiante en exil au DEFI (vers C1)



- 45 La continuité apparaît :
- dans l'utilisation des langues : avec un recours à l'anglais qui diminue au fur et à mesure que ses compétences en français se développent et sont mobilisées au quotidien – dans les interactions avec son compagnon et son entourage, dans la lecture de journaux en français, dans l'écoute de chansons du répertoire telles celles de Dalida. Cette étudiante exprime de surcroît le souhait de parfaire ses connaissances et ses compétences en italien.
- 46 *Gros plan sur l'avant* : « Pourquoi avoir choisi de venir étudier le français à Lille ? »

- 47 Réponse de MIC : « En fait, moi, je suis réfugiée politique et je voulais continuer mes études et j'ai trouvé que l'Université de Lille appartient dans un conglomérat d'université qui supporte les étudiants en exil donc je me suis inscrite dans ce programme qui s'appelle Pilote et le DU Passerelle. J'ai continué d'étudier le français parce que c'est important. »
- dans le parcours universitaire et professionnel envisagé avec une mobilité de longue durée et des études en sciences politiques qui pourront se poursuivre en France et en français, après la validation d'un DU Passerelle.
- 48 *Gros plan sur l'après* : « Quelle va être la place du français après votre cursus au DEFI ? »
- 49 Réponse de MIC : « Pour moi, faire ces cours de français jusqu'à C1 c'était avec le but de continuer mes études en France en Sciences Politiques et c'est en français donc c'est très important pour moi de bien parler et de bien écrire. »
- 50 *Gros plan sur le pendant (la pandémie et l'apprentissage à distance)* : « Quelles sont vos impressions sur les cours en ligne ? »
- 51 Réponse de MIC : « C'est un petit peu dur parce qu'on n'a pas la chance de demander au professeur tout de suite ; par exemple quand je suis dans la salle, je peux demander : "est-ce que ça va bien ce que j'ai écrit dans mon cahier ?". Pendant les cours en ligne, c'est complètement différent, je sens que je parle trop parfois et il y a des choses que j'ai honte de partager parce que je ne suis pas sûre si c'est bon ou pas. J'ai l'impression que c'est mieux en présentiel. »
- 52 En contraste avec ces deux trajectoires (BER et MIC) marquées principalement par la continuité, celle de RAB (figure 7) est marquée par une histoire langagière et professionnelle complexe.

Figure 7. Trajectoire d'appropriation de RAB, étudiante en exil au DEFI (vers C1)



- 53 La trajectoire de cette étudiante est marquée par la discontinuité :
- dans l'utilisation des langues : avec des difficultés à comprendre le français au quotidien, par exemple dans les films et les informations, et à pratiquer la langue en dehors des cours, ce qui est source de frustration ; de manière symptomatique, cette étudiante ne souhaite d'ailleurs pas s'investir dans l'apprentissage d'une autre langue.
- 54 *Gros plan sur l'avant* : « Pourquoi avoir choisi de venir étudier le français à Lille ? »
- 55 Réponse de RAB « C'est l'État qui a choisi le lieu c'est pas nous. Nous avons un groupe et l'État a divisé le groupe et a choisi pour chaque groupe il était obligé d'aller où. »
- dans le parcours universitaire et professionnel : pharmacienne en Syrie, cette étudiante en exil envisage une reconversion professionnelle dans le domaine de « la cuisine ».
- 56 *Gros plan sur l'après* : « Quelle va être la place du français après votre cursus au DEFI ? Vous souhaitez trouver un travail en rapport avec la pharmacie ? »
- 57 Réponse de RAB : « Au début, j'avais l'envie, mais après j'ai entendu que continuer les études prend beaucoup de temps et c'est très compliqué donc à cause de mon âge ce qui m'intéresse c'est de trouver une formation professionnelle qui dure deux pas plus [...] peut-être dans le secteur de la cuisine. »
- 58 *Gros plan sur le pendant (la pandémie et l'apprentissage à distance)* : « Quelles sont vos impressions sur les cours en ligne ? »
- 59 Réponse de RAB : « En fait il y a des avantages et des inconvénients malheureusement. Moi je trouve que j'avais une amélioration du côté de la production orale. Par exemple je ne suis pas capable à 100 % mais je peux donner mon point de vue clairement pas tout à fait correctement mais c'est mieux qu'avant. [...] J'utilise pas beaucoup le français malheureusement. J'espère trouver une personne si on parle français pendant une heure cela me donne beaucoup de confiance, cela me donne beaucoup de bonheur. »
- 60 Ces trois trajectoires, dont nous avons pu appréhender ici quelques traits grâce aux entretiens et aux éléments d'analyse réalisés, sont ainsi inscrites dans des mouvements de continuité ou de rupture dont trois points en particulier ont été saisis (avant, pendant, après) : un moment T1 où le choix d'étudier le français à Lille pendant plusieurs années a été effectué ; un moment T2 avec l'impact sur l'apprentissage du passage au distanciel ; un moment T3 pour envisager la place du français dans l'avenir proche.

4. Discussion

- 61 L'étude réalisée mobilise ainsi la notion initiale de trajectoire pour s'intéresser, par le moyen d'entretiens, aux trajectoires sur un empan long d'étudiantes en exil ; des trajectoires complexes, marquées par la continuité (dans la pratique des langues apprises dans le pays d'origine, dans le cursus d'étude) ou par la rupture (dans le parcours professionnel du fait d'une mobilité subie). Le passage au distanciel en contexte pandémique est vécu en termes de rupture et de difficultés : difficultés en matière de concentration, de feedback direct sur les écrits, de pratique de la langue au quotidien, en dehors des cours.

62 Proposer ces entretiens lors d'ateliers de conversation au format individuel menés par une stagiaire de master en Contrat Étudiant Région selon un canevas d'entretien reposant sur la notion de trajectoire présente plusieurs intérêts :

1. celui de pouvoir mieux cerner par un tel entretien l'imbrication entre le moment d'étude, le parcours de vie et les projets professionnels dans toute leur épaisseur historique ;
2. celui de pouvoir ajuster en retour le dispositif de formation dans lequel s'inscrit l'étude. Créer des liens entre étudiants internationaux et étudiants du DEFI par le biais notamment de ces ateliers de conversation permet la pratique de l'interaction orale dans un climat de confiance ; la réponse de RAB nous a incités à aller plus loin, à mettre en place un projet complémentaire d'accompagnement personnalisé des étudiants internationaux, le projet FIDELE (Filleul au DEFI, parrain/marraine en master FLE) pour favoriser les échanges interpersonnels entre étudiants internationaux et étudiants de master et développer ainsi un apprentissage informel (Rosen-Reinhardt, Kasazian et Royer). La formule de Jeanneret (28) citée précédemment est au centre de cette proposition : s'approprier une langue pour ces étudiants internationaux (en exil), c'est se construire une capacité à participer aux pratiques sociales, via par exemple des interactions orales lors des ateliers de conversation ou, de manière plus personnalisée encore, avec un parrain/une marraine en master, tandis qu'en retour la participation à ces activités sociales permet à ces apprenants de configurer leurs ressources langagières ;
3. celui d'impliquer des étudiants de master dans le dispositif de formation et dans des mémoires d'ingénierie pédagogique de M2 FLE réalisés sur ce terrain par des étudiants en stage au DEFI, apport précieux en la matière car permettant un retour réflexif sur le dispositif de formation ainsi que la création d'outils complémentaires ;
4. l'intérêt de réaliser ces entretiens en visioconférence du fait des contraintes sanitaires liées à la pandémie, ce qui a facilité la mise en place de l'étude, notamment en matière de temps (disponibilité des participants), d'espace (disponibilité des locaux), d'enregistrement (entretien filmé sans nécessité d'avoir recours à un appareillage technique spécifique) et de diffusion (voir Théviot, pour une réflexion complémentaire sur les enjeux méthodologiques des entretiens menés à distance). Les apprenants plébiscitent les cours en présentiel mais expriment un intérêt plus ponctuel pour l'utilisation de Zoom pour des cours (ou des ateliers) en distanciel de courte durée, permettant de mobiliser la concentration sur un temps court et ciblant des activités de production ou d'interaction orale et un feedback individualisé.

Conclusions

- 63 La matière et les résultats de cette étude apportent, quant aux trajectoires d'appropriation, des éléments d'observation et de réflexion, en plusieurs points.
- 64 Tout d'abord, ils apportent une illustration supplémentaire de la perception des trajectoires migratoires et plurilingues, peu souvent captées dans les études sur l'apprentissage des langues par des adultes dans les centres universitaires de langue.
- 65 Ils mettent en évidence, comme le prévoyait le canevas d'entretien, les imbrications entre le moment d'étude, le parcours de vie et les projets professionnels, selon la perspective chronodynamique envisagée. Cette imbrication est verbalisée à un moment charnière des parcours individuels sollicités, à l'issue d'un cursus diplômant de langue étrangère, et coïncidant avec le contexte linguistique (homoglotte) du séjour d'études.

- 66 Les entretiens mettent également en évidence divers aspects des rapports aux langues (attitudes, représentations, attentes) saisis à travers des expériences et des phases de vie, y compris dans le présent et le cadre d'études.
- 67 Au-delà de l'enquête proprement dite, il est possible, dans la perspective d'études longitudinales ultérieures, d'envisager un suivi long, sur plusieurs années, des informatrices ayant collaboré à l'enquête pour lui donner une extension, à l'échelle d'un parcours de vie. « La démarche biographique, dit Zeiter (137), devrait [...] être menée de manière longitudinale, sur un temps long, afin de permettre un accès aux différents moments de l'appropriation. » Cette perspective, déjà suggérée dans le passé (Porquier, « Nuestras relaciones ») et alors estimée utopique, apparaît désormais envisageable grâce aux moyens d'enregistrement, de suivi et d'échange offerts par les techniques médiatiques et numériques instaurant des rapprochements dans l'espace et le temps.
- 68 Enfin, ce type d'enquête et les apports qu'on peut en retirer apparaissent utiles, comme le suggèrent diversement Étienne-Tomasini, Miguel-Addisu et Bretegnier, à une formation d'enseignants de langue dépassant et informant à la fois le cadre strict de leur champ d'exercice professionnel ordinaire : au titre de leur formation générale, mais aussi pour une perception lucide de leur rôle et de leur place dans les trajectoires d'apprenants qu'ils accompagnent un temps.

BIBLIOGRAPHIE

- Ambrósio, Susana, et al. « Répertoire plurilingue et contextes de mobilité : relations et dynamiques. » *Cahiers internationaux de sociolinguistique*, n° 7, 2015, pp. 9-37.
- Auger, Nathalie. « Les mobilités : quels enjeux pour la didactique des langues et des cultures ? » *Recherches en didactique des langues et des cultures*, n° 16- 2, 2019, DOI : 10.4000/rdlc.6542
- Baroni, Raphaël, et Chiara Bemporad. « Exploitation de la démarche biographique en classe de langue. » *A contrario*, n° 15, 2011, pp. 117-133.
- Baroni, Raphaël, et Thérèse Jeanneret. « Parcours de vie, identités féminines et trajectoires d'apprentissage. » *Langage et société*, n° 25, 2008, pp. 101-124.
- Berlou, Fanny, et Chantal Domp martin. « Raconter son histoire avec les langues. » *Recherches en didactique des langues et des cultures*, n° 18-2, 2021. DOI : 10.4000/rdlc.9430.
- Bretegnier, Aude. « Histoires de langues en formation. Une démarche de recherche-intervention formative alter-réflexive. » *Carnets d'atelier de sociolinguistique*, n° 4, 2009. <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01517807/document>.
- Cadet, Lucie. *Entre parcours d'apprentissage et formation à l'enseignement : le journal de bord d'apprentissage, analyse d'un objet textuel complexe*. Thèse, Université Paris 3, 2004.
- Cavalli, Marisa, et Mirjam Egli Cuenat. « 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*, n° 16-2, 2019. DOI : 10.4000/rdlc.6904.

- Denier, Cécile. *L'atelier de conversation*. Grenoble, Presses universitaires de Grenoble, 2020.
- Deprez, Christine. « Histoires de langues, histoires de vie. Modes d'expression de l'identité linguistique dans les histoires de vie des personnes bilingues. » *Histoire de vie et dynamique langagière*, édité par Christian Lerey et Claude Bouchard. Presses universitaires de Rennes, 2000, pp. 167-174.
- Deprez, Christine. « L'entretien autobiographique ou la (re)présentation de soi : un exemple de dialogue à trois. » *Cahiers d'Acquisition et de Pathologie du Langage (CALaP)*, n° 10, 1993, pp. 101-115.
- Descarpentries, Jacqueline, et Bernard Andrieu, éditeurs. *Quelle éducation avec la Covid-19, Recherches et Éducation*, 2020. <https://journals.openedition.org/rechercheseducations/8757>.
- Devitt, Sean, et Ian Czak. « Apprendre à enseigner en apprenant. » *Le français dans le monde*, n° 162, 1981, pp. 63-68.
- Étienne-Tomasini, Delphine. *Trajectoires d'appropriation langagière et développement professionnel. Un regard sur la construction de l'identité professionnelle enseignante*. Thèse, Université de Lausanne, 2018.
- Forster Vosicki, Brigitte. *European Language Portfolio ; Portfolio Européen des langues*. European Language Council / Conseil européen pour les langues, 2002.
- Grandcolas, Bernadette. « Un journal d'apprentissage pour préparer à l'enseignement. » *The Journal of TESOL France*, n° 6-3, 1986, pp. 87-95.
- Grassin, Jean-François. « Mobilité et apprentissages informels des étudiants : quelles traces ? » *Recherches en didactique des langues et des cultures*, n° 16-2, 2019. DOI : 10.4000/rdlc.7069.
- Jeanneret, Thérèse. « Trajectoires d'appropriation langagière et travail identitaire : données et analyses. » *Bulletin VALS/ASLA*, n° 1, 2010, pp. 27-45.
- Koecher, Liliane, et Nathalie Gettlife. « Enseigner le FLE depuis la COVID-19 : défis et enjeux. » *Les Cahiers de l'AREFLE*, vol. 2, n° 1, 2021. <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-03261673/document>.
- Lachapelle, Rejean. « Définition et analyse des mobilités démographiques : l'exemple de la mobilité linguistique. » *Démographie et destin des sous-populations*, Association Internationale des Démographes de Langue Française (AIDELF), 1983, pp. 237-248.
- Meunier, Deborah. « Mobilité et apprentissage linguistique : étude du discours métalinguistique d'apprenants ERASMUS. » *Études de linguistique appliquée*, n° 162, 2011, pp. 137-151.
- Miguel Addisu, Véronique. « Des compétences plurilingues à une "posture plurilingue" : pistes socio-didactiques pour la formation des enseignants.e.s. » *Cahiers de linguistique*, n° 37-2, 2011, pp. 29-41.
- Molinié, Muriel. *Biographie langagière et apprentissage plurilingue. Le français dans le monde, Recherches et Applications*, n° 39, 2006.
- Molinié, Muriel, et Danièle Moore. *Mobilités contemporaines et médiations didactiques. Le français dans le monde, Recherches et applications*, n° 68, 2020.
- Pagnerre, Marine. *DEFi Anti-blabla, les ateliers de conversation au format hybride mis en place au DEFi, Centre de langue de l'Université de Lille*. Mémoire de master 2 Sciences du langage, Parcours Didactique des langues, réalisé sous la direction d'Evelyne Rosen-Reinhardt, 2021.
- Porquier, Rémy. « Trajectoires d'apprentissage(s) des langues : diversité et multiplicité des parcours. » *Études de linguistique appliquée*, n° 98, 1995, pp. 92-102.
- Porquier, Rémy. « Nuestras relaciones con las lenguas. » *Idiomas*, n° 16, 1993, pp. 30-32.

- Richterich, René. « Didactique, temps, espace et... lexique. » *Cahiers de l'ASDIFLE*, n° 6, 1995. http://fle.asso.free.fr/asdifle/archives_cahiers.htm.
- Rosen-Reinhardt, Évelyne. « Des salons de conversations francophones. » *Le français dans le monde*, n° 419, 2018, p. 43.
- Rosen-Reinhardt, Évelyne. « Vers une hybridation de l'enseignement au DEFI de l'Université de Lille (FLE). Quels concepts ? Quelles modalités ? » *Innov'ember - l'innovation dans toutes ses formes*, atelier organisé dans le cadre de la semaine de l'innovation de la formation continue, 18 novembre 2020. <https://webtv.univ-lille.fr/grp/527/innovember/>.
- Rosen-Reinhardt, Évelyne, Émilie Kasazian, et Sabrina Royer. « La perspective actionnelle : de l'importance d'être FIDELE. » *Le français dans le Monde*, n° 439, 2022, p. 48.
- Stratilaki, Sofia. « Trajectoires plurielles et représentations identitaires chez les élèves plurilingues. » *Recherches en didactique des langues et des cultures*, n° 8-1, 2011. DOI : <https://doi.org/10.4000/rdlc.2231>.
- Thamin, Nathalie. « Recomposition identitaire de sujets plurilingues en situation de mobilité dans un contexte d'entreprise internationale : récit de vie de Stella. » *Carnets d'atelier de sociolinguistique*, n° 4, 2011, pp. 83-100.
- Thamin, Nathalie. *Dynamique des répertoires langagiers et identités plurilingues de sujets en situation de mobilité*. Thèse, Université Stendhal Grenoble 3, 2007.
- Tomasini, Delphine. « Biographies langagières et trajectoires d'apprentissage à l'entrée en formation initiale. » *Babylonia*, n° 18/1, 2010, pp. 35-40.
- Tyne, Henry, et Rosamond Mitchell. *Language, Mobility and Study Abroad in the Contemporary European Context*. Routledge, 2021.
- Zeiter, Anne-Christel. « Apports et limites de la biographie langagière pour la recherche en appropriation des langues. » *Bulletin VALS-ASLA*, n° 104, 2016, pp. 125-140.

ANNEXES

Annexe. Le canevas d'entretien

• L'avant

Quelle est votre « histoire » (votre apprentissage et/ou votre relation) personnelle avec la langue française ?

Précisez aussi, si cela n'apparaît pas dans la réponse à la question précédente :

Quelles sont vos langues initiales (famille, environnement social) ?

Quelles sont les langues que vous avez étudiées à l'école, à l'université, en solo ?

Quelles sont les langues que vous avez pratiquées dans un cadre de travail ?

Quelles sont les langues que vous avez pratiquées en voyage ?

• Le présent

Qu'est-ce qui vous a incité(e) à entreprendre cette formation à l'Université de Lille ?

Quelles sont les langues que vous utilisez dans votre vie actuelle ?

Précisez aussi, si cela n'apparaît pas dans la réponse à ces questions :

Avec quelle(s) langue(s) entrez-vous en contact dans votre vie personnelle (selon les relations amicales, professionnelles, d'études, de loisirs, etc.) ?

Avec quelles langues entrez-vous en contact dans les médias (internet, journaux, livres, téléphone, Skype, etc.) ? Y compris les films ou séries (vo, vf, sous-titres, etc.), les chansons, la littérature (laquelle ?), lue en quelle(s) langue(s) ?

• L'après

Quelle va être la place du français dans votre parcours à venir (parcours d'études, professionnel et/ou personnel) ?

Précisez aussi, si cela n'apparaît pas dans la réponse à la question précédente :

Y a-t-il une langue ou des langues que vous prévoyez d'apprendre ou de perfectionner ? Pour quelles raisons ?

Y a-t-il une langue / des langues que vous aimeriez apprendre ? Pourquoi ?

• Le canevas d'entretien ciblant d'autres questions sur l'apprentissage et/ou l'utilisation d'une langue

Qu'est-ce qui est / a été difficile ?

Qu'est-ce qui est a/été important ?

Quels sont vos bons/mauvais souvenirs ?

Pouvez-vous préciser

Ce que vous aimez / avez aimé

Ce que vous n'aimez pas / n'avez pas aimé

NOTES

1. Quant au choix initial de *trajectoire*, plutôt que *parcours* ou *itinéraire*, Jeanneret (35) précise : « si pour Porquier, une trajectoire peut correspondre à plusieurs phases d'apprentissage d'une pluralité de langues, pour moi, la trajectoire est une construction personnelle qui institue une phase dans une langue en clé de voûte de l'ensemble de l'appropriation. Je réserverai plutôt le terme d'itinéraire d'appropriation à ce que Porquier appelle lui trajectoire. »

2. Il faut rappeler ici que la pratique des biographies d'apprentissage dans les programmes de formation est en partie issue de celle des Journaux d'apprentissage d'une langue inconnue, introduits dans les programmes de formation en didactique du français langue étrangère dès 1984 (voir Cadet ; Devitt et Czak ; Grandcolas).

3. Zeiter précise : « les phénomènes de subjectivation qui structurent la socialisation langagière peuvent et doivent, lorsque l'intérêt se porte sur l'acquisition, être abordés sous un angle interdisciplinaire psycho-sociolinguistique (Jodelet 2008) et par l'analyse de données biographiques et ethnographiques (Heller 2008). »

4. Un outil aide cependant, d'une autre manière, à une telle observation d'ensemble : le Portfolio Européen des Langues (PEL), dans lequel qui étudie ou a appris une, deux ou plusieurs langues consigne les résultats de son apprentissage des langues et de ses expériences interculturelles et

peut développer là-dessus sa réflexion. Trois parties complémentaires sont proposées dans le PEL : un passeport de langue, une biographie langagière et un dossier. Voir Forster Vosicki et <https://www.coe.int/fr/web/portfolio/introduction>.

5. De cette figure, conçue spécialement pour le projet Mosaïques objet du présent article, une présentation à trois dimensions (à venir) serait plus pertinente pour rendre compte des interrelations entre les différentes composantes du schéma.

6. Voir le *livrable* réalisé par Marine Pagnerre destiné aux futurs stagiaires ou enseignants désireux d'animer des ateliers de conversation en présentiel et/ou en distanciel au niveau B2. Il contient à la fois des conseils concernant la mise en place d'un atelier et des ressources pédagogiques prêtes à l'emploi, et est disponible en ligne à l'adresse suivante : <https://sites.google.com/view/livrabledefiantiblabb2mp/accueil>.

7. Cette étude s'inscrit dans un projet de plus grande ampleur, le projet Mosaïque, porté par les deux auteurs du présent article, s'intéressant aux trajectoires d'apprenants dans différents contextes. Une présentation de ce projet a été faite lors du 28^e congrès *Ranacles, (Dis)continuité des apprentissages en langues*, en novembre 2021 à l'Université de Lille.

8. Un formulaire de consentement à participer à l'étude et de cession de droit à l'image a été au préalable signé par chaque participant.

9. Existant depuis 2019-2020, le DU Passerelle permet à une vingtaine d'étudiants de moins de 28 ans, ayant obtenu un statut de réfugié ou une protection subsidiaire, de bénéficier des cours de FLE au DEFI, avec de surcroît un droit à la bourse et au logement du CROUS.

RÉSUMÉS

Le processus d'appropriation de langues étrangères dépasse le cadre d'un cours ou d'un programme sur une période plus ou moins limitée. La notion de trajectoire d'appropriation fournit des jalons pour explorer la diversité de parcours longs. Il s'agit en effet d'observer et d'étudier la succession et l'imbrication des expériences d'appropriation linguistique vécues par des individus pour mettre en évidence une perception dynamique et évolutive du sujet apprenant dans la complexité et la variété de ses contacts avec une/des langue(s) étrangère(s). Cette perspective, partiellement abordée par les travaux sur la mobilité et sur les biographies langagières, implique également la prise en compte des projets, des perspectives et des attentes, appréhendées à un moment T de la trajectoire.

Les entretiens non directifs menés ici auprès de trois étudiantes en exil de l'Université de Lille, dans le cadre d'un dispositif de formation de type atelier de conversation, fournissent à la fois des données et des pistes pour (re)penser ce dispositif de formation et tendre vers un accompagnement – encore plus – personnalisé en contexte (post)pandémique.

The long process of language appropriation goes beyond the setting of a limited course or series of courses, over a restricted period. The concept of 'trajectory of appropriation', as discussed since 1995, forms the basis for an exploration of its diversity. It is a matter of observing and studying overlapping sequences of linguistic appropriation as experienced by individuals, so as to bring out a dynamic and evolving view of the language learner as regards the complexity and variety of his or her contacts with one or more foreign languages. This perspective, mentioned in work on mobility and in biographical studies of language learners, also implies taking into account the learner's projects, perspectives and expectations, as experienced at a specific time T

during the trajectory.

Non-directive interviews were conducted in this study with three students in exile at University of Lille. As part of a training system (conversation workshop), these interviews provide data to (re)think about this particular training system. They also enable to reflect on implementation of an even more personalized training system in a (post)pandemic context.

INDEX

Keywords : biography, linguistic appropriation, mobility, trajectory

Mots-clés : appropriation langagière, biographie, mobilité, trajectoire

AUTEURS

ÉVELYNE ROSEN-REINHARDT

Évelyne Rosen-Reinhardt est actuellement maître de conférences en didactique du français langue étrangère (FLE) et responsable pédagogique du DEFI (Département de l'Enseignement du Français à l'International, établissement labellisé Qualité FLE, pôle FLE du Centre de Langues de l'Université de Lille), après avoir enseigné le français langue étrangère et langue maternelle ainsi que le français sur objectifs universitaires et le français sur objectifs spécifiques, dans différents contextes, aux États-Unis, en Chine, en Allemagne et en France. Membre du laboratoire CIREL-Théodile, elle mène des recherches en didactique du français langue étrangère. Elle s'intéresse en particulier aux enjeux du Cadre Européen Commun de Référence (CECR) pour la classe de langues, en souhaitant articuler théories et pratiques de classe.

evelyne.rosen-reinhardt[at]univ-lille.fr

RÉMY PORQUIER

Rémy Porquier, professeur honoraire (sciences du langage) de l'Université Paris Nanterre, a d'abord enseigné le français en Angleterre, puis l'anglais en France. Après une licence d'anglais et une maîtrise de lettres modernes, puis une thèse de 3^e cycle à l'Université Paris 8-Vincennes, il a été enseignant-chercheur en sciences du langage et en didactique des langues à l'Université de Franche-Comté puis à l'Université Paris Nanterre. Co-auteur, avec Henri Besse, de *Grammaires et didactique* (Didier, 1984) et, avec Bernard Py, de *Apprentissage d'une langue étrangère : contextes et discours* (Didier, 2005). Publications récentes : « Des langues en littérature. Aperçu et apport d'un florilège hétéroglossique », *Langue(s) et parole*, n° 4, 2019 ; « Exister, en grammaire ? », *Revue SAPFESU* (Buenos Aires), n° 43, 2020 ; « L'oraliseuse », *Repères-DORIF*, n° 4, 2021.

remyporquier[at]orange.fr