

Marjut Johansson  
Université de Turku, Finlande



Synergies Pays Riverains de la Baltique  
n°7 - 2010 pp. 35-47

**Résumé :** *En Finlande, pour les étudiants en français, un séjour linguistique obligatoire fait partie des études universitaires pour l'obtention de la licence. Cette expérience de mobilité est censée développer le savoir et le savoir-faire langagiers, communicationnels et interculturels ainsi que la réflexion métacognitive de ces apprenants universitaires. Dans cet article, cela est étudié à partir des récits de voyage rédigés par les étudiants après le séjour. L'objectif est d'analyser, d'une part comment l'étudiant évalue ses compétences et connaissances du français ainsi que son utilisation du français dans des contextes de communication. Egalement seront prises en considération les émotions qui émergent durant ces expériences. Ces prises de positions identitaires démontrent une attitude métacognitive épistémique. Il s'agit de la construction identitaire entre la subjectivité et l'objectivité vis-à-vis de l'expérience de l'altérité et de l'appropriation du français. Dans l'analyse, nous nous intéressons aux différentes phases du voyage dans une narration chronologique qui présente le début comme problématique et contradictoire en raison du stress associé à l'incapacité de communiquer en français. Les apprenants se débrouillent en ayant recours à différentes stratégies et parlent du point pivot où il leur est devenu plus facile d'interagir dans les situations de communication. Dans leur évaluation finale, la plupart des étudiants ont une attitude métacognitive comportant plusieurs éléments nécessaires pour la construction identitaire d'un apprenti-expert motivé.*

**Mots-clés :** *Finlande, séjour linguistique, université, récits de voyage, construction identitaire*

**Abstract:** *In Finland, students pursuing degrees in French must spend a training period in a French-speaking country. This kind of experience of academic mobility is designed to develop the language competences, communication and intercultural skills, as well as reflective and metacognitive capacities. The present article studies these issues on the basis of travel journals written by students after their stay in France. The main goal is to analyse how the students evaluate their competencies and ability to use French in situations of communication. In addition, the emotions that emerge from these experiences are also considered. The different identity positions taken reveal an metacognitive epistemic attitude, that is, an identity construction between subjectivity*

and objectivity, arising from being both an other and a learner of French. In the analysis, the different chronological phases of a student's stay in France are examined through their journal narratives. The students tend to describe the initial state as problematic and contradictory because of the stress that results from the students' attempts to communicate in French. They report using various coping strategies before reaching a point in their stay after which it becomes easier to interact effectively. Their concluding evaluations reveal that most students have a metacognitive attitude that contains the elements necessary to pursue the identity construction of a motivated expert learner.

**Keywords:** Finland, linguistic stays abroad, university, travel narratives, identity constructions

En Finlande, selon les dernières statistiques du Centre de la Mobilité internationale (Garam, 2007), en 2006, le nombre d'étudiants partant à l'étranger s'élevait à environ 9 000. Ce chiffre est en hausse puisque, depuis le début du millénaire, il a augmenté de 25 pour cent. Comparé au nombre de diplômes universitaires obtenus cette même année - 19 400 en tout (www1)<sup>1</sup> - on constate que près de la moitié des étudiants universitaires finlandais partent à l'étranger. En ce qui concerne les destinations favorites, la liste ne surprend pas : ce sont surtout des pays qui ont des rapports historiques avec la Finlande ou qui pour des raisons « de mode » intéressent les jeunes Finlandais : la Grande-Bretagne, l'Allemagne, la Suède et l'Espagne. La cinquième destination sur cette liste est la France qui a accueilli environ 500 étudiants finlandais en 2006. Or, ni la mobilité ni la France comme destination ne sont des phénomènes récents en Finlande. En effet, au Moyen Age les étudiants partaient faire leurs études dans le Quartier Latin pour devenir des ecclésiastiques après leur retour au pays (Nuorteva, 1997).

Dans la situation actuelle de la mobilité, comme le mentionne Gohard-Radenkovic (2008), les motifs de départ et les dispositifs de déplacement des jeunes Européens sont multiples. Dans son étude, Dervin (2008) décrit les phases historiques de la mobilité des étudiants et les types d'étudiants qui sont partis. Parmi eux, existe un groupe d'apprenants ayant toujours fait leurs valises : les étudiants universitaires en langue. Pour les étudiants en sciences du langage, tout spécialement ceux qui ont le français comme matière principale, la France (ou un autre pays francophone) est la destination de choix depuis des décennies, car ce que l'on nomme *stage linguistique* à l'étranger faisait déjà obligatoirement partie des études dans les années 1970<sup>2</sup>. Pour eux, il s'agit donc en quelque sorte d'une mobilité universitaire « forcée » pour l'obtention du diplôme de la licence. En réalité, la plupart des étudiants désireux de devenir des professionnels des métiers de langue choisit un séjour plus long, soit avant soit pendant les études. Dans cet article, notre objectif est d'examiner l'expérience de ces étudiants pendant leur séjour en France.

Dans la littérature de voyage ou de migration, on peut lire des récits de déplacement dans lesquels la raison du départ varie : voyage, exil, migration. Ce sont souvent des récits relatant l'expérience de la nouveauté qui met la personne hors de son milieu habituel dans une situation d'instabilité et de difficultés, quant à ses

certitudes dans la vie, ce qui suscite des émotions et des angoisses, et oblige à un changement de perspective. C'est souvent à partir de cet espace, nommé l'*entre-deux* par Bhabha (2007) que les processus interstitiels de l'altérité commencent à émerger. C'est un *tiers-espace* où l'acteur est placé sur un « terrain [propice] à l'élaboration de ces stratégies du soi » qui déclenche une construction hybride, pas forcément consensuelle, mais aussi conflictuelle (ibidem). Pour les étudiants universitaires en langue, les objectifs sont multiples : ils sont censés améliorer leurs connaissances et leurs compétences langagières et socioculturelles, tout en apprenant à les observer et à les analyser<sup>3</sup>. En particulier, ils devraient être capables de porter un regard critique à l'égard des phénomènes culturels et pouvoir ainsi prendre conscience de leur appropriation. En fait, il s'agit d'une construction de leur *identité académique* (Dervin & Johansson, 2009), des éléments de leur expertise future en ce domaine, ce qui leur permet de choisir l'action appropriée dans des situations de communication ainsi que d'acquérir une capacité « méta » d'évaluer cette action en tant qu'*apprenti-expert* (voir la section suivante). Donc, pour eux, la problématique de l'*entre-deux* est d'une double réalité : d'une part, l'altérité et d'autre part, l'appropriation qui vise le professionnalisme en français. C'est ce dernier point qui forme la thématique de notre présent questionnement.

Dans cet article, notre objectif est d'étudier ce « voyageur » étudiant en ce qui a trait à la « langue vécue » dans l'espace de l'*entre-deux* et à la réflexion portant sur cette expérience du point de vue de l'*apprenti-expert* dans son récit de déplacement. Cette problématique sera abordée en déterminant comment l'étudiant évalue ses connaissances et ses compétences en français, ainsi que son utilisation du français dans des contextes de communication. Seront également prises en considération les émotions qui émergent durant ces expériences. De plus, nous examinerons s'il décrit une transformation de son identité académique d'*apprenti-expert* pendant le séjour. Dans cette étude, nous adoptons principalement les approches des sciences du langage de type sociopragmatique et sociolinguistique et l'analyse du discours qui prennent l'action située et contextuelle comme point d'observation. En outre, les approches des sciences de l'éducation de type sociologique qui ont l'expertise et l'expérience comme leurs objets de questionnement seront également utilisées. Quant à l'identité, nous nous inscrivons dans la conception discursive et sociopragmatique qui considère l'identité en tant que construction relationnelle dans un processus dynamique : l'identité, de caractère hybride et située, est constamment négociée dans les interactions dialogiques.

## 1. Objectifs de la formation et domaine d'expertise

Dans cette section, nous traitons l'expertise sous deux aspects : premièrement, les objectifs de la formation universitaire suivie par les étudiants en français et deuxièmement, la description de l'expertise de manière plus générale.

Premièrement, en Finlande, ce sont les facultés des sciences humaines qui offrent la formation universitaire avec le français pour matière principale. Cette formation vise des domaines professionnels liés aux langues, à la communication en général et à la communication interculturelle. Les métiers que peuvent entreprendre

les diplômés sont multiples : l'enseignement, la consultation, la traduction, le journalisme, ainsi que divers métiers dans les secteurs administratifs, judiciaires et économiques qui correspondent aux matières secondaires des étudiants. Étant donné la grande variété de débouchés, cet enseignement doit fournir une base assez large afin que les professionnels puissent satisfaire aux exigences de leur domaine. C'est pour cette raison que l'on définit l'objectif principal de ces études comme une spécialisation en français actuel et en communication interculturelle. Cela veut dire qu'une fois leur formation terminée, les apprenants devront être capables d'interagir dans différentes situations de communication orales et écrites, ordinaires et professionnelles d'une manière appropriée avec d'autres (Johansson & Dervin, 2007), ainsi que d'analyser ces situations, d'où le choix du terme d'*apprenti-experts* pour désigner ces étudiants. Ceci exige des connaissances aussi bien linguistiques, littéraires et culturelles que sociales et socioculturelles. Ainsi peut-on dire que ces étudiants sont de futurs spécialistes de divers domaines de la communication en français et de la communication interculturelle (ibidem).

Deuxièmement, dans les études concernant l'expertise, il y a une perspective qui examine soit le savoir et le savoir-faire, soit les connaissances ou les compétences de l'individu dans l'exécution des tâches, donc d'un point de vue individuel (Ericsson & Lehmann, 1996). Dans les sciences du langage, c'est l'expertise médicale dans les interactions verbales qui est la plus étudiée, par exemple la manière dont les niveaux professionnels et interpersonnels sont interconnectés et quel est leur effet sur l'exécution de l'expertise (Candlin, 2002) dans les situations de travail. Selon Candlin (ibid.), dans le discours des experts, il est possible de détecter une recontextualisation complexe sur les plans stratégiques et tactiques de l'action située. Donc, deux perspectives sont possibles : celle de l'individu et de son exécution d'une tâche particulière et celle qui examine l'acteur dans le contexte d'action. Or, il n'est pas uniquement question de la capacité d'action, mais aussi de la capacité d'analyse. Selon Bereiter et Scardamalia (1993), l'expertise se compose non seulement des savoirs formels ou théoriques et des savoirs pratiques, mais aussi de la capacité métacognitive qui permet à l'acteur de gérer constamment ses savoirs et ses compétences. Dans le cas étudié ici, il est question de comprendre la communication en français langue étrangère dans des contextes d'action, ainsi que la réflexion métacognitive concernant cette action.

Par ailleurs, dans la recherche il est possible de distinguer des phases différentes dans le développement de l'expertise. Selon Dreyfus & Dreyfus (2005), il y en a cinq, allant de l'état de novice, à novice expérimenté, à une compétence, une compétence experte (*proficiency*) et à une expertise. Cette distinction est sujette à critique, car elle est élaborée à partir de l'exécution de tâches séparées et elle ne sera pas utilisée ici. Or, on doit noter ce que ces auteurs observent au sujet de l'action compétente (troisième niveau de la description) : l'acteur à ce niveau est capable d'évaluer ses actions et ses émotions aussi bien positives que négatives et il sait comment atteindre le but désiré (ibid.). En d'autres termes, cet acteur fait des erreurs, mais il sait en prendre la responsabilité : au lieu de l'éviter, il intègre la reconnaissance de son échec (ibid.). En somme, ici, sont désignés par *expertise* le savoir et/ou l'expérience approfondis de l'acteur ainsi que son activité appropriée avec d'autres locuteurs (Fetzer, 2004 ; Linell,

1998). Cette action ne concerne pas seulement des tâches uniques, mais toute l'activité (Engeström & Middleton, 1996), y compris la capacité métacognitive (Mutta, 2003)<sup>4</sup> de gérer ses savoirs et ses connaissances tout autant que les émotions liées à cette activité.

## 2. Ecriture du moi institutionnelle et construction identitaire

Dans cet article, nous utilisons comme matériel des *autobiographies langagières* - ou des récits de déplacement rédigés après un séjour linguistique. Il s'agit d'un genre particulier de l'« écriture du moi » qui met l'attention sur le soi ou l'identité du scripteur et sur son « vécu » rétrospectif. Il s'agit de différents types de prises de position du soi : c'est le rapport au monde, aux événements auxquels l'acteur a participé, son rapport aux autres personnes. Dans les récits de voyage ou de migration, la position par rapport à soi émerge du fait que le scripteur se retrouve dans un nouveau lieu géographique, dans des contextes de communication inhabituels et avec des gens qui parlent une autre langue que la sienne. Elle est donc reliée à une situation et à une rencontre dans l'entre-deux où la construction du sens est intersubjective, mais étrangère au scripteur.

En ce qui concerne l'autobiographie langagière, premièrement, celle-ci relève d'un contrat didactique entre l'enseignant et l'apprenant et est ainsi un récit de vie particulier, issu d'un cadre institutionnel universitaire ayant un caractère partiellement public. Cela veut dire, d'une part, que la nature de ces récits est publique, s'inscrivant dans la relation enseignant-apprenant, et d'autre part, que le « vécu » qui y est relaté est un « vécu » choisi pour la lecture « publique ». Or, même si la relation dialogique du scripteur-lecteur est de type apprenant-enseignant, l'activité rédactionnelle est réalisée selon la relation principale qui est celle du scripteur avec lui-même. Cela veut dire que dans ce récit, l'apprenant est confronté, peut-être pour la première fois, à ses expériences et que sa réflexion est une rencontre avec son « moi du passé », qui inclut toutefois des aspects liés au présent et à l'avenir. Donc, c'est la construction hybride de l'identité académique qui est en question.

Deuxièmement, le récit est une narration qui suit une séquentialité, c'est-à-dire une série chronologique temporelle et causale. Ce qui nous intéresse particulièrement, c'est la manière dont le scripteur recontextualise (Johansson, 2000), c'est-à-dire, relate par exemple un événement situé dans le passé en le transformant en un discours subjectif dans ses différentes phases. En d'autres termes, il y a aussi bien la description métacognitive du vécu tant externe qu'interne qui traduit une attitude qui pourrait être caractérisée d'*épistémique*<sup>5</sup>. Ici, cela désigne une attitude métacognitive qui fait référence à l'évaluation des savoirs du locuteur et à la façon dont il les conceptualise. Pour effectuer l'analyse, l'évaluation est réalisée selon le positionnement par rapport aux savoirs du scripteur dans la narration : il prend des positions qui varient entre la subjectivité et l'objectivité. Dans les cas subjectifs, il exprime une expérience privée, inférée ou imaginée. Cette expérience peut être perceptuelle, ce qui indique aussi l'engagement du scripteur par rapport aux événements. Quand l'expérience est présentée comme plus objective, il s'agit de la rapporter ou de la présenter comme factuelle, donc liées aux savoirs (Mushin, 2001 : 8.1).

Le matériel utilisé consiste en des autobiographies langagières rédigées pendant un cours portant sur les Francophonies (2007) donné au Département d'études françaises, à l'Université de Turku, Finlande. Ce matériel comporte en tout 25 récits d'une longueur de 500 mots environ. Ces autobiographies langagières sont basées sur les critères généraux concernant la biographie langagière proposée dans le Portfolio des langues<sup>6</sup> du Conseil de l'Europe. Leur rédaction était ciblée puisque l'objectif était à l'époque de produire des descriptions concernant des situations interactionnelles et des rencontres en français. Voici le début d'un récit où le scripteur présente cette thématique :

(1) Dans ce texte, je vais raconter d'un de mes séjours en France et je vais me concentrer sur mes expériences de la langue française. Je décrirai le milieu linguistique où j'ai vécu et *les effets que mon séjour a causé à mon usage du français*. Pour commencer mon bref récit, j'expliquerai les raisons de mon décision de partir en France et quelques autres détails. (ABL075)

Dans les exemples, comme celui supra, les fautes de toute sorte (grammaticales, orthographiques etc.) commises par les apprenants seront gardées telles quelles et les italiques sont utilisées pour marquer la séquence évaluative sur laquelle nous porterons notre attention. Dans les extraits, des éléments explicatifs entre les [crochets] seront ajoutés. Le traitement de ces récits respecte l'anonymat des scripteurs d'où l'utilisation d'un code à la fin de chaque extrait référant au texte numéroté dans le matériel collecté.

Dans les récits, il est possible de distinguer deux types de récits principaux : dans le premier, le scripteur décrit une « vraie » expérience de la « langue vécue » tandis que dans le deuxième, moins fréquent dans le matériel, c'est une expérience qui exprime une indifférence, un refus ou un échec partiel quant à l'appropriation du français, donc, de la langue « non-vécue ». Dans l'analyse, nous nous concentrons principalement sur le premier type de récit dont nous expliquerons les différences en le comparant avec le deuxième. Notre analyse examine les différentes phases du voyage décrites dans les récits.

### 3. Expérience initiale : problématisation et contradictions

Dans les narrations de premier type, nous distinguons différentes phases qui représentent plus ou moins une chronologie du voyage. Ces phases ne sont pas forcément très claires, mais assez pour dégager des étapes ou des moments qui encadrent les expériences évoquées. D'abord, il y a l'expérience initiale. Le moment de l'arrivée en France est relaté comme un état initial de prise de contact et d'altérité. Le point de départ de l'expérience de mobilité est donc celui qui place l'apprenant dans la situation de l'entre-deux. Comme nous l'avons mentionné supra, c'est un espace dans lequel les processus identitaires se déclenchent et où une construction hybride commence à s'élaborer. Quant aux situations de communication, les scripteurs évoquent de nombreux contextes de la sphère privée et publique. Il est question des interactions avec la famille d'accueil, pendant un cours de langue et des liens d'amitiés qui se nouent durant le séjour. Dans plusieurs cas, les apprenants sont partis en raison d'un travail ou un stage en entreprise, donc les situations de communication sont liées à l'exécution de tâches professionnelles variées. Tous les scripteurs

se trouvent également dans des situations de transactions diverses - achats, banque etc. La prise de position identitaire dans la communication en français ne dépend pas du type de situation de communication, mais de l'évaluation que l'apprenant fait de sa position.

Dans les récits, la description de cet état initial est décrit comme problématique et contradictoire par rapport aux croyances préalables. L'un des scripteurs décrit le début de son séjour de la manière suivante :

(2) Tout au début de mon séjour *j'ai remarqué qu'il était difficile* pour moi de *communiquer* avec les francophones. *Cela m'étonnait* parce que *j'avais cru* que mes connaissances langagières étaient *excellentes* ! (ABL079)

La difficulté de communiquer en français avec le co-locuteur provoque une réaction perceptuelle d'étonnement. Donc, l'attitude métacognitive exprimée est très affective et traduit l'incompétence d'action située dans le contexte de la communication en français. C'est un élément que tous les scripteurs partagent. Par conséquent, dans ces situations, la prise de position est très subjective et les émotions exprimées sont pour la plupart négatives. Or, ce qui varie, c'est la prise de position face à l'incapacité actionnelle. Pour certains, c'est une difficulté surmontable « *Au début, j'avais naturellement beaucoup de mal à comprendre et surtout à m'exprimer* » (ABL012). Pour d'autres, l'expérience suscite une émotion difficile à gérer. Plusieurs scripteurs évoquent le stress, la « timidité » ou même la « peur » : « *Pendant les premiers jours, j'ai eu peur de parler particulièrement avec les enfants* » (ABL076). Dans cette citation, le scripteur reste vague sur la raison pour laquelle ce sont justement les enfants qui sont à l'origine de ce sentiment d'insuffisance. Nous qualifions donc cette réaction subjective d'imaginaire. En sciences du langage, le fait de ne pas bien maîtriser le code langagier explique l'*insécurité linguistique* (Labov, 1976). Il s'agit d'un sentiment qui naît dans des situations où les locuteurs n'arrivent pas à satisfaire à la norme linguistique, ce qui provoque plusieurs types de comportement langagier<sup>7</sup>. C'est visiblement le cas pour ces apprenants. Face à cette prise de position émotionnelle, les apprenants sont obligés de trouver des stratégies et des moyens langagiers pour s'en sortir dans les situations de communication en français et également ils sont tenus de gérer leurs émotions.

#### 4. Prises de positions stratégiques

Dans les récits, nous trouvons plusieurs stratégies communes à tous les utilisateurs. Nous allons en mentionner trois qui sont les plus déterminantes par rapport à l'attitude métacognitive exprimée. La première est l'évitement, la deuxième est le recours à d'autres langues, notamment à l'anglais et la troisième, une stratégie inverse, est la ténacité face aux échecs. En utilisant la stratégie d'évitement, l'apprenant gère son stress et sa peur de commettre des erreurs. En outre, il se sent plus en sécurité :

(3) Si vous vous demandez pourquoi je n'ai pas parlé français avec le serveur [dans un restaurant], (...) J'avais beaucoup *peur de faire des fautes* et de nous [la compagnie avec qui il voyage] *embarrasser plus*. (ABL076)

Ici, nous observons une attitude qui traduit clairement, d'une part, une stratégie consciente d'évitement des fautes en raison d'une insécurité. D'autre part, l'apprenant juge la situation de communication trop exigeante au point de vue social et le risque de perdre la face (Goffman, 1967) à cause de l'insuffisance des compétences trop grande. Donc, il s'agit assurément de l'attitude métacognitive d'un novice incapable de gérer son action ni d'apprendre à partir de ses fautes. La deuxième stratégie mentionnée par la plupart des scripteurs est le recours à d'autres langues, notamment l'anglais. C'est surtout la stratégie utilisée dans le récit du deuxième type. Ce sont des étudiants qui, pour la plupart, ont une attitude indifférente face à l'appropriation du français pendant leur séjour. Ils restent avec des étudiants étrangers utilisant l'anglais ou des compatriotes parlant le finnois pendant leur séjour. Avec des co-locuteurs français, les scripteurs ont parfois du succès en utilisant cette stratégie, d'autres fois non comme nous le montre cette citation : « *Les Français ne voulaient pas parler l'anglais même si j'ai essayé de communiquer utilisant l'anglais* » (ABL076). Troisièmement, certains persistent à utiliser le français, même si c'est un échec communicationnel répété comme nous le montre l'extrait suivant :

(4) Par contre, à Paris, mes expériences n'ont pas été si *plaisantes* ! Là j'ai été en contacte avec les gens qui m'ont répondu en anglais, *bien que j'ai essayé de pratiquer mon français* ! (au boulangerie, au hôtel, etc.). *Ca m'a beaucoup dérangé. J'ai complètement perdu mon confiance quant à mes connaissances linguistiques* ! (ABL074)

Ici, le scripteur nous parle d'un obstacle supplémentaire à surmonter. Ses compétences insuffisantes ont provoqué l'alternance de la langue chez ses interlocuteurs, ce qui l'a perturbé et poussé à généraliser en considérant toutes ses connaissances comme mauvaises.

En somme, la transformation identitaire a débuté dans l'espace de l'entre-deux où les prises de position varient. Pour certains, cette transformation les pousse à adopter des stratégies grâce auxquelles ils essaient de surmonter les obstacles, tandis que d'autres réagissent en se repliant sur eux-mêmes.

## 5. Éléments pour l'expertise

Pendant leur séjour, après avoir traversé tout ce que la situation initiale a provoqué chez eux et après avoir utilisé les stratégies mentionnées, les scripteurs relatent comment ils ont pris position dans des situations de communication et comment ils ont essayé d'apprendre. Dans ces expériences, quant au premier type de récit, il est possible de distinguer plusieurs prises de positions différentes, mais nous en étudierons trois qui montrent comment les éléments liés à leur expertise future commencent à se dégager. Nous allons examiner le point pivot pendant le séjour, à la façon ils se situent en tant qu'apprenant de la langue dans les rencontres, et quelle est leur attitude face à l'alternance des langues déjà évoquée dans la section précédente.

Premièrement, puisqu'il s'agit de récits chronologiques, selon la logique narrative, il y a un tournant pendant le séjour. Dans ces récits, il s'agit des situations de communication dans lesquelles l'action est effectuée de telle manière que la maîtrise communicationnelle de l'apprenant n'est pas mise en

question. Dans le cas suivant, il y a une situation où le scripteur décrit une relation interpersonnelle, équilibrée avec son co-locuteur.

(5) *La situation a beaucoup améliorée après une expérience positive. J'ai dû créer un compte en banque pour pouvoir retirer mon salaire. Je suis entrée dans une banque et j'ai expliqué pourquoi j'étais venue. Un employé de banque m'a écouté avec attention. Il m'a posé des questions et il m'a expliqué le processus de création d'un compte très poliment et calmement. Après cette expérience j'étais plus courageuse qu'avant.* (ABL0714)

Ici, la description de la situation de communication est assez minutieuse car le scripteur mentionne en quelque sorte les tours de parole entre les interactants et la manière dont ils ont été effectués. Le scripteur relate l'attitude attentive de son co-locuteur devant l'explication qu'il a donnée et sa façon de répondre « *poliment et calmement* ». Donc le co-locuteur, avec son comportement « ordinaire » a soutenu le locuteur qui n'était pas sûr de ses compétences en français. En fait, le scripteur rapporte l'événement, fait des remarques perceptuelles, mais prend une attitude plus objective face à cette situation. Cela démontre une attitude métacognitive selon laquelle la réussite communicationnelle augmente la confiance de l'apprenant. Donc, il semble que l'attitude du co-locuteur et la manière dont l'apprenant l'interprète sont cruciales dans la réussite communicationnelle.

Deuxièmement, nous pouvons également lire dans les récits des descriptions qui mettent en évidence le savoir et le savoir-faire au point de vue actionnel. L'apprenant fait des efforts pour améliorer ses propres compétences langagières et apprécie chacune des occasions répétées lui donnant la possibilité d'utiliser le français avec succès, comme « *je suis devenue plus attentif à écouter le français* » (ABL0710). Le fait d'écouter l'autre, mais aussi de « *prendre plaisir* » à de parler avec l'autre font progresser les compétences langagières. En d'autres mots, nous constatons que les scripteurs ont moins recours à la stratégie d'évitement. Ils expriment leur contentement surtout quand l'alternance de langue n'a plus lieu chez l'interlocuteur : « *J'étais très content quand les Français m'ont compris et quand ils ne répondait pas en anglais.* » (ABL0711). Cette observation a un lien direct avec la satisfaction de l'apprenant quand il atteint son objectif en tant que locuteur du français.

Troisièmement, ce qui compte est l'attitude face à ses fautes qu'il fait et la manière dont l'apprenant intègre ce qu'il retire de la mauvaise utilisation de la langue. Donc, il est censé apprendre à ne pas éviter les erreurs et à y réagir d'une manière constructive. Comme nous le montre l'extrait suivant, dès qu'il prend l'habitude de parler français, l'apprenant est plus détendu :

(6) Un peu plus tard, que je m'étais *habitué* à parler le français, *je me suis devenu plus relaxé* et en fait *mon français a amélioré* parce que *je n'avais pas tellement peur de faire de fautes*. Alors j'ai fait des erreurs (et peut-être que mon interlocuteur m'a corrigé) et *j'ai appris en les faisant*. (ABL072)

En résumé, ce qui change par rapport à la phase initiale est que les scripteurs relatent l'action située au moment où ils arrivent à atteindre le

but communicationnel désiré, à gérer l'émotionnel de telle manière qu'ils ne mentionnent plus d'émotions négatives et à faire face à leurs erreurs. Dans plusieurs récits, l'attitude métacognitive devient plus objective quant aux compétences et des émotions positives qui dénotent la confiance et le sentiment d'avoir accompli quelque chose. De plus, se détecte une plus grande compétence dans la construction identitaire de l'apprenti-expert.

## 5. Expérience complexe et transformation identitaire

La plupart des récits contient une sorte d'évaluation finale dans laquelle les scripteurs réfléchissent sur l'importance et la signification de leur voyage en France. Dans cette section, nous nous concentrons sur les points qui peuvent être considérés comme significatifs dans la transformation de l'identité de l'apprenti-expert. En somme, ce qui est remarquable chez les scripteurs, c'est une prise de conscience de l'importance du séjour. Ce n'est pas une jubilation complète, elle est plutôt teintée de contradiction : « *Mon séjour à Paris était une expérience intéressante mais aussi bouleversante* ». (ABL079) Selon les scripteurs, il faut beaucoup de patience et de ténacité pour réussir dans les situations de communication et surmonter les obstacles.

Premièrement, chez certains, la prise de conscience est explicite et concerne le type de savoir et de savoir-faire acquis. Les domaines des compétences langagières observés sont le vocabulaire général et le vocabulaire spécialisé liés aux situations de travail ou au lieu du séjour. Sont aussi mentionnées la prononciation et l'expression orale. Dans l'extrait suivant, cette activité est décrite comme systématique :

*(7) j'ai fait beaucoup d'efforts pour améliorer mon français. J'ai lu des magazines et des journaux, j'ai parlé le plus possible, j'ai étudié de la vocabulaire mais le plus important était pourtant d'utiliser la langue tous les jours dans des situations tout à fait familières.* (ABL0712)

Il s'agit ici d'un apprenant qui essaie d'améliorer sa maîtrise de la langue. De plus, les scripteurs continuent à relater leurs réussites aussi bien dans la vie de tous les jours ou au travail que lors des examens à l'université « *dans les examens finaux j'ai mieux réussi que la plupart des étudiants francophones* » (ABL071). Sont également mentionnées les connaissances de la société française et la vie quotidienne qui sont analysées avec un regard critique. L'appropriation menant vers l'expertise semble donc satisfaisante ou suffisante.

Deuxièmement, les scripteurs donnent moins d'importance aux obstacles. Par exemple, les erreurs sources d'une peur insurmontable au début, diminuent et l'étudiant sait mieux les intégrer dans ses compétences. Nous observons « *une certaine facilité en communication et une expérience d'avoir passé ses obstacles dans un pays étranger.* » (ABL079). En d'autres mots, ils semblent avoir appris à gérer l'émotionnel. C'est à partir de leurs expériences que les apprenants évaluent le niveau de leur motivation. Il est évident que la motivation et la confiance en soi en tant que locuteur du français ont augmenté. Ils ont pu se débarrasser de l'hésitation initiale et expriment ouvertement l'espoir de pouvoir repartir pour des études ou pour un travail plus exigeant.

En ce qui concerne les récits de deuxième type, il y a quelques étudiants dont le progrès ne suit pas le même schéma. Ces étudiants continuent à utiliser systématiquement d'autres langues que le français pendant leur séjour, et ils constatent qu'ils n'ont pas fait de véritable progrès en français. Ils expriment leur regret ou leur déception devant l'occasion ratée. Ce qui est plus inquiétant, est le manque de motivation : ils parlent de leur doute quant à leurs études universitaires en français et au domaine d'expertise choisi.

## Conclusion

En Finlande, les étudiants universitaires en langue française forment un groupe d'apprenants qui, depuis très longtemps, a fait des voyages en France en raison d'un stage linguistique faisant partie de leur formation universitaire pour la licence. Ces apprenants sont de futurs professionnels de la langue, donc les connaissances et les compétences acquises lors de leur séjour ont une importance cruciale dans le développement de leur savoir et de leur savoir-faire d'expert.

Le voyage et le séjour linguistique sont une ouverture de l'espace de l'entre-deux qui impose à l'étudiant universitaire en langue un changement de perspective. Dans cet article, la transformation évaluée est celle liée à l'expertise future dans le domaine des langues. Les récits de voyage, appelés autobiographies langagières, ont servi à l'examen de l'utilisation du français dans des situations de communication, ainsi que des émotions liées à l'appropriation du français. L'objectif est de voir dans quelle mesure l'attitude métacognitive épistémique et les prises de position du soi développent la construction identitaire de l'apprenti-expert. Dans l'analyse, nous distinguons deux types d'étudiants : pour ceux du premier type, les plus nombreux, la langue française est réellement « vécue », ils trouvent leur motivation dans leur expérience. Quant à ceux du deuxième type, l'expérience langagière les laisse plutôt indifférents.

La première prise de position est la problématisation. Le questionnement porte sur les compétences insuffisantes et l'incapacité d'agir dans des contextes de communication avec des locuteurs français. L'attitude métacognitive est accompagnée de fortes émotions négatives telles que le stress ou la peur. Cela provoque chez les apprenants des prises de position stratégiques qui visent à donner la capacité d'action. Il s'agit des stratégies d'évitement, du recours à l'anglais et de la ténacité face à des problèmes communicationnels persistants. Certains adoptent la méthode par essais et erreurs, d'autres choisissent une sorte de repli sur soi ou l'intégration au sein d'un groupe parlant une autre langue que le français, ce qui leur procure de la sécurité. En ce qui concerne le point pivot, c'est le moment où les étudiants s'habituent aux situations de communication diverses, apprennent à atteindre le but communicationnel désiré et arrivent à gérer l'émotionnel. L'attitude métacognitive devient plus objective quant aux compétences, et ce qui en ressort de positif est la confiance en soi en tant que locuteur ou la satisfaction d'avoir résolu les problèmes.

A la fin des récits, les scripteurs donnent une évaluation de leur séjour et les avis sont partagés. Dans le deuxième type récit, les étudiants font part de leur regret et de l'échec partiel de leur appropriation de la langue. Chez les étudiants

du premier groupe, la motivation est forte, même si les scripteurs décrivent une expérience hybride, composée à la fois de difficultés et de réussites. L'attitude métacognitive quant à leurs acquis langagiers et communicationnels est détaillée. En d'autres mots, ils sont très conscients à leurs propos. Le degré de motivation va indiquer dans quelle mesure l'apprenant va continuer à développer son savoir et son savoir-faire dans l'avenir. Ainsi, ils ont atteint le niveau d'acteur compétent en voie de devenir expert. Comme l'exprime l'un des scripteurs: « *Etre un figure d'alterité est une occasion de faire connaissance avec l'autre culture, mais aussi de s'initier de soi-même.* »

## Bibliographie

Bereiter, C. ; Scardamalia, M., 1993. *Surpassing ourselves. An inquiry into the nature and implications of expertise.* Chicago: Open Court.

Bhabha, H. K., 2007 [1994]. *Les lieux de la culture. Une théorie postcoloniale*, Traduit par F. Bouillot, Paris : Payot.

Candlin, C. N., 2002. "Discourse, Expertise and the Management of Risks in the Health Care Setting." In *Research on Language and Social Interaction* 35 (2), pp. 115-137.

Dervin, F. ; Johansson, M., 2009. "Multimodal co-operation and academic identification in French as an Academic Language." In: Newby, D. ; Penz, H. (Eds.), *Languages for Social Cohesion. Language Education in Multilingual and Multicultural Europe.* Graz: European Centre for Modern Languages, 97-102.

Dervin, F., 2008. *Métamorphoses identitaires en situation de mobilité.* Turku : Université de Turku.

Dreyfus, H. L.; Dreyfus, S. E., 2005. "Expertise in Real World Contexts". In *Organization Studies* 26 (5), pp. 779-792.

Engeström, Y.; Middleton, D., 1996. "Introduction: Studying work as mindful practice". In: Engeström, Y.; Middleton, D. (eds.), *Cognition and Communication at Work*, Cambridge: Cambridge University Press, pp. 1-14.

Ericsson, K. A.; Lehmann, A. C., 1996. "Expert and exceptional performance: Evidence of Maximal Adaptation to Task Constraints". In *Annual Review of Psychology*, Vol. 47, pp. 273-305.

Fetzer, A., 2004. *Recontextualizing Context. Grammaticality Meets Appropriateness.* Amsterdam: John Benjamins.

Garam, I., 2007. *Kansainvälinen liikkuvuus yliopistoissa ja ammattikorkeakoulussa 2006. [Mobilité internationale aux universités et aux instituts professionnels universitaires.]*, CIMO (Center of international Mobility), Publications 2.

Goffman, E., 1967. *Interaction Ritual. Essays in Face-to-Face Behavior*, Cambridge, Mass: Harvard University Press.

Gohard-Radenkovic, A., 2008. "Les expériences de mobilité des étudiants garantissent-elles l'apprentissage tout au long de la vie ? Les conditions requises", *Synergies Europe* n° 2, pp. 7-50.

Johansson, M.; Dervin, F., 2007. « Choix en matière de curriculum à l'université finlandaise et expertise à l'oral ». Travaux de didactique du FLE, du numéro 57 de l'Université Paul Valéry, Montpellier, pp. 27-46.

Johansson, M., 2000. *Recontextualisation du discours d'autrui. Discours représenté dans l'interview politique médiatique*. Annales Universitatis Turkuensis, Ser. B. 237, Turku: Turun yliopisto.

Labov, W., 1976. *Sociolinguistique*. Traduit de l'anglais par Alain Kihm, Paris : Les Editions de Minuit.

Linell, P., 1998. *Approaching Dialogue. Talk, Interaction and Context in Dialogical Perspectives*. Amsterdam: John Benjamins.

Mushin, I., 2001. *Evidentiality and Epistemological Stance. Narrative Retelling*. Philadelphia, PA, USA: John Benjamins, p. 52.

Mutta, M., 2003. « 'Je vais devenir professeur de français un jour' - Réflexions métalinguistiques chez des locuteurs natifs et non-natifs ». In Defays, J.-M., Delcominiette, B., Dumortier, J.-L. et Louis, V. (éds.) *Les didactiques du français, un prisme irisé*. Coll. Proximités, Cortil-Wodon: InterCommunications S.P.R.L. & Éditions Modulaires Européennes (E.M.E.), pp. 185-203.

Nuorteva, J., 1997. *Suomalaisten ulkomainen opinkäynti ennen Turun Akatemian perustamista 1640*. [Études à l'étranger par des Finlandais avant la fondation de l'Académie Royale de Turku en 1640], Helsinki: Societas Historica Finlandiae & Societas Historiae Ecclesiasticae.

## Notes

<sup>1</sup> Centre National Finlandais des Statistiques. [http://www.stat.fi/til/yop/2006/yop\\_2006\\_2007-06-21\\_tie\\_002.html](http://www.stat.fi/til/yop/2006/yop_2006_2007-06-21_tie_002.html)

<sup>2</sup> Ici, on réfère à la pratique au Département d'études françaises, Université de Turku Finlande. <http://www.hum.utu.fi/oppiaineet/ranskankieli/fr/> Selon la communication personnelle de la part du Professeur émérite Lauri Lindgren, l'échange vers la France était une pratique très active même avant qu'elle ne soit institutionnalisée.

<sup>3</sup> *Opinto-opas*. [Guide d'études de la Faculté des Sciences humaines, Université de Turku]

<sup>4</sup> Voir une étude qui cible les étudiants en question : MUTTA, Maarit, 2003.

<sup>5</sup> Dans la linguistique, on fait référence soit à un positionnement épistémique ou épistémologique. Nous utilisons ici le premier, mais si ce dernier terme est utilisé dans un ouvrage auquel nous faisons référence ici. MUSHIN, Ilana, 2001.

<sup>6</sup> Conseil de l'Europe <http://www.coe.int/t/dg4/portfolio/>

<sup>7</sup> Labov l'a décrit dans des communautés linguistiques américaines où cela a entraîné une variation stylistique, une hypersensibilité, perception forte de son propre discours erronée ainsi qu'une préférence pour des formes hypercorrectes. op. cit. pp. 183, 200-201.