



HAL
open science

Le séjour à l'étranger comme moment d'autoformation expérientielle et langagière

Jaime Abad Montesinos

► To cite this version:

Jaime Abad Montesinos. Le séjour à l'étranger comme moment d'autoformation expérientielle et langagière. *Etudes en didactique des langues*, 2020, *Voyages, parcours & cheminements / Travels, journeys & pathways*, 35, pp.7-26. hal-04011403

HAL Id: hal-04011403

<https://ut3-toulouseinp.hal.science/hal-04011403v1>

Submitted on 2 Mar 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.

Le séjour à l'étranger comme moment d'autoformation expérientielle et langagière

Jaime ABAD MONTESINOS

Professeur certifié d'espagnol

Lycée Talma, Brunoy (91)



“La conscience de soi est *en soi* et *pour soi* en ce que, et par le fait qu'elle est en soi et pour soi pour un autre” (Hegel, 2012: 195).

Introduction

Dans un monde en constante évolution, les problématiques liées à la multiculturalité et aux apprentissages des langues étrangères sont devenues des enjeux majeurs de la politique européenne¹. Depuis quelques années, les séjours à l'étranger font de plus en plus partie des routines académiques des étudiants français et européens (Colin, 2009: 81), en favorisant souvent le développement d'un savoir-faire relationnel et interculturel. Ainsi, l'Unesco (2002: 53), dans son rapport sur l'éducation tout au long de la vie, a mis en évidence la mobilité étudiante et professionnelle, ainsi que “la promotion des compétences linguistiques et de la compréhension de différentes cultures” comme des défis de l'éducation du XXI^e siècle. La mobilité internationale est vue aujourd'hui comme une opportunité majeure de formation académique, professionnelle mais aussi personnelle. Dans le cadre d'un séjour à l'étranger, les aspects linguistiques sont considérés comme l'un de principaux facteurs de motivation, bien que des aspects qualitatifs comme l'envie de vivre de nouvelles expériences et de faire de nouvelles rencontres puissent être parfois plus déterminants.

En partant des entretiens réalisés avec des individus ayant fait un séjour à l'étranger, cette contribution souhaite mettre en évidence les éléments qui favorisent l'acquisition des langues en milieu naturel, tout en montrant aussi les limitations éventuelles. Partir à l'étranger, c'est une expérience de découverte de l'altérité et de nouvelles routes, mais aussi de questionnements, opérant parfois un changement de regard. Nous voulons proposer une réflexion sur les séjours internationaux en tant que vecteurs d'apprentissage et comment ils peuvent

¹ <https://www.coe.int/fr/web/portfolio>.

contribuer à l'émergence de moments d'autoformation dépassant souvent le cadre linguistique pour s'inscrire dans la sphère culturelle et personnelle.

Cadre méthodologique

Cet article, qui concerne le rapport entre les séjours à l'étranger et l'acquisition des langues, se base sur des entretiens semi-directifs réalisés avec neuf citoyens européens, ayant fait des études supérieures et nés entre 1982 et 1984. Ils sont tous hispanophones et ont réalisé un séjour académique ou professionnel à l'étranger entre 2005 et le présent. Il faut préciser que, pour ces personnes, le séjour n'est pas dû à une migration forcée, mais à un choix personnel, inscrit dans un parcours de vie, parfois lors de leurs études supérieures.

L'échantillon d'individus a été choisi à partir d'un réseau de connaissances ayant décidé de partir à l'étranger quelque temps. Étant donné que la situation sanitaire actuelle a limité considérablement les possibilités de déplacement, les entretiens ont été réalisés par visioconférence et enregistrés. Ils ont duré, approximativement, une heure et demie chacun, et puis ont été retranscrits pour pouvoir analyser les données et extraire les informations pertinentes pour cet article. Afin de baliser les échanges, nous avons élaboré un guide d'entretien.

Guide de l'entretien

- Où s'est déroulé le séjour et pendant combien de temps?
- Quelle était votre situation académique/professionnelle?
- Quelles ont été les motivations pour partir à l'étranger?
- Quel était votre niveau de langue avant le départ?
- Comment avez-vous vécu les premiers moments (premières impressions, difficultés rencontrées, etc.)?
- Comment avez-vous fait pour surmonter les difficultés (langagières, personnelles, etc.)?
- Dans quelle mesure les compétences langagières acquises avant le départ vous ont aidé?
- Quelles ont été les stratégies employées à votre arrivée pour faciliter la communication dans la langue du pays?
- Si c'est le cas, qu'est-ce qui vous a aidé à progresser? Qu'est-ce qui vous a pénalisé?
- Que vous a apporté le séjour d'un point de vue personnel? Et d'un point de vue linguistique?
- Le séjour vous a-t-il permis de voir la culture du pays d'une façon différente?
- A-t-il changé votre regard sur votre pays d'origine? Quelles ont été vos impressions au retour?
- Bilan de l'expérience. De votre point de vue, quel est l'élément le plus important de cette expérience internationale?

Le tableau suivant résume les informations principales de l'échantillon d'individus interrogés. Le matériel de l'enquête est trop réduit pour généraliser mais

il peut nous donner des pistes de réflexion sur deux processus étroitement liés: la construction de soi à l'étranger et l'acquisition d'une langue en milieu naturel.

Code	Sexe	Pays du séjour	Durée du séjour	Langue étrangère	Motivations	Type de séjour
A	M	Brésil	12 mois	Portugais	Découvrir la langue et la culture du pays. Vivre de nouvelles expériences.	Stage professionnel et travail (CDD)
B	M	Belgique	6 mois	Français	Sortir du pays d'origine et changer d'horizon. Améliorer le niveau de langue.	Stage professionnel
C	M	Royaume-Uni	11 mois	Anglais	Vivre de nouvelles expériences. Connaître le mode de vie des gens du pays. Améliorer le niveau de langue, éventuellement.	Travail (CDD)
D	F	France	6 mois	Français	Connaître mieux le pays. Découvrir un système éducatif différent. Vivre de nouvelles expériences. Améliorer le niveau de langue.	Bourse Erasmus
E	M	Irlande	4 ans et 9 mois	Anglais	Vivre de nouvelles expériences. Découvrir d'autres points de vue. Améliorer le niveau de langue.	Travail (CDI)
F	M	Allemagne et Indonésie	12 mois (Allemagne) et 1 mois (Indonésie)	Allemand et Indonésien	Vivre de nouvelles expériences personnelles et professionnelles. S'investir dans un projet de bénévolat.	Travail (CDD) et bénévole
G	F	Irlande et États-Unis	3 ans	Anglais	Changer d'horizon et vivre dans un pays différent. Vivre de nouvelles expériences. Acquérir de l'expérience et des compétences professionnelles.	Travail (CDI)
H	F	Pays-Bas	6 mois	Anglais	Découvrir un nouveau pays/système éducatif. Vivre de nouvelles expériences. Échanges culturels.	Bourse Erasmus
I	M	France	6 mois	Français	Vivre de nouvelles expériences. Connaître mieux le pays. Améliorer le niveau de langue.	Stage professionnel

Cheminevements et moments d'autoformation

Dans son article “*Vingt mille lieues sous les mers: les quatre défis de l'apprentissage informel*”, Schugurensky (2007: 14) établit une triple division dans le domaine éducatif: éducation formelle, éducation non formelle et éducation informelle. Même si chacun des trois types a des caractéristiques particulières, il faut souligner que les limites sont parfois vagues, et qu'elles peuvent s'entrecroiser dans le parcours de formation d'un individu. La première de ces trois formes d'éducation est celle que l'on peut désigner comme classique, c'est-à-dire se déroulant au sein d'une institution éducative et caractérisée par des programmes, des systèmes d'évaluation, des objectifs pédagogiques, des diplômes, etc. Cette éducation relève, dans la plupart des cas, d'un système institué sur la relation pédagogique qui souligne le rapport hiérarchique existant entre enseignants et apprenants. L'éducation non formelle est à son tour définie comme “toute activité éducative organisée se déroulant en dehors du système scolaire officiel” (*ibid.*). Dans cette catégorie l'auteur inclut: les formations techniques, les cours de sport, les cours de langue, les leçons de musique, etc. En dernier lieu, nous trouvons l'éducation informelle, celle qui se déroule dans les expériences quotidiennes sans planification préalable. Dans le cas de l'acquisition des langues, nous pouvons inclure dans cette catégorie les échanges lors d'un voyage avec des locuteurs natifs, mais aussi le visionnage de films en VO ou l'écoute de chansons, par exemple. Bien que les documents audiovisuels aient aujourd'hui une place essentielle dans les cours de langues étrangères, force est de constater que la conception dominante en pédagogie tend souvent à négliger l'éducation informelle, trop aléatoire et difficilement quantifiable. Cependant, celle-ci joue un rôle majeur dans la construction de soi et prend toute sa place dans le cadre d'un séjour à l'étranger, grâce aux échanges avec des locuteurs natifs et à la confrontation régulière à une autre réalité culturelle (Colin, 2009). Les apprentissages informels ont été souvent considérés comme des apprentissages résiduels de l'éducation dominante. Néanmoins, c'est dans cet espace que les individus acquièrent, d'après Schugurensky (*ibid.*), “la plupart des apprentissages significatifs dont on se sert dans la vie de tous les jours”, c'est-à-dire ceux qui se déroulent en dehors du cadre institutionnel et qui sont constitués à partir d'expériences existentielles très diverses. Le séjour à l'étranger, par la décentration qu'il produit chez l'individu, est un moment propice à ce troisième type d'éducation car il propose d'autres horizons pour la personne qui, ayant envie de nouvelles découvertes, a décidé de traverser une frontière.

Même si l'éducation formelle et l'éducation non formelle peuvent être présentes dans un séjour international (cours à l'Université, écoles de langues, stages de formation, etc.), les apprentissages informels jouent un rôle majeur dans les récits des personnes interrogées. Ce sont les apprentissages qui “se développent dans les activités quotidiennes liées à une communauté de pratiques, au travail, au sein de la famille ou dans les loisirs” (Bézille, 2009: 23) et qui contribuent, pour quelqu'un inscrit dans une expérience de mobilité internationale, à se confronter à des situations de communication très diverses. La plupart des personnes interrogées

ont évoqué l'importance des moments partagés avec les compagnons de route, les discussions communes sur des sujets très divers, la prise de conscience des réalités jusqu'à présent inaperçues, les découvertes inattendues, les démarches quotidiennes dans un cadre de vie différent, etc. Tous ces événements banals se constituent à l'étranger comme de véritables moments d'"autoformation expérientielle non réfléchie" (Verrier, 2006: 79), où se déroulent ces imprévus, liés à la découverte de la culture de l'autre, qui ne trouvent aucune logique interne. Ces éléments sont partie intégrante et indissociable du séjour, où la langue et la culture ont, sans aucun doute, une place centrale. Les personnes interrogées ont, par exemple, évoqué la découverte de nouveaux plats et de nouvelles recettes de cuisine (**I**), l'acquisition d'expressions familières et argotiques (**E** et **C**), l'acquisition de nouvelles compétences professionnelles et la construction d'un regard différent vers le pays d'origine (**G**), ou même d'un regard différent vers la vie elle-même (**A**), mais tous ont évoqué le développement de l'autonomie personnelle. Si les séjours à l'étranger doivent être caractérisés, c'est souvent par la volonté implicite des participants de créer des situations favorables pour que les expériences de formation puissent se produire et enrichir ainsi le parcours personnel, tout en laissant un espace ouvert au hasard des rencontres et des découvertes inattendues. Par ailleurs, force est de constater que les crises récurrentes de l'économie capitaliste et la complexité grandissante du système productif obligent les individus à être de plus en plus impliqués dans leur propre formation et situent l'autoformation au centre du débat sur l'éducation tout au long de la vie (Carré, 2010: 3; Galvani, 2013: 117).

Il faut néanmoins préciser qu'une démarche d'autoformation n'est pas un cheminement solitaire vers le savoir mais une prise en main de soi et de son parcours d'apprentissage, ce qui n'exclut pas les échanges formatifs et les recours parfois aux institutions éducatives. En suivant Moisan (2010: 19), nous considérons comme démarche d'autoformation:

une pratique sociale dans laquelle s'exerce un degré de maîtrise dans et sur son propre apprentissage et sa formation: son choix, sa conduite, son évaluation, quel que soit le contexte où elle se déploie: à visée formative (éducation formelle et non formelle) ou en cours d'activités (éducation informelle).

Ainsi, la personne impliquée dans une démarche d'autoformation est celle qui a choisi "les savoirs qu'[elle] souhaite acquérir" (Dupin, 2017: 19) et met en place les stratégies nécessaires pour y accéder, même si nous pouvons considérer, comme Lourau (1970: 251) l'avait exposé, que derrière cette démarche existe aussi une critique implicite "des modes de transmission du savoir". Certaines personnes interviewées sont entrées dans l'apprentissage d'une langue étrangère de manière complètement autonome. C'est le cas, par exemple, d'**A**, stagiaire dans une entreprise à Caxias do Sul au Brésil, parti pour découvrir la culture de ce pays latino-américain et pour apprendre la langue portugaise sans en avoir presque aucune connaissance préalable. Son projet s'est construit à partir de son intérêt pour la culture brésilienne, notamment la musique. Cette histoire personnelle fait écho à celle de la plupart des personnes interrogées, pour lesquelles le séjour était surtout motivé par des raisons personnelles et s'inscrit dans une dynamique riche

en apprentissages informels. Pour la plupart des personnes, le séjour était l'aboutissement d'un cheminement personnel ayant commencé bien avant, à partir de l'intérêt pour les films, la musique ou la littérature du pays. Même si les motivations professionnelles ou académiques ont été aussi évoquées lors des entretiens, la volonté de découvrir un nouveau pays, de s'intégrer temporellement dans la culture, de faire des connaissances, de vivre de nouvelles expériences, etc., apparaissent souvent comme les motivations principales. Ceci nous montre que, malgré la présence d'une vision utilitariste présente dans les projets de mobilité, d'autres facteurs, comme les facteurs humains et culturels, sont parfois déterminants dans les cheminements personnels qui mènent les individus à partir à l'étranger.

Pour une partie des personnes interrogées, le facteur linguistique avait aussi un rôle majeur qui a motivé leur décision de partir à l'étranger. Et cet intérêt contraste avec les limitations parfois évoquées de l'éducation formelle dans le cadre de l'enseignement des langues. Ainsi **B**, ayant réalisé un stage de six mois à Bruxelles dans une entreprise grâce au programme Eurodyssée², nous dit:

Les classes de langues étrangères sont souvent enrichissantes, particulièrement à la *Escuela Oficial de Idiomas*³. Je n'ai pas appris le français au lycée. À l'époque, il y avait uniquement l'anglais et je n'ai pas appris grand-chose, seulement les bases. Cependant, j'ai fait un an de français à la *EOI* quand j'étais à l'Université de Valence (Espagne). À la *EOI* j'ai appris les bases du français et cela m'a été très utile par la suite. Mais les voyages en France avec les amis m'ont beaucoup aidé aussi. Il y a quelque chose qu'une école ne peut pas te donner et c'est l'apprentissage des petites choses de la vie, ces moments improvisés... Dans le cas de l'apprentissage des langues étrangères, le fait d'aller à une académie pour acquérir les bases me paraît une bonne idée, mais la langue s'acquiert vraiment sur place: en discutant avec les gens, en faisant les courses, en s'immergeant dans la culture... À l'étranger tu n'as pas le choix et c'est de cette façon que l'on apprend vraiment une langue, sans préparation. Au début tu es carrément paumé, mais au travail il faut parler avec les clients, écouter ton patron... Dans une classe les choses sont plus planifiées, elles sont parfois artificielles et l'on perd cette dimension humaine, vitale, je ne sais pas, existentielle, d'apprendre une nouvelle langue⁴.

² <http://www.eurodysee.eu/fr/qui-sommes-nous.html>.

³ Fondées au début du XX^e siècle, les *Escuelas Oficiales de Idiomas* (EOI) sont un réseau d'établissements éducatifs espagnols, non universitaires, dédiés à l'enseignement des langues étrangères. Ils sont aujourd'hui répandus dans les principales villes du pays. À part les universités, l'*Escuela Oficial de Idiomas* est le seul organisme éducatif espagnol qui délivre des diplômes de langues ayant une reconnaissance officielle (cf. https://sepeprestaciones.es/escuela-oficial-de-idiomas/#Que_es_la_Escuela_Oficial_de_Idiomas).

⁴ *Las clases de lengua extranjera son a menudo interesantes, especialmente en la Escuela Oficial de Idiomas. En el instituto no estudié francés, únicamente había inglés y no aprendí gran cosa, solo las bases. Pero, hice un año de francés en la Escuela Oficial cuando estaba en la Universidad de Valencia. En la Escuela Oficial aprendí las bases del francés y aquello me fue útil después. Pero los viajes por Francia con los amigos me ayudaron también. Hay algo que una escuela no puede darte y es la enseñanza de esas pequeñas cosas de la vida, esos momentos improvisados... En el caso de una lengua, me parece buena idea ir a una academia para adquirir las bases, pero el idioma se aprende de verdad en el sitio: discutiendo con la gente, haciendo la compra, sumergiéndote en la cultura... En el extranjero no tienes otro remedio y es así como un aprende un idioma de verdad, sin preparación.*

Ce témoignage illustre les rapports parfois difficiles qui existent, pour beaucoup d'apprenants, entre l'apprentissage scolaire et l'acquisition en milieu naturel. Mais ceci nous montre aussi un point de vue partagé par la plupart des individus interviewés: pour les personnes désireuses d'apprendre une langue, le séjour à l'étranger est une opportunité d'être en contact permanent avec cette langue, confrontées à des situations très différentes et dans des conditions de communication réelles qui peuvent difficilement être reproduites dans une institution académique (Bange, 1992). Cette expérience internationale fait du processus d'acquisition une démarche personnelle porteuse de sens et ancrée dans le vécu qui fonctionne comme un vecteur de motivation, mais aussi comme un élément parfois essentiel dans la construction de soi. Comme l'a souligné le linguiste croate Bajrić (2017: 70):

Vivre dans la langue, vivre avec la langue, afin de rassembler les contenus appris et les contenus reçus. Aucun cours de langue ne peut, isolément, apporter au locuteur non confirmé un comportement linguistique authentique. Il n'est pas possible, quelle que soit la qualité d'un cours de langue, d'y retrouver des traces de vie permettant au locuteur non confirmé de s'imprégner d'un événement, d'une attitude, d'une émotion, d'une possibilité de réaction, d'une observation *in vivo*, etc.

Faire un séjour à l'étranger est, bien évidemment, une opportunité pour *vivre dans la langue*, pour être confronté au parler authentique des gens, comme il a été évoqué tout au long des entretiens réalisés. Mais, cette mise en relation culturelle et linguistique est un processus complexe et parfois incomplet, intimement lié aux interactions sociales.

Étayage et acquisition d'une langue en situation exolingue

La recherche interactionniste en acquisition des langues a mis en lumière l'importance des interactions sociales en tant qu'élément structurant des processus cognitifs de l'apprenant des langues étrangères et constitutif de son développement langagier (Py, 1989; Arditty & Vasseur, 1999; Pekarek Doehler, 2000). Selon cette approche, l'acquisition d'une langue étrangère ne se réduit pas à l'apprentissage d'un système structuré de signes linguistiques, car une langue est un fait social et son acquisition doit être considérée comme "le développement de la capacité même de participer à une pratique sociale" (Pekarek Doehler, 2000). Les interactants engagés dans une situation communicative sont co-responsables de la construction du sens à partir des interactions verbales auxquelles ils participent, en contribuant aussi à la construction d'un espace intersubjectif où la communication peut avoir lieu. La communication est donc conçue comme le moyen principal d'acquisition d'une langue puisque c'est grâce à la communication avec un locuteur compétent que l'apprenant, enfant ou adulte, apprend progressivement à employer les règles linguistiques ainsi que les conventions pragmatiques (Bange, 1992). Les études interactionnistes se fondent sur la conception de l'interaction verbale comme le

Al principio vas un poco perdido pero en el trabajo tienes que hablar con los clientes, escuchar a tu jefe... En una clase las cosas están más planificadas, a menudo resulta artificial, y se pierde esa dimensión humana, vital, no sé, existencial, de aprender una nueva lengua.

résultat d'un processus de collaboration entre deux locuteurs, dans lequel un locuteur confirmé devient le médiateur entre le locuteur non confirmé et la L2. Pour un apprenant de langue à l'étranger, communiquer veut dire réaliser des hypothèses, c'est-à-dire des "constructions cognitives et langagières" (Vasseur, 1993), qui sont ensuite validées ou réfutées par le *feedback* d'un locuteur natif lors d'un échange verbal. Pour la personne ayant envie d'apprendre une langue étrangère, ce *feedback* favorise son entrée dans une démarche d'autoformation grâce à la participation des locuteurs natifs, qui vont lui permettre d'être de plus en plus autonome et "d'ajuster son système" (Noyau, 1980: 81) à celui des locuteurs avec lesquels il interagit.

L'extrapolation au champ des langues étrangères des thèses de Bruner (1983) sur le processus d'acquisition du langage de l'enfant a mis en évidence l'importance majeure des échanges avec un locuteur natif pendant l'apprentissage, du fait qu'il peut apporter une aide, un étayage, au développement langagier de l'apprenant non natif (Bange, 1992; 1996; Vasseur, 1993). Dans le contexte d'une situation de communication exolingue, le locuteur natif peut assumer une grande partie de l'échange pour faciliter la communication (en donnant la définition d'un mot, en reformulant ses propos ou ceux du locuteur non natif, etc.) et aider ainsi à la réalisation d'une tâche communicative que l'apprenant n'aurait pas pu réaliser sans une participation externe. Le locuteur natif est alors un acteur central, parfois sans en être vraiment conscient, du processus d'acquisition de l'apprenant, car sa participation dans la communication permet, comme nous l'avons évoqué plus haut, de valider ou de réfuter les hypothèses de l'apprenant et de l'aider à avancer vers l'autonomie langagière. Cependant, l'étayage n'est pas un facteur suffisant dans le processus d'acquisition d'une langue, bien qu'il soit nécessaire pour la construction de l'espace intersubjectif où la communication exolingue peut avoir lieu. Lors d'un voyage, la médiation d'un locuteur natif peut favoriser l'amélioration du niveau de compétences langagières de l'apprenant. Mais l'acquisition d'une langue exige aussi une attitude active de la part de l'apprenant, qui doit imiter le modèle fourni et remobiliser les compétences acquises dans d'autres contextes et d'autres situations de communication (Arditty & Vasseur, 1999: 10): "ce que tu fais beaucoup au début c'est d'écouter ce qu'ils disent, comment ils s'expriment, les expressions employées que tu ne connais pas, et intégrer tout ça [...]. Tu avances petit à petit en adoptant et en imitant les expressions des locuteurs natifs que tu as écoutés" (**H**)⁵. Le processus d'acquisition repose sur deux activités étroitement liées: d'une part, une activité de "construction de savoirs" (Griggs, Carol & Bange, 2002: 28) et une automatisation des règles procédurales; d'autre part, un travail de perception et de réflexion métalinguistique à partir du *feedback* fourni par les interactants. L'acquisition d'une langue en milieu naturel est donc un processus cognitif en grande partie autodirigé par l'apprenant à partir des interactions sociales. Cette capacité autoformatrice des échanges avec les locuteurs non natifs a été soulignée

⁵ *Lo que haces mucho al principio es oír lo que dicen, cómo se expresan, las expresiones que utilizan que tu no conoces, y absorber todo eso [...]. Vas un poco cogiendo e imitando las expresiones que oyes de hablantes nativos.*

par Bange (1996), quand il affirme que “tout le discours en L2 du LNN [locuteur non natif] est un lieu potentiel d’apprentissage” et que “toute la contrepartie positive du LN [locuteur natif] est une aide potentielle à cet apprentissage”. Dans ce “mouvement d’autostructuration ” (Py, 1989: 85) réalisé par l’apprenant à partir des données fournies par les locuteurs natifs, le rôle de l’erreur est essentiel pour adapter l’interlangue à la langue cible. L’incompréhension favorise la prise de conscience des lacunes et de la nécessité de remanier les hypothèses langagières: “Dans une discussion tu dis une chose et tu te rends compte qu’ils n’ont rien compris. Et tu penses: “Merde! Ça ne se dit pas comme ça. Ça se dit autrement” (**I**)⁶.

Un exemple d’étayage évoqué par Vasseur (1993) est celui d’un locuteur natif qui, face aux problèmes d’expression et à l’hésitation de son interlocuteur, fournit le mot manquant dans une phrase pour faciliter la communication. Nous pouvons voir aussi un autre cas d’étayage dans le témoignage de **D**. Celui-ci illustre un exemple de “solicitation” (Py, 1989: 95) explicite, puisque la personne demande de l’aide à son camarade pour comprendre le sens d’un terme difficilement déductible par le contexte.

Je me souviens de l’un des premiers jours en classe. Avec un peu d’effort, j’étais capable de suivre les explications du professeur. En revanche, j’avais vraiment du mal à suivre les discussions avec plusieurs personnes. Au bout d’un moment je décrochais. C’était trop dur. Un jour, après les cours, dans une discussion avec un camarade de classe je lui ai demandé: “Excuse-moi, c’est quoi ‘un truc’? Je l’entends tout le temps et je suis incapable de le déduire à partir du contexte”. Il répondit: “Donc... un truc c’est... un truc... uff. Un truc... quoi”. Et je me suis dit: “D’accord, c’est le genre de mot dont on se sert tout le temps sans rien dire, comme ‘una movida’, ‘una historia’ o ‘una cosa’”⁷.

Le cas de **D** nous montre l’importance parfois des discussions informelles avec les natifs dans le processus d’acquisition d’une L2, ainsi que l’importance de la langue maternelle comme élément de comparaison. Dans l’anecdote racontée, nous pouvons voir que, malgré la réponse ambiguë du locuteur, l’étudiante espagnole est capable d’interpréter le sens du mot en faisant une analogie avec un terme de sa langue maternelle. Lors d’un séjour à l’étranger la confrontation réelle à la langue oblige souvent le locuteur non confirmé à établir des comparaisons entre la L2 et sa langue maternelle, en essayant de relever les différences et les ressemblances qui existent entre les deux pour consolider et structurer les connaissances, ce qui contribue au développement langagier de l’apprenant. Cette comparaison entre les langues a une pertinence particulière chez un locuteur débutant dont la maîtrise

⁶ *En una discusión dices una cosa y te das cuenta de que no han entendido nada. Y piensas: “¡Mierda!, no se dice así. Se dice de otra forma”.*

⁷ *Recuerdo uno de los primeros días en clase. Podía seguir la mayor parte de lo que explicaba el profesor, aunque con un poco de esfuerzo. En cambio, me costaba mucho seguir las discusiones con varias personas. Un día, después de las clases, le pregunte a un compañero: “excuse-moi, c’est quoi ‘un truc’”? Je l’entends tout le temps et je suis incapable de le déduire à partir du contexte”. Su respuesta fue: “donc... un truc c’est... un truc... uff. Un truc... quoi”. Y me dije: “vale, esta es la típica palabra que se emplea todo el rato sin decir nada, como ‘una movida’, ‘una historia’ o ‘una cosa’”.*

incomplète de la langue l'oblige souvent à réaliser des traductions mentales (Bajrić, 2017: 142). Comme il a été évoqué par d'autres personnes interrogées, la traduction mentale et la comparaison de structures grammaticales aident à baliser le cheminement vers l'autonomie linguistique et deviennent une pratique rassurante pour les débutants à l'étranger. Cependant, malgré son importance dans les premiers pas vers l'acquisition d'une langue, nous considérons, comme Bajrić (2017: 75), que, sur le long terme, cette stratégie peut être une forme négative en situation exolingue, puisqu'elle empêche l'apprenant d'exister vraiment dans la langue et rend impossible l'adoption des comportements linguistiques exigés par elle⁸.

Par ailleurs, même si l'importance des interactions langagières est évidente, il faut néanmoins prendre en compte que toutes les interactions à l'étranger ne favorisent pas le développement linguistique de l'apprenant. Afin que ce développement puisse avoir lieu, les interactions doivent se dérouler dans la "zone proximale de développement" (Vygotski, 2003) et favoriser l'autonomie de l'apprenant (Bange, 1996). Ainsi, "les prises effectives" (Py, 1989: 85) réalisées par l'apprenant à partir des données langagières reçues dans une situation de communication exolingue sont étroitement liées au niveau de développement de l'interlangue, c'est-à-dire que l'apprenant doit avoir les compétences langagières nécessaires pour pouvoir traiter les données fournies par son environnement social (Deulofeu & Noyau, 1986: 13). Comme cela a été mis en lumière par **D**, l'interaction avec beaucoup de personnes en même temps est une tâche extrêmement complexe pour les locuteurs primo-arrivants. Cette situation peut rapidement devenir décourageante à cause de la multiplication des sources d'information et oblige souvent le locuteur non natif à décrocher de la discussion.

Le besoin de communiquer comme facteur de motivation et d'apprentissage

Malgré les difficultés qui peuvent apparaître, la facilité à créer des situations de communication diverses est l'un des grands avantages des séjours à l'étranger car la confrontation permanente à la langue *in acto*, dans des contextes réels, favorise l'apparition de moments d'apprentissages divers pour les locuteurs non natifs. Néanmoins, comme nous l'avons vu plus haut, l'apprenant d'une langue à l'étranger est souvent confronté à des situations communicatives qui dépassent, notamment au début du séjour, leurs compétences langagières. Les entretiens ont mis en évidence que les stratégies communicatives les plus employées par les locuteurs non natifs au début de leur séjour sont les stratégies de formulation approximative (Lüdi, 1994), comme la dénomination indéterminée, la formulation inachevée ou les néologismes. C'est grâce à ces stratégies communicatives que le locuteur non natif essaie de combler ses lacunes lexicales et morphosyntaxiques, afin d'établir une interaction verbale avec un locuteur natif malgré la situation de communication asymétrique (Noyau, 1980: 75). Un échange verbal entre locuteurs est un processus

⁸ Samir Bajrić (2017: 110) définit le "comportement linguistique pertinent" comme une attitude énonciative qui est conforme à "l'ensemble des éléments qui sont d'ordre mental et par lesquels la langue incite le locuteur à choisir tel type d'énonciation (le dire) et d'énoncé (le dit) plutôt que tel autre".

collaboratif de communication qui contribue à la construction d'un espace sémiotique partagé de "négociation permanente du sens" (Arditty & Vasseur, 1999: 5). Dans cet espace, la langue d'un locuteur non confirmé avance par tâtonnements, avec l'aide éventuellement fournie par un locuteur natif, afin d'essayer de réduire l'asymétrie des compétences. Cette situation de tâtonnement expressif a été illustrée par **E**, habitant à Dublin depuis plus de quatre ans.

Je me souviens que, au début, il y a un mot et tu ne te souviens pas ... tu restes comme bloqué. Tu es sur une phrase... et il y a un mot qui arrive et tu ne te souviens pas de comment ça se dit. Ce que tu essaies de faire c'est un peu comme le contourner. Tu essaies de l'expliquer encore une fois, mais d'une autre façon, pour pouvoir employer d'autres mots dont tu te souviens... C'est un peu comme ça que tu fais. Tu ne te souviens pas d'un mot concret, donc tu essaies de l'expliquer avec d'autres mots, même si tu dois faire un grand détour. Tu fais ça et tu demandes: "Dis-moi, tu m'as compris?"⁹

Ces tâtonnements linguistiques, moyennant lesquels un locuteur non natif essaie de s'exprimer pendant son séjour, sont composés d'hypothèses construites à partir de son intuition de la langue, mais aussi de l'influence inévitable de la L1. Ces phénomènes linguistiques qui relèvent de l'influence d'une langue différente dans une situation de communication ont été désignés par Lüdi comme "marqueurs transcodiques" (1994) et illustrent les limitations expressives qu'un individu peut rencontrer à l'étranger, mais aussi ses efforts de participation dans les échanges verbaux. Nous pouvons voir ces phénomènes dans les néologismes construits par l'apprenant en employant, par exemple, des stratégies de dérivation affixale. C'est le cas d'**A**, qui nous a raconté qu'il construisait souvent les mots en portugais à partir du mot espagnol, auquel il rajoutait la terminaison *-çao*.

Comme il a été évoqué par Py (1989: 84), l'interaction ne doit pas être considérée comme "un simple cadre de l'acquisition d'une langue, mais bien comme un de ses constituants", car elle fournit à l'apprenant un modèle réel de la langue en situation de communication, parfois éloigné du modèle proposé dans la grammaire de la langue.

D'un point de vue linguistique, tu acquiers beaucoup de vocabulaire mais, surtout, l'argot. Apprendre correctement comment il faut dire tel truc pour obtenir le titre de *Cambridge*, c'est une chose. Mais après, dans la vie de tous les jours, un anglais ne parle pas toujours comme ça, il ne parle pas parfaitement (**C**).¹⁰

Cependant, l'interaction peut être favorisée par des facteurs divers, comme par exemple le niveau de compétences dans la langue du pays avant le voyage, les

⁹ *Recuerdo que, al principio, hay una palabra y no te acuerdas... te quedas como enganchado. Estas en una frase y llega una palabra y no te acuerdas de cómo se dice. Lo que intentas es un poco como darle la vuelta. Intentar explicarlo otra vez, de otra manera, para poder usar otras palabras de las que sí que te acuerdas... Es un poco lo que haces. No te acuerdas de una palabra en concreto, pues intentas explicarlo con otras palabras aunque tengas que dar un rodeo. Eso y preguntar: "¿oye, me estás entendiendo?"*

¹⁰ *Lingüísticamente ganas mucho vocabulario pero sobre todo, la jerga cotidiana. Una cosa es aprender correctamente como se dice tal cosa para que tu te saques el título de Cambridge. Pero después en el día a día un inglés no siempre habla así, no lo habla perfecto.*

ressemblances entre cette langue et la langue maternelle de l'apprenant ou même son attitude face aux apprentissages. Ce sont des facteurs qui peuvent aider au développement de l'intuition linguistique et aider à son tour le processus d'acquisition en milieu naturel. Dans le cas d'**A**, l'aide externe a pu être plus limitée car l'apprenant était capable de déduire par lui-même le sens des mots qu'il entend à partir de la connaissance linguistique de sa langue maternelle. Dans ce cas, la sensation d'évolution vers l'autonomie langagière est, à son tour, plus forte. L'intercompréhension entre deux langues voisines, comme l'espagnol et le portugais, réduit l'opacité lexicale et aide l'entrée dans la langue ainsi que le processus communicatif. De plus, cette stratégie peut être plus rassurante et motivante pour l'apprenant, qui voit le processus d'apprentissage comme un cheminement d'accès au sens plus autonome (Garbarino, 2015). Dans le cas d'**A**, comme nous l'avons vu, les stratégies de formulation approximative étaient très présentes, et il est lui-même conscient que son cheminement a été facilité, en grande partie, par les ressemblances entre le portugais et l'espagnol.

Honnêtement, l'une des formes que les espagnols employaient pour apprendre le portugais au Brésil est: tu parles l'espagnol avec un accent portugais... et finalement il n'y pas autant de mots qui changent, peut-être 30 %. Donc, tu apprends ces mots qui changent, qui sont étranges et différents. Par exemple, oublier: *esquecer*; se souvenir de quelque chose: *lembrar*... Ce sont des mots très différents qui te surprennent, et c'est même drôle de les apprendre parce qu'ils sont différents. Mais, finalement, ce que je faisais au début, et ce qu'un espagnol peut faire dès son arrivée au Brésil, est parler sa langue avec l'accent de là-bas. Puis il y a quelques lignes directives, quelques terminaisons... Dans une langue qui est si similaire, ça marche souvent.¹¹

Même si traverser une frontière est toujours une expérience formatrice, l'un des entretiens nous a montré que le fait de changer de pays peut aussi ne pas contribuer à une amélioration du niveau de langue puisque d'autres facteurs sont déterminants, comme le contexte social dans lequel la personne s'intègre ou la dynamique personnelle de chaque individu. Le témoignage de **F**, stagiaire puis salarié dans une entreprise à Berlin mais aussi bénévole en Indonésie, met en évidence quelques éléments qui nous semblent essentiels pour comprendre l'évolution des compétences langagières à l'étranger.

J'avais une base d'allemand car j'avais fait un an à l'*Escuela Oficial de Idiomas*. Mais, en vrai, mon niveau ne s'est pas amélioré beaucoup après trois ans à Berlin. Ma copine était espagnole, beaucoup de gens rencontrés là-bas, amis, collègues... n'étaient pas allemands. Donc, nous parlions tout le temps en anglais. Je suis tombé un peu dans une certaine zone de confort. J'employais l'anglais pour les longues discussions et

¹¹*Honestamente, una de las formas que teníamos los españoles de aprender portugués en Brasil es: tu hablas castellano con acento portugués... y al final las palabras que cambian no son tantas, a lo mejor es un 30 %. Entonces tu lo que vas aprendiendo son esas palabras que cambian, que te chocan, que son diferentes. Por ejemplo, olvidar: esquecer; acodarse de algo: lembrar... Esas son las que son muy diferentes, te chocan, incluso te hace gracia aprenderlas porque son diferentes. Pero en el fondo, lo que hacia yo al principio, y lo que puede hacer un español cuando llega a Brasil es hablar su idioma con el acento de allí. Luego siempre hay unos patrones, unas terminaciones... En un idiomas que es tan parecido, muchas veces funciona.*

l'allemand basique pour les choses de la vie quotidienne. Pour m'améliorer en allemand j'aurais dû faire des efforts et réviser un peu, et je n'avais pas le temps. De plus, mon cercle de connaissances n'était pas allemand donc je n'en avais pas besoin [...]. En vrai, j'ai appris plus en deux mois en Indonésie qu'en trois ans à Berlin. Pour moi, c'est une question de nécessité. En Indonésie, je savais que pour aller dans certains endroits, je ne pouvais pas aller seulement avec l'anglais. Tu peux seulement aller dans les endroits où le gars parle anglais [...]. C'est aussi une question de motivation. En Indonésie, étant donné que j'en avais besoin, le fait de passer des heures ne me dérangeait pas.¹²

Ce témoignage met en lumière le lien étroit qui existe entre les besoins de communication et la motivation dans l'acquisition d'une langue. Le témoignage de **F** confirme les thèses de Noyau (1979; 1980) sur l'élément moteur de l'acquisition non-guidée d'une langue étrangère. Ce sont les "besoins de communication" (Noyau, 1980: 84) qui sont le facteur clé du processus. Ainsi, l'acquisition se déroule grâce aux interactions avec des locuteurs compétents fournissant "un modèle de la langue" (Deulofeu & Noyau, 1986: 12) mais il faut aussi prendre en considération la volonté de l'apprenant d'être réceptif aux données reçues et à l'environnement social lui-même. Selon Deulofeu & Noyau (1986: 8), la situation personnelle de l'apprenant, comme l'exil ou la migration forcée, peut être un facteur de ralentissement du processus d'acquisition d'une langue. Il faut rappeler que, dans le cas des personnes interrogées, le projet de partir à l'étranger est un choix personnel et non une contrainte. Dans le cas de **F**, nous ne retrouvons pas une situation traumatique qui puisse expliquer la fossilisation du niveau de langue; mais la faible présence de locuteurs natifs dans son entourage et l'usage de l'anglais comme langue véhiculaire ont réduit les opportunités de confrontation à l'allemand et limité ainsi les possibilités d'acquisition de la langue.

Les exemples évoqués illustrent la distinction établie par Noyau (1979: 34) entre deux types de motivation dans l'acquisition d'une langue: instrumentale et intégrative. Dans les cas de **B** ou d'**A**, notamment, nous pouvons voir un plus grand intérêt pour la culture du pays, y compris la langue. Et ceci est un facteur essentiel de l'acquisition d'une langue: l'intérêt pour la langue et la culture du pays. Dans le cas de **F**, en revanche, son intérêt pour l'allemand est simplement instrumental. Le fait d'aller en Allemagne, comme il nous l'a raconté, était une opportunité de changement personnel mais l'intérêt pour la langue allemande jouait un rôle secondaire. De plus, dans son entourage, la présence d'étrangers venant d'autres pays de l'Union Européenne était assez importante, ce qui a favorisé

¹²*Tenía una base de alemán porque hice un año de alemán en la Escuela Oficial de Idiomas. Pero, en verdad, después de haber pasado tres años en Berlín mi nivel de alemán no mejoró mucho más. Mi pareja era española, mucha de la gente que conocí allí, amigos, compañeros de trabajo,... no eran alemanes. Así que hablábamos en inglés. Caí un poco en una cierta zona de confort. Utilizaba el inglés para las conversaciones largas y mi nivel básico de alemán para las cosas de la vida diaria. Para mejorar tendría que esforzarme y estudiar un poco, y yo no tenía tiempo. Además, mi círculo no era alemán así que tampoco lo necesitaba [...]. En verdad aprendí más en tres meses en Indonesia que en tres años en Berlín. Para mí es una cuestión de necesidad. En Indonesia para ir a ciertos sitios sólo con el inglés yo sabía que no podía ir. Puedes a ir solamente al sitio donde el tío sepa inglés [...]. Es una cuestión también de motivación. En Indonesia como sí lo necesitaba pues no me importaba echarle horas.*

l'usage d'une langue commune à tous, en l'occurrence l'anglais, et différente de la langue du pays. Le témoignage de **F**, qui a aussi évoqué ses tentatives d'expression en employant des néologismes allemands déduits à partir de l'anglais, nous montre les limitations des formulations approximatives lorsque l'apprenant n'a pas une vraie intuition de la langue, c'est-à-dire quand il a des difficultés à réaliser certaines opérations linguistiques nécessaires pour la communication (Bajrić, 2017: 69).

Le voyage comme expérience du décentrement

Selon le linguiste russe Bakhtine (1977: 137), “la langue vit et évolue historiquement dans la communication verbale concrète, non dans le système linguistique abstrait des formes de la langue”. Nous avons vu que le voyage à l'étranger est un moment propice pour entrer dans cette communication verbale concrète, mais aussi pour la découverte de l'altérité qui vient à notre rencontre et qui ne peut pas être séparée de l'acquisition d'une langue en milieu naturel. Le fait de sortir de notre zone de confort nous force à être confronté à des situations diverses, parfois problématiques, qui amènent l'individu à remobiliser ses compétences linguistiques, mais aussi kinésiques et relationnelles, pour mener à bien l'activité communicative. L'expérience de découverte d'une nouvelle quotidienneté amène le sujet à faire face à de petits défis réguliers, n'ayant aucune importance dans le pays d'origine mais qui deviennent des moments d'apprentissage où la langue est mise en situation réelle en dehors des institutions éducatives: chercher un logement, ouvrir un compte bancaire, réaliser des démarches administratives, etc. La clé de voûte d'un cheminement éducatif construit temporairement à partir du changement d'horizon géographique est “l'expérience du décentrement” (Colin, 2008: 72), produisant aussi le déplacement du sujet vers d'autres situations et d'autres rencontres, éloignées du cadre habituel. L'expérience du déplacement volontaire, évoquée dans ces pages, est étroitement liée à la découverte de la dimension culturelle dont la langue étrangère est vecteur (Lüdi, 2008: 17). C'est le cas d'**A** qui a été profondément surpris par la découverte du *jeitinho*¹³.

Malgré les différences, les expériences évoquées par les personnes interrogées ont mis en évidence l'importance des interactions comme dispositif d'apprentissage informel des langues, car les échanges avec les locuteurs natifs leur ont permis d'améliorer leurs compétences linguistiques, notamment en compréhension et production orales. Par ailleurs, les entretiens nous parlent aussi de rencontres et de découvertes inattendues, d'un changement de regard sur le pays d'origine et envers soi-même qui sont étroitement liés à l'expérience du voyage et d'acquisition d'une langue. Pour les individus qui savent s'approprier ces moments et les intégrer dans un parcours existentiel plus large, les séjours à l'étranger offrent la possibilité de découvrir une “nouvelle vie quotidienne” (Brougère, 2009: 27) qui peut avoir, à long terme, un impact profond sur l'identité personnelle. Ainsi, **G**, qui a fait un long séjour professionnel à Dublin puis aux États-Unis, nous a dit:

¹³ <https://bomdiabresil.com/comprendre-le-bresil-en-un-mot-cest-quoi-ce-jeitinho-brasileiro>.

Il y a tout qui change. Le fait de quitter ton entourage, de faire face à certaines situations, de vivre dans une autre société qui a une autre culture, une autre langue... cela te fait grandir comme personne et évoluer, même si tu ne te rends pas compte toi-même.¹⁴

Cette expérience du décentrement est aussi porteuse de leçons de vie qui ont une place centrale dans ces séjours et sont souvent mises en avant par les personnes interrogées, parfois à un niveau plus important que l'acquisition d'une langue. Ainsi, **C**, ayant travaillé en tant que serveur à Londres pendant presque un an, nous raconte: "C'est important de connaître quelques mots clés mais, finalement, c'est une question d'attitude. J'ai appris que, avec une bonne attitude et quelques mots, tu as déjà fait une partie du chemin"¹⁵. Pour Galvani (2013: 117), "lorsque l'on parle des apprentissages informels, on parle de ceux qui se font dans l'expérience de la vie contrairement à ceux qui sont acquis déjà formalisés par d'autres". Le séjour à l'étranger favorise un contact avec la langue mais aussi une entrée dans une situation d'apprentissage informel par le décentrement du regard et du quotidien, parfois difficile à saisir avec des mots: "C'est difficile, parce que ce ne sont pas des choses matérielles que tu puisses numéroter ou quantifier, n'est-ce pas? C'est plutôt une question qualitative au moment de regarder le monde, de regarder autour de toi" (**C**)¹⁶. Même si l'inquiétude d'être confronté à l'inconnu a aussi été évoquée lors de nos entretiens, la motivation personnelle ressentie par le fait de surmonter petit à petit les difficultés du quotidien est toujours plus forte et joue un rôle majeur dans les premiers pas à l'étranger. Cette réalité peut même devenir un élément déclencheur de confiance en soi.

Je suis arrivé là-bas sans connaître grand-chose en anglais. Et tout de suite j'ai dû aller dans un bureau de la Sécurité Sociale pour obtenir l'*Insurance Number*, c'est-à-dire l'équivalent du numéro de la Sécurité Sociale [...]. J'ai dû y aller le troisième ou le quatrième jour sans connaître rien en anglais et j'ai dû me débrouiller dans un entretien. Je connaissais quelques expressions, c'est tout. Et le fait de se retrouver dans cette situation, face à une institution publique où tu dois expliquer ce que tu veux... donc j'avais d'abord un peu peur. Mais j'ai quitté le bâtiment avec un document et j'ai pensé: "si j'ai réussi cela... je peux tout réussir" (**C**).¹⁷

Colin (2008: 61) a défini l'être humain comme un "passeur de frontières". C'est cette traversée transfrontalière et transculturelle qui rend possible l'apparition des opportunités transformatrices du quotidien et productrices d'une éducation

¹⁴ *Te cambia todo. El hecho de salir de tu entorno, de enfrentarte a ciertas situaciones, de vivir en otra sociedad, con otra cultura, otra lengua... te hace crecer como persona y evolucionar. Aunque a lo mejor tú no te das cuenta.*

¹⁵ *Es importante conocer algunas palabras clave pero, al final, es una cuestión de actitud. Yo aprendí que, con una buena actitud y cuatro palabras ya tienes mucho ganado.*

¹⁶ *Es complicado, porque no son cosas materiales que puedas enumerar o cuantificar, ¿no? Es más bien un tema cualitativo a la hora de cómo miras el mundo, de cómo miras a tu alrededor.*

¹⁷ *Pues yo fui allí sin saber mucho inglés. Y de repente tuve que ir a una oficina de la seguridad social de allí para sacarme el Insurance Number, el equivalente al número de la seguridad social allí [...]. Yo me tuve que ir el tercer o cuarto día sin saber nada de inglés y tuve que defenderme en una entrevista. Yo sabía algunas expresiones y punto. Y el hecho de verte en esa situación, ante una institución pública, en la que tienes que explicar lo que quieres... pues de primeras tuve un poco de miedo. Pero salí de allí con un documento y pensé "si he conseguido esto... puedo conseguirlo todo"*

tout au long de la vie, ayant un impact majeur dans la construction de soi. Parler du cheminement dans l'acquisition d'une langue à l'étranger veut dire aussi parler de ces moments. Partir à l'étranger, c'est créer des opportunités pour que les apprentissages informels, ancrés dans les découvertes quotidiennes et les nouvelles routes, puissent exister. Vivre dans un pays étranger c'est aussi appréhender le monde de l'autre, avec toutes ses contradictions, pour en faire un monde à nous. L'une des personnes interviewées nous a dit: "l'expérience à l'étranger t'ouvre l'esprit au plaisir d'explorer, de connaître plus de cultures et plus de gens. Tes priorités changent... plutôt elles se trouvent modifiées" (G)¹⁸.

Cependant, il faut être vigilant face à une vision idéalisée du voyage considérant que, seulement par le fait d'être en contact avec une nouvelle culture, les préjugés et les clichés culturels vont disparaître et qu'un espace d'échange interculturel va se construire entre les interlocuteurs (Colin, 2009: 84). Au contraire, les séjours des personnes interviewées ont parfois servi à confirmer les stéréotypes et réaffirmer les identités culturelles: "à l'étranger tu te rends compte que ce que l'on dit sur les Espagnols est vrai. Nous sommes très bruyants" (C)¹⁹. Même si les voyages nous permettent de connaître d'autres coutumes différentes des nôtres, "rien ne prouve que l'expérience du contact suffise à éroder les préjugés" (Abdallah-Preteuille, 2017: 100). Cependant, malgré cet aspect, nous pouvons affirmer que le voyage, en tant que vecteur d'un "choc culturel" (Charaudeau, 2001: 347; Brougère, 2009: 29) est un dispositif propice à la découverte de la différence et un complément indispensable à "une éducation par les langues" proposée par Galisson (2002). Aujourd'hui, dans un monde comme le nôtre, en changement constant, cette éducation à la différence au moyen des langues a toute sa place, tout en sachant que les effets de l'immersion dans une autre culture peuvent être très différents selon les individus (Perrefort, 2006: 148), y compris sur les aspects linguistiques. Comme nous l'avons vu, ses effets sont étroitement liés à la motivation et à la situation personnelles, mais aussi aux ressources socio-culturelles de chacun.

Conclusion

Les témoignages des personnes interrogées nous ont montré les problèmes rencontrés pendant les séjours à l'étranger: peur de l'inconnu, incompréhension, difficultés d'expression, etc. Mais, nous avons pu voir aussi les recours employés pour surmonter leurs difficultés: étayage, formulations approximatives, compétences relationnelles, recours à la langue maternelle, etc. Ainsi, l'acquisition d'une langue en milieu naturel est un processus complexe pour un apprenant car cela exige une capacité à faire des expériences quotidiennes une galaxie interconnectée de moments de formation (Lefebvre, 2009) construisant les parcours individuels. Les entretiens nous ont montré l'importance des interactions avec des locuteurs natifs dans le complexe cheminement vers l'acquisition d'une

¹⁸*La experiencia en el extranjero te abre la mente al gusto por explorar, por conocer más culturas y más gente. Tu prioridades cambian, bueno se ven modificadas.*

¹⁹*En el extranjero te das cuentas de que lo que se dice de los españoles es verdad. Somos unos escandalosos.*

langue étrangère, mais aussi le rôle de l'attitude individuelle face aux situations quotidiennes. Dans ce cheminement, parfois chaotique mais toujours enrichissant, le vécu personnel devient un élément central et porteur de sens dans l'acquisition d'une langue. Ce sont les traces des expériences vécues qui balisent les parcours de formation à l'étranger des individus interrogés, où les langues se mêlent avec les découvertes quotidiennes. Même si toutes les personnes n'ont pas progressé dans la langue étrangère au même niveau, toutes ont évoqué le changement personnel, difficilement quantifiable, comme la principale acquisition du séjour.

Les séjours à l'étranger rendent possible la découverte de l'altérité, ainsi que l'opportunité de confrontation à des situations de communication réelle et de construction de moments d'autoformation qui s'éloignent de notre quotidien. Bien que l'itinéraire intellectuel puisse être différent selon les individus, ces moments contribuent à l'émergence d'expériences d'apprentissages informels et de découvertes culturelles qui sont intimement liées aux aspects linguistiques. De plus, comme nous l'avons vu dans les témoignages, le voyage et la mobilité sont parfois un vecteur de sens pour l'apprentissage d'une langue, car ils peuvent rendre possible le fait de vivre dans la langue et d'approfondir la connaissance d'une culture.

Malgré les difficultés et contradictions qui peuvent apparaître, nous pouvons dire que les séjours à l'étranger de moyenne ou de longue durée, par leur nature riche en découvertes, changements, rencontres, mais aussi séparations, favorisent les moments d'autoformation où s'entrecroisent les expériences personnelles, les éléments culturels et les compétences langagières. D'après Galvani (2013: 116), l'évolution de notre société contemporaine exige une transformation profonde de l'accès au savoir, car "il nous faut passer du paradigme de l'enseignement au paradigme de l'apprentissage pour apprendre de la vie tout au long de la vie". Pour quelqu'un qui est ouvert aux questionnements, nous pouvons envisager qu'une expérience à l'étranger soit un vecteur de ce genre d'apprentissages.

Références bibliographiques

- ABDALLAH-PRETCEILLE, Martine. 2017. *L'éducation interculturelle*. Paris: Presses universitaires de France, coll. Que sais-je?
- ARDITTY, Jo & Marie-Thérèse VASSEUR. 1999. Interaction et langue étrangère: présentation. *Langages* 134, 3-15.
- BANGE, Pierre. 1992. À propos de la communication et de l'apprentissage de L2 (notamment dans ses formes institutionnelles). *Acquisition et interaction en langue étrangère* 1. URL: <http://journals.openedition.org/aile/4875>.
- BANGE Pierre. 1996. Considérations sur le rôle de l'interaction dans l'acquisition d'une langue étrangère. *Les Carnets du Cediscor* 4. URL: <http://journals.openedition.org/cediscor/443>.

- BAJRIĆ, Samir. 2017. *Linguistique, cognition et didactique. Principes et exercices de linguistique-didactique*. Paris: Presses de l'université Paris-Sorbonne.
- BAKHTINE, Mikhaïl (Volochinov). 1977. *Le marxisme et la philosophie du langage*. Paris: Les Éditions de Minuit.
- BÉZILLE, Hélène. 2009. De l'apprentissage informel à l'autoformation dans l'éducation "tout au long de la vie". Lucette COLIN & Jean-Louis LE GRAND (dirs.), *L'éducation tout au long de la vie*, Paris: Anthropos, 23-38.
- BROUGÈRE, Gilles. 2009. Vie quotidienne et apprentissages. Gilles BROUGÈRE & Anne-Lise ULMANN (dirs.), *Apprendre de la vie quotidienne*, Paris: Presses universitaires de France, 21-31.
- BRUNER, Jérôme. 1983. *Le développement de l'enfant. Savoir faire, savoir dire*. Paris: Presses universitaires de France.
- CARRÉ, Philippe. 2010. Introduction. L'autoformation, attracteur paradoxal... Philippe CARRÉ, André MOISAN & Daniel POISSON (dirs.), *L'autoformation. Perspectives de recherche*. Paris: Presses universitaires de France, 1-16.
- CHARAUDEAU, Patrick. 2001. Langue, discours et identité culturelle. *Éla (Études de linguistique appliquée)* 123-124, 341-348.
- COLIN, Lucette. 2008. Passer les frontières: une éducation tout au long de la vie? Lucette COLIN & Jean-Louis LE GRAND (dirs.), *L'éducation tout au long de la vie*, Paris: Anthropos, 61-78.
- COLIN, Lucette. 2009. Les séjours à l'étranger: apprendre malgré l'institution scolaire? Gilles BROUGÈRE & Anne-Lise ULMANN (dirs.), *Apprendre de la vie quotidienne*, Paris: Presses universitaires de France, 81-92.
- DEULOFEU, José & Colette NOYAU. 1986. L'étude de l'acquisition spontanée d'une langue étrangère: méthodes de recherche/méthodes en linguistique/apports. *Langue française* 71, 3-16.
- DUPIN, Corinne. 2017. *Autoformation: l'apprentissage buissonnier*. Paris: Éditions du Cercle de la Librairie.
- GALISSON, Robert. 2002. Didactologie: de l'éducation aux langues-cultures à l'éducation par les langues-cultures. *Éla (Études de linguistique appliquée)* 4: 128, 497-510.
- GALVANI, Pascal. 2013. Apprendre de la vie, une démarche réflexive d'auto-écoformation. Actes du 3^e forum mondial *Apprendre tout au long de la vie: pourquoi et comment?* Paris: Comité mondial pour les apprentissages tout au long de la vie, 116-120.
- GARBARINO, Sandra. 2015. Les avantages de l'entrée en langue étrangère via l'intercompréhension: "j'ai l'impression de lire du français mais écrit différemment donc je me sens puissante!". *Éla (Études de linguistique appliquée)* 179, 289-313.

- GRIGGS, Peter, Rita CAROL & Pierre BANGE. 2002. La dimension cognitive dans l'apprentissage des langues. *Revue française de linguistique appliquée* 7: 2, 25-38.
- HEGEL, Georg Wilhelm Friedrich. 2012 [1807]. *Phénoménologie de l'esprit*. Paris: GF/Flammarion.
- LEFEBVRE, Henri. 2009. *La somme et le reste*. Paris: Anthropos.
- LOURAU, René. 1970. *L'analyse institutionnelle*. Paris: Les Éditions de Minuit.
- LÜDI, Georges. 1994. Dénomination médiante et bricolage lexical en situation exolingue. *Acquisition et interaction en langue étrangère* 3. URL: <http://journals.openedition.org/aile/4897>.
- LÜDI, Georges. 2008. Entretien avec Georges Lüdi (Propos recueillis par Chantal Cali, Martin Stegu & Eva Vetter). *Synergie Europe* 3, 17-21.
- MOISAN, André. 2010. Chapitre 1. L'institutionnalisation de l'autoformation. Philippe CARRÉ, André MOISAN & Daniel POISSON (dirs.), *L'autoformation. Perspectives de recherche*, Paris: Presses universitaires de France, 17-77.
- NOYAU, Colette. 1979. Linguistique appliquée à l'acquisition des langues étrangères et langage des travailleurs immigrés. *Langage et société* 9 (supplément), 37-39. URL: <https://doi.org/10.3406/lsoc.1979.1200>.
- NOYAU, Colette. 1980. Étudier l'acquisition d'une langue non-maternelle en milieu naturel. *Langages* 57, 73-86.
- PEKAREK DOEHLER, Simona. 2000. Approches interactionnistes de l'acquisition des langues étrangères: concepts, recherches, perspectives. *Acquisition et interaction en langue étrangère* 12. URL: <https://journals.openedition.org/aile/934#ftn2>.
- PERREFORT, Marion. 2006. Changer en échangeant – Vivre dans la langue de l'autre. OFAJ, *L'immersion dans la culture et la langue de l'autre. Une recherche évaluative du programme Voltaire*, Texte de travail n° 23, Paris/Berlin, 147-211.
- PY, Bernard. 1989. L'acquisition vue dans la perspective de l'interaction. *Documentation et recherche en linguistique allemande contemporaine – Vincennes (DRLAV)* 41, 83-100. URL: <https://doi.org/10.3406/drlav.1989.1085>.
- SCHUGURENSKY, Daniel. 2007. *Vingt mille lieues sous les mers: les quatre défis de l'apprentissage informel*. *Revue française de pédagogie* 160, 13-27.
- UNESCO. 2002. *L'éducation tout au long de la vie*. Paris: Unesco. URL: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000219166/PDF/219166fre.pdf.multi>
- VASSEUR, Marie-Thérèse. 1993. Gestion de l'interaction, activités métalangagières et apprentissage en langue étrangère. *Acquisition et interaction en langue étrangère* 2. URL: <http://journals.openedition.org/aile/4855>.

VERRIER Christian. 2006. Expérience réfléchie et expérience non réfléchie. Hélène BÉZILLE & Bernadette COURTOIS (dirs.) *Penser la relation expérience-formation*. Lyon: Chronique sociale, 71-79.

VYGOTSKI, Lev. 2003. *Pensée et langage*. Paris: La Dispute.