

**L'ATELIER DE CONVERSATION EN MILIEU HOMOGLOTTE – UN
MICRO-DISPOSITIF FORMALISANT L'INFORMEL ?**

Evelyne Rosen-Reinhardt

EA4354 - THEODILE – CIREL, Université de Lille

Rémy Porquier

Université de Nanterre

Cécile Denier

Université Paris 8

Pascale Leboucher-Dufour

Université de Lille

Mots-clés

apprentissage informel - atelier de conversation - dispositif - trajectoire d'appropriation

Keywords

appropriation trajectory – conversation workshop - informal learning - setting

Résumé

Cet article rend compte de l'expérience d'ateliers de conversation en français langue étrangère, menée en bibliothèques (à la Bpi, Paris et à la BU de Paris 8, Saint-Denis) et dans un Centre de langues (DEFI, Université de Lille). Cette formule d'atelier est d'abord appréhendée à travers la notion de dispositif, qui fournit une série de paramètres permettant de comparer les deux expériences. Sont ensuite présentés les apports d'une enquête menée auprès des participants. La conclusion met en relation, à travers ces apports, la notion de dispositif avec celle de trajectoire d'appropriation.

Abstract

This article reports on the experience of conversation workshops in French as a foreign language, conducted in libraries (Bpi, Paris and at the university library of Paris 8, Saint-Denis) and in a Language Center (DEFI, Language Center, University Lille). This workshop formula is first understood through the notion of setting, which provides a series of parameters allowing the two experiences to be compared. The findings of a survey conducted among participants are then presented. Through these contributions, the conclusion connects the notion of *setting* with that of appropriation trajectory.

Introduction

« Je fais des ateliers de conversation juste ici. Je viens pour apprendre, pour étudier, pour parler, entendre... » : c'est ainsi qu'un interlocuteur syrien de notre corpus décrit sa participation en Français Langue Étrangère (désormais FLE) aux ateliers de conversation qui peuvent être définis de la manière suivante : « des groupes de personnes se rencontrent de manière plus ou moins formelle dans un lieu donné et discutent ensemble le plus librement possible d'un ou plusieurs sujets donnés, que ce soit en lien avec leur vie quotidienne, l'actualité ou des thèmes préparés par l'animateur qui peut être un enseignant professionnel ou non » (Denier, 2020 : 5). Ces rencontres peuvent être organisées dans divers lieux (association, centre de langues, bibliothèque ou bien encore Centre de Ressources en Langues). En ce sens, nous pouvons dire qu'elles visent « un équilibre entre le didactique et le conversationnel – le formel et l'informel » (Delorme et Gaigeot, 2017).

Un tel équilibre entre situations informelles et formelles d'apprentissage¹ intéresse le champ de l'éducation en général et de la didactique des langues en particulier (Brougère et Bézille, 2007 ; Brougère, 2007 ; Silva et Brougère, 2016 ; Babault et al., 2022), ancré dans les réflexions antérieures autour de la dichotomie acquisition/apprentissage et de la proposition d'un continuum entre ces deux pôles (Besse et Porquier, 1984 ; Porquier, 1994). Comment articuler ces situations informelles d'apprentissage avec des situations formelles d'apprentissage, a fortiori en milieu homoglotte quand la langue pratiquée dans l'atelier est identique à la langue pratiquée dans l'environnement linguistique (Porquier, 1995 ; Abry et Fiévet (dir.), 2006) ? Quel(s) dispositif(s) mettre en place et comment penser alors le(s) dispositif(s) dans le cadre de situations informelles d'apprentissage ?

Pour apporter des éléments de réponse à ces questions, cet article se propose d'interroger tout d'abord la notion même de dispositif en se centrant sur l'étude d'un micro-dispositif de type ateliers de conversation, mis en place dans deux contextes institutionnels différents. Nous avons fait le choix pour ce faire de retenir le positionnement de Zaid (2017) qui incite à penser les pratiques d'éducation et de formation en termes de dispositif, ce qui permet d'articuler une visée descriptive (caractériser les éléments hétérogènes qui le composent) et une visée analytique (situer l'analyse au niveau des liens, des interactions entre les

¹ Nous rejoignons ici Silva et Brougère (2016) pour adopter la définition de l'apprentissage informel développée par Sockett (2015 : 8) : « toute activité entreprise en dehors d'un quelconque contexte académique impliquant l'utilisation de ressources qui ne sont pas conçues comme des outils pédagogiques, et qui conduit au développement du système langagier en L2 d'un apprenant » tout en l'ajustant en y incluant deux aspects essentiels : a) la dimension formelle ou informelle renvoie moins à l'apprentissage lui-même qu'à la situation dans laquelle l'apprentissage a lieu ; b) le degré de formalisation est extrêmement variable au sein du continuum formel/informel. Dans cet article, nous prenons ainsi le parti d'évoquer des situations formelles et informelles d'apprentissage (en complément des expressions « apprentissages formels/informels », « formel/informel »).

composantes ou les dimensions). Dans un premier temps de notre article, nous mettrons cette proposition au travail pour décrire et comparer un même micro-dispositif d'ateliers de conversation mis en place dans deux contextes différents (Bibliothèque et Centre Universitaire de FLE). Comment les différents actrices et acteurs s'approprient-ils – et font-ils évoluer ce faisant – un tel micro-dispositif d'atelier de conversation ? C'est ce que nous verrons ensuite en développant une visée analytique fondée sur une enquête menée dans les deux contextes avec un même canevas d'entretien mettant au jour les usages et vécus des apprenants internationaux et apprenants en exil².

1. L'atelier de conversation comme exemple ou échantillon de dispositif

L'atelier de conversation est ici considéré comme un exemple ou un échantillon de dispositif³ dans le contexte de la didactique des langues.

1.1. La notion de dispositif

En matière d'ingénierie pédagogique, la notion de dispositif a fait l'objet, depuis bientôt un demi-siècle, de définitions, de conceptions et d'exploitations diverses selon les assises théoriques et selon les domaines et les contextes où elle s'est trouvée investie et exploitée. Les travaux qui s'y réfèrent ou y trouvent appui (entre autres Albero (2010), Becquemin et Montandon (2014), Demaizière (2008), Gonzalez (2015), Montandon (2002, 2014, 2015), Zaid (2017)) en donnent des définitions variables et des traitements différents selon les domaines.

Pour sa part, Montandon (2002) situe le dispositif pédagogique dans une approche systémique et le considère comme un « artefact médiateur, en tant qu'il vise des processus de transformation des élèves, des enseignants et des autres acteurs intervenant lors des activités pédagogiques et éducatives [...] Ce que produit un tel dispositif est à entendre dans une logique de transformation des comportements, des rapports aux savoirs et des rapports aux autres [...] » (2015 : 11).

En matière d'enseignement/apprentissage des langues, cette notion mobilise également divers critères, qui dépassent le strict cadre éducatif, et touchent de façon plus large à l'identité et aux parcours d'apprenants de tous âges, selon une extrême diversité de

² Une étude complémentaire est en cours de réalisation pour rendre compte du vécu des animateurs (étudiants en Master FLE et bibliothécaires) qui donnent aussi corps et vie aux ateliers de conversation mis en place.

³ Vu le problème de traduction de ce terme, nous avons choisi, par souci réducteur de simplification, de retenir dans l'abstract et les keywords le terme de *setting*. « Du terme *dispositif* [...] la traduction en anglais permet de distinguer : tantôt sous le terme *arrangement*, ce signifiant désigne l'organisation des divers éléments et artefacts mobilisés dans un objectif d'apprentissage et d'innovation pédagogique ; tantôt sous le terme *apparatus*, il recouvre l'ensemble des méthodes et des appareils critiques requis dans une démarche de recherche ; tantôt sous le terme *setting*, on reconnaît l'aménagement d'un cadre sécurisant et l'instauration de règles méthodologiques dans un objectif de formation (Montandon 2015 : 2).

contextes d'appropriation. Si l'on y retrouve, comme dans les contextes éducatifs institutionnels, les notions de structure et de système⁴, on voit s'y inscrire des notions et des réalités telles que programme, syllabus, curriculum, cursus mais aussi méthodes, approches ou activités qui constituent, à diverses échelles, des instances de dispositifs. Ainsi, des pratiques pédagogiques telles que le théâtre ou la simulation globale peuvent ou non s'inscrire dans le cadre plus large d'un syllabus, d'une méthode ou d'un cours programmé. Il en va de même pour les ateliers de conversation.

Cela conduit à distinguer des macro-dispositifs et des micro-dispositifs, ces derniers pouvant ou non s'inscrire dans des dispositifs plus larges mais constituant des micro-systèmes⁵ spécifiques, selon une conception et un fonctionnement qui confère à chacun sa spécificité. Les ateliers de conversation en fournissent une illustration.

1.2. Des classes de conversation aux ateliers de conversation

Proposer des classes de conversation est un classique des Centres de langues et nombre de publications permettent aux enseignants de trouver des ressources en la matière – voir par exemple pour le FLE, Caré et Talarico (1992).

Bigot (1996) souligne pourtant la difficulté d'établir une « véritable » conversation dans le cadre contraignant d'une telle situation didactique, dans la mesure où s'entrecroisent interactions de type didactique entre le professeur et les apprenants et interactions de type conversationnel entre apprenants.

S'il y a conversation, celle-ci se développe donc dans un cadre participatif dont le professeur est généralement exclu. Il s'agit d'une conversation non-natif / non-natif où les participants manifestent, par moments, un vif intérêt qui transforme l'interaction en discussion, voire en dispute [...].(Bigot, 1996 : 7).

Pour dépasser ces limites liées au caractère didactique de la situation de communication en classe (et en veillant à ce que les interactions proposées soient principalement de type conversationnel), il est envisageable de proposer la classe de conversation hors les murs de la classe, sous la conduite d'un animateur et non d'un enseignant, mais tout de même au sein d'une institution, sous la forme d'un atelier (Denier, 2020).

Ciblant leur étude sur les ateliers prenant place dans un Centre de Ressources en Langue (désormais CRL), Delorme et Gageot (2017), s'appuyant sur – et citant – le plaidoyer de Rivens Mompéan en faveur d'un accompagnement et d'un accès à des ressources humaines pour l'apprentissage dans des moments de rencontre informels à visée

⁴« Le terme [dispositif] est devenu d'un usage courant depuis les années 1980. Il englobe les lieux, les méthodes et l'ensemble fonctionnel des acteurs et des moyens mobilisés en vue d'un objectif. Le fait qu'il ait progressivement supplanté les termes de "structure" puis de "système" est révélateur d'une évolution des représentations de l'activité professionnelle et des liens que ces dernières entretiennent avec les modèles théoriques et les techniques du moment. » (Albero, 2010 : 47).

⁵ La notion de micro-système renvoie ici à la thèse d'Yves Gentilhomme (1985).

éducative mis en place dans un contexte institutionnel, caractérisent ainsi les ateliers de conversation.

Permettant de mettre en œuvre les compétences interactionnelles dans un cadre moins formel qu'un cours de langue mais plus sécurisant qu'une conversation ordinaire en milieu naturel, les ateliers font ainsi « le lien entre la vie réelle et le monde formatif » (Rivens Mompean, 2014) (Delorme et Gaigeot, 2017 : 2).

Selon les contextes, divers paramètres seront mis en exergue : quels participants et quel(s) animateur(s) impliquer ? Dans quel lieu ? Selon quel(s) agencement(s) ? Chaque institution peut répondre à ces questions et proposer les ateliers de conversation qui conviennent à son public : d'un atelier de conversation organisé en parallèle des cours en demi-groupes à un atelier proposé au CRL, dans une bibliothèque publique ou bien encore dans un Café (des) langues ou café polyglotte réunissant des interlocuteurs souhaitant échanger, le temps de quelques heures dans une ou plusieurs langues étrangères, dans un lieu convivial (Kalansuriya et Rosen-Reinhardt, 2020 ; Rosen, 2018).

Peut alors s'établir un continuum des situations informelles à formelles d'apprentissage que nous pourrions synthétiser dans le tableau suivant en adaptant une proposition de Brougère (2017).



Tableau 1. L'atelier de conversation entre activité de la vie quotidienne et cours de conversation, sur un continuum entre situations informelles et formelles d'apprentissage

Comment comparer dès lors des ateliers de conversation mis en place dans des contextes différents ?

1.3. Mise à plat des composants hétérogènes d'un micro-dispositif

La réponse que nous proposons s'appuie sur la notion de dispositif et sur la définition qu'en propose Zaid (2017, termes soulignés ci-dessous par nous-mêmes) :

Un dispositif est, d'une part, un ensemble prescrit de **composants hétérogènes agencés en réseau** et considérés par des acteurs comme pertinents ou nécessaires pour réaliser une **fonction dominante** et **satisfaire des finalités**. Un dispositif est, d'autre part, ce même ensemble **en cours d'actualisation**, c'est-à-dire, un **agencement évolutif** décomposant, structuré par une dynamique entre ceux-ci dans un **contexte** qui offre les ressources supposées pertinentes ou nécessaires pour réaliser une fonction dominante et des finalités et pour évoluer. Zaid (2017 : 58).

Ces repères permettent de décrire et de comparer deux versions d'un même dispositif de départ (qu'il s'agisse de macro-dispositifs ou, dans le cas qui nous intéresse d'un micro-

dispositif), celui d'atelier de conversation, tel que mis en place dans deux contextes différents :

- dans une bibliothèque – à la Bibliothèque Publique d'Information (Bpi) du Centre Pompidou à Paris et à la Bibliothèque Universitaire de l'université Paris 8 (BPU8) ;
- dans un Centre universitaire de FLE – au Département de l'Enseignement du Français à l'International (DEFI), Pôle FLE du Centre de Langues de l'université de Lille.

Nous nous proposons maintenant de mettre au travail cette définition pour analyser un même dispositif d'atelier de conversation, expérimentés dans deux lieux différents.

Paramètres		Ateliers à la Bpi ou BUP8	Ateliers DEFI
Composants hétérogènes	Acteurs	Animateur : bibliothécaires ou vacataires étudiants, formés et rémunérés. Participants issus de différents milieux (étudiants, salariés, réfugiés, retraités, etc.).	Animateur : étudiants de Master FLE, formés puis recrutés en Contrat étudiant région. Apprenants internationaux et apprenants en exil de l'université, inscrits au DEFI en DUEF. Chercheurs du projet Mosaïque DEFI
	Lieu Matériel	Bpi ou BUP8 (salle dédiée) Chaises, tableau blanc, photocopies, images papier, téléphone portable, jeux de société, etc.	Tables, chaises, tableau blanc, photocopies, vidéo-projecteur, ordinateur, téléphone portable, papier.
	Contenu	Thèmes proposés par l'animateur, faisant écho aux intérêts des participants.	Thèmes proposés par l'animateur (en concertation avec les enseignants) faisant écho aux intérêts des participants.
	Instance de pouvoir	Bibliothèque publique d'information, Centre Pompidou (Bpi) ou Bibliothèque de l'université de Paris 8 (BPU8).	Université de Lille Contrats étudiant financés, par la Région Hauts de France dans le cadre de l'Appel à projets "Contrats Etudiant Région" (2016-2022), puis par l'Université de Lille dans le cadre de l'Appel à projets "Orientation et Réussite des Etudiants" (2022-2023)
	Fonction dominante Finalité Contexte spécifique	Développer les activités de production et d'interaction orales. Milieu homoglotte Présence sur la base du volontariat (pour les participants comme pour les animateurs) Gratuité. Caractère souvent impromptu de la première visite. Pas d'inscription préalable. Complémentarité avec les méthodes de langues (imprimées ou numériques) en	Présence obligatoire (en complément des cours de DUEF) ou facultative Inscription aux ateliers réalisée par les enseignants ou sur la base du volontariat Complémentarité avec les méthodes de langues

<p>Agencement évolutif</p>	<p>autoformation proposées à la bibliothèque.</p> <p>Passage du mode présentiel aux modes distanciel et hybride pour parer aux conditions sanitaires.</p> <p>Poursuite du mode distanciel en complément du mode présentiel après la crise sanitaire (à la Bpi).</p> <p>Elargissement au niveau débutant : « ateliers premiers pas » (Bpi) et « ateliers de conversation débutants » (BU Paris 8).</p> <p>Elargissement à d'autres langues que le FLE (anglais, espagnol, portugais, à la Bpi anglais à la BU P8).</p> <p>Elargissement au « Speed Language dating » (Bpi) et aux Cafés langues (BUP8), activités trimestrielles environ</p>	<p>(imprimées) proposées pendant les cours.</p> <p>Poursuite ponctuelle du mode distanciel en complément du mode présentiel après la crise sanitaire.</p> <p>Mise en place de différentes propositions selon les niveaux : ateliers de conversation organisés en demi-groupes, en parallèle des cours niveaux A1 à B1), ateliers de conversation modulables (niveaux B2 à C1), Café Langues hebdomadaires.</p> <p>Elargissement à d'autres langues que le FLE dans le cadre du Café Langues.</p>
<p>Ateliers comme lieu d'un projet de recherche.</p>		

Tableau 2. Comparaison des ateliers de conversation de la Bpi et du DEFI

Cette comparaison nous permet maintenant d'aborder les usages et vécus des acteurs au sein d'un tel dispositif, en présentant au préalable les modalités de recueil des données.

1.4. Modalités de recueil des données – brève présentation du projet Mosaïque

Cette recherche fait partie du projet Mosaïque coordonné par Evelyne Rosen-Reinhardt, Rémy Porquier et Cécile Denier, fondé sur la notion de trajectoire d'appropriation qui fournit des jalons pour explorer la diversité de parcours longs. Il s'agit d'observer et d'étudier la succession et l'imbrication des expériences d'appropriation linguistique vécues par des individus pour mettre en évidence une perception dynamique et évolutive du sujet apprenant dans la complexité et la variété de ses contacts avec une/des langue(s) étrangère(s). Dans cette perspective, des entretiens oraux semi-directifs sont menés selon un canevas d'entretien permettant de cibler l'avant, le présent et l'après des trajectoires individuelles (voir Annexe 1). Ce canevas sert à l'enquêteur de guide d'entretien. Ce questionnaire du projet Mosaïque a été proposé dans nos deux contextes d'étude auprès des apprenants internationaux. L'enquête a été menée par Pascale Leboucher-Dufour au DEFI (voir Leboucher Dufour, 2021) et par Cécile Denier à la BUP8 ; les témoignages sont retranscrits de manière brute. L'objectif est ici de recueillir des données qualitatives permettant une analyse mettant en relief les régularités saillantes concernant la manière

dont les acteurs – apprenants internationaux et apprenants en exil – perçoivent le micro-dispositif d’atelier de conversation, dans un Centre universitaire et en bibliothèque.

2. Usages et vécus des acteurs au sein d’un dispositif d’atelier de conversation

Les points qui seront mis en évidence, dans un effet de miroir entre les deux contextes, sont les suivants : les difficultés rencontrées dans le parcours d’appropriation, les occasions de pratiquer le français dans la vie quotidienne, l’apport des ateliers de conversation.

2.1. Usages et vécus des étudiants apprenants au sein de l’atelier de conversation au DEFI

Les apprenants internationaux et apprenants en exil impliqués dans ce dispositif ont pour point commun de suivre des cours permettant d’obtenir un Diplôme Universitaire d’Etude Française (désormais DUEF) au DEFI. L’atelier de conversation se présente ici comme une pratique pédagogique s’inscrivant dans le cadre plus large de cours programmés ; ils peuvent être proposés sous différentes formes : en demi-groupes, en parallèle des cours dispensés par l’enseignant référent et permettent de reprendre en contexte les points travaillés en classe pendant la semaine (aux niveaux A1 à B1) ou en dehors des cours, de manière facultative, aux niveaux B2 et C1. Ils sont reconnus à part entière dans la formation et sont comptabilisés dans les 16h30 de cours hebdomadaires réalisées par les apprenants. Le Guide des études du DEFI indique d’ailleurs que l’apprenant doit suivre 15h de cours et « 1h30 de travail en auto-apprentissage accompagné, dans le cadre de différents dispositifs pédagogiques proposés au DEFI (médiathèque, ressources CRL, tutorat, café Langues, ateliers, etc.) »⁶.

Les apprenants ici interrogés suivent cette formation aux niveaux A1 et C1. Dans ce cadre, 7 entretiens ont été réalisés au niveau A1 de janvier à juin 2022, 10 entretiens au niveau C1 de mai à juin 2021. Le tableau 3 propose une présentation de ces informateurs (seules les trois premières lettres du prénom ont été conservées). Ils projettent tous une poursuite d’études.

Niveau A1							
Prénom	YUK	SAJ	RYO	MOS	MAR	MAD	ANN
Pays d’origine	Japon	Irak	Japon	Iran	Chili	Tchad	Pologne
Âge	48	23	20	33	29	23	37

⁶ Cette reconnaissance institutionnelle des activités réalisées en situation informelle d’apprentissage va dans le sens du Projet Erasmus+ développé à l’Université de Lille (DIAL4U). <https://www.dial4u-uni.eu/>

Niveau C1										
Prénom	BER	DAY	JOC	MIC	MIG	NAR	PEI	PIN	RAY	YAN
Pays d'origine	Turquie	Inde	Bolivi	Nicaragua	Pérou	Corée	Taïwan	Chine	Syrie	Chine
Âge	23	27	29	31	33	25	29	31	41	31

Tableau 3. Présentation des informateurs -DEFI

2.1.1. Articulation entre les acteurs-apprenants et le contexte

Pourquoi mettre en place des ateliers de conversation dans un Centre de langues ? Pour répondre aux besoins des apprenants qui verbalisent lors de ces entretiens les difficultés rencontrées tant en matière linguistique qu'en matière d'interaction en milieu homoglotte. Les difficultés majeures rencontrées dans leur parcours d'appropriation relèvent surtout de la compréhension orale, de l'interaction orale et d'une maîtrise des niveaux de langues.

- Difficulté à surmonter : la compréhension orale

MIC. *Ce qui est difficile, c'est la compréhension orale, la radio, le téléphone, on peut pas les voir [...] très dur de parler et de comprendre.*

- Difficulté à surmonter : l'interaction orale

MAR. *Parce que pour moi le plus difficile c'est la conversation, les, oui, c'est très difficile, c'est la conversation, parce que pour écrit, je peux apprendre facilement, et le difficile, c'est parler avec les autres personnes qui ne comprennent pas tout.*

BER. *C'est très important parce que la famille de mon petit copain parle de beaucoup de choses mais je ne peux pas participer beaucoup, maintenant, je peux participer mais c'est difficile (rires) de euh, entre eux.*

- Difficulté à surmonter : les registres de langue

DAY. *(Au travail) j'ai appris beaucoup de gros mots et dans mon quartier [...] il y a des jeunes, des adolescents, c'est la langue de la rue. J'ai utilisé leur façon de parler et c'était une mauvaise expérience, ça ne convenait pas aux gens.*

PEI. *Avec ma famille française et mes amis, j'utilise plutôt tutoyer et tout ça, [...] je dois pratiquer plus le vouvoyer.*

Par ailleurs, il s'avère que, bien qu'évoluant dans un milieu homoglotte, de nombreux étudiants n'ont pas l'occasion de parler français ou d'être en contact avec la langue française car, dans leur environnement familial et amical, les échanges ont lieu principalement dans une autre langue. Sur les dix-sept étudiants qui ont participé à un entretien, deux seulement ne parlent que le français dans leur vie quotidienne.

- Difficulté à surmonter : utiliser le français dans les interactions en dehors de la classe

ANN. *Maintenant en France mon euh mes amis euh sont international, je parle euh, je parle anglais, un peu français parce que je je mixe (geste) la langue.*

JOC. *Ah (rires) je parle un peu je parle plus espagnol. C'est un peu triste pour moi parce que ici dans la résidence où est-ce que j'habite, il y a beaucoup de personnes qui tout le temps essaient de parler en espagnol.*

Même les étudiants dont le conjoint est natif recourent parfois à une autre langue, celles qu'ils partageaient au moment de leur rencontre⁷.

BER. *On s'est habitué à parler anglais.*

YAN. *Maintenant, un peu français, mais je parle anglais et japonais avec mon mari.*

- Difficulté à surmonter : un contexte extérieur pas toujours favorable

Les ateliers de conversation offrent donc une occasion supplémentaire pour cette pratique de la langue dans un contexte bienveillant, d'autant que le contexte extérieur n'est pas toujours favorable pour interagir.

PEI. *Les gens racistes me regardent et me disent Nĩ hão comme bonjour et me regardent. Comment vous savez que je suis étrangère ? Eh je peux être française même si j'ai une tête d'asiatique [...]*
Les propos des étudiants abondent dans le sens que les ateliers constituent un apport pour eux.

2.1.2. Articulation acteurs et contenu

L'apport des ateliers de conversation est multiple, selon les participants.

- Des interactions en petit comité

MAR. *Ateliers, oui, parce que j'espère que je parle comme ça. J'apprends beaucoup de choses.*

YAN. *C'était bien qu'il y ait pas beaucoup de monde.*

- Le rôle des pairs, aidant ou valorisant

RYO. *Beaucoup de personnes, c'est bien que je parlais avec eux parce que mes camarades, c'est gentil (hochement de tête et sourire) et ce n'est pas difficile qui parlait beaucoup.*

- Un enrichissement culturel et lexical

NAR. *Au niveau culturel j'ai appris beaucoup des choses que j'ai trouvé très intéressantes, l'enrichissement lexical aussi.*

- Une requête : davantage d'ateliers

YUK. *Je pense que là euh c'est trop court, toutes les fois, vite, vite, vite, donc si c'est plus long, c'est mieux.*

ANN. *Mais pour moi, deux fois par semaine c'est mieux.*

⁷ La gestion des langues au sein de couples multilingues dans le contexte de la migration ou bien encore les questionnements autour des langues de la famille supposent un point de vue sociolinguistique, tant macro que micro, en contexte migratoire ou non, qui dépasse le cadre de cet article. Voir à ce sujet par exemple Aguilar et al. (2023).

2.1.3. Articulation acteurs et agencement évolutif

De ces entretiens ressortent aussi les préférences de certains étudiants concernant l'organisation des ateliers.

RAB. *J'espère trouver une personne qui par exemple si on parle pour une heure chaque jour ça me donne beaucoup de confiance, de bonheur (rires).*

C'est à partir de telles requêtes qu'un accompagnement individualisé (un tuteur de Master FLE « parraine » un étudiant du DEF1) a été mis en place dans le cadre d'un projet complémentaire, le projet FIDELE (Rosen-Reinhardt, Kasazian, Royer, 2022).

Cet aperçu des propos et ressentis des étudiants reflète ce en quoi le micro-dispositif d'ateliers de conversation peut permettre de satisfaire les besoins qu'ils ont verbalisés : ces ateliers sont pour eux l'occasion de dépasser certaines difficultés rencontrées et de pratiquer la langue en dehors de la classe (ce qui ne va pas de soi même en milieu homoglotte), de s'imprégner de la culture et cela dans un contexte bienveillant. Leur demande d'ateliers supplémentaires traduit la dimension bénéfique qu'ils leur prêtent. L'agencement évolutif, favorisant un accompagnement individuel qu'offre le cadre du projet FIDELE semble par ailleurs mieux convenir à certains profils d'étudiants.

2.2. Usages et vécus des apprenants au sein de l'atelier organisé en bibliothèque

Les apprenants internationaux interrogés ont divers parcours et différents niveaux. L'atelier de conversation se présente comme une pratique pédagogique s'inscrivant dans le cadre plus large des activités de la bibliothèque et est caractérisé par les paramètres suivants : volontariat, gratuité et opportunité.

Dans ce cadre, 4 entretiens ont pour le moment été réalisés à la BPU8 en mars et avril 2023 (voir Berger et Denier, 2011, pour des extraits d'entretiens antérieurement réalisés à la Bpi). Le tableau 4 propose une présentation de ces informateurs (seules les trois premières lettres du prénom ont été conservées). Ils projettent tous une poursuite d'études.

Prénom	BES	FAT	SIM	LYN
Pays d'origine	Syrie	Palestine	Brésil	Algérie
Âge	32	39	41	36

Tableau 4. Présentation des informateurs - BPU8

2.2.1. Articulation entre les acteurs-apprenants et le contexte

La compréhension et l'interaction orale sont ici aussi les deux problèmes majeurs signalés par ces apprenants, ce que synthétise parfaitement l'interlocutrice suivante.

- Difficulté à surmonter : compréhension et interaction orale en milieu homoglotte

FAT. J'ai deux problèmes avec la langue française. Le premier, c'est l'oral. Quand j'entends, j'ai écouté l'autre personne qui parle français, je ne comprends pas, rien. Parfois, je comprends mais quand la personne parle avec moi très vite, je ne comprends rien. Mais après cela, je demande pour lui répéter doucement pour comprendre. Le deuxième problème avec moi, le parler. Quand je veux parler avec les autres personnes, comme ça, comme je parle maintenant avec vous, j'ai oublié peut-être le vocabulaire, la grammaire. Mais quand je parle avec mes amis, mes camarades dans la classe, c'est bien !

Cette apprenante exprime ici une idée souvent répétée par d'autres : parler avec ses pairs, eux-mêmes allophones, dans un contexte de classe, semble assez facile, en tout cas, aujourd'hui pour elle, mais discuter en dehors de ce cadre rassurant pose encore de nombreuses difficultés. Ainsi BES qui raconte très explicitement sa frustration de ne pas parvenir à interagir avec le pharmacien alors qu'il avait préparé toutes ses questions à l'avance.

BES. Ma femme, une fois, m'a demandé je vais à la pharmacie pour acheter des médicaments, j'ai préparé les phrases, quand je suis arrivé devant le pharmacien, je ne peux pas parler du tout, j'ai oublié tout, j'ai appelé ma femme et c'est bien. Mais quand je retourne à la maison, j'étais très en colère contre moi, je me sens je suis raté, j'ai pas réussi.

Dans ce contexte également, le fait suivant, paradoxal, est souligné : parler français en milieu homoglotte, même avec un conjoint français, ne va pas de soi.

BES. Mais dans ma maison, la langue maternelle c'est l'arabe. Si j'ai des enfants, je vais parler arabe parce qu'ils vont apprendre le français à l'école, mais dans ma maison, il faut apprendre l'arabe. Ma femme parle arabe aussi. On essaie de faire des conversations en français, mais c'est difficile.

2.2.2. Articulation acteurs et contenu

Ces apprenants suivant les ateliers de conversation en bibliothèque soulignent deux apports majeurs : l'occasion de pratiquer la langue avec des natifs et non-natifs et la possibilité d'un feed-back. Ils souhaitent de fait davantage d'ateliers.

- L'occasion d'interactions avec des jeunes

SIM. J'aimais beaucoup de faire les groupes de conversation, je pense que c'est super, ici et aussi dans les autres places, j'ai fait à la Bnf, j'ai fait à la cité U, et à la cité U, il y a aussi un jour de la semaine, la nuit, des rencontres de jeunes de la cité U, alors c'est très intéressant parce qu'on peut parler avec des jeunes ...on parle librement en français, mais il y a aussi des autres langues pour les jeunes qui veulent utiliser des autres langues. Ça s'appelle « no habla ».

SIM. C'est pour découvrir, apprendre quelque chose en plus. J'étais à la salle Hélène Keller, l'annonce sonore m'a dit qu'il y avait un atelier. La personne qui animait, je me rappelle son nom, c'était une belle fille comme ça, elle est pas âgée.

- Le rôle des pairs et de l'animateur proposant une correction

FAT. *Pour la conversation, quand je dis des choses pas correctes, les autres personnes font la correction pour moi. J'écoute comment les personnes parlent, prononcent...les types de phrases, comment ils font pour terminer les phrases, comment ils posent les questions, pour monter la phrase, descendre (elle montre avec la main l'intonation montante, descendante). La personne qui anime et aussi tout le monde. J'écoute, et en même temps, je réfléchis. Est-ce que je parle comme ça ou ...l'autre type est plus correct ou moins correct...je réfléchis dans ma tête. Après je cherche pour le vocabulaire, la syntaxe, la phrase sur l'internet, et ...moins correct ou correct ?*

J'aime bien qu'on corrige.

SIM. *L'opportunité de pratiquer...c'est important d'avoir quelqu'un pour corriger un peu, si on corrige tout le temps, c'est mal parce que les étudiants n'ont pas l'opportunité de parler ...mais c'est important que la personne va corriger un peu la prononciation, la chose qui n'est pas clair...Si la personne veut que je parle parfaitement, ça ne va pas passer comme ça, mais si la personne voit qu'il y a une erreur que c'est très importante, qui va m'aider dans la prononciation, je pense que c'est bon*

- Davantage d'ateliers

Davantage d'ateliers, plus longs, est également une requête exprimée lors des entretiens.

BES. *Je pense ça peut être plus long, 1h30, 2h...ou alors plus d'ateliers, plus souvent !*

2.2.3. Articulation acteurs et agencement évolutif

Tout comme au DEFI, une évolution souhaitée par les participants concerne l'individualisation du dispositif (d'ateliers en groupes à des rendez-vous individuels).

BES. *Des rendez-vous deux par deux, avec un Français ou une Française, ce serait très bien Deux personnes, c'est mieux que tout un groupe, comme maintenant, la conversation est concentrée sur l'écoute, très bien, c'est mieux. Il faut les personnes qui participent à cette activité très bavardes !*

La BU a d'ailleurs le projet de lancer des rendez-vous linguistiques deux par deux, comme elle le propose déjà en anglais.

Cet aperçu des propos et ressentis des participants reflète dans ce contexte également ce en quoi le micro-dispositif d'ateliers de conversation peut permettre de satisfaire les besoins des apprenants : ces ateliers sont pour eux l'occasion de dépasser certaines difficultés rencontrées et de pratiquer la langue, avec des animateurs, leur proposant un « modèle » voire un feed-back⁸. L'agencement évolutif favorisant un accompagnement individuel (par deux) semble par ailleurs répondre à une demande faisant écho à celle exprimée en Centre de langues. L'engagement des apprenants dans ces activités se fait ainsi principalement dans une perspective d'apprentissage intentionnel de la langue (voir Denier, 2017).

3. Discussion

Une dimension se dégage de l'analyse dans ces deux contextes (sans pouvoir prétendre à une généralisation des résultats, vu le cadre et les modalités de la recherche) : la difficulté, pour un apprenant international ou un apprenant en exil, de pouvoir participer à des conversations ordinaires en milieu naturel, même lorsque son propre conjoint est natif.

⁸ Voir la proposition de feed-back différé dans Rosen-Reinhardt et Porquier (2022).

Comme le précise Djordjevic (2006 : 282), il ne suffit pas de prendre l'avion et d'arriver en France, en Belgique ou au Canada pour se trouver en situation d'immersion : le locuteur volontaire doit faire et assumer « un choix d'homoglossie ». Lien entre la vie réelle et le monde formatif, les ateliers de conversation se présentent alors comme une possibilité facilitant la mise en œuvre de ce projet d'homoglossie en proposant des situations informelles d'apprentissage aménagées, en complément des situations formelles d'apprentissage, constituant ainsi un élément de réponse au « défi global » que souligne Grabowska (2022 : 11) pour toute institution dispensant un enseignement des langues tourné vers l'avenir : « le besoin d'une articulation coordonnée, délibérée et stratégique de l'enseignement universitaire avec les activités qu'entreprennent les étudiants en dehors de la salle de cours ». Dans cette perspective (et pour faire écho tant au titre choisi par notre collègue polonaise qu'à son propos), on peut poser que l'atelier de conversation peut ainsi être le lieu d'une articulation des situations formelles et informelles d'apprentissage des langues étrangères au niveau universitaire, dans une écologie⁹ homoglotte.

Un pas supplémentaire en matière d'implications pédagogiques peut être franchi pour « penser à une didactique de l'articulation du formel et de l'informel, à une didactique du lien entre le dedans de l'institution scolaire et le dehors » (Dejean et Soubrié, 2022 : 16) et pour réfléchir notamment aux effets de l'apprentissage informel (Oliveira Santos, 2022 : 11).

La complexité de l'informel ouvre le champ des possibles aux apprenants. Rendre les apprenants plus sensibles aux différents types d'apprentissages peut les rendre plus responsables de leurs apprentissages pour qu'ils soient plus attentifs aux connaissances acquises sans pourtant avoir besoin de formaliser les activités dans lesquelles ils s'engagent. Cela peut conduire à une plus grande maîtrise des connaissances, que l'apprenant pourra employer plus efficacement.

Le micro-dispositif d'atelier de conversation peut être alors perçu, pour reprendre la proposition de Montandon citée en première partie de l'article, comme un artefact médiateur entraînant potentiellement des processus de transformation des apprenants en matière notamment de développement des aptitudes à l'interaction orale dans une conversation ordinaire en milieu naturel. Ce que produit un tel dispositif peut être à entendre dans une logique de transformation des comportements et des rapports aux autres, dans la mesure où, d'une part, les connaissances acquises lors de conversations ordinaires peuvent être objet de discussion et de réflexion en atelier, dans le cadre d'activités intentionnelles, afin de rendre ces apprentissages explicites et où, d'autre part, le fait de faire (ou de ne pas faire) le choix de l'homoglossie, selon les contextes, en milieu homoglotte, peut être

⁹ Ce que Grabowska (2022 : 1) définit ainsi en s'appuyant sur la proposition de Barron (2004) : « En relation à l'évolution de l'individu, son écologie peut être saisie de façon plus spécifique en tant qu'écologie d'apprentissage, définie par Barron (2004 : 6) comme « un ensemble de contextes accessibles, comprenant des configurations d'activités, de ressources matérielles et de relations, trouvés dans des espaces physiques ou virtuels colocalisés qui offrent des occasions d'apprentissage ».

également objet de discussion et de réflexion en atelier. Il constitue partant un micro-dispositif particulier, pris en charge et reconnu à part entière par l'institution, et propose « une autre façon d'"institutionnaliser" l'informel [en permettant] d'organiser des interactions productives s'appuyant sur des outils de la sphère informelle [...] » (Babault, Grabowska et Rivens Mompean, 2022 : 3).

S'il fallait de surcroît dégager quelques bonnes pratiques à l'issue de cette discussion, nous pourrions évoquer l'intérêt, dans ces séances de pratique orale, de se rapprocher le plus possible d'une conversation « normale » en présence de ces apprenants puisque c'est cela qui leur pose le plus de difficultés, à savoir : garder un ton naturel, éviter les explications métalinguistiques, rebondir sur les différents sujets sans nécessairement suivre le plan préétabli, s'intéresser aux points abordés par les participants en ponctuant leurs discours par les interjections habituellement utilisées dans les conversations entre Français, faire parler de soi, parler de soi et de manière générale, suggérer à l'animateur de se positionner en tant qu'interlocuteur à part entière de la conversation pour que l'échange ressemble à une conversation quotidienne. Ces différents points seront abordés et étayés lors de notre étude complémentaire, interrogeant les animateurs d'ateliers, devant permettre de poser des jalons pour une didactique de l'articulation du formel et de l'informel.

Conclusion

Au terme de cette analyse, nous pouvons qualifier d'opératoire la notion de *dispositif* car elle permet d'articuler – et de penser – de manière cohérente divers paramètres d'un micro-dispositif d'atelier de conversation qui peut s'inscrire dans le cadre plus large de cours programmés en Centre de langues ou d'activités menées en bibliothèque.

Nous avons pu non seulement décrire mais également comparer les composantes d'un même dispositif, celui d'atelier de conversation, mis en place dans deux contextes différents, en bibliothèque (à la Bpi puis à la BUP8), et dans un Centre universitaire d'enseignement et d'apprentissage du FLE (au DEFI), au moyen de divers paramètres en jeu dans un dispositif : des composants hétérogènes en réseau (acteurs, lieu, matériel, contenu, instance de pouvoir), des fonctions et finalités dominantes, un contexte spécifique, un agencement évolutif. En comparant ces deux contextes à l'aide de ces paramètres, l'importance de l'articulation voire de l'intégration des situations formelles et informelles d'apprentissage a été soulignée.

Laisser ensuite la parole aux acteurs impliqués dans ce micro-dispositif d'atelier de conversation nous a permis de rendre compte des manières de s'appropriier – et de faire évoluer ce faisant – un tel micro-dispositif d'atelier de conversation. Les apprenants internationaux et apprenants en exil, en évoquant leur trajectoire d'appropriation du français à un temps T, soulignent majoritairement leurs difficultés en matière de réception et

d'expression orales ainsi que la difficulté à maîtriser les différents registres de langue. De manière paradoxale, même s'ils évoluent en milieu homoglotte, ils n'ont pas forcément l'occasion de pratiquer la langue à l'extérieur de la classe. C'est en cela que les ateliers de conversation sont particulièrement intéressants : ils permettent la pratique de l'interaction et de la conversation avec des interlocuteurs bienveillants, natifs et non-natifs, dans un lieu choisi, et une découverte de la culture hors les murs de la classe.

L'atelier de conversation en milieu homoglotte se présente ainsi, par ces caractéristiques, comme un micro-dispositif à même de formaliser l'informel dans une situation (in)formelle d'apprentissage et constitue en cela un artefact médiateur propice à une réflexion sur une didactique imbriquant le formel et l'informel.

BIBLIOGRAPHIE

- Abry, D. & Fiévet, M. (dir). (2006). *L'enseignement-apprentissage du français langue étrangère en milieu homoglotte : spécificités et exigences*. PUG.
- Aguilar, J. & al. (dir). (2023). Les langues dans la famille. *Glottopol*, 38.
- Albero, B. (2010). La formation en tant que dispositif : du terme au concept. *La technologie de l'éducation : recherches, pratiques et perspectives*, 3 (pp.47-59), Presses Universitaires de France.
- Barron, B. (2004). Learning ecologies for technological fluency in a technology-rich community. *Journal of Educational Computing Research* 31, 1–37.
- Babault, S., Grabowska, M. & Rivens Mompean, A. (2022). Apprentissage formel et informel des langues : quelles articulations ?, *Recherches en didactique des langues et des cultures*.
- Babault, S., Grabowska, M. & Rivens Mompean, A. (dir.). (2022). Apprentissage formel et informel des langues : quelles articulations ?, *Recherches en didactique des langues et des cultures*.
- Becquemin, M. & Montandon, C. (dir.). (2014). *Les institutions à l'épreuve des dispositifs. Les recompositions de l'éducation et de l'intervention sociale*. PUR.
- Berger, P. & Denier, C. (2011). Voulez-vous parler avec moi ce soir ? *De ligne en ligne, le magazine de la bibliothèque d'information*, 4 (3). <https://www.bpi.fr/content/uploads/sites/2/2021/01/dll4.pdf>
- Besse, H. & Porquier, R. (1984). *Grammaire et didactique des langues*. Hatier/CREDIF.
- Bigot, V. (1996). Converser en classe de langue : mythe ou réalité ? *Les Carnets du Cediscor*, 4, 33-46.
- Brougère, G. (2007). Les jeux du formel et de l'informel. *Revue française de pédagogie*, 160, 5-12.
- Brougère, G. (2017). Qu'entend par jeu dans l'enseignement et l'apprentissage des langues : diversité des situations et des modalités d'apprentissage. *Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité*, 36(2). <https://doi.org/10.4000/apliut.5652>
- Brougère, G. & Bézille, H. (2007). De l'usage de la notion d'informel dans le champ de l'éducation. *Revue française de pédagogie : Recherches en éducation*, 158, 117-160. <https://doi.org/10.4000/rfp.516>
- Care, J.-M. & Talarico K. (1983). *Jeux et techniques d'expression pour la classe de conversation*. BELC.
- Cicurel, F. (2013). L'agir professoral entre genre professionnel, cultures éducatives et expression du « soi ». *Synergies Pays Scandinaves*, 8, 19-33.
- Dejean C. & Soubrié T. (2022). Utiliser Facebook dans un cours avec des adultes migrants. *Recherches en didactique des langues et des cultures*, 20(1). <https://doi.org/10.4000/rdlc.11727>
- Delorme, V & Gageot, N. (2017). Ateliers de conversation et démarche qualité au CRL : vers la construction d'une culture commune. *Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité*, 36 (1). <http://journals.openedition.org/apliut/5587>
- Demaizière, F. (2008). Le dispositif, un incontournable du moment. *Alsic. Apprentissage des Langues et Systèmes d'Information et de Communication*, 11, 157-161. <https://doi.org/10.4000/alsic.384>
- Denier, C. (2017). L'apprentissage du français en bibliothèques. *Migrations et bibliothèques* (83-90). Editions du Cercle de la librairie.
- Denier, C. (2020). *L'atelier de conversation : Conseils, pistes et outils*. PUG.
- Djordjevic K. (2006), Communication interculturelle en milieu homoglotte : stratégies d'autodidactie et d'adaptation des étudiants étrangers à Sup de Co. Dans (dir.), D. Abry & M. Fiévet (pp. 269-284). PUG.
- Grabowska, M. (2022). L'articulation des situations d'apprentissage formel et informel des langues étrangères au niveau universitaire dans une écologie hétéroglotte.

- Recherches en didactique des langues et des cultures*, 20(1). <https://doi.org/10.4000/rdlc.11600>
- Gentilhomme, Y. (1985). *Essai d'approche microsystemique. Théorie et pratique : Application dans le domaine des sciences du langage*. Peter Lang.
- Gonzalez, A. (2015). Le dispositif : pour une introduction. *Marges. Revue d'art contemporain*, (20), 11-17. <https://doi.org/10.4000/marges.973>
- Kalansuriya, H. et Rosen-Reinhardt, E. (2020). Le « café langues » : interagir à l'oral en situation informelle. *Le Français dans Le Monde*, 431, 48.
- Leboucher-Dufour, P. (2022). *Spécificités et apports des trajectoires d'appropriation dans le dispositif d'ateliers de conversation mis en place au Département de l'Enseignement du Français à l'International (DEFI), centre de langues de l'université de Lille : Études de cas et propositions pour les niveaux A1 et C1*, [Mémoire de Master 2 Sciences du langage sous la direction d'E. Rosen-Reinhardt, Université de Lille].
- Montandon, C. (2002). *Approches systémiques des dispositifs pédagogiques. Enjeux et méthodes*. L'Harmattan.
- Montandon, C. (2015). Essai de modélisation des dispositifs pédagogiques en lien avec des besoins éducatifs particuliers. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 72, 1-12.
- Oliveira Santos, D. (2022). Revisiter l'apprentissage informel en articulant des définitions de l'apprentissage par le prisme de la conscience. *Recherches en didactique des langues et des cultures*, 20(1). <https://doi.org/10.4000/rdlc.11305>
- Porquier, R. (1994). Communication exolingue et contextes d'appropriation : le continuum acquisition/apprentissage. *Bulletin Suisse de linguistique appliquée*, 59, 159-169.
- Porquier, R. (1995). Trajectoires d'apprentissage(s) des langues : diversité et multiplicité des parcours. *Études de linguistique appliquée*, (98), 1992-102.
- Rivens Mompean, A. (2014). Les centres de langues : des dispositifs pluriels à un dispositif modélisé ? *ALSIC*, 17. <https://doi.org/10.4000/alsic.2747>
- Rosen-Reinhardt, E. (2018). Des salons de conversations francophones. *Le Français dans Le Monde*, 419, 43.
- Rosen-Reinhardt, E., Kasazian, E. & Royer S. (2022). La perspective actionnelle : de l'importance d'être "FIDÈLE". *Le Français dans Le Monde*, 439, 48.
- Rosen-Reinhardt, E. & Porquier, R. (2022). La notion de trajectoire pour (re)penser dispositif de formation et accompagnement personnalisé des étudiants internationaux en contexte (post)pandémique. Étude de cas de trois trajectoires d'étudiantes en exil, *Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité*, 41 (2) <https://doi.org/10.4000/apliut.10087>.
- Silva, H. & Brougère, G. (2016). Le jeu entre situations formelles et informelles d'apprentissage des langues étrangères. *Synergies Mexique*, 6, 57-68.
- Sockett, G. (2015). La prise en compte des apprentissages informels. *Mélanges CRAPEL*, 36, 125-135.
- Zaid, A. (2017). *Elaborer, transmettre et construire des contenus. Perspective didactique des dispositifs d'éducation et de formation en sciences et technologie*. PUR.

ANNEXES

Annexe 1 : Canevas d'entretien sur les trajectoires d'appropriation

Date de l'entretien

• Informations personnelles

Quel est votre prénom ?

Quelle est votre tranche d'âge ?

Quelle est votre nationalité ?

Depuis quand êtes-vous en France ?

Pourquoi votre séjour en France ?

[pour cerner la raison et le but : je suis venu parce que ...pour]

Quelle est la durée prévue de votre séjour ?

• L'avant

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

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

[Quelles sont les langues que vous parliez avec votre famille, vos amis dans votre pays d'origine ?]

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

[en autonomie, avec les médias, cours particulier, avec des méthodes d'auto-formation à la bibliothèque ?]

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

Quelles sont les langues que vous avez pratiquées en voyage ?

L'apprentissage du français

[à proposer quand on veut ; entre « l'avant » et le « présent » ou à proposer à la fin de la section « présent » si l'on a affaire à des apprenants ayant commencé l'apprentissage du français en France] :

Qu'est-ce qui est / a été difficile dans l'apprentissage du français ?

Qu'est-ce qui est a/été important dans l'apprentissage du français ?

Quels sont vos bons/mauvais souvenirs dans l'apprentissage du français ?

Pouvez-vous préciser :

Ce que vous aimez / avez aimé dans l'apprentissage du français

Ce que vous n'aimez pas / n'avez pas aimé dans l'apprentissage du français

• Le présent

Qu'est-ce qui vous a incité(e) à participer à ces ateliers [et/ou à entreprendre cette formation ? Suivez-vous des cours de français (à l'université ou ailleurs)] ?

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

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

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

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

Participez-vous aux cafés langues ? Si oui, à quelle fréquence ?

Participez-vous aux ateliers de conversation ? Si oui, à quelle fréquence ?

Participez-vous aux ateliers jeux de société (proposés par le CRL) ? Si oui, à quelle fréquence ?

Pouvez-vous préciser [parmi tous ces ateliers, sur les trois dernières questions] :

Ce que vous aimez / avez aimé

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

Selon vous, quels sont les apports de ce genre de dispositifs dans votre apprentissage du français ?

Quelles améliorations pourriez-vous proposer (par exemple : annoncer les thèmes à l'avance) ? D'autres idées à suggérer ?

• L'après

Mélanges CRAPEL n° 44/1

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

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

Pour quelles raisons ?

Y a-t-il une langue / des langues que vous aimeriez [rêvez d'] apprendre ? Pourquoi ?