


Sous la direction de
Frédéric ANCIAUX, Thomas FORISSIER
et Lambert-Félix PRUDENT



CONTEXTUALISATIONS DIDACTIQUES
Approches théoriques



Collection *Cognition et Formation*
L'Harmattan

© L'Harmattan, 2013-02-20

SOMMAIRE

INTRODUCTION

Frédéric ANCIAUX, Thomas FORISSIER
et Lambert-Félix PRUDENTp. 9

PARTIE I : CONTEXTES ET ENSEIGNEMENT

Chapitre Premier

Enseignement du créole à l'école en Haïti : entre pratiques didactiques, contextes linguistiques et réalités de terrain

Renauld GOVAINp. 23

Chapitre II

Cadre épistémologique d'un projet d'enseignement scientifique en contexte multiculturel : « Apprenons les sciences ensemble »

Hervé FERRIÈRE et Laurence FERRIÈREp. 55

Chapitre III

Du choc culturel au choc de l'école : quels outils et ressources pour l'enseignant ?

André GIORDANp. 79

PARTIE II : CONTEXTUALISATION DIDACTIQUE

Chapitre IV

Pour une formation à la contextualisation sociodidactique en situation plurilingue : une recherche qualitative

Muriel MOLINIÉp.103

Chapitre V

Vers un cadre d'analyse opérationnel des phénomènes de contextualisation didactique

Antoine DELCROIX, Thomas FORISSIER
et Frédéric ANCIAUXp.141

**PARTIE III : RELATIONS ENTRE L'UNIVERSEL ET
LE PARTICULIER**

Chapitre VI

L'apprentissage des sciences : entre contextes et abstraction ?

Christian ORANGE.....p.189

Chapitre VII

Représentations et « contexte culturel »

Jean-Claude SALLABERRYp.225

Chapitre VIII

Enseigner créole et français, ensemble en Outre-mer

Lambert-Félix PRUDENT.....p.249

TABLE DES MATIÈRESp.251

CHAPITRE IV

POUR UNE FORMATION A LA CONTEXTUALISATION SOCIODIDACTIQUE EN SITUATION PLURILINGUE : UNE RECHERCHE QUALITATIVE

Muriel MOLINIE
Université de Cergy-Pontoise, France

1. Introduction

En France, la prise en compte des contextes se construit sur le plan épistémologique (Blanchet, Moore et Asselah Rahal, 2009), en réponse à la nécessité de centrer l'acte d'enseigner tant sur les publics que sur les situations d'apprentissage de langues et cultures caractérisés par la diversité, la complexité, la variation (Véronique, 2011). Les équipes de chercheurs, formateurs et intervenants qui conçoivent et mettent en œuvre à l'université, les parcours de formation et de recherche-action en didactique du français langue étrangère et seconde (licence et master) sont placées face à deux défis majeurs. Il leur faut former les futurs enseignants de façon à ce qu'ils soient opérationnels à moyen terme. Mais il s'agit plus fondamentalement de les accompagner de façon à ce qu'ils s'engagent dans un processus de professionnalisation leur permettant de développer tout au long de leur vie, une pratique professionnelle réflexive et contextualisée dans les situations plurilingues et pluriculturelles diverses qu'ils rencontreront au cours de leur carrière. Pour le dire avec Coste, nous tentons de former des professionnels, à faire face pendant leur vie d'enseignant, à :

« (la) pluralité des langues, (la) diversité des contextes, (aux) parcours et trajectoires complexes des acteurs sociaux, (aux) instances multiples de socialisation de l'homme pluriel (...) (et à les convaincre de ne pas plaider) pour une didactique uniformisante arc-boutée sur quelques principes méthodologiques passe partout. » (Coste, 2005 : 10).

C'est ce que je m'efforce de mettre en œuvre en tant que chercheur en didactique des langues et des cultures *et* responsable de formation universitaire en utilisant ce double ancrage professionnel pour créer des cohérences entre politiques linguistiques et éducatives (nationales et européennes), cursus de formation et programmes de recherche. C'est dans cet esprit que je montrerai ici en quoi, dans la formation des enseignants de FLE, le développement de démarches réflexives autour de l'élaboration de portfolio répond au besoin de créer une dialectique entre d'une part, le nécessaire accès à des savoirs (disciplinaires, théoriques et transversaux) et, d'autre part, la co-construction de savoirs d'action, expérientiels et contextualisés. C'est en effet la conjonction de ces deux types de savoir qui aide à la professionnalisation de futurs praticiens réflexifs.

Or, ce type de professionnalisation est d'autant plus nécessaire que les politiques éducatives, plurilingues et interculturelles, prônées dans le contexte européen, affichent des objectifs fort ambitieux, portés par un véritable idéal et par quelques utopies. Pour ne prendre qu'un seul exemple, Sheils, chef de la Division des politiques linguistiques au Conseil de l'Europe, ouvrait ainsi le 29 septembre 2009 le 8^o *séminaire international sur le Portfolio européen des langues (PEL)* qui se tenait au Centre Européen des Langues Vivantes de Graz, en Autriche :

« L'éducation plurilingue et interculturelle est un processus visant à permettre aux apprenants de devenir des citoyens et acteurs sociaux actifs, responsables, démocratiques, tolérants et ouverts d'esprit dans des sociétés de plus en plus marquées par la diversité culturelle et linguistique. Dans cette approche, les langues ne sont pas seulement conçues comme des instruments à maîtriser à des fins de communication, mais aussi comme des outils transversaux favorisant l'apprentissage, le développement personnel, l'expression créative, le développement de la culture et l'acquisition de valeurs, la socialisation et la construction de l'identité. L'éducation plurilingue et interculturelle entend également permettre aux

apprenants d'acquérir un sens critique en vue de devenir autonomes dans leur apprentissage et dans leur réflexion et leur compréhension interculturelle. Elle est donc clairement liée au PEL et à ses principes fondateurs. Le défi qui se pose à nous désormais est de parvenir à relier ces principes et l'approche pédagogique spécifique du Portfolio aux langues de scolarisation et à d'autres types de langues (langues régionales, minoritaires et langues des migrants), et ce, dans l'optique de créer une conception globale des langues de et pour l'éducation. Ces travaux permettraient d'étoffer le concept du portfolio et d'étendre le champ d'application des principes qui les sous-tendent. » (Sheils, 2009 : 6).

Affichant des finalités et des visions convergentes, Coste (2005) et Sheils (2009) placent les universitaires face à un vaste chantier. Il s'agit pour nous, de conduire le (futur) enseignant non seulement à contextualiser ses interventions pédagogiques (ce qui implique qu'il ait pu, au préalable, analyser la spécificité de ses publics et de ses contextes d'intervention), mais aussi à s'approprier un *instrument* (c'est le terme utilisé par Sheils pour désigner le *Portfolio Européen des Langues*), censé diffuser depuis 2001 des *principes* transversaux (qu'il faudra donc adapter à des contextes), ainsi que des valeurs. Notons ici la place tout à fait spécifique qu'occupe dans ce schéma d'une part, le *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues*, et d'autre part, le *Portfolio Européen des langues*, dont le modèle (et le cahier des charges) ont été diffusés à partir de 2001 dans la totalité des états européens afin à la fois de transmettre les outils et les principes du *Cadre Européen* et d'adapter-contextualiser ces outils et ces valeurs à diverses traditions et diverses politiques linguistiques et éducatives.

Traduire ce projet politique sur les terrains de la formation nous a conduit au questionnement critique suivant : comment former des enseignants à adapter les préconisations et les outils à des situations professionnelles européennes mais aussi extra-européennes plutôt que de les guider vers l'appropriation d'un *instrument* qui apparaît au fil des années comme étant de plus

en plus *standardisé* et peu cohérent avec les discours (autour du plurilinguisme et de l'interculturel) qui en avaient à l'origine porté le projet, dans le contexte européen (et au-delà...) ?¹

Disons, d'entrée de jeu, qu'un projet scientifique et pédagogique de contextualisation nécessite de contrecarrer les processus de standardisation d'outils, processus qui gagnent y compris dans des milieux qui, au départ, affirmaient s'en défier. Il nous importe donc de promouvoir une conception réflexive des portfolio, héritière des sciences humaines et des cultures éducatives nord-américaines et européennes et pouvant inciter les futurs enseignants (via, notamment l'exploration de leurs propres biographies langagières et d'apprentissages), à remettre en question : « *Les confortables transferts des méthodes de langues à prétention universelle, les kits didactiques tout faits et la préférence pour le savoir au détriment des apprenants et de leurs processus particuliers d'avancée dans les apprentissages.* » (Blanchet et Rispaïl, 2011 : 67).

Promouvoir pourquoi pas ! Mais pas avant d'avoir conduit une recherche-action situationnelle (Macaire, 2011) et qualitative (Blanchet, 2011 : 9-19) permettant d'expérimenter *in situ*, des processus de formation à *des démarches* portfolio (Molinié *et al.*, 2011a).

Ce sont ces processus que cet article se propose de restituer. Pour effectuer cette restitution, il importe de décrire (et de situer dans un contexte et une histoire) comment on est passé de la mise en œuvre d'un outil standard (le *Portfolio Européen des langues*) à une *démarche portfolio* et, surtout, quel *sens* l'appropriation de cette *démarche* a eu pour les bénéficiaires que sont les étudiants en formation. La question du sens pour l'acteur (qu'est l'enseignant) est en effet primordiale car elle détermine sa capacité à contextualiser ses pratiques pédagogiques, à s'impliquer socialement et à intervenir à bon escient sur les terrains sociolinguistiques et

¹ Dans le cadre d'une Convention triennale intitulée « *De l'intérêt des cultures croisées pour l'insertion dans l'emploi* » (UCP-CGVO, 2008-2010), nous avons par exemple, contribué (avec des universitaires japonais) au développement (et au questionnement critique) d'un certain nombre de démarches portfolio dans l'enseignement du français (et des langues vivantes étrangères) au Japon.

culturels. Nous avons montré dans une publication collective antérieure que pour co-construire le sens (que ce métier a pour lui et que les processus d'apprentissage ont pour ses publics), il est nécessaire qu'un enseignant se forme à une posture de *praticien réflexif à l'écoute des sujets plurilingues* (Huver et Molinié, 2009). Il nous semble désormais indispensable qu'il développe *chemin faisant* une compétence lui permettant de mener une recherche qualitative sur ce terrain singulier que constitue sa classe. C'est ce à quoi cet article entend aussi contribuer.

2. Former des formateurs par la compréhension et l'analyse de leur action en contexte

2.1. Quatre notions clés

Pour dérouler ce propos, au sujet de la conduite des personnes et des groupes vers le développement d'une pratique professionnelle d'enseignant, à la fois située et contextualisée (mais également objectivable et décontextualisable), il nous faut tout d'abord définir trois notions clés : contexte, situation, contextualisation didactique.

La notion de *contexte* sera entendue comme l'ensemble des « *conditions historiques, géographiques, sociales, culturelles, professionnelles, religieuses, générationnelles, de genre, etc., qui constituent l'ancrage des phénomènes humains et sociaux dans une construction dialectique.* » (Moore et Castellotti, 2011).

La perspective d'une « *construction dialectique* » paraît suffisamment riche pour que l'on s'y arrête afin d'en préciser le sens. C'est ce que nous ferons en convoquant la notion de « *situation* » telle que la définit Laffont (1979), dans son *Vocabulaire de psychopédagogie et de psychiatrie de l'enfant*. Si, de façon générale, le terme situation exprime la relation vécue liant l'être vivant à son milieu total à un moment donné, toute situation présente les cinq caractéristiques suivantes. Tout d'abord :

« Une situation est toujours éprouvée et non pas seulement faite de conditions objectives extérieures. Nous ne nous trouvons pas dans une situation à la manière d'un objet (comme un livre placé dans un tiroir). Nous sommes dans telle situation d'existence, dans tel lieu, à tel moment de notre histoire, et nous la vivons avec tout notre être, notre organisme physique, notre affectivité, notre intelligence, nos possibilités de tous ordres. Deuxièmement, une situation n'a de sens qu'en fonction de ce qu'elle est pour soi ; elle est vécue à travers le filtre de sa propre subjectivité. Troisièmement, la mise en situation d'un organisme est toujours dynamique et l'expression être en situation englobe l'interaction individu-milieu constituant un tout indissoluble. Quatrièmement, les éléments de la situation sont investis d'une valeur et se détachent comme une figure sur un fond fait du contexte d'événements, d'êtres, de choses, dans lequel se trouve engagée la personne. Enfin, les situations apparaissent comme des problèmes qui lui sont posés, se modifiant par son action. » (Laffont, 1979 : 956).

Autrement dit, tout enseignant de langue et culture a affaire non pas à des objets qui parlent mais bien à des sujets apprenant, pensant et rétroagissant sur les contextes communicationnels dans lesquels ils inscrivent leurs apprentissages. Nous les initiions à une posture de recherche qualitative en conduisant ces mêmes enseignants à s'exercer à comprendre que :

« (leur) classe de langue fait partie de la société langagière et celle-ci fait partie de la classe de langue de façon indissociable. S'interroger sur les contextes en didactique des langues, c'est développer une didactique contextualisée. C'est en somme, envisager les phénomènes didactiques (...) comme participants à des dynamiques humaines et sociales qui les engendrent et qu'elles engendrent. » (Blanchet et Asselah Rahal, 2009 : 10-11).

La dernière notion est, bien entendu, celle de *contextualisation didactique* entendue comme « *prise en compte active des contextes (...) dans le tissage concret des pratiques didactiques et des recherches sur ces pratiques didactiques.* » (Blanchet et Rispail, 2011 : 68). Dans la perspective de la formation des enseignants, il est opportun de tenter de clarifier la métaphore du « *tissage concret* » entre pratiques et recherches didactiques. En effet, le tissage évoqué par Blanchet et Rispail (2011), joue un rôle clé pour créer une cohérence et des liens vivants entre *formation*, *action* et recherche en contexte, et pour faire acquérir aux praticiens les outils de la réflexivité. Mais avant d'aborder ce dernier point, voyons ce qui relie chacun de ces mots à la problématique des contextes et essayons de tester la solidité du cadre de référence de cette contribution.

Action

Dans l'orientation dégagée par l'ensemble des travaux de Perrenoud (1999), l'action est toujours non seulement située mais insérée dans un système. L'action est contextualisée, elle procède d'une intention et s'inscrit dans un système de rapports sociaux, dans un système d'actions collectives. Le praticien réflexif serait donc le professionnel sachant réfléchir au *quoi faire ? Quand ? Comment faire ?* Il sait tenir compte de son environnement institutionnel et de ses publics. C'est pourquoi, acquérir une posture réflexive équivaut à acquérir une capacité à réfléchir sur sa propre action et à en tirer des savoirs qui permettront au professionnel de modifier ses attitudes et comportements dans une situation analogue.

Formation

Si l'on poursuit cette réflexion en empruntant la voie de l'interactionnisme socio-discursif travaillée par Bronckart (2004)², on conviendra que trois principes guident le travail

² Développé à l'université de Genève par Bronckart, ce courant propose un cadre théorique et méthodologique pour analyser les processus à l'œuvre dans toute production textuelle. Cette approche est fondée sur l'idée selon laquelle le rapport entre l'individu et le monde, loin d'être direct et immédiat, est

d'intervenant dans le domaine de la formation des enseignants (et de tout autre professionnel) :

- Principe n° 1 : La formation n'est pas située en amont de l'action. Bien au contraire, elle s'appuie sur l'action située des individus « *se formant* » pour faire de celle-ci un objet de parole et d'apprentissage.
- Principe n° 2 : Il est de mieux en mieux admis que l'on peut produire de la connaissance à partir de l'expérience vécue. Ce « *primat de l'action* » nous encourage à renoncer à toute illusion applicationniste (De Rozario, 2009) dans notre domaine (d'où la proposition de portfolios constructivistes).
- Principe n° 3 : le but que poursuit le didacticien n'est pas seulement l'accroissement du stock de connaissances linguistiques et culturelles de l'élève (ou de l'étudiant) mais l'exploitation d'un « *déjà là* », constitué par le répertoire linguistique et culturel de cet élève. Par conséquent, la formation n'est pas seulement vue comme mise en forme de matériaux pré-existants, mais comme re-configuration et transformation de ces matériaux.

Si une réelle cohérence théorique apparaît entre action *et* situation, action *et* formation, il convient de montrer aussi la cohérence épistémologique entre ces items. En effet, former des enseignants consiste, entre autres, à développer leurs capacités réflexives et de recherche. Il faut donc développer leur identité de *praticiens-chercheurs* capables de penser leur action en situation et les contextes sur — et dans — lesquels ils interviennent jusqu'à en faire de véritables objets de recherche.

toujours médiatisé à la fois par l'activité collective, par le langage et par l'activité formatrice. Cette dernière a une fonction spécifique : celle d'organiser le transfert entre des ensembles de connaissances (présentes dans la société et son histoire) et les processus de développement de chaque individu. Ce transfert s'effectue grâce aux processus de co-construction du collectif et de la personne, de l'action et de la pensée.

2.2. De la nécessité de construire des liens entre : formation, action située et recherche contextualisée

Dans le rapport remis le 12 avril 2011 au Ministre de l'enseignement supérieur et de la recherche par Jolion, qui était alors Président du Comité de suivi du master formation des enseignants, celui-ci décrit assez longuement un symptôme : celui de la souffrance des étudiants de master. Il indique que « *la motivation de tous les étudiants rencontrés est très importante* » et que « *l'on peut facilement penser que cette motivation est de loin la cause la plus forte du non-effondrement du nouveau dispositif.* » Mais il souligne également le fait que « *la difficulté est telle pour satisfaire toutes les contraintes (du master) que s'est installée une grande souffrance dans cette population étudiante qui va bien au-delà de la seule impression d'être la génération sacrifiée sur l'autel de la mise en place d'un nouveau dispositif.* » À la lecture du rapport d'étape (dont les conclusions ont été confirmées dans le rapport final), l'on entrevoit diverses sources à cette souffrance ressentie par les étudiants en Master 2, *métiers de l'enseignement.*

La première est bien évidemment liée à une « *charge de travail trop importante (préparation du concours, découverte du métier d'enseignant via les stages, préparation du master, initiation à la recherche).* Cette charge conduit les étudiants à effectuer un seul choix : privilégier le concours au détriment de tout le reste. »

Ceci conduit Jolion à proposer diverses pistes de réflexion. Il suggère tout d'abord, que, pour une « *meilleure articulation avec la formation* », le stage sur le terrain (dans les classes) devrait être davantage lié à la partie recherche : « *Le mémoire recherche devrait pouvoir être plus axé sur cette approche réflexive nécessaire sur la pratique du métier* » (Jolion, 2011 : 14). Il ajoute que « *cette initiation à la recherche dans le cursus des futurs enseignants devrait leur permettre d'acquérir, par les méthodologies de la recherche, la capacité d'introspection sur l'exercice de son métier.* » (Jolion, 2011 : 21).

Concernant le stage, il note ensuite que celui-ci est uniquement « *lié aux objectifs de la formation, [à savoir] le master et au métier mais en rien au concours* » ; il déplore que

les contenus des concours « *ne tiennent absolument pas compte de l'articulation nécessaire avec le diplôme de master* » et, plus grave encore, soient perçus par les étudiants comme complètement déconnectés de l'exercice réel du métier d'enseignant (Jolion, 2011 : 15). En conclusion, il indique que le mode de recrutement (par ce concours) « *est de nos jours totalement inadapté* » étant donné que ces concours ouvrent directement sur une profession et non sur une formation professionnalisante. « *Il est nécessaire que soient enfin étudiées les modalités d'une prise en compte de l'expérience professionnelle et donc des stages dans le processus de recrutement* » souligne-t-il enfin (Jolion, 2011 : 16).

Ce rapport décrit clairement le nœud de contradictions dans lequel se trouvent aujourd'hui les étudiants contraints de posséder les savoirs disciplinaires (valorisés par le concours) et de bricoler les savoirs d'action³ (nécessités par le stage puis l'entrée dans le métier) sans pouvoir travailler l'articulation de ces deux types de savoirs dans le cadre d'une recherche (requis par le Master) qui, elle, fonctionne toujours globalement comme étant au service d'une seule discipline et non le levier d'une réflexion transversale, interdisciplinaire, voire d'une recherche-action. Quel est le coût social et humain de cette contradiction ? La notion de souffrance est déjà une indication ; les chiffres indiquant la désaffection des promotions 2011 vis-à-vis des concours en est une autre.

2.3. Développer des démarches contextualisées et des compétences réflexives

Ce rapport l'évoque en filigrane, nos institutions universitaires sont profondément marquées par des clivages qui dessinent autant de territoires et de partages des savoirs (disciplinaires d'un côté, didactiques de l'autre). C'est pourtant dans ce contexte que nous devons réaffirmer une politique de formation (notamment en FLE/FLS) affichant comme objectif de rendre les (futurs) enseignants capables d'affronter la

³ Selon René Barbier, « *un savoir d'action désigne la formulation par un acteur d'un énoncé relatif à l'action professionnelle et considéré par lui comme élaboré dans celle-ci et bénéficiant d'une efficacité particulière* » (Barbier, 2007 : 49).

complexité pédagogique, grâce notamment au développement de compétences réflexives (Guillaumin, 2009 ; Bretegnier, 2011) leur permettant d'ajuster leurs démarches au fil des situations, en recueillant du feedback sur leurs pratiques et en co-analysant en permanence celles-ci. Il me semble donc pertinent de promouvoir des démarches de formation par la recherche-action (Macaire, 2011). C'est d'autant plus indispensable que l'on souhaite s'inscrire dans une perspective ouverte sur l'avenir ; dans cette « *nouvelle donne pour la didactique* » qui, selon Daniel Coste (2011), consiste à placer la pluralité, l'hétérogénéité et l'altérité au cœur même de ses interrogations, tout en relevant un autre défi : celui d'éviter « *l'implosion du domaine* ». D'où, « *la nécessité de cadrages épistémologiques plus affirmés et plus explicites que naguère. D'où aussi la pertinence d'un point de vue « écologique » et d'une approche compréhensive. D'où encore l'importance d'une implication et d'une éthique du chercheur.* » (Coste, 2011).

Ces préconisations font écho au programme de travail annoncé par Castellotti et Moore (2009 : 213-214), qui veulent elles aussi « *produire une réflexion opératoire sur (...) une évolution contextualisée de la formation des enseignants et formateurs.* » Elles indiquent trois axes pour aller dans ce sens : l'axe des cultures éducatives, celui des approches biographiques et celui des portfolios professionnels. Ne pouvant pas traiter ces trois points dans le cadre nécessairement limité de cet article, je centrerai mon propos sur la question des portfolios, me contentant d'esquisser un lien conclusif avec les approches biographiques⁴. Après avoir situé les origines nord-américaines et les filiations de ce que Little (2009) nomme *pédagogies portfolio* et de ce que nous appelons *démarches portfolio* (Molinié *et al.*, 2011a), seront dégagées quelques-unes des tensions qui construisent le champ. Perspective constructiviste et perspective adéquationniste s'affrontent en effet autour de cet objet, ce qui renvoie plus globalement vers deux politiques éducatives fondées sur deux visions antagonistes. D'une part, une vision hyper-standardisée, individuelle et auto-évaluative de la formation et de la professionnalisation ; d'autre part, une

⁴ On pourra se reporter pour une synthèse à : Molinié (2011b).

vision réflexive et co-évaluative de celles-ci, reposant sur un dispositif d'accompagnement fortement structuré par la relation formateurs/apprenants ainsi que par la vie et la dynamique d'un groupe de pairs (on préfère alors parler de *démarches portfolio*).

Dans le premier cas, l'individu est renvoyé à sa propre responsabilité pour établir les preuves de son professionnalisme (puis de son employabilité) fondées sur une évaluation *standardisée* de ses compétences. Dans le second cas, la personne dans le cadre d'un système accompagnant et grâce à la médiation d'un formateur et d'un groupe, développe ses ressources pour conjuguer processus de formation et auto-appréciation des compétences (qu'elle est en train d'acquérir et de valider).

3. Une démarche heuristique et un processus de production

Le terme portfolio est issu du monde professionnel et artistique. Dans son portfolio, un artiste présente un échantillonnage de ses œuvres, des commentaires, articles critiques qui les ont accompagnées. Il montre son parcours de créateur, les traces de son travail, l'évolution de sa pensée créative. Le terme apparaît ensuite dans le monde scolaire aux États-Unis dans les années 1980 en réaction aux évaluations standardisées centrées sur des compétences supposées être repérées dans un produit fini. Il remplace aujourd'hui dans certains pays et écoles de culture anglo-saxonne une partie des épreuves du bac (ou de son équivalent) par exemple. Comme déjà indiqué en introduction, dans les pays européens, c'est dans le domaine des langues étrangères qu'il sera d'abord mis en place à partir du CECRL, avec le portfolio européen des langues, lancé dans les années 2000. Le portfolio est toujours présenté comme un objet qui appartient à son auteur et le représente. Il doit donc être souple, malléable, transformable. Vanhulle (2002) citant Tierney, Center et Desai (1991) rappelle cette caractéristique :

« Ce sont des collections de travaux assemblés par les élèves et les enseignants dans le but d'examiner non seulement les réalisations réussies, mais aussi les efforts, l'amélioration, les processus, le rendement. À travers la réflexion sur les collections systématiques de

travaux, les élèves et les enseignants peuvent travailler ensemble à comprendre les forces de l'élève, ses besoins et ses progrès. »

Cet assemblage finalisé des travaux d'élèves implique leur participation active à la sélection des contenus, voire même à la définition des critères de sélection et d'appréciation. Pour Paulson et Meyer (1991), l'objectif principal est de pousser l'élève (dès l'école élémentaire, aux États-Unis) à s'approprier ses travaux en vue de construire activement son apprentissage.

3.1. À la fois un lieu d'archivage, de réflexion, de suivi et d'évaluation, un processus, un produit et une méthodologie

Pourtant, tous les auteurs le soulignent : « *Le portfolio n'est certainement pas un dossier dans lequel on place un tas de documents sans liens entre eux ; encore moins un recueil de productions, sans traces et sans réflexion*⁵ ». Ce n'est pas non plus « *une collection d'archives*⁶ ». Le portfolio doit être à la fois un lieu d'archivage des travaux de l'étudiant, un lieu de réflexion, de suivi et d'évaluation. Amblard (2004) insiste sur cette multiplicité des fonctions et en fait la principale caractéristique du portfolio numérique :

« Allant plus loin que le simple relevé de notes, le portfolio est un outil dynamique qui permet de suivre l'évolution de la progression d'un élève dans ses apprentissages. Par son activité scolaire, l'élève est l'acteur principal dans l'élaboration du portfolio qui secondairement peut également contenir des commentaires et des réflexions des enseignants et des parents. Le caractère numérique du portfolio a l'avantage de faciliter son accessibilité et sa consultation, sa modification par l'ajout ou la suppression de fichiers ou sa réorganisation par l'insertion d'hyperliens d'un document à l'autre. En résumé, tout l'intérêt du portfolio numérique est d'être

⁵ Document consulté en ligne et accessible sur le site internet Formapro : <http://www.onlineformapro.com/esp/commun/savoir/portfolio5.asp>

⁶ Thot, 10/11/2004 <http://thot.cursus.edu/rubrique.asp?no=21227>

à la fois un lieu d'archivage des travaux de l'étudiant, un lieu de réflexion, de suivi et d'évaluation ».

Invités à aller en ce sens dans le cadre de leur formation initiale, y compris en dehors de toute intention de transférer le portfolio (développé sur un simple fichier word), vers une mise en ligne, les étudiants apprécient différemment le fait de construire un *Portfolio d'étudiants en formation aux métiers du FLE*. Pourtant, la plupart d'entre eux associent la collecte (de notes de cours et de lectures commentées, d'observation de classes, d'interviews réalisés auprès de professionnels, etc.), au développement de leur capacité personnelle de tri, de sélection et de remémoration.

C'est ainsi que Samia et Lisa, étudiantes en spécialité FLE de Licence de Lettres, précisent chacune à sa manière comment s'est effectué ce lien⁷ :

- « *J'ai appris comment sélectionner des documents, des échantillons de travaux d'une période donnée* ». (Samia, *Portfolio d'étudiants en formation aux métiers du FLE*, Université de Cergy-Pontoise – désormais UCP –, 08/09).
- « *Rassembler tous ses souvenirs et en sélectionner le ou les moments les plus pertinents était le plus important. J'ai appris à organiser d'avantage mes idées.* » (Lisa, *Portfolio d'étudiants en formation aux métiers du FLE*, UCP, 08/09).

Il convient d'insister :

« Le portfolio est à la fois un processus et un produit, une méthodologie qui permet d'examiner et d'utiliser des matériaux en vue de la conduite d'un projet (...). C'est un outil d'apprentissage et un instrument d'évaluation. » (Thot, 2004).

En synthèse, ce que, à partir de 2006, j'ai retenu des travaux développés à la fois en Amérique du Nord (et tout particulièrement au Québec⁸) et en France (notamment à

⁷ Je préciserai ci-dessous (en 2.2.) les conditions dans lesquelles ces témoignages ont été recueillis.

⁸ On pourra par exemple visiter les trois sites suivants :

- MEQ. Portefolio sur support numérique, mai 2002, PDF, 55 p. (voir p.11) :

l'IUFM de Montpellier) dans le lien entre portfolio et éducation (ou formation) est l'idée selon laquelle les processus de production de portfolio se concrétisent dans trois dossiers distincts qui, chacun, poursuit les objectifs présentés dans le tableau 1.

D'après le tableau 1, la création de portfolio en éducation a comme finalité de permettre à tout enseignant de faire atteindre aux apprenants plusieurs finalités, quelle que soit la discipline enseignée :

- permettre la réflexion et la structuration de la pensée,
- favoriser l'apprentissage et la connaissance de soi comme apprenant,
- soutenir la prise en charge de son propre cheminement d'apprentissage et le développement de sa créativité.

En étant au service de l'apprenant, ces démarches développées autour de — et à travers — la *production* d'un portfolio sont associées à une évaluation formative, à une interaction soutenue avec les pairs et au développement des compétences.

Or, si l'on veut que les enseignants comprennent, éprouvent et analysent ces finalités, l'une des voies possibles consiste à leur proposer d'expérimenter eux-mêmes la démarche, dans le cadre de leur formation. Il convient alors de construire le dispositif adéquat.

3 Dossiers	Fonctions :	Dans l'objectif de :
Dossier d'apprentissage	Montrer le cheminement d'apprentissage de l'étudiant	Permettre à l'étudiant - de s'approprier sa démarche d'apprentissage pour développer ses

<http://www.meq.gouv.qc.ca/drd/tic/pdf/portfolio.pdf>
 - Commission scolaire des Chênes (Québec) :
<http://www.csdeschenes.qc.ca/snaps/trousseportfoliop.htm>
 - UQTR (Université du Québec à Trois-Rivières) :
 Le portfolio http://www2.uqtr.ca/hee/site_1/index.php?no_fiche=96

		compétences à apprendre, – de mieux voir son cheminement pour développer un projet de formation articulé sur un projet professionnel.
Dossier de présentation	Présenter les meilleurs travaux de l'étudiant	– Motiver l'étudiant en mettant l'accent sur ses progrès. – Soutenir l'étudiant dans ses démarches d'obtention d'une reconnaissance ou dans sa démarche de recherche d'emploi.
Dossier d'évaluation	Démontrer l'atteinte des objectifs d'apprentissage par l'étudiant	– Évaluer la progression de l'étudiant et mieux orienter son parcours d'apprentissage en palliant les lacunes. – Lui permettre de continuer à auto-apprécier ses compétences en se référant aux référentiels proposés dans sa discipline (ou dans son futur métier).

Tableau 1 : Synthèse sur les processus de production de portfolio dans le champ de l'éducation et de la formation

3.2. Former les enseignants de langue/culture aux démarches portfolio : un dispositif réflexif, une initiation à la recherche qualitative

Afin d'introduire une formation réflexive dans la *spécialité FLE de Licence* (accessible depuis sa création aux étudiants de lettres, de sciences du langage et de langues), j'ai progressivement conçu à partir de 2006 à l'Université de Cergy-Pontoise, une démarche portfolio en formation initiale au métier d'enseignant de français langue étrangère et seconde.

Le dispositif se déploie dans deux unités d'enseignement (UE). Au premier semestre, dans le cadre de l'UE de « *Didactique des langues et du plurilinguisme* » ; au second semestre, dans celui de l'UE « *Supports européens, méthodes et activités d'enseignement-apprentissage en FLE/S* ». Un document intitulé *Portfolio de l'étudiant en formation aux métiers du FLE* est distribué aux étudiants en début d'année universitaire. Il se compose de trois sections que les étudiants vont être amenés à compléter. Le premier dossier, abordé dans le cadre de l'UE de Didactique, comporte une biographie langagière et éducative ; une grille d'observation de classes de FLE ou FLS ; une série de consignes de *dessins réflexifs* (Molinié, 2009) ; des éléments théoriques permettant l'élaboration d'une réflexion personnelle (individuelle et en groupe) sur les apprentissages plurilingues et pluriculturels effectués tout au long de la vie. Vient ensuite un second dossier qui accueille la maquette d'un portfolio que chaque étudiant réalise au second semestre en réponse à une rapide analyse de besoins menée dans le cadre d'une observation de classe, auprès d'un public choisi en fonction du projet professionnel de chaque étudiant. Enfin, un troisième dossier est réalisé en fin d'année universitaire : chaque étudiant est invité à sélectionner (et à commenter) un quart des 193 descripteurs figurant dans le *Portfolio européen pour les enseignants en langues en formation initiale* (PEPELF, 2007) et à constituer ainsi son propre référentiel de compétences.

J'analyserai une partie des processus de formation enclenchés par ces démarches en dialoguant d'une part avec Bucheton (2004) qui a conduit et analysé des pratiques comparables dans le cadre des formations d'enseignants à

l'IUFM de Montpellier et, d'autre part avec cinq étudiantes en formation aux métiers de français langue étrangère et seconde (Marina, Lisa, Leslie, Carole et Samia) qui ont bien voulu me confier leurs portfolio à des fins d'analyse et de publication. Seront plus largement sollicitées les discussions conduites durant ces six années de recherche qualitative portant sur l'adéquation entre démarches portfolio et formation réflexive dans deux types de cursus :

- le cursus professionnalisant des étudiants en didactique du FLE/S ;
- les cours de français suivis au Centre international de langue française par des étudiants étrangers, en mobilité académique à l'UCP⁹.

Une lecture initiale a constitué un point de repère au long de cette recherche action. Il s'agit des quatre fonctions que Bucheton attribue au portfolio en formation d'enseignants. C'est un instrument *réflexif*, c'est un mode de *socialisation* et un mode de *construction identitaire*. De plus, une démarche formative avec un portfolio permettrait une mise en cohérence de la formation et de l'évaluation. Cette lecture a fait émerger trois questions fondamentales :

- Premièrement, comment conduire les futurs enseignants à développer une conscience de ce qu'ils savent déjà par leurs parcours en tant qu'élève et en tant qu'apprenant dans le domaine des langues et des cultures ?
- Deuxièmement comment les inciter à produire une réflexion sur les savoirs déjà acquis en contextes institutionnels (à l'école et à l'université) et sur leur culture éducative (Causa, 2007) ?

⁹ Ces processus de formation et de recherche ont abouti à la publication de deux portfolios contextualisés intitulés les *Portfolios d'expérience et de compétences interculturelles en mobilité internationale*, (Molinié et Lankhorst, 2009 ; Molinié, Lankhorst et Pungier, 2010). Dans la suite de cet article, Marina Lankhorst sera successivement citée comme étudiante en formation, écrivant en 2008-2009 ses réflexions dans son portfolio (elle sera alors nommée Marina), puis comme co-auteure d'un ouvrage scientifique publié en 2011, sous ma direction. Elle apparaît alors sous son patronyme : Lankhorst.

– Enfin, comment les conduire progressivement à placer la réflexivité au cœur de leur « *agir avec compétence* » ? Comment les inciter à se saisir de démarches portfolio pour développer cette aptitude humaine « *à se percevoir (...), à reconstruire mentalement ses expériences (...) à mobilise(r) la conscience de soi et (à) engage(r) le sujet à une réorganisation critique de sa connaissance, voire à une remise en question de ses points de vue fondamentaux* » ? (Guillaumin, 2009 : 93).

C'est autour de ces questions que s'organise le développement ci-dessous.

Au carrefour des savoirs et de l'expérience : la verbalisation

« *Conscience de soi, conscience des objets de connaissance, conscience de sa pensée...* » Il y aurait, d'après Morin (1986), deux branches dans la conscience : d'une part la conscience cognitive (connaissance des activités de l'esprit par ces mêmes activités), d'autre part la conscience de soi (connaissance réflexive de soi). Eclairés de cette façon, les processus de production de portfolio permettraient d'articuler deux objectifs :

- faire s'appropriier au sens de *subjectiver* (mais aussi comprendre, reconstruire, transférer sur d'autres situations, d'autres contextes), les savoirs lus et enseignés ;
- faire s'appropriier au sens *d'objectiver*, élaborer (mais aussi comprendre, reconstruire, transférer sur d'autres situations, d'autres contextes), les savoirs vécus et expérimentés.

Tenter cette articulation, par un travail d'écriture associé à d'autres dispositifs de représentation — notamment graphique — et de verbalisation (en maintenant la cohérence entre archivage et co-production d'éléments nouveaux), produit un effet peu commun chez les étudiants : « *L'entrée dans une production textuelle réflexive est ressentie comme une nouvelle forme d'acculturation (ou encore, un niveau supérieur de littératie) par des étudiants (...) peu habitués à faire converser dans un même écrit savoirs théoriques et savoirs d'action, savoirs expérientiels et savoirs existentiels.* » (Molinié, 2009 :

105).

C'est ainsi que Carole, étudiante en formation aux métiers du FLE, découvre l'écrit réflexif de façon positive à 23 ans, sur les bancs de l'université, et se « *réconcilie* » avec *une écriture de soi à visée formative* :

« Le portfolio m'a réconciliée avec le fait d'écrire sur moi ... l'écrit dans mon cas m'a permis de clarifier beaucoup de choses. Cela permet de mettre les choses à plat, de ne pas tricher de dire concrètement ce que l'on est, veut, sait, ignore, tout. » (Carole, *Portfolio de l'étudiant en formation aux métiers du FLE*, UCP 08/09).

Ce constat effectué en troisième année universitaire ne fait que renforcer l'orientation didactique préconisée par Chabanne (2006), qui montre en quoi l'écriture singulière peut, dès l'école, jouer le rôle de *mise à distance de l'expérience* ou de la compréhension immédiate. Cette écriture singulière poursuit deux objectifs en milieu scolaire : d'une part, obliger l'élève à s'impliquer, à construire et assumer un point de vue personnel ; d'autre part, lui permettre de construire des habitudes d'écriture de travail. On peut imaginer que Carole aurait apprécié de développer cette pratique plus tôt dans sa vie d'élève, pour tenter dès l'école, de « *mettre les choses à plat, ne pas tricher et dire concrètement ce que l'on est, veut, sait, ignore, tout...* » (Chabanne, 2006).

Développer une compétence réflexive : à travers le temps

Le portfolio garde la trace et permet de revenir, il permet la reformulation, le classement et l'effacement. Selon Bucheton (2004), il a pour but d'inscrire la formation dans le temps, d'en garder la trace et ce faisant de rendre perceptible l'idée que le temps est un instrument didactique de première importance et la patience une compétence professionnelle essentielle. C'est ainsi que Leslie éprouve de manière positive la durée de sa formation (menée de septembre 2008 à mai 2009) et met en relation étroite *processus* d'apprentissage (étalé dans le temps), *production* écrite du parcours de formation et prise de

conscience d'un certain nombre de compétences « *tout au long de ce travail* » :

« J'ai vraiment l'impression d'avoir acquis un autre niveau de compétences. J'ai retracé l'évolution de ma formation sur les deux semestres. J'ai une toute autre conception du cours et des objectifs qu'un enseignant de langues doit se fixer. Et je me suis enrichie de l'éventail de méthodes auxquelles j'ai pu toucher. Apprendre à écouter, à comparer, à améliorer, à créer, à corriger. Tout cela je l'ai appris sur deux semestres, mais j'en ai pris conscience tout au long de ce long travail. » (Leslie, *Portfolio de l'étudiant en formation aux métiers du FLE*, UCP 08/09).

Ceci a l'air anodin mais c'est pourtant une condition majeure : le fait souligné par Leslie qu'une personne en formation puisse travailler dans un même groupe de pairs pendant deux semestres (c'est-à-dire environ 8 mois) est l'une des conditions qui détermine la réussite de la démarche entreprise ici. En effet, « *la perception du changement (comme non identité) (...) suppose l'écoulement du temps.* » (de Robillard, 2009 : 11).

Un objet où se tissent des connaissances, un ouvrage interdisciplinaire

Les discours que reçoivent les étudiants en contexte universitaire sont éclatés voire discordants regrette Bucheton (2004). Le rapport Jolion (2011) montre à quel point le tissage entre les savoirs théoriques eux-mêmes et entre ceux-ci et les savoirs acquis dans la pratique et par l'action est loin de s'effectuer spontanément ! L'une des raisons d'être d'une formation est alors de diversifier les formes d'étayage grâce auxquelles les savoirs professionnels commencent à prendre forme. C'est ce que note Marina, expliquant comment ces liens entre les savoirs motivent ses lectures (« *J'ai fait des liens en permanence et cela a motivé mes lectures* »). Mais un autre élément majeur pour Marina est le lien interdisciplinaire à effectuer (tant en position d'apprenant qu'en position d'enseignant), entre la composante linguistique et la composante

culturelle d'un enseignement de langue étrangère (FLE ou anglais en ce qui la concerne) : « *J'ai appris que les compétences ne se réduisent pas à la langue dans sa composante linguistique, que l'appartenance culturelle est un des vecteurs d'apprentissage en général, et de pédagogie* ».

Enfin, Marina effectue un troisième lien : l'exercice d'une réflexivité sur « *soi et les langues* » lui ouvre des perspectives de compréhension inédites sur « *une langue et ce qu'elle représente pour l'individu* » : « *Le portfolio m'a permis de continuer ma réflexion sur l'apprentissage des langues par moi-même et les autres, mieux comprendre ce qu'est une langue et ce qu'elle représente pour l'individu.* » (Marina, *Portfolio de l'étudiant en formation aux métiers du FLE*, UCP 08/09).

Les étudiantes s'emparent de la démarche en établissant une dialectique entre lire et écrire, une dynamique intertextuelle favorable à l'ouverture du sens et à la perception de la complexité des situations d'apprentissage des langues et des cultures. Pour le dire avec Bucheton, apprendre, se former, donner du sens aux situations de formation se joue dans les processus de tissage que leur portfolio favorise et travaille : tissage des connaissances entre elles ; tissage des connaissances avec les savoirs d'action et avec l'expérience (aussi bien professionnelle, qu'intellectuelle et affective).

3.3. La mise en commun de fragments du Portfolio : processus de socialisation et de construction identitaire

La production en groupe des éléments du portfolio est fondée sur un postulat : celui de la construction sociale des savoirs qui accompagne la construction progressive de l'identité professionnelle. Cette co-construction des savoirs et de l'identité professionnelle de l'étudiant en formation a lieu d'abord avec ses pairs. C'est parce qu'il est confronté à ses pairs qui vont lire des analyses ou des observations qu'il a notées dans son portfolio et vont discuter son point de vue que l'étudiant s'implique dans sa formation et co-construit celle-ci. Ce rôle du groupe dans la co-construction de la pensée est souligné par Leslie, Carole et Marina :

- « *Des mises en commun (entre les petits groupes) ont été organisées et permettent vraiment d'échanger et de se forger sa propre opinion des manuels (de FLE).* » (Portfolio de Carole).
- « *J'ai apprécié également la mise en commun régulière des portfolios entre collègues. Avoir différents points de vue est toujours un atout pour construire sa pensée, et voir comment d'autres ont vécu ce travail d'analyse est vraiment intéressant.* » (Portfolio de Leslie).
- « *On apprend à écouter les critiques, les questions, les conseils, à prendre en compte l'autre et ses questions, ses valeurs.* » (Portfolio de Marina).

Ces mises en commun entre pairs, grâce à la médiation du formateur, sont nécessaires pour deux raisons essentielles. D'abord souligne Carole, « *cette démarche nous a aidés à évoluer selon notre rythme et notre personnalité, sans aucun jugement même lors de désaccords, je n'ai jamais ressenti le fait d'être élève et de ne pas pouvoir m'exprimer.* » Pour Carole, la question de la reconnaissance est donc essentielle : être reconnue en tant que personne, être écoutée sans être jugée a favorisé une « *évolution* » individuelle singulière. On voit bien là le rôle majeur d'un collectif solidaire : le groupe vient en appui pour permettre à chacun de développer un processus d'appropriation individuée de la formation.

Marina, à qui il avait été demandé à l'automne 2009 d'analyser la vingtaine de portfolios réalisés par les étudiants de sa promotion note ceci en synthèse : « *La prise en compte de 'soi' et de sa personnalité, de sa trajectoire identitaire par l'écriture et le dessin réflexifs pour mieux se connaître, prendre conscience et mieux apprendre ont été très appréciées (moteurs d'implication dans la formation et de progrès personnels).* » (Marina, 2009, document non publié, Université de Cergy-Pontoise).

Et elle ajoute : « *Cette confrontation (entre pairs) permet d'élaborer une esquisse d'identité professionnelle, avant de devenir enseignant, grâce à la projection de soi en tant qu'enseignant couplée avec la conscientisation du rôle d'apprenant (passé et formation actuelle).* » (Marina, 2009).

L'auteure souligne ici l'intérêt des échanges entre pairs, autour d'éléments relevant de la biographie de chacun. En effet, la confrontation (en petits groupes) des éléments biographiques, propres aux trajectoires plurilingues/pluriculturelles, permet à chaque participant de saisir ce qui fait lien entre son rôle d'apprenant (associé au passé) et son identité d'enseignant (associée à du projet pour l'avenir). Commence dès lors à s'élaborer un questionnement du type : vais-je reproduire ce qui m'a été enseigné ou vais-je analyser ce que j'ai vécu comme apprenant pour penser mon identité d'enseignant ? Le passage par la phase réflexive (dans ce dispositif de groupe) me paraît être une source importante de motivation car se problématissent ici les notions de choix, de liberté et d'éthique.

3.4. Un espace dialogique entre étudiants, formateurs et chercheurs : une mise en cohérence de la formation et de l'évaluation

Le constat de Bucheton est que la confrontation à une diversité de points de vue sur sa pratique (d'apprenant de langues/cultures puis d'enseignant dans ce domaine), conduit l'étudiant en formation à prendre conscience qu'il n'y a pas un seul dogme professionnel mais des cultures différentes vis-à-vis desquelles il pourra se situer, en exprimant ses opinions et en développant son sens critique. Comme le soulignent Lisa, Marina et Carole :

- « *Justement, ce que j'apprécie énormément dans le parcours FLE, c'est l'importance accordée à notre opinion, à nos sentiments.* » (Portfolio de Lisa).
- « *Cela m'a beaucoup apporté de laisser mon sens critique se développer sans la crainte de la censure ou de l'erreur.* » (Portfolio de Marina).
- « *J'ai pris plaisir d'avoir un espace à occuper, développer comme je le souhaitais, de prendre le temps de modifier.* » (Portfolio de Carole).

La mise en débat des points de vue des étudiants, des formateurs et des chercheurs est riche car c'est à travers ce dialogue que se construit une véritable culture, à la fois

commune et hétérogène, de formation. Ceci conduit tout droit vers la question, essentielle, de l'évaluation.

On peut d'abord remarquer que le milieu universitaire évalue traditionnellement non pas à partir des pratiques (sociales, culturelles, etc.) personnelles de l'étudiant mais à partir de *discours* qu'il tient sur les pratiques des autres. Conduire une démarche portfolio consiste, à l'inverse, à prendre en compte le point de vue de l'étudiant sur son parcours, ses pratiques pédagogiques, ses réussites, ses difficultés ou encore sur la démarche réflexive qu'il a pu mettre en place en confrontant (dans une démarche alternée) les expériences menées dans une classe réelle et les savoirs théoriques co-construits avec les formateurs et les pairs. Ces évaluations sont exigeantes, car elles demandent aux étudiants de renoncer au comportement de consommateur de la formation et d'assumer progressivement en la montrant et en la réfléchissant avec leurs formateurs, leur *responsabilité* vis-à-vis de leur parcours de formation. Dans les énoncés cités ci-dessous, les étudiantes soulèvent un certain nombre de notions (s'interroger sur ses valeurs, avancer plus clairement, rester sincère, ne pas hésiter à faire des remarques), qui montrent qu'elles sont entrées dans ce processus d'évaluation. Il s'agit de tirer le meilleur de sa pratique (grâce à la réflexion) ou encore de dégager des pistes d'amélioration, de s'interroger sur les valeurs... toute chose qui ne serait pas possible sans une quête de sincérité associée à la position *méta* et au travail réflexif :

- « *J'ai appris à réfléchir sur mes apprentissages et ma pratique professionnelle et à en tirer le meilleur.* » (Portfolio de Lisa).
- « *Ce cahier (mes chemins d'apprentissage) m'a donné l'occasion de m'interroger sur mes valeurs, sur ce que je voulais transmettre et cela me permet d'avancer plus clairement dans mon projet de formation maintenant que je me suis définie. Ce cahier permet aussi de poser sur le papier nos points forts et ceux qui restent à améliorer.* » (Portfolio de Carole).
- « *Dans cette démarche j'ai avant tout cherché à rester sincère sur tout ce que je pensais et disais, ce qui était le but d'ailleurs. Je n'ai pas hésité à faire des remarques sur*

ce qui ne convenait pas, alors qu'avant il est possible que j'aurais été un peu plus sur la retenue, n'osant pas mettre tout ce que je pensais, du moins ce que je trouvais négatif. » (Portfolio de Samia).

4. Contextualiser : percevoir l'historicité, la pluralité et la variation dans les processus d'apprentissages

Former les enseignants à la contextualisation de leurs interventions didactiques suppose de les entraîner, dès la formation initiale, à mobiliser leurs ressources subjectives grâce à quelques exercices réflexifs et sociobiographiques. L'évocation d'éléments biographiques ciblés peut rassurer l'enseignant *en devenir* sur la cohérence entre ses choix de formation et son projet professionnel. La conscientisation du sens qu'ont ses choix est liée à la réalisation d'un premier travail autobiographique à travers lequel il active des savoirs expérimentiels souvent inexplorés jusque là. Cette exploration menée en groupe permet au nouvel enseignant d'acquiescer suffisamment de confiance en lui pour être en mesure d'inviter à son tour, sur le terrain, ses apprenants à mobiliser eux aussi leurs ressources subjectives pour apprendre. Il les accompagne alors dans le développement de leurs capacités à contextualiser leurs propres apprentissages en relation avec leurs besoins actuels, en fonction certes de leur situation ici et maintenant, mais aussi de leur histoire et de leurs projets. Je montrerai quelques unes des étapes de ce processus.

4.1. « J'ai appris à parler de mes apprentissages »

Je citerai tout d'abord une phrase aussi simple que frappante pour comprendre la découverte que certains jeunes adultes en formation font à 23 ou 24 ans. C'est ainsi que Samia, étudiante algérienne en 3^e année de Licence à l'université de Cergy-Pontoise, notait ceci dans la synthèse auto-évaluative de son portfolio : « *J'ai appris à parler de mes apprentissages.* » Cette découverte d'un soi apprenant par une jeune femme, bilingue qui s'apprête à devenir enseignante (en France ou en Algérie) me paraît devoir être soulignée. C'est pour Samia, le premier pas vers la compréhension d'une forme de complexité

de la tâche de l'enseignant. Elle poursuit au sujet de son activité réflexive et de son portfolio :

« Cela m'a donné le temps de réfléchir à ce que je dois être dans la classe de langue et cela m'a confirmé à quel point la tâche des enseignants est fort complexe, et nécessite des compétences variées dans différents domaines. » (Portfolio de Samia).

Ce témoignage sur la prise de conscience de la diversité des compétences à acquérir (vs la maîtrise de la seule compétence de communication dans la langue cible) pour être un enseignant de langue en contexte plurilingue, est complété par d'autres, apportant chacun un nouvel élément à capitaliser dans le cadre d'une synthèse réflexive, en fin de formation :

– *« J'ai retracé mon chemin vers les langues depuis l'enfance, compris mes choix de formation, j'ai valorisé mes « errances ». J'ai le sentiment de faire du neuf avec du vieux et c'est très agréable. »* (Portfolio de Marina).

– *« Associer la réflexion personnelle à la réflexion sur l'apprentissage fonctionne parfaitement bien et cela contribue à façonner notre identité d'enseignant. »* (Portfolio de Leslie).

– *« J'ai l'impression de savoir quoi faire de mes connaissances et de mes savoirs, surtout comment les employer. »* (Portfolio de Carole).

– *« Le portfolio m'a permis d'identifier certaines expériences passées comme constructrices de compétences actuelles et utiles dans ma formation et ma profession. »* (Portfolio de Marina).

On peut tout d'abord retenir l'intérêt que chacune trouve à resituer ses apprentissages en diachronie. Comme si la visite du passé permettait à Samia, Marina, Carole et Leslie de ramener vers le présent de quoi valoriser des « errances » ; recycler des compétences déjà acquises ; savoir quoi faire de certains savoirs et connaissances ; pouvoir identifier des expériences comme ayant été formatives hier et s'avérer utiles aujourd'hui ; prendre le temps de réfléchir à soi en tant qu'enseignante, etc. C'est ainsi que la démarche biographique menée dans le cadre du portfolio

devient, pour ces étudiantes, une démarche professionnalisante.

4.2. Transférer les acquis en contextes didactiques

Pour avoir un deuxième élément d'appréciation des effets de cette formation on peut s'interroger sur les transferts vers le terrain et, plus particulièrement vers la prise en compte des contextes de l'intervention didactique.

De précieux éléments d'information sont apportés par Marina qui, dans un article paru en 2011 (Lankhorst, 2011), analyse longuement a posteriori les effets de la formation suivie en 2008-2009 et relate ce qui a été entrepris, dans le champ professionnel avec Carole, Lisa et quelques autres à partir de 2010. L'article a été élaboré dans un processus dialogique et collaboratif constitué de réflexions, de confrontations, de voyages d'études, de productions et de publications¹⁰.

L'extrait reproduit ci-dessous, montre tout d'abord que l'équipe des enseignantes (les unes chevronnées, les autres débutantes) a proposé aux apprenants la démarche qu'elles avaient elles-mêmes éprouvée pendant deux semestres :

« Le travail mené en didactique du français langue étrangère et les contacts développés par M. Molinié, nous ont permis, avec un groupe d'étudiants du parcours FLE de l'UCP, de nous lancer dans un projet de bénévolat en alphabétisation avec un groupe de quinze travailleurs maliens et mauritaniens résidants dans un foyer de travailleurs du Val d'Oise. L'approche portfolio et la prise en compte des compétences interculturelles sont des atouts pour parvenir à mettre en place un projet motivant et fédérateur pour ce groupe. Le groupe de bénévoles, constitué à ce jour de trois enseignantes et de deux étudiantes préparant les concours enseignants, aborde la deuxième année de formation (...). Nous souhaitons proposer au groupe

¹⁰ Quelques unes des étapes marquantes de ce processus ont été un colloque à l'automne 2009 à l'Université de Cergy-Pontoise, une journée d'études en octobre 2009 à l'Université Préfectorale d'Osaka, le processus d'élaboration de deux Portfolios (Molinié *et al.* 2009 et 2010) et les allers-retours entre l'auteure, l'éditrice et les évaluateurs de l'article en vue de la publication d'un ouvrage collectif en décembre 2011.

d'apprenants de mettre en place un portfolio qui leur permettrait de valoriser : leur migration en tant qu'expérience interculturelle au sens de processus de mise en relation, leurs compétences linguistiques en français et en bambara, leurs compétences de médiation culturelle sur leur lieu de travail et au foyer (où résident différentes nationalités) et leurs compétences professionnelles. » (Lankhorst, 2011 : 74-75).

L'équipe enseignante montre donc une capacité à prendre en compte le groupe dans sa globalité (et pas seulement en fonction de ses attentes vis-à-vis de la langue française), et à valoriser à la fois ses ressources interculturelles et ses compétences bi/plurilingues.

L'extrait suivant montre le changement qui s'opère entre la première et la deuxième année. Il est frappant de constater que, « *fortes du travail réflexif* » mené pendant leur formation FLE, les enseignantes vont, l'année suivante, activer les compétences communicationnelles et les savoirs socio-linguistiques du groupe des travailleurs maliens. Elles s'intéresseront à leurs parcours et à leurs trajectoires de formation et mettront ces adultes en expression sur leurs expériences, leurs pratiques sociales, leurs projets de vie. Elles réactiveront des contextes et des situations d'apprentissage autres et/ou antérieurs, créeront des situations d'apprentissage ici et maintenant, en classe, en relation avec d'autres contextes (ailleurs ; autrefois ; demain) :

« Lors de la première année de formation, nous avons centré nos séances sur l'écrit, alors cette année, fortes de notre travail réflexif et de nos apprentissages, lectures en cours de FLE, nous prenons le temps de travailler les compétences orales et interculturelles. Nous comparons également les attitudes communicationnelles et les coutumes dans les actes de langage (se présenter, poser des questions, prendre rendez-vous par exemple) en France et au Mali. Nous valorisons également leurs compétences langagières en langue maternelle, leur demandons de s'exprimer sur

leur vie professionnelle, leur famille et objectifs de vie. » (Lankhorst, 2011 : 75).

4.3. Mener des entretiens afin de « comprendre leur parcours de migration et tenter de prendre en compte leur identité »

On peut donc avancer deux idées. Premièrement, le travail de contextualisation didactique implique que l'enseignant se soit intéressé à ses propres processus d'apprentissages et *s'intéresse vraiment aux processus d'apprentissage de son public*, à la manière d'un chercheur *s'intéressant vraiment à son terrain*. Deuxième idée, cet intérêt doit être associé à l'acquisition d'une compétence : les enseignants doivent être en capacité d'utiliser des outils (l'écoute active, l'entretien de compréhension, entre autres), leur permettant de comprendre et interpréter les contextes dans lesquels les publics utilisent leurs répertoires plurilingues, les situations que vivent les apprenants dans la quotidienneté de leur vie en France mais aussi quels sont leurs projets pour l'avenir. C'est à la mise en œuvre de ce savoir-faire que se réfère Lankhorst lorsqu'elle note : « *Nous avons aussi mené des entretiens avant de commencer les cours pour comprendre leur parcours de migration et tenter de prendre en compte leur identité.* » (Lankhorst, 2011).

Au cours de leur formation, les étudiantes ont été amenées à repérer ce qui, dans un certain nombre de situations (et dans un certain nombre de parcours) a été formateur (ou ne l'a pas été) pour elles, leurs consœurs et confrères. L'élaboration de leur portfolio leur a permis de développer leur compétence réflexive, leurs capacités d'écoute, de compréhension et de didactisation des parcours : d'abord le leur, entre pairs, puis, deux ans plus tard, celui des adultes migrants, rencontrés au sein d'un Foyer de travailleurs du Val d'Oise. En plein développement de leur compétence professionnelle, les enseignantes en s'appuyant (et en s'étayant) sur la réalisation de deux portfolios¹¹, construisent donc depuis 2010 ce que l'on

¹¹ Rappelons qu'elles ont réalisé leur propre portfolio (dans une démarche réflexive sur leur parcours et leurs processus de professionnalisation), ainsi qu'une maquette de portfolio adaptée à un public d'apprenants, dans un contexte spécifique et choisi par elles. Cette production concrète inspirera d'ailleurs à Lisa l'appréciation finale suivante : « *Ce qui m'a le plus*

pourrait appeler une représentation sociodidactique de leur intervention :

« Cette vision plus globale de l'enseignement d'une langue-culture ne m'était pas acquise avant d'entrer dans le parcours FLE de licence et de réaliser les différents portfolios mentionnés dans cet article. J'ai acquis, en tant qu'enseignante, une nouvelle confiance en moi et en l'apprenant. En trois mots, cette escale personnelle et professionnelle peut être qualifiée de : Créative – Flexible – Interculturelle. » (Lankhorst, 2011 : 76).

C'est ainsi que l'on peut comprendre le fait qu'elles aient conduit leurs apprenants à relier peu à peu des contextes disjoints sur trois plans : disjonction géographique (le Mali / la France), disjonction temporelle (entre la trajectoire antérieure et la formation réalisée aujourd'hui) ; disjonction socio-linguistique (entre les langues parlés au travail, les langues du Foyer et les langues de la classe). La démarche réflexive et de mise en relation des contextes prenait place dans un Foyer de travailleurs immigrés qui devenait alors un espace médian, un creuset permettant la combinatoire des compétences forgées ici et là.

5. Conclusion : des praticiens-chercheurs en devenir

Le bilan de cette recherche qualitative n'est pas sans relation avec les conclusions publiées récemment au sujet d'un dispositif mis en œuvre auprès de jeunes migrants originaires d'Afrique sub-saharienne en Colombie Britannique, au Canada, suivi et analysé par une équipe de praticiens et de chercheurs, soucieux de montrer que *« l'école pouvait se situer comme lieu de culture sociale et comme ressource de résilience »* pour de jeunes adultes ayant vécu des épisodes de déplacement liés aux guerres et aux exodes (Moore *et al.*, 2009 : 35). Dans le

enthousiasmée a été la création d'un portfolio pour les élèves nouvellement arrivés... Je suis en effet plutôt fière des supports que j'ai élaborés cette année. » (Portfolio de Lisa).

dispositif mis en place auprès de ces jeunes par des enseignants et des travailleurs sociaux :

« Les participants reconstruisent un parcours, celui de leur mobilité, dans lequel ils ancrent leur expérience et lui donnent sens. Ce sens est ainsi construit discursivement, localement et dessine un contour textuel au contexte, compris comme espace d'action où se construit et se négocie un sens inédit par la mise en rencontre des expériences et des savoirs passés et nouveaux. »

En me situant en amont (et en aval) de l'interaction didactique à proprement parler, j'ai tâché de montrer, au plus près de la réflexion des acteurs et du sens qu'ils confèrent à leurs pratiques et à leurs actions, comment de jeunes professionnels deviennent progressivement capables de transférer dans les dispositifs pédagogiques ce qu'ils ont eux-mêmes compris, vécu et co-analysé en formation.

Ayant éprouvé et partiellement théorisé le fait que des compétences plurilingues et pluriculturelles sont potentiellement présentes dans l'histoire, les expériences, les situations et événements ordinaires et extra-ordinaires qui jalonnent l'existence de chacun, les praticiens réflexifs formés dans ce dispositif peuvent désormais devenir s'ils le souhaitent, des chercheurs qualitatifs. Ils ont en effet appris à considérer chaque *« contexte dans sa complexité, sa diversité, son mouvement ou ses inerties, se sont exercés à chercher tout en se formant et ont commencé à formaliser leur implication pour mieux se distancer des objets (qu'ils) investissent. »* (Guillaumin, 2002 : 12). C'est l'amorce de cette dynamique de travail, qu'il m'a paru important de restituer ici dans sa complexité.

Références bibliographiques

- Amblard, P. (2004). *Guide juridique de l'Internet scolaire : fiche 20*. Educnet : <http://www.educnet.education.fr/juri/juriscol/fiche20.htm>
- Avenier, M.-J. Schmitt, C. (dir.). (2007). *La construction de savoirs pour l'action*. Paris : L'Harmattan.

- Blanchet, P. et Rispaïl, M. (2011). Principes transversaux pour une sociodidactique dite « de terrain ». Dans P. Blanchet et P. Chardenet (dir.), *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures, Approches contextualisées* (p. 65-69). Paris : AUF/EAC.
- Blanchet, P. (2011). Nécessité d'une réflexion épistémologique. Dans P. Blanchet et P. Chardenet (dir.), *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures. Approches contextualisées* (p. 9-19). Paris : AUF/EAC.
- Blanchet, P. et Asselah Rahal, S. (2009). Pourquoi s'interroger sur les contextes en didactique des langues ? Dans P. Blanchet, D. Moore et S. Asselah Rahal (dir.), *Perspectives pour une didactique des langues contextualisée* (p. 9-16). Paris : EAC/AUF.
- Barbier, R. (2007). Le vocabulaire des rapports entre sujets et activités. Dans M.-J. Avenier et C. Schmitt (dir.), *La construction de savoirs pour l'action* (p. 49-68), Paris : L'Harmattan.
- Bretnegnier, A. (dir.). (2011). *Formation linguistique en contextes d'insertion. Compétences, posture, professionnalité : concevoir un cadre de référence(s)*. Coll. Transversales, 28. Berne : Peter Lang.
- Bronckart, J.-P. et Schumans, M. N. (2004). Les formes de l'intelligence humaine : une approche interactionniste sociale. *L'analyse des pratiques, 160*. Paris : Education Permanente.
- Bucheton, D. (2004). *Du portfolio au dossier professionnel : éléments de réflexion*. PDF. Consulté sur le site internet : http://probo.free.fr/textes_amis/portfolio_bucheton.pdf
- Causa, M. (dir.). (2007). Formation initiale en français langue étrangère : actualités et perspectives. *Le français dans le monde, Recherches et applications, 41*. Paris : Cle international-FIPF.
- Castellotti, V. et Moore, D. (2009). Contextualisation et universalisme. Quelle didactique des langues pour le XXI^{ème} siècle ? Dans P. Blanchet, D. Moore et S. Asselah Rahal (dir.), *Perspectives pour une didactique des langues contextualisée* (p. 197-217). Paris : EAC/AUF.

- Castellotti, V. et Moore, D. (2011). La compétence plurilingue et pluriculturelle : genèse et évolutions d'un concept. Dans P. Blanchet et P. Chardenet (dir.), *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures. Approches contextualisées* (p. 241-252). Paris : AUF/EAC,
- Chabanne, J.-C. et Bucheton, D. (2002). *Parler et écrire pour penser, apprendre et se construire, l'oral et l'écrit réflexifs*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Chabanne, J.-C., (2006). Ecriture réflexive, construction de la pensée et des connaissances chez les élèves d'école primaire. Dans Molinié, M., Bishop, M.-F. (dir.), *Autobiographie et réflexivité* (p. 51-68). Amiens : CRTF, Encrages-Les Belles Lettres.
- Coste, D., (2011). À propos du Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures. Approches contextualisées, *Le français à l'université*. Mise en ligne le 05/12/2011.
- Eyssautier-Bavay, C. (2004). Le portfolio en éducation : concept et usages, Consulté sur le site : <http://isdmln.univ-tln.fr/PDF/isdm18/27-eyssautier.pdf>.
- Guillaumin, C. (dir.). (2002). *Actualité des nouvelles ingénieries de la formation et du social*. Paris : l'Harmattan.
- Guillaumin, C., (2009), La réflexivité comme compétence : enjeu des nouvelles ingénieries de la formation, Dans de Robillard, (dir.), *Réflexivité, herméneutique. Vers un paradigme de recherche ?* (p. 85-101). Cahiers de sociolinguistique, 14. Paris : Presses universitaires de Rennes.
- Huver, E. et Molinié, M. (dir.). (2009). *Praticiens et chercheurs à l'écoute du sujet plurilingue, Réflexivité et interaction biographique en sociolinguistique et en didactique*, Cahiers de sociolinguistique, (CAS), Université de Picardie, consultable en ligne : <http://www.u-picardie.fr/LESCLaP/spip.php?rubrique101>
- Jolion, J.-M. (2011). *Masterisation de la formation initiale des enseignants. Enjeux et Bilans*. Rapport établi à la demande du Ministre de l'enseignement supérieur et de la

recherche.

- Laffont, R. (1979). *Vocabulaire de psychopédagogie et de psychiatrie de l'enfant*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Lankhorst, M., (2011). Démarche portfolio et identité professionnelle. Les escales déterminantes. Dans M. Molinié (dir.), *Démarches Portfolio en en didactique des langues et des cultures. Enjeux de formation par la recherche-action* (p. 59-78). Amiens : CRTF, Encrages-Belles Lettres.
- Little, D. (2009). 8^e Séminaire international sur le Portfolio européen des langues (PEL) Graz – Autriche, 29 septembre 2009 (14h) – 1^{er} octobre 2009 (18h), Division des Politiques linguistiques DGIV/EDU/LANG 22 Fr.
- Macaire, D., (2011). La recherche-action en didactique des langues et des cultures : changer les pratiques et pratiquer le changement. Dans M. Molinié (dir.), *Démarches Portfolio en didactique des langues et des cultures. Enjeux de formation par la recherche-action* (p. 113-124). Amiens : CRTF, Encrages-Belles Lettres.
- Molinié, M. et Bishop M.F. (dir.). (2006). *Autobiographie et réflexivité*. Amiens : CRTF, Encrages-Les Belles Lettres.
- Molinié, M. et al. (de 2008 à 2012). *Portfolio de l'étudiant en formation aux métiers du FLE*, documents non publiés, Université de Cergy-Pontoise.
- Molinié, M. (dir.). (2009). *Le dessin réflexif, élément d'une herméneutique du sujet plurilingue*. Amiens : CRTF. Encrages. Belles-Lettres.
- Molinié M. et Lankhorst M. (2009). *Portfolio d'expérience et de compétence interculturelle en mobilité internationale : France-Japon*, Université de Cergy-Pontoise.
- Molinié M. et Lankhorst M., avec le concours de Pungier M.-F. (2010). *Portfolio d'expérience et de compétence interculturelle en mobilité internationale : Japon-France*, Université de Cergy-Pontoise.
- Molinié, M. (2011a). (dir.). *Démarches Portfolio en en didactique des langues et des cultures. Enjeux de formation par la recherche-action*. CRTF. Encrages. Belles Lettres. Amiens.

- Molinié, M. (2011b). La méthode biographique : de l'écoute de l'apprenant de langues à l'herméneutique du sujet plurilingue. Dans P. Blanchet et P. Chardenet (dir.), *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures. Approches contextualisées* (p. 144-155). Paris : AUF/EAC.
- Moore, D., Sabatier C., Jacquet, M. et Masinda, M. (2009). Voix africaines à l'école de la francophonie canadienne. Réflexions pour une culture didactique du plurilinguisme contextualisée. Dans Blanchet, P., Moore, D. et S. Asselah Rahal (dir.), *Perspectives pour une didactique des langues contextualisée* (p. 19-41). EAC/AUF,
- Morin, E. (1986). *La Méthode 3. La Connaissance de la connaissance*. Paris : Seuil.
- Newby, D. et al. (2007). *Portfolio européen pour les enseignants en langues en formation initiale. Un outil de réflexion pour la formation des enseignants en langues. PEPELF*. Programme : les langues pour la cohésion sociale, ECML/CELV, Conseil de l'Europe, Graz, Récupéré sur le site <http://www.ecml.at>
- Paulson, L. et Meyer C. (1991). *What makes a Portfolio a Portfolio? Eight thoughtful guidelines will help educators encourage self-directed learning*. Récupéré sur le site <http://www.stanford.edu>
- Perrenoud, P. (1999). (2^{ème} édition). *Enseigner, agir dans l'urgence, décider dans l'incertitude*. Paris : ESF.
- Robillard, de D. (2009). Sociolinguistique et réflexivité : vers un paradigme réflexif ou herméneutique ? Dans D. de Robillard (dir.), *Réflexivité, herméneutique. Vers un paradigme de recherche ?* (p. 7-12). *Cahiers de sociolinguistique, 14*. Paris : Presses universitaires de Rennes.
- Rozario, P. de (2009). *Extraits du cahier des charges. Juvenez mobiles*. Leonardo F/01/B/P/PP-118060. Direction CNAM-Paris. Document non publié.
- Sheils, J. (2009). *8^e Séminaire international sur le Portfolio européen des langues (PEL)*, Graz – Autriche, 29 septembre 2009 (14h) – 1^{er} octobre 2009 (18h), Division des Politiques linguistiques DGIV/EDU/LANG 22 Fr.,

- Cité dans le Rapport de Little, D.
- Vanhulle, S. (2002). Comprendre des parcours d'écriture réflexive : enjeux de formation et de recherche. Dans J.-C. Chabanne, et D. Bucheton (dir.), *Parler et écrire pour penser, apprendre et se construire, l'oral et l'écrit réflexifs* (p. 227-246). Paris : Presses Universitaires de France.
- Véronique, D. (2011). Pour des états généraux du multilinguisme en outre-mer. *Culture et Recherche*, 125, DGLFLF.

CONTEXTUALISATIONS DIDACTIQUES

Approches théoriques

Si enseigner c'est, d'une certaine manière, savoir adapter son enseignement aux caractéristiques des élèves et à celles des contextes dans lesquels il se déroule, la *contextualisation didactique* constitue, à n'en pas douter, une pratique nécessaire et quotidienne de tout acte d'enseignement. Mais de quels contextes parle-t-on ? Quels sont les éléments contextuels qui sont susceptibles, d'une part, d'engendrer des décalages entre ce qui est enseigné et l'environnement immédiat ou les conceptions des élèves, et d'autre part, d'être pris en compte dans l'enseignement, mais aussi par les institutions, pour assurer le processus d'apprentissage ? Cet ouvrage collectif a comme objectif de proposer des approches théoriques de ces phénomènes de *contextualisation didactique* pouvant intéresser tant les enseignants, les chercheurs que les étudiants dans les domaines de l'éducation et de la formation.

Frédéric ANCIAUX est maître de conférences à l'université des Antilles et de la Guyane et chercheur au CRREF (EA 4538). Il s'intéresse aux alternances et aux mélanges codiques au sein des interactions didactiques en Outre-mer français.

Thomas FORISSIER est maître de conférences à l'université des Antilles et de la Guyane et chercheur au CRREF (EA 4538). Il s'intéresse aux processus de contextualisation didactique dans l'enseignement des sciences de la vie et de la terre.

Lambert-Félix PRUDENT est professeur des universités à l'université des Antilles et de la Guyane et chercheur au CRREF (EA 4538). Spécialiste des langues créoles, il s'intéresse aux phénomènes d'interlectes et à la pédagogie de la variation dans l'enseignement en contextes multilingues.

