



**HAL**  
open science

## **Le biographique et la formation des enseignants de langues : vers l'émergence d'une posture de praticien réflexif ?**

Bruno Girardeau, Emmanuelle Huver

### ► **To cite this version:**

Bruno Girardeau, Emmanuelle Huver. Le biographique et la formation des enseignants de langues : vers l'émergence d'une posture de praticien réflexif ? . Carnets d'Atelier de Sociolinguistique, 2008, Praticiens - chercheurs à l'écoute du sujet plurilingue - Réflexivité et interaction biographique en sociolinguistique et en didactique. <hal-01640493>

**HAL Id: hal-01640493**

**<https://hal.science/hal-01640493v1>**

Submitted on 7 Oct 2025

**HAL** is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



HAL Authorization

Bruno Girardeau, Emmanuelle Huver. Le biographique et la formation des enseignants de langues : vers l'émergence d'une posture de praticien réflexif ? . Carnets d'Atelier de Sociolinguistique, 2008, Praticiens - chercheurs à l'écoute du sujet plurilingue - Réflexivité et interaction biographique en sociolinguistique et en didactique. (hal-01640493)

GIRARDEAU Bruno, enseignant-formateur, Institut d'Etudes françaises de Touraine, Tours.

HUVER Emmanuelle, maître de conférences, Université François Rabelais, Tours, JE 2449  
DYNADIV.

## **LE BIOGRAPHIQUE ET LA FORMATION DES ENSEIGNANTS DE LANGUES : VERS L'EMERGENCE D'UNE POSTURE DE PRATICIEN REFLEXIF ?**

### **Introduction**

Depuis que l'Université a engagé une formation diplômante en « Didactique du français langue étrangère » en 1984, la forme et le sens de cette formation ont nettement évolué d'une approche technico-pédagogique, centrée sur les outils et le « comment faire », vers une approche à la fois socioconstructiviste et réflexive, puisque l'apprenti-enseignant, mis au centre du dispositif, est, et/ou est accompagné à être, acteur de sa formation<sup>1</sup> : on lui demande, entre autres, de prendre son action comme objet de sa réflexion, pour qu'il « cherche à comprendre *comment* il s'y prend, et parfois *pourquoi* il fait ce qu'il fait, éventuellement contre son gré » (Perrenoud 2004, article consulté sur la toile), autrement dit, pour qu'il découvre ce qu'il sait déjà et la manière dont il utilise ce savoir (Schön 1996).

Dans cet article, qui a pour cadre le Master 1 APPRODIV<sup>2</sup> proposé à l'Université François Rabelais de Tours, nous nous interrogerons sur les modalités d'émergence et d'appropriation d'une posture réflexive par une étudiante / apprentie-enseignante en montrant en quoi le dispositif proposé lui a permis de se construire une posture professionnelle réflexive en se distançant d'une attitude jusque là restée très scolaire.

Dans une première partie, nous décrirons le dispositif mis en place par l'équipe pédagogique pour favoriser ce type de posture et les principes épistémologiques qui le fondent. Dans une deuxième partie, après avoir brièvement exposé la constitution de notre corpus, nous décrirons les pratiques discursives de cette étudiante, pour dessiner les contours de son

---

<sup>1</sup> En partant de l'idée que la connaissance est « *liée à une action qui modifie l'objet et qui ne l'atteint donc qu'à travers les transformations introduites par cette action* » (J. Piaget, 1967).

<sup>2</sup> Appropriation du français et diversité

parcours d'appropriation d'une posture de praticienne réflexive.

### **Démarche de construction d'un dispositif**

#### ***Un outil déclencheur : le portfolio pour la formation des enseignants***

Le M1 APPRODIV est une formation universitaire professionnalisante d'enseignants de langues, et plus particulièrement d'enseignants de français langue étrangère/seconde. Les étudiants qui suivent cette formation se trouvent au cœur d'un curriculum qui articule de manière forte les trois pôles qui fondent une formation professionnelle universitaire, à savoir : la formation universitaire, les pratiques professionnelles et la professionnalisation. La perspective adoptée est résolument réflexive et vise, entre autres à partir de la mise en lien constante entre « savoirs d'expérience » et « savoirs savants » (Schön 1996), la construction par les étudiants d'une compétence et d'une identité professionnelles qui leur permette :

- d'interroger leurs savoirs, leurs savoir-faire et leurs savoir-être pour les contextualiser et les adapter à la diversité et à la singularité des situations d'enseignement / apprentissage auxquelles ils seront confrontés, pour clarifier, enrichir et diversifier leur répertoire didactique (Cadet L. et Causa M. 2005) et, plus globalement, leur agir et leur identité professionnels ;
- de faire émerger le sens et le rôle de leur action ;
- de s'inscrire dans une démarche de formation continue tout au long de leur parcours professionnel.

Outre le fait que cette posture réflexive est développée de manière transversale dans la formation, il nous<sup>3</sup> a semblé nécessaire d'inciter, d'encourager, de former les étudiants à ce travail de mise en lien entre ces différents pôles. Or, « il ne suffit pas de prendre du temps pour une démarche réflexive ; un outillage est nécessaire » (Paquay L. et Sirota R. 2001, p.11). Par conséquent, pour accompagner ce processus d'émergence d'une posture de « praticien réflexif » (Schön, 1994), nous nous sommes inspirés des travaux sur les biographies en formation pour proposer aux étudiants d'élaborer un *portfolio*, conçu comme un « *moyen de reconnaissance et de valorisation des parcours d'appropriation et support de réflexions* » (Castellotti V., 2006, pp. 18-19)<sup>4</sup>.

---

<sup>3</sup> Ce nous est très polyphonique : s'il réfère aux deux auteurs de l'article, notamment dans les deuxième et troisième parties, il réfère dans cette première partie à l'ensemble de l'équipe pédagogique du M1, qui a pensé et fait vivre ce dispositif de manière collaborative.

<sup>4</sup> Ce portfolio était destiné à l'origine aux apprenants en langues, afin d'éclairer et de développer leur compétence plurilingue et pluriculturelle (Coste, Moore et Zarate 1998). Puis, en 2005, il a été évoqué la

L'expérience menée pendant cette année universitaire 2006-2007 repose sur l'idée que le portfolio, enrichi par un *dispositif d'accompagnement*, peut être un témoin continu et dynamique de la formation de la personne, ainsi qu'un outil d'aide ou d'accompagnement à une pratique réflexive, dans la mesure où il incite les étudiants à l'auto-observation, à la réflexion et à la confrontation à l'altérité pour la mise à distance et la mise en sens de leur action.

### ***Description du « dispositif d'accompagnement au portfolio »***

Dans une première étape, les étudiants de M1 ont été invités à élaborer un portfolio, conçu comme un outil personnel et individuel, évolutif et en devenir, destiné à :

« recueillir des informations sur ses croyances, ses connaissances, ses habiletés et ses compétences **afin de prendre conscience de son cheminement**, de systématiser ses démarches de réflexion, pour développer une **plus grande conscience de sa pratique, de l'analyser** et de prendre des décisions menant au développement professionnel et personnel. Il permet aussi d'**accéder à une meilleure compréhension de ses idées et de ses pratiques**. » (document de travail remis aux étudiants en septembre).

Deux séances ont été prévues au premier semestre, afin d'initier les étudiants, de les sensibiliser et de les soutenir dans l'élaboration de ce portfolio, dans la mesure où cette démarche reste difficilement formulable pour nombre d'entre eux, formés voire formatés à l'écrit scolaire.

Ce portfolio étant personnel et individuel, nous avons souhaité dans une deuxième étape penser une forme de diffusion de son contenu qui permette en même temps aux étudiants de continuer à s'inscrire dans un processus de formation et de professionnalisation. Pour ce faire, nous avons pensé un *dispositif tutoré d'exploitation* comprenant une synthèse individuelle rédigée à partir d'éléments du portfolio, d'écrits intermédiaires et de séances de réflexions et d'échanges collectifs.

Ces ateliers de confrontation et de réflexion, composés de six étudiants chacun, et animés conjointement par un formateur et un enseignant-chercheur, correspondent à un « *processus de redéploiement de (la) connaissance potentiellement contenue dans l'expérience* » (Roelens, 2003) qui ne fonctionne que dans l'interaction dialogique. Plutôt qu'une analyse de pratiques, ces ateliers favorisent en effet le récit de sa propre pratique et visent à interroger et mettre en lien de manière collégiale et collaborative les trois pôles de la formation professionnelle universitaire (cf. *supra*). Ils permettent également de passer d'un processus d'auto-observation

à une explicitation / confrontation aux autres membres du groupe. En effet, nous partons du principe qu'il n'y a pas d' « auto- » (se former par soi), sans « inter- » (se former sur soi avec les autres), et que la réflexivité, en tant qu'« *interaction entre action et pensée* » (Dortier, 2004)<sup>5</sup>, subjectivement déterminée à travers la verbalisation d'une expérience professionnelle, prend tout son sens (ressenti, signification et orientation à la fois) dans la confrontation intersubjective des expériences.

Par ailleurs, la rédaction de la synthèse, en tant que passage à un écrit « pour l'autre » (à savoir pour l'enseignant, mais aussi, éventuellement, pour le reste du groupe), permet à l'étudiant de prendre conscience de son action, de s'en mettre à distance pour l'éclairer, de la mettre en mots pour la mettre en sens.

Enfin, il importe de souligner que les deux aspects de ce dispositif, composés de phases écrites et orales, sont pensés de manière articulée et se sont progressivement configurés de manière conjointe (et non successivement) : en effet, les étudiants doivent produire des écrits intermédiaires de leur synthèse entre les séances de réflexion / explicitation / confrontation ; ces écrits constituent ainsi des ressources pour les moments de réflexion et de confrontation collectives, eux-mêmes destinés en retour à accompagner, à interroger et à nourrir l'élaboration de la synthèse. Ce dispositif (portfolio – écrits intermédiaires – confrontations – synthèse) constitue donc une réelle démarche praxéologique d'« alter-réflexivité » (De Robillard, 2007 et à paraître) qui permet à l'étudiant de co-construire l'articulation de ses pratiques professionnelles et de sa formation universitaire et donc de co-penser son agir et son identité professionnels à travers son cheminement (auto)biographique et (trans)formateur.

## **La construction d'une posture réflexive**

### ***Production des données***

Pour produire les données analysées dans cet article, nous avons tiré parti de différentes sources : des données recueillies de manière assez formelle (enregistrement d'une partie des ateliers de confrontation<sup>6</sup>, écrits intermédiaires), mais également de données beaucoup plus informelles, glanées tout au long de l'année, au contact continu des étudiants (discussions entre deux portes, échanges de courriels, etc.).

En effet, nous envisageons la recherche « de manière radicalement écologique, ce qui fait que

---

<sup>5</sup> Extrait de l'article sur la Réflexivité, cité dans le programme de ce colloque, et tiré de Dortier, J.F., 2004, *Dictionnaire des sciences humaines*, Editions Sciences Humaines.

<sup>6</sup> Conventions de transcription en annexe. Par ailleurs, nous avons choisi de transcrire les pratiques discursives de interactants au plus près de leurs pratiques effectives, dans la mesure où celles-ci constituent un indicateur de la construction de la pensée.

l'entrée dans ces phénomènes par les traces matérielles ou le signifiant est une des entrées possibles parmi d'autres » (De Robillard 2007, p.99). Ainsi, nous pensons que l'expérience humaine que représente la formation, pour tous ses acteurs, autant impliqués les uns que les autres, quoique chacun à leur manière, est inséparable de *l'interprétation* (Heller 2002) que nous faisons ensuite de notre « corpus », liée à une démarche qui repose résolument sur le rapport entre les subjectivités.

L'étudiante citée ici a été choisie du fait que son parcours académique et professionnel met en lumière la manière singulière dont le dispositif portfolio participe à la fois à la visibilité, à l'explicitation, à la construction et par conséquent à l'émergence, ou non ou partiellement ou par moments, d'une posture réflexive.

### ***Etude de cas : LA***

LA est une étudiante en formation initiale : après l'obtention d'un diplôme de licence, elle s'est inscrite directement en M1. Elle effectue depuis octobre un stage à la SONACOTRA, qui constitue sa première expérience professionnelle en tant qu'enseignante. Ce stage l'engage pour un an à raison d'une heure et demi par semaine. Il a lieu dans les locaux de ce centre d'accueil pour demandeurs d'asile. LA s'occupe particulièrement des enfants et des pré-adolescents, d'âge, de nationalités et de niveau linguistique très différents. Certains sont déjà scolarisés depuis deux ans, d'autres sont en situation d'illettrisme. Son cours non obligatoire porte sur « des activités plus ludiques pour approcher le français sans passer par les devoirs et sans rester dans un cadre scolaire fixe »<sup>7</sup>.

Lors du premier atelier de confrontation et de réflexion, elle exprime sa difficulté face à l'absentéisme, la non-motivation, voire l'impertinence dont font preuve ses élèves. Elle décrit les activités qui *marchent*, qui ne *marchent pas*, elle se demande pourquoi, sur un autre lieu de stage, plus institutionnel, les activités qu'elle propose *marchent* mieux, sans parvenir réellement à sortir de cette série de questions qui ne lui permettent pas de mettre du sens sur son agir, ni à entendre les incitations – implicites ou explicites – des autres membres du groupe à élargir le cadre de son questionnement.

Suite à ce premier atelier, dont elle ressort un peu perplexe et toujours aussi désorientée, elle formule un premier écrit intermédiaire qu'elle soumet à son formateur référent : cet écrit maladroitement structuré, qu'on pourrait assimiler à un brouillon, (« Mon rôle et mon stage n'est donc pas très bien défini et j'ai des difficultés à trouver. » LA – 23.03.07) dénote une urgence à

---

<sup>7</sup>

Extrait du 1er écrit intermédiaire de LA du 23 mars 2007 (désormais noté : LA – 23.03.07)

coucher sur le papier ce sentiment de désarroi (« J'ai toujours peur avant d'y aller, peur d'être ridiculisée, nulle et d'échouer...J'ai une boule au ventre tous les mercredis. » LA – 23.03.07).

Lors du deuxième atelier de confrontation, elle adopte une attitude beaucoup plus impliquée : elle prend la parole spontanément et établit régulièrement et pertinemment des liens entre les documents déclencheurs proposés<sup>8</sup>, les expériences et réflexions des autres membres du groupe et les siennes.

Par ailleurs, elle se positionne par rapport à son premier écrit intermédiaire :

- tout d'abord pour le dévaloriser et ainsi signaler qu'elle a conscience du fait que ça n'est pas un écrit « académique » :

« LA : ben moi en fait, quand je me suis relue en fait, je me suis dit mais (elle se tape le front) mais j'ai envoyé CA, mais c'est pas possible, vraiment, je me suis dit, c'est... c'est c'est

B : c'est

LA : ridicule

B : ridicule ?

LA : (...) mais euh c'était sous le coup de l'émotion en fait, vraiment » (séance collective du 3 avril 2007<sup>9</sup>)

- ensuite pour modaliser ses propos en expliquant que cet écrit a constitué pour elle « une manière d'évacuer » et de prendre de la distance par rapport à son expérience :

« LA : j'suis passée par une période où je me disais où je m'étais dit euh c'est pas bien et je me suis dit voilà faut que j'arrête de dire que c'est ma faute que j'suis nulle quoi, passque j'me dis c'est pas VRAI le contexte il est difficile, c'que j'fais c'est toujours de changer de choses, d'apporter de nouveaux éléments donc à partir de là ben... » (SC 03.04.07)

- enfin pour finir par valoriser son écrit, qu'elle qualifie de déclencheur d'une nouvelle étape dans son parcours :

« R : c'est peut-être ton déclencheur. T'avais besoin p'têtre de ce déclencheur là pour à partir de là avancer. (...)

LA : ouais j'pense. J'pense vraiment. » (SC 03.04.07)

Cette nouvelle étape dans son parcours se manifeste par une prise de conscience du fait que son questionnement ne lui a pas permis d'évoluer et de trouver des solutions à ses difficultés :

« LA : mais c'est ça en fait, vraiment j'ai l'impression même en me relisant vraiment que je suis restée dans le même processus c'est-à-dire euh ça a marché ça a pas marché, ça a marché ça a pas marché, ça a marché ça a pas marché, je m'suis dit euh pfff faut arrêter quoi. » (SC 03.04.07)

Dès lors, elle opère un « tournant réflexif » :

- **en créant du lien** entre son expérience et les contenus de la formation :

« LA : moi ça m'a ouvert l'esprit sur beaucoup de choses par rapport à ma vision de l'enseignement et de l'école, que j'avais en fait, sans m'en rendre COMpte, d'être vraiment cloisonnée et plein de matières, petit

---

<sup>8</sup> Lors de ce deuxième atelier, les étudiants ont été invités à réfléchir à partir d'extraits de la bande dessinée de Vidberg 2007.

<sup>9</sup> Désormais notée « SC 03.04.07 »

bout par petit bout, rien que par exemple variation du français au premier semestre, ben oui, que qu'y avait différents français, qu'y avait différents PAYS qui parlent français, qu'y avait même rien que français oral, français écrit. Passque on sait PAS en fait quand on arrive, si on avait eu, voilà, une classe (...) si on parlait éventuellement français plutôt oral, avec différents registres de langue, ben j'me s'rais dis oh non non non, nous on va essayer de leur apprendre le français stanDARD, quoi, quand même j'suis là pour ça. (rires) alors que bon maintenant du coup euh j'me dis au conTRAIRE, au conTRAIRE, c'est intéressant de voir les deux euh... ça m'a ouvert l'esprit j'pense » (SC 03.04.07)

« LA : tous les cours de sociolinguistique et d'alphabétisation qui m'a un peu ouvert l'esprit en disant qu'y a un rapport délicat avec les langues » (SC 03.04.07)

- **en élargissant le cadre de sa réflexion**, initialement centrée exclusivement sur les outils :

LA : « Eux savent pas qui j'suis non plus, i savent pas comment me voir. Moi c'est pas l'école et en même temps des fois c'qu'on fait ça ressemble un peu à l'école, des fois je donne des cours, je leur demande d'écrire au tableau, des fois on fait des jeux donc c'est drôle. Enfin voilà, j'pense qu'i savent pas me... » (SC 03.04.07)

LA : « l'autre truc, dont j'me suis rendu compte y'a pas très longtemps c'est que c'était pas que par rapport à MOI c'était pas moi en tant que personne qui qui... c'est que EUX avaient des problèmes par rapport à l'écrit, par rapport à leur langue, [...] que le rapport délicat il est pas avec MOI particulièrement en fait, il est plus par rapport au français, à ce que je peux représenter, à XXX, à leur identité... voilà ils sont adolescents, ils sont en construction, ils sont en rupture, ils sont en recherche, voilà quoi, enfin, réfléchir à ça en fait. (...) » (SC 03.04.07)

- **en explicitant**, au moins en partie, **son rapport à l'enseignement** :

« LA : pour moi l'enseignant, c'est quelqu'un qui REgle les problèmes, qui règle... qui aide les autres à, à avancer et c'est là que j'me dis ; ma mission, elle est pa:s » (SC 03.04.07)

- **en formulant** une problématique envisagée sous l'angle de **la construction active et personnelle d'une identité professionnelle** à travers un processus continu d'interrogation :

LA : « j'pensais que la professionnalisation, c'qui s'rait intéressant ce s'rait de voir les représentations que j'ai de l'enseignant et comment je me construis MOI, en fait c'est le gros problème qui m'a suivi pendant tous le stage, comment moi me placer par rapport aux enfants en fait. » (SC 03.04.07)

« LA : C'est difficile de de, par rapport à c'que nous on voit être l'enseignant

B : c'que vous voyez

LA : oui, c'que MOI j'vois » (SC 03.04.07)

« LA : C'est vrai que j'ai pas non plus réponse à tout (...) les réponses que je XXX je les trouve pas forcément, je les trouve pas forcément, j'les cherche mais ... ben au moins chercher quoi... (...) j'trouve que j'suis dans c't étape d'adaptation, de réflexion. Ca c'est sûr, j'le r'connais... » (SC 03.04.07)

### *Des outils aux postures – une entrée en projet*

Cette étude de cas brièvement présentée permet de visibiliser un mode parmi d'autres possibles de mise en place progressive d'une posture réflexive par l'appropriation singulière de différents outils mis à la disposition des étudiants en formation.

- *une posture réflexive* : l'émergence chez LA d'une forme de réflexivité se manifeste par : une conscientisation et une déconstruction de ses représentations pré-existantes (« ça m'a ouvert l'esprit ») ; une articulation explicitée et en voie de clarification entre différents niveaux de savoirs (théoriques, pratiques, expérientiels) ; une décentration de son questionnement, qui, de causaliste, devient heuristique et complexifié ; enfin, la construction d'une identité enseignante « qui touche le moi, l'autre, les contextes et les objets à (faire) apprendre » (Andrade A.-I, p.121) et d'un retour réflexif sur ses représentations d'enseignement.
- *une appropriation singulière* : LA, en s'impliquant dans les différentes étapes du dispositif portfolio, a, pour parler couramment, « joué le jeu/ je ». Elle a en effet soigneusement tenu à jour son portfolio, mais il est intéressant de noter que le « tournant réflexif » s'est opéré lorsque l'étudiante s'est approprié de manière personnelle et singulière les tâches qui lui ont été proposées dans le sens où la dimension biographique proposée l'invitait à s'affranchir des normes externes et institutionnelles. Ici, son écrit intermédiaire a joué un rôle capital. En effet, d'une part, en *s'autorisant* à rendre un écrit rédigé de la sorte, elle se distancie d'une attitude scolaire centrée sur la note, la présentation ou les attentes (présumées) de l'enseignant. D'autre part, la manière dont elle s'est approprié le processus d'écriture a joué un rôle de « déclencheur », lui permettant, en verbalisant son expérience et en acceptant de se confronter à elle-même et au regard de l'autre (à savoir, le référent), de véritablement s'engager dans un processus d'écriture auto-et alter-biographique.
- *une mise en place progressive* : LA construit son parcours en conscientisant et éventuellement en déconstruisant un certain nombre de ses savoirs expérientiels et de ses représentations. Cette construction en cours est d'ailleurs très visible dans ses pratiques discursives : à l'oral, pleines de phrases en suspens, de retour sur ses formulations, de recherche du mot adéquat ; à l'écrit, de phrases juxtaposées, sans liens logiques parfois : « J'ai encore du chemin à faire, je suis contente de faire ce stage car cela me fait une expérience, je me confronte à la réalité, je me forme même si j'ai parfois l'impression de ne pas avancer et même de reculer » (LA – 23.03.07). Elle est également visible dans l'explicitation de la temporalité du processus de formation : reviennent en effet à plusieurs moments des expressions comme : « j'me suis rendu compte y'a pas très longtemps » OU ENCORE « et pis là en en parlant ».

Le cas de LA semble donc éclairant de la manière dont les étudiants, notamment **en formation initiale**, c'est-à-dire encore très marqués par le système scolaire et universitaire, peuvent commencer à entrer dans une pratique réflexive de leur (future) profession et devenir enseignants. Au regard de cette étude de cas, nécessairement singulière, nous pouvons dire que *cette entrée en réflexivité* est :

- d'une part, diffuse, mobile et non permanente (alternance d'un discours circulaire, répétitif et d'éléments de déconstruction qui émergent) ;
- d'autre part, liée à la subjectivité des interprétations des différents acteurs en présence.

### **Prolongements du dispositif du côté des étudiants**

Cette étude de cas dessine donc l'émergence d'une compétence et d'une identité enseignantes réflexives comme solidaire d'une transition d'une attitude scolaire vers un projet professionnel par le biais d'une approche biographique. Elle illustre également le fait qu'une posture de praticien réflexif dépend non seulement de l'implication du sujet et de ses réflexions, mais aussi de son parcours professionnel inscrit dans son histoire singulière, et de sa capacité à se distancier pour se (re)trouver en se projetant.

Le dispositif d'accompagnement du portfolio n'est évidemment pas étranger à cette évolution, et a joué un rôle de facilitateur et de révélateur, du fait de :

- *la cohérence entre le dispositif portfolio, les apports universitaires et les expériences professionnelles* : la réflexivité n'est pas appréhendée comme un savoir-faire / savoir-être indépendant, mais comme une donnée transversale et dynamique qui apparaît dans les différents espaces de la formation. De même, les expériences professionnelles de stage ne sont pas envisagées comme l'aboutissement de la formation, elles ont lieu antérieurement et/ou conjointement à elle, se nourrissent de la formation et la nourrissent en retour ;
- *l'articulation entre les différentes étapes du dispositif* : le portfolio sert de point de départ, nourrit et étaye la réflexion des étudiants, dans une démarche plutôt introspective. L'exploitation du portfolio leur donne la possibilité de se confronter à l'altérité : altérité à soi-même lors du passage à l'écrit et à l'explicitation orale, altérité aux autres lors des séances de confrontation, pour faire avancer l'autre et (en même temps) se faire avancer ;
- *la diversité des tâches proposées* (individuelles / collectives, écrites / orales, académiques / peu normées, intra- / inter-subjectives), qui permet d'optimiser

l'émergence de boucles réflexives et, par conséquent, formatrices.

Ainsi, il semblerait que ce soit la conjonction et l'articulation des différentes tâches proposées qui favorisent ici l'entrée dans une posture réflexive.

D'ailleurs, lors de la dernière séance collective qui a pris la forme d'une soutenance orale de leur récit de formation, les étudiants ont raconté comment ils avaient enrichi le dispositif en l'étoffant par des réunions informelles supplémentaires entre eux et comment ils ont décidé de poursuivre ce travail d'échanges et de confrontation identitaire et professionnelle en créant un blog pour l'année suivante.

Finalement, la synthèse finale du portfolio que nous avons envisagée comme un élément clôturant leur formation universitaire semble être la première pièce de leur récit de formation à des fins de professionnalisation.

N'est-ce pas là la mise en marche d'un réel processus de formation continuée tout au long de la vie?

### **Bibliographie**

Andrade A.-I., 2007, « Réflexion autour de l'identité professionnelle : un projet de formation », Français dans le monde recherches et applications n°41, pp.116-124.

Castellotti, V., 2006, Le Français dans le Monde, n°348, « Enseignement bilingue, le rôle des portfolios », pp 18-19

Causa, M. et Cadet, L., 2005, « Culture(s) éducative(s) et construction d'un répertoire didactique en formation initiale », in : Beacco, J.-C. et al. (éd.), Les cultures éducatives et linguistiques dans l'enseignement des langues, Paris, PUF, pp.159-181.

Coste, D., Moore, D. et Zarate, G., 1997, Compétence plurilingue et pluriculturelle, Strasbourg, Conseil de l'Europe.

De Robillard, D., 2007, Carnets d'Atelier de Sociolinguistique n° 1, « La linguistique *autrement* : altérité, expérientiation, réflexivité, constructivisme, multiversalité : en attendant que le *Titanic* ne coule pas », <http://www.u-picardie.fr/LESCLaP/spip.php?rubrique31>

De Robillard, D., (à paraître), Perspectives alterlinguistiques, Paris, L'Harmattan.

Heller, M., 2002, Eléments d'une sociolinguistique critique, Paris, Didier, coll. LAL

Paquay, L. et Sirota, R., 2001, Recherche et formation n°36, « La construction d'un espace discursif en éducation. Mise en œuvre et diffusion d'un modèle de formation des enseignants : le praticien réflexif », pp.5-16.

Perrenoud, P., 2004, Education Permanente n°160, « Adosser la pratique réflexive aux sciences sociales, condition de la professionnalisation », pp. 35-60.

Piaget, J. dir., 1967, Logique et connaissance scientifique, Paris, Gallimard.

Roelens, N., 2003, Interactions humaines et rapports de force entre les subjectivités, Logiques sociales, L'Harmattan.

Schön, D., 1994, Le praticien réflexif. A la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel, Montréal, Les Editions logiques.

Schön D., 1996, Le tournant réflexif, Montréal, Les Editions logiques.

Vidberg, M., 2007, Journal d'un remplaçant, Paris, Shampooing / Delcourt.

### **Annexe – conventions de transcription**

B et E : formateurs // LA, LY, Z et R : étudiants du M1

Parties soulignées : chevauchement des tours de parole

Parties en majuscules : passages mis en valeur par l'intonation du locuteur

(indications sur le contexte)

: :allongement d'une voyelle

XXX : passage inaudible