



HAL
open science

Démarches portfolio en didactique des langues et des cultures. Enjeux de formation par la recherche-action

Muriel Molinié

► **To cite this version:**

Muriel Molinié (Dir.). Démarches portfolio en didactique des langues et des cultures. Enjeux de formation par la recherche-action. CRTF. Encrages-Belles Lettres, 2011. hal-02064418

HAL Id: hal-02064418

<https://univ-sorbonne-nouvelle.hal.science/hal-02064418>

Submitted on 26 Dec 2019

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.

Démarches portfolio en didactique des langues et des cultures

Enjeux de formation par la recherche action

Dans un contexte d'augmentation des mobilités formatives et des migrations internationales, cet ouvrage s'adresse à tous ceux (étudiants, enseignants de français langue étrangère, seconde ou de scolarisation, praticiens chercheurs en didactique des langues et des cultures, formateurs, concepteurs de programmes...) qui souhaitent faire exister une différence entre la *circulation* des biens et des objets sur un marché économique ultra-libéral et la *mobilité* des individus, dans un espace international à la construction duquel nous prenons tous part.

Fondé sur des recherches actions situationnelles menées en Europe et au Japon, l'ouvrage confronte les regards de praticiens et chercheurs, sur la question suivante: comment mieux utiliser la mobilité internationale comme vecteur de formation plurilingue et interculturelle? Une réponse structure l'ouvrage: l'expérience migratoire (ou mobilitaire) peut être sémiotisée, apprentissages linguistiques et interculturels gagnent à être co-construits en groupe, en contexte didactique. Dix ans après le *Portfolio européen des langues*, il s'agit donc de relier dans des *démarches portfolios* collaboratives, compétences (plurilingues et interculturelles) et expériences vécues en mobilité. Ces démarches reposent sur des productions diversifiées (récits autobiographiques, compte rendus d'expériences, journaux de voyage, dessins réflexifs, entretiens croisés, etc.) et leur confrontation entre pairs, avec la médiation des intervenants, selon un paradigme herméneutique et dans une dynamique d'*alterculturation*.

Muriel Molinié est Maître de Conférences à l'Université de Cergy-Pontoise, chercheuse membre du Pôle LaSCoD (*Langage, société, communication et didactique*) de l'Equipe d'Accueil 1392 (Centre de Recherche Textes et Francophonies). Elle est chercheuse associée au DILTEC (*Didactique des Langues des Textes et des Cultures*) et membre du Conseil du Groupement d'Intérêt Scientifique *Pluralités Linguistiques et Culturelles* (qui réunit les Universités de Rennes 2, de Tours, de Picardie, de La Réunion et de Cergy-Pontoise).



Diffusion Belles Lettres

Prix public : 16 €



9 782360 580163



Démarches portfolio en didactique des langues et des cultures

COLLECTION CRTF



Démarches portfolio en didactique des langues et des cultures

Enjeux de formation par la recherche action

Muriel Molinié (dir.)



La publication de ce livre bénéficie du soutien du Conseil Général du Val d'Oise, dans le cadre de la Convention triennale *De l'intérêt des cultures croisées pour l'insertion dans l'emploi* (Université de Cergy-Pontoise (CILFAC) — Conseil Général du Val d'Oise, 2008-2010).

Catalogage avant publication (France)

- 1- Sociolinguistique et sciences humaines
- 2- Didactique des langues et des cultures / Sociodidactique.
- 3- Pédagogie constructiviste
- 4- Pédagogie interculturelle

Diffusion directe :

CRTF. Université de Cergy-Pontoise
33 boulevard du Port
95011 Cergy-Pontoise Cedex.

Diffusion librairie :

Belles Lettres Diffusion Distribution
25 rue du Général Leclerc
94270 Le Kremlin Bicêtre

ISBN (Cergy) : 978-2-910687-32-8

ISBN (Encrage) : 978-2-36058-016-3

Copyright CRTF

Université de Cergy-Pontoise
33 boulevard du Port
95011 Cergy-Pontoise Cedex.

Illustration couverture : Détail du Vitrail pour la paix, Chagall, ONU, New York (USA). Photographie : M. Molinié

Tous droits de reproduction, de traduction et d'adaptation entières ou partielles réservés pour tous les pays.

Démarches portfolio en didactique des langues et des cultures

**Enjeux de formation
par la recherche action**

Muriel Molinié (dir.)

COMITÉ SCIENTIFIQUE

Rémi ASTRUC, Université de Cergy-Pontoise.

Marie-Madeleine BERTUCCI, Université de Cergy-Pontoise.

Marc BONHOMME, Université de Berne.

Sylvie BRODZIAK, Université de Cergy-Pontoise.

Christiane CHAULET ACHOUR, Université de Cergy-Pontoise.

Paul GRADVOHL, Université de Nancy 2

Pierre HALEN, université de Metz.

Violaine HOUDART-MEROT, Université de Cergy-Pontoise, directrice du CRTF.

Martine JOB, Université Montaigne Bordeaux 3.

Serge MARTIN, Université de Caen

Muriel MOLINIE, Université de Cergy-Pontoise.

Christine MONGENOT, Université de Cergy-Pontoise.

Danièle MOORE, Université Simon Fraser, Vancouver

Joanna NOWICKI, Université de Cergy-Pontoise.

Annie ROUXEL, Université Montesquieu Bordeaux 4.

Didier DE ROBILLARD, Université François Rabelais, Tours.

Béatrice TURPIN, Université de Cergy-Pontoise.

Cet ouvrage a bénéficié tout particulièrement de l'expertise de :

Marie-Madeleine BERTUCCI , Université de Cergy-Pontoise.

Véronique CASTELLOTTi , Université François Rabelais, Tours.

Fred DERVIN, Université de Turku, Finlande.

Hideo HOSOKAWA, Université Waseda, Tokyo, Japon.

Brigitte LESTRADE, Université de Cergy-Pontoise.

Didier DE ROBILLARD, Université François Rabelais, Tours.

Geneviève ZARATE, INALCO, Paris.

Collaboration rédactionnelle

Nadine COURCOUX, Grammairienne, (IUFM, Cergy-Pontoise)

Remerciements

Nos remerciements vont à l'ensemble des auteurs pour leurs contributions à cette œuvre collective, aux membres des comités scientifiques et aux experts impliqués dans la relecture et l'évaluation de cet ouvrage.

Nous remercions également l'Equipe d'Accueil EA 1392 CRTF / Pôle LaSCoD (Langage, Société, Communication, Didactique) qui a soutenu l'organisation des deux séminaires et des deux colloques qui, entre 2008 et 2011, ont permis que vive ce projet scientifique interdisciplinaire et international.

Sommaire

Préface

Philippe BLANCHET

Un portfolio n'est pas un portefeuille...

Réflexions sur l'humanisation des «compétences»

plurilingues et interculturelles 9

Introduction

Muriel MOLINIE

Développer une ingénierie interculturelle en mobilité

internationale : objets de recherche et objectifs pour l'action 21

1 - Reconnaître des compétences interculturelles à l'université: en – et par – la mobilité internationale ?

Muriel MOLINIE

Construire la relation interculturelle en mobilité internationale :
entre formation académique et enjeux de professionnalisation... 35

Marina LANKHORST

Démarche portfolio et identité professionnelle

Les escales déterminantes 59

Marie-Françoise PUNGIER

Interroger les conditions théoriques et pratiques
du développement des compétences interculturelles
dans une mobilité Japon-France

Le cas du « Séminaire de langue française
et culture francophone » (UCP-UPO) 79

2 - La recherche-action dans le champ du plurilinguisme : quelle cohérence entre les choix épistémologiques et les politiques institutionnelles ?

Dominique MACAIRE

Recherche-action en didactique des langues et des cultures :

changer les pratiques et pratiquer le changement 113

Hugues POUYÉ Accompagner les apprentissages de français en contexte plurilingue, à Paris De « Mon Livret d’Apprentissage du Français » à son « Guide de l’utilisateur »	125
Contrepoint	
Mathilde ANQUETIL	143
Présentation des auteurs	151

Préface

Un portfolio n'est pas un portefeuille...

Réflexions sur l'humanisation des « compétences » plurilingues et interculturelles

Philippe BLANCHET, Université Rennes 2

Laboratoire PREFics EA 3207

Cet ouvrage, dont Muriel Molinié m'a fait l'honneur de me confier la préface, arrive à point nommé.

1. Petit détour par l'actualité politico-économique

Au moment où j'écris ces lignes (été 2011), nous sommes gavés par les médias de discours alarmistes sur une « crise » internationale qui serait « gravissime », celle de la dette des États parmi les plus riches, les plus endettés et dont la solvabilité évaluée comme défaillante par des agences privées mettrait en péril le fonctionnement financier international. Et ceux-là mêmes qui ont mis en place et développé à outrance la marchandisation du monde et la financiarisation des sociétés, au lieu de remettre en question leur vision du monde, leur idéologie politique et leur modèle économique, ne proposent que de conserver leurs critères d'évaluation et de prendre des mesures dramatiques pour les plus faibles, les plus pauvres, les moins coupables, en sauvant leur système par des réductions drastiques des dépenses sociales. On sait trop peu que les crises économiques sont avant tout des crises psychologiques, produites par les prophéties auto réalisatrices (autrement dit, en jargon de linguistes : les discours performatifs puissamment illocutoires) de ceux à qui ces crises permettent de s'enrichir davantage encore en faisant payer les plus pauvres, de conforter leur domination en instrumentalisant ces situations suscitées et présentées comme dramatiques. Finalement,

en 2008 déjà, les banques et leurs actionnaires en sont sortis enrichis grâce à l'argent public issu des impôts des gens modestes. On sait trop peu que d'autres réponses beaucoup plus approfondies sont possibles, qui ont déjà été utilisées par certains pays dans le passé, comme annuler la dette et augmenter les recettes (en imposant la solidarité aux plus riches) plutôt que de réduire les dépenses (ce qui se fait toujours au détriment des plus pauvres, de la vie sociale, de l'avenir). Mais cela invite à remettre en question un ordre international dominant bien établi, intensément inculqué à tous au point de faire croire qu'une seule pensée politico-économique est possible et que d'autres mondes ne sont pas possibles. J'ai appris à appeler cela une *hégémonie* grâce à la sociolinguistique de J.-B. Marcellesi, et je l'en remercie.

2. La nécessaire conscientisation des enjeux éthiques et politiques en didactique

« Quel rapport avec l'ingénierie de formation et d'évaluation des compétences plurilingues et interculturelles en situations de mobilité internationale? » allez-vous me dire. Deux mots clés : *compétences* et *international*, et une dynamique qui ouvre de nouvelles perspectives : les *relations interculturelles*. Ce qui a contribué à ancrer ma lecture de cet ouvrage dans cette actualité internationale se retrouve clairement dans quelques passages importants à mes yeux. Citant Zarate et Gohard-Radenkovic, M. Molinié rappelle dans son introduction que « les parcours transfrontaliers de ceux qui traversent des sociétés contournent le conformisme social, inventent des stratégies d'adaptation, participent au métissage et à la dynamique de l'évolution des valeurs ». Soulignant ensuite qu'il y a une « différence entre la *circulation* des biens et des objets sur un marché économique et la *mobilité* des sujets dans un espace international en co-construction permanente », M. Molinié et l'ensemble des auteur-e-s de cet ouvrage soulève une question éthique primordiale : est-ce que la finalité d'une formation plurilingue et interculturelle consiste à « développer les ressources (linguistiques, réflexives, interculturelles, etc.) des individus en vue de la réalisation de leurs aspirations sociales ou bien à accélérer leur profilage et leur adaptabilité maximum aux contextes externes? ». Cette adaptation aux contextes externes peut être dé-

clinée selon les termes à la mode en : «intégration linguistique et culturelle», «insertion professionnelle et économique», «employabilité et citoyenneté»... Pour le dire autrement, cette adaptation bien pensante dissimule souvent, sous un discours lénifiant, la volonté d'en faire de bons petits soldats bien assimilés, soumis aux normes dominantes et à l'exploitation économique.

Or je pense que le propre d'un travail scientifique, c'est le doute. C'est de remettre en question ce qui semble aller de soi, de déjouer les évidences trompeuses, de démonter les discours hégémoniques, de déconstruire voire de dénoncer les croyances dominantes. Dans un domaine comme la didactique des langues et des cultures, aussi directement en prise avec les dynamiques sociales et les politiques éducatives, le risque est grand de se conformer aux courants qui semblent évidents parce qu'hégémoniques : l'idéologie de l'évaluation quantitative sur grilles normées, qui envahit notre monde, se retrouve dans l'évaluation des compétences linguistiques comme dans celle de l'«excellence» (encore un euphémisme trompeur) des recherches scientifiques bibliométrisées... et sans qu'on voie toujours qu'elle est directement liée à une idéologie néolibérale qui se diffuse ainsi insidieusement jusque dans les secteurs où elle rencontre, par ailleurs, le plus de contestation. Le risque est grand aussi de se faire instrumentaliser : la mondialisation économique tend à traiter les humains comme des variables d'ajustement au service du profit financier et donc à les intégrer dans la circulation des biens (on achète les esclaves comme des objets) ; elle a besoin pour cela que les humains soient *adaptés*, formés pour cette *circulation* voulue ou subie. Affirmer que la finalité d'une didactique des compétences plurilingues et interculturelle n'est pas au service de cette vision des humains, mais au service du développement des personnes en *mobilité* (et non en circulation) pour qu'elles réalisent leurs propres aspirations sociales, c'est tenter d'éviter cette instrumentalisation. La lecture récente de l'excellente synthèse d'habilitation à diriger des recherches de S. Clerc (2011) a concentré mon attention sur cette question, et je l'en remercie.

3. Problèmes de terminologie : que dire et comment le dire ?

Reste les effets potentiellement pervers de la terminologie. J'ai été de ceux qui, mettant en place des formations d'enseignants de français à la fin des années 1980, ont beaucoup soutenu et utilisé la notion de *compétence* et de *grille d'évaluation* en pédagogie. Pour nous, il s'agissait alors de substituer une approche conscientisée des apprentissages à la vision traditionnelle de la « connaissance » encyclopédique à mémoriser, évaluée de façon pifométrique. Nos termes clés étaient *savoir-faire* et *évaluation formative*. Et c'était à nos yeux un progrès éducatif et social considérable, car cela permettait de réduire l'inégalité entre, d'une part, les apprenants qui acquéraient ailleurs les codes dominants et les savoir-faire académiques (dans les milieux socioéconomiques favorisés, au capital culturel valorisé) et, d'autre part, ceux dont la culture familiale était différente de celle promue par l'école et qui se retrouvaient démunis face à la double exigence de s'approprier une culture qui leur était jusque là inconnue et selon des modalités qui leur restaient opaques, d'où un « taux d'échec »¹ et d'exclusion élevés. C'est par l'enseignement professionnel et ses Ecoles Normales Nationales d'Application, via la « pédagogie par objectifs », que ces dispositifs étaient parvenus jusqu'à nos disciplines « générales ». Mais pour moi, il ne faisait aucun doute que c'était une innovation pédagogique et sociale. Les seules critiques que nous recevions provenaient des tenants de l'enseignement classique qui s'élevaient contre cette approche qu'ils qualifiaient de « technique » et d'« utilitaire », par exemple de la construction du sens (on appelait ça la « lecture méthodique ») ou des stratégies d'expression (d'autant qu'on y intégrait la pluralité linguistique et qu'on contestait « la » norme du français « littéraire »). Bref, un discours réactionnaire ! Et puis le temps est passé, les années 2000 sont arrivées et avec elles l'explosion du néo-libéralisme économique et la droitisation des sociétés européennes et notamment française. La notion de *compétence* est devenue une notion à dominante économique (valeur sur le

¹ Entre guillemets parce que l'échec est davantage, à mon sens, celui de l'école incapable de faire apprendre que celui des apprenants laissés pour compte.

marché du travail), associée à la recherche de la *performance* dans une exploitation abusive des personnes au travail ; et s'est répandue partout une évaluation permanente, par quantification sur des grilles aux exigences normées imposées de l'extérieur, une évaluation informatisée qui prend les formes d'un contrôle social omniprésent, dés-humanisé et attentatoire aux libertés et à la dignité des personnes. Et voilà que ces notions deviennent extrêmement suspectes dans le champ didactique, non seulement parce qu'on les soupçonne de provenir du champ de l'exploitation économique et du conformisme politique, mais surtout parce qu'elles permettent un glissement ou une confusion si faciles de l'éducatif émancipatoire à l'asservissement économique et politique. Alors que faire ? Changer les termes : préférer *savoir-faire* ou *savoir-agir* ou... à *compétence* ? *Ressources linguistiques* plutôt que *compétences linguistiques* ? Mais tous les termes sont partiellement insatisfaisants et piégés. Renverser les formulations : envisager les *nouveaux-arrivants* comme des *nouveaux-partis* (HDR de S. Clerc) ou que *l'intégration linguistique* est conditionnée par *l'intégration sociale* et non l'inverse (formulation de L. Biichlé, 2008). Ou encore expliciter, en plus et inlassablement, le sens et les significations, les cheminements discursifs, les usages qu'on souhaite leur attribuer et ceux qu'on leur refuse. Y compris hors de notre champ de spécialité parce que c'est là que sont les dangers principaux de manipulation et d'instrumentalisation², d'où le déplacement que j'ai choisi d'opérer dans cette préface du champ strictement didactique vers le champ politique.

Il faut alors affirmer qu'un portfolio n'est pas un portefeuille, que les ressources linguistiques et culturelles, plurilingues et interculturelles, ne sont ni uniquement ni forcément ni prioritairement des valeurs économiques (ce qui n'empêche pas quelles le soient aussi parfois). C'est ce que les auteur-e-s de ce travail proposent en refondant la notion de portfolio avec une visée explicitement³ humaniste, ce qui a comme conséquence concrète, tant sur le plan épistémologique que didactique de penser autrement l'évaluation : « De fait, les démarches

2 Il faut insister sur le fait que la politique xénophobe de l'état français à l'égard des personnes étrangères en mobilité instrumentalise le CECRL pour empêcher, sur la base d'exigences linguistiques, l'entrée en France du conjoint étranger d'un Français-e ou pire encore pour accorder la nationalité française : j'appelle cela de la glottophobie (cf. Blanchet, 2010).

3 Car il ne s'agit pas du tout de suspecter les premiers portfolios issus du CERCL d'intentions inhumaines et sociales cachées !

portfolio présentées ici incitent plus le sujet plurilingue/pluriculturel à reconnaître les éléments constitutifs d'un cheminement et d'une *cartographie identitaire* qu'à auto-évaluer, en les découpant par niveaux dans une grille pré-formatée, un ensemble de compétences interculturelles».

4. Apports scientifiques didactiques

Outre cette pertinence éthique et politique vers laquelle je tire ce volume (y compris de façon un peu forcée, comme pour inciter à aller plus loin), je voudrais souligner quelques apports transférables pour la recherche et la formation dans ce domaine en général, en complément au *Contrepoint* très éclairant de M. Anquetil qui clôt cet ouvrage.

Le premier point transversal crucial est la mise en relief de la solidité et de la pertinence scientifique et formative de la démarche de recherche-action, dont D. Macaire renforce ici la caractérisation en la désignant sous l'intitulé *recherche-action situationnelle* pour la distinguer de la recherche classique (sous sa forme la plus traditionnelle). De façon injuste parce qu'infondée, mais hélas de façon non surprenante, la recherche-action fait souvent l'objet de la part des chercheur-e-s classiques (pour garder la terminologie de D. Macaire) d'un regard condescendant voire dévalorisant. Il est grand temps de réhabiliter ce type de recherche et ce volume y contribue certainement avec conscience et efficacité⁴. Le croisement des diverses expérimentations (rapportées dans les textes de M. Lankhorst, M.-F. Pungier et H. Pouye) avec les enjeux de formation, de production d'outil didactique et d'évaluation scientifique est un bel exemple des effets constructifs de la réflexivité comme posture épistémologique telle qu'élaborée et promue par D. de Robillard (2009). Ce travail se situe, de plus, dans une démarche de contextualisation qui me paraît importante⁵ : il est principalement fondé sur un vécu effectif de mobilité étudiante entre la France et le Japon, suivi de près par les universitaires qui l'ont organisé.

4 Sur ce point voir à nouveau l'HDR de S. Clerc, qui en offre un véritable manuel.

5 Voir Blanchet, Ph., Moore, D. et Asselah-Rahal, S. (Dir.), 2009 [2008], *Perspectives pour une didactique des langues contextualisée*, Paris/Montréal, Editions des Archives Contemporaines / Agence Universitaire de la Francophonie.

Un des problèmes cruciaux que soulève l'intervention didactique est l'évaluation des effets produits par tel ou tel dispositif, problème qui renvoie à celui plus général et plus basique de l'évaluation des «compétences» linguistiques et culturelles, en l'occurrence complexifiée par l'option intégrative dite «plurilingue et interculturelle». Ce que proposent les travaux réunis ici me semble aller dans la bonne direction, en privilégiant un suivi longitudinal interne qui permet la conscientisation du cheminement personnel dans la mobilité et de l'expérience plurilingue et interculturelle dans les interactions. Il ne s'agit pas de mesurer des «performances» décontextualisées à l'aune de normes extérieures absolues mais de s'approprier de façon réflexive, donc par le dialogue avec d'autres plutôt que seul avec une grille, la signification du chemin parcouru. L'aspect longitudinal, la métaposition dialogique et la co-construction du portfolio chemin faisant sont autrement plus convaincants, à mes yeux, que l'habituelle grille d'évaluation extérieure et la comparaison artefactuelle avec un groupe témoin «toutes choses égales par ailleurs», comme si toutes choses pouvaient être égales par ailleurs! Les questionnements épistémologiques et éthiques qui ont guidé et accompagné ce travail voient ici tout leur intérêt: c'est parce qu'on a une certaine conception de l'humain qu'on ne saurait le réduire à être l'objet inerte et/ou totalement prédéterminé que postulent artificiellement les démarches expérimentales. Et nous revoilà dans les enjeux concrets: selon ce que l'on pense de l'humain, on agit différemment, tant sur le plan scientifique que politique. Ce travail réflexif de conscientisation du chemin parcouru touche à un point très important des parcours d'apprentissage et de ce projet de «réalisation des aspirations individuelles» mis en avant par M. Molinié: l'estime de soi. Plusieurs travaux convergent depuis quelques années pour montrer que l'un des effets majeurs de ces démarches plurilingues et interculturelles inclusives en éducation est l'amélioration de l'estime de soi, facteur essentiel au développement des apprentissages linguistiques notamment (voir par exemple les travaux sur l'éveil aux langues pilotés par M. Candelier ou sur l'intégration des langues dites «d'origine» dans les classes de FLE/S accueillant des enfants «nouveaux-arrivants» / nouveaux partis», par C. Cortier, M. Rispail ou S. Clerc).

5. Et si l'on parlait d'*alterculturation*... ?

Pour terminer, et puisqu'on m'a gentiment invité à mettre mon grain de sel dans ce livre (sel de Camargue et de Guérande, métissé!), je voudrais faire une suggestion. Dans un ouvrage collectif récemment paru que nous avons dirigé, D. Coste et moi avons réexaminé de façon critique la notion d'interculturalité (Blanchet & Coste 2008). Nous avons proposé de lui restituer une portée anthropologique radicale pour le sortir de l'ornière angélique et fadasse dans lequel des dilutions et mécompréhensions l'ont, à notre avis, fait tomber. Et pour ce faire, pour le réinsérer dans l'ensemble des *processus* positifs et négatifs, complémentaires et conflictuels, dans l'ensemble des *tensions dynamiques*, liés à la rencontre de l'*altérité*, nous avons proposé le terme d'*alterculturation*. Il me semble, à lire les textes qui constituent le présent ouvrage, que cette proposition pourrait rencontrer les préoccupations de ses auteur-e-s. C'est en tout cas par cette question que je leur pose que je laisse place aux lectures, aux débats et aux actions qui, j'espère, s'ensuivront.

Adessias, Kenavo, Bislama !

Bibliographie

Blanchet, Ph., Moore, D. et Asselah-Rahal, S. (Dir.), (2008 [2008]), *Perspectives pour une didactique des langues contextualisée*, Paris/Montréal, Editions des Archives Contemporaines / Agence Universitaire de la Francophonie.

Blanchet, Ph. & Coste D. (Dir.), (2008), *Regards critiques sur la notion d'«interculturalité»*. Pour une didactique de la pluralité linguistique et culturelle, Paris, L'Harmattan.

Blanchet, Ph., (2009 [2010]), *Post-face en forme de coup de gueule: pour une didactique de l'hétérogénéité linguistique — contre l'idéologie de l'enseignement normatif et ses discriminations glottophobes*, dans Feussi, V., Eyquem-Lebon, M., Moussirou-Mouyama, A. et Blanchet, Ph. (Dir.), *Hétérogénéité sociolinguistique et didactique du français. Contextes francophones plurilingues*, Cahiers de Linguistique 35/2, 2009 [2010], p. 165-183.

Biichlé, L., (2008), «Intégration, langues et réseaux sociaux: parcours de femmes maghrébines» dans Cadet, Goes et Mangiante (éd.) *Langue et Intégration*, Berne, P. Lang, 53-63.

Clerc, Stéphanie, *Vers une didactique de la pluralité sociolinguistique*, Synthèse d'HDR soutenue à l'Université de Provence le 30 juin 2011.

Robillard, D. de (dir.), (2009), *Réflexivité, herméneutique, un nouveau paradigme de recherche?*, Cahiers de Sociolinguistique 14, Rennes, PUR.

Introduction

Développer une ingénierie interculturelle en mobilité internationale : objets de recherche et objectifs pour l'action

Muriel MOLINIE, Université de Cergy-Pontoise

EA 1392-Centre de Recherche Textes et Francophonies, Pôle LaSCod (Langage, Société, Communication, Didactique)

Cet ouvrage tente de répondre aux questions suivantes : comment mieux faire face aux enjeux que posent les mobilités internationales aux systèmes éducatifs en Europe et en Asie ? Comment mieux articuler les apprentissages des langues et des cultures des pays d'accueil avec les projets d'insertion et/ou les projets de nouvelle mobilité internationale des publics en migration ? Comment chaque apprenant de langue peut-il construire une cohérence plus forte entre ses apprentissages (de la langue des pays d'accueil) et le développement de ses projets (académiques, professionnels, etc.) ?

Pour répondre à ces interrogations, des pratiques et des productions innovantes extrêmement diverses existent dans le champ de la didactique des langues /des cultures/ des relations interculturelles. Celles que nous avons rassemblées ici poursuivent la réflexion critique amorcée dès 2004 vis-à-vis du *Cadre commun européen des langues* (CECRL) et du *Portfolio européens des langues* (PEL) par Geneviève Zarate et Aline Gohard Radenkovic. Celles-ci proposaient de remplacer la notion de *grille* d'auto-évaluation (omniprésente dans le CECRL et les PEL) par celle plus juste de *carte*¹. De fait, les dé-

¹ Ce choix terminologique et épistémologique était défendu de la façon suivante : « cette nouvelle conceptualisation doit se recentrer sur le débat de société en cours, conduit par le politique, concernant la définition transnationale d'une identité européenne et y apporter une réponse pluridisciplinaire. En préférant partir des schémas qui permettent de décrire des parcours identitaires, celui de la quête, du labyrinthe, qui ont un arrière-plan humaniste séculaire, (cet ouvrage) utilise le paradigme du cheminement, de la construction identitaire, au plus près de la réalité observable. Le modèle de la « carte » est plus souple que celui de la « grille » de référence par niveaux qui instaure

marches portfolio présentées ici incitent plus le sujet plurilingue/pluriculturel à reconnaître les éléments constitutifs d'un cheminement et d'une *cartographie identitaire* qu'à auto-évaluer, en les découpant par niveaux dans une grille pré-formatée, un ensemble de compétences interculturelles.

Cette incitation découle de deux constats que synthétise notamment le témoignage de Marina Lankhorst (*infra*). Est tout d'abord reconnu, «le caractère imprévisible et unique du parcours identitaire, en particulier [...] les parcours transfrontaliers de ceux qui traversent des sociétés, contournent le conformisme social, inventent des stratégies d'adaptation, participent au métissage et à la dynamique de l'évolution des valeurs» (Zarate, Gohard-Radenkovic, 2004). Sont également prises en compte, les différentes variations qui marquent ces parcours, (variations individuelles, familiales, sociétales), ce qui donne lieu à «une variété de combinatoires infinie avec un espace identitaire défini à l'échelle locale, régionale, nationale, européenne, internationale»(idem).

1. Des Portfolios de seconde génération ?

Dix ans après la publication du CECRL, sept ans après la publication de l'ouvrage coordonné par Zarate et Gohard Radenkovic, on pourrait parler de Portfolios de «seconde génération», pour caractériser ce qui constitue une alternative à une approche qui hiérarchise des compétences individuelles en référence à un modèle abstrait. Pour en arriver là, il aura fallu que les compétences interculturelles prennent un début d'indépendance vis-à-vis des matrices graduées sur lesquelles s'appuie le CECRL pour définir des compétences communicatives langagières.

Emancipation conquise grâce à la vitalité de démarches constructivistes instaurant des modes diversifiés d'action, de réflexion et de co-production médiées par un enseignant (ou une équipe) qui les met en

des seuils, des ruptures, qui peuvent toujours être suspectés d'arbitraire, de catégorisations stigmatisantes et varier selon les contextes nationaux. La «carte» met en place un modèle d'emblée individualisé, indépendant de la morale et de l'idéologie, réponse souple à l'infini kaléidoscope des identités individuelles. Carte qui, au regard du menu imposé, rend visibles les choix ; carte qui livre une lecture explicite des circulations géographiques dans un espace géographique arpenté ; carte subjective qui met en lumière des interprétations créatives, redessinant les tracés convenus» (Zarate, Gohard Radenkovic, op.cit., 2004).

place dans le collectif (le groupe-classe intra muros et/ou en séjour à l'étranger²). Les productions sémiotiques peuvent alors être vues comme attestant de la capacité développée par chaque apprenant à mettre en mots (et en images) la singularité de son *rapport contextualisé* à ses propres processus d'apprentissage et de formation.

A l'approche actionnelle (promue par le CECRL) s'est progressivement associée la dimension réflexive, devenue nécessaire pour construire les significations de l'acte d'apprendre pour les uns (et de l'acte de faire apprendre pour les autres : les formateurs).

En transformant la mobilité en paradigme éducatif, les contributions rassemblées dans cet ouvrage contribuent à la fois à une ingénierie interculturelle et à une ingénierie de la mobilité, qui ne perd jamais de vue que le déplacement est d'abord une entreprise humaine dans laquelle s'intensifient tous les enjeux (sociaux, historiques, subjectifs et inter-subjectifs). C'est d'ailleurs pour cela que leur verbalisation et, plus largement, leur sémiotisation reste d'une criante nécessité.

2. Une série de rencontres didactiques franco-japonaises

Ce livre vient aussi ponctuer une série d'événements scientifiques conduits depuis 2006 en France et au Japon et ayant permis à une centaine de spécialistes des apprentissages linguistiques et interculturels en contexte de mobilité internationale de confronter leurs innovations, d'explicitier leurs théories sous-jacentes, de faire évoluer leurs questionnements sur la pertinence des démarches éducatives qu'ils inventent en situation et qu'ils étayent sur le développement de portfolios contextualisés, de montrer l'intérêt de méthodologies d'accompagnement des publics en mobilité et/ou en migration internationale mais aussi, de clarifier l'influence du modèle européen sur le développement des Portfolios ici et là-bas.

2 Lorsque l'équipe pédagogique accompagne elle-même les étudiants dans leurs déplacements internationaux, les rôles sociaux institués s'en trouvent dérangés. Enseignants-voyageurs et étudiants-voyageurs se « rapprochent » dans un mouvement conjoint de (re)découvertes, voire d'épreuves vécues en commun. Ceci peut donner lieu à de nouvelles identifications. Par exemple, tel étudiant s'identifie à cet enseignant « mobile » ou à toute autre figure croisée au cours du voyage à l'étranger. Ceci ouvre sur un certain nombre de reconfigurations identitaires. Il arrive ainsi que de retour au pays d'origine, tel ou tel étudiant développe un projet professionnel qui lui permettra de *devenir* lui aussi, un adulte mobile voire, un adulte capable d'envisager une émigration (passagère ou non).

Deux thématiques ont principalement été travaillées au cours des rendez-vous qui se sont tenus sur une période comprise entre 2006 et 2011 dans les deux pays.

Dès juin 2006, une première thématique (*Démarches Portfolio et formation de praticiens réflexifs dans le domaine des langues étrangères dans l'enseignement supérieur*) a fait l'objet d'une *Semaine de réflexion* organisée à l'Université Préfectorale d'Osaka³ (UPO) afin d'expérimenter auprès d'une douzaine d'enseignants de langues étrangères un prototype trilingue (japonais/coréen/français) intitulé *Portfolio du praticien réflexif*.

Le Centre de Recherche Textes et Francophonies (CRTF/Pôle LaSCoD) de l'Université de Cergy-Pontoise (UCP) a dès lors été partie prenante d'un travail de théorisation qui a pu être approfondi au cours de deux séminaires de recherche. Le premier a eu lieu à l'UCP le 20 novembre 2008 et s'intitulait *Conduire des dispositifs de recherche-action en éducation : des fondements épistémologiques aux problèmes de méthodes*. Le second s'est tenu le 8 avril 2010 à l'UCP sous le titre : *La méthode biographique, fondements épistémologiques et questions de méthode*.

Discussions et échanges de pratiques ont été menés au cours de plusieurs rencontres, en mai 2008⁴ à la *Japan Foundation* à Tokyo, avec les enseignants de japonais langue étrangère réunis à l'Université de Waseda pour une conférence sur les démarches *Portfolio en éducation*, avec les formateurs en français langue étrangère à l'Institut français de Yokohama, avec les didacticiens des langues et cultures réunis en congrès à Tokyo par la Société Japonaise de Didactique du Français, avec les praticiens rassemblés au cours des Rencontres pédagogiques du Kansai au Centre franco-japonais-Alliance française d'Osaka en mars 2010 et avec des enseignants de l'UPO de toutes disciplines réunis au même moment, lors d'un séminaire international

3 Cette *Semaine de réflexion sur l'enseignement des langues étrangères à l'Université Préfectorale d'Osaka / Asie — Europe : expériences croisées d'enseignement- apprentissage des langues étrangères* était organisée par Marie-Françoise Pungier et Miae Cha avec deux intervenantes : Muriel Molinié, (Université de Cergy-Pontoise, CRTF/LasCoD) et Hi Won Yoon, (Université Nationale de Séoul).

4 Lors d'une mission Ministère des Affaires étrangères assurée par M. Molinié, Université de Cergy-Pontoise, CRTF/LasCoD.

intitulé *Les mobilités étudiantes internationales: un atout pour les formations universitaires*.

Un second thème, (*Démarches Portfolio, dynamiques d'apprentissage, développement de projets professionnels, mobilités et migrations internationales*), a fait l'objet de deux colloques internationaux. Le premier (en 2009) s'intitulait *De l'intérêt des cultures croisées pour l'insertion dans l'emploi/ Développement de démarches Portfolio en mobilité internationale*⁵. Le second colloque international intitulé: *Mobilité, plurilinguisme et migrations internationales. Politiques linguistiques et démarches portfolio en recherche et en action (Europe-Asie)*, s'est tenu le 29 novembre 2010 à l'Université de Cergy-Pontoise, et a bénéficié du soutien du Conseil Général du Val d'Oise.

Ces deux colloques ont permis de confronter six portfolios élaborés sur des terrains éducatifs différents (et complémentaires).

- Dans le réseau des Universités françaises avec le *Portefeuille d'expériences et de compétences* (PEC) développé par le Service Universitaire Commun d'Information, d'Orientation et d'Insertion Professionnelle (SCUIO-IP),

— A l'École européenne de Bruxelles 1 en relation avec les préconisations du Conseil de l'Europe autour des *Portfolios européens des langues*,

— A la Mairie de Paris où a été créé un *Livret d'apprentissage du français*.

— Enfin, à l'Université de Cergy-Pontoise où ont été créés trois portfolios entre 2006 et 2009 :

— un Portfolio de l'étudiant utilisé dans le cadre des formations professionnalisantes aux métiers du FLE,

— deux versions d'un *Portfolio de compétences interculturelles et d'expériences en mobilité internationale* (France-Japon et Japon-France), toutes deux élaborées dans le cadre de la Convention triennale «Cultures croisées et insertion dans l'emploi» signée en avril 2008 entre le Conseil Général du Val d'Oise et l'UCP.

Il est alors apparu que les Portfolios pouvaient être co-construits (avec les utilisateurs: apprenants et formateurs) dans le cadre de

⁵ Le premier volet de ce Colloque international s'est tenu le 17 septembre 2009 à l'Université de Cergy-Pontoise avec le soutien du Conseil Général du Val d'Oise. Le second volet avait lieu le 2 octobre 2009 à l'Université Préfectorale d'Osaka.

projets de recherche/action/formation en didactique des langues et des cultures, selon des démarches réflexives et collaboratives.

3. Mesurer l'impact des mobilités internationales sur les publics en formation

Ces rencontres ont permis de prendre la mesure du profond impact qu'ont les mobilités (et les migrations) internationales sur les stratégies plurilingues/pluriculturelles de différents publics en formation, que ce soient les étudiants en mobilité académique ou les adultes étrangers vivant en Ile-de-France et prenant des cours de français à la Mairie de Paris.

La relation que construisent ces étudiants, ces salariés à leur plurilinguisme, à leur pluriculturalisme et plus globalement, à leurs dynamiques identitaires s'inscrit dans des problématiques d'espace et de modernité (Martucelli, 2007), c'est-à-dire dans des tensions entre une mobilité spatiale qui confronte chaque migrant au lien à établir entre le global (lieu paradoxal d'intégration et de ségrégation) et un enracinement qui le confronte aux nécessités de son engagement et de son intégration «sur place».

Cette double relation soutend des démarches portfolio qui invitent chaque apprenant, selon des modalités adaptées, d'une part, à (re) connaître ses dispositions acquises (sur le plan cognitif, social, linguistique et culturel) et, d'autre part à envisager sa mobilité comme une mise en mouvement de ces mêmes dispositions. C'est donc à un double processus : d'identification de schèmes d'action et d'acculturation à d'autres manières de vivre, d'apprendre et de travailler, que nos démarches (portfolio) l'invitent.

Pour faire face aux enjeux psychologiques, sociaux et éducatifs que cela soulève, nombreux sont les praticiens qui éprouvent le besoin de développer une réflexion sur leur action.

Comme le rappelait Philippe Missotte, invité à l'Université de Cergy-Pontoise en novembre 2008, pour réfléchir dans le cadre du séminaire que nous y avons organisé sur la recherche-action :

«La première condition de la recherche-action, c'est qu'elle soit réalisée par un ou des acteurs qui sont impliqués dans l'action et dans la situation. Par conséquent, l'objet de la recherche-action

est un phénomène social, qui présente un enjeu social, pour un petit groupe, pour une population plus importante, peu importe. Une recherche-action se développe dans le but de produire à la fois des connaissances et un changement de pratiques. La recherche-action répond à ce double souci : elle vise d'entrée les démarches qui poursuivent à la fois la recherche et la transformation de l'objet, et elle exclut celles qui ne visent qu'une finalité : l'action ou la recherche» (Philippe Missotte, 2008, non publié).

Il semble bien que cet objectif soit celui que poursuivent les contributeurs à cet ouvrage, décidés à développer un agir professionnel, des méthodes et techniques novatrices en réponse aux évolutions sociales de leur champ, tout en partageant les connaissances issues des interventions qu'ils mènent sur divers terrains. Mais ceci nécessite une posture particulière. Une première description de celle-ci nous avait été donnée par Marie-Anne Hugon, au cours du même séminaire. Suite à sa communication orale, nous lui faisons la remarque suivante :

M. Molinié : «L'un des points de ton exposé a fait écho avec la recherche sur les portfolios que nous avons démarré depuis deux ans environ... Un outil comme le portfolio devient un outil d'intervention qui crée un peu de dérangement, de l'innovation aussi et qui peut devenir un levier de recherche-action sur les pratiques. Ce serait une sorte «d'outil — démarche» qui introduit du changement, changement qui peut être regardé comme révélateur de nouvelles pratiques. L'outil est à la fois un levier de changement pratique et une façon d'apporter de l'innovation, qui elle-même apporte une transformation.»

M.-A. Hugon : «Il y a une phrase d'Anne de Blinière, qui a travaillé avec Bernard Schwartz là-dessus, qui est très claire. Elle dit ceci : «Pour que l'action des praticiens soit l'instrument de la recherche, il est nécessaire que cette action soit sous-tendue par un rapport modifié des acteurs à leur pratique, celle-ci devenant un objet d'analyse. Les professionnels et formateurs ne peuvent en effet participer à la production des résultats de la recherche que lorsqu'ils sont entrés dans un processus de distanciation, par rapport à l'exercice quotidien de leur pratique. Ce processus doit être conçu ni comme une séparation, ni comme un chemin linéaire, mais comme un processus circulaire permettant aux acteurs de penser leur pratique dans une sorte de boucle réflexive.» Il y a

comme cela un double rapport d'instrumentalité. C'est pour cela que l'introduction de l'outil devient en même temps le moyen d'acquiescer cette distance réflexive».⁶

La réponse de M.-A. Hugon permettait d'entrevoir comment la co-construction de portfolio pouvait devenir un dispositif qui permet à la fois d'impulser des pratiques (interculturelles, formatives, apprenantes, dialogiques) et de recueillir des traces. Or, ces traces allaient à leur tour, inciter les utilisateurs à porter un regard réflexif sur leurs pratiques (d'apprentissage) et, par conséquent à faire évoluer celles-ci. C'est ainsi que les portfolios présentés tant en première qu'en seconde partie de cet ouvrage ont été conçus sur une longue durée (entre trois et quatre ans), dans des va-et-vient réflexifs entre expérience et rédaction et selon une méthodologie co-constructiviste ajustée à une grande diversité de co-acteurs. Les concepteurs de ces portfolios ont été impliqués dans la conduite et l'animation des dispositifs d'apprentissages linguistiques et culturels en mobilité ayant permis de les concevoir. Ils ont été amenés à faire évoluer leur appréciation de l'action et des phénomènes engagés dans – et par – les démarches qu'ils ont impulsées.

Ces processus existent aujourd'hui dans l'espace de l'enseignement supérieur, un espace institutionnel souvent peu enclin à mettre en discussion les pratiques pédagogiques qui s'y développent, et qui plus est, à les considérer comme objet scientifique.

C'est pour aller dans cette direction, que nous avons rassemblé en première partie de l'ouvrage trois articles apportant des réponses complémentaires à la question : « reconnaître des compétences interculturelles à l'université : en — et par — la mobilité internationale ? ».

Muriel Molinié retrace tout d'abord les principales étapes d'une mobilité organisée pour des étudiants de l'Université de Cergy-Pontoise (UCP) en Lettres, Langues, Sciences humaines et Sciences et techniques. Une mise en réflexion des étudiants sur les événements et les expériences vécus au cours de cette mobilité a été conduite et effectuée à travers un *Portfolio de compétences interculturelles et*

⁶ Conduire des dispositifs de recherche-action en éducation, *Des fondements épistémologiques aux problèmes de méthodes*. Coordination : Muriel Molinié (20 novembre 2008), Compte-rendu réalisé par Florence Saint-Luc, Université Paris X-Nanterre.

d'expériences en mobilité internationale (PCIEMI). Parallèlement, un processus de théorisation a été mené de manière inter-disciplinaire (et bi-nationale) à travers colloques, publications et séminaires de recherche animés à l'UCP et à l'Université Préfectorale d'Osaka (UPO). On verra donc d'une part, comment trente étudiants français ont fait de leur portfolio un outil personnalisé de sémiotisation de leur mobilité. Mais on verra aussi, comment les confrontations scientifiques ayant ponctué cette recherche-action ont été traversées par un débat épistémologique (et éthique) majeur. A travers la mobilité internationale universitaire, que cherche-t-on : à développer les ressources (linguistiques, réflexives, interculturelles, etc.) des individus en vue de la réalisation de leurs aspirations sociales ou bien à accélérer leur profilage et leur adaptabilité maximum aux contextes externes ?

C'est un débat auquel contribue à sa manière, le témoignage de Marina Lankhorst relatant une double expérience : en tant qu'étudiante en didactique du FLE, constituant un *Portfolio de l'étudiant en didactique des langues et du plurilinguisme* et en tant que co-auteur d'un portfolio pour des étudiants en situation de mobilité entre la France et le Japon (*le PCIEMI*). Prenant appui sur son expérience et sur celle de ses pairs, M. Lankhorst montre comment les activités réflexives et les interactions avec les autres lui ont permis de confirmer ses choix professionnels et éducatifs. Le travail de rédaction des portfolios a nécessité un va-et-vient incessant entre expériences passées et présentes et a permis des mises en lien avec le projet professionnel actuel. Cette démarche portfolio a donc permis à M. Lankhorst de faire le point sur sa 'pré'-histoire professionnelle, de créer du sens, de mettre en évidence des compétences acquises et d'en développer d'autres tout en précisant son projet professionnel. On découvrira également, que pour l'auteure, les compétences réflexives et analytiques acquises sont transférables dans toutes les situations interculturelles, professionnelles ou quotidiennes. L'écriture réflexive, en ouvrant à un questionnement sur soi et sur autrui, en contexte interculturel, d'une manière plus flexible et réactive lui a permis de construire une démarche caractérisée par la *cohérence*.

Si la question du développement de compétences interculturelles traverse ces deux premières contributions, Marie-Françoise Pungier examine dans l'étude qu'elle conduit, quelles sont les conditions nécessaires pour développer ces compétences dans une situation particulière : celle d'un échange académique international franco-

japonais. Elle montre comment d'un côté, les enseignants (et leurs institutions) posent des jalons théoriques à la définition du cadre dans lequel cet échange se déroule : interculturelité, rapport langue-interculturel, etc. Mais elle montre également comment, de l'autre côté, les étudiants se saisissent de l'occasion pour vivre une expérience spécifique. Les objectifs des uns et des autres semblent quelquefois faire le grand écart. L'introduction d'un *Portfolio de compétences interculturelles et d'expériences en mobilité internationale (Japon-France)* peut alors apparaître comme un moyen d'une prise de conscience interculturelle et faire évoluer la manière dont ces stagiaires entrent en contact avec l'altérité.

Ces trois premiers articles ouvrent le débat suivant : derrière la question du développement des « compétences » ce qui est en jeu serait bien la recherche de nouvelles cohérences entre les choix épistémologiques (que font en permanence les formateurs, les chercheurs) et les politiques que développent les institutions œuvrant dans le champ du plurilinguisme. Cette question est reprise et éclairée dans la seconde partie de l'ouvrage sous deux angles.

Tout d'abord, Hughes Pouyé décrit comment la Mairie de Paris s'est dotée, pour l'ensemble des dispositifs d'apprentissage du français qu'elle gère ou finance, d'un portfolio destiné à quelque 15000 apprenants francophones et non francophones. Entre 2007 et 2010, *Mon Livret d'Apprentissage du Français* et son *Guide de l'utilisateur* ont été produits selon une méthode itérative, collaborative et expérimentale. Cette méthode, outre sa contribution à une meilleure cohérence de la politique linguistique de la Mairie de Paris, a conduit, grâce à l'implication de nombreux acteurs – universitaires, institutionnels, formateurs et apprenants – à l'élaboration d'outils adaptés à leurs utilisateurs : apprenants et formateurs. Accordant un intérêt tout particulier à des publics peu ou faiblement scolarisés, ce portfolio veut contribuer à l'autonomie sociale et à l'activité citoyenne des apprenants, en prenant en compte leur histoire et leurs projets. Il doit permettre aussi d'accroître leur réflexion et leur implication dans l'apprentissage, en associant aux désormais traditionnelles compétences linguistiques du CECRL, des compétences clés et des repères socioculturels. Or, considérant qu'un outil de ce type a peu d'impact si sa mise en œuvre n'est pas accompagnée, ses « auteurs-acteurs » ont réalisé un *Guide de l'utilisateur*, qui se présente, non pas comme un ensemble de recommandations à suivre ou de

recettes didactiques à adopter mais comme des récits d'expérience et des suggestions d'exploitation en forme de scénarii pédagogiques. La volonté affirmée ici est donc de prendre en compte le bagage plurilingue des migrants en tant que dynamique langagière porteuse d'apprentissage, d'insertion et de citoyenneté et d'encourager des démarches fondées sur la reconnaissance de plurilinguismes/pluriculturalismes (déséquilibrés, complexes) et de leur maillage avec d'autres compétences.

C'est ensuite Dominique Macaire qui revient de façon approfondie sur la notion de recherche-action et réfléchit à la manière dont enseignants et chercheurs se servent de cette méthodologie spécifique aux sciences humaines (largement représentée dans le champ de la didactique des langues), pour en faire un levier de changement. En effet, en privilégiant la recherche-action par rapport à d'autres formes de recherche, les chercheurs collectent, analysent et interprètent des données non seulement à des fins descriptives mais également dans une intention d'action et de changement. Se pose alors la question de la validité scientifique de telles démarches sous deux angles : celui des intentions épistémologiques du chercheur et celui de la potentielle généralisation des résultats ou à tout le moins de leur transférabilité à d'autres contextes, c'est-à-dire leur duplication. Pour autant, seule une posture de recherche compréhensive, appuyée sur des théories de référence explicites et accompagnée de pratiques de distanciation réflexive, peut résoudre ce dilemme.

4. Continuité ou rupture avec les modèles théoriques du Portfolio européen des langues ?

On le voit, les études présentées proposent au lecteur des manières convergentes de concevoir, mettre en œuvre et théoriser des portfolios prenant en compte la mobilité internationale des individus. Celle-ci est en effet considérée comme une expérience à sémiotiser dans sa dimension à *la fois* objective et (inter)subjective, une expérience à laquelle les apprenants peuvent être amenés à vouloir donner un sens.

Comment les fondements théoriques mobilisés se situent-ils par rapport aux modèles véhiculés par les PEL ? D'une part, ils prolongent la dynamique du projet porté par ces derniers, d'un développement

d'une plus grande autonomie dans les processus d'appropriation de connaissances plurilingues et pluriculturelles.

Mais, d'autre part, les auteurs affichent le projet didactique de développer d'autres compétences (notamment interculturelles) et, surtout, de prendre en compte l'expérience acquise dans la mobilité, de faire produire des objets sémiotiques (journaux d'apprentissages, dessins, textes) et réflexifs, de les rassembler afin de les confronter entre pairs, avec la médiation des formateurs; dans une démarche instituante.

C'est ce que Mathilde Anquetil démontre de manière à la fois synthétique et critique dans le *Contrepoint* qui clôt cet ouvrage.

On l'aura compris, celui-ci s'adresse donc à tous ceux qui conçoivent, théorisent et mettent en œuvre des pratiques pédagogiques et des dispositifs innovants dans le champ de la formation, pour que des publics en mobilité puissent développer des compétences (plurilingues, pluriculturelles) et s'insérer dans une (ou plusieurs) communauté(s) scolaire, académique ou professionnelle étrangère(s). En résumé, à tous ceux qui construisent et font exister une différence entre, d'une part, la *circulation* des biens et des objets sur un marché économique et, d'autre part, la *mobilité* des sujets dans un espace international en co-construction permanente.

Bibliographie

Blanchet, P. & Chardenet, P. (2011). *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures, Approches contextualisées*, Editions des Archives Contemporaines (EAC) en partenariat avec l'Agence Universitaire de la Francophonie (AUF).

Hugon, M.-A., Seibel, C. (1988). *Recherches impliquées, Recherches action : le cas de l'éducation, Pédagogies en développement*, De Boek Université, Bruxelles.

Martucelli, D. (2007). *Forgé par l'épreuve. L'individu dans la France contemporaine*. Armand Colin.

Mesnier, P.-M., Missotte, P. (2003). *La recherche-action*, L'Harmattan.

Zarate, G., Gohard-Radenkovic A. (coord), (2004). *La reconnaissance des compétences interculturelles*. De la grille à la carte, Paris, Didier.

Chapitre 1

Reconnaître des compétences
interculturelles à l'université:
en — et par — la mobilité
internationale ?

Construire la relation interculturelle en mobilité internationale : entre formation académique et enjeux de professionnalisation¹

Muriel MOLINIE, Université de Cergy-Pontoise

EA 1392-Centre de Recherche Textes et Francophonies, Pôle LaSCod (Langage, Société, Communication, Didactique)

Nous présentons ici les résultats d'une intervention conduite entre 2008 et 2010 en réponse à une demande publique adressée à l'Université de Cergy-Pontoise (désormais UCP), par un certain nombre de représentants et d'élus du département du Val d'Oise², soucieux d'impulser une coordination entre des formations universitaires et des processus de professionnalisation de jeunes du Val d'Oise et plus particulièrement, d'étudiants de l'UCP, en mobilité entre la France et le Japon.

De l'intérêt des cultures croisées pour l'insertion dans l'emploi... L'intitulé de la convention triennale signée en 2008 entre le Conseil Général du Val d'Oise (désormais CGVO) et l'UCP, indiquait bien l'orientation prise par la demande publique. Il s'agissait de créer de nouvelles passerelles entre études et marché du travail, en utilisant au mieux les réseaux tissés depuis une vingtaine d'années entre la région du Val d'Oise et la région du Kansai au Japon, et en valorisant

-
- 1 Une version initiale de ce texte a fait l'objet d'une communication dans le cadre des Rencontres Pédagogiques du Kansai le 27 mars 2010 au cours d'un atelier auquel participaient Ouaffa Boukhari (CILFAC/Master 2 didactique du FLE), Jihane Ben Aissa (Master 2 Ingénierie de l'édition et de la communication), Karima Lebdiri (Doctorat en didactique de l'interculturel/ALDIDAC), Raymond Patel (Master Enjeux internationaux), Pierre Mouton (Master Lettres), Morgane Vicard (Master en sciences de l'environnement), Carole Ethève, Marie Michaux et Mélanie Cheymol (spécialité FLE de Licence).
 - 2 Les services impliqués tout au long de cette Convention ont été la Direction de la Jeunesse et de la prévention, notamment la mission Autonomie et insertion des jeunes et la mission jeunesse et citoyenneté, et la mission Affaires européennes et internationales.

les dimensions culturelles (au sens à la fois académique, professionnel et anthropologique) de cette ouverture internationale.

La notion de *cultures croisées* n'était pas nouvelle. Elle avait été proposée dès 2006 par Brigitte Lestrade (alors Vice-Présidente en charge des relations internationales à l'UCP) et reprise en 2007 et en 2008 comme thème transversal à un ensemble de rencontres scientifiques réunissant enseignants, chercheurs et étudiants (principalement en lettres, langues et didactique du français langue étrangère) de l'UCP et de l'Université Préfectorale d'Osaka (désormais UPO). Ces rencontres avaient donné lieu à deux publications en sciences humaines, sous la direction des Professeurs Lestrade et Mayaux.

En 2007 Catherine Marshall, qui venait d'être nommée Vice-Présidente en charge des relations internationales, ainsi qu'un groupe d'acteurs : depuis Françoise Moulin-Civil, présidente de l'UCP et Tsutomu Minami, Président de l'UPO, jusqu'à divers directeurs de composantes (Lettres, LEA anglais-japonais, Centre International de Langue française et Action culturelle/CILFAC) et représentants du CGVO, ont, au cours d'un colloque, analysé les liens noués tant sur les plans économique, que politique, culturel ou académique, depuis vingt ans entre les deux universités et les deux régions³. Avait alors été unanimement soulignée la volonté politique et éducative sans laquelle l'engagement mutuel ne survivrait pas aux crises et aux difficultés traversées localement, dans un contexte mondial marqué par l'insécurité (Molinié, Marshall, 2008).

Faire figurer la notion de *cultures croisées* dans l'intitulé de la convention triennale signée en avril 2008 signalait donc la volonté de poursuivre le travail scientifique, culturel et académique déjà existant, tout en inventant une méthodologie.

Et c'est de là que provenait la nouveauté. Il s'agissait désormais de s'intéresser à la professionnalisation des étudiants de l'UCP, dans le champ international.

Or cet intérêt devait se concrétiser non pas selon une approche statistique externe à l'objet étudié mais à travers une méthodologie d'intervention. En effet, les trois axes de la convention convergeaient vers la création d'un ensemble cohérent de pratiques, d'outils et de

³ Ce colloque s'intitulait : *Osaka-Val d'Oise : 20 ans d'histoire, un avenir à inventer dans les domaines de l'enseignement, de la formation et de la recherche*. Il était organisé avec le soutien du Conseil Général du Val d'Oise à l'UCP, en septembre 2007.

démarches conçus à *la fois* pour analyser — et pour œuvrer à — l’insertion de ceux de nos étudiants qui étaient en capacité de s’expatrier au Japon (et/ou en Asie) et/ou de travailler dans l’une des entreprises japonaises installées dans le Val d’Oise. Les objectifs de l’opération relevaient donc bien d’une approche par la recherche-action⁴.

1. Limites, choix méthodologiques et modalités d’intervention

Compte tenu des limites objectives de notre action⁵, nous avons choisi d’intervenir à deux niveaux : d’une part, sur un domaine d’activité, à savoir, les métiers du français langue étrangère au Japon et, par extension, les métiers de l’international, voire, la relation internationale dans certains cursus et/ou métiers tels que le journalisme, la communication, l’édition, l’environnement ; d’autre part, sur la mise en relation entre acteurs de l’université et acteurs de l’entreprise dans les deux régions concernées.

Cette mise en relation s’appuyait sur deux réseaux. Premièrement, le réseau tissé avec Osaka par le Comité d’expansion économique du Val d’Oise (CEEVO) et deuxièmement, le réseau professionnel créé depuis cinq ans avec nos partenaires de l’UPO, œuvrant dans les milieux scientifiques et culturels franco-japonais au Japon.

Notre intervention reposait sur l’hypothèse selon laquelle, « c’est l’action à la fois autonome et collaborative des sujets, en tant qu’acteurs socio-historiques, qui concrétise la relation entre les usages individuels et les choix politiques » (selon Moore et Castellotti, 2008 : 12). Cette conviction nous a incitée à solliciter l’ensemble des participants (étudiants, intervenants, professionnels et chercheurs en France et au Japon) de façon à ce qu’ils *s’impliquent* c’est-à-dire, qu’ils mobilisent des ressources (à la fois internes et externes) et transforment une demande publique en un véritable dispositif de recherche-action, permettant à chacun d’explorer en quoi une mobilité internationale France-Japon (académique, formative et professionnalisante) pouvait

4 Cf. dans cet ouvrage, l’article de Dominique Macaire sur ce thème.

5 Il nous était impossible de couvrir la totalité des domaines de formation et d’impulser des débouchés professionnels “internationaux” pour l’ensemble des étudiants de l’UCP.

à la fois s'appuyer sur — et accélérer le — développement de compétences plurilingues et pluriculturelles chez les participants.

La caractéristique de ce dispositif mobilitaire a été de pouvoir imaginer, *dans l'action*, des formes didactiques permettant de mettre en relation des activités ou des domaines qui, hors mobilité, ne l'étaient pas. Il s'agissait de :

— la mise en contact de pratiques communicatives ordinaires, (menées en situations de contacts "interculturels", en voyage en France et au Japon) et de pratiques réflexives (à travers des journaux d'apprentissages inclus dans deux Portfolios) ;

— la mise en relation d'étudiants inscrits dans des UFR et des domaines de formation variés (formation aux métiers du FLE, Master ingénierie de l'édition et de la communication, Master affaires européennes et enjeux Internationaux, LEA anglais-japonais, Master de biologie, Master de lettres, etc.) ;

— la mise en relation d'acteurs de la société "réelle", dont l'activité principale est la création de réseaux (et de *capital social*) entre le Val d'Oise et le Kansai ;

— la mise en relation de décideurs pour mettre en œuvre et conduire des politiques linguistiques et culturelles entre deux universités (l'UCP et l'UPO) et deux régions (Kansai et Val d'Oise) ;

— la mise en relation de méthodologies émergentes dans le milieu universitaire (et dans celui de la formation professionnelle), en voie de didactisation dans des outils tels que le *Portefeuille d'expériences et de compétences* (PEC), le *Projet Personnel de l'Etudiant* (PPE) ou encore dans des portfolios déjà expérimentés dans le champ de la didactique des langues/cultures (*Portfolio européen des langues*).

Ces mises en relation allaient elles-mêmes générer de nouvelles pratiques. Nous en signalerons deux. Celles qui ont été mises en œuvre par les étudiants autour de l'écriture de leurs Portfolios. Celles qui ont été mises en œuvre par des professionnels ayant développé des compétences de médiateurs, à l'interface des langues et des cultures (académiques et entrepreneuriales).

1.1. Faire de la mobilité un espace/temps cognitif : enjeu central des dynamiques identitaires

Mettre en relation une discipline (la spécialité FLE de licence de lettres et de langues⁶) avec le domaine professionnel qui en constitue l'un des débouchés (le français langue étrangère au Japon), caractérisé par une panoplie de métiers (métier d'enseignant, métiers de la recherche, de l'édition ou encore de la coopération linguistique et éducative) et de compétences professionnelles⁷ ne va pas sans poser la question du *comment*. Comment procéder à cette mise en relation ? Dans le cadre de la Convention, nous allons mettre en œuvre deux types de réponses inter-dépendantes. La première reposait sur la *mobilité physique*. Il s'agissait d'organiser deux voyages d'étude au Japon, dans une société a priori très *éloignée* du pays de départ (la France), sur le plan tant linguistique que culturel (au sens large de ce terme). La seconde réponse était cognitive et reposait sur une *démarche* portfolio menée selon un processus réflexif et co-construc-tif, « hors les murs » et validée de façon extrêmement variable dans le cadre de la formation suivie par chaque étudiant (à l'UCP ou à l'UPO).

1.2. Mettre en relation acteurs de l'université et professionnels : la question clé du stage en entreprise, au Japon.

Les deux voyages d'étude au Japon organisés dans le cadre de la Convention triennale⁸ en 2009 et 2010 ont été conçus comme de véritables dispositifs, premièrement, de mise en contact entre des

6 A signaler l'absence de master en FLE/S à l'UCP.

7 Le référentiel de compétences figurant dans le *Portfolio Européen pour les Enseignants en langues en formation initiale* (PEPELF) ne comporte pas moins de 193 descripteurs de compétences considérés "comme l'ensemble des compétences fondamentales que les enseignants en langues doivent s'efforcer d'acquérir" (CELV, Conseil de l'Europe, 2007 : 5).

8 Ces voyages, co-financés par le CGVO et l'UCP, étaient pris en charge par le service des Relations Internationales et par le Centre International Langue française et Action Culturelle (CILFAC). Vingt-sept étudiants sélectionnés en lettres, langues et sciences et techniques de l'UCP, répartis en deux groupes en ont bénéficié. Le premier voyage a eu lieu en septembre 2009, avec 18 étudiants ; le second a eu lieu en mars 2010, avec 9 étudiants.

étudiants et des professionnels de leurs «branches» et, deuxièmement, d'observation de pratiques professionnelles en situation.

Comme nous l'avons déjà indiqué, cette conception reposait sur la capacité de l'encadrement à activer dans les deux pays deux types de réseaux. Tout d'abord, le réseau académique, culturel et institutionnel chargé de la coopération linguistique et éducative autour du "français" à Osaka, Kyoto, Kobé mais également à Tokyo⁹. Par ailleurs, un réseau professionnel animé par le CEEVO en partenariat étroit avec le Conseil Général du Val d'Oise.

Il convient de souligner ici que dans ces deux réseaux, seul un petit nombre d'acteurs bi/pluriculturels allaient pouvoir agir de façon à ce que, de ces mises en contact, puissent naître de véritables maillages de projets et de compétences. C'est ainsi que, par exemple, le représentant japonais du CEEVO à Osaka entrera en scène à plusieurs reprises tout au long de ces trois années afin de s'efforcer de construire (en partenariat avec l'UPO), une possibilité de stage en entreprise. Cet effort a notamment permis à l'une des étudiantes de l'UCP, impliquée dans les trois volets de la Convention d'effectuer un stage dans une entreprise japonaise, à Osaka, à l'automne 2010. Ce stage résulte du travail mené conjointement par les services des relations internationales des deux partenaires académiques (UCP et UPO) ainsi que par le CEEVO. Les difficultés rencontrées pour monter ce stage indiquent bien à quel point toute pratique innovante intervient dans une dimension institutionnelle dont elle peut parfois déranger les routines et dans laquelle elle introduit la nécessité du renouvellement voire, du changement. La question du stage constitue un analyseur puissant qui permet d'évaluer à un instant donné, où en sont les partenaires institutionnels dans leur capacité à jouer la double carte des croisements culturels : université/entreprise ; France/Japon.

1.3. Mettre en relation étudiants japonais et étudiants japonisants : question d'échange et de réciprocité

La convention triennale prévoyait que nous puissions réfléchir à l'amélioration de l'accueil des étudiants japonais venant en session inten-

⁹ Une mission financée par le M.A.E. nous a en effet permis de discuter à Tokyo, au cours d'une semaine de rencontres scientifiques, professionnelles et de conférences (mai 2008), les premiers travaux menés dans le cadre de la Convention (qui venait alors d'être signée).

sive d'apprentissage du français langue étrangère dans une université française. Le tissage de relations entre étudiants japonais et étudiants japonisants de l'université¹⁰ et l'organisation d'un « week-end chez des Français » sont considérés, par les étudiants japonais, comme l'un des temps les plus marquants de leur séjour. La rencontre inter-personnelle apparaît comme un aspect incontournable d'une politique universitaire d'échanges internationaux qui tente d'inventer aussi des formes de sociabilité et de réciprocité entre les étudiants en mobilité.

Le fait d'impliquer vingt-sept étudiants français dans l'accueil de leurs homologues japonais à Cergy, participe d'une politique éducative dans laquelle les pays partenaires, ne sont plus strictement divisés entre pays d'origine et pays d'accueil, mais deviennent à la fois pays d'origine et d'accueil, voire de transit. Cette vision a pour conséquence le fait que les intéressés sont non seulement des invités, mais aussi des hôtes impliqués et mis en mouvement : par la mobilité internationale et par la réciprocité de l'échange.

1.4. Mettre en relation l'étudiant avec son capital plurilingue/pluriculturel : principal objectif d'une démarche portfolio mobilière

La cohésion entre les acteurs (nous désignons par ce terme à la fois les étudiants et les enseignants-chercheurs encadrant le projet), allait être stimulée par un objectif commun de production. La demande publique portait en effet sur la création de deux *Portfolios*, conçus pour faciliter l'insertion d'étudiants choisissant de vivre une mobilité internationale entre le Japon et la France.

Deux types d'étudiants ont été sollicités pour atteindre cet objectif. D'une part, les étudiants de la spécialité FLE des licences de Lettres modernes et de Langues (LLCE) ayant été formés aux démarches portfolio et, d'autre part, des étudiants japonais de l'UPO venant à Cergy pour un séjour de formation linguistique et culturelle en français. Les uns et les autres, selon des modalités variables et adaptées, allaient devenir les co-constructeurs réflexifs des deux portfolios (édités en 2009 et 2010), intégrant chacun trois types d'expériences : première-

10 Il s'agissait d'étudiants inscrits en LEA anglais-japonais mais aussi d'étudiants apprenant le japonais dans le secteur associatif, motivés par la perspective de vivre, d'étudier et si possible de travailler au Japon.

rement, l'expérience plurilingue et interculturelle (vécue en France pour les uns, au Japon pour les autres), deuxièmement, l'expérience du contact avec un milieu professionnel, enfin, l'expérience de la vie professionnelle en stage à l'étranger. Au bout de deux années de réflexions croisées avec une série d'actions de formation, ces portfolios ont finalement été intitulés de la façon suivante : *Portfolio d'expériences et de compétences interculturelles en mobilité internationale (France-Japon)* (Molinié, Lankhorst, 2009) et *Portfolio d'expériences et de compétences interculturelles en mobilité internationale (Japon-France)*, (Molinié, Lankhorst, avec le concours de M.-F. Pungier, 2010).

1.5. Organiser la médiation scientifique

On l'imagine, la décision qui consistait à comprendre la convention triennale comme un enjeu articulatif intervention et recherche allait conduire les enseignants-chercheurs qui encadraient la démarche et portaient le projet à soulever de nombreuses questions. Parmi celles-ci, nous en sélectionnerons deux :

1 - Comment une *relation* entre deux régions, conduite dans le champ culturel et économique, par les collectivités territoriales et deux universités partenaires peut-elle être porteuse de projets d'insertion *internationale* pour les étudiants d'une université telle que l'UCP ?

2 - En quoi cette *relation* aide-t-elle à développer les processus de professionnalisation au sein de formations en lettres et langues ?

Pour répondre, il devenait indispensable de développer une représentation systémique (universités, entreprises, collectivités territoriales) et bilatérale (France-Japon). Mais, il fallait également inventer de manière collaborative, des modalités concrètes d'action, d'intervention et de recherche. C'est ce qui a pu être fait grâce à l'organisation régulière de rendez-vous à caractère professionnel, réflexif et théorique en France et au Japon. Ces rendez-vous scientifiques devaient faire converser des acteurs de l'université, de l'entreprise, du monde éducatif, des collectivités, pendant trois ans sur les thèmes suivants :

Thème 1 : Démarches Portfolio et formation d'enseignants réflexifs dans le domaine des langues étrangères (FLE et JLE) dans l'enseignement supérieur

La Japan Foundation (Tokyo), l'UPO (au cours d'une "Semaine de réflexion" dès juin 2006 et d'un Colloque en octobre 2009) ; l'Univer-

sité de Waseda (Tokyo), avec l'organisation d'une conférence en mai 2008 pour un public d'enseignants de japonais langue étrangère et l'UCP ont été partie prenante de ce travail de réflexion.

Thème 2 : Démarches Portfolio et apprentissage des langues et des cultures dans le secondaire et dans le supérieur

L'Institut français de Yokohama, le Congrès de la Société Japonaise de Didactique du Français (en mai 2008), les Rencontres pédagogiques du Kansai (Centre franco-japonais-Alliance française d'Osaka) en mars 2010, ont créé des ateliers propices à des échanges entre praticiens et chercheurs, sur cette question.

Thème 3 : Démarches Portfolio, dynamiques d'apprentissage, mobilités et migrations internationales

Une réflexion sur ce thème a été menée à l'UCP et à l'UPO¹¹ et poursuivie en 2010¹².

Ces rencontres, conçues comme des espaces de confrontation entre enseignants et chercheurs impliqués dans l'élaboration de politiques linguistiques et éducatives, ont permis de clarifier un certain nombre d'enjeux liés à la mobilité entre la France et le Japon et de mettre en circulation des savoirs en vue d'enrichir les pratiques et les compétences des professionnels. Les étudiants français et de nombreux étudiants japonais participaient à ces rencontres. Certains avaient été encouragés à y présenter une communication (cf. ici-même l'article de Marina Lankhorst). On soulignera donc l'importance de l'inscription de tels dispositifs dans la durée pour leur affecter une validité et une reconnaissance non seulement scientifique mais également en termes d'action.

Pour conclure cette partie, nous avons tenté dans les deux tableaux ci-dessous de montrer que selon les formes ou modalités de participation au projet (colonne de gauche) les effets ou les résultats obtenus sont variables (colonne centrale) pour les acteurs qui ont participé (colonne de droite). Les éléments figurant dans la colonne

11 Lors du Colloque intitulé *De l'intérêt des cultures croisées pour l'insertion dans l'emploi/ Développement de démarches Portfolio en mobilité internationale* dont le premier volet s'est tenu le 17/9/2009 à l'UCP avec le soutien du CGVO et dont le second volet avait lieu le 2/10/2009 à l'UPO.

12 Lors du Colloque intitulé *Mobilité, plurilinguisme et migrations internationales. Politiques linguistiques et démarches portfolio en recherche et en action (Europe-Asie)*, qui s'est tenu le 29/11/2010 à l'UCP, avec le soutien du CGVO.

centrale du premier tableau ont été établis d'une part, grâce aux textes écrits par les étudiants dans leurs Portfolios et remis à l'équipe de recherche, d'autre part, grâce à l'ensemble des échanges conversationnels menés dans les avions, les aéroports, les hôtels, les karaokés etc., à Cergy et à Osaka.

Tableau n° 1. Variabilité des modalités de participation et des résultats obtenus pour les étudiants impliqués

Modalités de participation	Qu'est ce que cela produit ?	Pour qui ?
<p><i>1 : développement par l'étudiant de son projet personnel</i> au cours de deux voyages d'étude dans le cadre du projet collectif, défini par une convention triennale CGVO/UCP qui explicite les attentes de la collectivité territoriale et donne un cadre à l'engagement.</p> <p>Ce cadre est concrétisé dans un contrat signé avec chaque étudiant.</p>	<p>Du «réseau» ; de la «distinction» ; du «capital social» ; du «capital pluri-lingue» ; des ré-orientations (changement de filière au retour du Japon) ; de <i>nouvelles dispositions</i> ; de nouvelles <i>compétences</i> ; un <i>processus de reconfiguration de l'identité socio-professionnelle</i> ; de <i>l'acculturation</i> ; une compétence réflexive à travers les échanges entre pairs.</p>	<p><i>Etudiants</i> ayant articulé leur mobilité (au Japon/en France) avec des perspectives formatives (validation du voyage dans les parcours disciplinaires), et/ou professionnalisantes (métiers du Fle, de l'édition, du journalisme, de la communication entre autres).</p>
<p><i>2 : développement d'une capacité à être un acteur impliqué dans sa propre mobilité tout en étant co-producteur d'un outil visant à la rendre «formative»</i> (ici : le portfolio). Développer une capacité à vivre une situation de mobilité internationale tout en développant des compétences réflexives liées aux enjeux personnels et professionnels de cette mobilité.</p>	<p>Production : «Portfolios d'expériences interculturelles et de compétences en mobilité internationale» (PECIMI)</p> <p>Création : Site web «Culture Croisée et Insertion dans l'Emploi».</p>	<p>Etudiants ayant décidé <i>d'investir le dispositif dans le cadre</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>d'un stage</i> (Master ingénierie de l'édition et de la communication), - <i>d'un projet d'expatriation</i> (Volontaire International) - <i>d'une reconversion</i> (entreprise ; FLE ; autres...).

Tableau n° 2. Variabilité des modalités de participation et des résultats obtenus pour les professionnels impliqués

Modalités de participation	Qu'est ce que cela produit?	Pour qui ?
<p><i>1: développement de liens institutionnels; mise en œuvre de nouvelles pratiques.</i></p>	<p><i>Maillage institutionnel</i> entre l'UCP, l'UPO, le CGVO et le CEEVO.</p> <p>Emergence de la question du "stage" dans l'entreprise japonaise.</p> <p><i>Créations :</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - un stage dans la PME CatRemix à Osaka. - de nouveaux montages conventionnels UCP-UPO-Entreprise japonaise à Osaka. 	<p><i>Partenaires institutionnels:</i> universités, collectivités territoriales, représentation du CEEVO à Osaka.</p>
<p><i>2: développement d'une dynamique scientifique entre chercheurs de l'UCP, de l'UPO et de l'Université de Waseda (dépt. de Japonais langue étrangère), de l'Université de Kyoto, de la Japan Foundation, des Rencontres Pédagogiques du Kansai, de la Société Japonaise de Didactique du Français (avec le soutien du Service culturel français à Tokyo).</i></p>	<p><i>Dissémination de connaissances</i>, co-production de savoirs et de pratiques ("patrimoine de savoirs et d'actions") sur le portfolio comme dispositif pédagogique et andragogique; en prise sur les mobilités comme espace/temps d'apprentissage de langues et des cultures.</p>	<p><i>Enseignants-chercheurs et professionnels</i> travaillant dans les secteurs de l'éducation et des politiques linguistiques et éducatives.</p>

2. Quelle reconnaissance universitaire de la mobilité internationale ?

On peut se demander jusqu'à quel point, dans les milieux universitaires français et japonais est reconnu l'intérêt qu'il y a aujourd'hui pour les étudiants, de faire l'expérience de la mobilité universitaire, d'aller au contact des langues et des cultures étrangères, et, par conséquent de changer ou d'évoluer sur le plan intellectuel¹³. Les deux universitaires que nous avons pu interviewer en France dans le cadre du projet sont tous deux professeurs à l'UCP et ont personnellement fait l'expérience de la mobilité (au Viet-Nam, au Japon et en France pour le premier, entre la Pologne et la France, pour la seconde). Ils soulignent l'apport de la mobilité sur trois plans.

Vient d'abord, le plan des savoirs. Il s'agit, pour nos collègues, que l'étudiant français acquière de nouvelles connaissances dans son domaine de spécialité, perfectionne des connaissances déjà en partie acquises en allant les compléter dans une université étrangère.

Viennent ensuite les savoir-être. Il est souhaitable, nous disent-ils, que, via le voyage et l'immersion dans les cultures étrangères, l'étudiant puisse acquérir une ouverture d'esprit, un élargissement de sa vision du monde. Enfin, sont mentionnés les savoir-faire et, plus précisément, l'acquisition de nouvelles représentations de l'action. Il est question ici d'apprendre à s'adapter à des situations différentes, inconnues, mais cette adaptation peut être difficile.

Ces différents points semblent être en écho avec la lecture que nous propose D. Martucelli (2007), pour qui l'une des manières d'éprouver notre modernité consiste à vivre la tension entre mobilité et enracinement. Pour y parvenir, « l'individu singulariste » (Martucelli, 2010) doit apprendre à gérer d'un côté, la tension entre la mobilité spatiale et son contrôle et de l'autre, l'enracinement, c'est-à-dire l'engagement et l'intégration sur place.

La capacité à surmonter cette tension serait valorisée dans le milieu

¹³ Les discours entendus à ce sujet, au Japon, sont très prudents. Un certain nombre de collègues japonais soulignent notamment le risque qu'il y a, pour un Japonais, à s'acculturer et à ne plus pouvoir se réinsérer comme « avant » au retour au Japon. Ceci ne nous paraît pas du tout anecdotique car, à l'université comme ailleurs, la valorisation de l'international en termes de développement de compétences ne va pas de soi (ni au Japon, ni en France).

de l'entreprise et dans certaines organisations du travail, en France. C'est en tout cas ce que Hung Diep, Professeur et Vice-Président du Conseil scientifique de l'UCP, interviewé par l'une des étudiantes françaises impliquée dans la convention, affirme dans l'entretien qu'il a eu avec celle-ci :

"Oui, souvent en France, on aime bien les gens qui ont vécu déjà différentes situations, on retrouve aussi la capacité d'adaptation, on sait que quand on va à l'étranger, on doit affronter différentes situations, difficultés. Et si on réussit et qu'on revient, on a prouvé déjà qu'on est capable de s'adapter à différentes circonstances, ou situations".

(Hung Diep, interviewé en février 2010 par Morgane Vicard, étudiante en Biologie)¹⁴.

Est ici verbalisée la conviction selon laquelle l'étudiant doit vivre une mobilité internationale pendant ses études universitaires et dans le cadre de celles-ci car cette mobilité sera valorisée lorsqu'il cherchera une place sur le marché du travail. Certes, vivre une mobilité représente un investissement lourd pour l'étudiant comme pour les institutions impliquées dans l'organisation de celle-ci. La démarche est encore difficile à faire compte tenu des nombreuses dimensions (organisationnelles, financières, psychologiques, etc.) sollicitées. Mais les personnes interviewées (et les étudiants eux-mêmes) semblent convaincus que cette démarche paiera au moment de l'insertion professionnelle. L'enjeu est donc bien celui de la distinction, de la singularisation (notamment par le fait de surmonter l'épreuve de l'adaptation) et de la place. Les compétences doivent être construites (dans la mobilité) parce qu'elles sont vues comme utiles à l'insertion professionnelle de l'étudiant.

Or, si ces qualités sont plutôt valorisées, les enseignants ne savent pas précisément comment conduire leurs étudiants à les développer dans le cadre de leur cursus universitaire. Par exemple, ils ne savent généralement pas comment leurs étudiants vont pouvoir tisser des

14 On retrouve des convictions proches chez d'autres professeurs. Ainsi, à la question «quelles compétences sont attendues par les entreprises internationales lorsqu'elles recrutent des étudiants du Master ingénierie éditoriale et communication à l'UCP?», J. Nowicki, directrice de ce Master, répondra (par écrit): Adaptabilité, compétences linguistiques, capacité d'ouverture. (Questionnaire proposé en 2010 par J. Ben Aissa, étudiante en master 2 et stagiaire chargée de l'édition des *Portfolios* dans le cadre de la Convention).

liens entre langage, savoir, action et compétences. La communauté parie dès lors sur l'expérience de la mobilité pour favoriser le développement de compétences dont on pense qu'elles seront reconnues socialement et, plus particulièrement dans les organisations du travail (y compris d'ailleurs, dans le milieu professionnel de l'université, comme l'indiquera Hung Diep dans la suite de l'entretien). On conclura donc ce point de la façon suivante : il y a reconnaissance d'un développement de compétences dans l'international ; ce développement est peu/pas étayé sur les structures universitaires (cours, etc...) ; ce développement est pourtant reconnu par cette même communauté comme faisant partie du « bagage » attendu chez les étudiants qui arrivent dans le monde du travail.

2.1. Penser le développement des compétences en contexte de mobilité universitaire

Avant d'examiner plus attentivement quelles compétences développe l'étudiant français dans ce patchwork de situations constitutives d'une « mobilité internationale », interrogeons-nous sur la question de la compétence.

Pour Ecaterina Bulea (2005), la compétence n'est ni pure répétition ni pure contingence mais doit être comprise comme un processus praxéologique et sémiotique de revivification des propriétés dynamiques que nos ressources (internes et externes) conservent des situations d'agir antérieures qui les ont engendrées et dont le déploiement exerce des effets restructurants sur ces ressources. Si l'on réfléchit à partir de cette approche, on comprendra qu'un étudiant va puiser dans ses ressources (internes et externes) pour développer ses compétences ; il va se connecter à des « situations d'agir » déjà vécues (dans lesquelles il a été soit actif, soit passif) qui ont engendré des ressources, qu'il a été amené à redéployer. Ce redéploiement exerce d'ailleurs des effets restructurants sur ses ressources.

Cette proposition théorique établit un lien entre l'agir passé et l'action présente. A ce titre, elle peut être rapprochée de la notion « d'analogie pratique » présentée par Bernard Lahire, comme élément déclencheur de l'action et de la mémoire :

« dans cette ouverture du passé incorporé par le présent, [...] le rôle de *l'analogie pratique* semble tout particulièrement impor-

tant. C'est dans la capacité à trouver - pratiquement [...] de la ressemblance (un « air de ressemblance » dirait Wittgenstein), entre la situation présente et des expériences passées incorporées sous forme d'abrévés d'expérience¹⁵, que l'acteur peut mobiliser des « compétences » qui lui permettent d'agir de manière plus ou moins pertinente»(Lahire, op.cit. : 118).

Nous situant dans cette perspective, notre question devient la suivante : comment, dans des situations de mobilité internationale (au Japon/en France) marquées par un fort dépaysement, les acteurs trouvent-ils cet « air de ressemblance », déclencheur d'actions plus ou moins pertinentes ? Comment, privés de cette ressource de l'analogie pratique, développent-ils de nouveaux schèmes de compréhension et d'action ?

A ceci, s'ajoute une question complémentaire : est-ce que les démarches proposées par l'équipe de recherche (à travers les Portfolios) peuvent :

- a) développer des compétences ?
- b) étayer l'individu en mobilité de façon à ce qu'il développe sa capacité à vivre les tensions « entre mobilité et enracinement(s) » pour reprendre les thèmes proposés par D. Martucelli (2010).

2.2. Des réponses en recherche et via l'interaction

Pour répondre à ces questions, nous voudrions revenir sur la genèse des portfolios et sur les processus d'élaboration des différents corpus. En amont du dispositif de recherche proprement dit, dix récits de voyage d'étudiants français avaient été recueillis et publiés (Molinié, Marshall, 2008), suite au tout premier voyage à Osaka, subventionné par le CGVO dans le cadre du XX^e anniversaire des relations Osaka-Val d'Oise¹⁶. Cependant, dans le cadre de la Convention triennale, les récits de voyage ont laissé la place à d'autres types de narration.

15 Expression par laquelle Piaget caractérisait les schèmes d'action autrement dit les habitudes (Lahire, op.cit. : 130).

16 Nous avons confié deux tâches aux dix étudiants français. Premièrement écrire un Journal de voyage relatant le séjour à Osaka réalisé en septembre 2007 (grâce à deux subventions, l'une de la Fondation Osaka pour la Jeunesse ; l'autre, du CGVO) et, d'autre part, écrire un récit des pratiques pédagogiques menées par deux étudiantes de Lettres (Marion Lacorre et Charlotte Irvoas) dans le cadre d'un atelier théâtre qu'elles avaient conduit en septembre 2007, auprès d'un groupe d'étudiants japonais de l'Université Préfectorale d'Osaka en Séminaire intensif de français langue

Rappelons que nous avons recruté et réparti les vingt-sept étudiants de l'UCP en deux groupes et deux voyages (dix-huit étudiants sont ainsi partis à Osaka en septembre 2009 ; neuf étudiants en mars 2010). En amont, pendant et en aval du voyage à Osaka, ces étudiants s'étaient engagés à contribuer à la création d'un corpus constitué d'entretiens, de récits, de témoignages, de rapports, d'évaluations et d'extraits de leurs portfolios. Notre corpus est aujourd'hui composé de trois types de textes. On y trouve premièrement, les entretiens biographiques menés au Japon et en France avec des professionnels, impliqués dans les relations France-Japon, que ce soit dans le milieu académique, dans des entreprises culturelles ou encore dans des entreprises du secteur tertiaire¹⁷.

La conduite de ces entretiens, réalisés en amont des voyages d'étude, entre les deux voyages et pendant ces derniers, a été un levier important de réflexion et d'action pour les étudiants. Deuxièmement, des extraits significatifs de divers portfolios ont été analysés par un groupe d'étudiantes¹⁸ des masters de lettres, de langue ou de FLE. Leurs analyses ont été présentées à l'ensemble des participants au cours des rendez-vous scientifiques qui se sont tenus à l'UCP, à l'UPO ou encore au Centre franco-japonais Alliance française d'Osaka en 2009 et en 2010. Ces analyses ont contribué à enrichir la compréhension et la vision d'ensemble de la démarche.

Enfin, une dernière partie du corpus est constituée de rapports écrits par les dix-huit étudiants français partis à Osaka en septembre et octobre 2009 et présentés oralement le 20 novembre 2009 lors d'une réunion de bilan collectif du premier voyage.

L'ensemble de ces publications et de ces analyses a contribué à

étrangère au CILFAC. Cet atelier avait donné lieu à une représentation publique qui venait clore la journée d'étude organisée à l'UCP, à l'occasion de la célébration du XX^e anniversaire des relations Osaka-Val d'Oise.

17 Les professionnels interviewés sont (dans l'ordre chronologique), les personnes suivantes : Adriana Yokoyama, Enseignant-Chercheur à l'Université du Kansai ; Laurent Vergain, Directeur du Centre franco-japonais, Alliance française d'Osaka ; Georgette Kawai, Enseignant-chercheur à l'Université de Konan Women's University (Kobé) ; Nishiyama Noriuki, Enseignant-chercheur à l'Université de Kyoto, M. Deval, Responsable culturel à l'Abbaye de Royaumont, Hung Diep, Professeur à l'Université de Cergy-Pontoise, Michel Motro, ancien Président de la société japonaise NEC Computers et actuellement, professeur de marketing et responsable bénévole du festival du film japonais, Patrick Robert de la société SYRTEM et Hiroshi Hashimoto consultant français, d'origine japonaise, installé dans le Val d'Oise. Certains de ces entretiens ont été transcrits par les étudiants les ayant réalisés ou encore par Pierre Mouton pour l'ensemble des entretiens réalisés au cours du premier voyage d'études au Japon.

18 Il s'agit de Ouaffa Boukhari, Carole Ethève, Elodie Lesobre et Marina Lankhorst

nourrir l'élaboration des *Portfolios* dont on rappellera qu'ils avaient comme ambition de faire de la mobilité (académique, interculturelle) une mobilité formative, réflexive et professionnalisante.

C'est ainsi que, par la réflexivité proposée sur le passé de l'étudiant, la conception qui a présidé à l'élaboration du PCIEMI, tente de faire remonter dans sa mémoire des schèmes d'action qui pourraient s'avérer utiles dans des situations inconnues ou « inédites ».

Par exemple, le premier cahier (*Escale 1*) du *Portfolio France-Japon* s'ouvre-t-il par une section intitulée *D'hier à aujourd'hui : mes chemins de formation*, dans laquelle figurent notamment une invitation à raconter « Mes expériences de mobilité (géographique, sociale, culturelle, intellectuelle...) » (PCIEMI : 16, 2009).

Par ailleurs, la structuration en trois parties chronologiques intitulées *Escale 1* (Avant le voyage), *Escale 2* (En séjour au Japon), *Escale 3* (Mon retour en France), repose bien sur l'hypothèse d'une série d'activations de schèmes d'action :

- par *rétro-action* : du présent vers le passé :

« Je raconte un/des voyage(s) qui a/ont été important(s) » (*Escale 1* : 12, 2009).

- par *projection* : du présent vers le futur

Escale 3, « Je me projette dans l'avenir » :

Comment je souhaite orienter mon projet professionnel d'ici à deux ans ?

Comment j'envisage ma mobilité future ?

Qu'est-ce que j'aimerais faire dans 5 ans (sur le plan professionnel/personnel) ?

- par *rétro-projection* : du passé vers le présent :

D'hier à aujourd'hui : mes chemins de formation.

Je me souviens de mes apprentissages : des décisions, des choix que j'ai faits et qui ont influencé mon parcours (*Escale 1* : 14-15, 2009).

- ou encore en *élaborant des comparaisons entre les représentations de soi avant et après l'expérience du séjour* :

« Je me dessine avant et après ce séjour au Japon » (*Escale 3*, op. cit.).

Il semble donc bien que, plus que le développement de compétences, ces *portfolios* tendent plutôt à prendre en compte et à articuler deux modèles de l'action et de l'acteur social.

Ces deux modèles peuvent être résumés de la façon suivante :

- d'une part, des modèles qui confèrent un poids déterminant et décisif au passé de l'acteur
- d'autre part, des modèles qui décrivent et analysent des moments d'une action ou d'une interaction ou un état donné d'un système d'action sans se préoccuper du passé des acteurs¹⁹.

Comme l'analyse Bernard Lahire :

"Dans le premier cas, les expériences passées sont au principe de toutes les actions futures ; dans le second cas, les acteurs sont des êtres dépourvus de passé, contraints seulement par la logique de la situation présente : interaction, système d'action, organisation, marché, etc. Dans le premier cas, on néglige très souvent l'étude de "l'ordre de l'interaction" [...] et dans le second cas, on néglige volontairement ou involontairement tout ce qui, dans l'action présente, dépend du passé incorporé des acteurs" (Lahire, 2001 : 78).

Pour œuvrer en faveur d'une articulation de ces deux modèles théoriques, articulation nécessaire à une théorie de l'homme pluriel, le sociologue ajoute :

« En fait, la question du poids relatif des expériences passées et de la situation présente pour rendre raison des actions est fondamentalement liée à celle de la pluralité interne de l'acteur, elle-même corrélative de celle de la pluralité des logiques d'action dans lesquelles l'acteur a été et est amené à s'inscrire. En effet, si l'acteur est le produit d'une condition familiale homogène et univoque d'existence X et qu'il ne rencontre au cours de sa vie que des situations analogues à X, alors passé et présent ne font plus qu'un [...].

L'articulation passé-présent ne prend donc tout son sens que lorsque « passé » (incorporé) et « présent » (contextuel) sont eux-mêmes fondamentalement pluriels, hétérogènes [...] i.e. ne sont pas réductibles à *une* formule génératrice de leurs pratiques, à *une* loi interne, à *un nomos* intérieur » (ibid : 80).

Pourtant, les concepts de *capital*, d'*héritage* et de *trajectoire sociale* issus de l'anthropologie et de la sociologie ont notamment permis en

¹⁹ Théorie du choix rationnel, individualisme méthodologique, interactionnisme symbolique, ethno-méthodologie.

didactique des langues et des cultures de mettre « en relief la longue durée des histoires familiales et le capital hérité d'une génération à l'autre », (Zarate, 1998 : 144). Par extension, on a longtemps supposé qu'un capital pluriculturel était « constitué dans sa forme initiale par l'expérience du passage entre deux ou plusieurs sociétés données [...] (et que) cette expérience peut être disponible dans un capital familial constitué depuis une ou plusieurs générations et s'enraciner dans un continuum familial » (ibid. : 145).

Nous avons procédé à une lecture socio-didactique critique de cet outillage conceptuel (Molinié, 2005), à travers des démarches d'intervention qui nous ont permis de nous trouver confrontée à deux types de cas.

Premièrement, des étudiants bi/plurilingues, issus de l'immigration et ayant vécu une problématique de honte et d'humiliation qui bloque l'élaboration du fameux « capital plurilingue » et ralentit le transfert d'un certain nombre de dispositions vers un espace professionnel. Deuxièmement, des étudiants qui sont les premiers de leur lignée à construire l'expérience de la mobilité culturelle et d'un bilinguisme déséquilibré, à découvrir les codes, à s'autoriser au « code-switching », à bricoler dans (ce qui apparaît comme) une totale improvisation, les dispositions requises en mobilité internationale, etc...

Ce sont ces situations à la fois vécues, décrites et co-analysées par les étudiants eux-mêmes, à travers des films, des textes et des dessins (Molinié, 1993, 2006, 2009) ainsi que les théorisations de ces travaux qui nous conduisent à la co-construction de portfolios *entièrement contextualisés* et associés aux besoins d'élaboration de projets et d'évaluation de compétences d'individus bi/plurilingues, bi/pluriculturels, souvent bivalents, en situation de formation (initiale ou continue).

Nous référant à la typologie élaborée au CNAM par P. de Rozario et P. Rieben, (synthétisée dans le tableau ci-dessous), pour caractériser les e.portfolios élaborés dans le cadre d'un projet « Juvenes mobiles », nous dirons qu'effectivement, pour permettre à l'étudiant de co-construire (avec les intervenants, les pairs et l'ensemble du « système accompagnant ») des compétences en mobilité internationale, il convient de prendre appui sur les éléments synthétisés dans la colonne de gauche sous l'intitulé générique : « démarche constructiviste ».

Tableau n° 3 :
« Typologie par logique d’approche » de P. Rieben

Démarche constructiviste

Démarche adéquationniste²⁰

<p>IDENTIFIER LES COMPÉTENCES ACQUISES POUR RÉALISER DES PROJETS A DÉFINIR Pas de profil de formation (ou d’emploi, ou de qualification) préalablement définis.</p>	<p>ADAPTER LES COMPÉTENCES CONSTATÉES/EVALUÉES EN LES COMPARANT À UN PROFIL EXISTANT. Définition préalable de profils de formation (ou d’emploi, ou de qualification).</p>
---	--

Comparaison

<p>Caractéristiques générales</p>	<p>Des dimensions de compétences sont définies et renseignées par enquête et questionnement. Le classement, l’organisation et le niveau des compétences sont construits à la fin du portfolio. L’approche est constructiviste et individualisée.</p> <p>Elle s’inscrit dans le cadre de l’apprentissage tout au long de la vie. <i>Portfolio durable dans un parcours personnel et professionnel quelles que soient les expériences acquises par une personne.</i></p>	<p>Un profil de compétences structuré est introduit initialement.</p> <p>Chaque compétence est classée selon un niveau d’exigence fixé et un système précis d’évaluation. L’approche est adéquationniste et standardisée.</p> <p><i>Le portfolio est ponctuel et utilisé pour intégrer une personne dans une formation ou un emploi précis.</i></p>
--	---	--

²⁰ Nous avons réalisé ce tableau à partir de « Juvenez mobiles », Leonardo F/01/B/P/PP-118060, Direction CNAM-Paris, Pascale de Rozario, Extraits du cahier des charges, www.europortfolio.org. Typologie par logique d’approche de P. Rieben copyright CNAM.

<p>Rôle des bénéficiaires</p>	<p>Capacité individuelle d'auto-évaluation, d'auto-organisation.</p> <p>Capacité à présenter le meilleur système de compétences en fonction des opportunités et des projets.</p> <p><i>Les résultats dépendent d'un processus de maturation qui implique fortement le bénéficiaire.</i></p>	<p>Construit par expertise externe et processus pré-défini</p> <p>Capacité à l'autoévaluation ou à l'évaluation externe à partir d'une méthode standardisée et pré-définie.</p> <p><i>Le bénéficiaire doit être capable de produire les résultats attendus au regard du dispositif d'évaluation prévu.</i></p>
<p>Outils</p>	<p>Outils adaptés en fonction des types de compétences évaluées, des résultats attendus et des caractéristiques de l'utilisateur.</p> <p><i>Approche individualisée.</i></p>	<p>Outils pré-définis en fonction d'une étude ponctuelle réalisée sur les utilisateurs et les besoins du marché de l'emploi.</p> <p><i>Approche standardisée.</i></p>

Du point de vue des accompagnateurs

<p>Rôle du système d'accompagnement</p>	<p>Il est centré sur les moyens d'aider une personne à</p> <ul style="list-style-type: none"> -trouver la meilleure méthode de recueil des preuves. -analyser leur pertinence au regard du projet. <p><i>Flexible et individualisé.</i></p>	<p>Se manifeste dans des activités et moments identifiés.</p> <p>Se centre sur la mesure des liens entre preuves évaluées et profils de compétence attendus.</p> <p><i>Approche standardisée.</i></p>
--	---	---

Réalisation et suivi

<p>Conception et mise en œuvre du Portfolio</p>	<p>Relativement facile à construire.</p> <p>Peut intégrer des approches locales.</p> <p>Peut intégrer différents profils de compétences.</p>	<p>Demande que le profil de compétences soit initialement identifié à partir d'une analyse du travail et des qualifications.</p>
--	--	--

Résultats et utilisations possibles	Entrer dans une formation, un emploi en répondant à un processus de recrutement. [...] Cette approche développe une certaine confiance en soi.	Entrer dans une formation ou un emploi SPECIFIQUE, préalablement identifié. Démarche adaptée à la validation des acquis (VDA), la validation des acquis de l'expérience (VAE), new vocational qualifications (NVQ) etc.
--	---	--

Dans ce tableau, sont résumées les principales différences entre une démarche constructiviste (à laquelle nous référons) et une démarche adéquationniste actuellement dominante dans le champ du e.portfolio. Même si les Portfolios dont nous traitons dans cet article ne se situent pas dans le cadre de l'ingénierie de formation par e.portfolio, ce tableau reste pertinent pour situer le référentiel théorique et méthodologique sur lequel nous avons fondé notre recherche-action dans ce domaine

Conclusion

Le croisement des cultures (académiques, professionnelles, disciplinaires) est un défi posé aux étudiants, aux enseignants-chercheurs et à l'université du XXI^e siècle. Ce défi consiste à associer excellence (dans le domaine de la transmission/acquisition des savoirs et des disciplines) et développement de compétences (actionnelles et réflexives) de haut niveau.

Quelle place a la mobilité internationale dans ce projet ?

Quel rôle peut jouer la didactique des langues/ des cultures/du pluri-linguismes/des relations interculturelles dans cette voie ?

Nous avons tenté de montrer deux choses. Premièrement, que la « mobilité » pouvait devenir un puissant dispositif de formation et un vecteur de développement d'expériences et de compétences.

Mais que, deuxièmement, pour atteindre cet objectif il convenait de choisir entre deux options. Soit développer les ressources des individus en vue de la réalisation de leurs aspirations culturelles ; soit accélérer leur profilage et leur adaptabilité maximum aux contextes externes...

C'est parce que nous avons choisi la première option, que le développement d'une recherche dans- et par- l'action s'est avéré nécessaire

tout au long du projet «De l'intérêt des cultures croisées pour l'insertion dans l'emploi». C'est dans ce cadre qu'une démarche portfolio a pu être inventée et confrontée à d'autres, en France, en Europe et au Japon, comme en témoigne cet ouvrage. Reste aujourd'hui à comprendre dans quels secteurs et dans quels métiers les compétences (réflexives, communicationnelles, interculturelles) acquises sont attendues, souhaitées, recherchées, reconnues ou encore, valorisées...

Bibliographie

Bulea, E. (2005). *Pour une approche dynamique des compétences* (langagières), in: Bronckart, Bulea, Pouliot, *Repenser l'enseignement des langues: comment identifier et exploiter les compétences?* Presses universitaires du Septentrion, Villeneuve d'Ascq, 193-227.

Castellotti, V. & Moore, D. (2011). *La compétence plurilingue et pluriculturelle. Genèses et évolutions*. In Blanchet, Ph. & Chardenet, P. (eds.) *Méthodes de recherche contextualisée en didactique des langues et cultures*. Publications de l'AUF-EAC, 241-252.

Lahire, B. (2001). *L'homme pluriel, les ressorts de l'action*, Hachette, Littératures.

Lestrade, B., (ed.) (2006). *Cultures croisées: Japon-France*, l'Harmattan, Paris.

Mayaux, C., (ed.) (2006). *France-Japon: regards croisés, Echanges littéraires et mutations culturelles*, Peter Lang.

Martucelli, D. (2007). *Forgé par l'épreuve. L'individu dans la France contemporaine*, Paris, Armand Colin.

Martucelli, D. (2010). *La société singulariste*, Paris, Armand Colin

Molinié, M., Marshall, C. (2008). *Osaka-Val d'Oise, 20 ans d'histoire, un avenir à inventer dans les domaines de l'enseignement, de la formation et de la recherche*, Centre de Recherches textes et francophonies, Encrage Université, Amiens.

Molinié, M. (2005). *Construire des savoirs culturels: entre les frontières et tout au long du parcours éducatif*, in: *De Babel à la mondialisation: Apport des sciences sociales à la didactique des langues*, J. Aden (dir.), CNDP — CRDP de Bourgogne, coll. Documents, actes et rapports pour l'éducation, 437-448.

Zarate, G. (1998). *D'une culture à l'autre: critères pour évaluer la structure d'un capital pluriculturel*, Lidil, 18, 141-151.

Démarche portfolio et identité professionnelle

Les escales déterminantes

Marina LANKHORST , Université de Cergy-Pontoise

Professeure certifiée d'Anglais stagiaire, Master 1 Langues,
Littératures et Civilisations Etrangères (LLCE) Anglophones
marina.lankhorst@yahoo.fr

Cet article prend sa source dans les réflexions personnelles qui ont conduit à une double communication en anglais intitulée *A portfolio approach to develop one's professional identity and classroom practices* et *A portfolio in three stop-overs, for travelling students as an action research project*¹ présentée lors du colloque qui s'est tenu à l'Université Préfectorale d'Osaka (UPO) en octobre 2009 dans le cadre du Programme de recherche : *De l'intérêt des cultures croisées pour l'insertion dans l'emploi, Axe 1 : Portfolio et développement de compétences interculturelles en contexte de mobilité internationale, (France-Japon)*, dirigé par Muriel Molinié à l'Université de Cergy-Pontoise (UCP) de 2008 à 2010. Mon témoignage souligne les bénéfices à court et long termes, tirés de mon implication dans la démarche Portfolio proposée à l'UCP dans le cadre du cursus Français Langue Etrangère, lors de ma reprise d'études en Licence de Langue Littérature Culture Etrangères Anglophones en 2008-2009. Le travail mené pour réaliser mon propre portfolio de futur enseignante de langue a été complété par la démarche inverse, c'est-à-dire le développement, (en collaboration avec M. Molinié), de deux maquettes de portfolios contextualisés pour un public d'étudiants français et japonais partici-

1 Ces titres pourraient être traduits ainsi : « Une démarche portfolio pour développer son identité professionnelle et ses pratiques de classe » et « Un portfolio en trois escales pour étudiants en mobilité : une recherche action », présentés en anglais à l'Université Préfectorale d'Osaka, Japon, le deux octobre 2009.

pant à l'échange UPO/UCP en septembre et octobre 2009². Ces deux démarches m'ont permis d'entamer une réflexion professionnelle et personnelle, tout en structurant mes connaissances sur l'interculturalité, le plurilinguisme et la formation pratique d'étudiants en langues et cultures. Je tente dans cet article de synthétiser, *a posteriori*, après une année de recul, les multiples facettes d'une telle démarche professionnelle ainsi que leurs conséquences sur mon évolution professionnelle. Si le terme *escale* a été choisi pour intituler les différents cahiers des deux portfolios auxquels j'ai contribué³, ce choix me semble à ce jour d'autant plus évident que la démarche portfolio représente une escale déterminante dans mon parcours personnel et professionnel. Je tenterai de mettre en mots ce vécu.

Le projet *Cultures croisées : Japon-France*, qui a donné naissance aux deux portfolios mentionnés ci-dessus puis à cet article, contient le terme *culture*, concept qui reviendra souvent dans mes analyses notamment à travers la notion de *langue-culture* ainsi que dans le terme 'interculturel' qui constitue le noyau dur des deux portfolios mentionnés plus haut. Il me semble nécessaire de poser les définitions de ces termes autant que possible. La culture peut se définir comme « un ensemble de manières de voir, de sentir, de percevoir, de penser, de s'exprimer, de réagir, des modes de vie, des croyances, des connaissances, des réalisations, des us et coutumes, des traditions, des institutions, des normes, des valeurs, des mœurs, des loisirs et des aspirations » (*Dictionnaire actuel de l'éducation*, Larousse, 1988). La démarche *interculturelle* met en relation les individus, les identités, dans des contextes d'interactions bien précis. Martine Abdallah-Pretceille souligne que « c'est ce processus en miroir qui fonde la problématique interculturelle » (Abdallah-Pretceille, 1999). Développer des compétences interculturelles ne nécessite donc pas de comprendre la culture de l'autre mais d'apprendre à le rencontrer en se décentrant et en se mettant à sa place. Cette attitude nécessite une meilleure connaissance de soi, de ses propres valeurs et représentations.

Je commencerai par présenter les éléments décisifs du processus (ou démarche) portfolio d'un point de vue collectif, lors de l'expé-

2 Voir dans ce même ouvrage l'article de Muriel Molinié qui présente les modalités didactiques et les enjeux institutionnels de cet échange.

3 Molinié & Lankhorst, 2009, Molinié, Lankhorst, avec le concours de Pungier, 2010

rience conduite en travaux dirigés, en groupe, en troisième année de spécialité FLE de licence à l'Université de Cergy-Pontoise (UCP). Une vingtaine d'étudiants de langues et de lettres modernes ont travaillé sur la base du *Portfolio de l'étudiant en didactique des langues et du plurilinguisme* (Molinié, 2008), qui structurait nos acquisitions dans le parcours FLE. Puis j'analyserai de manière plus personnelle ce que cette expérience m'a apporté, en tant que professeure des écoles en situation de reprise d'études ayant le projet de devenir professeur d'anglais ⁴.

1. Escales collectives

La démarche portfolio étant un processus dynamique, elle implique un va-et-vient constant entre travail individuel face à la feuille blanche et travail collectif et interactif au sein du groupe dans sa phase communicative. Ainsi, il me semble que le terme «escales collectives» exprime assez bien la dimension du travail entre pairs qui permet à chaque participant de réaliser son propre portfolio avec les autres. La plupart des participants ont apprécié cette approche novatrice mêlant apprentissages, réflexion, projet professionnel et interactions. Pour une fois, leur personnalité et leurs manières d'exprimer leurs relations aux langues et aux savoirs, leurs histoires scolaire et extra-scolaire avaient de l'importance dans la construction didactique d'un cours universitaire. Mieux encore, ces interactions et la réflexion qui s'y rattache leur ont permis de comprendre les étapes et les éléments divers et complexes que l'enseignement des langues implique : partant de leur propre vécu en tant qu'élèves jusqu'à leurs premières expériences de tutorat auprès d'étudiants étrangers. En effet, ce portfolio comprenait quatre cahiers qui déclinaient, jusqu'à la fin, les quatre dimensions de la combinatoire de cette démarche (Molinié, 2008) : formation, projet, compétences, identité professionnelle. Le premier cahier, intitulé *Mes chemins de formation* demandait aux étudiants de retracer leurs apprentissages et leurs expériences scolaires dans le domaine des langues jusqu'à aujourd'hui – en tant qu'apprenants. La dimension professionnelle explorée dans le deuxième cahier intitulé

⁴ En France, cette profession est accessible en passant un concours (Certificat d'Aptitude au Professorat de l'Enseignement du Second degré ou C.A.P.E.S) après quatre années d'études supérieures, permettant de devenir professeur dans l'enseignement secondaire (collège et lycée).

Mes meilleures réalisations en tant que futur enseignant, permettait à l'étudiant de construire une sorte de book (présentant une sélection d'activités réalisées ou imaginées, analyses de manuels FLE, compte-rendu d'observations de classes au sein du Centre International Langue Française et Action Culturelle (CILFAC) de l'UCP ou dans d'autres structures telles les classes d'enseignement primaire). Afin d'apprendre à évaluer ses propres compétences, puis celles des futurs élèves, le troisième cahier *Mon carnet d'évaluation*, proposait à chacun d'évaluer son chemin, ses compétences professionnelles, donc de se projeter en tant qu'enseignant de langue. Chaque cahier se terminait par une synthèse personnelle, dans laquelle l'étudiant devait mesurer le chemin parcouru dans le cadre de la combinatoire mentionnée plus haut : ses compétences, la précision de son projet professionnel, son identité en tant que professeur débutant. Le dernier cahier, constituant la synthèse finale, regroupait toutes les synthèses intermédiaires. Cette activité particulière comprenait un guidage de l'enseignant : des questions ouvertes de type *qu'est-ce que j'ai appris/compris/développé en faisant cette démarche?* ainsi que des hypothèses de projection dans le futur professionnel (par exemple : évaluer les projets de formation et les projets professionnels). Le dernier cours a été l'occasion de présenter oralement ces synthèses aux pairs et à l'enseignant. Ces échanges ont permis une ultime activité réflexive qui permettait aux étudiants de proposer des améliorations ou des ajouts au portfolio.

Malgré la charge de travail, les participants ont particulièrement souligné, dans leurs analyses, l'enrichissement et le plaisir retiré lors des échanges réalisés après tout travail individuel, au sein de petits groupes de pairs, sur leurs idées et leurs projets. De plus, leur ressenti lors des activités de mise en commun dans le grand groupe était très positif, alors que cette activité orale a souvent peu de succès auprès des étudiants français (ceci pouvant s'expliquer par leur réserve, la peur de l'erreur, du jugement, la peur d'innover). Or, dans le cadre de cette démarche qui semblait ardue et exigeante, ils ont eu l'impression de créer quelque chose 'de leurs propres mains,' avec leur passé et leur présent, à la fois individuellement et collectivement.

L'expérimentation *in vivo* du portfolio, c'est-à-dire la prise de conscience par le groupe de l'ouverture et de la flexibilité de l'outil (présenté par l'enseignante comme étant malléable), nous a permis de vivre des moments de libre expression en rupture avec le dogme

habituel du savoir et de l'enseignement figé, tant à l'oral qu'à l'écrit. Cette démarche était expérimentale : les participants et l'enseignante avaient en quelque sorte passé un contrat implicite d'honnêteté, de sérieux et de volonté commune de tenter l'expérience. De même, les critiques ou les incompréhensions étaient discutées librement puis prises en compte dans l'évolution de l'architecture du portfolio. Cette attitude peu répandue dans le milieu scolaire et universitaire français a permis de lancer des interactions réelles, de rendre les étudiants plus autonomes et confiants en leur capacité à enseigner, à proposer des activités, à les analyser et à construire ensemble, collectivement des outils, des compétences et du savoir. Cette ouverture aux autres, à leur passé face aux langues et aux cultures a permis de valoriser certains parcours, de faire émerger des compétences qui n'apparaissaient pas explicitement dans les cursus. Pour ne citer qu'un exemple, je retiendrai celui d'une étudiante qui faisait depuis quelques années de l'aide aux devoirs et qui a pu identifier des compétences d'enseignante en analysant ce qu'elle savait faire avec les élèves qu'elle suivait et en comparant avec les référentiels de compétences circulant dans le domaine. Elle fut très surprise de constater que son expérience était validée par le groupe et par l'enseignante car porteuse de compétences transférables vers l'enseignement.

Cette activité réflexive comprend plusieurs tâches : se remémorer son passé en tant qu'élève, mais aussi les expériences extra-scolaires qui peuvent être mises en relation avec le chemin de formation et le projet professionnel qui en découle, pour en faire ressortir l'acquisition de savoirs expérientiels. Outre le transfert de compétences mentionné dans le paragraphe précédent, des expériences professionnelles en centre de loisirs ou en accompagnement de séjours linguistiques, analysés en termes de compétences, savoir-faire et savoir-être ont permis de :

- mettre en évidence les moments sur le chemin de formation qui peuvent aider à comprendre la relation aux savoirs, aux apprentissages et aux langues cultures,
- analyser ces moments du point de vue de l'élève et du point de vue de l'enseignant (qu'ils seront dans le futur pour la plupart),
- faire ressortir les savoir-faire, savoir-être et les savoirs acquis.

Les moyens servant de supports à ces activités sont principalement l'écriture (le format électronique permettant de modifier le texte se-

lon l'évolution de la réflexion) et le dessin réflexif (Molinié, 2009). D'une certaine manière, le portfolio reste par définition inachevé ou évolutif. Il peut s'inscrire dans la lignée des outils de formation tout au long de la vie. Cette démarche est encore peu développée dans le système éducatif français malgré tous les bénéfices qu'elle propose, ce qui crée des réticences de la part des étudiants qui ont parfois l'impression de se livrer sur papier, chose peu commune dans leur parcours de formation.

L'utilisation du dessin réflexif, (comme par exemple, en réponse à la consigne : dessinez-vous en train d'enseigner les langues et les cultures), a beaucoup facilité la comparaison des différentes représentations qu'avaient les apprenants (d'eux-mêmes, de leur rapport au savoir, aux langues, à la culture). Ils ont pu analyser chaque dessin en petit groupe, puis présenter ces synthèses au grand groupe. Cette activité en trois temps (dessin, comparaison, présentation) permettait à l'auteur de mieux comprendre son choix de formation, son attitude d'apprenant, ainsi que ses valeurs ou stratégies pédagogiques, ou bien encore certains éléments de sa personnalité. Un élément clé ressortant des interactions est l'immense variabilité dans l'interprétation des items et des consignes, ce qui permet d'anticiper l'attitude des élèves dans la classe future. En effet, les enseignants débutants sont souvent surpris par cette variabilité au sein de leur classe, pensant que leurs consignes seront comprises et interprétées de manière identique. Ces dessins permettent également à l'enseignant de mieux connaître ses élèves provenant de toutes cultures, d'un point de vue intellectuel, cognitif mais également émotionnel/affectif. Cela ouvre une porte pour développer son identité d'enseignant et ses stratégies d'enseignement, en étant conscient de ce processus : l'apprentissage n'est pas seulement cognitif, mais également émotionnel et physique. L'action de se représenter graphiquement, de se visualiser dans un contexte futur, en relation avec son projet actuel, peut aider à remodeler son projet de formation ou professionnel. Le portfolio, grâce à ses trois entrées (questionnement, narration et dialogue/confrontation de points de vue entre pairs), offre par le biais du dessin réflexif, la possibilité de faire coexister l'imaginaire et l'action sur soi, les autres et l'environnement (Molinié, *ibid.*). Personnellement ces dessins ont stimulé ma réflexion en la structurant au fil des items : que vois-je quand j'enseigne une langue-culture ? Que

vois-je quand j'apprends? Comment intériorisé-je ces situations? Que suis-je avec les autres, pour les autres et à côté des autres? Quel est le rôle de mon histoire personnelle dans l'apprentissage des langues et mon goût pour celles-ci? Cette réflexion m'a permis de prendre conscience que je me représentais graphiquement «remplie» de langues-cultures depuis mon enfance et que cet apprentissage avait toujours été mêlé à de la joie, à du désir et du plaisir – tels sont donc les mots clé de ma stratégie d'enseignante: la danse des langues est pour moi une ronde.

Pour ceux n'ayant pas encore d'expérience d'enseignement, il a été plus difficile de faire jouer cet imaginaire et de le lier à une action non réalisée à ce jour: comment les apprenants apprennent, développent leurs stratégies d'enseignement et leurs valeurs. Un élément clé a justement été ce mélange d'approches en tant qu'élève passé et en tant que futur enseignant. Ceci a permis de comprendre la complexité des relations entre les deux domaines d'actions et de tenter de trouver une position personnelle à l'intérieur de la «boucle réflexive». L'enseignante que je suis depuis quelques années déjà oublie parfois la composante affective des élèves alors que c'est un des éléments clé de l'apprentissage. Cette réceptivité au domaine de l'affectif n'était pas au programme de la formation des professeurs des écoles telle que je l'ai reçue en 2001 en Institut de Formation des Maîtres (IUFM). Celle-ci est censée (quand elle est nommée en tant que telle) s'apprendre (ou pas) sur le terrain. Mais encore faut-il savoir que ce terrain est multidimensionnel tant il se partage entre l'enseignant, le groupe, l'individu et la langue. On pourrait souhaiter qu'une approche portfolio co-constructiviste se généralise aux enseignants stagiaires puis en formation continue dans le plan de formation. Car la réflexivité demandée *ex post* sur le terrain après chaque séance (voire pendant) ne peut pas être pertinente si elle n'a pas été d'abord réalisée par l'enseignant face à lui-même. Le portfolio permettrait alors de poser officiellement, par la trace de l'écrit, les fondations de l'édifice «développement d'une identité professionnelle». C'est justement en commençant cette construction qu'une cohérence entre les étapes du passé et le projet professionnel peut apparaître, relançant la motivation. Dans mon cas, cette démarche intervient à point nommé dans ma formation continue personnelle, au terme d'une escale (professeur des écoles en disponibilité) et à l'aube d'une autre (professeur d'anglais).

Bien qu'il ait été en amont préparé par l'enseignante, le portfolio nous a été explicitement proposé et non imposé. C'était, pour beaucoup d'étudiants, la première fois qu'ils entendaient un enseignant émettre des réserves sur le support qu'il avait conçu, nous invitant à le critiquer, l'améliorer, le modifier afin de nous l'approprier. Le fait qu'il soit proposé chaque année à des promotions différentes, et qu'il évolue chaque fois différemment ou de façon complémentaire est un signe de sa pérennité. Je pense également au portfolio en trois escales intitulé *Portfolio de compétences interculturelles et d'expériences en mobilité internationale* (France-Japon) auquel j'ai collaboré avec Muriel Molinié et qui a été proposé à des promotions différentes d'étudiants français en langues, lettres et langues étrangères appliquées (LEA français japonais) de l'UCP qui sont également en train de le modeler, de le déconstruire, et de le reconstruire. Ce dispositif est en pleine croissance, tout comme ceux qui l'utilisent. Il garde les traces de nos actions et pensées, de cette co-construction ou collaboration étroite entre enseignant et apprenant : telle est l'image idéale de l'acte d'enseigner.

Comme il est courant de le faire dans un portfolio pour formuler ses représentations, si je devais définir en trois mots les apports de l'approche portfolio dans le domaine de la formation professionnelle d'enseignants de langue (initiale ou continue), ce serait :

Réflexivité – Identité – Co-construction

2. Une escale personnelle

En tant que professeure des écoles depuis 2001, j'ai développé des compétences dans le domaine de l'enseignement, dans tous les domaines ainsi que le veut la polyvalence de l'enseignant dans le primaire. Ma passion pour les langues étant déjà très présente, j'avais obtenu l'habilitation à enseigner l'anglais à l'école primaire dès l'IUFM. Cette démarche était en congruence avec mes expériences de mobilité antérieures. Après avoir étudié un an aux Etats-Unis (première année de doctorat/Ph.D en économie, University of Pittsburgh) à la suite d'une maîtrise d'économie obtenue en France (1995-1996, Université de Toulouse 1), j'ai obtenu un Master de Relations Internationales et Européennes (en anglais) aux Pays-Bas (Universiteit van Amsterdam) avant d'effectuer un stage à la Direction de l'Environnement de la Commission Européenne (Belgique) puis de travailler

pendant deux ans en tant que consultante en politiques environnementales pour un bureau d'étude anglais basé à Bruxelles et Londres jusqu'en 2001.

Ces différents choix et professions m'ont conduite à revenir vers l'enseignement (un rêve de petite fille) auquel j'avais goûté en tant que chargée de travaux dirigés aux Etats-Unis. Je réalise, grâce au travail réflexif réalisé dans le cadre de la démarche Portfolio, que l'enseignement primaire fut une première escale logique dans mon parcours. Bien que « remplie » de langues et forte de mes compétences plurilingues, communicationnelles, acquises sur le terrain de la mobilité (aux Etats-Unis et en Belgique notamment), ma confiance en moi n'était pas encore assez grande pour que je puisse me lancer le défi de passer le C.A.P.E.S d'anglais sans avoir effectué un cursus universitaire en études anglophones. A mes yeux, ces compétences appartenaient plus au domaine des savoir-faire qu'à celui des savoirs 'académiques' et ne me permettaient pas de me considérer en tant qu'enseignante de langue. Ce décalage correspond à la représentation que j'ai de la société française dans laquelle la crédibilité de l'acte d'enseigner dans les lycées et collèges repose sur des formations académiques de spécialistes (à l'opposé de la réputation de polyvalence moins académique attribuée au statut des professeurs des écoles). J'ai hésité pendant deux ans (une licence et Master 1) avant de me présenter aux épreuves externes (ouvertes à tous les titulaires d'une licence) et internes (ouvertes aux personnels de l'Education Nationale avec cinq années d'ancienneté) du C.A.P.E.S. J'ai vu mes compétences académiques et pratiques validées en étant reçue au concours interne tout en obtenant d'excellentes notes aux épreuves écrites du concours externe. Je me considérais, après ma reprise d'études dans le domaine des langues en 2008, comme étant devenue officiellement apte à me projeter en tant qu'enseignante de langue-culture. La totalité de mon travail sur les différents portfolios et les savoirs développés en didactique des langues et des cultures lors du parcours FLE de licence ont fait énormément mûrir ma réflexion sur l'acte d'apprendre et faire apprendre une langue étrangère ou seconde. Cela a enrichi mes connaissances en didactique/pédagogie de l'oral et actionnelle. Je pense que ces progrès ont joué un rôle clé lors des épreuves orales du C.A.P.E.S, où la capacité à la réflexivité est appréciée par le jury. En effet, lors de l'épreuve, le candidat doit préparer une séquence basée sur un document audio ou écrit, en justifiant le niveau, les objectifs et

en proposant des activités constituant un projet. J'ai réalisé, lors de l'entretien avec le jury, que mon exploitation pédagogique du poème proposé était certes axée sur l'oral mais que les activités envisagées partaient toujours de l'écrit. J'ai critiqué ce que je proposais en temps réel et je pensais que cela serait interprété comme un manque de confiance en moi. Bien au contraire, le jury a apprécié cette capacité critique à en juger par les questions posées qui allaient dans la direction que j'amorçais : comment prendre en compte la spécificité de l'oral dans un poème écrit ? J'ai alors compris et expliqué que le choix du niveau (sixième de collège) m'avait contrainte à privilégier l'entrée par l'écrit alors qu'un niveau plus élevé (quatrième ou troisième) aurait permis un travail plus profond sur l'oralité du poème et sa phonologie. Je pense avoir montré mes capacités à être réflexive dans l'action, ce qui est utile aux enseignants qui doivent réajuster constamment leurs projets avec les apprenants.

2.1. Approche Portfolio et identité

« Il n'y a pas d'identité en soi, ni même uniquement pour soi. L'identité est toujours un rapport à l'autre. » (Cuhe, 2004). Cette définition du processus identitaire dans la situation relationnelle correspond à la démarche portfolio telle que je l'ai expérimentée.

Au vu de mes expériences de mobilité dans le passé, l'approche portfolio était finalement très adaptée (quoique surprenante après un cursus plus classique) à mon besoin de clarifier mes attentes, mes choix et mes compétences dans un domaine professionnel que je me donnais les moyens d'envisager à cette étape de mon parcours. Au cours de ma licence, j'étais en train de me diriger réellement vers l'enseignement des langues, ce que je souhaitais faire depuis mon enfance. De l'imaginaire, j'étais passée dans le champ de l'action et le portfolio m'entraînait dans cette voie de manière positive : mon passé et mes compétences étaient à valoriser. Mon implication dans la démarche portfolio lors du parcours FLE de licence m'a menée jusqu'à l'Université Préfectorale d'Osaka (UPO)⁵. En effet, dans le cadre du projet intitulé "De l'intérêt des cultures croisées pour l'insertion dans

⁵ Dans le contexte du voyage d'étude financé par le Conseil Général du Val d'Oise visant à développer les liens entre compétences interculturelles et insertion des jeunes dans l'emploi.

l'emploi", j'ai collaboré à l'élaboration de deux portfolios⁶ qui ont été mis en œuvre lors des échanges d'étudiants entre l'UCP et l'UPO. J'ai partagé les tâches avec le groupe d'étudiants français avec qui nous avons effectué une recherche sur les parcours de professionnels du secteur du FLE au Japon. Les démarches portfolio dans lesquelles je me suis investie ont été nourries de ma mobilité antérieure (personnelle, universitaire, professionnelle) tout en m'ouvrant d'autres voies vers une mobilité différente telle que le voyage d'étude au Japon. Cette mobilité était différente dans la mesure où elle était un élément d'un projet collectif et public, faisant l'objet d'une recherche-action menée par M. Molinié. Mes autres expériences de mobilité ont été désirées, élaborées, organisées par moi-même.

C'est donc grâce aux analyses menées dans le cadre de la démarche portfolio en parcours FLE, que j'ai compris combien ces expériences de mobilité avaient été constitutives de mon identité et qu'elles constituaient aussi bien mon parcours personnel (mon histoire) que mon projet personnel et professionnel.

En 1995, le projet Erasmus débutait dans mon université mais je souhaitais partir aux Etats-Unis car l'enseignement doctoral me semblait le plus dynamique, interactif, valorisant et valorisé. J'ai convaincu seule parents et professeurs, obtenu tous les renseignements, contacté les universités américaines, monté les dossiers de candidature, traduit mes relevés de notes et diplômes, préparé, financé et passé les tests nécessaires aux candidatures des *graduate schools* (TOEFL et Graduate Record Examination dont les scores mesurant les compétences analytiques, verbales et logiques), cherché un logement. Cette expérience aurait dû durer trois à quatre années mais j'ai choisi d'arrêter après la première année. Du poids d'un échec personnel, j'ai tiré dans mes analyses d'autres conclusions positives : je n'ai pas de doctorat en économie car ce n'était pas le domaine qui m'intéressait réellement. Il aura fallu cette ultime épreuve créée par moi-même, pour que j'accepte les faits : je voulais faire un métier lié à l'humain loin des équations économétriques, mes compétences en langues étaient révélées, mon intérêt pour l'international, en réalité l'interculturel s'est renforcé. J'ai ensuite cherché un master en

⁶ *Le Portfolio de compétences interculturelles et d'expériences en mobilité internationale France-Japon et le Portfolio de compétences interculturelles et d'expériences en mobilité internationale Japon-France.*

relations internationales et européennes. J’y ai également vécu ma première expérience d’enseignement réussi, en anglais face à des locuteurs natifs, dans le cadre de ma bourse (en tant que chargée de cours pour les étudiants de première année d’économie). Le Portfolio de l’étudiant en didactique des langues m’a permis d’écrire ce vécu, de transformer un échec en révélateur de compétences (analytiques, linguistiques, interculturelles et sociales), de besoins et de choix. Je considère à présent cette mobilité américaine comme une étape clé ayant modelé mes projets universitaire et professionnel. Ainsi, la mobilité voulue fait partie intégrante d’un projet de formation qui deviendra professionnel. La mobilité au Japon vient s’ajouter à mon parcours en me mettant dans une réelle position interculturelle dans un pays dont je ne connaissais presque rien, dont je ne parlais pas la langue, tout en me donnant des responsabilités de co-auteure (création du portfolio) et de jeune chercheur (entretiens compréhensifs de professionnels du FLE au Japon, présentation de deux communications à l’UPO). J’avais tout de même préparé cette mobilité en suivant un cours de japonais, visionnant des films et documentaires, lisant des livres sur le Japon car je ne peux pas me lancer dans une expérience internationale sans la préparer un tant soit peu, pour en tirer le plus possible.

L’approche portfolio m’a donc permis de revivre ces expériences de mobilité pour en analyser les conséquences sur mon projet et l’évolution de celui-ci vers l’enseignement de l’anglais. Mais, au-delà des compétences et des projets professionnels, l’écriture réflexive révèle des éléments de l’identité du sujet participant. Au travers des décisions prises, des hésitations, des désirs, des voyages, des rencontres, des échecs et des succès, ce sont les facettes d’une personnalité qui se dessinent. En termes de construction identitaire, la relation aux autres, en situation de mobilité, est le vecteur majeur de cette construction que l’on analyse ultérieurement dans la démarche portfolio. D’une autre manière, le processus réflexif du portfolio apporte également d’autres interactions avec le groupe d’étudiants qui favorisent des processus d’identification et de différenciation dont peut résulter l’identité professionnelle en construction. Les activités réflexives proposées dans les portfolios m’ont permis de :

— Revenir sur mes choix, mes erreurs, mes déceptions en termes de formation, de profession,

- Réfléchir à ma propre éducation en tant qu'écolière, collégienne, lycéenne et étudiante,
- Définir mon trajet professionnel, mettre en mots mon projet professionnel d'enseigner l'anglais,
- Mieux comprendre ma motivation et mon désir d'enseigner l'anglais,
- Prendre conscience de l'impact de l'autre,
- Evaluer à nouveau mes compétences d'enseignante et mes compétences interculturelles,
- Analyser mes stratégies d'apprenante et d'enseignante.

Ces différentes étapes m'ont permis de prendre conscience que mon identité professionnelle avait bien évolué depuis mes débuts en tant que consultante.

La première escale importante a été de trouver une certaine congruence entre mon éducation, mon histoire personnelle, mon identité et mon projet professionnel actuel. Bien qu'ayant peur de découvrir des choses inattendues et faire remonter à la mémoire des expériences douloureuses, la curiosité l'a emporté et je me suis lancée pleinement et sincèrement dans la démarche réflexive. En effet, mon histoire est faite de renoncements successifs et de rebonds vers l'avant : tout en restant mobile internationalement, j'ai toujours refusé d'étudier ce qui m'intéressait le plus : les langues (outre l'anglais qui s'est imposé dans ma vie professionnelle, je me passionne depuis l'adolescence pour les langues scandinaves et germaniques, et j'ai étudié le latin et le grec ancien). J'ai donc revisité tous les détours empruntés vers l'enseignement des langues, tous les regrets et toutes les envies ont été mis en mots dans le portfolio. Or, l'acte d'écrire tout cela m'a soulagée. J'ai compris mes hésitations et ma motivation présente. Le portfolio m'a donc offert un voyage dans le passé axé sur le présent et le futur. L'expérience en plusieurs étapes : réfléchir, se remémorer, dessiner (i.e. la représentation diachronique de mon histoire linguistique sur la ligne du temps), écrire, relire, analyser, présenter aux autres, échanger et argumenter, comparer avec le groupe de pairs et l'enseignante m'a permis de me distancier de ce vécu. En effet, j'ai identifié ce qui comptait le plus : le sens que je construisais moi-même avec mes expériences et mes choix, le sens que j'en tirais pour me projeter vers le futur, en transformant certaines compétences en de nouvelles compétences utiles à mon

projet professionnel. On peut dire que le portfolio et les analyses qu'il propose de faire aident l'apprenant à réinterpréter le passé et les compétences qu'il a développées sans le savoir parfois. Cette démarche est éminemment positive et peut adoucir le goût de certaines histoires passées. Toutes les expériences ont un sens et une valeur qui enrichissent les escales futures. Ayant pris deux ans de disponibilité pour reprendre les études de mon choix et changer d'orientation professionnelle, il était crucial pour moi de trouver du sens, de faire fonctionner mes expériences passées, comme on assemble les pièces d'un puzzle, après des heures de recherche.

La démarche réflexive est lourde et très prenante : voyage long en heures comme en mots. Pourtant, l'écriture a été très enrichissante davantage encore que l'étape précédente (la remémoration, le retour mental sur le passé). En mettant en mots des pensées et des dessins, j'ai clarifié certaines idées, décisions ou émotions. J'ai théorisé à partir de mes expériences et expérimenté des théories (comme l'insécurité linguistique que j'avais vécue dans ma jeunesse), j'ai conceptualisé des approches que j'avais eues dans les classes (prise en compte de la langue maternelle, empathie envers les apprenants, tenue d'un journal d'apprentissage d'une langue) en créant des liens entre les cours du parcours FLE et ma pratique ou mon vécu. Il est aussi intéressant, dans cette démarche, de comparer les apprentissages de langues en contextes institutionnel et informel (dont on a parfois peu conscience), ce qui permet de mieux comprendre le projet professionnel dans son ensemble. Faire des liens entre les voyages, les apprentissages scolaires, les amitiés et les études donne une vision plus complexe de la mobilité et de sa motivation.

2.2. L'approche portfolio en tant qu'enseignante

La spécificité de la démarche portfolio est qu'elle peut s'adapter à chaque situation. Dans ma situation, le projet professionnel était déjà clairement identifié et les compétences facilement transférables. Je présenterai donc les apports de ce travail dans le cadre professionnel. Dans le cadre du cursus FLE, j'ai eu l'opportunité d'observer des classes de FLE au sein de l'UCP⁷. J'ai pu ensuite discuter de mes

⁷ Ces observations ont été réalisées au sein du Centre International Langue Française et Action Culturelle (CILFAC).

observations avec le professeur. Je n'avais jamais pris conscience de la spécificité de l'apprentissage d'une langue étrangère, qui dans ce cas, était ma langue maternelle. J'ai pu comparer avec mes apprentissages de l'anglais ou du néerlandais. La stratégie de l'enseignante étant basée sur l'empathie et l'humour, j'ai découvert un autre rapport à l'enseignement (les enseignants que j'avais eus par le passé étaient plus 'classiques') et l'importance de la relation avec les élèves ainsi que le climat de classe pour favoriser la prise de parole et la prise de risque par l'élève. Les références aux langues maternelles des apprenants⁸ que j'ai notées lors des observations m'ont donné des idées pour utiliser ce tremplin vers la langue étrangère ou seconde.

Au travers des analyses écrites puis des échanges entre pairs j'ai compris l'importance de la créativité dans ma stratégie d'enseignante de langue-culture. Au croisement de mes chemins d'apprentissage, le chant, les chansons, le cinéma, le théâtre offrent des dynamiques communicationnelles où chacun peut trouver une entrée qui le motive et qui fait sens. Dans le cas où je n'aurais pas été reçue au C.A.P.E.S d'anglais, je pense que cette prise de conscience m'aurait été très utile à l'école primaire. C'est justement cette transposition qui m'intéresse dans la démarche portfolio. J'ai appris à manipuler des concepts (identité, culture, interculturalité) abordés dans d'autres cours des cursus FLE et LLCE (littérature, anthropologie, apprentissage réflexif d'une langue inconnue). En particulier, l'importance de la dimension culturelle dans l'apprentissage d'une langue-culture, bien qu'évidente, demande un effort particulier de la part de l'enseignant pour l'inclure le plus intelligemment possible dans ses séances.

Lors de ma collaboration à l'élaboration de la maquette des deux *portfolios de compétences interculturelles et d'expériences en mobilité internationale* (France-Japon et Japon-France), j'ai pu développer d'autres compétences, notamment celle de savoir se questionner pour trouver les items qui permettent de construire un portfolio cohérent et motivant, le mieux adapté au(x) projet(s) du public visé. Dans le contexte de l'échange avec l'Université Préfectorale d'Osaka et du voyage d'étude au Japon en octobre 2009 (voir plus haut, 2.1), la dimension interculturelle a dominé les portfolios que nous avons développés. Cela m'a prouvé une fois de plus que la composante lin-

⁸ Notamment en ce qui concerne le lexique et les expressions idiomatiques dont les référents sont variables selon les cultures.

guistique ne se développe qu'en réponse à d'autres compétences. Les compétences interculturelles rejoignent les notions d'empathie et de médiation culturelle que j'avais analysées lors de mes observations de cours de français langue étrangère du CILFAC. Dans le cas d'une langue-culture aussi éloignée du français que le japonais, les compétences interculturelles basées (en partie) sur l'empathie représentent un atout certain pour tout apprenant. De même, la capacité ou l'habitude d'avoir recours à un questionnement sur autrui et sur soi permettent à tout acteur en situation de mobilité de réfléchir, réagir puis agir dans une situation interculturelle qui peut se révéler problématique. Je l'ai fortement ressenti lors du voyage d'étude à Osaka où certaines situations de communication interculturelles ont échoué parce que les interlocuteurs n'étaient pas tous conscients de la spécificité de ces situations (méconnaissance des coutumes, des modes de communications, des valeurs propres à chaque interlocuteur dans un contexte bien spécifique à l'instant t). Le *PCMIE France-Japon* développé lors du projet *Cultures Croisées* est constitué de trois cahiers nommés *Escapes* suivant la chronologie d'un voyage :

- avant le voyage avec les préparatifs, les bagages matériels et immatériels, les attentes ;
- pendant le voyage avec toutes les expériences interculturelles : *En séjour au Japon* ;
- et le retour avec les souvenirs de voyage, le bilan de ce qui a été vécu et appris ainsi que l'évolution du projet professionnel grâce à la mobilité.

Ce Portfolio, que j'ai testé tout comme les autres participants lors du voyage d'étude et après, m'a permis, notamment au retour en France, d'analyser les situations de communication en situation interculturelle qui ont posé problème, de les schématiser afin de comprendre les raisons des échecs. La collaboration avec M. Molinié et M-F Pungier sur le *PCMIE Japon-France*, les échanges avec les étudiants du Val d'Oise participant au voyage d'étude à Osaka ainsi que ma propre écriture réflexive m'ont permis de développer mes compétences d'observation, d'écoute, d'analyse, en tant qu'enseignante, pour développer un portfolio contextualisé, adapté aux apprenants, de prendre en compte les critiques et de repenser certaines consignes.

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'UCP⁹, de nous lancer dans un projet de bénévolat en alphabétisation avec un groupe de quinze travailleurs maliens et mauritaniens résidant dans le 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 avec ce groupe. Le groupe de bénévoles, constitué à ce jour de trois enseignantes et de deux étudiantes préparant les concours de l'enseignement, aborde la deuxième année de formation. Les compétences linguistiques apparaissent comme étant presque secondaires dans le contexte de travailleurs migrants résidant dans un foyer ADEF¹⁰. Nous souhaitons proposer au groupe 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 de leurs compétences linguistiques en français et en bambara, de leurs compétences de médiation culturelle sur leur lieu de travail et au foyer (où résident différentes nationalités) et de leurs compétences professionnelles. Nous n'avons pas encore commencé la démarche portfolio proprement dite mais nous pensons qu'elle sera riche en apprentissages de tous ordres. Je travaille avec le groupe à partir d'actes de langage (s'inscrire à la bibliothèque, prendre rendez-vous chez le docteur, etc...) et de documents audio, de jeux de rôles pour aller vers l'écrit. Ils apprennent à valoriser leurs compétences de compréhension orale pour améliorer leur production et se décentrer un peu de l'apprentissage de la langue écrite. En effet, le lire et l'écrire ne doivent pas monopoliser toute leur énergie. Lors de la première année de formation, nous avons centré nos séances sur l'écrit. Cette année, fortes de notre travail réflexif et de nos apprentissages et de nos lectures, 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 leurs objectifs de vie. Nous avons aussi mené des entretiens avant de commencer les cours pour comprendre leur parcours de migration et tenter de

9 Carole Leguillous, Charlotte Chareyre et Karine Zahoua.

10 Association pour le Développement des Foyers, 70/72 rue du Général Schmitz 95300 Pontoise.

prendre en compte leur identité. Cette vision plus globale de l'enseignement d'une langue et d'une 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

Conclusion : deux démarches complémentaires

J'ai tenté de présenter une synthèse de ce que la démarche portfolio m'a apporté autant professionnellement que du point de vue de la construction identitaire. Il apparaît plus clairement à présent que la première démarche portfolio au sein de mes études (en situation de rédactrice de mon portfolio en situation d'apprentissage) et la seconde démarche plus créative (en situation de créatrice de portfolios pour deux publics différents) se complètent l'une l'autre. Sans la première, je n'aurais pas été capable de mettre en place un portfolio cohérent. Sans la deuxième, je n'aurais pas pris conscience de tous les apports de la démarche en général et je n'aurais pas développé les mêmes compétences. La mobilité est le dénominateur commun de ces deux démarches, et si l'on interprète ce mot en termes professionnels uniquement, je vis encore une situation de mobilité qui ne fait que débiter. Quand je prendrai mes fonctions de professeur d'anglais, je pourrai également mesurer l'apport de ces démarches dans mes classes. La prise de conscience des processus identitaires et interculturels découlant des démarches portfolio m'a donné confiance en mes compétences professionnelles.

Mon analyse plaide en faveur d'une telle démarche en formation (initiale et/ou continue) des enseignants car il est impossible de leur demander d'en développer une pour leurs propres étudiants avant d'en avoir réalisé une pour eux-mêmes. En effet, je qualifie les deux démarches portfolio auxquelles j'ai participé de complémentaires l'une de l'autre. Il me semble que j'ai continué d'apprendre de la première démarche en développant moi-même des portfolios pour d'autres. En tentant de produire un portfolio pour des étudiants japonais, je me suis projetée, j'ai intégré ma propre démarche en me mettant à la place de cet «Autre» que je ne connaissais pas. Cette

mise en relation pour comprendre l'autre va bien dans le sens d'une interculturalité en actes.

Impliqués dans une démarche similaire, les enseignants-stagiaires pourraient prendre conscience de leur identité professionnelle en cours de construction, ainsi que des valeurs qui leur semblent définir leur stratégie d'enseignement. De plus, ils pourraient se pencher sur leurs compétences interculturelles, sur les concepts de culture et d'identité afin de les prendre en compte dans les interactions au sein de leurs classes. J'ajouterai que la réalisation d'un portfolio apporte connaissance de soi et confiance en ses propres compétences. La réflexivité devient plus facile d'accès, plus naturelle, elle s'apprivoise. Pour des étudiants en mobilité internationale, le portfolio peut se présenter comme un outil pour maximiser leur implication personnelle et favoriser la prise de conscience de la dimension interculturelle de leur expérience. Le participant se situe par rapport à son histoire, son présent et sa projection en tant que professionnel.

Pour ma part, bien que la démarche portfolio se soit présentée au moment où mon choix était déjà fait, elle m'a permis de le clarifier, de me donner les bases de réflexion et l'attitude positive pour valoriser toutes mes expériences. Mon chemin de formation m'apparaît plus cohérent puisque je l'ai retracé dans ma pensée et couché sur le papier. La trace écrite que le portfolio laisse, bien que le format électronique le rende plus modulable et effaçable, représente une empreinte de mes choix professionnels, une carte géographique de mon chemin de formation qui en ouvre d'autres. De plus, l'expérience japonaise m'a placée dans une position rare. Celle qui ne parle pas la langue, qui ne lit pas les signes, une situation que je n'avais pas encore connue car l'anglais me permet, en général, de communiquer. Au Japon, j'ai ressenti, à un degré moindre, ce que ressent tout migrant, dont la langue-culture et l'écriture sont très éloignées de la langue-culture d'accueil. Je pense que cette expérience de faible intercompréhension culturelle et linguistique m'a donné une autre vision de l'apprentissage d'une langue-culture.

Et pour boucler la boucle réflexive, j'aimerais, avant de conclure ce témoignage, rappeler la définition donnée par le Petit Robert du mot 'escale':

ESCALE [ɛskal] n.f. début XIV^e; italien *scala*; latin *scala*; grec *skala*

« échelle » : Action de s'arrêter pour se ravitailler, pour embarquer ou débarquer des passagers, du fret.>halte, relâche.

Cette définition résume bien ce que la démarche portfolio a représenté sur mon chemin de formation : une échelle vers une autre étape, tout en offrant une halte, une pause pour me ressourcer, embarquer de nouvelles compétences, en abandonner certaines, trouver enfin : *Cohérence – Ouverture – Confiance*.

Bibliographie

Abdallah-Preteille, M. (1999). *L'éducation interculturelle*, coll. «Que sais-je?», Presses Universitaires de France, Paris.

Bishop M.-F. & Molinié, M. (éd.) (2006). *Autobiographie et réflexivité*, Centre de Recherche Textes et Francophonies & Encre Université, Amiens.

Legendre, R. (éd.) (1988). *Dictionnaire actuel de l'éducation*, Larousse et les Éditions françaises, Montréal, Paris.

Marshall, C. & Molinié, M. (2008). *Transferts culturels, transmission de savoirs et politique universitaire, Une relation franco-japonaise*, Centre de Recherche Textes et Francophonies & Encre Université, Amiens.

Molinié, M. (éd.) (2010). *Le dessin réflexif. Élément pour une herméneutique du sujet plurilingue*. Université de Cergy-Pontoise, Centre de Recherche Textes et Francophonies & Encre Université, Amiens.

Documents

Molinié, M. (2008). *Portfolio de l'étudiant en didactique des langues et du plurilinguisme*.

Molinié, M. & Lankhorst, M. (2009). *Portfolio de compétences interculturelles et d'expériences en mobilité internationale France / Japon*, UCP (CILFAC) & Conseil Général du Val d'Oise, Cergy-Pontoise.

Molinié, M., Lankhorst, M. & Pungier M.-F. (2010). *Portfolio de compétences interculturelles et d'expériences en mobilité internationale Japon-France*, UCP (CILFAC) & Conseil Général du Val d'Oise, Cergy-Pontoise.

Interroger les conditions théoriques et pratiques du développement des compétences interculturelles dans une mobilité Japon-France

Le cas du « Séminaire de langue française et culture francophone » (UCP-UPO¹)

Marie-Françoise PUNGIER, Université Préfectorale d'Osaka
Faculté des Sciences et des Arts Libéraux

Le monde académique interroge actuellement à partir de différents angles disciplinaires la question de la mobilité des personnes. Cette notion sera appréhendée ici dans la perspective de la didactique des langues et des cultures étrangères, ou DLCE, et dans le cas du Français Langue Etrangère (FLE) s'épanouissant dans le cadre institutionnel précédent. Elle est considérée, d'une part comme la capacité à être mobile et comme sa résultante sous forme d'un déplacement, d'abord géographique (Garneau 2006 ; Terrier 2009) (mais pas uniquement), et d'autre part comme un lieu de pratique d'une approche réflexive dans un parcours de formation à travers des mises en mots (sur support papier ou non) (Kholer-Bally 2001 ; Murphy-Lejeune 2003 ; Papatsiba 2003 ; Anquetil 2006 ; Ballatore 2007 ; Thamin 2007 ; Dervin 2008).

1 Cette contribution constitue une version très largement remaniée de la communication faite lors du IV^e colloque d'automne *Cultures croisées France-Japon* (UCP 17/09/09-UPO 2/10/09) dont le premier volet s'est tenu à l'Université de Cergy-Pontoise en septembre 2009 (Valoriser l'international dans les démarches *Portfolio : éléments d'une recherche-action en didactique des langues et des cultures*). Elle avait pour intitulé : *Le développement de compétences interculturelles dans la mobilité Japon-France*. L'acronyme « UCP » désigne l'Université de Cergy-Pontoise et celui d'« UPO » l'Université Préfectorale d'Osaka.

Mobilité et réflexivité entretiennent avec la didactique du FLE, qui a vocation, par définition, à penser le « hors les murs » pour ses acteurs, certains rapports de consubstantialité. Par ailleurs, cette discipline intègre, comme élément fondamental, dans son champ théorique et épistémologique la question de l'interculturalité.

Il ne s'agit pas dans le cas présent d'ausculter toutes les implications sous-jacentes au croisement d'approches diverses ni de traiter d'une matière abstraite « un cas » mais de se pencher sur les réalités d'une expérience vécue, sur deux modes temporels distincts, le court et le moyen terme, entre deux régions du monde « opposées », (l'extrême-orient et l'extrême-occident), entre deux voire trois institutions différentes (l'UPO, l'UCP et dans une moindre mesure l'Université de la Ville d'Osaka, ou UVO²), par des acteurs au statut varié (étudiants, enseignants, personnels administratifs) : le *Séminaire de langue française et de culture francophone*, auquel une douzaine à une trentaine d'apprenants de FLE participe tous les ans depuis 2005. Cette expérience est à la fois « très banale », puisque, comme toute mobilité, elle est construite d'abord sur un déplacement géographique, et sur des objectifs utilitaires en découlant (et variant suivant les individus et le statut qui les caractérise) et unique car élaborée dans un contexte particulier, et soumise à une série de réajustements plus ou moins importants depuis sa création. Ce qui la caractérise, au-delà de toute instrumentalisation académique, dont fait aussi partie le questionnement sur un développement des compétences interculturelles, est, à l'origine, l'existence d'une volonté de rencontre authentique : un fil conducteur servant à cette construction entre l'UCP et l'UPO et leurs acteurs. Or, qui dit rencontre sous-entend *un événement ayant « capacité à provoquer le changement et à bouleverser de manière radicale l'ordre existentiel du sujet. »* (Duteille, 2002 : 83), et qui « en même temps qu'[il] unit, fait nécessairement rupture. » (ibid. : 86). Le *Séminaire* se veut donc *a priori* à la fois un temps de rupture dans le quotidien des stagiaires et parallèlement un temps d'apprentissage particulier, centré sur le retour que le sujet fait lui-même de l'expérience.

Nous estimons par ailleurs que le désir de rencontre constitue un

2 Du côté japonais, l'organisation pratique du stage et son suivi, l'encadrement sur place relèvent en grande partie et sauf exception –un enseignant de l'Université de la Ville d'Osaka a suivi le groupe en 2007 et en 2008–, de l'UPO.

élément essentiel dans la mise en place d'un travail pour une prise de conscience touchant à la notion d'interculturalité, qu'il représente un minimum nécessaire pour que des compétences interculturelles puissent être travaillées, développées. Pourtant, pas plus dans le cas «général» de la relation Japon-France où des tensions identitaires peuvent trouver à s'exprimer³, que dans celui d'une mobilité Japon-France, telle qu'elle s'exprime, par exemple, dans l'expérience vécue du *Séminaire*, il n'apparaît comme une évidence, ni comme quelque chose de «naturel», de «facile».

Nous posons donc dans un deuxième temps ce désir de rencontre comme potentiellement ambigu voire problématique. Cette position s'appuie sur la découverte de traces de discordance dans les différents écrits que les étudiants laissent tous les ans sur leur séjour en France mais qui ne sont à chaque fois que des fragments du séjour de mobilité⁴. Ce corpus est constitué d'écrits publics comme les rapports de fin de stage rédigés pour servir de documents de référence pour les stagiaires de l'année suivante (une page de format A4 environ), d'écrits semi-publics comme les «portfolios» en rapport avec l'unité de valeur rattachée à la partie culturelle mais qui sont en réalité une sorte de journal de bord (dix lignes par jour), des enquêtes de fin de stage demandées par le bureau des relations internationales de l'UPO depuis 2008, un journal de bord individuel (2005) et un autre collectif (2008), etc. Un de leurs points communs est d'être rédigé en japonais, et sauf pour le dernier document cité de la liste, de ne faire l'objet d'aucune consigne rédactionnelle (hormis la longueur).

Or, de nombreux chercheurs se sont déjà penchés sur la question de la mobilité universitaire qu'ils soient didacticiens ou sociologues. La plupart interrogent la capacité d'étudiants du programme Erasmus à mettre en œuvre et à développer des compétences interculturelles pendant la durée de leur séjour à l'étranger, qui, quoique variable, peut être qualifié de long. En général, ils concluent leurs travaux sur le constat que «n'est pas *étudiant-voyageur* qui veut» (suivant la formule d'E. Murphy-Lejeune), n'est pas ouvert à l'autre qui veut. Le capital de mobilité (Murphy-Lejeune, 2003) qui fonde *a priori* une

3 Internet garde trace, sous forme brute, par exemple d'un «conflit» né, en 2006, d'une déclaration du maire de Tokyo, Shintaro Ishihara, déclarant que «*Le français étant une langue inapte au calcul, il est tout à fait normal qu'elle soit disqualifiée comme langue internationale.*». Ces propos ont suscité une réaction sous forme de procès en diffamation de la part de Français et francophones.

4 Cf. tableau récapitulatif en fin de contribution.

des conditions nécessaires à la capacité à activer et à développer des compétences interculturelles ne semble vraiment efficace qu'acquis antérieurement à ces expériences de mobilité académique longues. Or, le *Séminaire de langue française et culture francophone* est un séjour court et hyper-encadré. De plus, la majorité de ceux qui y participent n'a très souvent pas d'expérience de l'étranger⁵.

C'est dans ce contexte particulier que sont posées les questions de savoir quels sont les lieux et les formes d'expression des compétences interculturelles validées ou actives dans le *Séminaire* et quelles possibilités de développement peuvent être envisagées. La réflexion présente s'organise d'abord autour des deux manières d'envisager les conditions nécessaires à une formation relevant de l'approche interculturelle, à la fois comme éléments constituants et situations. Dans un premier temps, l'interrogation porte donc sur la compréhension possible de la notion d'interculturel et des compétences interculturelles dans le cadre d'une mobilité pensée à l'intérieur du champ de la DLCE (et qui aurait pour caractéristique d'être courte et encadrée). Ce balayage permet de comprendre l'horizon d'attente dans lequel des «co-acteurs de la mobilité» (Gohard-Radenkovic, 2008) que sont, en particulier, les enseignants se situent. Ensuite, il convient de se pencher sur les formes de «désir de France»⁶ des étudiants telles qu'elles peuvent être repérées dans différents écrits fragmentaires relatant leur séjour de mobilité. Des décalages, qui ne tiennent vraisemblablement pas qu'à leur statut et à leur rôle dans cette expérience particulière, semblent se dessiner entre les uns et les autres. L'examen de ces deux perspectives différentes éclaire alors, dans un troisième temps, l'impact et la portée d'une mise en œuvre pratique, à travers la création d'un *Portfolio de compétences interculturelles et d'expériences en mobilité internationale. Japon-France*, un outil conçu pour garder les traces des espaces de rencontre franco-japonais et pour en devenir un lui-même, au croisement d'une situation d'enseignement et d'une autre d'apprentissage, et pour offrir à travers un ancrage très localisé des éléments pour un début de

5 En 2009, deux stagiaires du groupe effectuaient leur baptême de l'air en s'envolant pour la France.

6 Des recherches antérieures ont montré que dans le cas de la France celui-ci pouvait prendre la forme particulière de «l'akogare» (ou désir). Cf. Himeta (2006) ; Pungier M.-F. (2007). «Désirs de langues – du côté des étudiants», *Revue japonaise de didactique du français*, Vol.2, n°1, *Etudes didactiques*, Société Japonaise de Didactique du Français, 196-214.

réflexion sur le sens de l'acquisition de compétences interculturelles tant du côté stagiaires que de celui de l'encadrement.

1. De l'interculturalité et des compétences interculturelles possibles dans le cas d'une mobilité courte et encadrée en DLCE

1.1. A propos de « l'inter-culturel »

L'interculturalité qui fleurit sur le terreau de l'interculturel n'est pas une notion propre au champ de la DLCE, mais elle en constitue l'une des notions les plus questionnantes et exigeantes. Le terme contient en effet de quoi alimenter une multiplicité d'approches: l'«inter», que J. Demorgon et M.-N. Carpentier substantivent en *intérité* (Carpentier et Demorgon 2010), se maille avec le culturel, c'est-à-dire la culture, d'où une polysémie foisonnante. L'«*inter*» est peut-être ce qui sépare, peut-être ce qui unit (ibid.), peut-être quelque chose qui se construit et est donné en sus. La culture, telle qu'elle interpelle le champ de la DLCE, est abordée sous des angles variés, et se voit attribuer une définition plutôt anthropologique ou plutôt sociologique, selon les cas. La première correspondrait à n'importe quel «*ensemble plus ou moins organisé de savoirs, de codes, de valeurs ou de représentations associées à des domaines réguliers de pratiques*» et la seconde à des variations de pratiques sociales «*[dépendant] de l'état des rapports de force entre les institutions [...] et tous les agents sociaux prétendant imposer [...] leur vérité sur le monde culturel*» (Lahire in Mesure et Savidan, 2006 : 229-231).

Dès lors, la position de P. Dasen, par exemple, qui considère que la caractéristique des approches interculturelles est d'être «*pluridisciplinaire*» s'éclaire : «*les approches interculturelles sont un composite de perspectives disciplinaires sur les cultures et les interactions entre porteurs de culture.*» (Dasen, 2002 : 8). Se profile alors la multiplicité des niveaux de concrétisation de l'interculturel qui est considéré par ce chercheur comme un «*ensemble [de] phénomènes liés à [des] contacts [culturels]*» (Dasen, op. cit. : 11). Autrement dit, il ne peut y avoir d'interculturel sans porteurs de culture, c'est-à-dire sans individus faisant leur, de manière consciente ou non, pour leurs besoins, à un moment donné de tout ou partie d'un «*ensemble plus ou moins organisé de savoirs, de codes, de valeurs ou de représentations asso-*

ciées à des domaines réguliers de pratiques». Ailleurs aussi, M.-A. Hily, pour qui la notion d'interculturel se trouve «branchée [...] sur la vitalité du paradigme de la culture» (p.7) l'assimile à «[...] *une interaction avec comme implicite, celui de refuser le substantialisme absolu*». Elle estime aussi que «*le relationnel a été affirmé comme une dimension saillante de l'interculturel et l'attention s'est portée sur les processus de changement qu'impliquent les interactions des différents acteurs sociaux*» (p.8). L'interculturel, pas plus que la culture, ne peuvent donc être pensés en dehors de leurs auteurs, compositeurs, interprètes, les individus en «*interaction avec le monde environnant et [en] interaction entre individus.*», (Gohard-Radenkovic, 2004 : 112).

1.2. Les interactions et la dynamique comme éléments de base de l'interculturalité

D'autres chercheurs, comme M. Abdallah-Preteille, précisent la forme que peut prendre un interculturel pragmatique : «*le préfixe «inter» du terme «interculturel» indique une mise en relation et une prise en considération des interactions entre des groupes, des individus, des identités. Ainsi, si le pluri, le multi-culturel s'arrêtent au niveau du constat, l'interculturel opère une démarche [...]*» (Adallah-Preteille, 1999 : 48). Elle condense ce principe de l'idée d'un mouvement au cœur même de l'interculturel, qui apparaît comme tout à fait opératoire en DLCE, et en particulier dans ses applications mobilières, en une courte phrase : «*L'interculturel se place d'emblée à la frontière entre le savoir et l'agir*». (Abdallah-Preteille, *op. cit.* : 51). Ainsi, dans le cas même d'une expérience de mobilité liée au FLE, les individus concernés doivent-ils être bien moins appréhendés sous leur statut d'«apprenants» que sous celui de leur figure d'«acteur social». Il convient par conséquent de leur accorder une place à part entière dans l'élaboration de leur séjour, de leur offrir l'occasion de la construire et de s'y construire.

Au final, l'interculturalité représente la métamorphose de l'interculturel sur la base d'une conception dynamique de la culture, un processus permanent de définition identitaire, remise systématiquement en jeu dans les interactions entre individus ou acteurs sociaux socialisés différemment donc «enculturés» différemment. C. Geertz parle ainsi d'«*individus encapsulés dans une culture*» (Geertz, 2006 (1986) :

186). Sans doute plus que le singulier, le pluriel rend-il beaucoup mieux compte de la multiplicité des *habitus*⁷, acquis dans les temps de socialisation primaire et secondaire d'un individu, orientant et façonnant les manières d'interagir avec d'autres (qu'ils soient nationaux ou non), et dont le pouvoir et la force d'incitation proviennent, le plus souvent, de leur mise en œuvre sans retour réflexif sur leur signification. L'interculturalité devient alors une question de complexité. Elle correspond à la *«résultante d'une dynamique identitaire entre des groupes et des individus au sein de ces groupes, qui sont en permanence en redéfinition de leurs espaces territoriaux et symboliques, en redénomination de soi et de l'autre, et en (re)négociation des rapports de pouvoir qui caractérisent leurs relations à un moment donné dans un contexte donné»* (Gohard-Radenkovic, 2010 : 59).

Autrement dit, nous posons la notion d'interculturalité comme mouvement dynamique entre acteurs sociaux de cultures différentes se manifestant au sein de situations d'interactions. Celles qui émergent dans un séjour de mobilité constituent des lieux privilégiés de mise en œuvre de compétences interculturelles. Mais à quoi correspondent ces dernières ?

1.3. Les compétences interculturelles vues du CECR et d'une situation mobilière

Actuellement, qui dit compétences dans le champ de la DLCE renvoie d'abord aux propositions du *Cadre européen commun de référence pour les langues* (ou CECR). La notion d'interculturel y est présente sous différentes formes, comme, par exemple, celle de la notion de *«prise de conscience»* (awareness). D'après G. Zarate (2003 : 101), si le CECR parle bien *«d'une compétence langagière, déclinée en compétences générales et en compétences communicatives langagières, elles-mêmes déclinées en compétences linguistiques, sociolinguistiques et pragmatiques, la référence à une ou des compétence(s) interculturelle(s) est absente de la nomenclature générale»*. Il faut donc reprendre le texte pour y trouver que les compétences générales sont décrites comme comprenant *«quatre sous-catégories : le savoir, ou connaissances déclaratives [...], les habiletés et savoir-*

7 Pour N. Elias, il existerait ainsi un «*habitus national*».

faire [...], le savoir-être [...] et le savoir-apprendre [...]» (Rapport LACE, 2007 : 29)⁸. Il s'agit là en réalité de catégories opérationnelles pour l'appréhension d'une compétence interculturelle (en excluant momentanément la question de l'évaluation de celle-ci) en contexte mobilitaire, y compris si celui-ci est court et encadré.

En effet, à s'en tenir strictement au CECR, les aptitudes et les savoir-faire interculturels se concentrent sur quatre points :

« — *la capacité d'établir une relation entre la culture d'origine et la culture étrangère,*

— *la sensibilisation à la notion de culture et la capacité de reconnaître et d'utiliser des stratégies variées pour établir le contact avec des gens d'une autre culture- la capacité de jouer le rôle d'intermédiaire culturel entre sa propre culture et la culture étrangère et de gérer efficacement des situations de malentendu et de conflit culturel,*

— *la capacité à aller au-delà de relations superficielles stéréotypées*», (CECR, 2000 : 84).

Pour sa part, F. Dervin (2004, 2008, 2010) estime que les formes prises par l'interculturel dans des constructions de ce genre ne sont en réalité que des leurres et qu'elles permettent seulement de conforter des visées culturalistes ou d'encourager des consolidations identitaires. Ses travaux prennent appui sur la réflexion menée par M. Abdallah-Preteceille concernant le domaine : « *If culture or cultures are not objective facts but social constructions, the corresponding competence will be more in the order of know-how than of knowledge, the latter being reduce to the status of accessories, as it has only an illustrative and not a demonstrative value* » (2006 : 477).

Un des points d'achoppement entre ces deux entrées divergentes dans le champ de l'interculturel vient de la question du lieu et du moment alloué au travail sur les compétences interculturelles. Dans les travaux de pratiques de classe ou prospectifs qui sont connus des tenants d'une interculturalité qui se base sur « *l'interprétation et les analyses des interactions, l'inter-définition des individus et des groupes* » (M. Abdallah-Preteceille, 2006 : (notre traduction); Dervin, 2009) par exemple, le rapport entre apprentissages linguistiques ou encore niveau de compétences à communiquer langagièrement et

8 Pour les critiques, voir Zarate (2010).

réflexion sur l'interculturalité⁹ apparaît beaucoup plus ténue (voire totalement ignoré) que dans ceux qui se basent sur les inflexions données par le CECR. Ce document amène à la conception de tâches et d'activités visant à une prise de conscience interculturelle (Neuner, 2005 : 56-58). Mais, ces dernières sont d'abord conçues pour la classe. Or, la ou les compétence(s) interculturelle(s) décomposée(s) en savoirs¹⁰, savoir-faire, savoir-être, savoir-apprendre, et qui entretiendrait(en)t des liens très étroits avec la prise de conscience interculturelle, ne peut (ou ne peuvent) se déployer à l'intérieur des seuls murs de la classe. Ainsi, G. Zarate insiste sur le fait qu'il s'agit d'« *une compétence spécifique, centrée sur le développement d'attitudes d'ouverture en direction de l'étranger, attestées par des stratégies d'interprétation, dont l'évaluation ne peut être associée à la seule maîtrise de savoirs. Le savoir-être désigne une catégorie de compétences, fondées sur une expérience individuelle qui ne peut se réduire à une expérience scolaire ou institutionnalisée, si élaborée soit-elle.* » (Zarate, 2005 : 105).

Toutefois, en fonction de la distance culturelle entre pays d'origine et pays d'accueil, il ne convient pas pour autant de rejeter les activités « scolaires » comme inutiles et à la prise de conscience interculturelle et à la construction de compétences interculturelles. Comme le suggère A. Gohard-Radenkovic (2004) cherchant à « *réaliser l'« appropriation » progressive des différentes compétences linguistiques et culturelles, ces savoir-dire, savoir-faire, savoir s'ajuster et savoir apprendre chez l'apprenant* », « *deux approches complémentaires* » se dégagent :

« — *une approche in vitro développant des savoirs catégorisés sur la culture cible [...] [afin] de constituer un savoir culturel relativisé sur le pays d'accueil et sa culture socio-universitaire ;*

— *une approche in vivo développant des savoir-faire à travers un parcours de découverte interactive en envoyant les étudiants confronter leurs représentations, leurs pratiques, leurs modes de vie avec ceux de leurs interlocuteurs [...] [pour] développer chez l'étudiant une « lecture » distanciée de cette culture d'accueil,*

⁹ Nous excluons un rapport d'homologie entre compétences à communiquer langagièrement telles qu'elles sont définies par les six niveaux du CECR et compétences de nature interculturelle. Nombre de chercheurs s'accordent sur ce point pour en souligner l'impossible étalonnage.

¹⁰ Le pluriel nous semble de rigueur (Zarate, 2010).

remettre en question ses propres certitudes culturelles et transformer progressivement le "regard" sur soi et sur l'autre», (p. 198).

Dans cette perspective, c'est la notion d'expérience qui permet aux compétences interculturelles de se déployer, de trouver leur pleine signification que ce soit sous forme de prise de conscience ou d'activité de médiation (Zarate, 2005 : 99).

1.4. Du rapport langue-culture dans l'interculturel

A ce stade surgit une nouvelle question : celle de la place des apprentissages de type linguistique et de leur rapport avec les compétences interculturelles. En effet, l'interculturel, vu à partir du FLE, n'a pas pour vocation de rester détaché de la langue et de constituer un domaine d'apprentissage à part et décontextualisé. Bien au contraire, comme le défend A. Gohard-Radenkovic, par exemple, *«L'objectif prioritaire [...] est [...] de constituer des savoirs et savoir-faire culturels fondamentaux, des compétences suffisamment opératoires pour mener à bien des échanges langagiers en contexte interculturel.» (op. cit. : 11).* Par ailleurs, étudiant les différentes «formules» possibles pour la place du fait culturel (et suivant les définitions attribuées à la notion) dans les pratiques de classe, elle opte pour des objectifs finaux, orientant les compétences à développer, en termes académiques ou professionnels. Les stagiaires étant dans leur pays d'origine des «étudiants», nous ne noterons ici que sa proposition concernant l'objectif universitaire : *«la première [catégorie d'objectifs finaux] visant la capacité de comprendre le fonctionnement d'une société étrangère et de communiquer dans des situations quotidiennes et des situations universitaires courantes, en vue d'étudier en français dans le système différent de celui d'origine (à l'étranger ou dans son propre pays) et en vue d'acquérir une qualification (ou formation diplômante) [...]», (op. cit. : 92).*

Certes, cette proposition mérite des aménagements au vu du public en question ici mais cette chercheuse estime aussi que ce découpage en fonction des objectifs permet de s'interroger *«davantage [sur] le «pour quoi faire?» et le «pour qui?» que [sur] «le quoi enseigner?» et «comment l'enseigner?» (ibid. : 93).* La première question ne permet pas de réponse très tranchée vu la durée du séjour bien que nous considérons, du côté de l'UPO, le Séminaire comme un tremplin pour un séjour ultérieur long (une année). La deuxième

question appelle une réponse relativement simple : les stagiaires sont des étudiants de deuxième ou troisième année d'universités à rayonnement national moyen, âgés d'une vingtaine d'années, ayant, en général, peu voyagé à l'étranger, ayant appris l'anglais comme première langue vivante et rencontré le français au minimum trois heures par semaine la première année de leur apprentissage, qui n'a pas obligatoirement été conçu comme un moment d'acquisition de compétences à communiquer langagièrement, mais plus sûrement comme un temps d'accumulation de savoirs sur la langue (Chevalier, 2005). Dès lors, si le niveau de certains stagiaires, avant le départ, peut être évalué comme approchant A1, pour d'autres, il nous est quelquefois nécessaire d'utiliser une catégorie « A0+ » dans la production et la compréhension orales, à partir du moment où, une fois son identité donnée, le candidat au départ demande en japonais, lors d'« un test de niveau », s'il peut continuer dans cette langue¹¹.

1.5. De la nécessité d'un outil

Que devient alors la marge de manœuvre pour les enseignants en charge du stage ? Si l'apprentissage s'en tient à une approche classique orientée sur des savoirs linguistiques purs, elle semble extrêmement réduite. Le choix de la simultanéité du travail langue-interculturel paraît au contraire d'autant plus pertinent et plus stimulant que le séjour est de courte durée. Mais ne s'agirait-il pas là d'une position uniquement institutionnelle ? Les compétences interculturelles ne sont pas quelque chose d'inné ou de donné une fois pour toutes mais bien plus quelque chose qui se travaille, se construit et s'étoffe au fur et à mesure, sur la base d'allers et de retours, de changements de directions suivant les expériences, les mises en contact, quelque chose qui se réinvestit. Par ailleurs, dans l'expérience de mobilité, certaines situations favorisent ou permettent des rencontres authentiques et parallèlement aussi, peut-être, des temps de prise de conscience interculturelle par décentration, par des attitudes de médiation. Devant des exigences, issues de l'alternance d'étapes *in vitro/ in vivo*, la présence d'un outil spécifique paraît comme une solution. Le portfolio, qu'il se décline en version reconnue par l'ins-

11 Cette situation vécue au Japon ne présage cependant pas du tout des capacités à s'exprimer *in situ*, lorsqu'il n'y a plus d'autres choix que de passer par la langue étrangère.

titution européenne comme le Portfolio européen des Langues (ou PEL) ou bien qu'il soit fabriqué pour une situation précise (cf. partie 3), possède la capacité à « *stimuler la réflexion sur la notion de différence culturelle, en incitant les apprenants à réfléchir à leurs expériences en termes de lieu et d'intensité. Les facteurs liés au lieu sont les suivants : travail, études et voyage (qu'il s'agisse d'expériences vécues, transmises par les autres et/ou par les médias).* » (Little et Simpson, 2007 : 6).

Reste à savoir à quels acteurs sociaux s'adresse un outil d'initiation à la réflexion interculturelle dans le cas du *Séminaire de langue française et culture francophone*.

2. Le vécu du Séminaire dit par les stagiaires

Pour répondre à cette dernière interrogation, nous proposons d'effectuer un rapide balayage d'écrits, laissés par les stagiaires à l'issue de leur séjour en mobilité, tous commandités par l'institution, par des instances et dans des buts divers¹² mais pendant une période où la question de l'interculturalité n'a pas été mise en jeu, en interrogations¹³. A l'issue de la recherche de thèmes et schèmes récurrents, trois niveaux du séjour se dégagent. Le premier concerne le rapport à la France, à l'objet France, hérité et construit par une partie de la société japonaise (élites, médias, etc.) (Himeta, 2006). Le deuxième renvoie aux spécificités logistiques du stage. Le troisième enfin s'interroge sur les relations intersubjectives qui sont nouées et sur leur nature.

2.1. Le voyage en France ou pourquoi partir ?

Une première analyse fait apparaître deux caractéristiques. Tout d'abord, les motivations à partir, quand elles sont exprimées telles quelles, ne sont pas variées et diversifiées à souhait ; elles sont le plus souvent fortement « académisées ». Ensuite, une fois le voyage

12 Il convient de rappeler que l'angle de réflexion de cette contribution ainsi que son format amènent à des sélections dans les témoignages écrits sur le séjour de mobilité. Ce premier filtre se double de celui du passage du japonais au français (les extraits cités sont traduits par nos soins).

13 Pour le détail de la complexité de la situation institutionnelle et des compétences de certains des acteurs de cette expérience de mobilité, voir partie 3.

commencé, elles s'effacent devant une autre réalité : les lieux touristiques¹⁴ dont la part prise paraît considérable, et ce, quelle que soit la forme de l'écrit. Ainsi, dans un journal de bord individuel en 2005, à la veille du départ, une étudiante écrivait avant de s'endormir : « *Comme c'est mon premier voyage à l'étranger, je trouve ça très agréable. Hier, j'ai enfin acheté un guide. Notre-Dame, le Musée du Louvre, le Musée d'Orsay, le Château de Versailles... Je ne compte plus les endroits où je veux aller* », (Mari, 2005). Les motivations de type « académique » refont surface au moment du retour. Par exemple, d'après leurs journaux de bord issus du portfolio pour l'unité de valeur « culture », on peut classer les stagiaires comme ayant deux grands types de motivation pour le séjour de mobilité : celle des savoirs et celle de l'expérience pour soi. Pour plusieurs étudiants, le stage représente avant tout un moment pour apprendre quelque chose : la langue ou la culture. Une étudiante déclare ainsi s'être portée candidate parce qu'elle voulait « *apprendre la langue française et la culture* » (Rena, 2007). Il existe quelques variations dans l'intitulé des objets d'apprentissage pouvant devenir significatives. Chez Yayoi (2007), dans un premier temps il s'agit non pas du français et de la culture française mais de l'Europe avec sa culture et sa (?) langue, qu'elle a voulu, non pas apprendre, mais « *toucher* »¹⁵. De même, Moe (2007) fonde en partie sa demande au départ pour « *un pays autre que le Japon* » dont elle a voulu « *toucher* » la culture et la société actuelle. Au final, dans les journaux de stage écrits à plusieurs, trois domaines accaparent les envies d'apprentissage : la langue ; la culture ; la société. A côté de cette figure du stagiaire studieux, se dégage celle du stagiaire qui privilégie l'expérience pour soi. Deux garçons orientent délibérément leurs propos dans ce sens dans la partie « motivations » du portfolio pour l'unité de valeur « culture » et s'y tiennent ensuite. Mais, eux aussi privilégient un ensemble de lieux significatifs, *d'ailleurs significatifs* qui n'ont jamais été visités encore mais qui possèdent une force d'attraction intense. Ces lieux font sens pour tous ceux qui en parlent (Ramos, 2006).

14 Lieux dans les deux sens du terme, comme endroit géographique et thème récurrent d'un discours ou « topos ».

15 A noter la distance posée entre l'objet « convoité » et soi-même.

2.2. Du désir de lieux touristiques chez les stagiaires

Ce désir de lieux touristiques se transforme sur place en besoin. Il faut être allé à Paris, avoir visité des lieux célèbres pour être en France. Yoshihiro (2007) qui a déjà des expériences de voyage à l'étranger témoigne ainsi des débuts de son séjour (journal de bord dans le « portfolio » pour l'UV culture de l'UPO) : « [...] *Le lendemain de l'arrivée en France, le mercredi, le stage a commencé. Le jeudi, on a fait une excursion en bus ; le vendredi, on a eu le cours de Mme J. et l'après-midi du même jour, enfin, on est allé à Paris au Musée Carnavalet, et quand on est rentré, c'était déjà la veille du week-end libre* », (Yoshihiro, 2007). Mais ces nombreuses activités — les cours, le paysage aperçu entre Cergy et Paris (qui « l'étonne » parce que lui rappelant ceux japonais de Hokkaido, alors qu'il voudrait/ il lui faudrait voir de la différence et qu'il ne rencontre que de la similitude), le musée visité — n'arrivent pas encore à lui faire prendre conscience de sa présence en France. Pour cela, il doit attendre d'avoir du temps libre qu'il décide d'investir dans la visite de lieux touristiques : « *Le temps a passé incroyablement vite, et bien qu'allant à Paris, jusqu'à ce que j'aie dans des endroits touristiques célèbres, il m'est même arrivé de me demander si je n'étais pas dans des paysages de Hokkaido auxquels ressemblent ceux des environs du Val d'Oise. Enfin le week-end, j'ai pu aller dans des lieux touristiques célèbres comme le Musée du Louvre, sur la colline de Montmartre, et j'ai pu vraiment sentir que j'étais en France. Ça n'est qu'un tout petit peu, mais j'ai pu ressentir la culture française, enfin j'ai pu respirer un peu* » (*ibid.*).

Tout au long des lignes laissées par les stagiaires, on rencontre ce qui constitue comme une litanie topographico-touristique : Notre-Dame, Tour Eiffel, Montmartre, Sacré Cœur, Louvre, Orsay, Seine et quais, Versailles, ... (Pungier, 2009 (a) et 2009 (b)). Il s'agit là d'une liste quasi-finie qui revient d'année en année. Elle évolue cependant : par exemple le quartier du Marais semble être devenu un lieu à visiter (où il faut être allé).

2.3. Faire siens les lieux des autres

La géographie particulière du stage appelle plusieurs remarques. Tout d'abord, les étudiants viennent en France pour se promener en « terres connues » : « *Avant de partir, j'avais l'intention de faire du tourisme à Paris*, (Yayoi, 2008). Les connaissances qu'ils utilisent ne viennent tout d'abord pas de l'expérience mais d'un fonds commun « japonais » hérité de représentations sur la France¹⁶. L'entrée intime en France passe par une rencontre avec la culture savante, dont la « qualité » a été reconnue par d'autres que soi, mais dont le fait d'en admirer les réalisations encore une fois renforce et le prestige de ces dernières et celui de la personne qui les goûte (Bourdieu, 1977) : « *Aller en France pour de vrai, c'est expérimenter soi-même ce qu'avec les livres ou les dires des autres sur leurs expériences, on ne comprend pas et c'est un grand profit* », (Natsumi, 2007). Paris avec ses sous-catégories (Le Louvre, l'agencement des rues, ses bâtiments, etc.), le Mont-Saint-Michel (et aussi Disneyland) possèdent « à leurs yeux » ou plutôt dans leur manière de classer les lieux un point commun : ce sont des lieux enchantés ; ce sont des lieux qui sont beaux (monumentaux). Le rapport à l'objet France est structuré sur la base d'un sentiment d'« akogare » : « *Vivre dans la France tant désirée (akogare), ça a été quelque chose qui a dépassé mon imagination. Tout ce que j'y ai vu était plein de fraîcheur, c'était comme un rêve* », dit Ayako. Michiko la rejoint : « *Les lieux touristiques français célèbres, je les avais vus souvent en photo ou à la télé, mais les voir de ses propres yeux, ça m'a émue tellement ils étaient pour la plupart plus beaux et plus grandioses que vus [seulement] en photo ou à la télé. Bien évidemment, avec le Paris touristique ou le Mont-Saint-Michel par exemple, ça a été une joie et une émotion difficile à contenir* ».

2.4. Manières de goûter au beau

Les étudiants, comme d'autres de leurs compatriotes, recherchent en France une émotion esthétique, du rêve. Aller à Notre-Dame, au

¹⁶ Hors comptes rendus, les images sur la France peuvent se « contemporanéiser » au gré de l'actualité. Par ailleurs, les images sollicitées ne sont pas forcément propres à l'ensemble de la société japonaise, mais celles qui sont évoquées dans les lignes qui suivent y sont significatives.

Louvre, c'est la possibilité voire l'assurance d'être ému. La litanie topographique-touristique est en même temps une liste de lieux "prêts-à-émouvoir". La fascination pour Paris et le Mont-Saint-Michel s'explique par la recherche d'une émotion esthétique intense. Ainsi, sans aller jusqu'au syndrome de Paris, qui serait dû à une discordance non maîtrisée entre une France rêvée et une France « réelle » (*Ota et alii*, 2004), quelques étudiants sont saisis par ce qu'ils voient. Nana à Notre-Dame en est presque à perdre ses mots ; Moe se dit fascinée par les vitraux... Mais si cette émotion est réelle, véritablement ressentie, il est possible de se demander si elle n'est pas pré-construite (Crapanzo, 1994). Les qualificatifs qu'utilisent les stagiaires pour décrire les sites correspondent à ceux utilisés dans les brochures de voyage (Pungier, 2009 b).

La notion de beau permet aussi d'agrèger toutes les mentions concernant la nourriture – « bon » en japonais s'écrit avec les caractères du goût et de la beauté– qui représente, en volume, un autre lieu d'attente important dans les différents textes.

2.5. Éléments constitutifs des lieux significatifs

Tous les lieux cités abondamment dans les écrits comme ayant été visités sont situés à Paris ou dans son aire d'attraction. Un seul se situe hors de la capitale et de sa région : depuis trois ans environ, le Mont-Saint-Michel rivalise avec la Tour Eiffel (Pungier, 2009b). Cette entrée permet de comprendre comment se construit une partie des désirs de France mentionnés par les étudiants. M. Augé dans son *«Impossible voyage»* (1997) l'évoque aussi par comparaison en décrivant son émotion à découvrir... Disneyland, où en 2007, une étudiante s'est déplacée : *«Lorsqu'on arrive à Disneyland par la route [...], l'émotion naît d'abord du paysage. Au loin, soudain, comme surgi de l'horizon mais déjà proche (expérience visuelle analogue à celle qui permet de découvrir d'un seul coup d'œil le Mont-Saint-Michel ou la cathédrale de Chartres), le château de la Belle au bois dormant se découpe sur le ciel, [...] semblable, étonnamment semblable, aux photos que l'on a vues dans la presse et aux images de la télévision. C'était sans doute cela le premier plaisir de Disneyland : on nous offrait un spectacle en tous points semblable à celui qu'on nous avait annoncé. Aucune surprise [...]*» (Augé 1997 : 23 ; souligné par nous). Le parallélisme évoqué par M. Augé entre le Mont-Saint-Michel et Disneyland fournit

en réalité les clés de la construction de l'engouement pour certains lieux de France : l'objet du désir situé habituellement à distance bascule soudain dans la proximité. Cet instant provoque un vertige émotionnel, une rupture avec le quotidien. Le lieu rêvé submerge de sa simple présence le stagiaire, qui était en attente de quelque chose de visuellement beau.

Dans un premier temps, les étudiants montrent donc, dans leurs comptes rendus, une grande activité de « simples touristes. » Ni plus ni moins. La question est de savoir s'ils ne sont que ça. D'autres fragments permettent de comprendre qu'une autre figure, au moins, se superpose à celle-là.

2.6. Le quotidien ou la distinction du stagiaire ?

La quasi-absence de la mention du nom de la ville de Cergy, où se déroule pourtant le *Séminaire* et où se situe l'hébergement apparaît très significative. Cergy n'est pas un lieu représentatif du voyage en France. Pourtant, parallèlement, cette insignifiance de Cergy devient essentielle : Cergy, c'est un hôtel, une université et sa cafétéria, un centre commercial, et exceptionnellement une FNAC, un Flunch et un bowling, c'est-à-dire un lieu multiple du quotidien, un « lieu à vivre » qui n'est pas investi habituellement par les touristes. Cergy représente donc aussi, par ce biais, un lieu de distinction. C'est aussi une base pour le groupe, un lieu de sécurité. Sakura dit même de Cergy que c'est son chez-soi (2007).

Cette expérience du banal, du quotidien leur permet de comparer avec le Japon et de se poser des questions sur le pourquoi des choses (ils n'ont pas forcément la réponse ou l'analyse juste) et de (re)découvrir le Japon. Yasuko (2007), par exemple, mais elle n'est pas la seule à exprimer cette opinion, déclare : « Grâce à ce voyage, j'ai commencé à aimer le Japon ». L'expérience d'éloignement et de décentration par rapport au centre de sa vie quotidienne permet à un individu de pouvoir dire ce qu'il y apprécie : cela va de la cuisine à l'hygiène publique. En fait, les positions identitaires suggérées deviennent variables. Un découpage nouveau à l'intérieur du groupe « Japonais » se dessine, par exemple. « Les stagiaires » arrivent ainsi à « voir » « des Japonais », à se distinguer de leurs compatriotes, comme le laisse entendre Yuko écrivant une expérience de décentration identitaire

(2007) : « *Quand je suis allée à Paris, j'ai vu beaucoup de touristes japonais. C'est sûr qu'ils étaient dans les magasins de souvenirs* ».

2.7. Exemples d'interactions... une interculturalité mitigée

Quelquefois, les écrits présentent le séjour non pas seulement comme une suite de moments et de situations d'observation extérieure, mais plus comme des saynètes. Les rencontres qui y sont décrites n'apparaissent pas toutes comme « authentiques » ni ne donnent toutes lieu à des mises en œuvre de compétences interculturelles approfondies, en particulier à cause de la question linguistique. Les interactions restent basiques. Il nous paraît raisonnable de considérer le niveau de compétences langagières faibles comme un obstacle dans certains cas à une mise en œuvre de compétences interculturelles. Les journaux de bord du portfolio pour l'unité de valeur « culture » gardent trace de ces moments, par exemple ainsi : à la caisse de la cafétéria, une dame (d'un certain âge) enseigne à Nana à bien prononcer "fruit" et "viande" (14 septembre 2008) ; à l'aéroport, le monsieur de la caisse (d'un certain âge) apprend à Yoko à distinguer les pièces de monnaie (28 septembre 2008) ; alors que Nana est installée avec des amies dans un restaurant, la patronne (d'un certain âge) leur apporte des gâteaux, du pain et de l'eau (22 septembre 2008).

Les événements retenus pourraient apparaître d'une terrible banalité voire totalement insignifiants mais ils trouvent leur signification, non explicitée, dans le fait qu'en plus de compétences linguistiques faibles, les stagiaires ne maîtrisent pas en réalité de nombreux codes de la société et de la culture cibles.

De ce fait, les stéréotypes sur les Français, en positif comme en négatif, se rencontrent très régulièrement. Les stagiaires saluent la gentillesse, l'attention qu'ils rencontrent chez leurs interlocuteurs réguliers et donc connus : les enseignants, les étudiants qui les accompagnent dans les sorties. D'un autre côté, lorsqu'ils se trouvent dans des situations où cette attention ne leur est pas portée, ils s'en plaignent. Par exemple le fait que des Français ne veulent pas s'exprimer en anglais les choque –mais s'agit-il vraiment d'une expérience vécue?– parce qu'ils l'assimilent à un refus de communication. Dans ces cas-là, sur le vif, il n'y a très souvent pas de prise de recul, disposition nécessaire pour faciliter le contact avec l'autre dans les moments de tension.

Par exemple, dans un journal de bord collectif (2008), deux des rédactrices se plaignent de l'attitude du personnel dans les magasins (noté aussi par De Pembroke, 1999 : 58 sqq.) ou dans les restaurants. La dernière, Minako essaie de nuancer ces critiques, refuse la généralisation et explique la stratégie qu'elle met en place dans les cafés : si le serveur est aimable, pourboire, sinon, rien. Sur ce point, elle déploie une vraie compétence interculturelle.

Hormis ces cas récurrents, deux situations particulières où d'éventuelles mises en œuvre de compétences interculturelles sont possibles sont repérables dans les textes : la salle de classe qui ne laisse la place à aucune échappatoire et les sorties avec les tuteurs, ou les rencontres avec les étudiants français du LEA anglais-japonais. Là, les relations se font d'égal à égal et l'apprentissage réciproque de la langue de l'autre contribue à créer un climat favorable à une détente entre et dans les postures culturelles de la société cible et de la société d'origine.

Finalement, très rares sont les stagiaires qui arrivent à se plonger corps et âme dans la société d'accueil, et pour toute la durée du séjour, à la manière de Tetsuta (2008) qui déclare : « *Je marchande au Marché aux Puces, je m'amuse avec les étudiants français, je fais du théâtre, j'expérimente la France avec tout mon corps. C'est trop fun.* ». A décharge, il faut se souvenir que les exemples cités ici sont contemporains d'une situation pédagogique dissociant apprentissages linguistiques et interculturels, le *Portfolio de compétences interculturelles et d'expériences en mobilité internationale* n'ayant commencé à être utilisé, dans une version prototypique, qu'en 2009.

3. Quels espaces de développement possibles ?

Entre la théorie didactique qui définit les compétences interculturelles d'une certaine manière, souligne leurs exigences, et les désirs et le « vécu mobilitaire » des étudiants tels qu'ils en rendent compte, des discordances se font jour ici et là. Autrement dit, la nécessité d'une préparation spécifique à l'expérience de mobilité ne fait que se confirmer : « *Communiquer avec l'autre ne relève ni de la bonne volonté, ni de la spontanéité intuitive et la banalisation d'un phénomène n'implique pas sa simplification. L'interculturalité, plate-forme d'échanges verbaux et non verbaux entre deux ou plusieurs individus, relèverait donc d'une démarche méthodique d'observation et d'analyse des modes d'inte-*

ractions dont il faudrait apprendre à décoder les différents langages». (Berrier 1997, cité par Gohard-Radenkovic, 2004 : 9).

Ces différences de positionnement entre des attentes académiques touchant un interculturel intégrant la part linguistique (et inversement), et des expériences vécues, dont chaque fragment recensé dans les écrits porte une signification profonde pour son auteur, suggèrent plusieurs remarques concernant le travail et le développement de compétences interculturelles, dans le cas du *Séminaire*.

3.1. La question de l'évaluation institutionnelle des compétences linguistiques et interculturelles

Dans un dispositif institutionnel, qui dit compétences, interculturelles ou pas, sous-entend évaluation de celles-ci (et donc présence d'un évaluateur¹⁷). Les moyens peuvent en être divers et variés, mais dans le cas d'un séjour à l'étranger, la rédaction d'un « rapport », la tenue d'un journal de bord, d'étonnement (Develotte, 2006), plus récemment d'un portfolio, en représentent des versions classiques. En ce qui concerne l'expérience de mobilité interrogée ici, qu'en est-il ? Un peu étonnamment, l'auteure de ces lignes ne détient actuellement presque aucun levier qui pourrait orienter dans un sens ou un autre le contenu des compétences interculturelles ou leur évaluation¹⁸. Si elle accompagne bien les étudiants qui partent, si elle en connaît certains pour les avoir (eus) en cours, elle n'est responsable que de l'unité de valeur liée aux *compétences linguistiques* acquises pendant le séjour... dont elle délègue en réalité la mise en œuvre, y compris l'essentiel de l'évaluation, à ses collègues de l'UCP¹⁹. Cette institution, via le CILFAC²⁰, a de son côté investi la relation par la création d'un *Portfolio de compétences interculturelles et d'expériences en mobilité*

17 Nous exceptons ici le cas de l'auto-évaluation.

18 Contrairement à des chercheurs comme F. Dervin, M. Anquetil, etc. qui envisagent la question des compétences interculturelles dans un environnement maîtrisé.

19 Sur les raisons de cette « délocalisation » de l'évaluation, cf. Pungier M.-F. (2008), « Le français se meurt ? Vive le FLE ! Ou la didactique des langues-cultures comme valeur ajoutée dans un environnement LanSAD », in *Recueil en sciences humaines, sciences de l'éducation, langues et cultures*, n° 26. Université Préfectorale d'Osaka, 1-50 ; Pungier M.-F. (2010). « Fudai vaut bien une deuxième langue. Réflexions libres sur la place possible et nécessaire d'un enseignement dynamique de FLE en « environnement hostile » », in *Recueil de l'Université Préfectorale d'Osaka (Sciences humaines et sociales)*, n° 58. Université Préfectorale d'Osaka, 51-70.

20 Centre international Langue française et Action culturelle.

internationale. Japon-France (ci-après *Portfolio*). Notre participation à la réalisation du *Portfolio* (cf. ci-après) s'est limitée à la réécriture des consignes de manière à ce qu'elles soient, de préférence, directement accessibles et non via une traduction en japonais. Certes, nous réunissons des étudiants avant le départ et aussi après leur retour pour quelques séances de travail liées à cette unité de langue (et autour de ce *Portfolio*), mais seuls ceux qui sont directement concernés, c'est-à-dire qui sont officiellement inscrits dans ce cours de l'UPO, sont tenus d'y participer (donc pas ceux de l'UVO). Et comme chacun possède son propre emploi du temps... L'unité de valeur reconnue par l'UPO sur la partie «culture» du stage est gérée par un enseignant de l'UFR de Sciences humaines et sociales qui ne prend part d'aucune manière à l'organisation du voyage, et qui ne sait pas forcément ce qui se joue pendant le séjour. D'ailleurs, l'UV vaut pour tous les séjours officiels effectués par des étudiants de l'UPO à l'étranger²¹.

3.2. Expérience, continuité et rupture

C'est donc dans un contexte complexe que le développement des compétences interculturelles en jeu ici peut se concevoir. Comme la «bonne volonté» dont il a été question dans les lignes précédentes ne suffit pas (R. Carroll, 1987), pas plus qu'il n'est possible de se reposer sur le capital de mobilité antérieur que posséderaient les étudiants – dans le cas des stagiaires, quand il n'est pas réduit à zéro, il n'apparaît pas spécialement réinvesti dans l'expérience française –, comment amener les étudiants à prendre conscience que le voyage qu'ils vont effectuer se situe non pas dans un hors-temps ontologique mais qu'il s'inscrit dans un parcours biographique, constitué de segments de continuité (voire de duplication) et d'événements de rupture? Le *Séminaire* lui-même relève, dans l'absolu, de ces deux principes: il n'est ouvert qu'à ceux qui, choisissant le français en première année, décident de s'investir encore dans cet apprentissage l'année suivante; il se déroule dans un espace géographique qui relève de l'extra-ordinaire. Chaque candidat au départ, suivant d'autres critères qui lui sont propres, peut ensuite inscrire le fait dans

21 Les conditions d'obtention de la valeur sont de ce fait mal définies (cf. site de l'UPO).

l'une ou l'autre des perspectives. Le *Portfolio* leur permet de faire le point sur le sujet.

3.3. Le *Portfolio* comme accès à la culture et aux modes de penser de l'autre

Laisser chacun libre de décider de la coloration que va prendre l'expérience de mobilité en France est un impératif assez facile à respecter du côté des enseignants. La question se pose pourtant de savoir quelle(s) valeur(s) ceux-ci peuvent, de leur côté, lui accorder. Il apparaît que le séjour de mobilité peut être un enjeu identitaire à ce niveau-là. Ainsi, dans un article intitulé « *Identités et plurilinguisme : conditions préalables à la reconnaissance des compétences interculturelles* », G. Zarate insiste sur le fait que la mise en relation langues-cultures, sur laquelle se fonde la réflexion concernant la nature et les contenus des compétences interculturelles, est issue d'une volonté politique européenne, qu'il s'agit d'une « *volonté de construire un espace de valeurs communes* » (Zarate, 2005 : 93). Elle souligne aussi que l'universel est une catégorie construite culturellement. Or, ailleurs, M. Byram (1997) rapporte un échange avec un enseignant japonais d'anglais. Il dit : « *Comme me l'a confié un professeur d'anglais au Japon, attendre des enseignants qu'ils fassent preuve d'ouverture à l'égard de l'altérité et qu'ils se montrent désireux et curieux de découvrir d'autres cultures ne lui apparaît pas être un objectif nécessairement acceptable de son enseignement si ses étudiants se sentent heureux et en sécurité dans leur propre environnement.* » (pp.10-11). Faut-il alors abandonner le travail sur les compétences interculturelles qui pourraient n'être, d'après ces remarques, qu'un produit de l'euro-péano-centrisme, qu'une démarche ethnocentriste ? La réponse que nous apportons à cette question est bien sûr négative. Il ne s'agit pas de nier le caractère européen d'origine de la réflexion sur les compétences interculturelles, voire euro-péano-centré de celle-ci, mais bien au contraire de le revendiquer. En effet, contrairement aux propos rapportés dans l'extrait précédent, les étudiants n'évoluent pas que dans « *leur propre environnement* ». Ils ont vocation à en sortir, à parcourir le monde, à rencontrer de

temps en temps²² des individus «enculturés» différemment et changeants. L'expérience de mobilité potentielle en Europe, dans un premier temps, mais ensuite ailleurs, justifie à ce titre même le travail de compétences interculturelles sous une forme contextualisée (dans l'architecture même d'un portfolio, par exemple). La familiarisation voire la maîtrise de ce nouveau code (en particulier dans la manière de s'interroger sur le monde) constitue un objectif essentiel du travail sur les compétences interculturelles, et permet des discours positifs concernant les apports de la mobilité : enrichissement et constitution d'un capital («de mobilité») renégociable dans un autre contexte.

3.4. Le Portfolio comme témoin d'une structure aménagée du séjour

Cependant, pour que les compétences interculturelles puissent être travaillées à un niveau plus pragmatique, il convient de créer des ajustements au sein même de la structure organisationnelle du stage. Celui-ci s'organise autour de plusieurs moments/ situations qui permettent de travailler à différents degrés les compétences interculturelles, avec des alternances de temps d'apprentissage relativement classiques (les cours, les sorties culturelles encadrées, où très souvent la figure de l'enseignant se double de celle d'un tuteur) et des temps de rencontres. Les activités culturelles ne se passent pas toutes dans les musées : en 2008, la visite guidée de l'hypermarché proche de l'UCP a été programmée. En 2010, il s'est agi de celle d'un lycée. Ce découpage temporel du séjour permet en fait de passer de moments relativement protégés à d'autres où une concentration interculturelle est nécessaire, comme les sorties avec les étudiants français, le week-end en famille. Le *Portfolio* permet à la fois une approche in vitro et in vivo des compétences interculturelles en créant un lien concret entre les deux.

22 Aussi bien «chez eux» que hors «de chez eux»... Et ce contrairement à un courant de discours autorisé qui voudrait qu'un public d'apprenants, considéré, une fois pour toutes, sous l'angle de la nationalité, ne puisse pas s'initier à d'autres formes d'apprentissage que celles «définies» par la «culture traditionnelle d'enseignement et d'apprentissage» de leur pays.

3.5. Le Portfolio comme outil d'une approche conjointe in vitro et in vivo

Parallèlement, le *Portfolio de compétences interculturelles et d'expériences en mobilité internationale*, testé à partir de 2009 sous forme prototypique²³, intègre à la fois une dimension générale de « produit » enculturé « à la française »²⁴, et une autre qui est en adéquation avec le niveau linguistique des stagiaires et la réalité du séjour, comme s'il s'agissait d'un document « à la carte ». Le programme du *Séminaire* et sa retranscription dans le portfolio intègrent les différents moments de la mobilité : en amont, pendant et en aval. Les parties en amont et en aval sont plutôt contextualisées suivant un axe linguistique et géographique, alors que le séjour lui-même intègre une dimension temporelle plus importante. Ainsi le premier et le troisième fascicules s'intéressent bien moins que le deuxième à dater les événements. Ils dégagent, pour l'étudiant, des aires de questionnement sur le rapport à sa société de référence (le Japon) et à celle du pays cible (la France). Dans le cas d'*Escale 2* (le deuxième fascicule du *Portfolio*), le stagiaire peut suivre au jour le jour, en mots et en action, son parcours dans la société française. Le *Portfolio* opte tantôt pour un travail sur des savoirs, tantôt sur des savoir-faire. Par ailleurs, l'écriture régulière du portfolio et sa relecture en cours, en gardant trace de la spécificité de chaque journée, créent des conditions favorables à un travail de réflexivité. D'autres moments particuliers du stage, comme l'évaluation finale menée dans le groupe, jouent aussi ce rôle. Mais, vu l'éloignement des positionnements de départ par rapport à la question de l'identité/ altérité, ces moments privilégiés de travail sur les compétences interculturelles ne suffisent sans doute pas (parce qu'il n'y pas de familiarisation avec elles antérieurement ou si peu),

23 Dès 2008, un portfolio (version UCP) a été introduit comme outil de structuration des apprentissages linguistiques et interculturels. Dans cette toute première version, il était co-construit par les stagiaires tout le long de leur séjour.

24 C'est-à-dire que la manière d'y interroger le monde et la société d'origine et d'accueil s'y fait, pour certains aspects, suivant une logique de pensée différente de celle qui a cours au Japon. Nous avons ainsi été témoin de la scène suivante en 2009 : à une de ses camarades qui considérait le portfolio (première version) comme quelquefois difficile à remplir, une étudiante a répliqué qu'il suffisait de penser qu'on répondait à des questions « françaises » pour s'y retrouver. Elle soulignait ainsi que la manière d'investir le séjour à travers le portfolio était une manière différente d'aborder la « réalité quotidienne » (Berger et Luckmann, 2006).

ou alors la simple oralité du travail se dissout dans les kilomètres du voyage du retour. C'est dans ce contexte spécifique que l'utilisation d'un portfolio paraît essentielle : il garde la trace du cheminement dans cet univers intellectuel, conceptuel autre ; il garde les traces du pas-à-pas interculturel, de l'effort de réflexivité fait, et peut-être de la décentration opérée.

Enfin, il faut souligner que le rôle du *Portfolio* s'étend aussi au domaine de l'évaluation puisque son remplissage régulier, et en français, devient un des éléments pris en compte dans l'appréciation d'une évolution entre le début et la fin du séjour.

La création du *Portfolio de compétences interculturelles et d'expériences en mobilité internationale* se trouve au croisement de plusieurs phénomènes de natures diverses. Il s'inscrit comme le produit d'une volonté institutionnelle universitaire bi-nationale²⁵. Il n'est pas certain que les enjeux liés à la mobilité en général qui se dégagent dans le monde globalisé actuellement aient été totalement perçus lorsque les premiers contacts ont été pris pour établir une convention de coopération entre l'UPO et l'UCP en 2002 (Terasako, 2004). Désormais toutefois, c'est en toute connaissance de cause que l'aventure continue dans ce sens là aussi. C'est ainsi qu'il faut comprendre la création d'une unité de valeur autour du *Séminaire*, non pas seulement pour des aspects « culturels » mais aussi pour les seuls apprentissages linguistiques (qui en réalité servent directement à la cause de l'approche interculturelle et inversement). Mais le séjour de mobilité en France ne pourrait se développer et profiter à un grand nombre de ses acteurs et co-acteurs s'il ne se déclinait qu'en termes de politique linguistico-interculturelle²⁶. Du côté des enseignants, il y a des prises de position, pas obligatoirement uniques, en faveur de certaines orientations particulières qui émergent du champ de la DLCE : formation à des compétences interculturelles différenciées des savoirs culturels, formation au travail en autonomie et développement d'approches réflexives dans les apprentissages. La recherche et l'action se trouvent ainsi tout naturellement associées à la genèse

25 Il ne faut pas oublier non plus que son édition a été financée par le Conseil Général du Val d'Oise.

26 Symboliquement, c'est accorder ou conserver une certaine valeur à l'apprentissage du français dans un établissement à dominante scientifique, qui trop souvent estime que celui de l'anglais peut combler tous les besoins langagiers hors Japon.

du *Portfolio*. Cependant, là encore, cet outil n'aurait sans doute pas vu le jour sans l'implication résolue de certains et sans un zeste de ce qui relève d'autre chose que de la raison. En effet des débuts des échanges à aujourd'hui, il a toujours été question, à de nombreux niveaux, de rencontres et de co-construction. C'est très certainement là que réside un des secrets de réalisation de ce Portfolio. Reste à savoir maintenant comment les étudiants se l'approprient tout au long de leur expérience mobilière qui commence et se poursuit non pas en France mais dans leur société d'origine, et en quoi il peut faciliter et catalyser leurs capacités à devenir des passeurs de sens pour d'autres de leurs compatriotes et, pour eux-mêmes, à leur ouvrir les portes du monde, dans la compréhension de soi-même et le respect d'autrui. Ainsi, l'expérience de mobilité entre l'UPO et l'UCP est encore une aventure à suivre.

Bibliographie et sitographie

Abdallah-Preteille, M. (1999). *L'éducation interculturelle*. PUF, Paris.

Abdallah-Preteille, M. (2006). «Interculturalism as a paradigm for thinking about diversity», in *Intercultural Education*, Vol.17, n°5, 475-483, disponible sur : <<http://dx.doi.org/10.1080/14675980601065764>>

Anquetil, M. (2006). *Mobilité Erasmus et communication interculturelle, Une recherche-action pour un parcours de formation*. Transversales, Peter Lang, Berne.

Augé, M. (1997). *L'impossible voyage, Le tourisme et ses images*. Payot & Rivages, Paris.

Ballatore, M. (2007). *L'expérience de mobilité des étudiants ERASMUS: les usages inégaux d'un programme d'«échange». Une comparaison Angleterre/ France/ Italie*. Thèse de doctorat, Université Aix-Marseille I et Università degli studi di Torino.

Berger, P. et Luckmann, T. (2006). *La construction sociale de la réalité*. Armand Colin, Paris.

Byram, M., (sous la coordination de) (2005 [2003]). *La compétence interculturelle*. Éditions du Conseil de l'Europe, Strasbourg.

Carpentier, M.-N., Demorgon, J. (2010). «La recherche interculturelle fondamentale. L'intérêt humaine cachée». In G. Thésée, N. Carignan et P. Carr (éds). *Les faces cachées de l'interculturel*. L'Harmattan, Paris.

Carroll, R. (1987). *Evidences invisibles*. Editions du Seuil, Paris.

Cha, M. et Pungier, M.-F. (2007). « Les deuxièmes langues à l'Université Préfectorale d'Osaka : étudiants vs enseignants ». *The Language Center Journal*, vol.6, 43-63. Université Préfectorale d'Osaka.

Chevalier, L. (2006). *Les représentations de l'enseignement/apprentissage de la grammaire du FLE chez des enseignants japonais d'une université*, Mémoire de Master 2, mention Lettres et Langues, spécialité Français Langue Etrangère, Université de Franche-Comté.

Conseil de l'Europe (2000). *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*. Didier, Paris.

Crapanzano, V. (1994). « Réflexions sur une anthropologie des émotions », in *Les Emotions*, Terrain, n° 22. Paris.

Dasen, P. (2002). « Introduction. Approches interculturelles : acquis et controverses ». In P. Dasen et C. Perregaux (éds). *Pourquoi des approches interculturelles en sciences de l'éducation ?* De Boeck Université.

De Pembroke, E. (1999). « Petits malentendus entre communautés : Japonais et Américains à Paris », in M. Abdallah-Pretceille, L. Porcher, *Diagonales de la communication interculturelle*. Anthropos, Paris.

Dervin, F. (2004). « Définition et évaluation de la compétence interculturelle en contexte de mobilité : ouvertures ». In *Moderna Språk*. 66-76. disponible sur : <users.utu.fi/freder/mob.pdf>

Dervin, F. (2008). *Les métamorphoses identitaires en situation de mobilité*. HDR, Turku. Version disponible sur : <<https://oa.doria.fi/bitstream/handle/10024/36411/B307.pdf?sequence=1>>

Dervin, F. (2009). « Transcending the Culturalist Impasse in Stays Abroad : Helping Mobile Students to Appreciate Diverse Diversities ». In *Frontiers : The Interdisciplinary Journal of Study Abroad*, vol. XVIII, 119-141, disponible sur : <<http://www.frontiersjournal.com/documents/FrontiersXVIII-Fall09FDervin.pdf>>

Dervin, F. (sans date). « An introduction to proteophilic competences : on assessing interculturality », disponible sur : <<http://users.utu.fi/freder/Fred%20Dervin.pdf>>

Develotte, C. (2006). « Le Journal d'étonnement. Aspects méthodologiques d'un journal visant à développer la compétence interculturelle », in *Lidil*, 34. 105-124. Version disponible sur internet : <http://lidil.revues.org/document25.html>

Duteille, C. (2002). «L'événement de la rencontre comme expérience de rupture temporelle». *Arobase 2002*, 81-88. Version disponible sur internet : <http://www.univ-rouen.fr/arobase/v6/duteille.pdf>

Garneau, N.I. (2006). *Les mobilités internationales à l'ère de la globalisation. Une comparaison sociologique des carrières spatiales et des socialisations professionnelles d'étudiants français et québécois*. Thèse de doctorat de sociologie, Université Lumière-Lyon 2.

Geertz, C. (2006 [1986]). *Savoir local, savoir global. Les lieux du savoir*. PUF, Paris.

Gohard-Radenkovic, A. (2004). *Communiquer en langue étrangère. Des compétences culturelles vers des compétences linguistiques*. Peter Lang, Berne.

Gohard-Radenkovic, A., Murphy-Lejeune, E. (2008). «Mobilités et parcours», in G. Zarate, D. Lévy et C. Kramsch (sous la direction de), *Précis du plurilinguisme et du pluriculturalisme*. Editions des Archives Contemporaines, Paris, 127-134.

Gohard-Radenkovic, A. (2010). «De la diversité à la différence, de la différence à la différenciation», in G. Thésée, N. Carignan et P. Carr (éds). *Les faces cachées de l'interculturel*. L'Harmattan, Paris.

Hall, E. T. et Hall, M. R. (1994). *Comprendre les Japonais*. Seuil, Paris.

Hily, M.-A. (2001). «Rencontres interculturelles. Echanges et sociabilités». In R. De Villanova, M.-A. Hily, Varro, G., (éds). *Construire l'interculturel? De la notion aux pratiques*. L'Harmattan, Paris, 7-14.

Himeta, M. (2006). *Le paradoxe de la francophilie japonaise. Représentations des enseignants et des étudiants de français au Japon*. Thèse: Université de Paris III-Sorbonne Nouvelle.

Kohler-Bally, P. (2001). *Mobilité et plurilinguisme, Le cas de l'étudiant Erasmus en contexte bilingue*. Editions Universitaires Fribourg, Fribourg.

Kok-Escalé, M.-C. (2007). *Valeur ajoutée d'un séjour d'étude à l'étranger: les compétences de communication et de médiation interculturelles*. Version disponible sur internet: Frans-Nederlands www.frnl.eu.

Lahire, B. (2006). «Culture», in *Mesure et Savidan* (éds). *Le dictionnaire des sciences humaines*. PUF, Paris, 229-231.

Little, D. et Simpson, B. (2003). *Portfolio européen des langues/ La composante interculturelle et Apprendre à apprendre*. Conseil de l'Europe, Strasbourg.

Molinié, M. et Pungier M.-F., (2007). «Politique linguistique et plurilinguisme

dans le Kansai : la francophonie à l'épreuve de la mondialisation». In C. Mayaux (éd.). *France-Japon : regards croisés, Echanges littéraires et mutations culturelles*. Peter Lang, Bern, 39-51.

Murphy-Lejeune, E. (2003). *L'étudiant européen voyageur, un nouvel étranger*. Didier, Paris.

Neuner, G. (2005). «Les mondes socioculturels intermédiaires dans l'enseignement et l'apprentissage des langues vivantes», in Byram, M., (sous la coordination de) (2005 [2003]). *La compétence interculturelle*. Éditions du Conseil de l'Europe, Strasbourg, 15-65.

Ota, H., Viala, A. et alii (2004). «Les Japonais en voyage pathologique à Paris : un modèle original de prise en charge transculturelle», in *Supplément à Nervure, Journal de Psychiatrie*, Tome XVII12, n° 5, 31-34.

Papatsiba, V. (2003). *Des étudiants européens : «Erasmus» et l'aventure de l'altérité*. Transversales vol. 7, Peter Lang, Berne.

Pungier, M.-F. (2009a). «Esquisse sur quelques ailleurs significatifs d'étudiants japonais en séjour d'immersion en France». *The Language Center Journal*, vol. 8, 15-34. Université Préfectorale d'Osaka.

Pungier, M.-F. (2009b). «Le voyage en France dans les brochures touristiques – exemples japonais de l'été 2008 –». *Osaka Furitsu Daigaku Kiyo*, vol. 57, 55-78. Université Préfectorale d'Osaka.

Ramos, E. (2002). *L'invention des origines, Sociologie de l'ancrage identitaire*. Armand Colin, Paris.

Rapport LACE (2007). *Les compétences interculturelles enseignées dans les cours de langues étrangères dans l'enseignement obligatoire dans l'Union européenne*.

Terasako, M. (2004). «Chemin de la Convention de Coopération entre l'Université Préfectorale d'Osaka et l'Université de Cergy-Pontoise, ~ un essai de formation des échanges internationaux~», in *The Language Center Journal*, vol.3, 169-184. Université Préfectorale d'Osaka.

Terrier, E. (2009). *Mobilités et expériences territoriales des étudiants internationaux en Bretagne. Interroger le rapport mobilités spatiales/ inégalités sociales à partir des migrations étudiantes*. Thèse de doctorat en géographie, Université de Rennes 2.

Thamin, N. (2007). *Dynamique des répertoires langagiers et identités pluri-lingues de sujets en situation de mobilité*. Thèse de Doctorat en Sciences du Langage, Sociolinguistique et Didactique des Langues, Université Stendhal – Grenoble III.

Zarate, G., Gohard-Radenkovic A., Lussier, D. & Penz, H. (2003). *Médiation culturelle et didactique des langues*, Editions du Conseil de l'Europe, Strasbourg.

Zarate, G. et Gohard-Radenkovic, A. (Coord.) (2005). *La reconnaissance des compétences interculturelles : de la grille à la carte*. Didier, Paris.

Zarate, G. (2005[2003]). «Identités et plurilinguisme : conditions préalables à la reconnaissance des compétences interculturelles», in M. Byram, (sous la coordination de), *La compétence interculturelle*. Éditions du Conseil de l'Europe, Strasbourg, 89-123.

Zarate, G. (2010). «L'évaluation des compétences culturelles et interculturelles à travers le débat des institutions européennes», in Alao, G., Lecocq, H., Yun-Roger, S., Szende, T., *Implicites, stéréotypes, imaginaires, La composante culturelle en langue étrangère*. Paris, Editions des archives contemporaines, 6-17.

Documents :

UCP :

Molinié, M. et Lankhorst, M. (2010). *Portfolio de compétences interculturelles et d'expériences en mobilité internationale (Japon-France)*. Université de Cergy-Pontoise.

Ce Portfolio comporte trois fascicules correspondant à chacune des étapes de la mobilité : en amont, pendant et en aval, soient trois escales de l'expérience : *Escale 1 : Japon-France ; Escale 2 : en séjour en France ; Escale 3 : retour au Japon et projets internationaux*.

UPO :

nom du document / forme	année	commanditaire	nbre	contenu / objectifs	consignes
Paroles des stagiaires (fascicule imprimé)	2005 2006 2007 2008 2009	UPO (enseignant en charge de l'UV sur la partie « culture » jusqu'en 2008 puis enseignant en charge de l'UV « compétences linguistiques »)	20 24 25 30 12	traces de la réalisation du séjour et transmission à la « génération » de stagiaires suivante	longueur
rappports UV sur la partie « culture » (papier libre)	2005 2006 2007 2008 2009	UPO (enseignant en charge de l'UV sur la partie « culture »)	12 14 15 19 6	compte rendu officiel pour obtention de la valeur, reprise du contenu des portfolios en concentré	?
portfolios (fascicule formaté)	2005 2006 2007 2008 2009	UPO (enseignant en charge de l'UV sur la partie « culture »)	12 14 15 19 6	preuve de la réalisation du séjour	régularité
journal de bord individuel (carnet)	2005	enseignant de FLE	20	initiation à la réflexivité	régularité
journal de bord collectif (fascicule formaté)	2007	Université Daito Bunka (Tokyo) et UPO	12 (4x3)	créer à terme un outil permettant une prise de conscience interculturelle dans la mobilité	système de tours proposés; exemples de notations; régularité

Chapitre 2

La recherche-action
dans le champ
du plurilinguisme :
quelle cohérence entre
les choix épistémologiques
et les politiques
institutionnelles ?

Recherche-action en didactique des langues et des cultures : changer les pratiques et pratiquer le changement

Dominique MACAIRE, Université Nancy 1-IUFM

UMR 7118, ATILF-CNRS,

Axe « Acquisition et apprentissage des langues », CRAPEL

Alors que la recherche classique en sciences humaines et en particulier en didactique des langues se trouve en relative difficulté du fait de son éloignement du monde réel et d'une crise épistémologique émergente, la recherche-action peine aujourd'hui encore à gagner sa place parmi les méthodologies de recherche reconnues. Elle est questionnée dans ses visées, ses résultats et ses effets. La recherche-action se revendique en effet à la fois de la recherche et de l'action. Les liens qu'elle entretient avec la recherche dite classique sont des indicateurs d'une conception du monde et de la recherche qui s'inscrit d'emblée dans une vision de la complexité assurément contextualisée et dont les acteurs sont les principaux vecteurs de la conquête du savoir. Les liens qu'elle entretient avec la recherche qualitative sont le reflet des ajustements qu'elle s'autorise tout au long de sa progression en boucle. Ces ajustements guident les moyens dont elle se dote ainsi que ses méthodes, la faisant alors paraître peu stable et pour d'aucuns, peu fiable.

Tout autant que le pôle « recherche », on prend en compte (on comprend) le pôle « action » dans la notion de « recherche-action ». On la comprendra à la fois comme un processus de distanciation par rapport à soi-même en tant que chercheur et comme un processus de prise de recul critique par rapport aux pratiques, inscrit dans l'action, c'est-à-dire en interaction avec l'action, donc un processus engagé dans un mouvement de va et vient ou de circulation pour une part et de contacts pour une autre part. La « prise de recul critique » est centrale, non pour des aspects de « distance », mais dans le registre des

« proximités critiques » qu'elle suppose et des relations qu'elle induit. Elle oriente la recherche non du côté d'un positivisme idéalisé, mais du côté du changement.

Enfin, « l'action *sur...* » est aussi importante dans la recherche-action que l'action en elle-même. La recherche-action se veut certes explicative, visant une objectivation de l'observation, sous l'influence des sciences exactes et du souhait de transférabilité qu'elle porte, mais il n'est pas exclu pour elle d'opter pour une visée de changement. C'est-à-dire une visée « d'action *sur...* », ce que bon nombre de chercheurs en didactique des langues privilégient.

Dans les deux cas, la recherche-action est le terrain d'une ambiguïté, celle de l' « implication ». Peut-on dire que le chercheur qui vise l'action et/ ou « l'action *sur...* » est un « chercheur neutre » ? Son implication ne s'oppose-t-elle pas à la volonté de prise de recul critique que le processus de distanciation a dégagé précédemment ? Comment vivre une telle tension ? Est-ce au détriment de la recherche elle-même ? L'idée selon laquelle la neutralité serait possible en recherche-action en didactique des langues repose sur une idéologie nostalgique de la recherche fondamentale. Ceci n'est pas envisageable dès lors que l'on a affaire à l'humain. Ainsi les sujets sont éminemment subjectifs et le chercheur tout autant. La neutralité n'est ainsi en soi pas possible. Il y a toujours un « je » singulier et collectif qui parle. Et la neutralité est un leurre dans ce type de recherche ; il convient d'y renoncer, d'en faire le deuil. Seule une méthodologie s'appuyant sur des outils rigoureux et croisés entre eux peut se dire objectivante, ce qui ne signifiera pas pour autant objective. L'implication du chercheur est ambiguë si les rôles ne sont pas assez clairs dans les équipes engagées « en » recherche.

1. Recherche et action, frères ennemis ?

La mésentente entre la recherche classique et la recherche-action provient pour une part de leur éloignement conceptuel. Hugues Bazin (2006) propose le tableau suivant, en partant des sciences sociales et de la recherche-action situationnelle.

	RECHERCHE-ACTION SITUATIONNELLE	RECHERCHE CLASSIQUE
Commande	Problématisation d'un contexte : commande publique et demande publique doivent un moment pouvoir se rejoindre.	Formulation de problèmes externes aux contextes : pas ou peu de relation entre l'attente d'un commanditaire et l'émergence d'une demande publique (jeu d'appels d'offres surplombants par exemple).
Démarrage	Provoquer une situation : réunion des acteurs autour d'une situation commune dont ils définissent la problématique et les modalités collectives de travail ; la négociation est permanente et fait partie de l'évaluation.	Négocier un accès au « terrain » : rencontre individuelle ou collective des acteurs à partir d'enquêtes ou de groupes de travail méthodologique ; négociation et évaluation sont deux étapes séparées dans l'espace et le temps.
Type de position — relations	Position impliquée, relations horizontales et égalitaires : le chercheur initie une organisation démocratique en tant que membre parmi les autres de la situation de travail, mais c'est le travail collectif des praticiens qui définit la situation. Ainsi, soit le chercheur est maître de la recherche et « décide » de ses choix (recherche de type démocratique et objectivante), soit l'équipe engagée avec le chercheur décide des choix (recherche de type paritaire).	Position neutre, relations verticales et hiérarchiques : le chercheur est extérieur, renvoyé à la représentation d'un pouvoir scientifique et institutionnel (il sait des choses que ne connaît pas le profane, il travaille avec les décideurs).
Type de production de connaissance	Connaissance par une série de transformations individuelles et sociales, production continue, en temps réel, plus transparente ; les intéressés participent à toutes les étapes : la connaissance produite en situation révèle des éléments impossibles à obtenir par des moyens classiques.	Connaissance par collecte de données, résultat différé sous la forme d'un produit fini (rapport), méthodologie et positionnement peu clairement explicités, enjeux sous-jacents non dits (partenariat géo-institutionnel, fonctionnement de structure, logique catégorielle de marché, etc.).

	RECHERCHE-ACTION SITUATIONNELLE	RECHERCHE CLASSIQUE
Outils de production	Qualitatif (entretien approfondi, monographie, autobiographie, enquête sociale) et interactif (autoformation, dynamique de groupe, atelier coopératif, expérimentation par la recherche-action).	Quantitatif (enquête par questionnaire, données statistiques) et qualitatif (entretien, monographie, observation, analyse documentaire).
Efficiencce du savoir produit et diffusion de la connaissance	La connaissance est directement agent de transformation, les acteurs intègrent le principe de recherche-action dans leur cadre professionnel sans médiation ou intermédiaire; la connaissance est diffusée par des plateformes numériques (open source, sans droit d'accès), des rencontres d'ateliers et d'interventions publiques, des cursus autoformants	Les acteurs accèdent difficilement au produit final. Il faut un corps intermédiaire (opérateur, technicien) pour décrypter cette connaissance et c'est eux qui l'utilisent en tant que savoir opérationnel; la connaissance peut ou non être diffusée sous forme de livres, de colloques ou de séminaires.
Rapport au temps et analyse de la connaissance	S'inscrit dans une logique de processus, c'est un <i>work in progress</i> qui s'auto-évalue et s'auto-forme de manière collective; travail sur les représentations sociales et le principe de construction de la réalité, feedback (analyse du retour des intéressés sur les documents produits).	S'inscrit dans une période relativement courte; la recherche ne dégage pas un processus collectif, elle est évaluée par des spécialistes; interprétation souvent solitaire du chercheur, pas de <i>feed-back</i> .
Transformations réelles	Les acteurs maîtrisent le sens d'une transformation de la réalité: rapport au travail et utilisation de sa production.	Les transformations éventuelles sont différées et restent sous l'autorité des commanditaires sans que les acteurs en maîtrisent les tenants et les aboutissants.
Approche épistémologique d'une situation sociale	Systémique: complexité, la situation est plus que l'addition des éléments qui la composent, c'est un système d'interactions et d'événements. Microsociologique: la situation est un analyseur de l'ensemble de la société.	Analytique: la situation est une somme d'éléments étudiés séparément, relations linéaires de cause à effet. Positiviste: la situation est un fait social, objet d'étude qu'il faut étalonner dans un échantillonnage représentatif.

	RECHERCHE-ACTION SITUATIONNELLE	RECHERCHE CLASSIQUE
Objectivité et scientificité	Pas d'hypothèses ou de méthodologies préalables, aller-retour entre implication et distanciation, l'influence du chercheur fait partie de la recherche et les situations de crise sont un support d'analyse, objectivation par comparaison dans l'espace entre les situations de travail et dans le temps entre les étapes de transformation individuelle et sociale.	Objectivation par séparation chercheur/objet de recherche, application d'une grille d'analyse pré-établie, d'une méthodologie qualitative ou quantitative vérifiant les hypothèses initiales, «évite» toutes influences du chercheur et les situations de crise sont vécues comme une erreur d'implication.

On en retient pour la didactique des langues que la recherche-action peut s'appuyer sur des méthodologies diverses en fonction des objectifs qu'elle vise et qu'elle est éloignée de la recherche classique sur bien des plans. Nunan, à la suite de Kemmis et Mc Taggart, insiste sur trois conditions de réalisation de la recherche-action : elle doit être conduite par des praticiens, elle est collaborative et on en attend des changements.

«Action research is a form of collective self-reflective enquiry undertaken by participants in social situations in order to improve the rationality and justice of their own social or educational practices, as well as their understanding of those practices and the situations in which the practices are carried out... The approach is only action research when it is collaborative, though it is important to realize that action research of the group is achieved through the critically examined action of individual group members». (Kemmis & McTaggart, 1988 : 5-6)

2. Une question d'épistémologie

Derrière cette vision binaire de la recherche classique d'une part et de la recherche-action de l'autre, se cachent deux conceptions du monde et de la relation au savoir fort différentes.

Dans le cas de la conception positiviste, l'univers est fini, il préexiste au savoir que les humains acquièrent progressivement, en se servant dans un grand réservoir. On peut en déduire la structure par l'observation, de laquelle se dégagent des règles et des normes. Ainsi

le monde est organisé et une certaine hiérarchie interne, de l'ordre d'une causalité, s'en dégage. Il est prééminent par rapport à l'humain. Les émotions ne jouent guère. Elles sont reléguées au second plan, bannies de toute recherche. Les croyances ne sont que des entraves à la construction du savoir. Les représentations sont chassées, la connaissance est «une».

Dans le cas d'une vision du monde ouverte telle que la recherche-action la pense, le savoir est en devenir, il n'est ni donné, ni même seulement intellectuellement construit. Il est processus et il se construit en devenant. Il est en perpétuel mouvement, évolutif. Le chercheur a la main, dans la mesure où il se construit son objet d'étude, l'humain, et ne le considère pas comme fini. Dans la pensée compréhensive de la recherche-action, la dimension historique joue un rôle: en effet, l'objet est marqué par ses évolutions, sa contextualisation, les représentations que l'on a ou que l'on a eues. La langue même que l'on emploie pour l'évoquer est marquée du sceau de la pensée et des émotions du chercheur et de son groupe d'appartenance, tant en termes de pensée scientifique que de structuration d'une communauté.

De plus, la recherche-action, par différence avec l'approche positiviste de la recherche classique, est orientée vers l'action, vers l'intervention et l'avenir. Elle génère des savoirs en contexte et en prospective. Elle remplace la notion de lois générales par celle de relativité en fonction de contextes. Pour Babüroglu et Ravn (2002), la recherche-action gagnerait à être adossée à un «désir d'avenir» que l'objectif de résolution de problème ne peut satisfaire. Pour ces auteurs, l'organisation sociale repose sur la notion d'image désirée d'avenir qu'ils nomment *future theories* par opposition avec les descriptions causales d'un présent problématique. L'espoir d'un changement ne devrait pas être simple visée d'avenir; il convient de se forger une compétence d'aide au changement. Dans une contribution antérieure (Macaire, 2007), nous avons proposé de structurer les processus qui président au changement (gestion des traces, des chroniques de la recherche-action) et de les intégrer au nombre des indicateurs de réussite d'une recherche-action.

3. Un déroulement par cycles

La recherche-action se caractérise par un fonctionnement cyclique, *the action research spiral*, selon le terme de Kemmis & Mc Taggart (1988), un fonctionnement en boucles. Les chercheurs théoriciens de la recherche-action à la suite de Kurt Lewin ont compté ces périodes. Certains s'accordent pour en considérer cinq, une phase diagnostique, une phase de planification, une phase de participation à une action, une phase de recul évaluatif et une phase de synthèse structuration. D'autres ont réduit le nombre de phases, tout en conservant la dynamique. Le processus de recherche-action s'installe par exemple lors de trois moments principaux que présente Stringer en ces termes :

Look — building a picture and gathering information. When evaluating we define and describe the problem to be investigated and the context in which it is set. We also describe what all the participants (educators, group members, managers etc.) have been doing.

Think – interpreting and explaining. When evaluating we analyse and interpret the situation. We reflect on what participants have been doing. We look at areas of success and any deficiencies, issues or problems.

Act – resolving issues and problems. In evaluation we judge the worth, effectiveness, appropriateness, and outcomes of those activities. We act to formulate solutions to any problems. (Stringer, 1999: 18; 43-44; 160)

Ce faisant, il s'attache à ce que fait le chercheur dans le cadre d'une recherche-action. Pour notre part, nous avons adopté un schéma de type : *questionner, expliciter et corrélér* (Macaire, 2010). En effet, le chercheur vit dans un mode d'incertitudes et de tensions entre réalités et théories. Il est amené à trouver un relatif équilibre pour justifier de sa recherche. Il optera pour une posture de chercheur impliqué et critique. Le questionnement permet la remise en cause de la doxa, des croyances, des évidences. L'explicitation renvoie au processus de pratique réflexive et structure la vision des pratiques à

des moments clés. Elle est contributive à leur évolution. La corrélation aide à trouver les liens, les interfaces, les passages, les ponts qui pourront engager le changement.

La recherche-action se base à la fois sur la conscientisation et l'explicitation des théories de référence et sur la réflexion et la distanciation qui permettent d'accéder à l'objectivisation des données, au-delà de leur observation et « compréhension », pour aller vers l'action, donc vers le changement.

« It is thus an emergent process which takes shape as understanding increases; it is an iterative process which converges towards a better understanding of what happens. In most of its forms it is also participative (among other reasons, change is usually easier to achieve when those affected by the change are involved) and qualitative. » (Dick, 1999).

La distanciation permet au chercheur de prendre du recul par rapport à l'implication qui est sienne et à la manière dont il induit des modifications du dispositif. L'action est une source de connaissance qui se réinvestit dans l'action. L'intervention qui vise à transformer la réalité comporte une part de dimension réflexive qui nourrit l'action en retour. Pour ce faire, le dépassement de la dichotomie recherche *versus* action est nécessaire. Si l'on s'enferme dans l'une des deux logiques que décrivent Huberman et Gather Thurler (1997), on a d'un côté la question du *Comment ?* (les praticiens) et de l'autre la question du *Pourquoi ?* (les chercheurs), on entérine le couple maudit des chercheurs et praticiens unis. Dès lors que les rôles respectifs sont clarifiés, le risque est mineur. Tout au plus les praticiens sont-ils des chercheurs. Daniel Véronique rappelle qu'il faut *se prémunir d'être juge et partie*. (2007).

En outre, le chercheur sera attentif à garantir une robustesse de ses résultats par la triangulation. Il convient que des sources externes scientifiquement avérées viennent corroborer les résultats de la recherche-action. Il est important de croiser les résultats pour leur assurer une validité, elle-même toute relative. On insistera également sur la nécessaire diffusion des résultats qui constitue une garantie de la réflexion et la transposition potentielle de la recherche à d'autres contextes ou situations proches. Là encore comme précédemment, la conception du monde du chercheur est en creux de la réflexion sur ses méthodes de travail : soit le monde est fini et homogène

(vision positiviste), soit le monde est non fermé et pour une part imprévisible (vision constructiviste). On optera ici pour soutenir que le monde observé étant de l'ordre de l'humain, il est non fini, il vit en mouvements, tensions et relations. Il évoque les fractales. La validité à laquelle aspire la recherche-action porte sur le ici et maintenant de l'objet construit, sur le contexte et l'environnement étudié, avec la pluralité du regard du chercheur et les proximités critiques qu'il peut mettre en place.

4. Effets attendus de la recherche

La recherche-action est avant tout questionnement scientifique rigoureux sur des objets identifiés. Elle a des visées d'action ou d'intervention sur une situation problème identifiée dans un contexte déterminé. Pour certains chercheurs, cette situation problème est donnée (c'est le cas le plus général dans le domaine de la didactique des langues et des cultures) alors que, pour d'autres, elle est sollicitée, voire créée (c'est le cas le plus fréquent dans les recherches-actions situationnelles des sciences sociales). La recherche-action répond à des besoins sociaux et développe des compétences de résolution de problèmes chez les acteurs engagés. En outre, elle s'appuie sur un cadre épistémologique, ontologique (des valeurs de respect mutuel et de collaboration). Ne négligeons pas dans ce contexte les influences de la recherche-action anglo-saxonne plus ouverte et sans doute moins radicale que la recherche-action de type français pour laquelle le référent implicite reste souvent la recherche fondamentale. Ainsi, de nombreuses recherches-actions ont-elles débuté par des logiques de projets.

On se reportera ici à l'opinion d'Evered (1985 : 452) pour qui la définition réitérée de la théorie amène à développer non pas des théories *de* l'action mais des théories *pour* l'action.

Reprenant l'opposition entre recherche classique et recherche-action, Susman et Evered (1978) proposent quatre niveaux de pertinence et de réussite pour chacune de ces deux conceptions de la recherche.

Intentions épistémologiques

Recherche-action : développe des avis multiples en vue de l'action afin d'obtenir les résultats souhaités.

Sciences positives : prédisent les événements à partir de jugements dans un ordre hiérarchique.

Accroissement des connaissances

RA : tient compte des "conjectures" et n'hésite pas à créer des situations en vue du changement de la connaissance.

SP : opèrent par une stratégie d'induction et de déduction.

Critères de confirmation

RA : repose essentiellement sur l'évaluation des effets de l'action

SP : s'appuie sur une cohérence logique, la conjecture et le contrôle.

Base de généralisation

RA : les résultats sont étroitement liés à la situation, au contexte.

SP : base large, à valeur universelle et hors du contexte.

Ainsi, comme le montre le tableau, les attentes que l'on est en droit d'avoir par rapport aux deux formes de recherches sont éloignées l'une de l'autre. La différence relève davantage du registre épistémologique que du registre méthodologique, ce que souligne Nunan (1999 : 20), citant Rist : «*Ultimately, the issue is not research strategies, per se. Rather, the adherence to one paradigm as opposed to another predisposes one to view the world and the events within it in profoundly different ways.*» (1977 : 43)

On insistera alors sur la multidimensionalité de la recherche-action qui ne peut se contenter d'une seule entrée, comme le dit Allen : «*Because of this interventionist approach, the experimental standardisation of positivistic research is neither possible or desirable. Similarly, because action research thus addresses whole system issues which are invariably multi-variate (and somewhat indeterminate!) these are best approached within a qualitative and holistic framework, rather than a reductionist, and quantitative framework.*» (2001, ch. 3).

Adopter une attitude compréhensive, c'est-à-dire englobante, revient à porter un nouveau regard épistémologique sur le schéma linéaire et oh combien classique de « production-diffusion-consommation » du savoir pour adopter une posture de recherche ouverte.

La recherche-action par sa souplesse et son aspect multidimensionnel est favorable à ce que Hélène Trocmé-Fabre nomme une « péda-

gogie de l'incertitude». Il n'est donc pas anodin de la rencontrer en didactique des langues. Cette méthodologie proche des réalités, des terrains, en contextes, ne cherche pas la cohésion, mais s'attarde sur les clivages, les freins, et privilégie les zones d'achoppement. Elle opte pour le déséquilibre potentiel, en quête de tensions. C'est par une posture de distanciation qui affronte le complexe que le chercheur puise en lui-même et dans les théories de référence les outils conceptuels nécessaires à l'avancée de sa recherche.

Si une ambiguïté demeure entre chercheur impliqué et chercheur distancié, c'est sans doute dans la pluralité des méthodologies qu'il convient de chercher une nouvelle aide. La vigilance éthique, épistémologique et théorique est de mise pour une intervention créatrice. Ainsi pourra-t-on passer d'un cadre d'intervention à un espace de liberté en recherche-action.

Bibliographie

Allen, W. J. (2001). *Working together for environmental management: The role of information sharing and collaborative Learning*, Massey University, thèse disponible sur : http://learningforsustainability.net/research/thesis/thesis_contents.php.

Babüroglu, O. N. & Ravn, I. (2002). *Normative action research*, EBSCO Publishing, pp. 19-35, disponible sur : <http://www.aramasearch.com/docs/NormativeActionResearch.pdf>.

Bazin, H. (2006). *Comparaison entre recherche-action et recherche classique*, document électronique in : Bibliographie R-A, disponible sur : <http://biblio.recherche-action.fr/document.php?id=137#tocto2>.

Dick, B. (1999). *What is action research?*, disponible sur : <http://www.scu.edu.au/schools/gcm/ar/whatisar.html>.

Evered, Roger D. (1985). «Transforming managerial and organizational Research : creating a science that Works», in Tannenbaum, R., Marguiles, N & Massarik, F. (eds.). *Human systems development*, Cal. : Sage, Beverly Hills, 419-458.

Huberman, M. & Gather Thurler, M. (1997). *De la recherche à la pratique*, Peter Lang, Berne.

Kemmis, S. et Mc Taggart, R. (1988). *The action research planner*. Deakin University Press, Victoria.

Macaire, D. (2007). *Didactique des langues et recherche-action*, Les Cahiers de l'Acedle, n° 4, 93-120, disponible sur : <http://acedle.org>.

Macaire, D. (2010). « Monisme ou pluralisme ? Vers une conception compréhensive de la recherche-action en didactique des langues et des cultures », *Le français dans le Monde*, n°48, juillet 2010, 66-75.

Nunan, D. (1992). *Research Methods in Language Learning*, Cambridge University Press, Cambridge.

Smith, M. K. (1996, 2001, 2007). « Action research », the encyclopedia of informal education, disponible sur : <http://www.infed.org/research/b-actres.htm>.

Stringer, E. T. (1999, 2003, 2007). *Action Research : A handbook for practitioners 3e*, ca. : Sage, Newbury Park.

Susman, G. & Evered, R.D. (1978). « An Assessment of the Scientific Merits of Action Research », *Administrative Science Quarterly*, vol. 23, n°. 4, 582-603.

Sitographie

<http://www.actionscience.com/>

<http://www.infed.org/research/b-actres.htm>

<http://www.scu.edu.au/schools/gcm/ar/arhome.html>

Accompagner les apprentissages de français en contexte plurilingue, à Paris

De « Mon Livret d'Apprentissage du Français » à son « Guide de l'utilisateur ».

Hugues POUYÉ, Cours Municipaux d'Adultes de la Ville de Paris

Coordinateur général, responsable du Pôle Ingénierie pédagogique
hugues.pouye@paris.fr

Largement impliquée dans la politique linguistique parisienne de l'apprentissage du français, la Mairie de Paris s'est dotée en 2007 d'un portfolio du français destiné, à terme, aux quelque 15000 personnes présentes dans les différents dispositifs de formation qu'elle développe, soit en régie directe, soit en contribuant au financement de divers organismes ou associations, selon des modalités qu'il nous appartiendra de préciser. Notre intention est ici de présenter la manière selon laquelle cet outil a été pensé, conçu, expérimenté, refondu et complété au cours des trois années de son élaboration, de la première version de « *Mon livret d'apprentissage du français* » (que nous désignerons désormais sous le sigle MLAF) en 2007 à la rédaction de son Guide de l'utilisateur, lequel a pour partie et à dessein été dénommé, « *Recueil d'expérimentations de Mon livret d'apprentissage du français* », en 2010.

La démarche adoptée pour la production de cet outil n'est pas en tout point exemplaire, mais nous pensons qu'elle peut néanmoins offrir un intérêt dans le champ de la recherche et de l'innovation pédagogique et qu'à ce titre elle mérite qu'il en soit fait écho dans cet ouvrage. Il nous semble en effet que la qualité d'un outil pédagogique résulte largement de la méthode selon laquelle il a été produit.

Nous pourrions caractériser cette méthode à l'aide des trois qualificatifs suivants : progressive, collaborative et expérimentale.

Méthode progressive tout d'abord. *MLAF* et son *Guide de l'utilisateur* ont été réalisés en trois grandes étapes entre 2007 et 2010. L'étape initiale a consisté en la conception d'un premier outil par Anne Vicher, retenue à l'issue d'un appel d'offre de la Mairie de Paris, non seulement pour ses qualités d'universitaire — elle est professeure associée à Paris X et chargée de cours à Paris III — mais aussi pour sa bonne connaissance des référentiels, pour publics scolarisés et autonomes dans leurs apprentissages, comme le Cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL) et également pour publics faiblement scolarisés¹. La seconde étape a conduit à la refonte de cet outil — *MLAF* première version -, à l'issue de son expérimentation en situation d'apprentissage, de janvier à juin 2008. La dernière étape, animée par Anne Vicher et Muriel Molinié, Maître de conférences à l'Université de Cergy-Pontoise, de septembre 2009 à février 2010, étape d'appropriation de la nouvelle version de l'outil par une trentaine de formateurs, a débouché sur la production d'un *Guide de l'utilisateur*.

Méthode collaborative ensuite. L'outil (*MLAF* et le *Guide de l'utilisateur*) a été réalisé dans un va-et-vient constant entre quatre types d'acteurs, l'institution Mairie de Paris (six directions concernées et représentées dans les comités de pilotage); les concepteurs, Anne Vicher et Muriel Molinié; les formateurs, issus de l'ensemble des dispositifs relevant de la Mairie de Paris, qui, d'une part, ont largement contribué à la refonte de la première version de *MLAF* et qui, d'autre part, ont rédigé sous la coordination d'Anne Vicher et de Muriel Molinié, les scénarii pédagogiques contenus dans le *Guide de l'utilisateur* et enfin les destinataires de *MLAF* eux-mêmes, qui ont été sollicités au cours des expérimentations, comme apprenants bien sûr mais aussi comme critiques.

Méthode expérimentale enfin. Mille apprenants et leurs formateurs, représentant une grande diversité des dispositifs de formation en français de la Mairie de Paris, ont pratiqué *MLAF* en sa première version pendant six mois. Cela a conduit d'une part à l'adaptation de l'outil aux besoins des apprenants, notamment par une forte prise en

1 Anne Vicher a réalisé en mars 2004 pour l'ANLCI (Agence Nationale de Lutte Contre l'Illettrisme) une étude sur les référentiels et outils d'évaluation des compétences de base et contribué comme expert au Référentiel des compétences clés en situation professionnelle du même organisme.

compte des moins scolarisés d'entre eux. Cela a conduit d'autre part à la prise en compte des besoins d'accompagnement exprimés par les formateurs relativement à l'exploitation de l'outil et permis ainsi la réalisation d'un *Guide de l'utilisateur*, dont la forme, comme nous le verrons, s'est voulue avant tout suggestive et non prescriptive.

1. Contexte d'élaboration de la première version de Mon Livret d'Apprentissage du Français et enjeux institutionnels de l'outil

Nous nous appuyerons, pour présenter ce contexte sur le rapport de l'Inspection générale (IG) de la Ville de Paris² d'octobre 2007, intitulé « *Évaluation de l'offre de formation linguistique pour les Parisiens maîtrisant mal ou peu le français* ». Les termes mêmes de la note de mission adressée à la Directrice Générale de l'Inspection Générale par le Maire de Paris sont, concernant ce contexte, éloquentes : « *Je vous demande de procéder à un recensement de ces dispositifs (comprendre : ceux que Paris, comme commune et comme département, a mis en place) ainsi qu'à une évaluation de leur efficacité et des cibles qu'ils permettent d'atteindre. Votre étude permettra d'apprécier les points forts et les lacunes éventuelles de ces dispositifs juxtaposés et les efforts de rationalisation et de visibilité que pourrait suggérer ce bilan* ». Ces termes guideront la première étape de notre réflexion.

1.1. Forces et faiblesses de l'offre linguistique en français de la collectivité parisienne

La collectivité parisienne apparaît comme un acteur important de l'offre linguistique en français sur le territoire parisien, tant à destination de publics issus de pays traditionnellement marqués par la francophonie que de publics non francophones. En se fondant sur des données, datant de 2004, de la Direction de la population et des migrations du Ministère des Affaires Sociales, les rapporteurs de l'IG estiment que 100 000 personnes étrangères à Paris auraient besoin

² L'Inspection Générale assure une mission de contrôle dans l'application des normes juridiques, nationales et locales et de préconisations pour l'amélioration du service public.

d'être formées en français. Il est très difficile d'évaluer, à l'échelle de Paris, les parts respectives de l'offre linguistique de la collectivité parisienne et de l'Etat et encore moins des organismes privés, les chiffres dont nous disposons ne traduisant jamais exactement la même réalité : l'échelle est rarement la même et les publics sur lesquels portent les statistiques ne sont jamais exactement identiques. Néanmoins, qu'il nous soit permis d'oser une comparaison. La collectivité parisienne (Ville et Département) a consacré, en 2005, 5 à 6 millions d'euros de son budget à la formation en français de quelque 15 000 apprenants. L'Etat, lui, a investi 2 millions, chiffre calculé sur la base du chiffre du budget général du FASILD (Fonds d'action et de soutien à l'intégration et à la lutte contre les discriminations, dont les missions ont été reprises par l'ACSE, l'Agence de la cohésion sociale et pour l'égalité des chances), rapporté à l'échelle, non plus de la région, mais du territoire parisien.

Les dispositifs de formation de la Ville présentent une grande diversité tant sur le plan des modes de financement (donc du degré de prise en charge et de contrôle des formations dispensées) que de leurs objectifs. Les présenter rapidement ici nous permettra de mieux mettre en perspective *MIAF*. Ils relèvent de six directions : la DASCO (Direction des Affaires Scolaires), la DPVI (Délégation de la Politique de la Ville et de l'Intégration), la DASES (Direction de l'Action Sociale, de l'Enfance et de la Santé), la DDEES (Direction du Développement Économique, de l'Emploi et de l'Enseignement Supérieur), la DJS (Direction de la Jeunesse et des Sports) ainsi que la DRH (Direction des Ressources Humaines). Ils peuvent être directement assurés par la Ville, c'est le cas des Cours Municipaux d'Adultes de la DASCO (environ 8 000 apprenants par an). Ils peuvent être financés dans le cadre de marchés publics passés avec des organismes de formation, c'est le cas de la DDEES avec les « passerelles linguistiques vers l'emploi » ou encore de la DRH. Ils peuvent encore être financés ou cofinancés par des subventions accordées à des associations au titre de leurs actions linguistiques. C'est le cas de la DASES et de la DPVI. Environ 12 000 des 15 000 personnes formées en français par la Ville de Paris le sont dans le cadre des dispositifs de la DASCO (8 000) et de la DASES (4 000). Cette diversité présente certes d'indéniables intérêts. Elle permet une présence des actions sur l'ensemble du territoire et donc une grande facilité d'accès pour les publics (c'est éminemment le cas de la DASCO avec ses Cours municipaux d'adultes (CMA) présents,

pour le français, dans quinze arrondissements). Elle répond à une grande diversité de besoins de formation, à visée linguistique pour les CMA, professionnelle pour la DDEES et la DRH ou encore socialisante pour la DASES et notamment les nombreux Ateliers de savoirs sociolinguistiques (ASL) qu'elle cofinance avec l'Agence Nationale pour la Cohésion Sociale et l'Égalité des Chances.

Néanmoins, cette diversité n'offre pas tous les avantages d'une véritable politique linguistique cohérente. Il y a à cela plusieurs raisons. Le degré d'implication de la Ville, comme évoqué plus haut à travers la question du financement des actions, y est variable. Si elle a toute maîtrise pédagogique des actions qu'elle assure en direct (DASCO), cela est moins vrai pour celles réalisées dans le cadre de marchés publics et, moins encore, pour celles qu'elle cofinance. Cela signifie que l'ensemble de ces actions disposent de peu de référentiels ou de procédures d'évaluation communs. Par ailleurs, les formateurs ne sont pas tous des professionnels avec les garanties que cela peut apporter en termes de qualité de l'offre, c'est le cas notamment de nombreux bénévoles dans les associations. Enfin, le défaut de coordination entre ces différents dispositifs conduit inévitablement à une moindre évaluation des besoins et donc à une offre insuffisamment adaptée aux attentes extrêmement mouvantes des publics ainsi qu'aux exigences toujours renouvelées de l'intégration sociale et économique, dans une société marquée par l'accélération de tous les flux. Cela conduit aussi à des incohérences dans l'offre (redondances des dispositifs, insuffisance des parcours...) et bien sûr à un manque de visibilité et de lisibilité des actions.

1.2. Mon Livret d'Apprentissage du Français : un outil au service d'une plus grande cohérence de l'offre linguistique en français de la Ville de Paris

Il serait excessif de dire que la conception de *MLAF* est à lier directement au rapport de l'IG, notamment parce que l'outil faisait déjà l'objet d'un appel d'offre au moment de l'inspection. Mais il est raisonnable de penser que, d'une part, il s'inscrit dans le paysage décrit par les rapporteurs, comme une tentative de réponse à certaines difficultés soulevées (absence ou insuffisance de référentiels communs, de parcours de formation, de coordination entre les diverses directions...) et que, d'autre part, la méthodologie qui l'a promu au cours

des trois années de son élaboration, s'inspire, entre autres, de deux préconisations du rapport de l'I.G., l'une qui propose de « désigner une direction pilote (à savoir la DPVI) chargée... de coordonner l'action des différentes directions concernées et de renforcer les synergies » et l'autre qui propose de « confier à la DASCO un rôle d'ingénierie, de contrôle et d'évaluation dans le domaine de la formation linguistique au service des autres directions et des associations subventionnées en s'appuyant sur l'expérience des cours municipaux d'adultes et la compétence éprouvée de son équipe pédagogique en la matière. » La « méthodologie MLAF » a en effet été impulsée par une collaboration étroite entre ces deux directions, lesquelles ont coordonné le travail de l'ensemble des acteurs, avec les quatre autres directions participant, à des degrés divers, aux comités de pilotage et de suivi.

Nous développerons dans le deuxième temps de notre réflexion, lorsque nous aborderons la phase d'expérimentation et de refonte de la première version de MLAF, les contenus et objectifs majeurs de cette version initiale. Néanmoins, qu'il nous soit permis dès maintenant d'énoncer, sans nous y attarder, les éléments qui ont favorisé cette plus grande cohérence de l'offre linguistique réclamée par l'IG. Nous en retenons trois : la collaboration étroite entre les six directions de la Ville concernées ; la mutualisation des savoir-faire des formateurs impliqués, par l'observation croisée de leurs dispositifs respectifs et par leur travail commun de refonte de l'outil initial et de propositions de scénarii d'exploitation dans le « Recueil d'expérimentations » ; l'adoption d'un référentiel commun, celui du Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues, et son adaptation aux publics concernés, en sorte qu'il convienne non seulement à des publics non francophones scolarisés mais également à des publics francophones peu ou pas scolarisés.

2. Phase d'expérimentation et de refonte de *Mon Livret d'Apprentissage du Français*

2.1. Une démarche délibérément inductive et fédérative

En janvier 2008, débutait la phase d'expérimentation de MLAF devant conduire six mois plus tard à la refonte de l'outil. Il est en effet très vite apparu que ce portfolio n'avait de chance d'être utilisé par les différentes structures de formation concernées que s'il donnait lieu à

une vaste entreprise de concertation, au cours de laquelle ces structures dans leur diversité acquerraient la conviction de sa raison d'être et de sa valeur. Il fallait que cet outil devienne le leur et qu'il soit en quelque sorte lavé du soupçon d'être un instrument au service d'une « reprise en main » autoritaire de la Ville sur les différents dispositifs qu'elle conduit ou finance. Cette phase d'expérimentation a été réalisée sur une base territoriale : quatre zones ont été retenues (10, 11 et 12^e arrondissements ; 17 et 18^e ; 19 et 20^e ; 5, 13 et 14^e) regroupant environ 70 formations aussi diverses que possible, de par la nature de leur lien à la Ville (régie directe, marché public, subventions), de par leurs objectifs (visée linguistique, professionnelle ou socialisante) ou encore le statut de leurs personnels (professionnels et bénévoles). Environ 1000 apprenants étaient impliqués. Cette base géographique du dispositif d'expérimentation mis en place, outre qu'elle présentait l'avantage de valoriser la diversité que nous venons de rappeler, permettait aussi de mutualiser des compétences et des savoir-faire et de créer une dynamique locale indispensable à la mise en œuvre d'une véritable politique linguistique de la Mairie de Paris. La phase d'expérimentation a été conduite par une Équipe de pilotage constituée de quatre cadres de la Ville (DPVI, DASES, DASCO) animant chacun une zone, de sept « conseillers pédagogiques », formateurs aux Cours Municipaux d'Adultes, de huit stagiaires (étudiants en Master à Paris II, Paris V et Paris VIII) et de quatre référents des structures de formation. Elle s'est déroulée en quatre étapes : une étape de prise de connaissance des dispositifs existants, au cours de laquelle les « conseillers pédagogiques », assistés des stagiaires, ont multiplié sur sites les rencontres avec les formateurs et les apprenants ; une étape de mise en œuvre de l'expérimentation proprement dite, au cours de laquelle les formateurs ont, en présence des « conseillers pédagogiques » et des stagiaires, utilisé *MLAF* avec leurs apprenants ; une étape d'évaluation réalisée à travers les comptes rendus des visites de l'étape précédente et les enquêtes et entretiens menés auprès des acteurs de l'expérimentation ; et enfin une étape ultime de modification de la première version de *MLAF* avec son auteur Anne Vicher.

2.2. Validation des objectifs majeurs de *Mon Livret d'Apprentissage du Français* et de sa structure d'ensemble

S'il est incontestable que des modifications importantes ont été ap-

portées à la première version de *MLAF*, c'est sur la base d'une reconnaissance et validation de ses objectifs majeurs ainsi que de son architecture. Concernant les objectifs de *MLAF*, ils vont être formulés au tout début du Livret, version ultime, dans une page intitulée «*A quoi sert MLAF?*». Nous nous permettons d'en dresser ici la liste exhaustive telle qu'elle apparaît dans *MLAF*, tant elle traduit l'idée que se font les auteurs — entendons désormais l'ensemble des acteurs impliqués dans cette phase — de ce qu'est une véritable démarche d'apprentissage du français. La forme personnalisée — et par ailleurs non hiérarchique — qui lui a été donnée est celle retenue pour l'ensemble de «*MON Livret d'Apprentissage du Français*»: «*Valoriser mes savoir-faire en français, acquis en formation ou dans différentes situations de ma vie quotidienne, culturelle ou professionnelle; noter mes progrès en français; garder une trace écrite des différents cours que j'ai suivis; favoriser l'échange avec mon formateur et construire avec lui un parcours d'apprentissage cohérent; me fixer un objectif d'apprentissage en fonction de mes projets; prendre en considération les différentes langues et cultures que je connais; faire valoir mes compétences en français auprès d'autres structures.*» Ces sept objectifs développent selon moi deux axes majeurs de l'apprentissage d'une langue, spécialement dans un contexte d'immersion. D'une part, la réflexion et l'autonomie nécessaires à toute démarche d'apprentissage et traditionnellement mises en valeur dans les portfolios («Je suis sujet et acteur de ma formation»). D'autre part, la construction et la valorisation de soi au moyen de cette langue, en l'occurrence, ici, du français («Je me dis et j'existe en français»). Et, telle est la conviction des auteurs de *MLAF*, ces deux axes n'orientent pas la formation linguistique des seuls apprenants scolarisés mais également des apprenants peu ou faiblement scolarisés. «*Valoriser, faire des progrès, prendre en considération, faire valoir...*», voilà autant de mots qui traduisent la démarche constructive de l'apprentissage du français, non seulement en termes de compétences linguistiques mais bien au-delà en termes de valeur de soi, de sa culture, de son histoire, de son parcours, exhumés, reconnus, assumés, partagés, grâce aux récits. Se rejoignent ici langue, mémoire et identité. Sur ce point, *MLAF*, notamment avec sa rubrique *Ma ligne de vie*, va au-delà des traditionnelles biographies langagières et prend en compte la globalité d'un parcours de vie, ce qui, lorsqu'il s'agit de publics migrants, peu scolarisés, souvent mal reconnus,

aux prises avec des situations sociales et économiques d'une grande précarité, revêt une importance capitale, voire conditionne, sous la forme d'une histoire personnelle qui advient à la parole, les succès dans l'apprentissage. Ces objectifs vont tout naturellement se retrouver dans les contenus de *MLAF* et tout d'abord dans son architecture d'ensemble. Deux grandes parties structurent *MLAF* dans ses deux versions successives : la première — à tout seigneur tout honneur ! — est centrée sur l'histoire et les projets de l'apprenant et la seconde est centrée sur l'évaluation de ses acquis. Ainsi, dans la version finale de *MLAF*, on trouvera dans la première partie les rubriques suivantes : « *Mes langues / Mes cours de français / Ma ligne de vie / Mes projets* » et dans la seconde intitulée « *Mes acquis en français* », celles-ci : « *Mes repères socioculturels / Mes compétences / Mes savoirs fondamentaux / Mes savoirs grammaticaux* ». Deux choses sont à souligner dans cette structure : tout d'abord le lien qui est fait dans la première partie entre les dimensions biographique, linguistique et pragmatique de l'apprentissage, ensuite, dans la deuxième partie, la compréhension des acquis comme des compétences tout à la fois linguistiques, pragmatiques, cognitives et socioculturelles. Nous aurons l'occasion de revenir dans la suite de notre article sur ces données importantes.

2.3. Valorisation des publics faiblement scolarisés

Un débat a eu lieu, à l'issue de la phase d'expérimentation, sur la pertinence d'un outil unique, destiné à la fois à des publics scolarisés de type Français langue étrangère, et à des publics faiblement ou non scolarisés de type Alphabétisation, Remise à niveau ou encore, selon la dénomination des Cours Municipaux d'Adultes, Français sur objectifs adaptés, c'est-à-dire FLE pour publics faiblement scolarisés. Ne fallait-il pas clairement dissocier dans la partie *Mes compétences* les descripteurs d'évaluation de niveau A1.1 de ceux des autres niveaux et même aller jusqu'au bout de cette logique en produisant deux outils différents en fonction du degré de scolarisation des bénéficiaires ? C'est finalement le choix initial d'un portfolio commun à ces deux types de publics qui a été conservé, notamment parce que les formateurs ont jugé utile et valorisant pour les apprenants peu ou faiblement scolarisés de ne pas créer de frontière étanche entre deux types de publics, dont il ne faut certes pas minimiser les différences,

mais dont il ne faut pas non plus figer les profils. En effet, d'une part, la distinction traditionnellement faite entre publics francophones et publics non francophones ou entre publics « Alpha » et « FLE » ne traduit plus vraiment la réalité des besoins : les publics issus de pays traditionnellement marqués par la francophonie étant de moins en moins francophones et les publics non francophones peu ou pas scolarisés, pour qui s'impose une pédagogie adaptée, empruntant nécessairement aux techniques et ressources de l'alphabétisation, étant, eux, de plus en plus nombreux. D'autre part, les cinq compétences du CECRL valorisent des aptitudes diverses dont certaines — orales notamment — peuvent être maîtrisées par des publics plutôt francophones et faiblement scolarisés, à un niveau avancé.

En revanche, ce choix d'un portfolio unique a été infléchi pour tenir compte d'acquis indispensables, notamment cognitifs, nécessaires aux publics peu scolarisés. C'est ainsi que la structure initiale de la seconde partie de *MLAF* a été reconsidérée, pour valoriser « *Mes compétences socioculturelles* », rebaptisées « *Mes repères socioculturels* » et mettre de ce fait l'accent sur la structuration sociale et citoyenne de Sujets — ici Sujets-apprenants — au sens où en parle Alain Touraine³. On trouvera parmi ces compétences un large éventail de thématiques et de descripteurs allant des transports (ex. : *Je connais les différents moyens de transport dans ma ville*) au travail (ex. : *Je sais quel type de contrat de travail j'ai signé*), à la culture (Je sais où me procurer un livre), à la politique et la citoyenneté, en passant par le commerce ou la santé. C'est ainsi encore que « *Mes compétences de base* », renommées « *Mes savoirs fondamentaux* » occupent désormais, non plus une page de *MLAF* mais quatre pages, avec des rubriques de descripteurs relatifs, par exemple, au repérage dans l'espace graphique, dans l'espace, dans le temps, au raisonnement logique, à la mémoire et à l'attention, etc. C'est ainsi enfin que chacune des cinq compétences du niveau A1.1 a été complétée, hors cadre européen, par une partie intitulée « *Savoirs associés* » qui regroupe des compétences fondamentales nécessaires à l'acquisition des compétences proprement linguistiques du CECRL. *MLAF* recense désormais cinq types de « *savoirs associés* », à la compréhension

³ Dans, par exemple, *Pourrons-nous vivre ensemble? Égaux et différents*, Paris, Fayard, 1998 ou encore dans *La recherche de Soi. Dialogue sur le Sujet*, ouvrage écrit avec Farhad Khosrokhavar, Paris, Fayard, 2000.

orale, à l'interaction orale, à l'expression orale en continu, à la compréhension écrite et à l'écriture. Par exemple, à côté des descripteurs linguistiques du type : *Je peux décrire une photo représentant ma famille* et *Je sais dire que je ne comprends pas, demander de répéter ou de parler lentement*, on trouve des descripteurs de savoirs associés, du type *Je prononce, même approximativement, les voyelles orales, Je sais compter les syllabes d'un mot ou d'une petite phrase, J'utilise la bonne intonation pour la question et la réponse...*

Ces savoirs associés viennent s'ajouter, sur un plan plus linguistique et dans une présentation différente, à « *Mes savoirs fondamentaux* ».

3. Phase d'appropriation de *Mon Livret d'Apprentissage du Français* et réalisation d'un *Guide de l'utilisateur*

Les structures utilisatrices de *MLAF* ont manifesté, dès la parution et diffusion de ce dernier, le besoin d'être accompagnées dans la mise en œuvre de l'outil. Véronique Allam, de la DPVI et Hugues Pouyé, de la DASCO, au titre des missions confiées à leurs directions, dans la politique linguistique de la Mairie de Paris, par l'Inspection Générale (voir supra, I. 2) ont alors ouvert une nouvelle étape dans la production du portfolio, caractérisée par la « formation » de trente formateurs-relais et la rédaction d'un *Guide de l'utilisateur*, dont les objectifs étaient ainsi résumés au moment de l'appel d'offre à formateurs : « *mutualiser les savoir-faire sur l'utilisation de MLAF; accompagner une trentaine de formateurs-relais à une meilleure connaissance de l'outil pour qu'ils en assurent l'appropriation dans les structures et au-delà et enfin réaliser un guide d'utilisation présentant des modalités d'exploitation en fonction des publics, des rythmes et des objectifs des formations.* » Deux groupes d'une quinzaine de formateurs ont alors été constitués, le premier réunissant des formateurs intervenant auprès d'apprenants francophones (Ateliers de Savoirs Sociolinguistiques / ASL et Alphabétisation) et le second, des formateurs intervenant auprès d'apprenants non-francophones. Anne Vicher a pris en charge le premier groupe et Muriel Molinié, le second.

Les pages qui suivent vont présenter la démarche choisie pour cette phase d'appropriation et le contenu du *Guide de l'utilisateur*.

3.1. Analyser des pratiques de mise en œuvre de *Mon Livret d'Apprentissage du Français*

La première étape peut être qualifiée d'étape d'observation et d'analyse de pratiques au cours de laquelle des binômes de formateurs-relais, l'un expérimentant *MLAF* et l'autre analysant cette expérimentation, ont été constitués. Le plus souvent, ils ont élaboré ensemble la séance à observer et à l'issue de cette séance, l'observateur s'est entretenu avec le formateur, sur la base d'une grille prédéfinie, puis il a consigné les éléments de sa visite par écrit, sous la forme d'un récit d'observation, lequel devait permettre de donner la parole aux apprenants en mettant en valeur leurs réactions, leurs sentiments et leurs diverses manières de s'approprier l'outil.

3.2. Donner du sens à l'outil : un *Guide* en forme de récits d'expériences

Le *Guide de l'utilisateur* se présente *in fine* en deux versions, une version papier, constituée d'un *Guide d'appropriation* rédigé par Anne Vicher, lequel joue un rôle de présentation des rubriques de *MLAF* et d'explication de leur contenu et d'un *Recueil d'expérimentations* proposant des scénarii pédagogiques ordonnés selon la progression des rubriques de *MLAF*. La version en ligne, elle, offre un recueil d'expérimentations plus étoffé puisque les scénarii sont précédés de « récits de pratiques, observations et entretiens croisés ». L'introduction de ces récits donne le ton : « *A travers leurs observations de classe, leurs entretiens, leurs récits et analyses de pratiques, les formateurs montrent l'intérêt d'utiliser MLAF... A lire ces récits de pratiques, on voit comment MLAF peut devenir un élément majeur des dispositifs pédagogiques financés par la Ville de Paris* ». L'objectif de cette partie était, en recueillant des témoignages de formateurs et d'apprenants, de donner l'envie à d'autres formateurs d'utiliser *MLAF* sans que cet outil apparaisse comme contraignant et rigide. A titre d'exemples, nous nous faisons l'écho dans cet article de deux témoignages que nous avons jugés particulièrement suggestifs et motivants pour de futurs utilisateurs du portfolio. Ainsi Pascal, observateur de la classe de Mélanie rapporte : « *Mélanie communique son enthousiasme très*

vite car accompagner les apprenants dans l'apprentissage par le biais de MLAF est une très bonne idée et même aux dires de certains dans la classe, un vrai cadeau, tant il est important de bien travailler ensemble... Dans le titre il y a « mon », ce qui visiblement rassure le groupe. MLAF est à eux... Après le titre, Mélanie leur propose de regarder la quatrième de couverture de MLAF (une colonne stylisée de la Bastille d'où le génie s'exclame en de multiples langues « Tous parisiens, tous citoyens ! »). Les regards s'animent de nouveau : on sourit, on rit. Certains reconnaissent leur langue, d'autres recherchent la leur et essaient de comprendre. Le rapport à l'identité est clair. Un étudiant lit la phrase en chinois. Ce n'est pas un livret quelconque. Il sert de repères aux apprenants pour mieux les servir dans leur intégration quotidienne. Une étudiante remarque que sa langue maternelle n'y est pas. Qu'à cela ne tienne!... » Ainsi, Juliette, s'exprimant sur la séquence pédagogique qu'elle a bâtie autour de la rubrique « Ma ligne de vie », écrit : « Bâtir ma séquence autour de « Ma ligne de vie », c'était l'occasion de mettre en perspective le parcours des apprenants, pas seulement de manière professionnelle – comme avec le c.v. – mais en mêlant tous les aspects de leur vie de père ou de mère de famille, d'individu dans une société, de citoyen du monde... [...] Cette séquence leur a permis d'utiliser le français à travers leur récit de vie et leur parcours personnel depuis leur arrivée en France, sans qu'ils aient l'impression d'utiliser la langue française : pour eux, ils ont juste raconté leur histoire en s'appuyant sur un support écrit. » Cette dernière phrase, dont nous soulignons l'essentiel à nos yeux, montre à quel point l'apprentissage du français n'est plus conçu comme un socle de compétences linguistiques, préalable nécessaire à toute expression et valorisation de soi, mais comme un ensemble où les données de la langue stricto sensu se mêlent, sans hiérarchie, aux données psychologiques du désir et de l'identité et à celles de la volonté et de l'intention.

3.3. Proposer des pistes d'exploitation : un Guide en forme de scenarii pédagogiques

Le *Recueil d'expérimentations*, outre la partie qu'il consacre (dans la version en ligne seulement) à des récits de pratiques, *observations* et *entretiens croisés*, propose aux formateurs une série de scenarii pédagogiques qui sont « des pistes d'exploitation pour dif-

férents publics, à différents moments du parcours et à différents niveaux... ils permettent d'animer une séance, plusieurs séances formant séquence ou encore un programme de formation de plusieurs semaines.». Quatre types d'exploitation de *MLAF* ont été retenus dans ce Recueil d'expérimentations. Le portfolio peut être utilisé comme *déclencheur d'un scénario pédagogique*. *MLAF* est alors et dans sa globalité un excellent prétexte à des activités orales notamment. L'éditorial, par exemple, peut être le déclencheur d'une discussion sur « autonomie », « interculturalité », « mémoire » ou « plurilinguisme ». Les pages « À quoi sert mon Livret ? » ou « Mes langues » peuvent elles aussi générer ce type d'activités orales. Le portfolio peut être utilisé comme support d'un *scénario pédagogique*. *MLAF* sert dans ce cas, comme son nom l'indique, de support à une activité. L'ensemble des rubriques de la première partie sur la biographie et les projets de l'apprenant conviennent à ce type d'exploitation. On peut par exemple construire une séquence autour de *Ma ligne de vie, Mes langues, Mes projets*. *MLAF* peut encore être exploité comme *aboutissement d'un scénario pédagogique*. Ici deux cas de figures se présentent, soit l'outil est utilisé comme « aboutissement » au sens où il permet de clore une activité, qui a été conduite sans référence directe à cet outil (ex. d'une activité orale sur *Mes projets* débouchant sur la consignation d'éléments personnels dans la page *ad hoc*), soit *MLAF* est utilisé comme « aboutissement » au sens où il permet de procéder à l'évaluation des acquis. Enfin, *MLAF* peut être utilisé comme *référentiel d'un programme de formation*. Ici, *MLAF* est exploité sur du long terme, non pas sur la base de telle ou telle de ses rubriques, mais par des emprunts transversaux à l'ensemble des contenus de la première et de la seconde partie confondues. Un programme est un ensemble de macro-scénarios, eux-mêmes subdivisés en micro-scénarios. On trouvera par exemple, dans cette partie, un programme intitulé « Me fixer un objectif d'apprentissage en fonction de mes besoins » décliné entre autres en un macro-scénario « Inscrire mon enfant à l'école et suivre sa scolarité », lui-même subdivisé en deux micro-scénarios : « Remplir une fiche d'inscription » et « Comprendre les écrits de l'école ». On trouvera aussi un programme « Raconter par écrit son histoire », décliné en trois macro-scénarios : « L'enfance au pays », « Le départ et l'arrivée » et « Une nouvelle vie », avec des micro-scénarios comme « Présenter sa ville de nais-

sance», «Savoir se repérer dans un nouvel espace» ou encore «Savoir raconter un parcours professionnel».

Chaque scénario est présenté selon une structure unique en cinq étapes : le *contexte* (présentation du dispositif, du type de cours, des caractéristiques du public...); la *description de la pratique* (activités à l'oral, à l'écrit ciblant telle(s) ou telle(s) compétence(s); la *démarche adoptée pour l'introduction de MLAF*; les *apports de MLAF*, tant pour les apprenants que pour les formateurs et enfin un *prolongement de l'activité* possible.

Comme premiers éléments de conclusion à cet article, nous présenterons quelques-uns des apports relevés dans ces scénarii comme autant d'encouragements, adressés aux formateurs de la Mairie de Paris, à mettre en œuvre cet outil. Tout d'abord dans un scénario réalisé auprès d'un groupe de salariés de la Mairie de Paris (DRH) (cours d'« alphabétisation et de post-alphabétisation », destiné à un public vivant et travaillant en France depuis longtemps, d'un niveau B1-B2 du CECRL à l'oral et d'un niveau A1-A2 à l'écrit) et consacré à la découverte de MLAF, à partir du sommaire, on peut lire : « *La lecture du sommaire a accrédité la fonction de cet outil, les apprenants ont pu le comparer avec ceux qu'ils rencontrent régulièrement dans les livres d'apprentissage, en formation ou en autodidactie, dans la presse, les catalogues... ; les rubriques relatives à l'évaluation ont permis de faire comprendre à l'apprenant l'importance de s'auto-évaluer, de mieux appréhender son parcours de formation dans sa globalité, à travers ses acquis et ses propres objectifs d'apprentissages ; la rubrique « Mes langues » a permis une valorisation des savoirs antérieurs, une compréhension nouvelle des processus d'apprentissages ; à la lecture de l'éditorial, les thèmes abordés et les impacts émotionnels ont permis l'ouverture de discussions passionnantes et une appropriation quasi affective, émotionnelle, de MLAF. C'est ici la dimension réflexive de l'apprenant dans sa démarche d'apprentissage qui est à juste titre mise en valeur. Dans un autre scénario (groupe de « FLE / Alphabétisation », relevant d'un dispositif soutenu à l'époque par l'Agence Nationale pour la Cohésion Sociale et l'Égalité des Chances (ACSE) hors Contrat d'Aide à l'Intégration (CAI), d'un niveau A1 à B1 à l'oral et A1.1-A1 à l'écrit), l'activité consistant, en début de formation, en une discussion sur les raisons qu'ont les stagiaires d'étudier le français, a*

mis en valeur quelques postures clés à développer chez l'apprenant : *« créer et formuler des attentes et prendre conscience qu'entrer dans une démarche d'apprentissage nécessite une formulation de ses attentes, de ses besoins, de ses manques, et de ses objectifs ; devenir acteur de son apprentissage et s'orienter vers un apprentissage du français de la vie quotidienne la plus immédiate et ne plus voir cet apprentissage comme une démarche abstraite ; prendre conscience que l'on apprend par l'écoute mutuelle et la reconnaissance de communautés de situation, que ses propres préoccupations rejoignent souvent celles des autres, s'éclairent les unes les autres ; parler de ses expériences, de ses connaissances et les mutualiser ; accepter et valoriser la dimension communicative — pas toujours clairement établie chez les apprenants — de leur apprentissage du français... »* C'est ici la dimension collective, collaborative de l'apprentissage qui est mise en valeur. Le livret d'apprentissage du français ne devient Mon livret que dans la mesure où il est exploité comme Notre livret. Le formateur lui-même peut alors prétendre *« avoir une meilleure connaissance du groupe sur la base des attentes et objectifs formulés par les apprenants ; fédérer le groupe en veillant à mutualiser leurs connaissances et leurs expériences ; mettre en actes la dimension interculturelle de l'apprentissage du français... organiser le cours sur cette base et faire concorder au mieux le plan de l'enseignement et le plan de l'apprentissage ; produire des supports pédagogiques qui fassent référence, au plus près, aux situations concrètes évoquées par les apprenants et qui soient une réponse aux attentes formulées lors de ce « remue méninges. »*

Enfin, dans un scénario mis en œuvre auprès d'un groupe d'apprenants en Français sur objectifs fondamentaux (nouvelle dénomination de l'ex filière « Alphabétisation » des Cours Municipaux d'Adultes) d'un niveau A2-B1 à l'oral et A1.1 à l'écrit, l'exploitation de la rubrique « *Mes langues* » a permis aux apprenants *« de prendre conscience de leurs compétences plurilingues et que « c'est un plus » ; d'oser en parler, de savoir en parler ; de prendre conscience qu'il y a continuité entre la vie dans le pays d'origine et la vie dans le pays d'accueil (les apprenants ont toujours su apprendre et s'adapter) ; de prendre conscience des expériences, des connaissances, des difficultés des autres ; de relativiser les difficultés d'apprentissage du français... »*. C'est ici la trajectoire de vie de chaque apprenant qui, grâce au récit, se dessine comme un ensemble plus cohérent, plus sensé, un

ensemble où les ruptures apparentes et parfois traumatisantes ne rompent pas nécessairement le fil — plus résistant qu'on ne l'imagine — de l'identité. L'apprenant apparaît alors « *constitué à la fois comme lecteur et comme scripteur de sa propre vie selon le vœu de Proust* ». C'est ainsi que le philosophe Paul Ricoeur (1985), parlant de cette identité narrative qui « *peut inclure le changement, la mutabilité, dans la cohésion d'une vie* », caractérise le sujet. Qu'il nous soit permis de penser que la vocation de toute formation digne de ce nom — et éminemment de celle de français — est de contribuer à ce que l'apprenant devienne un peu plus, au gré de ses apprentissages, ce sujet dont parle Paul Ricoeur.

Nous avons introduit notre article en caractérisant la méthode adoptée pour la production du portfolio du français de la Mairie de Paris, de méthode progressive, collaborative et expérimentale. Cette méthode inscrit *Mon Livret d'Apprentissage du Français* dans une démarche de production-formation-action. Dans cette démarche, il y a le binôme production-action et le binôme formation-action. Production-action, dans la mesure où une commande publique, à savoir celle de la Mairie de Paris, d'un portfolio destiné à introduire de la cohérence dans des dispositifs de formation variés, conduit, par l'adoption de cette démarche, à l'élaboration d'un outil collectif, lequel se présente comme synthèse d'une dialectique d'actions-réactions : actions expérimentales/réactions critiques/actions d'ajustement. Formation-action, dans la mesure où des formateurs sont formés, d'une part, à l'utilisation de ce portfolio en pratiquant l'outil dans le champ concret de la mise en œuvre pédagogique et, d'autre part, à la transmission de savoir-faire à d'autres formateurs. D'où l'expression choisie de formateurs-relais. Il nous faut penser désormais, si nous voulons faire vivre cet outil, non seulement à l'inscrire dans un champ plus large d'expériences (ce en quoi va consister son adoption par un nombre important de dispositifs de la Mairie de Paris et ce qui le maintiendra dans une dynamique de production-action et de formation-action) mais également à l'inscrire dans le champ de la recherche-action. L'Université, déjà impliquée dans cette démarche de production-formation-action, pourrait ainsi contribuer à faire bénéficier cet outil à d'autres politiques et didactiques linguistiques que celles de la Mairie de Paris et à inscrire un peu plus les démarches portfolio dans les cursus universitaires des futurs pédagogues. Quant aux formes que cette

recherche-action pourrait prendre, qu'il me soit permis de suggérer trois pistes possibles, d'ailleurs non exclusives les unes des autres : la création d'un comité de suivi scientifique de la mise en œuvre de *Mon Livret d'Apprentissage du Français* ; la mise à la disposition d'étudiants et de chercheurs d'un nouveau terrain de recherche ; la poursuite de la journée d'études du 29 novembre 2010 et l'ouverture d'un cycle d'études consacrées aux démarches Portfolio...

Bibliographie

Ouvrages

Ricœur, P. (1985). *Temps et récits III, Le temps raconté*, Paris, Seuil.

Touraine, A. (1998). *Pourrons-nous vivre ensemble ? Égaux et différents*, Paris, Fayard.

Touraine,, A. et Khosrokhavar, F. (2000). *La recherche de Soi. Dialogue sur le Sujet*, Paris, Fayard.

Vicher, A. (2005). *Référentiels et outils d'évaluation des compétences de base*, Lyon, ANLCI.

Documents

Évaluation de l'offre de formation linguistique pour les Parisiens maîtrisant mal ou peu le français (octobre 2007). Rapport de l'Inspection Générale de la Ville de Paris.

Mon Livret d'Apprentissage du Français, Paris sur le français (2008), Mairie de Paris.

Mon Livret d'Apprentissage du Français, Paris sur le français. Guide de l'utilisateur, (2011), Mairie de Paris. <http://www.paris.fr>

Mon Livret d'Apprentissage du Français, Paris sur le français. Recueil d'expérimentations, Mairie de Paris. (2011). http://www.paris.fr/politiques/citoyennete/citoyennete-et-integration/l-apprentissage-du-francais/rub_7760_stand_79150_port_17914 (téléchargeable au format PDF-3,7Mo-)

Portfolio européen des langues (2009), Conseil de l'Europe, Scérén CRDP Basse-Normandie / Didier.

Contrepoint

Mathilde ANQUETIL, Università di Macerata (Italie)

Ecole doctorale PEFLIC

mathilde.anquetil@unimc.it

Onze ans séparent cet ouvrage de la publication du *Portfolio Européen des Langues* (PEL). Mais si le terme Portfolio est au cœur des expériences rapportées ici, les objets véhiculés sont bien différents du PEL : peu ou pas d'échelles de niveau, peu ou pas d'objectifs préfixés sous formes de grilles à remplir progressivement de croix indiquant une adéquation au modèle proposé. C'est qu'il ne s'agit pas d'une application du PEL à de nouveaux publics et à des destinations qui tissent des liens hors de l'Europe – les mobilités étudiantes France-Japon, l'intégration des immigrés à Paris –, mais d'une reprise de *l'approche portfolio* pour des objectifs bien différents de ceux d'une programmation linéaire des acquis linguistiques dans le milieu de l'enseignement intra-européen.

La grande distance entre les apprenants et les sociétés auxquelles ils sont confrontés entraîne une redéfinition de la situation à traiter où le socio-culturel prend le pas sur la compétence communicative dans une première approche avec un monde totalement étranger. Les portfolios présentés ici se focalisent donc essentiellement sur ce moment initial de confrontation dans deux situations très différentes : le cahier accompagnant l'alphabétisation des immigrés à Paris traite des besoins vitaux de reconnaissance et de repérage des personnes présentes sur le territoire, c'est un cahier d'urgence, tandis que le portfolio France-Japon peut prévoir une démarche qui s'étale dans le temps : une préparation, un séjour et un retour. Mais tous deux se basent sur une analyse de la tension qui se crée entre les ancrages spatio-temporels et linguistico-culturels acquis, et les nouveaux contextes socio-culturels du lieu d'insertion avec le risque d'aliénation qu'ils comportent. Ils vont tenter d'aménager le premier contact, d'accompagner l'apprenant dans une démarche adulte d'observation de l'espace et des pratiques sociales à partir d'une reconnaissance

des ressources propres acquises dans le milieu d'origine. L'apprenant totalement débutant dans la langue étrangère n'est donc pas infantilisé au niveau de son balbutiement initial mais accompagné sur le cheminement de ses progrès dans la nouvelle socialisation qui passe aussi par le non-verbal, la posture d'observation, l'autonomie de déplacement dans l'espace social. Le niveau A2 du CECRL est considéré comme un minimum de survie, or les sujets sont ici lancés dans la mobilité volontaire ou forcée, avec des niveaux linguistiques en langue cible très limités, donc projetés bien loin du confort des classes de langues en situation hétéroglotte : les approches proposées sont autant de pistes de mise en marche du sujet dans le nouveau milieu contre le risque de la réclusion défensive.

La définition des objectifs ne se limite pas au recensement d'actes de parole nécessaires et les auteurs se démarquent d'une recherche d'adéquation à un profil prédéfini : la finalité de l'outil est de provoquer et valoriser l'acquisition de compétences complexes, éducation aux divers codes symboliques de l'environnement social pour les immigrés nouvellement arrivés, éducation interculturelle comme pré-requis pour les échanges France-Japon. Les portfolios sont moins des instruments d'accompagnement ou de raccord de cours de langue, qu'accompagnement d'un parcours expérientiel hors des murs de la salle de classe. Ces portfolios s'insèrent ainsi non pas en début d'apprentissage pour fixer a priori les objectifs, ni en fin d'apprentissage pour en recueillir les fruits, mais n'existent que parce qu'ils s'appuient sur l'expérience externe (l'intégration suite à l'immigration) ou qu'ils induisent l'expérience (la mobilité universitaire). Dans ce dernier cas, la démarche commence par organiser les conditions d'une expérience in vivo (les conventions d'échange entre deux universités soutenues par deux institutions régionales) puis, une fois le dispositif mis en place, veille à prédisposer encore des occasions de rencontre effective (stage, week-end en famille, atelier de théâtre...) sachant que le déplacement physique des personnes ne suffit pas pour qu'elles dépassent le stade du regard touristique sur l'autre culture.

Les conceptrices du *Portfolio de compétences interculturelles et d'expériences en mobilité internationale* (désormais PCIEMI, que nous prendrons ici plus particulièrement en examen), prenant acte du peu de reconnaissance des compétences de mobilité dans le système universitaire, sont allées enquêter sur ce qu'apporte une ex-

périence internationale auprès des employeurs dans le secteur des relations économiques et culturelles franco-japonaises. Les réponses du monde du travail s'expriment en termes de flexibilité comportementale, d'adaptabilité aux nouveaux environnements. Mais les auteurs, loin de sombrer dans le profilage de leurs étudiants sur ces objectifs d'adéquation aux conditions de la mondialisation du marché du travail, savent y lire des indications didactiques nouvelles pour aider les acteurs à définir ce que sera leur projet personnel au vu de ces conditions de l'emploi et ainsi permettre aux novices d'acquérir les compétences nécessaires pour se créer les conditions de *cultiver leurs aspirations* au sein de ces conditions sociales :

— la nécessité de mettre en place des schèmes d'*action* réactivables dans des situations nouvelles, des compétences qui sont des savoir-agir dans des situations inédites, ce qui va plus loin que la pédagogie actionnelle en langue étrangère ;

— le passage par une stricte contextualisation des outils d'apprentissage (un portfolio non transférable à toute mobilité mais rédigé au plus près des parcours d'activité prévus dans un dispositif particulier) pour parvenir à une première capitalisation de compétences de mobilité, car *la transférabilité peut s'établir sur la base d'acquis contingents* et la décontextualisation (des apprentissages et des parcours de vie) n'est pas un objectif en soi ;

— le pari que *c'est par l'apprentissage de compétences interculturelles in situ (France-Japon) que se construit une capacité d'interaction à utiliser en insertion professionnelle ou à réactiver dans une situation analogue* ; la démarche est donc constructiviste avec une alternance de suggestions d'activités pour acquérir des savoirs et savoir-faire contextualisés et d'activités réflexives pour apprendre à gérer le capital en cours de constitution.

On apprécie particulièrement l'expérience de terrain qui s'exprime dans toutes les contributions nées de dispositifs illustrant les différentes phases de véritables recherches-actions impliquant divers acteurs universitaires, professionnels, institutionnels, étudiants de plusieurs branches mais non spécialistes de la langue du partenaire. C'est cette vision d'ensemble des processus qui permet aux auteurs d'avancer avec assurance dans la définition de leurs instruments qui sont nés de révisions successives des hypothèses et des outils, qui sont passés par l'observation critique des expérimentations, par une

fluidité des rôles qui permet aux étudiants de se faire chercheurs et enquêteurs de terrain, aux enseignants stagiaires de passer de la rédaction d'un portfolio pour les étudiants à un portfolio pour les futurs enseignants de didactique des langues, aux enseignants de se constituer un corpus pour une recherche doctorale etc... C'est aussi ce travail impliquant la coopération d'équipes mixtes franco-japonaises, y compris sur la démarche de la recherche-action, qui permet aux auteurs de se détacher de visions ingénues du plurilinguisme et du dialogue interculturel. On notera en particulier deux remarques qui sont autant de *pistes pour d'ultérieurs approfondissements* :

— les étudiants porteurs d'une histoire familiale de migration ne sont pas pour autant outillés pour gérer cette pluralité, qui constitue souvent plutôt un frein initial à une ultérieure expansion. Il y a donc tout un travail à accomplir pour mettre en cohérence chez les sujets leur passé et l'émergence d'aspirations professionnelles en récupérant et élargissant les horizons de l'espace d'action. La démocratisation de l'internationalisation de la formation universitaire, en particulier l'ouverture vers l'Asie, passe ainsi par une démarche de construction des identités plurielles issues de l'immigration ;

— *la démarche portfolio n'est pas culturellement neutre mais se reconnaît comme euro-péo-centrée*. Elle doit tenir compte du fait qu'elle induit un mode de questionnement réflexif critique qui n'est pas un universel mais qui peut se justifier comme invitation à une certaine acculturation, à une manière d'observer et d'interroger le monde, à condition qu'elle en soit consciente et soit maniée avec précaution, en particulier quand le dispositif est le support d'une évaluation qui se doit de respecter les différences culturelles dans l'appréhension de l'altérité.

En conclusion de ce *Contrepoint*, je souhaiterais faire quelques observations d'analyse discursive sur le *Portfolio des compétences interculturelles et d'expériences en mobilité internationale France-Japon*, qu'il m'a été possible de consulter comme observateur externe, en le comparant au PEL pour l'éducation supérieure du Conseil Européen pour les Langues (modèle n°35.2002).

Le PCIEMI (comme le PEL), commence par un texte de légitimation de l'instrument qui le resitue dans son contexte institutionnel en explicitant en particulier qui en est l'énonciateur. On note ici que le PEL base essentiellement sa légitimation sur l'autorité du Conseil de

l'Europe et son caractère intergouvernemental (43 membres), et qu'il y est fait appel aux grands principes de la démocratie européenne et à la nécessité de fonder une identité culturelle européenne. Le PEL est donc un outil politique rassembleur qui tente de constituer une unité culturelle à partir de la diversité. Le PCIEMI se fonde, lui, sur une coopération bilatérale dont les bénéficiaires directs sont les étudiants ; le programme s'intitule *De l'intérêt des cultures croisées pour l'insertion dans l'emploi*. Il ne s'agit pas ici d'unifier mais de croiser les regards, d'organiser la rencontre entre deux points fort éloignés, comme le suggèrent les dessins en couverture. La présentation valorise les promoteurs du projet qui tiennent cependant à citer leurs sources sous forme d'une bibliographie. Ces deux éléments sont tout à fait absents du PEL qui est anonyme et se présente non pas comme le produit d'une recherche-action en cours mais comme un produit institutionnel fini.

Cette partie est importante car suivie d'un mode d'emploi des Portfolios où l'auteur s'adresse directement à l'utilisateur dans une stratégie de persuasion quant au bien-fondé de l'entreprise et en particulier de son utilité et des bienfaits escomptés ; il lui faut donc asseoir une certaine autorité de parole pour mener ensuite le guidage du travail à accomplir dans une adresse directe à la deuxième personne sous forme de conseils plus ou moins injonctifs qui prennent souvent la forme de prédictions au futur proche : «vous allez collecter, rechercher, découvrir, observer, réfléchir...» tentant de dessiner une projection mentale du travail à accomplir. Cette partie est très développée dans le matériel d'accompagnement du PEL avec même des exemples de fiches remplies qui canalisent parfois un peu trop le profil du "bon utilisateur" visé par les rédacteurs : l'apprenant modèle qui a déjà bien des expériences et apprentissages faciles à lister. Le PCIEMI est plus "userfriendly", plus bref, il fait appel à une implication plus personnelle lorsqu'il promet : «vous allez élaborer un projet de mobilité».

Les deux textes passent ensuite à la première personne, ce qui ne manque pas de laisser perplexe le lecteur le plus favorable à ce type d'approche par l'incongrue ressemblance avec la méthode de l'examen de conscience du catéchisme chrétien ! Par exemple : «Les objectifs de ma mobilité au Japon... Je liste les questions auxquelles je souhaite trouver des réponses. Comment je vais m'y prendre pour trouver des réponses (ma méthodologie). Je définis l'objet de ma

recherche personnelle à travers cette mobilité France-Japon (si j'en ai un, sinon je passe). Comment je m'imagine dans cinq ans?.. Je décris un épisode où je n'ai pas eu confiance en moi... Mes victoires interculturelles, mes doutes...». Ce type de schéma communicatif où le destinataire-scripteur se retrouve assigné à remplir les espaces blancs que lui impose de façon injonctive un moi obligé est désormais bien installé dans l'éthos de l'approche portfolio. Ne pourrait-on pas le questionner à partir des réactions des apprenants japonais sur ce type d'énoncé? Outre la disjonction entre les deux premières personnes mises en scène (moi et son double, ou l'illusion autobiographique), cette modalité énonciative dénote une assomption de base qui est que : bien guidé par l'écrit, l'apprenant va réussir à construire en auto-apprentissage ses compétences interculturelles, le portfolio lui permettant de faire le lien entre sa formation expérientielle et sa formation réflexive.

Dans ce filon le PCIEMI assigne du moins des objectifs faisables et accompagne l'étudiant dans les interrogations qui lui sont posées, tandis que le PEL propose à sa rubrique "mon séjour de mobilité" des objectifs tout à fait idéalisés des compétences interculturelles de l'étudiant en mobilité : «Je suis conscient de ma propre identité culturelle, de mes valeurs et de mes croyances culturelles qui déterminent ma vision de l'autre», «Je sais gérer les malentendus qui résultent du fait que les participants ne sont pas suffisamment conscients que les personnes d'une autre culture voient certaines choses différemment».

Le PCIEMI contient cependant une réponse à ce type de critique, en particulier dans son «Escale 3 : mon retour en France et projet "cultures croisées"» lorsqu'il prévoit une liste d'activités à mener en groupe. Nous notons alors un passage à la première personne du pluriel : «En comparant nos carnets de voyages et journaux de bord, [...] quelles connaissances avons-nous capitalisées sur la société japonaise [...] Qu'est-ce qui a évolué dans nos représentations?». C'est par la mise en commun et par la médiation active du formateur que se co-construisent des compétences plus assurées à partir de la formation expérientielle de chacun des participants. C'est par la confrontation des expériences subjectives, le croisement des points de vue que l'apprenant se distancie de la contingence et des aléas de la rencontre individuelle, point de départ qui ne doit pas être hypotasié dans la réflexion solitaire. Ceci ouvre un champ de recherche

sur la didactique en classe à partir de la démarche portfolio. Comme nous l'indique Francesca Vitrone (2006) à partir de son expérience de confrontation en classe des écrits de ses étudiants sur leur mobilité Erasmus en Italie : la classe est un lieu où on ne projette pas la forme pré-construite d'une pluralité linguistique et d'une interculturalité idéale, elle est le lieu où l'enseignant ouvre un espace fertile au "doute confiant" envers les capacités du groupe à participer à une construction de la pluralité linguistique et culturelle qui n'est pas un produit mais un processus en formation.

Bibliographie

Anquetil, M. (2006). *Mobilité Erasmus et communication interculturelle, une recherche-action pour un parcours de formation*, Berne : Peter Lang.

Anquetil, M., Molinié, M. (2008). "L'expérience Erasmus au miroir de la réflexivité : penser et construire les acteurs sociaux" in *Précis du plurilinguisme et du pluriculturalisme*, Zarate, G., Lévy, D., Kramsch, C. (dir.), Paris : Editions des Archives contemporaines.

Bourdieu, P. (1986). "L'illusion biographique", in *Actes de la recherche en sciences sociales*, volume 62, pp. 69-72, http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/arss_0335-5322_1986_num_62_1_2317

Demetrio, D. (1996). *L'autobiografia come cura di sé*, Milano : Editore Cortina Raffaello.

Giust-Desprairies, F., Müller, B. (dir.) (1997). *Se former dans un contexte de rencontres interculturelles*, Paris : Anthropos.

Müller, B. "Apprendre les différences, vivre les différences, la critique théâtrale comme méthode d'évaluation", in *Evaluation des rencontres internationales*, OFAJ Textes de travail n°12, <http://www.ofaj.org/paed/texte/evaluafr/evaluafr12.html>

Puren, C. (2009). "Variations sur la perspective de l'agir social en didactique des langues-cultures étrangères", <http://www.aplv-languesmodernes.org/spip.php?article3116>

Vitron, F. (2006). "Se non ti esprimi non puoi parlare: plurilinguismo e intercultura nelle rappresentazioni di studenti in mobilità universitaria. Riflessioni nella e per la classe di lingua 'di stranieri', in Lévy, D. (ed.) *Da una a più lingue, da una a più discipline : insegnamento-apprendimento, formazione e ricerca*, n°1 *Collana "lingue sempre meno straniere"*, Porto Sant'Elpidio : Wizart

Présentation des auteurs

Mathilde ANQUETIL

Mathilde Anquetil est enseignante-chercheure à la Faculté de Sciences Politiques de l'Université de Macerata (Italie) où elle enseigne le français dans une perspective ouverte au plurilinguisme et à la francophonie. Elle est membre de l'école doctorale PEFLIC (Politica Formazione Educazione Linguistico-Culturali) à Macerata. Elle a passé un DEA en Didactologie des Langues-Cultures sous la direction de Robert Galisson. Lors de son doctorat (sous la direction de Danielle Lévy) elle a mené une recherche-action pour un parcours de formation à la communication interculturelle pour les étudiants Erasmus entrants et sortants. Elle participe à la recherche sur l'évaluation et la certification des compétences en langues dans une perspective actionnelle et éthique; elle s'intéresse aussi à la didactique de l'intercompréhension.

Marina LANKHORST est professeure certifiée d'anglais stagiaire et termine un master Langues Littératures et Civilisations Etrangères (LLCE) anglophones à l'Université de Cergy-Pontoise. Diplômée en sciences économiques et en relations internationales avant de devenir consultante en politiques environnementales à Bruxelles, elle a exercé en tant que professeure des écoles de 2001 à 2008. Pendant sa reprise d'études à l'Université de Cergy-Pontoise en troisième année de licence de LLCE, elle a choisi le parcours Français Langue Etrangère, au cours duquel elle a participé à plusieurs démarches portfolio. Elle a notamment collaboré avec M. Molinié pour développer le *Portfolio de compétences interculturelles et d'expériences en mobilité internationale France / Japon* (2009). Avec M. Molinié, et en collaboration avec M-F. Pungier, elle a participé à la création de la première maquette du *Portfolio de compétences interculturelles et d'expériences en mobilité internationale Japon-France*. Depuis, elle s'intéresse à la problématique interculturelle en relation au processus identitaire. Elle est bénévole au sein d'un projet d'alphabétisation de travailleurs migrants francophones dans le Val d'Oise.

Dominique MACAIRE est professeure des universités (7^e et 12^e sections). Depuis 2011, elle est responsable de l'équipe du CRAPEL (*Centre de Recherche et d'Applications Pédagogiques En Langues*) à Nancy, au sein du laboratoire ATILF-CNRS, UMR 7118. Elle assure ses cours au niveau du Master MEEF (Métiers de l'Enseignement, de l'Education et de la Formation) dans le cadre de l'UHP-IUFM de Lorraine, mais aussi de l'Université Paris 3-Sorbonne nouvelle pour un enseignement à distance. Elle dirige des thèses en didactique des langues et du plurilinguisme. Ses recherches portent principalement sur les apprentissages des langues par les enfants, l'éducation aux langues/ cultures, les dispositifs innovants en langues, les usages des TUIC, la formation des enseignants. Elle a coordonné pour la France le projet européen *EVLANG*, puis le projet franco-allemand de l'OFAJ, *TELE-TANDEM*, qui a reçu en 2003 le *Label européen pour les langues* en Allemagne. Elle a publié en Europe diverses méthodes de langues (allemand, anglais, FLE), des ressources didactiques (DVD Rom, Transparents, vidéos, etc.). Elle est expert indépendant de la Commission européenne de Bruxelles (EACEA) et membre du Comité Exécutif de l'association EUROCALL. Enfin, elle préside l'*Association des Chercheurs et Enseignants Didacticiens des Langues Etrangères* (Acedle).

Muriel MOLINIÉ est Maître de Conférences à l'Université de Cergy-Pontoise et membre du Centre de Recherche Textes et Francophonies (Pôle LaSCoD). Elle dirige depuis 2002 le Centre international de langue française et cultures francophones (CILFAC) et la spécialité FLE de Licence. Elle enseigne notamment la didactique des langues et du plurilinguisme, l'anthropologie de la diversité culturelle, les méthodes d'enseignement du français oral. Suite à sa thèse en didactique des langues et des cultures (DLC) soutenue à Paris 3 — Sorbonne Nouvelle en 1993, elle s'est formée aux démarches compréhensives mises en oeuvre en sociologie clinique et en sciences de l'éducation et a contribué à les introduire en DLC. Le développement des pratiques biographiques (récits de formation et biographies langagières), et la co-construction de Portfolios contextualisés sont devenus ses principaux outils de formation-action réflexive aux langues et aux cultures. La finalité des recherches-actions qu'elle conduit est d'accompagner, de comprendre et de décrire les négociations identitaires vécues et verbalisées dans les langues de la migration, par les étudiants en mobilité, dans des contextes de formation internationale.

Ouvrages dirigés dans la Collection du CRTF/Encrage Université :

Molinié, M. (2009), (dir.), *Le Dessin réflexif. Elément d'une herméneutique du sujet plurilingue.*

Molinié, M., Marshall, C., (2008), (dir.), *Transferts culturels, transmissions de savoirs et politique universitaire : une relation franco-japonaise.*

Molinié, M., Bishop, M.-F., (2006), (dir.), *Autobiographie et réflexivité.*

Marie-Françoise PUNGIER est Maître de Conférences à l'Université Préfectorale d'Osaka (Japon) où elle enseigne surtout le Français Langue étrangère (FLE) et a définitivement opté pour une perspective mobilière comme finalité de cet enseignement. Elle cherche à savoir qui sont les étudiants qui choisissent d'étudier le français et ce que représente pour eux un séjour en France. Elle s'est impliquée dans les organisations de professeurs de français au Japon : Rencontres Pédagogiques du Kansai (RPK) et Société Japonaise de Didactique du Français (SJDF).

Juriste de formation, **Hugues POUYÉ** a poursuivi un cursus universitaire en philosophie et histoire des religions à Paris. C'est en coopération, au Caire dans les années 80, qu'il a découvert, comme enseignant, le Français langue étrangère. Après avoir enseigné pendant quelques années cette discipline aux Cours municipaux d'adultes de la Mairie de Paris, il y a été nommé coordinateur pédagogique en charge du français et de la préparation aux concours de l'administration. Parallèlement, il enseigne les sciences humaines dans deux écoles de commerce parisiennes. En 2007, à ses missions de coordinateur à la Mairie de Paris est venue s'ajouter une mission d'évaluation du secteur des langues étrangères. Depuis septembre 2010, il est coordinateur général des Cours municipaux d'adultes et responsable du Pôle Ingénierie. Il a également publié en 2009, un premier roman, *Par d'autres chemins*, aux Editions de l'Harmattan.

Mise en page :
Encrage Edition
B.P. 40451
80004 Amiens cedex 1

Achevé d'imprimer
en septembre 2011
par Imprimerie ICN
ZI des Saligues
64300 Orthez

Dépôt légal : septembre 2011