



GLOTTOPOL

Revue de sociolinguistique en ligne

n° 24 – juillet 2014

*(Se) représenter les mobilités :
dynamiques plurilingues et relations
altéritaires dans les espaces mondialisés*

Numéro dirigé par Muriel Molinié

SOMMAIRE

Muriel Molinié : *Introduction.*

Elatiana Razafimandimbimanana et Cécile Goï : *Retour sur une expérience formative à et par la réflexivité : lieu de « mobilités réflexives ».*

Eva Lemaire : *Sortir de sa zone de confort, s'ouvrir, se replier : mise en scène de l'apprentissage du français dans le milieu universitaire francophone minoritaire ouest-canadien.*

Jésabel Robin : *Cartes de langue(s) et de mobilité de futurs enseignants du primaire à Berne. Quand une dynamique dialogique entre les corpus dévoile des représentations du français.*

Diane Farmer et Gail Prasad : *Mise en récit de la mobilité chez les élèves plurilingues : portraits de langues et photos qui engagent les jeunes dans une démarche réflexive.*

Anne-Sophie Calinon et Sophie Mariani-Rousset : *La place du sujet dans l'expérience de mobilité : l'étudiant international et le dessin réflexif.*

Chiara Bemporad et Camille Vorger : *« Dessine-moi ton plurilinguisme ». Analyses de dessins entre symbolisation et réflexivité.*

Marie-Françoise Pungier : *Étude exploratoire sur des représentations graphiques d'un stage en France par des étudiants japonais.*

Hélène Girard-Virasolvit : *Mots et images dans des blogs d'expatriés : fonctions de l'iconographie pour dire l'altérité.*

Jinjing Wang : *Motivations d'apprentissage et parcours migratoires : entretiens avec des apprenants chinois de français en France.*

GLOTTOPOL – n° 24 – juillet 2014

<http://glottopol.univ-rouen.fr>

RETOUR SUR UNE EXPÉRIENCE FORMATIVE À ET PAR LA RÉFLEXIVITÉ : LIEU DE « MOBILITÉS RÉFLEXIVES »

Elatiana Razafimandimbimanana, Cécile Goi

**Université François Rabelais – Tours
Equipe PREFics-DYNADIV (EA 4246)**

Dans les recherches en sciences humaines et sociales (désormais SHS), la notion de « mobilité » s'ouvre au moins sur deux perspectives générales. L'une nous donne à voir des déplacements à travers des espaces et des frontières territorialisés, urbanisés, cartographiés, etc., tandis que l'autre évoque davantage un changement d'état social ou symbolique (Kaufmann, 2008 : 28 ; Bassand et Brulhardt, 1980). Dans les deux cas, elle implique l'idée d'un franchissement¹ de seuils produisant potentiellement des effets sur les personnes ou systèmes concernés. Au-delà de cette première opposition, V. Kaufmann (2007, *cf. infra*) recense au moins six différentes façons de développer cette notion allant de la mobilité sociale à la mobilité virtuelle (nous y reviendrons). Sans prétendre couvrir l'ensemble de ces différentes formes de mobilité, nous proposons néanmoins d'investir la notion de « mobilité » de manière non restrictive en tant que phénomène tout aussi insaisissable que les expériences² qui y prennent forme.

C'est effectivement une conception élargie et elle-même mouvante de la mobilité qui nous paraît la plus pertinente dans le cadre de cet article puisqu'il croise, comme nous le verrons en détail, des expériences formatives, professionnalisantes et réflexives. Il s'agira de revenir sur un dispositif formatif universitaire dans le champ du français langue étrangère / seconde (désormais FLE/S) que nous avons conçu en binôme pour un cours autour d'approches réflexives et biographiques. En particulier, nous évoquerons deux modalités de travail réflexif qui convoquent les imaginaires et la créativité des étudiants : l'élaboration d'un blason (*cf. II*) et d'un « dossier réflexif visuel » (*cf. III*) ayant toutes les deux, comme point de départ, la création d'images³. Il nous faut donc préciser que le présent article ne consiste pas à effectuer une étude de corpus mais plutôt à mettre en discussion des réflexions, forcément subjectives, construites à l'issue de cette expérience de formation. Celle-ci concerne des étudiants

¹ Voire d'« affranchissement » si la mobilité est conçue comme un mouvement libérateur.

² Au sens d'« expérientiation » qui prend en compte et prend conscience des dimensions affectives, émotionnelles, intellectuelles et biographiques dans le fait de penser, d'éprouver, de faire l'essai du monde (Robillard (de), 2008). Nous rejoignons également l'idée selon laquelle, dans cette perspective de l'expérientiation, « la créativité est inexpulsable du travail en sciences humaines » (*op cit.* : 72).

³ Nous nous référons aux images fixes incluant notamment les dessins, photographies, graphismes, collages, etc.

engagés, en 2012-13, dans un parcours⁴ de master 2, mention « Sociolinguistique et Didactique des langues ». Et sont à l'œuvre des changements de seuils plus ou moins symboliques qui jalonnent et qui façonnent leur cheminement réflexif, notamment en termes de professionnalisation.

Comme nous le verrons, nous avons investi la réflexivité comme objet et moyen de la formation tandis que l'approche visuelle et créative adoptée s'est vue reliée – diversement – par les étudiants à des expériences de mobilité. Ce qui nous amène à nous interroger sur la notion même de « mobilité ». En fait, les parcours des étudiants conjuguent les six différentes typologies de mobilité identifiées par V. Kaufmann (typologies de mobilité adaptées au contexte formatif visé à partir de Kaufmann, 2007 : 174) :

- mobilité sociale et symbolique (ex. passages entre les statuts « étudiants », « stagiaires », « professionnels ») ;
- mobilité professionnelle (ex. changement de missions, de responsabilités et d'activités) ;
- mobilité résidentielle (ex. déménagements provoqués par les différents projets formatifs et professionnels) et urbaine (campus, cafés, espaces publics, centres de ressources, chambres universitaires, centres d'art⁵) ;
- mobilité migratoire (ex. migrations notamment internationales dans le cadre de stages ou de séjours de recherche à l'étranger) ;
- mobilité quotidienne (ex. déplacements et transports maison-université-lieu de stage) ;
- mobilité virtuelle (ex. navigation entre différents réseaux sociaux numériques, environnements numériques de travail et espaces de loisirs en ligne).

Nous optons donc pour une conception non restrictive de la notion de « mobilité » afin de pouvoir justement y associer cette diversité d'expériences. Si cela nous permet de revendiquer, en opposition aux idéaux objectivistes et exhaustivistes, une épistémologie sensible à la pluralité des interprétations (Razafimandimbimanana et Goï, 2013), nous chercherons néanmoins à tisser un fil conducteur à travers ce tissu de mobilités. Selon V. Kaufmann, « [l]es recherches sur la mobilité ont aussi révélé un renversement des différentes formes de mobilité elles-mêmes » (2008 : 21) et en faisant le retour sur cette expérience formative, nous ne ferons pas exception à cela. Nous parlerons effectivement de « mobilités réflexives » pour étudier, à travers les différentes mobilités susmentionnées, le cheminement réflexif des étudiants dans leur devenir de professionnels de FLE/S. Cette mobilité réflexive est aussi le moteur de mises en relation entre leurs parcours formatifs et professionnalisants : il en découle, entre autres, des questionnements quant aux enjeux du champ FLE/S. Les étudiants dont il sera question traversent en effet des espaces socio-symboliques tels que les « langues » et les « cultures ». Cela ne leur est pas spécifique mais n'est pas sans effets sur leurs propres façons de se représenter, de s'imaginer, d'interroger, de comprendre et de concevoir ces deux notions fondamentales pour la profession à laquelle ils se préparent.

Pour resituer notre propos, nous commencerons par une présentation du dispositif concerné, basé sur le pari suivant : convoquer les imaginaires et la créativité dans un système formatif universitaire davantage fondé, selon nous, sur du rationnel et de la normativité. Nous reviendrons sur notre intention de prolonger une formation théorique à la réflexivité en expérimentation de la réflexivité usant de la création d'images. Les deux modalités de travail (élaboration d'un blason et d'un dossier réflexif visuel) seront ensuite mises en discussion. Enfin, nous concluons avec l'idée que la réflexivité gagnerait à être pensée autrement que

⁴ Incluant les parcours à visée dite « professionnelle » (M2Pro) et de « recherche » (M2R) au sein du département SODILANG à l'Université François-Rabelais de Tours, cf. partie I.

⁵ Dans le cadre du cours, et en relation avec la visée « expérience » de la fonction critique de la créativité, une visite guidée a été organisée au sein d'un centre d'art contemporain. Certains visuels sont constitués des photographies prises lors de cette visite.

comme un « label » formatif, normé et dans l'air du temps, pour interroger davantage les mobilités symboliques, interprétatives et transformatrices des acteurs.

I. Les objectifs d'un dispositif formatif réflexif et « inhabituel »

Nous nous référerons à un cours intitulé « Approches réflexives en situations diversifiées » (maquette formative 2012-13). Il est à noter que le cours a été proposé selon deux modalités différentes : l'une est pensée pour une mobilisation des activités en présentiel aux parcours professionnel et recherche (désormais M2Pro présentiel et M2R présentiel), l'autre pour des étudiants de M2 recherche en formation à distance (M2R distanciel). Le cours présentiel est conçu et assuré en binôme tandis que le cours à distance, dont la conception s'inspire de celui en présentiel, est uniquement assuré par Cécile Goï. Dans les deux cas, un travail d'élaboration d'un blason et d'un dossier réflexif visuel a été demandé (les consignes respectives seront précisées dans les parties suivantes). Nous reviendrons donc sur l'expérience de formation incluant ces deux modalités en nous appuyant sur les réflexions de différents étudiants. Qu'il s'agisse de la formation en présentiel ou à distance, le travail demandé visait à contribuer autrement, c'est-à-dire par une forme d'instabilisation des habitudes formatives des étudiants, à une expérience réflexive amenant les étudiants à interroger leurs propres parcours et projets. Pour ce faire, nous avons conçu des activités autour de la création d'images.

Faire de la réflexivité une expérience réflexive

L'objectif contractuel de former à la réflexivité est lui-même devenu un objet du processus formatif. Nous avons ainsi pensé le dispositif en tant qu'expérience formative de mobilité réflexive et transformatrice⁶. Pour ce faire, nous nous sommes autorisées à sortir quelque peu des traditions (françaises, académiques, universitaires et professionnalisantes) notamment lorsqu'il s'agit des modalités de travail et d'évaluation en sciences du langage. C'est en ce sens que nous avons choisi de travailler la réflexivité par une expérience elle-même rendue réflexive, créative et visuelle. Les deux principales activités du cours visaient la réalisation de blasons et de dossiers réflexifs visuels.

L'idée directrice de ce choix formatif est que le développement d'une approche réflexive a à voir avec la mobilisation des imaginaires⁷. Par-là, nous entendons réhabiliter la validité des imaginaires, souvent relégués aux périphéries de ce qui relèverait du « rationnel » voire de la « réalité ». Nous ne limitons pas non plus les imaginaires à de simples « états de conscience » qui renverraient à des degrés faibles ou inférieurs de la connaissance (cf. aussi Merleau-Ponty, 1964 : 21). L'expression « état de conscience » implique d'ailleurs « pour les structures psychiques, une sorte d'inertie » qui serait incompatible avec la réflexion (Sartre, 1940 : 14). En convoquant les imaginaires des étudiants, l'objectif est de les amener à construire des connaissances sur eux-mêmes, les autres et les relations soi-autres en explorant des approches réflexives à la marge de leurs propres normes formatives et du logocentrisme. Aussi défendons-nous par cela qu'« il est impossible de comprendre ce qu'a été, ce qu'est l'histoire humaine, en dehors de la catégorie de l'imaginaire » (Castoriadis, 1975 : 241). La singularité de ce dispositif apparaît également au regard des politiques formatives en FLE/S telles

⁶ C'est-à-dire qui impliquerait un changement dans la façon de se représenter, de penser, de conceptualiser les choses.

⁷ Sur l'opposition (ou pas) entre « imaginaire » et « imagination », cf. *infra* Postic (1989) et Castoriadis (1975). Sur l'imagination dans l'éducation, voir aussi Wunenberger (1992).

qu'elles se donnent à voir dans le paysage français⁸. Notons d'ailleurs que les étudiants ne s'attendaient pas à se voir sollicités sur leurs imaginaires tant ils associaient les formations professionnelles ou universitaires françaises à des activités de restitution (prioritairement écrite) des savoirs. Il leur a également semblé inhabituel et, par conséquent, instabilisant de travailler sur des supports autres que ceux à forte valeur discursive et *a fortiori* sur des images qu'ils créeraient eux-mêmes.

Puisque notre objectif était non seulement de faire de la réflexivité un outil (formatif, professionnel, etc.) mais également une expérience créative – au sens critique et interprétatif, nous avons œuvré à transformer une activité formative sur la réflexivité en une expérience réflexive. Nous avons demandé aux étudiants de *créer* des images évoquant leurs parcours et les mobilités qu'ils y relient de manière réflexive ; d'où la notion de « mobilité réflexive ». Par ce qu'elles expriment des cheminements réflexifs des étudiants, ces images ont convoqué ou mis en scène des formes de mobilités les concernant. Autant les étudiants ont pu être surpris par le dispositif proposé, autant leurs blasons et dossiers réflexifs visuels ont déjoué nos propres attentes. En effet, la centralité que nous avons initialement accordée à la notion de réflexivité s'est vue redéfinie, à travers les images qu'ils ont créées, par celle de mobilité.

L'idée d'une « mobilité réflexive » s'est donc esquissée à l'issue de cette expérience formative et nous devons admettre à quel point celle-ci nous a amenées à repenser, en profondeur et sans réel sentiment d'emprise, chacune de ces deux notions.

Instabiliser par le recours à la création d'images pour permettre une « mobilité réflexive »

En initiant ce cours, nous avons pour horizon de nouer construction de savoirs théoriques sur la réflexivité et formation par la réflexivité. Parmi les différentes acceptions de la notion de « réflexivité », l'une consisterait à envisager la pratique réflexive comme une posture opérante « dans des situations d'incertitude, d'instabilité, de singularité et de conflits de valeurs » (Schön, 1994 : 15). Sans être en adhésion totale avec la théorisation de D. Schön, c'est dans la perspective d'une modalité de travail instabilisante⁹ que nous avons conçu les activités de ce cours. Par « instabilisation », il faut entendre une forme de mise en altérité¹⁰ aux potentialités étonnantes et obligeant à interroger les stratégies et les routines opératoires antérieures pour une prise en compte critique de l'imprévu, du flou et du mouvant à venir. Comme dans les formations rattachées aux sciences du langage, mais pas uniquement, le monde de la perception visuelle est clairement subordonné à celui de l'écrit (Laplantine, 2010 : 80), il nous est ainsi paru instabilisant et en cela stimulant de chercher à faire autrement qu'avec l'exclusivité de l'écrit. En demandant aux étudiants de travailler à partir de la création d'images, il ne s'agissait pas de proscrire l'écrit mais de leur permettre de s'aventurer à la marge de la sécurité et de la familiarité que pouvait procurer l'écrit et plus largement le logocentrisme (ex. domination du langage écrit ou oral dans les activités pédagogiques comme s'il garantissait l'accès au sens voire la stabilité de celui-ci).

Ce faisant, le risque n'était pas minime. Le sentiment d'instabilisation a pu provoquer, chez certains étudiants, des résistances voire des incompréhensions fortes face au projet formatif proposé. C'était le cas, par exemple, d'Abdul qui s'est senti « perdu » en comprenant qu'il était autorisé à *créer* son travail et, en cela, s'exposer explicitement au regard subjectif d'autrui. De plus, Abdul, se qualifiant comme « incapable de dessiner », se sentait littéralement désarmé par la dimension visuelle du travail. Faire de l'image, du visuel et de

⁸ La façon dont la notion d'imaginaire est investie en DDL (voir Houdebine-Gravaud, 2002) aborde cette question sous l'angle des représentations plutôt que sous celui des imaginaires tels que nous les entendons ici.

⁹ Nous préférons le terme « instabilisant » à « déstabilisant » dans le sens où une instabilisation met la personne dans une situation « instable », mouvante.

¹⁰ Pas uniquement dans la relation soi- autres mais aussi dans celle où l'on est confronté à soi-même.

l'imaginaire la base d'une modalité de travail universitaire constitue effectivement une forme marginale par rapport aux fonctionnements institutionnels dominants (non exclusivement) en France où les outils réflexifs en contexte formatif FLE/S sont habituellement modélisés en tant que portfolios, carnets de route, compte-rendu de stage, mémoires (voir sur ces sujets Molinié et Bishop, 2006) et se fondent davantage sur l'aptitude à mettre en récit, à restituer, notamment à l'écrit, les expériences vécues. Implicitement, ces dernières constitueraient les formes (ou les preuves) légitimes de connaissances réflexives. Dans ce contexte, on peut donc comprendre en quoi le recours à la création d'images a représenté une part d'inconnu. *A posteriori* et au vu des échanges avec les étudiants, le caractère disruptif des modalités que nous avons conçues semble avoir clairement provoqué des sentiments d'insécurité et de doute. En fin d'expérience formative, plusieurs étudiants sont néanmoins revenus sur l'instabilisation initialement éprouvée en en faisant une base nouvelle pour repenser les enjeux mêmes d'une formation. Nadia, par exemple, tisse des liens entre le travail réalisé, ses propres représentations de ce que serait une formation et les raisons pour lesquelles, jusque-là, celles-ci semblaient être entretenues :

« la construction de ce dossier visuel m'a permis d'alimenter ma réflexion sur mon avenir professionnel et personnel. Je crois aujourd'hui, vraiment, qu'une formation a pour but principal de transformer, un aspect sur lequel j'émettais des doutes auparavant, de peur de changer certainement ? » (Nadia, M2Pro présentiel)

Devant une situation vécue/perçue comme étant (trop) étrangeante, nous pensons que « l'imagination est le moyen par excellence d'élargir le monde vécu » (De Koninck, 2010 : 55). La sollicitation des dimensions imaginaires¹¹ des étudiants, en l'occurrence par le biais de la création d'images, se veut donc remplir une fonction réflexive en leur permettant de déplacer leurs propres représentations. Nous parlons alors, comme dans le cas précité de Nadia, d'une forme de « mobilité réflexive ».

En s'appropriant les modalités de travail, les étudiants ont fait des images convoquées un point de départ pour repenser les liens (ou ruptures) entre leurs expériences passées, projets à venir et les perceptions qu'ils en ont. Le rôle des images et d'une démarche visuelle, ici, ne se limite donc pas à « rendre visible » ce qui préexisterait déjà. Si l'on partait de ce point de vue, cela assujettirait la démarche à un certain positivisme où *tout* pourrait ou devrait se voir, c'est-à-dire être accessible à l'homme en tant que connaissance et objet de maîtrise. Or, nous nous inscrivons plutôt dans une épistémologie interprétative où nous concevons le sens comme étant, d'une manière ou d'une autre, « inaccessible » dans son entièreté (*cf.* Goï, Huver, Razafimandimbimananana, 2014). Nous ne restreignons pas non plus le statut de l'image à celui d'un support (document illustratif, accessoire, secondaire par rapport au langage articulé) mais l'envisageons plutôt comme un « mode de connaissance » ayant sa propre légitimité (Laplantine, 2013 : 13). Outre le souhait de distendre les éventuelles associations entre le visuel et le ludique, une démarche visuelle nous a aussi paru pertinente dans sa visée conceptuelle : penser à travers le visuel (création d'images) pour permettre de rattacher la construction de sens et de savoirs à un point de vue, à un sujet, à l'histoire de ce dernier. Ce qui revient conséquemment à reconnaître la possibilité d'autres points de vue, d'autres sujets, d'autres histoires, etc. La prise en compte de l'altérité peut, dans ce cadre-là, être intégrée à l'expérience formative. Prendre en compte d'autres points de vue, c'est aussi accepter de se confronter à une pluralité d'interprétations.

¹¹ Sur l'opposition (ou pas) entre « imagination » et « imaginaire », *cf.* note 7 *et infra*.

Parier sur les potentialités formatives de l'imaginaire

Si dans la notion de « pari » il y aurait « la conscience du risque et de l'incertitude » (Morin, 2005 : 105), parler de pari ici a partie liée avec cette interprétabilité du sens et des savoirs. Ainsi, le fait de poser l'imaginaire comme une condition de construction de sens est-il institutionnellement risqué ici, au sens d'inhabituel.

Le terme « imaginaire » pourrait être opposé à celui d'« imagination ». C'est ce que nous pouvons lire, par exemple, à travers le passage suivant de M. Postic lorsqu'il parle d'un « acte créateur » :

C'est une activité de reconstruction, voire de transformation du réel en fonction des significations que nous donnons aux événements ou des retentissements intérieurs qu'ils ont en nous. [...]. Dans la vie quotidienne, imaginer est une activité parallèle à l'action que nous menons, en prise directe sur la réalité. L'imagination est un processus. L'imaginaire en est le produit. (1989 : 11).

L'idée que l'imaginaire serait exclusivement le produit de l'imagination ne suffit pourtant pas à traduire la notion d'« imaginaire » telle que nous l'envisageons. Il s'agirait plutôt d'une traduction de l'« imaginaire instituant » tel qu'a pu le théoriser C. Castoriadis (1975) puisqu'en invitant les étudiants à créer des images dans un cadre formatif, nous supposons que la construction des savoirs n'est pas réductible à de la mise en transparence, à du rationnel, à des objets objectivés ou encore à des signes linguistiques. Le sujet humain étant capable de se créer, de s'instituer, de se définir et de se projeter, nous concevons l'imaginaire en tant que processus par lequel les étudiants peuvent re-dé-construire du sens autrement. Cette convocation de l'imaginaire dans un contexte formatif et évaluatif visait également à les inviter à produire du sens en se demandant sans cesse en quoi il pourrait être signifiant pour autrui. Ici, parier sur l'imaginaire voudrait donc dire fonder un processus formatif sur une dimension perceptive non reconnue institutionnellement.

Intégrer des objectifs épistémologiques

La description contractuelle du cours précise l'importance accordée aux réflexions épistémologiques :

Celles-ci [les approches réflexives et herméneutiques] seront situées sur le plan épistémologique et du point de vue de leurs relations à la construction du savoir, aux rôles, aux postures et aux compétences professionnelles induites par ces approches. (Descriptif de cours, 2012-13).

En cohérence avec ces objectifs, nous avons voulu faire appel aux étudiants non seulement en tant que « constructeurs de savoirs » mais plus exactement en tant que « constructeurs de savoirs créatifs » (Taddei, 2009). Il s'agissait, par la création d'images, de responsabiliser les étudiants face au travail et au sens dont ils seraient les auteurs. Entre la création d'images et la construction de savoirs, les parallèles qui nous semblent particulièrement intéressants tiennent au fait que, dans les deux cas, il ne peut avoir une autonomisation complète du sens. D'une part, il y a celui qui le crée, construit, et, d'autre part, il y a celui qui l'interprète, se l'approprie. Dans cette perspective, le sens d'une image comme d'un savoir ne pourrait être enfermé dans quelque chose d'invariable, neutre, prédéterminé ou encore désobjectivé. Selon J. Dewey, l'image permettrait même d'atteindre un degré supérieur d'efficacité dans l'enseignement d'où l'importance du développement, chez l'enfant, de compétences visuelles face au pouvoir de l'image (Dewey, 1897). En ce qui concerne le présent dispositif formatif, nous n'irons pas jusqu'à essentialiser l'image en lui attribuant de quelconques supériorités

intrinsèques. Les rapports à l'image sont plutôt conçus en tant que métaphores¹² pour réhabiliter la présence et la responsabilité du sujet dans les rapports aux savoirs (et dans leur construction).

L'idée est de partir de la création d'images pour adopter autrement une approche réflexive et (auto)critique. En effet, nous ne souhaitons pas limiter les deux principales activités (blason et dossier réflexif visuel) à de simples travaux pratiques mais plutôt les traduire, entre autres, en questionnements épistémologiques. Au lieu d'une pédagogie centrée sur l'agir, nous visions ainsi une approche plus processuelle amenant les étudiants à s'aventurer, à tâtonner, à interroger la « fabrique » du sens (Razafimandimbiana, 2014 et *à par.*) : tel pourrait être le projet épistémologique qui transcende les différentes modalités du dispositif formatif. Indiquons également que si « la créativité est l'un des principaux éléments qui favorisent le développement de la capacité à communiquer avec le monde extérieur » (Cropley, 1997 et Csikszentmihalyi¹³ cités par Chainé, 2012 : 1), si la formation de « constructeurs de savoirs collaboratifs et créatifs » demeure néanmoins un défi majeur pour l'éducation du 21^{ème} siècle (Taddeï, 2009), nous avons aussi intégré la créativité au dispositif formatif pour ne pas faire comme si les savoirs (ou, plus largement, le sens) étaient disjoints du sensible. Nous rejoignons F. Laplantine qui voit dans ce « principe de coupure » un objet à interroger :

Tout se passe comme si ce que nous nommons sens était coupé en deux : d'un côté le sensible, de l'autre le sensé ; d'un côté la sensation, de l'autre la signification (et la direction). C'est ce principe de coupure [...] entre le caractère présumé illusoire et insensé du sensible et la rationalité de l'intelligible ou pour les choses autrement entre le corps et la pensée (et notamment la pensée politique) qui doit être réinterrogé. (2013 : 6).

Sans toutefois penser que les dispositifs formatifs œuvrant à dépasser ce rapport dichotomique au sens seraient sans écueils, il nous semble qu'ils peuvent au moins amener les étudiants à s'en étonner. Charge ensuite à eux, selon leurs priorités et temporalités, d'en faire un appui pour problématiser leurs rapports au monde, aux savoirs et à l'institutionnalisation des deux.

Faire appel à la créativité comme démarche réflexive

La valorisation de la « créativité » en tant que stratégie pédagogique a notamment fait l'objet de nombreuses publications dans le domaine de la psychologie. Pour R. J. Sternberg, par exemple, elle permettrait de développer les compétences suivantes : redéfinir les problèmes, analyser ses propres idées, prendre des risques calculés, croire en soi et tolérer l'ambiguïté (Sternberg, 2003 ; voir aussi dans Taddeï, 2009 : 39). Nous retrouvons également ce type de valorisation de la créativité chez A. J. Cropley, lequel s'oppose au déterminisme du lien créativité - enfants :

Qu'elle soit vue sous l'angle de la connaissance de soi et de l'altérité ou sous la capacité à faire naître des idées, la créativité n'a pas d'attache disciplinaire et touche autant les enfants que les adultes, bien que Vygotsky (Ayman-Nolley, 1992) la considère comme plus efficace et plus riche auprès des jeunes, moins aux prises avec les conventions sociales. Elle constitue une entité qui s'inscrit dans un processus d'apprentissage favorisant entre autres la capacité à faire des choix, à tisser des liens au

¹² E. Razafimandimbiana utilise aussi de l'image photographique pour métaphoriser un rapport critique au sens dans la recherche en sociolinguistique (Razafimandimbiana, 2014 : 57).

¹³ Csikszentmihalyi, M., 1996, *Creativity: Flow and the Psychology of Discovery and Invention*. New York: Harper Perennial.

regard d'informations variées, à combiner des éléments nouveaux avec ceux du passé, à mettre en perspective les idées qui émergent, etc. (2001).

Au regard de nos filiations disciplinaires (sociolinguistique et didactique des langues) et de nos positionnements épistémologiques à visée interprétative, il nous sera difficile d'attester d'emblée de l'efficacité de la créativité. Lorsque nous avons conçu le dispositif formatif en question, il nous semblait néanmoins possible de croire en l'intérêt d'activités créatives pouvant permettre à chacun de se saisir (ou pas) de cette forme de créativité et d'en faire des expériences formatives, des outils d'autoévaluation, des espaces de mobilité réflexive, etc.

Au-delà des travaux scientifiques dont ceux susmentionnés, la créativité est également promue par les politiques éducatives européennes en tant que « compétence clé » à développer (cf. Rey et Feyfant, 2012). L'attention semble toutefois se porter aux niveaux primaires et secondaires ainsi que sur un enseignement *pour* la créativité¹⁴. Toujours est-il que, s'agissant des élèves, la créativité figure parmi les « compétences transversales¹⁵ pour l'éducation et la formation tout au long de sa vie » et en tant que compétence « non routinière » (Commission Européenne 2008¹⁶ cité dans Rey et Feyfant, 2012 : 4). De manière plus notoire encore, la créativité chez l'élève fait l'objet de priorités éducatives en termes de « compétence essentielle » :

Pour les enseignants européens¹⁷, la créativité est une compétence essentielle, qui peut s'appliquer à tous les domaines d'enseignement, productrice de valeurs. Elle doit être développée à l'école, sachant que chacun peut être créatif. (Rey et Feyfant, 2012 : 9)

Or, tout en postulant que cette compétence est à la portée de tous et qu'elle devrait être développée « tout au long de sa vie », la créativité de l'enseignant n'est quasiment pas évoquée. Les politiques éducatives créatives traitent généralement de l'enseignement créatif, qu'il convient de mettre en balance par rapport à l'enseignant créatif (cf. Jeffrey et Craft, 2004). Dans le premier cas, la créativité des enseignants renverrait prioritairement à une pratique pédagogique. Ce qui laisse penser qu'il s'agirait d'activer une compétence déjà présente ou, constat plus discutable encore, une façon d'être enseignant déjà opératoire. Dans le deuxième cas, la créativité relèverait davantage d'une compétence à sans cesse développer, renouveler, questionner, etc. Et c'est justement parce que nous croyons que la créativité des enseignants relève du processuel, et au regard de la rareté des formations d'enseignants FLE/S basées sur la création d'images (cf. *supra*), que nous en avons fait un pari formatif. Les consignes de travail que nous avons élaborées visent à développer, de manière interreliée, les compétences réflexives et créatives d'enseignants- stagiaires et de futurs professionnels du FLE/S. La pratique dominante de la « réflexivité » dans nos champs s'en trouve questionnée et nous pensons que cela ne peut qu'être bénéfique tant la notion est devenue une sorte de bouteille à l'encre. Auparavant, revenons sur les activités de création proposées aux étudiants.

¹⁴ Et non sur l'enseignement *par* la créativité. Sur cette distinction, voir, entre autres, National Advisory Committee on Creative and Cultural education (NACCCE). (1999). "All our futures : creativity and education." Sudbury, United Kingdom, DFES. Report to the Secretary of State for Education and Employment, the Secretary of State for Culture, Media and Sport.

¹⁵ Les autres compétences incluent l'aptitude à résoudre les problèmes et les capacités d'analyse, l'autogestion et la communication, l'aptitude à travailler en équipe, les compétences linguistiques et numériques (Rey et Feyfant, 2012 : 4).

¹⁶ Commission européenne (dir.), 2008. *New skills for nex jobs: Anticipating and matching labour market and skills needs*. Bruxelles : Commission européenne. URL: http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc/com868_en.pdf. Voir aussi la Recommandation du parlement européen et du conseil du 18 décembre 2006 sur les compétences clés pour l'éducation et la formation tout au long de la vie (2006/962/CE). URL: [http://www.jeunesseenaction.fr/uploads/competences_clefs\(2\).pdf](http://www.jeunesseenaction.fr/uploads/competences_clefs(2).pdf)

¹⁷ Interviewés dans le cadre d'une enquête menée par l'Institut des études technologiques prospectives (Institute for Prospective Technological Studies, IPTS).

II. Elaborer un blason : mobilités de soi et réflexivité

Les étudiants du M2 FLE/S ayant effectué l'ensemble de leur parcours universitaire au sein du département auquel nous sommes rattachées, ils ont été initiés aux pratiques réflexives discursives depuis au moins trois années de formation. Durant celles-ci, ils ont établi une biographie langagière (en option FLE) et élaboré un portfolio (en Master 1). Ces deux modalités de formation à la réflexivité mobilisent l'écrit et le récit écrit des éléments de parcours biographiques perçus comme étant signifiants. En ce qui concerne plus spécifiquement les expériences de mobilité des étudiants, là encore, la dimension réflexive sur ces expériences est principalement travaillée par le biais d'écrits et/ou de récits. L'écrit aurait pour objectif d'ouvrir « la voie à une reconnaissance académique de l'expérience, par réflexion et traduction du vécu en une production écrite qui en construit le sens » (Anquetil, 2008 : 239) et pour qualité de mettre le sens en transparence. Sans vouloir renoncer à la pertinence d'approches biographiques sur ce mode (par ailleurs abordées dans le cours comme outils potentiels de terrain d'enseignement ou de recherche), nous souhaitons diversifier tant les modalités de travail et d'évaluation que les pratiques de formation ou de recherche.

Expérience des outils et démarches réflexives : freins et enjeux

La partie du cours portant sur le blason, en distanciel comme en présentiel, est présentée comme suit aux étudiants :

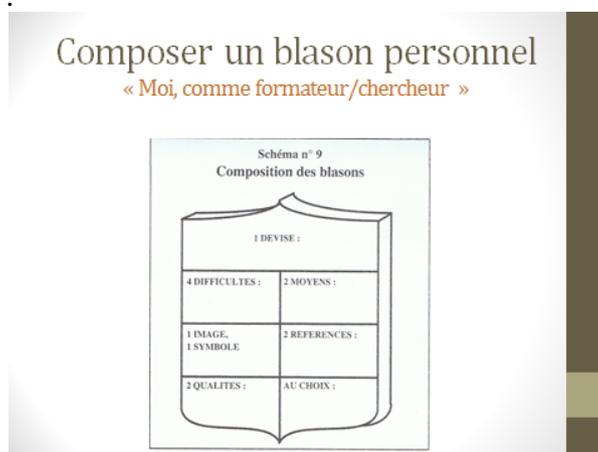
Descriptif général :

Ce cours traitera des approches réflexives et herméneutiques dans le champ formatif et/ou de la recherche. Celles-ci seront situées sur le plan épistémologique et du point de vue de leurs relations à la construction du savoir, aux rôles, aux postures et aux compétences professionnelles induites par ces approches. Différents exemples de démarches et outils fondés sur ces approches en contextes didactiques seront présentés (par exemple : approches biographiques, biographies langagières, blasons, récits de vie, dessins, vidéos, etc.).

Compétences :

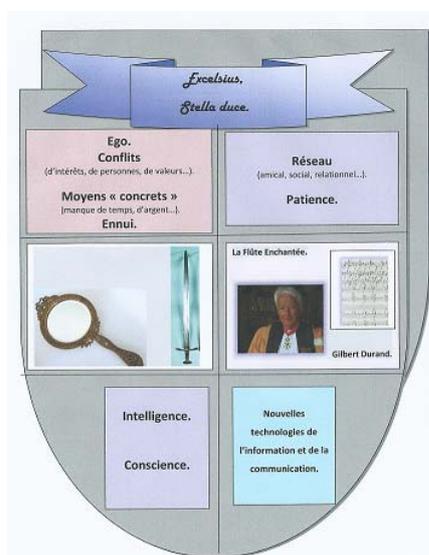
- Développer une connaissance de l'approche réflexive dans ses enjeux théoriques, professionnel et/ou recherche.
- Connaître et analyser les moyens et, méthodologies à mettre en œuvre dans cette perspective.

Ainsi, ce cours articule des contenus expérimentés avec l'élaboration en premier lieu d'un blason (Galvani, 1991) :



L'intérêt du blason est de médier la représentation que l'étudiant se fait de lui-même dans deux perspectives complémentaires : l'une symbolique, l'autre pragmatique. Ainsi, il explore ce qui le représenterait (le symbole ou l'icône), l'idéal qu'il viserait (la devise et les références), les qualités qu'il se reconnaît ou dont il aurait besoin, les difficultés qu'il pense rencontrer et les moyens qu'il envisage pour y remédier. Ce travail sur le blason autorise une première approche des représentations de soi médiée par une représentation visuelle et créative. Lorsque le blason se fait collectivement (par petits groupes) sur une même problématique, il permet aussi au groupe d'apprendre à se connaître, à repérer les représentations circulantes à l'intérieur du groupe d'étudiants et à élucider des fonctionnements individuels ou collectifs autrement que dans une entreprise discursive parfois frontale. Les étudiants expérimentent ainsi la démarche proposée puis la mettent à distance pour en analyser la pertinence dans leurs propres usages futurs comme formateurs ou chercheurs.

Certains s'engagent dans l'activité avec beaucoup de conviction et d'intérêt comme ici Caroline :



(Blason de Caroline, M2R distanciel).

Caroline explicite ainsi les choix qu'elle a faits en se représentant sous la forme duale d'un miroir et d'une épée. Elle met en relation la dimension visuelle sollicitée pour le cours et la « constitution imaginaire » (Castoriadis, 1975) de ses propres réflexions :

« ayant un esprit qui pense davantage par images que par concepts, j'ai aussitôt « vu » les tapisseries de la Dame à la licorne [...]. « Ensuite, l'épée m'a semblée indispensable. Elle m'est « apparue » sous forme d'éclair, lorsque le soleil se reflète sur sa lame. » (Caroline, M2R distanciel).

Ces éléments visuels se jouent dans la rhétorique comme dans les réflexivités mises en forme :

« la licorne me semblait refléter l'esprit de la dame [...]. D'où le lien avec le travail de réflexivité demandé à un bon chercheur. La dame essaye de s'observer à distance, en tendant un miroir à son « moi pensant ». » (*ibid.*).

Par ailleurs, Caroline évoque une mobilité de l'esprit en développant :

- la chronologie de ses considérations : « Dans mon symbolisme « premier » ;
- les organisations mentales : « ayant un esprit qui pense davantage par images que par concepts » ; « je pense aussi par « arborescence » c'est-à-dire à plusieurs choses à la fois en même temps » ;

- les liens, ponts et saut symboliques, associations de pensée qui sont les siens et qui marquent la mobilité de sa pensée : « *D’où le lien avec le travail de réflexivité demandé à un bon chercheur* ».

Les mobilités temporelles et symboliques sont également représentées à travers l’image du miroir, évocatrice du temps passé et de retours sur soi. Afin de mettre cette idée en forme, Caroline explique qu’elle a « *tenté de le [le miroir] choisir ancien, car porteur des « strates » que le temps, la pensée, la vie, ont fait se déposer en nous* ». L’image du miroir devient un point de départ à la croisée du vécu et de l’imaginaire lui permettant d’en faire un objet d’analyse réflexive qu’elle relie aux enjeux épistémologiques qui sont mis en perspective dans la tension entre objectivité/subjectivité :

« il ne s’agissait pas de choisir un miroir récent, « froid comme un scalpel », se voulant objectif, mais de choisir un objet esthétique (la beauté sauvera-t-elle le monde, comme l’écrit Dostoïevski ?), donc subjectif à l’image, unique, de chaque chercheur. » (*ibid.*).

En choisissant des images censées représenter ce qu’est un « bon formateur », les étudiants rendent en quelque sorte un produit de leur imaginaire *visible*. En ce sens, une forme d’idéal affleure mais notre objectif était moins de déconstruire des idéaux que d’en faire des espaces de réflexion critique. Prenons les images suivantes, proposées par Mylène et Lucas :



(Mylène, M2Pro présentiel)



(Lucas, M2pro présentiel)

Mylène indique que – pour elle – un « bon formateur » est « une personne qui irradie, capte, réchauffe, éclaire » et dont la devise est : « tous azimuts ». Lucas, lui, symbolise un idéal de lui-même en tant que « bon formateur » sous la forme d’un couteau suisse : multifonctions, prêt à toutes les éventualités, faisant face à nombre de situations, portant/étant lui-même une boîte à outils adaptable et adaptée à l’imprévu... Ils appuient l’un et l’autre ces représentations visuelles sur les situations qu’ils ont vécues en tant qu’apprenants et les profils des enseignants qu’ils ont rencontrés alors, ou sur celles qu’ils ont pu vivre en tant qu’intervenants durant leurs stages ou lors d’expériences professionnelles. Plus qu’une question de réalisme, la fonction première de ces idéalizations demeure, pour nous, la recherche de sens (pour soi et les autres) dans la construction d’un parcours formatif et professionnalisant.

Toutefois, le recours à des outils réflexifs et visuels comme le blason peut être vécu, par certains étudiants, comme du *non sens* ou une première « effraction » : certains ont manifesté leur scepticisme face à la pertinence didactique d’une telle démarche en FLE/S tandis que d’autres s’abstiennent¹⁸ de s’engager dans l’élaboration d’un blason personnel même s’il n’est pas soumis au regard du collectif. Parfois, il semblerait que cet exercice constitue un premier risque :

« Les éléments biographiques sont très présents, et je dois avouer que j’ai hésité avant de me dévoiler. » (Myrtille, M2R distanciel).

¹⁸ Conscientes du degré d’implication demandé pour l’élaboration du blason, nous ne l’imposons pas aux étudiants qui, par ailleurs, peuvent en saisir les apports sans pour autant vouloir le travailler dans et avec la « classe ».

Il n'est pas surprenant que certains étudiants soient heurtés par l'exercice réflexif proposé : à l'aube d'un métier, le formateur se heurte au besoin qu'ont les acteurs (apprenants, étudiants, apprentis-chercheurs) de construire des points d'appui, des « bases solides » voire des certitudes... Former à une posture réflexive, c'est dans tous les cas instabiliser, à juste titre, des apprentis professionnels qui sont mis en demeure d'accepter des formes d'implication, de risque et de complexité. Des apprentis en quête d'assurance à qui l'on dit que tout est mouvant, incertain, et que, quoi qu'ils fassent, on ne peut présumer des résultats de leur action, peuvent effectivement se sentir bousculés.

La forme particulière de l'exercice tel que nous l'avons imposé aux étudiants est une majoration importante du risque d'instabilisation qu'ils peuvent éprouver dans cette période où ils sont en quête de stabilisation de leurs savoirs. Pourtant, le développement d'une posture réflexive est une compétence professionnelle permettant au futur enseignant ou chercheur d'apprendre à lire les/leurs situations professionnelles « ni dans l'autojustification, ni dans l'autodénigrement » (Perrenoud, 2012 : 18) afin de rendre plus formateur un événement qui prend alors sa place dans un répertoire d'expériences profitables au développement de la compétence professionnelle qui, souvent, « fait la différence » dans les contextes difficiles et imprévus.

Images et réflexions sur les images

L'activité du blason est menée en deux temps : une phase de création individuelle et une phase de partage volontaire avec le groupe, sous la responsabilité de l'enseignant. Il s'agit alors pour les étudiants qui acceptent ce partage d'explicitier à leur convenance le choix des images : quel sens revêt l'image pour lui/elle ? Pourquoi ? Comment ? Il s'agit aussi de les replacer dans leur parcours : pour quelles raisons cette image fait-elle sens ? Quelle(s) expérience(s) vécue(s) ou projetée(s) la rendent signifiante ? Ils rejouent alors les mobilités qui les ont agi ou les agissent encore : mobilité temporelle personnelle pour la plupart entre avant/aujourd'hui/après, mobilités géographiques pour certains entre ailleurs/ici/ailleurs, dimensions plurilingues pour d'autres.

Une analyse des blasons est ensuite menée collectivement au travers de divers modèles d'interprétation (modèles tripolaires de la formation entre auto-hétéro-éco-formation de Pineau par exemple ou Galvani, 1991) permettant de formaliser et d'instituer une co-construction de savoirs collectifs autour des dimensions réflexives de la formation.

Le dernier moment de l'exercice propose de réfléchir aux situations didactiques ou de recherche qui pourraient rendre pertinente l'utilisation du blason pour chacun d'entre-eux : utiliseraient-ils cet outil avec leurs apprenants ou les témoins de leurs recherches ? Si oui, dans quelles situations ? À quelles conditions ? Avec quelles précautions ? Dans quel objectif ? etc.

Cette expérience de l'élaboration du blason, articulant créativité, visuel, retours réflexifs sur soi et perspectives didactiques est la première de l'enseignement proposé, initiant la démarche que nous souhaitons pour ce cours. En contexte présentiel, cette activité d'élaboration de blason, prise en charge par Cécile Goï, se poursuit par la réalisation d'un dossier visuel réflexif accompagné par Elatiana Razafimandimbimananana.

III. Élaborer un dossier visuel réflexif : pluralité des « mobilités réflexives »

La deuxième partie du dispositif fait écho à un texte de P. Ricoeur, « Auto compréhension et histoire », et dont l'entrée en matière est la question suivante : « comment je me comprends à travers l'histoire de mes propres travaux ? » (1987 : 1). En effet, les consignes, renvoyant aussi à l'activité évaluative, visent un mouvement réflexif en invitant les étudiants, à partir de

fragments de leurs parcours (formatifs, professionnels, personnels, imaginés), à s'interroger pareillement sur le sens à donner à leurs propres parcours et projets, à leur propre histoire.

Consignes de travail

À titre illustratif, l'extrait ci-dessous renvoie aux consignes communiquées¹⁹ aux étudiants du M2 FLE/S présentiel et organise le travail évaluatif en deux temps :

La validation de ce cours vise un travail de mise en perspective de votre cheminement (formatif et professionnalisant) au cours du semestre. Ce travail se réalise en deux étapes distinctes mais inter-reliées :

1. *l'élaboration d'un « dossier réflexif visuel » : travail continu tout au long du semestre ;*
2. *la mise en récit d'articulations entre les constituants du dossier : travail écrit lors de la dernière séance. (Descriptif de cours 2012-13)*

Nous reviendrons sur ces deux étapes mais ajoutons préalablement qu'il s'agit d'un travail individuel tout en étant construit dans la perspective de dynamiques collaboratives (discussions en cours sur l'interprétativité d'une image créée par tel ou tel étudiant). Aussi, les consignes autour du dossier visuel n'enjoignent pas une représentativité des parcours dans leur totalité mais bien une représentation nécessairement émiétée, située, subjectivée, etc. de leurs parcours.

En premier lieu, le dossier réflexif visuel prend le modèle du carnet de route, l'un des outils formatifs dominants du « label réflexif²⁰ », en substituant la primauté de l'écrit par la mise en images. On retrouve les composants visuels du carnet de terrain tel qu'il peut être utilisé par les ethnographes qui y intègrent des dessins, croquis, plans à main levée, photographies, documents de communication et de consommation quotidienne (factures, brochures, étiquettes, papiers d'emballage, enveloppes, post-it, etc.). En lieu de complétude, les principes qui sous-tendent le dossier réflexif visuel sont ceux de la sélectivité et de la mise en lien comme nous pouvons le voir à travers les descriptions proposées aux étudiants :

*Le dossier réflexif visuel

Vous aurez à élaborer un « dossier réflexif visuel » qui, enrichi tout au long du semestre, regroupera différentes représentations visuelles et accessoirement textuelles de votre cheminement au cours du semestre. Vous chercherez à illustrer les éléments qui, de vos expériences formatives et professionnelles, vous ont permis de construire votre identité en tant que professionnel en didactique du FLE/S, des langues. Il s'agit plus précisément de sélectionner et archiver les images, dessins, photographies, graphismes, etc. ayant pu contribuer à faire de vous un praticien réflexif à même d'intervenir de manière altéritaire, plurielle, diversifiée.

Le recours à l'image en formation a longtemps été considéré comme un moyen indiqué pour faire accéder au savoir le plus grand nombre, indifféremment des niveaux d'« instruction », voire pour faciliter l'accès au savoir des populations les moins « instruites » (Laot, 2010 : 5-7). Il ne suffit pourtant pas de voir pour apprendre, comprendre,

¹⁹ Ces consignes sont extraites des documents de présentation du cours et ont pour effet, comme souvent avec l'explicitation écrite, de figer les modalités de travail dans un cadre donné. Il faut évidemment se dire que l'interprétation des consignes, par les étudiants, ne tient pas uniquement à ces extraits écrits ; elle s'est aussi construite, parfois de manière plus significative, au gré des échanges et des questionnements collectifs qui ont pris place en cours, par mails, etc.

²⁰ Nous développerons plus loin ce que nous entendons par « label réflexif ».

« s'instruire », s'interroger, bref, pour *savoir*. Et inversement, les objets de savoir ne peuvent évacuer le savoir *voir* :

Il est vrai à la fois que le monde est ce que nous voyons et que, pourtant, il nous faut apprendre à le voir. En ce sens d'abord que nous devons égaler par le savoir cette vision, en prendre possession, dire ce que c'est que nous et ce que c'est que voir, faire donc comme si nous n'en savions rien, comme si nous avions là-dessus tout à apprendre. (Merleau-Ponty, 1964 : 18).

Plus qu'une trace empirique, au même titre que celles servant à l'ethnographe, nous pensons donc l'image comme un écran à travers lequel peuvent être mises en perspective la construction sociale de soi, de ses savoirs (ou les savoirs en tant que constructions sociales). Aussi est-elle potentiellement une « surface projective » permettant l'expression de soi, l'identification à d'autres, l'observation de soi et/ou la confrontation à sa propre image (Laot, *op. cit.* : 9). Enfin, nous avons en particulier choisi la *création* d'images afin de pouvoir laisser les étudiants « expérencier » autrement (Robillard (de), 2008 ; Bertrand, Denoyel, Parlier, 2014) leur propre formation. Ici, l'image est donc conçue comme expérience à la fois formative et réflexive tout en étant solidaire d'un point de vue (*cf. supra*) mais aussi d'une mise en récit écrit.

La complémentarité entre l'image et l'écrit n'est cependant jamais parfaite, du moins si on souscrit à ce qu'en dit R. Barthes : « Le texte ne « commente » pas les images. Les images « n'illustrent » pas le texte. » (Barthes, 2007 : 9). En demandant aux étudiants de mettre en récit leur dossier visuel, ce n'est pas tant un *commentaire* d'images que nous avons voulu viser mais bien une réflexion quant aux manières dont ils articulent images et éléments de parcours (formatifs et professionnalisants). Le résumé de cette deuxième étape du travail évaluatif se présente en effet comme suit :

*La mise en récit

Il vous sera demandé, lors de la dernière séance du semestre, de mettre en récit de manière critique et réflexive l'articulation entre :

- les différents éléments de votre dossier ;
- votre appropriation (ou non) d'éléments formatifs, professionnalisants voire personnels ;
- la construction de votre identité professionnelle, etc.

Cet écrit ne se fait donc pas en synchronie puisqu'il ne prend forme, en vue de leur évaluation, qu'à la fin du semestre (ce qui n'empêche pas les étudiants de produire des écrits personnels tout au long du semestre). En regardant uniquement les images, ce sont souvent des mobilités spatiales et temporelles qui se donnent à voir (*cf. infra*). Mais l'interprétation de celles-ci peut aussi prendre des orientations plus réflexives et épistémologiques.

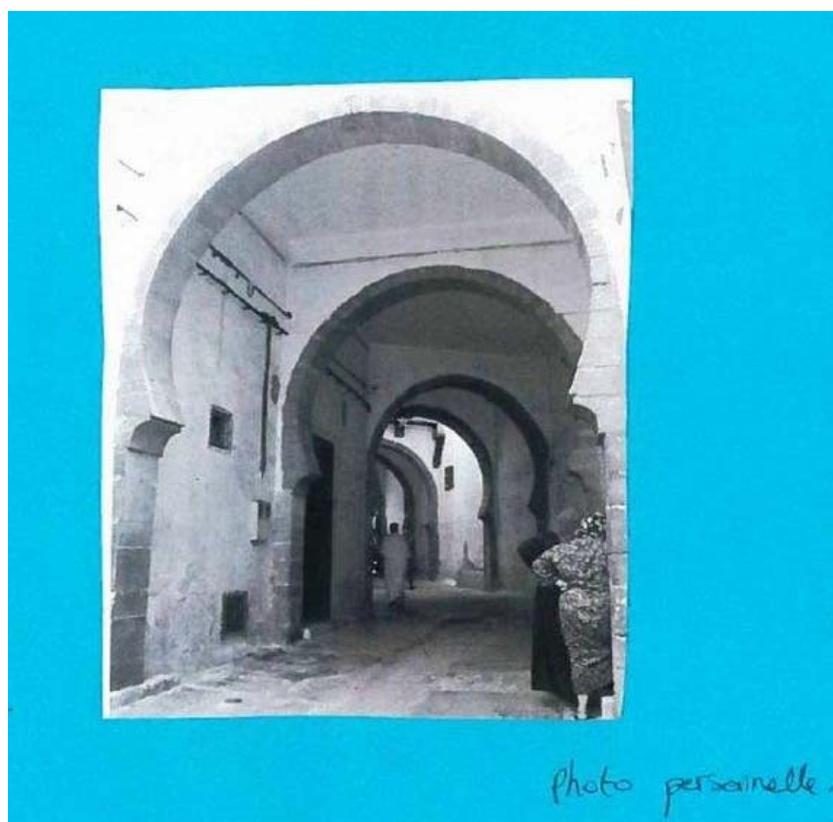
Mobilités spatiales, temporelles et « mobilités réflexives »

Dès lors où une formation professionnelle ne se limite pas à une démarche déductive privilégiant la construction de connaissances formelles qu'il conviendrait de savoir appliquer ensuite en situation « réelle », des mobilités réflexives s'opèrent en ce que les mobilités spatiales, temporelles se doublent de mouvements épistémologiques. Par exemple, les images ci-dessous ont été créées ou mobilisées par les étudiants pour matérialiser, de manière réflexive, différents formes de mobilité :

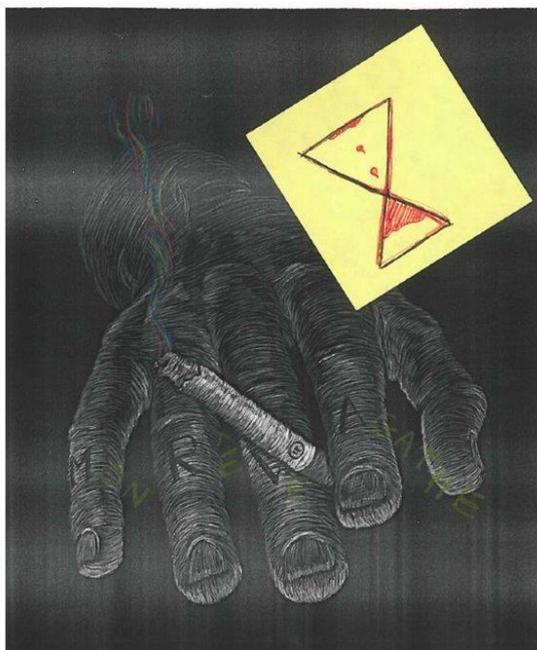
- pour Axel (M2Pro présentiel), les mobilités à travers des lieux et activités urbains mettent en confrontation une évidence pour soi (importance et significativité du FLE) à celle de l'autre (le FLE est vaguement associé à l'étude de langues étrangères) :



- Leyla (M2Pro présentiel) effectue, à travers une photographie prise lors d'un voyage passé, un retour sur des pans de sa propre histoire pour donner un sens symbolique à son projet formatif et professionnel :

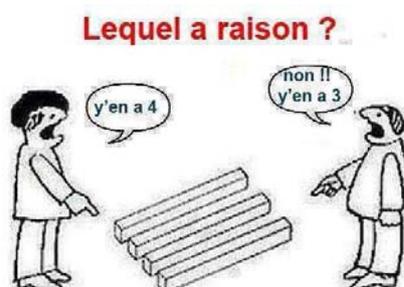


- Mathilde (M2Pro présentiel) enchâsse deux symboles de mobilité temporelle pour montrer le temps qui se « consume » et qui passe, ce qui lui refait penser aux difficultés éprouvées lors de la formation en termes de gestion du temps et d'anticipation.



D'autres images encore renvoient à des espaces de loisirs numériques et à des personnages fictifs de jeux vidéo d'où une mobilité virtuelle. Au vu de certains parcours, celle-ci est notamment évocatrice de compétences transposables en FLE/S mais des frontières poreuses entre « réalité » et « virtualité ».

Dans d'autres cas, les images de mobilités spatiales et/ou temporelles cèdent la place à des images où les rapports aux savoirs et plus largement au sens sont donnés à voir dans leur pluralité. Le travail de Lycire, étudiant mauritanien venu spécifiquement en France pour une année de formation professionnelle en FLE/S, constitue une critique des différentes prétentions à la vérité. Alors que son récit écrit mentionne sa mobilité spatiale et migratoire (Mauritanie – France) ainsi que les dimensions interculturelles sous-tendues, Lycire choisit une image composée d'une illusion d'optique²¹ :



Lycire a vécu pendant dix ans dans une école « au village » qui, selon ses propres termes, alliait un « enseignement « traditionnel » (coranique) » à un « enseignement « moderne » (l'école française) ». En dépit des « conditions extrêmement difficiles » qu'il associe à sa

²¹ « Lequel a raison », URL : http://www.jeanmichelvideau.com/article.php3?id_article=209

première école (distances à parcourir, pénibilité physique du ramassage de bois pour l'éclairage, manque de matériel, emploi du temps (5h du matin – 23h du soir), domination des apprenants réduits au statut d'esclaves par les maîtres...), il en retient ceci : « *Cette formation m'a permis de faire face, de confronter toutes les situations auxquelles je serai appelé à affronter* ». Son arrivée en « Occident » le plonge dans l'expérience d'un système autre qui, selon lui, « fait table rase » de tout ce qu'il avait appris jusque-là. Or, lorsqu'il analyse l'opposition de ces différentes écoles, cela ne le conduit pas à choisir un camp en rejetant l'autre.

« La conclusion que j'ai tirée finalement m'a été inspirée par cette image [cf. supra]. En fait, les méthodes se valent et se complètent mais il n'y a pas de mauvaises méthodes. Je considère donc que les enseignements, l'apprentissage que je viens de découvrir va compléter l'apprentissage que j'ai déjà reçu, autrement dit il me permettra de combler mes lacunes. Qui a raison ? Qui n'a pas raison ? Ça dépend de l'angle où l'on se trouve. » (Lycire, M2Pro présentiel)

Plus que l'amoncellement de connaissances livresques, et d'après le récit qui en est fait, Lycire passerait d'une conception binaire (traditionnel vs moderne ; bonne vs mauvaise ; qui a raison ?) à une relativisation des choses. Ce qui compterait ne serait plus le degré de validité (« vérité ») mais le point de vue adopté. Lycire fait de son image un point de départ ainsi qu'un appui rhétorique pour donner du poids au questionnement qui l'habite. Face à l'image qu'il a choisie, l'œil est effectivement incapable de fixer du sens rationnel lorsqu'il parcourt les différents bâtons au cœur du désaccord. Cette allusion aux pouvoirs manipulateurs de l'image pose également les conditions de ses interprétations : la relativité illustrée par l'image exige, de la part de celui qui la regarde, d'explicitier comment il l'interprète.

D'autres formes de mobilité réflexive s'articulent à un travail plastique à partir d'images préexistantes. En faisant des collages, Maëlle (M2Pro présentiel) par exemple, se joue des utilisations premières des images pour créer une nouvelle, leur permettant d'y investir ses questionnements. Elle fait superposer une petite photographie, en noir et blanc, montrant plusieurs rangées de mannequins robotisés et une photographie plus grande, montrant une foule aux vêtements colorés et vraisemblablement située dans une région en Inde (un des lieux de stage de Maëlle). La fonction réflexive et critique de ce collage apparaît à travers le récit qu'elle en fait :

« L'image d'une foule colorée qui pour moi représente la diversité, la variété écrasée par un cadre restreint, bien délimité qui vise l'uniformité, l'imposant de manière dictatoriale. Et pourtant, malgré la vision très sombre que je viens de décrire de la norme [*linguistique et socioculturelle*], je perçois mieux son caractère subjectif et de ce fait, en analysant ce qu'est pour moi une norme, je parviens mieux à me décentrer pour essayer de comprendre ce qu'est la norme pour d'autres. » (Maëlle, M2Pro présentiel).

En partant d'un collage composé d'éléments graphiquement contraires (petit/grand ; coloré/noir et blanc ; robots/humanité ; modernisme/traditionalisme ; netteté/flou...), Maëlle mobilise l'antithèse pour ensuite signifier qu'elle subjective les normes linguistiques et socioculturelles. À travers cela, elle déplace ses propres évidences pour intégrer l'idée d'une certaine réversibilité de l'altérité où, comme le théorise P. Ricoeur (1990), l'altérité ne se réduit pas à l'autre, aux autres mais est également applicable à soi-même (cf. Maëlle *supra*, « *ce qu'est une norme pour moi* » et « *ce qu'est la norme pour d'autres* »). Sous un angle anthropologique, cette réversibilité de l'altérité en fait aussi une « notion relative et conjoncturelle » :

On n'est « Autre » que dans le regard de quelqu'un. L'« Indien », le « Sauvage », l'« Oriental », le « Paysan » ou le « Marginal » ne constituent pas de substances immuables. Ils n'apparaissent tels que par la mise en relation qu'effectue le regard porté

par l'Europe ou la société moderne sur ces groupes à un certain moment de leur histoire.
(Kilani, 1992 : 27).

Les frontières de l'altérité étant moins perçues comme existantes de fait mais comme étant réversibles, Maëlle en fait une condition de professionnalisation :

« Ce rapport à l'altérité est une notion clef pour moi en tant que future formatrice. Entre identité et altérité, je ressens le besoin de mieux savoir qui je suis pour mieux identifier les autres, leurs attentes et leurs besoins. » (Maëlle, M2Pro présentiel).

La question du rôle du formateur est d'autant plus importante qu'il ne peut ni échapper à la catégorisation, ni à la mise en altérité. Dans le cadre du présent dispositif formatif, qui reste un espace de construction de sens contraint²², c'est à l'étudiant de mettre différentes catégories en relation pour se rendre compte qu'il s'agit d'actes et de processus de catégorisations.

Créativité et « mobilité réflexive »

Compte tenu de l'importance que nous accordons à la créativité au sein du dispositif (cf. partie I), nous traiterons ici de deux dossiers visuels en particulier où les étudiants s'en saisissent pour repenser leurs propres parcours et biographies.

Amélie (M2Pro présentiel) a choisi d'élaborer un dossier sous forme de « baluchon ». Il est constitué d'une baguette en carton à partir de laquelle plusieurs fils pendent ; au bout de chaque fil se trouve une image distincte. Dans son récit, elle indique que ce baluchon représente sa mobilité personnelle (attire pour les voyages à l'étranger) et professionnelle (validation d'un stage dans une université en Inde entre le M1 et le M2). Il symbolise aussi la façon dont elle conçoit les éléments formatifs qui, comme le baluchon, doivent toujours être prêts à être utilisés. Il s'agit aussi pour elle de montrer que le baluchon n'est pas seulement la représentation de son passé thésaurisé mais l'expression de son projet professionnel : devenir enseignante de FLE à l'international amène à partir et à s'adapter. Le baluchon serait, en ce sens, rempli d'expériences mais il doit également être entretenu et sans cesse renouvelé afin que les « provisions » ne s'épuisent pas. Au-delà de l'originalité de l'objet créé, Amélie met en œuvre un travail réflexif qui interroge la façon dont elle s'est constitué des « bagages » solides (ou pas).

Une autre étudiante, Clara (M2Pro présentiel), thématise plutôt son parcours autour de la tension uniformité - différence. Il s'agit du fil rouge qu'elle tisse à travers des images à la fois ressemblantes et distinctes. Elle met ces images en dialogue comme s'il s'agissait de plusieurs versions d'une même histoire. Une photographie illustrant un quartier résidentiel américain vu du ciel est ainsi reprise de manière détournée pour y inclure des vignettes, celles-ci viennent émailler la première impression d'uniformité :

²² Nous récusons effectivement la prétendue « liberté » qu'offrirait l'image par rapport au texte ou à l'écriture. Dans les deux cas, la construction de sens est contrainte par des conventions plus ou moins explicites selon les conditions de production du sens mais aussi des relations en jeu, des finalités visées, des moyens à disposition, etc.



Les préoccupations que Clara réactive et réinterroge se situent premièrement sur le plan social :

« J'ai ensuite choisi de « détourner » une même photographie montrant une ville américaine sous l'angle de l'uniformité. Pour autant sous cet aspect paisible et montrant des similitudes, peut se cacher des réalités humaines bien différentes. Les prises en compte des richesses de chaque individu ne se fait pas de la même manière quand tout semble identique. » (Clara, M2Pro présentiel).

À partir de cela, elle fait ensuite des parallèles avec des questions sociolinguistiques et didactiques :

« La différence se mesure-t-elle à la langue parlée, écrite, comprise ? Les publics concernés par les nombreux domaines d'application du FLE sont-ils si différents que chacun nécessite une méthode appropriée ? Ou bien une approche pédagogique « choisie » peut-elle être transférée pour s'adapter à des publics divers ? » (*ibid.*)

Consciente du fait qu'une pédagogie ayant pour principe l'adaptabilité à divers publics implique, d'une manière ou d'une autre, de sortir des sentiers battus, Clara précise son questionnement autour de la légitimité (ou pas) des pratiques non encore établies voire aux rendements non entièrement mesurables :

« J'ai repris cette même image une seconde fois avec cette résonance autour de l'autorisation à essayer. La question de la valorisation du résultat versus la mise en action d'un processus de transformation. Réinventer la vie, s'inscrire dans une perspective, un projet, c'est aussi ce que j'ai tenté à travers ce master. » (*ibid.*)

À la suite des deux pages précitées, l'image de la ville photographiée est substituée par une carte graphique (repliée en accordéon au milieu de la page suivante). Clara explicite, dans son récit, les entrelacs qu'elle tisse entre la cartographie, la pensée occidentale et les compétences que les deux supposent :

« La carte, en tant que dispositif fondateur de la pensée occidentale, recouvre multiplicité de formes et d'expressions qui n'ont jamais cessé de stimuler l'imagination et de nourrir d'innombrables récits. [...]. La vie se déplie telle une carte, comme elle peut se replier si

personne n'aide à ouvrir la « boîte à outils ». Une carte constitue aussi une boîte de connaissances pour qui a appris à lire. » (*ibid.*).

Les créations d'images réalisées et des mises en récits afférentes montrent comment les étudiants se sont approprié l'espace réflexif visuel proposé. Sans que cela ait été anticipé de notre part, ils ont investi la notion de « réflexivité » en y voyant du mouvement et, par conséquent, en montrant différentes formes de mobilité. Cette expérience formative nous a permis d'approcher la façon dont la création peut *susciter* – tout autant qu'elle peut *re-dé-construire* – des mobilités réflexives : les rapports aux savoirs et au sens se voient réinterrogés au gré des déplacements, changements de statuts et de l'avancement du temps. C'est avec ces expériences en arrière-plan que nous allons à présent nous intéresser aux façons dont la notion de « réflexivité » est interprétée, mobilisée voire instrumentalisée par les champs formatifs et scientifiques.

Réflexivité(s) et formation : pertinences et limites d'une notion

Nous nous proposons, dans cette dernière partie, de réfléchir à la notion de réflexivité en formation, notion féconde s'il en est mais sujette à caution selon la manière dont elle est envisagée (le plus souvent comme une réflexion sur l'agir) et dont elle est investie (comme une forme de « label » dont on ne sait plus bien ce qu'il recouvre tant il nous paraît usité).

Réflexivité : la banalisation d'un « label » de qualité ?

À l'image d'un label de qualité pour les produits de consommation, le concept de « réflexivité » semble faire l'objet de toutes les convoitises. Pourtant, son omniprésence au sein de maquettes²³ de formation à la recherche ou dans des référentiels de compétences professionnelles en ferait plutôt un marquage banalisé. Nous entendons par là qu'il serait presque devenu « normal » de penser la formation professionnelle au travers du modèle théorique du *praticien réflexif* (Schön, 1994). La banalisation du concept de « réflexivité » n'est pas sans liens avec l'évidence du rôle de la « réflexion » pour les acteurs des métiers de l'enseignement. Tandis que le mot « réflexion » figurerait dans le « top-5 » du « hit-parade des concepts à la mode en matière d'enseignement » et ce, depuis au moins quinze ans (Kelchtermans, 2001 : 44), celui de « réflexivité » serait devenu l'incontournable des référentiels de compétences professionnelles (Bregtgnier, 2011). Dans leur entretien avec L. Paquay, J. Donnay et E. Charlier mettent en suspens ce caractère incontournable et potentiellement normatif de la réflexivité :

Question : « *La réflexivité serait-elle un outil incontournable pour la professionnalisation des métiers de l'éducation ?* »

Réponse : « *La réflexion et la réflexivité sont des outils de formalisation de la profession et en cela participent à l'établissement de références, voire de normes professionnelles. Mais attention, toute formalisation peut confier à la standardisation avec des effets possibles de dé-professionnalisation ressentis par les acteurs en voie de professionnalisation eux-mêmes. On connaît les réactions de certains métiers rejetant les normes dans lesquelles des institutionnels souhaitent les faire entrer. Il est donc délicat de traduire en « standards » de la profession le fruit de la formalisation des actes professionnels.* » (J. Donnay et E. Charlier interrogés par L. Paquay, 2001 : 171).

Nous choisissons de parler ici de « label » car il s'agirait d'une apposition symbolique faisant quasiment office de référence de qualité : quelle formation dans le domaine des

²³ Nous nous limitons principalement au paysage formatif français tel que nous l'observons et l'interprétons.

sciences humaines ou sociales, aujourd'hui, ne se prévaut pas d'une approche « réflexive » ? La réflexivité serait une « condition » du développement professionnel (Vinatier, 2012) et à ce titre, l'affichage du « label » suffirait à garantir la qualité de l'offre formative, indépendamment de la façon dont le processus réflexif est investi sur les plans théoriques, méthodologiques et épistémologiques. Faut-il y voir une plasticité indicatrice de manières diverses d'investir la notion ? De manière plus problématique, nous interprétons plutôt cette plasticité comme le reflet d'une recherche de conformité d'où l'idée d'un label plus ou moins affiché, potentiellement gage du sérieux et de l'efficacité formative des ingénieries proposées et qui reviendrait à inscrire le paysage formatif dans un rapport injonctif à la réflexivité (Goi et Huver, 2011). En faisant écho à cette idée de contrainte, « l'exigence de réflexivité » se diffuserait dans l'université, spécialement dans le domaine des métiers de la formation (Mazereau, 2013 : 8). Dès lors, le label « réflexivité » constituerait le signe extérieur à destination des usagers ou des commanditaires, visant à garantir la conformité des offres formatives qu'il recouvre. Mais l'un des effets potentiels de cette omniprésence de la notion de réflexivité serait le dévoiement du processus réflexif au bénéfice d'une forme de recherche de conformité, tant au niveau des politiques institutionnelles que dans la perspective d'un courant de pensée dans l'air du temps. Pourtant, le seul « label réflexif » ne suffit pas à situer les fondements qualitatifs du dispositif formatif qui en serait porteur. Et l'absence d'interrogations quant aux façons de *faire* de la réflexivité, de *former* à la réflexivité et d'*être* réflexif contribue à donner cette impression d'affaiblissement conceptuel. En d'autres termes, la plasticité de la notion est le produit de sa propre banalisation mais ne donne pas nécessairement lieu à une réflexion critique et historicisée sur les fondements de la notion : il s'agit plus souvent de se déclarer réflexif que d'explicitier quelle(s) acception(s) de la réflexivité est(sont) envisagée(s) (ou pas) dans la formation concernée, ni comment elle est travaillée, mobilisée, mise en œuvre et évaluée.

Après avoir un tant soit peu tenté de souligner la banalisation de la notion « réflexivité » en un label qui sonnerait quelque peu creux, nous souhaitons discuter des enjeux formatifs qui nous paraissent à l'œuvre dès lors que la réflexivité est mobilisée.

Former à la réflexivité : former à réfléchir sur l'agir ou transformer les rapports au sens ?

Au regard des outils dominants dans le champ des formations professionnelles portant le « label réflexif » en FLE/S, les portfolios, carnets de route, compte-rendu de stage et/ou mémoires convergent plutôt vers une même conceptualisation proactive de la réflexivité (cf. Schön, 1997 ; Altet, 2010 ; Perrenoud, 2012). Une centration sur l'agir s'observe également de par l'autorité du modèle théorique de Schön (1994) et du « praticien réflexif ». De manière banalisée, car le plus souvent en l'absence d'explicitations quant aux conditions d'appropriation critique, les outils susmentionnés font ainsi montre d'une réflexivité rationalisante *dans* et *sur* l'action²⁴ :

Le praticien est réflexif – au sens de Schön – lorsqu'il prend sa propre action comme objet de sa réflexion. [...] Le praticien réflexif est un praticien qui se regarde agir comme dans un miroir et cherche à comprendre comment il s'y prend, et parfois pourquoi il fait ce qu'il fait, éventuellement contre son gré. (Perrenoud, 2004 : n.p.).

Qu'il s'agisse de la réflexion *dans* ou *sur* l'action, ou encore, sur la continuité entre ces deux temporalités, ce paradigme réflexif ne demeure pas moins focalisé autour – voire

²⁴ Voir aussi Cicurel, 2007 et Sensevy, 2001 sur l'agir professoral en didactique des langues.

dépendant – de l’agir²⁵. Une centration sur l’agir a ainsi pour effet de restreindre la conceptualisation de la réflexivité aux seules questions pragmatiques (quelles utilités de la réflexivité ?) et de méthodologie (quels choix d’enseignements pour former à et/ou évaluer la réflexivité ?). Tout mouvement à contre-courant devrait y voir autre chose. Par exemple, G. Kelchtermans, considère la réflexivité « à la fois comme compétence et attitude », soit un élément clé mais aussi moins technique du développement professionnel des futurs enseignants (Kelchtermans, 2001 : 48-49). Dans cette perspective, la technicité réductrice renvoie à des questionnements autour du « comment » : « Comment puis-je changer, modifier ou adapter mon enseignement pour améliorer son efficacité ? Comment puis-je combler les lacunes de mes connaissances professionnelles ? » (*ibid.* : 51). La ligne défendue par G. Kelchtermans consiste à dire que le développement professionnel de l’enseignant dépasse le simple cadre de cette technicité et rationalité en impliquant des dimensions morales, politiques, affectives et perceptives (*ibid.*). Nous rejoignons en partie cet argumentaire en ce que la convocation des imaginaires et de la créativité des étudiants résulte aussi d’une vision non exclusivement techniciste ou rationaliste du professionnel en FLE/S et, par conséquent, de la formation telle que nous l’envisageons pour nos étudiants.

Toutefois, la question du « comment » ne nous paraît pas être nécessairement limitée à des préoccupations techniques lorsqu’elle est vue sous un angle processuel et historicisé. Au lieu des questions visant à améliorer les pratiques, il peut effectivement s’agir de réflexions quant au cheminement interprétatif, à l’histoire (biographique, collective, en mémoire, etc.) ou encore aux projections de soi :

- comment ai-je fait pour comprendre tel phénomène de telle manière ?
- comment pourrais-je articuler différents fragments biographiques entre eux ?
- comment est-ce que je me projette et m’imagine, notamment face à des situations non encore connues ou expérimentées ?

Au-delà de ces préoccupations à visée plus ou moins utilitariste, la centralité accordée à l’action peut aussi résulter d’éléments plus largement conjoncturels, par exemple, le fait que les objectifs de professionnalisation aient désormais atteint le cœur de l’offre de formation (Mazereau, *op. cit.* : 8). Citons l’importance des rubriques « débouchés » et « témoignages » dans les présentations de formations pour rassurer les étudiants prospecteurs quant à la rentabilité de telle orientation. Du point de vue institutionnel, l’élaboration de maquettes formatives ne peut plus ignorer ce tournant dans les attentes sociales face à l’université, jadis lieu des savoirs pour devenir un lieu de passage, de diplomation, de validation de compétences en vue d’un travail donné. Il en découle une logique performative :

Ces tendances lourdes de l’individualisation et de l’industrialisation des formations et de la promotion d’impératifs professionnalisant se combinent pour produire de puissants effets performatifs. (ibid.).

De ce fait, un projet d’études universitaires serait au service d’un projet d’insertion professionnelle et on comprend mieux, à l’aune de ces enjeux sociétaux, en quoi une conception performative de la réflexivité serait à la fois fédératrice, attractive et compétitive. L’une des conséquences de cette rationalisation de la réflexivité est la mise en périphérie des dimensions projectives, imaginaires et créatives qui, en effet, ne sont que rarement convoquées tant au niveau des modèles théoriques qu’au niveau des dispositifs formatifs. C’est pourtant ce que nous avons voulu mobiliser à travers une approche interprétative et créative de la réflexivité.

²⁵ Ce n’est pas l’agir en soi qui pose problème, l’agir peut d’ailleurs être source de créativité(s) (Joas, 2001), mais le fait de limiter la conceptualisation de la réflexivité à une centration sur l’agir.

Perspectives

Les images créées dans le cadre de ce dispositif mettent, entre autres, en scène des espaces de mobilité étendus (déplacements intra nationaux, migration, stages à l'étranger), des espaces urbanisés (université, cafés, rues, appartements, chambres universitaires) ainsi que des espaces virtuels (films, séries télé, jeux vidéos, personnages fictifs, réseaux sociaux). À travers celles-ci, les étudiants cheminent dans des espaces réflexifs entre soi et soi, ce qui les amène parfois à s'interroger quant à leurs propres représentations d'eux-mêmes, des autres et des rapports à l'altérité, mais aussi quant aux représentations de leurs formations et expériences professionnelles. Les mobilités ayant ainsi suscité des questionnements (auto)critiques, ce que nous avons appelé des « mobilités réflexives » sont envisagées comme autant de cheminements de la pensée pour se re-dé-construire. Nous venons de l'évoquer, la simple revendication du « label » de la réflexivité ne garantit pas pour autant la qualité de la formation. En effet, si « le « praticien réfléchi » est maintenant largement reconnu comme « l'enseignant idéal » (Kelchtermans, 2001 : 44), il semblerait que nous pourrions en dire autant pour ce qui concernerait la formation idéale d'enseignants. Mais qu'y aurait-il derrière les différentes convocations de la réflexivité ? Comment celle-ci est-elle pensée et mise en œuvre ?

Le choix de proposer un détour par la création d'images nous paraissait cohérent avec la visée critique et épistémologique de nos formations, de notre inscription scientifique dans une « approche qualitative diversitaire » (Goï, 2012) et avec une démarche interprétative altéritaire du domaine du FLE/S où les rapports au sens impliquent la prise en compte des autres et de leurs évidences. Le pari était risqué : instabiliser des professionnels en devenir, insatisfaire leurs éventuelles attentes de méthodologie académique établie, décentrer le lieu supposé des savoirs en sollicitant les imaginaires et la créativité dans un contexte formatif dominé par le rationnel et l'écrit (contexte universitaire français, formation en didactique du FLE/S et plus largement en sciences du langage). Le principe pédagogique que nous avons invoqué, (trans)former par l'instabilisation, semble effectivement peu mobilisé dans le domaine aujourd'hui. Pourtant, l'histoire des différents courants pédagogiques nous montre qu'il ne s'agit en rien d'un principe inédit.

Certains fondements philosophiques, par exemple, placent les rapports au savoir sous des principes éducatifs, civiques et humanistes en quête de sens externes aux objets mêmes d'un enseignement :

- principes éducatifs, la finalité de l'enseignement étant l'éducation et non seulement la connaissance (Socrate) ;
- principes civiques au sens de former un citoyen en devenir (Rousseau) ;
- principes humanistes en ce qu'enseigner humanise l'homme (Kant).

Ces principes se voient réactualisés avec d'autres conceptions plus ou moins contemporaines qui, en continuité ou pas, œuvrent pour une pédagogie héritière de la même quête. Entre autres, la théorie de Dewey, « *learning by doing* » (Dewey, 1916) gomme la frontière conceptuelle entre l'enseignement et l'éducation. J. Dewey explicite d'ailleurs, sous la forme d'une profession de foi, que l'éducation est processuelle et comporte deux volets d'importance équivalente, l'un psychologique et l'autre sociologique (Dewey, 1897). L'idée même d'une « profession de foi » inspire une seconde perspective tant cette pratique nous semble rare – voire contestée – dans le champ formatif français. Il ne s'agit ni de prôner la formalisation et la stabilisation de ces approches, ni d'encourager des déclarations publiques à tout prix mais de s'offrir la possibilité de s'attarder sur la manière dont, à un moment de son propre parcours, la formation est conçue, de la questionner, problématiser, théoriser. La question est aussi d'ordre déontologique avec la nécessité (ou pas) d'avoir accès au sens que

l'enseignant – acteur public, être social et sujet réflexif face à sa propre vision de l'enseignement – *déclare* donner à sa propre pratique.

Nous retrouvons, dans le droit fil de ces deux volets de l'éducation, des courants pédagogiques d'influence certaine. Aujourd'hui ceux-ci sont encore façonnés par des pédagogues, psychologues et/ou sociologues (par exemple, Durkheim, Dewey, Claparède, Piaget, Vygotsky, Freinet...). Les visées divergent entre (dé)construction sociale, formation civique, développement personnel et instruction intellectuelle mais elles reposent néanmoins sur l'invariant qu'est la place centrale de l'apprenant, de ses besoins et du développement de son être. L'enseignant engagé dans un projet éducatif et éthique ne saurait réduire son travail à une simple logique de transmission (voire de capitalisation), technique, pragmatique. « Car il ne s'agit pas seulement de savoir ce qu'il est nécessaire et utile d'apprendre dans la vie, ni comment l'apprendre. » (Wunenberger, 1994 : n.p.).

En didactique des langues, un discours analogue invite l'enseignant à comprendre le processus même de l'apprentissage des langues par l'apprenant comme un principe autoréférencé, quand la responsabilité de l'enseignement dans sa dimension didactique revient – elle – à l'enseignant :

La responsabilité de l'apprentissage revient au sujet, on ne peut enseigner la langue, on ne peut que créer les conditions satisfaisantes pour que soient mis en œuvre ces processus. (Berthoud, 1994 : 9).

Toujours est-il que l'histoire de la centration pédagogique sur l'apprenant puise ses racines dans la confrontation à des apprenants « enfants » et le plus souvent en contexte scolaire. L'histoire de la formation d'adultes est, quant à elle, en cours d'écriture²⁶ et pose des difficultés épistémologiques, « les frontières institutionnelles et catégories sociales ayant bougé au fil des ans » (Laot et Lescure, 2008 : 6). Si la formation professionnelle d'adultes en didactique des langues participe de cette écriture, si nous acceptons que les imaginaires ouvrent le monde vécu sur d'autres possibles et permettent de « se représenter l'espace-temps au-delà du local et du ponctuel » (Wunenburger dans De Koninck, 2010 : 55), il nous faut alors *imaginer* notre propre contribution à cette histoire comme à sa mise en forme.

Bibliographie

- ALTET M., 2010, « Deux décennies de formation des enseignants dans les IUFM : un processus de formation professionnalisante en héritage », *Recherches en Education*, 8 : 12-23.
- ANQUETIL M., 2008, « Apprendre à être étranger : des parcours de formation interculturelle pour les étudiants de mobilité », dans Dervin, F. et Byram, M. (Dirs.). *Échanges et mobilités académiques. Quel bilan ?*, Paris : L'Harmattan, pp. 233-251.
- BARTHES R., 2007, *L'Empire des signes*, Paris : Seuil.
- BASSAND M., BRULHARDT M.C., 1980, *Mobilité spatiale*, Saint-Saphorin (Lavaux), Ed. Georgi.
- BERTHOUD A-C., 1994, « À la recherche du sujet-apprenant », *Babylonia*, 3 : 7-15.
- BERTRAND E., DENOYEL N., PARLIER M. (dir.), 2014, *Formation expérientielle et intelligence en action - Construire l'expérience* (3). Education Permanente, 198, mars 2014.

²⁶ Certes, toute écriture d'histoire peut être considérée *en cours*, ici, nous souhaitons surtout souligner le caractère récent de cette mise en récit en France à condition de prendre comme point de départ l'*Histoire de l'éducation des adultes en France* publié en 1983 par Noël Terrot (cf. à ce propos Laot et Lescure, 2008: 7).

- BRETEGNIER A. (dir.), 2001, *Formation linguistique en contexte d'insertion*, Berlin : Peter Lang.
- CASTORIADIS C., 1975, *L'institution imaginaire de la société*, Paris : Editions du Seuil.
- CHAIINE F., 2012, « Créativité et création en éducation », dans *Education et francophonie*, XI, 2 : 1-5.
- CICUREL F., 2007, « L'agir professoral, une routine ou une action à haut risque ? », dans Plazaola Giger, I. et Stroumza, K. *Paroles de praticiens et description de l'activité*, De Boeck Supérieur Perspectives en éducation et formation, pp. 15-36.
- COMEAU G., 1995, « La créativité en éducation : importance de la compétence disciplinaire », dans *Revue des Sciences de l'éducation de McGill*, 30, 3, pp. 273-290.
- CROPLEY A. J., 2001, *Creativity in Education & Learning*, New York : Routledge Falmer.
- DE KONINCK T., 2010, *Philosophie de l'éducation pour l'avenir*, Laval : Presses Universitaires de Laval.
- DEWEY J., 1916 [2008], *Democracy and Education*, The Project Gutenberg Ebook. Produit par Reed D. et Widger D.
- DEWEY J., 1897, *My Pedagogic Creed. The School Journal*, LIV, 3, pp. 77-80.
- GEERTZ C., 1994 [1973], « Thick description. Toward an Interpretive Theory of Culture », dans Martin, M., McIntyre, L. C. *Readings in the philosophy of social science*. MIT: Bradford Books, pp. 213-232.
- GALVANI P., 1991, *Autoformation et fonction de formateur*, Lyon, Chronique Sociale.
- GOÏ C. (dir.), 2012, *Quelles recherches qualitatives en sciences humaines ? Approches interdisciplinaires de la diversité*, Paris : L'Harmattan.
- GOÏ C., HUVER E., 2011, « La réflexivité comme compétence professionnelle en formation universitaire : une nécessité professionnelle ou une injonction (de) dans l'air du temps ? », dans Bretegnier A. (dir.), *Formation linguistique en contexte d'insertion*, Berlin : Peter Lang, pp. 195-210.
- GOÏ C., HUVER E., 2012, « FLE, FLS, FLM : Continuum ou interrelations construites, négociées, imaginées », dans Cadet L., Guérin E. (dirs.), *Enseigner le FLM/FLS/FLE : convergences et divergences*, Le Français Aujourd'hui, 176, pp. 25-35.
- GOÏ C. HUVER R., RAZAFIMANDIMBIMANANA E., 2014, « Les inaccessibles de l'altérité et de la pluralité linguistiques et culturelles. Enjeux et perspectives pour l'éducation », dans *Glottopol*, 23, pp. 2-20. URL : http://glottopol.univ-rouen.fr/telecharger/numero_23/gpl23_00introduction.pdf
- HOUDEBINE-GRAVAUD A. M. (dir.), 2002, *L'imaginaire linguistique*, Paris, L'Harmattan.
- JEFFREY B., CRAFT A., 2004, « Teaching creatively and teaching for creativity : distinctions and relationships », dans *Educational Studies*, 30, 1, pp. 77-87.
- JOAS H., 2001, « La créativité de l'agir », dans Baudouin, J-M., et Friedrich, J. *Théories de l'action et éducation*. Bruxelles : De Boeck Supérieur, pp. 27-43.
- KAUFMANN V., 2007, « La mobilité : une notion clé pour revisiter l'urbain ? », dans Bassand M., Kaufmann V., et Joye D. (dir.), *Enjeux de la sociologie urbaine*. Lausanne : Presses polytechniques et universitaires romandes, pp. 171-188.
- KAUFMANN V., 2008, *Les paradoxes de la mobilité*. Lausanne : Presses polytechniques et universitaires romandes.
- KELCHTERMANS G., 2001, « Formation des enseignants. L'apprentissage réflexif à partir de la biographie et du contexte », dans *Recherche et formation*, 36 : 43-67.
- KILANI M., 1992, *Introduction à l'anthropologie*, Lausanne : Editions Payot.
- LAOT F., et LESCURE E., 2008, *Pour une histoire de la formation*, Paris : l'Harmattan.
- LAOT F., 2010, « Histoires d'images et de formation », dans Laot F. (dir.). *L'image dans l'histoire de la formation des adultes*, Paris : l'Harmattan. GEHFA, pp. 5-14.
- LAPLANTINE F., 2010, *La description ethnographique*, Paris : Armand Colin.

- LAPLANTINE F., 2013, *L'énergie discrète de lucioles*, Paris : l'Harmattan.
- MAZERAU P., 2013, « Réflexivité et formations professionnalisantes à l'université : enjeux épistémologiques et pragmatiques », dans *Les Sciences de l'éducation – Pour l'Ère nouvelle*, 2, 46, pp. 7-19.
- MERLEAU-PONTY M., 1964, *Le visible et l'invisible*. Paris : Gallimard.
- MOLINIE M. et BISHOP M.F. (dir.), 2006, *Autobiographie et réflexivité*, CRTF. Amiens. France : Encre-Les Belles Lettres.
- MORIN E., 2005, *Introduction à la pensée complexe*. Paris : Editions du Seuil.
- PAQUAY L., 2001, « Entretiens de L. Paquay avec Jean Donnay et Evelyn Carlier ». *Recherche et formation pour les professionnels de l'éducation*, 36, 163-172.
- PERRENOUD P., 1996, « Former des enseignants débutants qui deviendront des praticiens réflexifs ». *Forum-Pédagogies* : 10-12.
- PERRENOUD P., 2004, « Adosser la pratique réflexive aux sciences sociales, condition de la professionnalisation », dans INISAN, J.-F. (dir.) *Analyse de pratiques et attitude réflexive en formation*. Reims : CRDP de Champagne-Ardenne : pp. 11-32.
- PERRENOUD P., 2012, *Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant : Professionnalisation et raison pédagogique*, Paris : ESF.
- POSTIC M., 1989, *L'imaginaire dans la relation éducative*, Paris, PUF.
- RAZAFIMANDIMBIMANANA E. (à par.), « La fabrique de l'écriture scientifique », dans Razafimandimbimanana, E. et Castellotti, V. (dirs.), *Chercheur-e-s et écritures qualitatives de la recherche*, à paraître chez EME Editions.
- RAZAFIMANDIMBIMANANA, E., 2014, « Quelque part entre des inaccessibles : une façon de conceptualiser la photographie et le sens en sociolinguistique ». *Glottopol*, 23 : 47-76. URL : http://glottopol.univ-rouen.fr/telecharger/numero_23/gpl23_02razafi.pdf
- RAZAFIMANDIMBIMANANA E. et GOÏ C., 2013, « Pluralité, postures et démarches de recherche : du choix des médiums au croisement des interprétations », dans Blanchet, Ph., et al. (dir.). *Pluralité linguistique et démarche de recherche. Vers une sociolinguistique complexifiée*. Cahiers Internationaux de Sociolinguistique, 2 : 47-57. Paris : l'Harmattan.
- REY O., FEYFANT A., 2012, « Vers une éducation plus innovante et créative ». Dossier d'actualité, *Veille et Analyses*, 70, janvier. URL : <http://ife.ens-lyon.fr/vst/DA-Veille/70-janvier-2012.pdf>
- RICOEUR P., 1987, « Auto compréhension et histoire », Texte prononcé en ouverture du Symposium international Paul Ricoeur, « Autocompréhension e historia », Granada, Espagne. 23-27 novembre 1987. URL : http://www.fondsricoeur.fr/photo/Auto%20compr_%20et%20histoire.pdf
- RICOEUR P., 1990, *Soi-même comme un autre*, Paris : Seuil.
- ROBILLARD (de) D., 2008, *Perspectives alterlinguistiques*, Vol. 1. Paris : l'Harmattan.
- SARTRE J.-P., 1940 [2005], *L'imaginaire*, Paris : Gallimard.
- SCHÖN D., 1994, *Le praticien réflexif. À la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*, Montréal : Editions Logiques.
- SENSEVY G., 2001, « Théories de l'action et action du professeur », dans J. M. Baudouin, J. Friedrich (eds.). *Théories de l'action et éducation*. Paris Bruxelles : De Boeck : pp. 203-224.
- STERNBERG R. J., 2003 [2010], *Creative thinking in the Classroom. Scandinavian Journal of Educational Research*, 47, 3, pp. 325-338.
- TADDEI F., 2009, « Former des constructeurs de savoirs collaboratifs et créatifs : Un défi majeur pour l'éducation du 21^e siècle » Rapport pour la Stratégie de l'OCDE pour l'innovation.

- VINATIER I. (coord.), 2012, *Réflexivité et développement professionnel. Une orientation pour la formation*. Toulouse : Octares Editions.
- WUNENBURGER J. J., 1992, « La Bildung ou l'imagination dans l'éducation », dans Bouveresse, R. (dir.). *Education et philosophie : écrits en l'honneur d'Olivier Reboul*, Paris : PUF.
- WUNENBURGER J. J., 1994, « Approches de l'éthique de la situation éducative », dans Hannoun, H., Drouin-Hans, A.M. (eds.), *Pour une philosophie de l'éducation*, Dijon : CNDP, pp. 63-70.

GLOTTOPOL

Revue de sociolinguistique en ligne

Comité de rédaction : Michaël Abecassis, Salih Akin, Sophie Babault, Claude Caitucoli, Véronique Castellotti, Régine Delamotte-Legrand, Robert Fournier, Stéphanie Galligani, Emmanuelle Huver, Normand Labrie, Foued Laroussi, Benoit Leblanc, Fabienne Leconte, Gudrun Ledegen, Danièle Moore, Clara Mortamet, Alioune Ndao, Isabelle Pierozak, Gisèle Prignitz, Georges-Elia Sarfati.

Conseiller scientifique : Jean-Baptiste Marcellesi.

Rédacteur en chef : Clara Mortamet.

Comité scientifique : Claudine Bavoux, Michel Beniamino, Jacqueline Billiez, Philippe Blanchet, Pierre Bouchard, Ahmed Boukous, Pierre Dumont, Jean-Michel Eloy, Françoise Gadet, Marie-Christine Hazaël-Massieux, Monica Heller, Caroline Juilliard, Jean-Marie Klinkenberg, Jean Le Du, Marinette Matthey, Jacques Maurais, Marie-Louise Moreau, Robert Nicolai, Lambert Félix Prudent, Ambroise Queffelec, Didier de Robillard, Paul Siblot, Claude Truchot, Daniel Véronique.

Comité de lecture pour ce numéro : Mathilde Anquetil, Béatrice Bouvier-Lafitte, Lucile Cadet, Véronique Castellotti, Stéphanie Clerc, Stéphanie Galligani, Emmanuelle Huver, Fabienne Leconte, Martine Marquillo-Laruy, Danièle Moore, Christiane Perregaux, Marielle Rispaïl.

Laboratoire Dysola – Université de Rouen

<http://glottopol.univ-rouen.fr>

ISSN : 1769-7425