Activité biographique et développement du sujet plurilingue

Muriel Molinié

▶ **To cite this version:**

Muriel Molinié. Activité biographique et développement du sujet plurilingue. Le Français dans le monde. Recherches et applications, 2006, Biographie langagière et apprentissage plurilingue, 39, pp.171-189. hal-01476544

HAL Id: hal-01476544

https://univ-sorbonne-nouvelle.hal.science/hal-01476544

Submitted on 14 Mar 2017

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

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

Le français dans le monde Recherches et applications n°39 "Biographie langagière et apprentissage plurilingue", direction : M. Molinié, janvier 2006, Cle international, Paris.

Activité biographique et développement du sujet plurilingue

Muriel Molinié,
Centre de Recherche Texte/Histoire et
DILTEC (Didactique des Langues, Textes, Cultures).

Notre objectif pour conclure ce volume sera de resserrer un certain nombre de liens entre activité biographique, activité d'apprentissage et développement du sujet plurilingue. Après avoir posé le cadre théorique dans lequel s'élabore notre propos, nous verrons en quoi le récit (écrit et oral) des apprentissages peut, dans certaines conditions, permettre une clarification de l'activité d'apprendre. Nous nous demanderons alors en quoi ce processus de clarification a des effets de développement sur l'individu, considéré en tant qu'apprenant de langue et en tant que plurilingue en devenir[1].
Nous verrons ensuite comment cette première partie de notre étude peut enrichir la réflexion sur les questions de formation. Une rapide analyse des premiers résultats obtenus au cours du volet initial d'une recherche-action en cours, sur « la formation à l'approche biographique », amorcée durant le second semestre 2004-2005 à l'université de Cergy-Pontoise, montre en effet que former de jeunes enseignants à la conduite d'activités biographiques dans leur classe passe par l'appropriation de la démarche acquise dans le cadre du cours « Apprentissage réflexif d'une langue inconnue » (ARLI). Mais nous verrons également, que l'expérience du « journal de bord d'apprentissage » effectuée dans ce cadre ne semble pas toujours suffire à outiller le jeune praticien dans le domaine des « biographies langagières ». Si un axe de formation initiale à la *réflexivité* est en grande partie réalisé par le cours d'ARLI, il reste donc à mettre en place un axe de formation à l'approche biographique. C'est sur cette perspective que se refermera ce numéro spécial.

1-Des activités langagières qui clarifient « ce que je fais quand j'apprends »

Pour analyser la relation entre les activités langagières et l'acquisition des langues ou encore la constitution d'un répertoire communicationnel par l'apprenant, nous nous situons dans la perspective de l'interactionisme socio-discursif (qui propose un cadre théorique et méthodologique pour analyser les processus à l'œuvre dans toute production textuelle), développé à Université de Genève par Jean-Paul Bronckart. Ce courant théorique nous permettra de montrer en quoi l'approche biographique et réflexive en didactique des langues contribue au développement des compétences à apprendre.
Disons tout d'abord que cette approche est fondée sur l'idée selon laquelle le rapport entre l'individu et le monde, loin d'être direct et immédiat, est toujours médiatisé à la fois par l'activité collective, par le langage et par l'activité formatrice. Cette dernière a une fonction spécifique : celle d'organiser le transfert entre des ensembles de connaissances (présentes dans la société et son histoire) et les processus de développement de chaque individu. Ce transfert s'effectue grâce aux processus de co-construction du collectif et de la personne, de l'action et de la pensée.
Pourquoi l'approche biographique place-t-elle le retour sur le vécu plurilingue au centre de l'apprentissage des langues ? Pourquoi met-on en place des dispositifs qui mobilisent une pensée du sujet plurilingue sur son activité d'apprenant ? Est-ce parce que l'on considère que la production (intellectuelle, langagière, graphique, etc…), issue du travail de la pensée sur le vécu a des effets de développement sur l'apprenant ?
L'herméneutique de l'action proposée par Paul Ricoeur dans *Temps et récit,* constitue une première réponse à ce questionnement. Rappelons que pour Ricoeur l'activité humaine est impénétrable et que le monde vécu des personnes est incompréhensible.

[1] Pour reprendre la notion de « bilingue en devenir » proposée par Bernard Py (1997 ; in Gajo, 2005).

C'est alors à travers l'élaboration individuelle et collective de textes narratifs écrits qu'est clarifiée l'action humaine. Corrélativement, la confrontation des individus aux textes narratifs leur permet de développer une conception rationnelle de l'action. En résumé, pour Ricoeur les textes narratifs présentent des figures clarifiées grâce auxquelles nous apprenons à comprendre nos situations d'action.
Si l'on élargit cette perspective, on considérera que ces processus de figuration de l'action sont mis en œuvre non seulement dans les textes narratifs écrits, mais aussi dans certains textes théoriques ainsi que dans certains textes oraux.
Peut-on dès lors, considérer que les textes actuellement regroupés sous l'étiquette : « biographie langagière » clarifient l'activité d'apprentissage ? Quels points communs réunissent ces différents textes ? Rappelons que, sous cette « étiquette », voisinent d'une part, des textes dans lesquels dominent des segments narratifs dans lesquels le narrateur raconte comment s'est déroulé son parcours antérieur d'apprentissage et de formation, des textes relevant de genres conversationnels (interviews ou entretiens de recherche) avec dominance de récits interactifs, des « journaux de bord » et des « journaux d'apprentissage » rédigés au jour le jour. Ces textes évoquent des épisodes (présents ou passés) d'apprentissage, dévoilent des aspects cachés de cette activité et mettent en œuvre les capacités interprétatives de l'apprenant.
Qu'ils soient produits dans une perspective diachronique (récits de parcours d'apprentissage) ou synchronique (par exemple, le dessin produit à partir du document « das sind meine sprachen » figurant dans le Portfolio allemand pour le collège[2]), ces textes et ces documents expriment la tentative que fait l'énonciateur pour représenter, raconter, évaluer, analyser et/ou interpréter les conditions (internes et externes) dans lesquelles s'est déroulé son apprentissage et pour explorer certains déterminismes (internes et externes) qui conditionnent son activité de formation dans ce domaine.

2-**Le récit des apprentissages ne reconfigure pas toujours l'acte d'apprendre**

Tout récit d'apprentissage contribue-t-il à clarifier l'activité d'apprendre ? Suffit-il de raconter son parcours pour que, par une sorte de magie narrative, le narrateur devienne un « super - apprenant réflexif » ? Evidemment la réponse est non. Dans ce cas, à quel moment et dans quelles conditions, un apprenant s'engage- t-il dans un travail autonome d'écriture et de re-configuration de ses actions ? Pourquoi certains s'y engagent et d'autres pas ?
Pour répondre à la première question, nous avons soumis le récit d'une étudiante à une analyse narrative : il s'agissait de voir si son récit était construit comme une « séquence narrative » sous-tendue par les sept phases majeures notées dans le tableau synthétique ci-dessous.

2.1. La séquence narrative « Kukua contre Kukua, Journal d'apprentissage »

Le texte intitulé : « Kukua contre Kukua, Journal d'apprentissage », a été rédigé en fin de séjour Erasmus, par Kukua, une étudiante britannique, ayant séjourné deux semestres consécutifs à l'université de Cergy-Pontoise.
Ce texte de dix pages est consacré au récit des interactions, vécues de manière positive ou négative par la narratrice, et ayant eu des effets sur ses acquisitions dans le domaine socio-linguistique.
Les activités et consignes qui ont orienté ce travail tant au niveau formel que sémantique ont été publiées dans un manuel de français langue étrangère[3]. La production de Kukua a fait l'objet d'un guidage interactionnel entre l'apprenante, l'enseignante et le groupe de pairs pendant treize semaines, d'une série de corrections écrites, d'une présentation orale adressée au groupe et à l'enseignante qui a noté l'ensemble des productions selon des critères négociés avec le groupe.

[2] Dont les auteurs sont : Horst Brettmann, Ursula Gerling, Andreas Nieweler, Eike Thürmann. Ce portfolio a été édité par Druck Verlag Kettler GmbH, à Bönen, 2001.
[3] Il s'agit des Unités 2 et 7 , *Campus 3*, (2003). Costanzo, Molinié, Pécheur, CLE International.

La proposition systématiquement adressée à nos étudiants en séjour en France, de produire des discours, des documents audio-visuels (cf. ici-même article de M. Maurice) et des textes, co-construits avec des partenaires, adressés à des pairs et évalués par un enseignant, au sujet de leur activité d'apprentissage repose sur l'hypothèse selon laquelle tout travail acquisitionnel dans le domaine du plurilinguisme comporte deux pôles :

-un pôle inter – psychique, qui se construit au contact des partenaires avec lesquels l'apprenant parvient à collaborer,

-un pôle intra - psychique qui s'élabore par intériorisation, parallèlement à ce travail de co-construction (Vygotsky, *in* Schneuwly et Bronckart, 1985 : 111).

Notre hypothèse est donc que la production de textes et, singulièrement ici, la rédaction d'un récit sur l'activité d'apprendre, permet d'établir un continuum entre ces deux pôles, de stimuler les capacités cognitives de l'apprenant à circuler de l'une à l'autre, à développer sa « conscience d'apprenant » en développant ses capacités réflexives (Vasseur, Grandcolas, 1997).

Force est de constater que les étudiants s'emparent diversement de ces propositions de travail. Cette diversité est due, entre autres à leur inégalité face à l'une des dispositions requises par ce type d'activité : la disposition à réfléchir sur son activité (« ce que je fais lorsque j'apprends »), une attitude spontanément étiquetée « introspection » , voire « psychothérapie » par ceux d'entre eux qui la découvrent pour la première fois de leur vie.

Cette diversité des postures entraîne une grande diversité dans l'appropriation et le détournement des consignes. Ainsi, contrairement à ce que le terme « journal » désigne : une écriture au jour le jour, le texte présenté par Kukua et synthétisé ci-dessous (mais publié intégralement dans Molinié, 2005 a), a été écrit en fin de séjour, a posteriori donc. Rédigé en mai, il relate après coup, l'expérience vécue par Kukua durant les neufs mois précédents. L'écriture ne porte donc pas la trace des différentes étapes de la construction de l'interlangue de Kukua.

En revanche, ce texte donne accès aux représentations qu'elle se fait du lien entre pratiques interactionnelles et développement de son répertoire plurilingue tout au long de ces neuf mois. En analysant ce « dire » singulier, on comprend mieux comment elle a mené ce projet en dépit de nombreuses difficultés psycho-socio-linguistiques.

Nous faisons apparaître, dans le tableau proposé ci-dessous la manière dont le texte de Kukua investit les phases de la séquence narrative analysées par J.P. Bronckart. Ceci afin de démontrer que, chez Kukua, la clarification de l'activité apprenante tourne autour de la résolution d'une question clé : comment se défaire des conditionnements acquis en français langue étrangère en Grande-Bretagne et qui entravent le développement de son répertoire communicationnel en contexte exolingue ? Ce questionnement nous paraît central dans la séquence narrative exposée ci-dessous.

Cependant, lorsque l'activité apprenante devient objet de narration *a posteriori* comme c'est le cas ici, il se passe encore autre chose, cette fois-ci à l'insu de l'auteur . Le récit intitulé « Kukua contre Kukua », met en lumière la thèse selon laquelle l'identité narrative se révèle dans la dialectique entre *idem* et *ipse* (Ricoeur,1990). En effet, le modèle de connexion entre événements que constitue la mise en intrigue permet d'intégrer à la permanence dans le temps, la diversité, la variabilité, la discontinuité, l'instabilité à la fois de l'action et du personnage. La mise en intrigue engendre alors une dialectique du personnage lui-même, une dialectique entre son identité et son ipseité. Ce que Kukua met en scène dans son texte, c'est donc non seulement la manière dont elle réussit, sur le plan de l'apprentissage d'une langue *stricto sensu*, mais c'est aussi comment, dans cette lutte, son identité d'apprenante a changé.

Nous montrerons que dans cette narration, deux problématiques sont travaillées : la problématique du développement de Kukua apprenante et la problématique de l' évolution de Kukua, sujet du langage.

- La séquence narrative « Kukua contre Kukua » : synthèse

Les phases de la séquence narrative selon J.P. Bronckart	Analyse de la séquence narrative : « Kukua contre Kukua »
1♦ Situation initiale « équilibrée » (d'exposition ou d'orientation) dans laquelle un état des choses est présenté, état qui peut être considéré comme « équilibré », non en soi, mais dans la mesure où la suite de l'histoire va y introduire une perturbation.	L'équilibre repose sur la maîtrise : Kukua affirme qu'elle maîtrise parfaitement son capital linguistique et l'habitus consistant à apprendre en milieu scolaire. Elle en donne dès le début de son journal toutes les preuves : ♦ ancienneté de son apprentissage ♦ cohérence de son cursus ♦visée fonctionnelle et professionnelle de son apprentissage du français ♦ progrès permanents dans cette matière ♦ de plus, elle a déjà une pratique conversationnelle du français oral spontané avec ses pairs , en GB.
2♦ Phase de complication (déclenchement, transformation) qui introduit une perturbation et crée une tension	Dès son arrivée à l'université de Cergy-Pontoise, cet équilibre est totalement perturbé et Kukua perd tous ses repères ♦ elle découvre qu'elle n'a pas d'euros pour payer le chauffeur de taxi en arrivant devant le bâtiment du CROUS. ♦ elle veut gérer seule le conflit qui s'ouvre avec le chauffeur furieux mais elle a besoin de ses compatriotes anglais pour régler la course. D'où difficulté ensuite à résoudre la contradiction entre : ⇒ nécessité de ses amis anglais pour des questions de survie ⇒ nécessité de fréquenter des Français pour développer son répertoire communicationnel.
3♦ Phase d'actions : rassemble les événements que déclenche la perturbation	♦ Elle n'arrive pas à être prise pour une Française et doit renoncer à atteindre la compétence du « nativ speaker » ♦ Déprimée, elle refuse de parler en français. Elle se sent en échec : elle demande à un ami bilingue de négocier avec un vendeur l'achat de sa télévision. ♦ Elle souhaite s'intégrer à un autre groupe que celui des Anglais et des Erasmus et ne plus parler anglais
4♦ Phase de résolution (de re-transformation) qui introduit les événements débouchant sur une réduction effective de la tension.	♦ Elle décide de : - Se déplacer sans le soutien de ses amis anglais. - Fréquenter les soirées françaises ♦ Elle rencontre Nicolas grâce à un ami, dans une soirée ♦ Avec lui, elle parle d'abord en anglais (elle estime qu'il a un niveau suffisant) puis passe au français et accepte ses corrections.
5♦ Phase de situation finale qui explicite le nouvel état d'équilibre obtenu par cette résolution. □□♦ Avec Nicolas, elle découvre d'autres variétés du français	♦ Avec Nicolas, elle découvre d'autres variétés du français ♦ Elle évite les phrases vulgaires et l'argot car elle ne veut pas que le mauvais français « reste chez soi » dit-elle. ♦ Elle est contente de faire des progrès grâce à Nicolas et est heureuse d'être accueillie, aidée, soutenue par sa famille
6♦ Phase d'évaluation : est proposé un commentaire relatif au déroulement de l'histoire (position libre dans la séquence)	♦ (au début du « journal ») «J'ai connu plusieurs problèmes et expériences qui ont ralenti mon apprentissage. Dans ce journal, je vais parler de quelques éléments qui sont, à mon avis, liés a mon attitude envers l'importance de la pratique actuellement ». ♦ (à la fin du « journal ») « Au cours des dernières pages, vous avez lu quelques difficultés que j'ai dû aborder pour atteindre mon but final. Je crois que ce but final a changé quelques fois depuis septembre ».
7♦ Phase d'explicitation du sens, « Morale » dans laquelle est explicitée la signification globale attribuée à l'histoire (apparaît ici en fin de séquence).	Trois illusions conditionnaient son apprentissage et faisaient obstacle au développement de son répertoire plurilingue : ♦ l'idée qu'il suffirait de passer une année à l' étranger pour parler la langue couramment. ♦ l'idée qu'elle parlait déjà « le bon français » ♦ l'idée qu'apprendre, « c'est juste une question de pratique quotidienne »

Comme on le voit, le récit de Kukua peut sans difficulté être découpé selon les sept phases que comporte une séquence narrative. Ceci montre tout d'abord que ce récit clarifie l'activité d'apprentissage menée pendant neuf mois. A ce titre, il est important de commenter les phases

6 et 7 dans lesquelles Kukua note, dans un bilan nuancé, que la finalité assignée à son séjour en France a changé plusieurs fois au cours de celui-ci :

> « Pour moi, je ne voulais pas rentrer en Angleterre en me disant que l'année était un gâchis. C'était justement cette idée qui m'incitait d'abandonner mon air timide et commencer à profiter au maximum de la situation. Les expériences que j'ai vécu cette année ont été positives et négatives aussi. Parfois je regrette d'attendre aussi longtemps de parler, pourtant je suis satisfaite que j'ai fais du progrès et je vais rentrer à mon université comme quelqu'un beaucoup plus sure de ses compétences ».

Dans ce paragraphe consacré à l'explicitation du sens (ou « morale ») Kukua introduit une nouvelle notion : celle de compétence. Comme si le fait d'avoir effectué cette plongée réflexive, cette exploration de « ce que je fais quand j'apprends et pour apprendre » lui avait permis de toucher du doigt sa compétence à apprendre là où elle se trouve : dans l'action située et dans l'expérience.
Cette prise de conscience n'est pas sans lien avec le constat énoncé en phase 6 :

> « « Au cours des dernières pages, vous avez lu quelques difficultés que j'ai dû aborder pour atteindre mon but final. Je crois que ce but final a changé quelques fois depuis septembre ».

Kukua prenant à parti son destinataire reconnaît et commence a accepter un phénomène inhérent à tout processus formateur : le changement.
La rédaction de ce récit lui a permis d'une part de constater que ce changement de « but » a fait partie du processus. Mais, plus important encore, la rédaction lui a permis de commencer à se représenter autrement ce fameux « but à atteindre ». Le fait de reconstruire son activité d'apprentissage par le discours lui permet d'en faire un objet de pensée qui se teinte de nouvelles significations.
En effet, cette mise à distance lui permet de *se* percevoir dans l'action (d'interagir pour apprendre) et, sinon de modifier, du moins de laisser plus ouvert le cours de celle-ci. Elle aborde désormais cette action avec une nouvelle certitude : celle de posséder une véritable « compétence ». Le fait d'avoir pu abandonner son « air timide » et d'avoir su « profiter au maximum de la situation » constitue pour elle la preuve psychologique qu'elle a progressé dans la mise en œuvre de sa « compétence » globale de sujet qui développe son plurilinguisme d'une manière à la fois comparable et différente de celle de ses compatriotes anglais (à qui elle compare souvent l'évolution de son répertoire linguistique, tout au long de son journal).
Dans ce texte, le langage joue donc un rôle paradoxal. Medium indispensable, il exerce néanmoins une contrainte sur les figures interprétatives et donc sur la représentation de l'action. La question de la langue dans laquelle a été rédigée et énoncée cette biographie d'apprentissage est intéressante à envisager sous cet angle : on peut supposer que le recours à la langue française permet de reconfigurer l'activité d'apprentissage d'une autre manière qu'en anglais. On peut alors aller plus loin et faire varier les codes : ainsi le recours aux dessins, aux schémas, aux cartographies permet de « figurer » l'activité d'apprendre dans une « syntaxe » autre que celle des langues. D'ailleurs, Kukua elle-même a accompagné ce texte par un schéma qui représente la courbe de sa motivation à apprendre tout au long de ces neuf mois. Son exposé oral s'est d'ailleurs appuyé sur ce schéma.
Ce point acquiert toute son importance si l'on suppose qu'une fois l'activité d'apprentissage clarifiée, vient une autre phase au cours de laquelle l'apprenant doit restructurer les significations de son activité. Au cours de cette phase, il est conduit à repenser son rapport à ses différentes langues et à l'apprentissage de celles-ci. Cette étape du développement pourrait reposer sur un dégagement des contraintes langagières : d'où l'importance d'activités autres que verbales, dans la perspective explorée par l'approche biographique.

2.2. La construction du répertoire plurilingue dans le temps et dans l'espace

Dans un cadre didactique similaire (un cours de FLE de niveau B1, intitulé « Texte et mise en discours de parcours internationaux »), Jing Dong, étudiant chinois en Deug scientifique, présente oralement, sur rétroprojecteur, devant ses pairs, le dessin qu'il a réalisé à partir de la consigne suivante « dessinez votre parcours de formation internationale ».
Nous voudrions simplement montrer ici l'intérêt du support graphique pour permettre à des apprenants de commencer à dessiner les contours d'une compétence à apprendre qui se construit dans le voyage, à travers une série de déplacements dans un espace international. Cette étape graphique est suivie d'une verbalisation orale et d'une série de ré-écritures. La participation a chacune de ces étapes est uniquement fondée sur le volontariat et l'exposé oral est précédé d'une phase de contractualisation avec le groupe : l'enseignante veille à ce qu'une écoute non évaluative et bienveillante règne dans l'auditoire.
Comme le montre le dessin, tel qu'il est représenté, le « parcours» de Jing Dong est structuré par trois éléments : la flèche verticale : rose lorsqu'elle monte vers le haut, noire lorsqu'elle chute vers le bas ; l'axe du temps indiquant les 21 années de la vie de Jing Dong et la courbe qui sinue à travers les éléments du dessin. La flèche incarne l'évaluation positive ou négative de chaque événement. La courbe bicolore s'organise en référence (ascensionnelle en rose ou descendante en noir) à la flèche.
Ce dessin, l'exposé oral et le récit écrit qui l'ont suivi permettent de comprendre comment Jing Dong mobilise une compétence qu'il a déjà mise en œuvre dans son enfance pour transformer un handicap (perte de l'ouie) en processus de différenciation (être travailleur) puis en processus d'excellence (être le meilleur). En effet, il a émigré en France parce que son score au Gao Kao (examen d'admission dans les universités chinoises) n'était pas suffisant pour être admis dans l'une des meilleurs université de son pays. La question travaillée dans son dessin est donc la suivante : comment transformer un handicap (une non-admission) en un tremplin vers quelque chose de réussi ?
A l'issue d'un court apprentissage du français (deux mois en Alliance française, en Chine, un mois à Cergy), le jeune étudiant nous dit qu'il s'exprime pour la première fois en public, dans le cadre d'un cours de français, devant trente étudiants pour leur présenter son dessin. L'auditoire l'applaudit chaleureusement, le félicite pour cet « exploit » et lui prodigue ses encouragements. Jing Dong en est visiblement heureux. Ceci réconforte l'estime qu'il a vis-à-vis de lui-même : le sentiment de réussir le processus dans lequel il s'est engagé semble passer aussi par la reconnaissance que lui témoignent ses pairs.
C'est une étape importante de son acculturation qui est moins une acculturation à « la France » (stéréotypée dans son dessin par la Tour Eiffel), un pays dans lequel il ne fait que passer, qu'à une communauté internationale (les étudiants Erasmus) qui valorise ses efforts pour s'adresser à elle. Personne ne savait encore, à ce moment-là, que la prochaine étape dans le parcours d'excellence de Jing Dong serait l'université de Cambridge, en Grande-Bretagne.

Les opérations langagières mises en œuvre par Kukua (dans son « journal ») et par Jing Dong (dans son récit oral puis écrit) sont sans doute largement déterminées tant sur le plan intra-psychique (par leurs schèmes de pensée) qu'externe (par leur culture éducative, leurs modèles culturels, leurs valeurs, etc…). Néanmoins, ils ont pu dégager une marge de créativité. Une dialectique entre contrainte et créativité soutend leurs productions biographiques dans lesquelles leurs représentations sur l'apprentissage ont été (ré)organisées à partir de leurs parcours expérienciels qui font de chacun d'entre eux un sujet plurilingue irréductiblement singulier.

3) Se former à l'approche biographique

Dès lors, une question de formation se pose. Comment outiller les futurs praticiens dans le domaine de la conduite d'activités biographiques de façon à ce que ces activités contribuent au développement du sujet plurilingue ?
En complément à d'autres contributions (cf. ici-même, articles de Causa, Cadet, Carlo, Sheepers, Perregaux, Feldhendler) nous montrerons dans cette troisième partie le fort degré de transférabilité entre la formation reçue en spécialité FLE de Licence dans le cours intitulé

« Apprentissage réflexif d'une langue inconnue » (désormais : ARLI) et la pratique d'enseignant en classe de FLE. Nous verrons en effet comment des étudiants de Licence ont transféré leur expérience du « journal d'apprentissage » vers la situation didactique qui leur était proposée au second semestre.
Nous nous interrogerons ensuite sur les limites de ce transfert et en particulier sur les raisons pour lesquelles nos jeunes praticiens réflexifs ne semblent pas avoir su apprécier entièrement la dimension formatrice dont les « journaux d'apprentissage » de leurs apprenants portaient pourtant la trace.

3.1. Le premier volet d'une recherche-action

Pour montrer la transférabilité du journal d'apprentissage, de la situation d'apprentissage réflexif (vécue au 1er semestre) vers une situation d'enseignement réflexif, nous nous appuierons sur un dispositif expérimental mis en place à l'université de Cergy-Pontoise[4] .
Le but initial que nous poursuivions en créant ce dispositif était de conduire les étudiants de Licence vers une appropriation du *Portfolio européen pour l'enseignement supérieur* et à une adaptation de cet outil à un public spécifique d'apprenants. Dans ce but, et en accord avec leur désir formulé à la fin du premier semestre d'être plus souvent au contact des étudiants en FLE de notre université, nous avons ouvert l'un de leur cours (intitulé « Support, méthode et activité d'enseignement/apprentissage en FLE/S »), aux étudiants Erasmus . Deux populations estudiantines allaient se rencontrer dans cet espace intermédiaire nommé « Atelier Projet» : un groupe de 25 étudiants se formant à l'enseignement du FLE/S, répartis en 6 équipes didactiques d'une part, et 24 étudiants étrangers en séjour Erasmus, qui allaient se répartir dans les 6 équipes didactiques. Outre l'enseignante, l'équipe d'animation de l'atelier projet comprenait Clémence Régaud, étudiante en maîtrise de français langue étrangère à l'INALCO, stagiaire dans notre université. Cet « atelier projet » était présenté de la façon suivante dans le Guide des Etudes du CILFAC, adressé aux étudiants étrangers :

L'atelier projet

Objectif :

Cet atelier rassemble des étudiants étrangers de l'UCP en des étudiants de spécialité FLE (Licence de Lettres et Langues). L'objectif de « L'atelier » est de faire travailler ensemble ces étudiants en 6 petites équipes de 8 autour de 2 projets linguistiques et culturels.

♦ Projet n° 1 : Semaine de la Francophonie
Organiser la participation de chaque équipe, à la « Semaine de la Francophonie » qui se tiendra à l'UCP du 17 au 23 mars 2005. Plus précisément, les équipes prépareront la soirée « Haut-Parleur » qui se tiendra au Théâtre 95 le 17 mars. Ils pourront imaginer et proposer d'autres activités dans ce cadre.

♦ Projet n° 2 : Le Portfolio de l'Etudiant Erasmus
Chaque équipe disposera des 3 *Portfolios Européens des Langues* existant en France et de quelques exemples de Portfolios déjà publiés dans les autres pays d'Europe.
Chaque équipe devra :
a) tester ces différents *Portfolio* et élaborer un point de vue critique
b) faire des propositions et créer un *Portfolio pour les étudiants Erasmus,* adapté au public des étudiants en mobilité internationale à l'UCPet dans d'autres universités.

En cohérence avec les objectifs mentionnés ci-dessus, l'atelier projet fut présenté aux étudiants de Licence comme étant orienté vers la création d'une maquette de *Porfolio européen,* adapté aux étudiants en mobilité internationale.

[4] Nous y coordonnons les enseignements de la spécialité FLE/S de Licence et ceux du CILFAC (Cours international de langue française et action culturelle) .

Or, les étudiants de Licence ont rapidement évalué cet objectif comme étant totalement irréaliste. Les arguments invoqués étaient : la charge de travail, le manque de temps, la difficulté de l'exercice, la complexité des Portfolios. Une négociation s'est donc engagée à l'issue de laquelle l'enseignante renonça à sa demande de création d'une maquette et renforça sa demande d'analyse et de réflexion (écrites) sur l' aspect suivant : « Apprendre à apprendre : réflexivité de l'enseignant/ réflexivité de l'apprenant », en leur indiquant que pour mener cette réflexion, ils disposaient de deux types de matériaux : d'une part leurs propres « journaux d'apprentissage » réalisés au premier semestre et, d'autre part les « journaux d'apprentissage » qu'ils pouvaient faire produire à leurs étudiants. Elle illustra ce type d'approche en exposant rapidement le journal de Kukua et le dessin de Chen Jing Dong et leur remit en mémoire dans un tableau synthétique (cf. Annexe 1) les éléments clés de tout Portfolio des langues.
Cette seconde proposition a été acceptée : on renonçait à la réalisation d'une maquette de Portfolio mais on restait dans «l'esprit Portfolio » avec élaboration de supports nécessaires pour que les étudiants Erasmus développent leur réflexivité à travers un journal d'apprentissage. Des modalités définitives d'évaluation de l'atelier projet pouvaient alors présentées aux étudiants de Licence (qui les acceptèrent) de la manière suivante :

Licence spécialité FLE/S
Evaluation de l' élément constitutif
« Support/méthode et activités d'enseignement et d'apprentissage »

RÉALISATION et SOUTENANCE D'UN DOSSIER :
Votre titre : l'atelier projet, un dispositif …….. en FLS…..

Plan du dossier

1) Contexte , cadre et objectifs
⇒ Cadre, objectifs, contraintes
⇒ Présentation de l'équipe pédagogique : qui sommes-nous ?
⇒ Présentation des apprenants
- ♦ Parcours antérieur (d'où viennent-ils ?)
- ♦ Que font-ils à Cergy ?
- ♦ Qu'attendent-ils ? motivations, attentes, besoins ⇒ place du FLE
- ♦ diagnostic de leur niveau dans différentes compétences orales et/ou écrites

2)Analyse des supports et des activités
- ♦ Choix des activités ayant été réalisées à partir de supports pédagogiques, dans votre sous-groupe
- ♦ présentation de ces supports et de ces activités menées dans votre sous-groupe
- ♦ les activités menées en dehors des heures de classe : soirée « Hauts Parleurs », etc…
- ♦ analyse des objectifs, du déroulement et de la conduite de ces activités ;quelle évaluation ?
- ♦ bilan : pour vous/ pour les apprenants

3) Apprendre à apprendre : réflexivité de l'enseignant/ réflexivité de l'apprenant
Vos matériaux pour cette partie sont :
- ♦Expérience de votre propre « journal d'apprentissage » réalisé au premier semestre (synthèse)
- ♦ les « journaux d'apprentissage » de vos étudiants : questions de parcours, bagage, compétences, etc
- ♦ le PEL collège ; la fiche de B. Forster Vosicki, Fribourg ,
- ♦ cours du 30 mars sur « Autobiographie et réflexivité[5] »

[5] Ce « cours » avait lieu dans le cadre de la Journée de recherche que nous avons organisée le 30 mars 2005 dans notre université avec Annie Rouxel, Jean-Charles Chabanne, Marie-France Bishop, Véronique Catellotti, Muriel Molinié, Marie-Madeleine Bertucci, Thomas Fouquet et Jacques David. Cf. actes en bibliographie.

Il s'agit maintenant de voir, à travers le dossier (soutenu à l'oral et remis par écrit) réalisé par l'une des six équipes de jeunes praticiens, comment s'est opéré le transfert du dispositif vécu en ARLI en tant qu'apprenant réflexif vers l'atelier projet, en tant que praticien réflexif.

3.2. De jeunes praticiens convaincus de l'utilité du « journal d'apprentissage »

Forts de leur expérience en ARLI, Aéline Ducret, Simon Bafferon, Françoise Emery et Caroline Drevet tous étudiants en Licence de Lettres Modernes et désireux de devenir enseignants, affirment dans le chapitre de leur dossier intitulé « Apprendre à apprendre : réflexivité de l'apprenant/réflexivité de l'enseignant » que le journal d'apprentissage est un outil (de réflexion autant que de compte-rendus), indispensable à toute activité apprenante et à toute activité formative pour deux raisons. La première raison invoquée est que :

> **«** la réflexivité sur ses propres acquis et ses manières d'apprendre est nécessaire à la progression et à la compréhension de notre fonctionnement personnel ».

D'entrée de jeu la dimension réflexive : « Comprendre comment on fonctionne », et la dimension volitive : « faire progresser ce fonctionnement » sont associées. Réflexivité et volonté sont corrélées pour réussir un métier complexe : le métier d'étudiant qui doit réaliser des tâches pour lesquelles des dispositions précises sont requises :

> « se forcer à réviser les notions du cours d'une séance sur l'autre, synthétiser ses notes de cours, s'intéresser à sa façon personnelle d'apprendre (mémoire visuelle ou auditive …), de comprendre la structure du cours, de souligner les points importants et ainsi de mieux apprendre car l'on repère mieux sur quels points l'enseignant insiste ».

En second lieu, l'étudiant perçoit les bénéfices que ce travail peut générer pour lui en tant qu'apprenant mais aussi en tant que personne :

> « La mise en écrit de son propre apprentissage permet une réflexion sur ses méthodes et sur le cours de manière très concrète et offre ainsi une ouverture, un retour sur soi bénéfiques ».

Ce bénéfice est dû au fait que la tenue du journal d'apprentissage lui donne accès à ce qui est « enfoui » dans son activité, à savoir, sa compétence à se former :

> « Grâce à cet outil, nous prenons conscience d'un certain nombre de choses, notamment de tous les éléments mis en place inconsciemment ou non dans le but d'apprendre ».

C'est pourquoi le Journal est qualifié de «sécurisant » : il permet cette connexion entre soi et sa compétence ce qui ouvre la possibilité de poser un regard sur soi qui ne soit pas dévalorisant :

> « Cette réflexivité autorise une toute autre manière d'envisager les choses et permet de considérer différemment ses difficultés ou progrès. Le journal est un outil sécurisant et valorisant car il favorise la reconnaissance de soi-même et pour les autres (éventuels lecteurs) de la progression de son utilisateur ».

Prendre en compte « la dimension psychologique de l'apprentissage », voilà donc ce que le journal permet. Il constitue, en outre, «une trace concrète et signifiante » de l'apprentissage. L'apprentissage est « biographié » c'est-à-dire attesté car relié par l'écriture au vécu psycho-socio-affectif du sujet apprenant. Le Journal est la trace pérenne, véritable preuve que l'apprentissage a bien eu lieu.

Cependant, les effets positifs ne vont pas de soi et ne relèvent pas de la magie : ils dépendent de l'engagement consenti par l'apprenant-diariste :

> « il ne faut pas oublier de noter le fort engagement que la tenue du journal implique : le rédiger avec sérieux d'une séance sur l'autre, sans prendre de retard, en s'efforçant de retracer le cours avec exhaustivité et en y apportant une réflexion prend, comme nous avons pu l'expérimenter, beaucoup de temps de travail personnel ».

3.3. La déception face aux résultats obtenus

Voyons maintenant comment les mêmes étudiants apprécient « Les journaux d'apprentissage des étudiants Erasmus » qu'ils ont encadrés pendant dix séances.

En comparaison « leurs journaux sont moins conséquents que ceux que nous avions mené dans le cadre des cours d'ARLI ».
Les jeunes praticiens ont pourtant insisté « sur l'aspect important de ce travail » et ont systématiquement corrigé « les erreurs des rédactions d'une séance sur l'autre ». Ce zèle dans la correction formelle n'est pas envisagé comme pouvant avoir ralenti l'implication des étudiants Erasmus. L'équipe ne procède donc pas à une analyse critique de la correction écrite qu'elle a systématiquement mise en pratique. Elle insiste sur le fait que celle-ci a été jugée indispensable pour contrebalancer l'importance quantitative prise par l'oral dans l'atelier. La correction permettait notamment de faire de la grammaire de l'écrit :

> « L'aspect « écrit » du journal a été très important, car nos cours étaient surtout basés sur l'oral : par le biais de la correction de ces journaux nous avons été amenés à éclaircir des points de grammaire, repérer leurs erreurs récurrentes, dans un travail direct d'apprenant à « enseignant » en binômes ».

La déception est de nouveau soulignée :

> « Les apprenants semblent ne pas avoir, pour certains, saisi l'intérêt et la portée didactique, pédagogique et réflexive de cet outil ».

« Nos petits professeurs », comme les nomme affectueusement l'une des étudiante Erasmus, expriment ici une frustration qui, lorsqu'on lit les journaux d'apprentissage de leurs étudiants, est peu compréhensible. En effet, leurs quatre étudiants (une Roumaine, une Britannique, un Polonais et une Coréenne) font preuve, dans leurs écrits respectifs, d'une implication dans ce travail qui s'exprime à chaque page : souci d'exhaustivité dans le compte-rendu et l'appréciation des séances de travail en Atelier, auto-évaluation menée avec douceur, hétéro-évaluation conduite avec précision et doigté, soin apporté à la rédaction, créativité dans la décoration du journal… Ces textes ont été rédigés avec légèreté certes mais avec authenticité et en toute confiance.
Pour comprendre les regrets formulés par l'équipe enseignante, il faut donc aller un peu plus loin dans l'analyse du bilan mené par celle-ci.
Dans la dernière partie du dossier, l'équipe établit que, pour exercer sa réflexivité :

> « L'apprenant bénéficie donc du travail sur son journal d'apprentissage, et a à sa disposition les outils du conseil de l'Europe qui, même s'ils ne nous semblent pas très pertinents, peuvent néanmoins avec une utilisation différente lui être bénéfiques ».

L'équipe se demande alors quels sont «en comparaison les outils mis à la disposition de l'enseignant en termes de réflexivité» et place en premier lieu « Le journal de l'apprenant »,

> « intéressant pour l'enseignant, qui peut alors voir au travers de cette lecture de quelle manière est perçu son enseignement, et comment le reçoivent ses apprenants .
> Il est toujours intéressant de voir la valeur effective de son travail, pour proposer des activités d'apprentissage plus en adéquation avec l'apprenant et mieux répondre à ses besoins ».

Les formulations que nous avons soulignées semblent fournir un début d'explication à la frustration exprimée par l'équipe. Mais avant même de commenter celles-ci, remarquons qu'une évidence n'a pas été vue : la différence qu'il y a entre écrire un journal d'apprentissage dans une langue maternelle et, de surcroît, lorsqu'on est un scripteur expert dans cette langue (ce qui est le cas du Journal rédigé en ARLI par ces étudiants en Lettres Modernes) et écrire dans une langue étrangère que l'on apprend en l'écrivant, en tant que scripteur novice et, de surcroît, non-spécialiste des genres littéraires. Ce manque de différenciation entre soi et l'autre était bien sûr du à la très grande proximité générationnelle des deux publics mais également à l'ambiguïté entre statut et rôle pour les étudiants de Licence (leur statut est celui d'étudiant à l'université mais le rôle qu'ils devaient jouer vis-à-vis des Erasmus était celui de jeune enseignant). C'est donc avec cette ambivalence qu'ils ont lu les journaux d'apprentissage.
Sur le plan formel, ils les ont accompagnés en en faisant l'objet d'une correction grammaticale. Sur le plan sémantique, ils les ont lus en y recherchant une évaluation de leur propre agir professionnel.
Le premier aspect est confirmé dans les travaux conduits par J.C. Chabanne et D. Bucheton (2005) qui remarquent que « l'une des pratiques les plus intéressantes à observer et à faire évoluer est l'*annotation*, par les pairs ou par l'enseignant. Elle porte quasi exclusivement sur

la norme, tout en restant plus vague sur les contenus et les structures de haut niveau (cohésion/cohérence), plus difficiles à catégoriser ». Rien d'étonnant donc à ce que le regard normatif et la correction grammaticale soient spontanément mobilisés par nos jeunes praticiens, à l'encontre de ces écrits.

Il conviendra donc, à l'avenir, de travailler avec eux sur le statut de ces textes « intermédiaires ». En effet : « dans les écrits intermédiaires, c'est au contraire le contenu, les intentions », qui devraient intéresser les lecteurs. Les annotations devraient donc porter « vers ce contenu, demander des éclaircissements, souligner l'intérêt d'un passage, identifier une réussite dans la formulation ou bien regretter une maladresse, une obscurité. Elles prennent alors la forme d'un contre texte développé, d'un véritable commentaire, voire d'une écriture à plusieurs mains ». Il nous appartient de mieux former les jeunes praticiens à « faire la différence entre *corriger* et *annoter/commenter* ou *intervenir* (…) » car « l'écrit intermédiaire impose une pratique originale de ce qu'on pourrait appeler *l'écriture d'intervention* : surlignages, soulignements, ratures, encadrés, annotations marginales… » (ibid.).

Une intervention qui, dans bien des cas, relance considérablement le processus et enrichit la production du scripteur.

Le deuxième élément souligné par les étudiants de Licence concerne l'évaluation recherchée par ces derniers sur leur propre prestation. Or, une quelconque information sur la « valeur *effective* du travail » de l'enseignant ne peut, en aucune manière, provenir du journal de l'apprenant. Dans son journal, l'apprenant se « regarde » en train d'apprendre. Il est donc erroné de chercher à voir, dans ce type d'écrit, le reflet d'une quelconque effectivité de son propre enseignement. Cependant, à travers cet aveu, les praticiens nous aident à comprendre les difficultés qu'ils ont rencontrées pour se décentrer de leur posture et entrer en empathie avec le travail de leurs quatre étudiants, qui, en relatant les étapes qu'il ont parcourues dans l'atelier projet, tentaient de se connecter à leur propre activité apprenante.

L'équipe enseignante présente ensuite les deux autres outils lui ayant permis d'exercer sa réflexivité : une grille d'auto observation permettant d'apprécier ses « capacités d'appréciation et d'analyse de la situation de classe », « l'organisation de sa communication », «les contenus et développement », « la personnalisation », « l'affectivité », «la concrétisation » et enfin « de l'adaptabilité ». Un outil jugé intéressant « à condition bien sûr de le transformer et de l'adapter à son propre cas ».

Enfin, le travail en équipe est mentionné comme étant une condition indispensable à « la réflexivité de l'enseignant ». L'équipe en est tellement convaincue qu'elle a pris l'initiative de se réunir une fois par semaine pour préparer les séances à venir et pour faire un bilan à froid de la séance précédente. Les praticiens ont pu, dans ce cadre percevoir les avantages de la confrontation dialogique entre pairs :

> « Lors de la préparation de nos séances le jeudi matin nous confrontions souvent nos avis, nous étions rarement d'accord au départ et finissions par trouver une solution commune. Le résultat était de fait forcément différent d'un travail que nous aurions mené personnellement. Exposer son point de vue, le justifier, s'ouvrir à d'autres propositions est certainement très profitable pour mieux réfléchir sur l'enseignement que l'on donne. Par ailleurs, nous faisions également un petit bilan de la séance de la veille avec nos étudiants Erasmus, et la aussi nous nous rendions compte que les vécus étaient différents. Ces mises au point permettaient de nous recentrer, d'évaluer quels avaient été les points positifs et négatifs, et de tirer profit de cette expérience pour la préparation des séances suivantes ».

L'importance de la confrontation, du débat, de la discussion entre pairs au sujet de l'activité conduite par les uns et les autres pour enseigner a été vécue et analysée. Ces discussions entre pairs ont eu des effets de réflexion dans l'économie psychique (en surface et/ou en profondeur) du jeune praticien comme le prouve le terme « professionnel », utilisé dans la conclusion du dossier :

> « Ainsi, l'équipe formée dans le cadre de ce cours a permis la création d'un groupe de travail expérimental qui s'est avéré très productif (…). Grâce à la réflexivité que nous avons pu porter sur notre travail, par le biais de nos concertations et des journaux de bord des apprenants, nous avons eu l'opportunité de nous projeter dans un avenir professionnel » (…).

La possibilité de se mettre à distance de leur pratique et de percevoir les compétences qu'ils y ont mises en œuvre leur a ouvert une possibilité de se « projeter », c'est-à-dire de développer un imaginaire moteur pour investir cet avenir professionnel qui était jusqu'ici connecté à leur seul vécu d'apprenant.

Conclusion

L'ensemble des contributions réunies dans ce volume a montré que l'activité biographique conduite en didactique des langues opère divers types de renversement.
Tout d'abord, dans le rapport entre apprentissage et action. Loin d'être située en amont de l'action (d'être en mobilité internationale, d'interagir quotidiennement avec des Français, etc…) les « biographies langagières » s'appuient sur cette action pour en faire des objets de parole. *Ce faisant*, l'apprenant acquiert la preuve qu'une production de connaissances est possible à partir de son expérience vécue de locuteur et de sujet plurilingue.
Dès lors, le but que poursuit le praticien n'est plus l'accroissement du stock de connaissances linguistiques et culturelles de l'apprenant mais l'exploitation de ce qui est « déjà là » dans le répertoire communicationnel de celui-ci, de son groupe de pairs et de leur entourage social. Il doit notamment désapprendre à considérer son rôle face aux textes écrits comme relevant uniquement de l'intervention normative sur le matériau verbal et doit aider l'apprenant à re-configurer ces matériaux par des activités (verbales et non verbales) dans lesquelles la dimension poétique (cf. ici-même Delas) peut tenir une large place.
Si la formation initiale à ce type d'approche est en partie assurée par le dispositif d'ARLI, il reste à aider les praticiens réflexifs à prendre la mesure de ces renversements et à les traduire dans une série de gestes professionnels qu'ils devront progressivement apprendre à inventer seuls et avec nous.

Bibliographie

ARDITTY, J., VASSEUR, M.-T.(1996). « Les activités réflexives en situation de communication exolingue : réflexions sur 15 ans de recherche », *AILE n°8*, 57-89.

BUCHETON, D. (1995), *Ecritures, réécritures, Récits d'adolescents*, Peter Lang.

BRONCKART, J.-P., (1996), *Activité langagière, Texte et Discours, Pour un interactionnisme socio-discursif*, Lausanne, Delachaux & Niestlé.

BRONCKART, J.-P.& Groupe LAF (éd),(2004), *Agir et discours en situation de travail*, Cahiers de la section des sciences de l'éducation, N° 103, Université de Genève.

CHABANNE, J.-C., (2005), « Écriture réflexive, construction de la pensée et des connaissances chez les élèves d'école primaire », in *Autobiographie et réflexivité*, dir. Molinié, M., Bishop, M.-F., Encrage/Les Belles Lettres (à paraître).

GAJO, L. (et alii), *Un parcours au contact des langues*, *Textes de Bernard Py commentés*, LAL, Crédif-Didier, 2005.

MOLINIE, M. (2004), « Ecrire un journal d'apprentissage : vers une compétence biographique de l'apprenant », *Textes littéraires et enseignement du français, Dialogue et culture n°49,* Bruxelles, Fédération internationale des professeurs de français .

MOLINIE, M., (2005 a), (à paraître), « Retracer son apprentissage, pour quoi faire » ? A.I.L.E. n° 23, *Théories linguistiques et apprentissage du français langue étrangère*, dirigé par C. Martinot.

MOLINIE, M., BISHOP, M.F., (dir), (2005 b) (à paraître), *Autobiographie et réflexivité*, Encrage, Les Belles Lettres/CRTH, Université de Cergy-Pontoise.

PY, A., (1997), « Pour une perspective bilingue sur l'enseignement et l'apprentissage des langues », *Etudes de Linguistique appliquée n° 108*, Didier-Hatier, ré-édité in GAJO (2005).

RICOEUR, P., (1990) ,*Soi-même comme un autre*, Seuil.

SCHNEUWLY B. & BRONCKART, J.P. (1985), *Vygotsky aujourd'hui*, Neuchâtel, Delachaux et Niestlé.

VASSEUR, M.-T., GRANDCOLAS B., (1997*). Conscience d'enseignant, Conscience d'apprenant*, Socrates/Lingua Action A n° 25043-CP-2-97-FR-Lingua-La.

Annexe 1 : rappel des éléments clés de tout Portfolio européen des langues

Rappel sur le PEL/Enseignement Supérieur

♦ Le Passeport :

⇒ donne une vue d'ensemble des expériences linguistiques et interculturelles dans le cadre des études supérieures.

⇒ documente les expériences linguistiques et interculturelles plus informelles.

♦ la Biographie langagière : but : stimuler la capacité d'apprendre en autonomie

⇒ permet de réfléchir à l'apprentissage des langues, aux expériences interculturelles et aux processus d'apprentissage

⇒ permet d'auto-évaluer les connaissances actuelles (cf. grille des « Je peux «), de fixer des objectifs d'apprentissage, de planifier et d'accompagner l'apprentissage futur.

⇒ possibilité de créer une fiche de travail spécifique pour les séjours de mobilité, peut être utilisée pour développer la capacité à communiquer au-delà des frontières culturelles et pour faciliter l'intégration dans la vie sociale et universitaire du pays de destination (cf. la fiche dans le PEL Suisse).

♦ le Dossier : ⇒ Dossier de travail : travaux personnels documentant l'apprentissage

⇒ Dossier de présentation : un recueil de travaux destinés à une occasion particulière; exemples de travaux réalisés dans le cadre des études et en-dehors.