



UNIL | Université de Lausanne

Unicentre

CH-1015 Lausanne

<http://serval.unil.ch>

Year : 2018

Trajectoires d'appropriation langagière et développement professionnel. Un regard sur la construction de l'identité professionnelle enseignante

Etienne-Tomasini Delphine

Etienne-Tomasini Delphine, 2018, Trajectoires d'appropriation langagière et développement professionnel. Un regard sur la construction de l'identité professionnelle enseignante

Originally published at : Thesis, University of Lausanne

Posted at the University of Lausanne Open Archive <http://serval.unil.ch>

Document URN : urn:nbn:ch:serval-BIB_B42744942B950

Droits d'auteur

L'Université de Lausanne attire expressément l'attention des utilisateurs sur le fait que tous les documents publiés dans l'Archive SERVAL sont protégés par le droit d'auteur, conformément à la loi fédérale sur le droit d'auteur et les droits voisins (LDA). A ce titre, il est indispensable d'obtenir le consentement préalable de l'auteur et/ou de l'éditeur avant toute utilisation d'une oeuvre ou d'une partie d'une oeuvre ne relevant pas d'une utilisation à des fins personnelles au sens de la LDA (art. 19, al. 1 lettre a). A défaut, tout contrevenant s'expose aux sanctions prévues par cette loi. Nous déclinons toute responsabilité en la matière.

Copyright

The University of Lausanne expressly draws the attention of users to the fact that all documents published in the SERVAL Archive are protected by copyright in accordance with federal law on copyright and similar rights (LDA). Accordingly it is indispensable to obtain prior consent from the author and/or publisher before any use of a work or part of a work for purposes other than personal use within the meaning of LDA (art. 19, para. 1 letter a). Failure to do so will expose offenders to the sanctions laid down by this law. We accept no liability in this respect.



UNIL | Université de Lausanne

Faculté des lettres

Faculté des lettres – École de français langue étrangère (EFLE)

Trajectoires d'appropriation langagière
et développement professionnel



Un regard sur la construction de l'identité professionnelle enseignante

THESE DE DOCTORAT

présentée à la

Faculté des lettres de l'Université de Lausanne

Pour l'obtention du grade de

Docteur ès lettres

par

Delphine Etienne-Tomasini

Directrice de thèse

Prof. Thérèse Jeanneret, université de Lausanne

Jury de thèse

Prof. Ecaterina Bulea Bronckart, Université de Genève

Prof. Christiane Gohier, Université du Québec à Montréal

Prof. Thérèse Jeanneret, Université de Lausanne

Thèse soutenue le 15 octobre 2018 à l'UNIL

IMPRIMATUR

Le Décanat de la Faculté des lettres, sur le rapport d'une commission composée de :

Directeur de thèse :

Madame Thérèse Jeanneret Professeure associée et Directrice de l'Ecole de français
langue étrangère, Faculté des lettres, Université de Lausanne

Membres du jury :

Madame Ecaterina Bulea Bronckart Professeure associée, Université de Genève

Madame Christiane Gohier Professeure associée, Université du Québec à Montréal,
Canada

autorise l'impression de la thèse de doctorat de

MADAME DELPHINE ETIENNE-TOMASINI

intitulée

**Trajectoires d'appropriation langagière
et développement professionnel**

Un regard sur la construction de l'identité professionnelle enseignante

sans se prononcer sur les opinions du candidat / de la candidate.

La Faculté des lettres, conformément à son règlement, ne décerne aucune mention.

Lausanne, le 30 octobre 2018


Dave Lüthi
Doyen de la Faculté des lettres

Remerciements

Au terme de ce travail, je souhaite remercier de tout cœur :

- ❖ mes enfants et rayons de soleil, **Romain** et **Lucie**, de leurs éclats de rire, de leur joie de vivre et de leur appréhension résolument positive de la situation ainsi que de tous les dessins et petits mots d'encouragement régulièrement déposés sur mon bureau, à côté de ma thèse en cours d'élaboration...
- ❖ mes parents, **Jean-Paul** et **Mireille**, des multiples services rendus et de leur présence toujours encourageante, tout au long de la thèse ;
- ❖ mes filleuls **Damien**, **Cédric**, **Margaux**, **Louise** et **Nila** et leurs parents, ainsi que mes neveux **Sébastien** et **Syméon**, pour leurs sourires et leur soutien ;
- ❖ mon mari **Alexandre**, toute ma famille et mes amies proches, notamment **Karine**, **Catherine**, **Sonia**, **Corinne**, **Madeleine**, **Isabelle** et **Céline**, pour leurs pensées positives et leur soutien durant la durée de cette recherche doctorale ;
- ❖ mon amie, **Paula**, également ancienne collègue de parcours doctoral, ainsi que sa famille, des moments d'évasion « hors thèse » partagés tous ensemble entre 2013 et 2018 ;
- ❖ mes anciennes collègues du comité de l'association pour l'accueil extrascolaire « **Timoun** » de Broc-Botterens, pour nos discussions et notre projet bénévole commun durant les six dernières années (2011-2017) ;
- ❖ les collègues de la HEP/PH FR qui terminent également en 2018/2019 leur travail de master ou leur thèse de doctorat, en particulier **Patrick**, **Evgeniya**, **Alice**, **Mariana**, **Larissa**, **Isabelle**, **Olivier**, **Naomi**, **Adriano**, **Sophie** et **Stéphanie**, avec qui j'ai pu discuter à plusieurs reprises, entre deux éclats de rires ou deux boutades, de l'étape symbolique que constitue la fin d'un tel processus de recherche ;
- ❖ les **collègues** ou anciens collègues de la Haute École pédagogique Fribourg/Pädagogische Hochschule Freiburg à Fribourg (HEP/PH FR), dont **Maya**, **Martin**, **Barbara**, **Anja**, **Corinne**, **Christine**, **Stephanie**, **Heidrun**, **Sybille** et bien d'autres encore, ainsi que les anciens **collègues** de l'École de français langue étrangère (EFLE) à l'université de Lausanne (UNIL), avec qui j'ai échangé régulièrement sur ma thèse et sur l'enseignement du français langue seconde/langue étrangère ;
- ❖ la Direction de la HEP/PH FR, en particulier Prof. **Pascale Marro**, Rectrice de cette institution jusqu'au 30 septembre 2018, et Prof. **Frédéric Inderwildi** et Prof. **Lukas Lehmann**, Doyens des deux sections linguistiques, et Prof. **Jean Rouiller** et Prof. **Josef Catillaz**, anciens Doyens, de m'avoir permis à fin 2009 d'accéder à mon terrain de recherche, sur le site même de HEP/PH FR, et de la confiance accordée durant toute la durée de ma thèse et au-delà ;

- ❖ Prof. **Alexandre Duchêne**, membre de la Direction de l'Institut de Plurilinguisme de l'Université de Fribourg (UNIFR) et de la HEP/PH FR, qui m'a conseillée et guidée durant la première partie de ma recherche doctorale ;
- ❖ et, surtout, les **quatorze personnes interviewées**, anciens étudiantes et étudiants francophones et germanophones de la HEP/PH FR, qui ont participé aux entretiens de ma recherche et qui m'ont fait confiance en me confiant leur témoignage en toute authenticité. Elles m'ont accordé un temps inestimable; je leur exprime en toute sincérité ma gratitude, tout en leur souhaitant une suite de carrière épanouissante dans la profession enseignante ou ailleurs ;
- ❖ les membres qui composent mon jury de thèse : Prof. **Christiane Gohier**, Professeure à l'université du Québec à Montréal et Prof. **Ecaterina Bulea Bronckart**, Professeure à l'université de Genève.
- ❖ ainsi que, Prof. **Thérèse Jeanneret**, Directrice de l'EFLE et Professeure à l'UNIL à Lausanne, membre du jury de thèse, de ses précieux conseils, de sa relecture critique et constructive, de ses grandes qualités humaines et son accompagnement sans faille durant toutes ces années.

Pour clore ces remerciements personnels, je tiens, une fois n'est pas coutume, à *partager une anecdote tirée de mon propre « parcours de vie »*.

Quand, en septembre 2008, Prof. Alexandre Duchêne m'a présenté, à son bureau à Fribourg, Prof. Thérèse Jeanneret, dans l'optique de démarrer une recherche doctorale, j'étais enceinte de mon deuxième enfant et à quelques semaines de l'arrivée de ma fille en ce monde. Un autre directeur ou une autre directrice de thèse aurait pu penser, en voyant ce ventre très arrondi, que jamais la formatrice en langues ou la maman que j'étais déjà ne terminerait sa thèse... Cela n'a pas été le cas de Prof. Thérèse Jeanneret, bien au contraire.

Après un avant-projet de thèse déposé à l'UNIL au printemps 2009, au retour de mon congé maternité, un démarrage concret de la recherche longitudinale en automne 2009, et bien quelques années de recherche plus tard, je termine en 2018 le parcours doctoral durant lequel j'ai construit une identité nouvelle de chercheuse. Ce parcours de recherche doctorale et cette trajectoire d'appropriation langagière – en particulier des écrits académiques – se sont constamment effectués en parallèle de ma vie de famille et d'une activité professionnelle intense et passionnante qui est restée, tout au long du processus de thèse, à un taux d'engagement situé entre 75% et 100%.

Prof. **Thérèse Jeanneret** m'a accompagnée dans cette construction identitaire de chercheuse en me faisant part de conseils de lecture avisés et de remarques critiques et pertinentes, en me socialisant dans le réseau de ses doctorantes et plus largement des chercheurs et chercheuses de l'EFLE, ainsi qu'en me soutenant dans les moments plus faciles ou plus difficiles inhérents à tout parcours de cette ampleur. **Qu'elle en soit chaleureusement remerciée ici** : sans elle et la confiance qu'elle m'a accordée durant toutes ces années, cette thèse de doctorat n'aurait jamais pu aboutir.

ℒ

Résumé

Cette thèse de doctorat vise à décrire et à comprendre ce qui se joue, pour les futurs enseignantes et enseignants de l'école primaire, dans la construction de leur identité professionnelle. Plus précisément, j'entends montrer l'interdépendance entre appropriation langagière et développement identitaire professionnel. Une attention particulière a été portée à l'appropriation langagière de la langue 2, à savoir le français pour les étudiantes et les étudiants germanophones, respectivement l'allemand pour les sujets francophones, étant donné que la Haute Ecole pédagogique de Fribourg (HEP/PH FR) est une institution bilingue « français-allemand ». Au travers de notions telles que la socialisation, la médiation, les communautés de pratiques ou les représentations sociales, je me suis efforcée de préciser « la part d'autrui » ou la médiation dans la construction de l'identité professionnelle enseignante.

Quatorze trajectoires d'appropriation langagière de futurs enseignantes et enseignants primaires font l'objet de ma thèse de doctorat. Par le biais d'entretiens semi-directifs qui se sont déroulés en allemand et en français, je me suis attachée à analyser dans une perspective compréhensive et thématique les discours que ces personnes interviewées tiennent sur leur trajectoire d'appropriation langagière et sur leur développement identitaire professionnel. En mettant en perspective longitudinale leurs représentations évoluant d'un entretien à l'autre – quatre séries d'entretiens ont été réalisées entre 2009 et 2012 – j'ai eu à cœur d'identifier, dans les discours, des tensions, des moments « sensibles » ou des signes d'intégration du « répertoire didactique », qui sont autant d'indices qui me permettent de saisir le dynamisme du développement identitaire professionnel. Au travers d'un corpus principal et d'un corpus secondaire, constitués chacun de sept enquêtés ou enquêtées, j'ai dressé une galerie de portraits mettant en lumière des parcours de vie et des trajectoires d'appropriation langagière spécifiques. En outre, je me suis intéressée à un dispositif de formation particulier à la HEP/PH FR: le stage professionnel dans l'autre région linguistique. Ce stage, effectué par les étudiantes et les étudiants dans leur langue 2, en milieu de formation, permet d'appréhender les questions liées aux compétences et au sentiment de légitimité qui sont à l'œuvre lorsque ces futurs professionnelles et professionnels doivent gérer une classe dans une langue qui n'est pas leur langue 1, mettant ainsi leurs compétences langagières en langue 2 au service de leur identité professionnelle émergente.

Enfin, ce travail s'ancre *de facto* dans des préoccupations didactiques puisqu'il permet de mieux saisir les articulations entre enseignement et apprentissage des langues, entre expériences personnelles en tant qu'élève et construction de son identité d'enseignant ou d'enseignante, entre mobilisation de compétences (langagières et plus générales), sentiment de légitimité professionnelle et appropriation d'un genre professionnel.

Mots-clefs :

Trajectoire d'appropriation langagière, identité professionnelle enseignante, développement et construction identitaire, appropriation de la langue 2, légitimité langagière et professionnelle, médiation et autrui, socialisation, genre professionnel.



TABLE DES MATIÈRES

Chapitre 1 : introduction et remarques liminaires	11
--	-----------

PARTIE I : cadrage théorique (ch. 2 à 5) et cadre méthodologique (ch. 6)	21
---	-----------

CADRAGE THÉORIQUE	21
--------------------------	-----------

Chapitre 2 : la part de l'autre dans le développement humain	21
---	-----------

2.1 Point de départ : le développement humain dans une perspective interactionniste sociodiscursive	21
---	----

2.2 La part langagière de la socialisation	31
2.2.1 La socialisation	31
2.2.2 La médiation	36
2.2.3 Les communautés de pratiques	43
2.2.4 Les représentations sociales	48

2.3 Arrêt sur image au terme du chapitre 2	52
--	----

Chapitre 3 : l'identité professionnelle des enseignantes	55
---	-----------

3.1 Les parts objective et subjective de l'identité	55
---	----

3.2 Vers une conception dynamique de l'identité professionnelle	59
3.2.1 Spécificités de la construction identitaire professionnelle	59
3.2.2 La construction de l'identité professionnelle : un processus dynamique	61
3.2.3 L'identité entre processus d'identification et d'identisation	65

3.3 La construction de l'identité professionnelle des enseignantes	70
3.3.1 Les étapes de l'identité professionnelle enseignante	70
3.3.2 Devenir enseignante : rôle de l'altérité et processus de formation personnel	78

3.4 Genre et identité professionnelle	88
---------------------------------------	----

3.5 Arrêt sur image au terme du chapitre 3	98
--	----

Chapitre 4 : trajectoires d'appropriation langagière, réflexivité et transformations identitaires	101
--	------------

4.1 Au cœur des approches métacognitives: réflexivité dans la profession enseignante	101
--	-----

4.2 Les différentes désignations de la « biographie langagière »	106
--	-----

4.3 La trajectoire d'appropriation langagière au service de la réflexivité : un véritable levier de professionnalisation	109
4.4 La trajectoire d'appropriation langagière : investissement dans les apprentissages langagiers et transformations identitaires	115
4.5 Arrêt sur image au terme du chapitre 4	119
Chapitre 5 : compétences, sentiment de légitimité et identité professionnelle	123
5.1 D'une appréhension extérieure de la notion de compétence à une perspective plus « interne »	123
5.2 Appropriation langagière et sentiment de compétence développé au travers du stage en langue 2	136
5.3 (In-)sécurité langagière ou professionnelle : « pouvoir », maîtrise des compétences langagières et construction identitaire professionnelle	154
5.4 De l'apprenante de langues à l'apprentie enseignante légitime : quels apports pour le futur enseignement de langues ?	165
5.5 Arrêt sur image au terme du chapitre 5	168
CADRE MÉTHODOLOGIQUE	171
Chapitre 6 : design de la recherche	171
6.1 Considérations méthodologiques et méthode retenue	171
6.2 Description de la recherche longitudinale	180
6.3 Description du terrain de la recherche	182
6.4 Critères de composition pour le groupe de personnes interviewées	186
6.5 Galerie : portraits des quatorze interviewés qui composent le corpus principal et le corpus secondaire de ma recherche	190
6.5.1 Les sept interviewés de mon corpus principal	190
6.5.1.a) portrait d'Anthony	190
6.5.1.b) portrait de Carlo	192
6.5.1.c) portrait de Claire	193
6.5.1.d) portrait de Claudia	194
6.5.1.e) portrait de Chiara	195
6.5.1.f) portrait d'Aymeric	196
6.5.1.g) portrait d'Anouk	197
6.5.2 Les sept interviewés de mon corpus secondaire	198
6.5.2.a) portrait d'Albertine	198
6.5.2.b) portrait de Carolina	200

6.5.2.c) portrait d'Adam	200
6.5.2.d) portrait d'Alphonse	201
6.5.2.e) portrait de Christina	201
6.5.2.f) portrait d'Amandine	203
6.5.2.g) portrait de Christoph	204
6.6 Présentation des conventions de transcription	205
6.7 Présentation de la méthode d'analyse des données	207
6.8 Arrêt sur image au terme du chapitre 6	210

PARTIE II : analyse thématique des données (chapitres 7, 8 et 9)	213
---	------------

Chapitre 7 : expériences personnelles et émergence de convictions propres au métier	217
--	------------

7.1 La gestion des erreurs en classe (<i>Claire, Chiara</i>)	218
7.2 Le rôle porteur de la pratique (<i>Claudia, Carlo</i>)	223
7.3 Le sens donné aux apprentissages (<i>Aymeric</i>)	244
7.4 La « passion de l'enseignement » en tant que compétence essentielle (<i>Anthony, Anouk, Carlo, Claudia</i>)	257
7.5 Favoriser l'égalité des chances et la différenciation en classe (<i>Aymeric, Anthony, Claudia, Anouk</i>)	267

Chapitre 8 : en quête de légitimité: choix de langue ou de variété de langue	269
---	------------

8.1 Parler vernaculaire, langue de référence et langue d'appartenance : le dialecte suisse-almémanique par rapport à l'allemand « standard » (<i>Claire, Claudia, Carlo</i>)	269
8.2 Le rapport à la langue française: entre (dé-) plaisir de l'apprendre et sentiment de (non) maîtrise langagière	281
8.2.1 Plaisir et sentiment de maîtrise (<i>Chiara, Anthony, Carlo</i>)	281
8.2.2 Déplaisir et sentiment d'insécurité langagière (<i>Anouk, Aymeric</i>)	290

Chapitre 9 : l'identité professionnelle en tension entre image sociale et appartenance, un dernier regard sur certaines de mes données	309
---	------------

9.1 La « part d'autrui » et la médiation (<i>Anthony, Carlo</i>)	309
9.2 Identité professionnelle et construction genrée (<i>Anthony, Carlo, Anouk</i>)	321
9.3 Un bilan : part de l'appropriation langagière dans la construction identitaire (<i>tous</i>)	332

Chapitre 10 : perspectives didactiques et remarques conclusives	337
10.1 Pour un retour sur mes questions de recherche	337
10.2. Apports de ma recherche et implications didactiques pour la formation des enseignants	351

Annexes (partie III)	359
-----------------------------	------------

III.1 Vue d'ensemble sur le dispositif de recherche longitudinale	360
III.2 Guide de questions pour l'entretien T1	361
III.3 Guide de questions pour l'entretien T2	364
III.4 Guide de questions pour l'entretien T3	367
III.5 Guide de questions pour l'entretien T4	370
III.6 Vue d'ensemble sur les questions des entretiens T1 à T4	373
III.7 Schéma sur le système éducatif suisse	382
III.8 Schémas sur le cursus de formation HEP/PH FR (2009-2012)	383
III.9 Répartition des langues en Suisse et langues étrangères à l'école	386
III.10 Les districts dans le canton de Fribourg et la répartition des langues	387

Liste des tableaux (IV)	388
--------------------------------	------------

Bibliographie (V)	389-406
--------------------------	----------------



N. B. : les retranscriptions des entretiens du corpus principal et certains extraits des retranscriptions du corpus secondaire (491 pages) sont disponibles sur demande auprès de l'auteur.

Chapitre 1 : introduction et remarques liminaires

À travers mon parcours personnel et mes activités professionnelles de formatrice, de didacticienne et d'accompagnatrice en français langue 2 dans une institution qui forme en français et en allemand les futures enseignantes¹ primaires, j'ai développé un intérêt croissant pour les questions qui touchent à la construction de l'identité professionnelle enseignante dans ses articulations avec l'appropriation langagière et le développement des compétences langagières dans un contexte de formation professionnalisant. Cet intérêt s'est vu renforcé par l'actualité de ces mêmes problématiques sur la scène des politiques éducatives européenne et suisse, notamment pour ce qui a trait à la diversification des compétences attendues de la part d'une enseignante primaire en matière de maîtrise des langues pour exercer son métier. Divers profils de compétences ou descripteurs à l'échelle européenne dessinent des profils langagiers disciplinaires divers : *Cadre européen commun de référence des langues* (désormais CECR), 2001 ; *Cadre de référence pour les approches plurielles des langues et des cultures : un outil pour la prise en compte de la diversité à l'école* (désormais CARAP), 2007, dont une nouvelle édition en 2012 ; *Portfolio européen pour les enseignants en langues en formation initiale : un outil de réflexion pour la formation des enseignants en langues* (désormais PEL), 2007. Il en est de même au niveau suisse pour le domaine de l'enseignement : *Plan d'études romand* (désormais PER), 2010 ; le *Lehrplan 21*, 2011 ; *Profil de compétences langagières spécifiques des personnes enseignantes en langues étrangères au degré primaire* développé notamment par la Haute École pédagogique de St-Gall, 2014 ainsi que le CECR (2001) dont le niveau C1 est un standard en Suisse, au niveau des institutions de formation des futures enseignantes pour la langue 2 (le français ou l'allemand dans le

¹ Ces pages initiales (chapitre 1) renvoient aux personnes « objet du travail » : bien que ces pages soient rédigées au féminin, elles englobent aussi le masculin, respectivement l'inverse pour le chapitre 2 qui est écrit au masculin et qui inclut aussi le féminin. L'emploi du masculin généralisé, respectivement celui du féminin généralisé, alternera d'un chapitre à l'autre tout au long de la présente recherche (chapitres 2 à 6 et ensuite les chapitres 7 à 10), ceci afin de respecter les normes en vigueur en matière de langue épïcène. Cette solution pragmatique permettra également de contourner certaines lourdeurs inhérentes à la langue française lorsqu'il s'agit de prendre en compte des pratiques langagières de nature épïcène, notamment au niveau des noms, des adjectifs ou des participes passés et afin d'éviter des formulations de type « Les enseignant-e-s débutant-e-s sont devenu-e-s des professionnel-le-s ». De légères adaptations sont envisagées pour les trois chapitres d'analyse des données (chapitres 7, 8 et 9), aux endroits qui se référeront à un étudiant ou à une étudiante en particulier. Le féminin sera ainsi propre aux chapitres impairs (en l'occurrence les chapitres 1, 3, 5, 7, 9) et le masculin aux chapitres pairs (chapitres 2, 4, 6, 8, 10). Cette règle en vigueur concerne la désignation des personnes « objet du travail » ou la référence au monde enseignant et au monde étudiant. La référence aux chercheurs cités ou aux chercheuses citées reste générale (au masculin).

canton de Fribourg), respectivement le niveau B2 pour la langue 3 (l'anglais dans le même canton).

De plus, les questionnements qui ont entouré la création de ces descripteurs ou profils de compétences semblent interroger le rôle-clef de l'appropriation langagière dans le développement identitaire personnel et professionnel de l'enseignante. En effet, il s'agit sans aucun doute d'une évidence que d'affirmer que l'enseignement-apprentissage des langues a connu de profondes mutations à la fin des années 1990, notamment à la suite des travaux du Conseil de l'Europe (CECR, 2001 ; introduction progressive des divers Portfolios européens des langues) qui ont défini de nouveaux objectifs pour l'apprenante en langues. L'une des avancées décisives du CECR (2001) a été de proposer des niveaux de compétences standardisés et décrits à l'aide de descripteurs fournis (Maurer, 2011). Certes, cette avancée a été l'intention initiale, à l'aube du nouveau millénaire, mais elle se voit doublée, au milieu des années 2000, d'une visée plus large donnant une place prépondérante à l'éducation plurilingue et pluriculturelle. La perspective initiale de développement des compétences langagières connaît ainsi une mutation puisque, dans les discours du CECR (2001), « il ne s'agit plus en réalité d'enseigner les langues, mais de construire de toutes pièces l'identité du futur citoyen européen », comme le signale Maurer (2011 : 1). Cette mutation est passée quasiment inaperçue aux yeux des enseignantes de langue bien que les discours politico-éducatifs du CECR (2001) aient rattaché à l'enseignement des langues la valorisation d'une éducation plurilingue et interculturelle qui promeut des valeurs humanistes telles que les concepts de « vivre ensemble », de la « culture de la paix », de la tolérance, de l'ouverture à la diversité, du respect ou du dialogue entre les peuples. Maurer (2011) dénonce le risque de poser en dogme « l'universalité du plurilinguisme [et] sa supériorité par rapport au monolinguisme » et il réfute l'idée de croire au sentiment d'identification des locutrices à un « répertoire plurilingue », qui remplacerait le « sentiment d'appartenance à une nation », fondé sur la langue identitaire (Maurer, 2011 : 7). À ses yeux, des formes d'identification au répertoire plurilingue n'existent pas en l'état actuel, et le seul moyen pour les faire émerger est, selon lui, d'instrumentaliser les systèmes

éducatifs en général, et plus particulièrement le domaine de l'enseignement des langues.

Maurer (2011) fait en effet partie des nombreux « détracteurs » du CECR (2001), qui font des émules parmi le monde scientifique germanophone, anglophone et francophone (Schneider, 2018). L'invitation à poser un regard lucide sur les discours produits par le Conseil de l'Europe, en particulier le CECR (2001), lancée en particulier par Maurer (2011) et poursuivie par d'autres chercheurs (Erard, Merrone et Stebler, 2011 ainsi que Sokolovska, 2016) doit, à mon sens, être suivie par les enseignantes du terrain, d'autant plus que cette hyper-valorisation du plurilinguisme donne l'impression parfois de faire l'impasse sur l'enseignement-apprentissage des langues même.

Néanmoins, dans une société où le bilinguisme et le plurilinguisme sont omniprésents sans être toujours reconnus, dans un monde marqué par les échanges, les migrations et les vagues de mondialisation, l'enseignement des langues au sein des classes ne peut plus se réaliser de manière cloisonnée. Les enseignantes sont amenées à accompagner leurs élèves dans le développement de compétences plurilingues et pluriculturelles (Coste, Zarate & Moore, 1997 ; CECR, 2001 ; Castellotti & Moore, 2002, Moore, 2006) puisque la construction de telles compétences semble répondre à une demande sociale. Quand je me réfère à la construction de compétences plurilingues et pluriculturelles, je pense à un plurilinguisme individuel qui ne serait pas la superposition de plusieurs langues ¹² maîtrisées parfaitement comme le feraient

² Je considère que la première langue avec laquelle une apprenante a grandi est sa langue 1 ; je renonce à utiliser l'expression « langue maternelle », car elle me paraît floue et ne met pas l'accent sur l'ordre d'acquisition des langues (cf. les travaux de Dabène, 1983 et 1994). Dabène (1994) a mis en évidence l'ambiguïté des termes « langue maternelle » qui, selon cette chercheuse, ne sauraient se limiter uniquement à la désignation de la langue parlée par la mère, de la première langue acquise ou encore de la langue la « mieux connue ». Selon Dabène (1994), la « langue maternelle » est un concept composite qui englobe différentes réalités langagières en dehors des langues objets d'enseignement/apprentissage : tout d'abord, le « parler vernaculaire » qui représente le premier contact d'un individu avec le langage, en principe la manière de parler à la maison ou dans la communauté locale. Ensuite, on trouve la « langue de référence » qui renvoie à la langue écrite de l'école, permettant de transmettre des savoirs, notamment au travers des moyens d'enseignement. Enfin, la langue maternelle réfère aussi à la « langue d'appartenance », qui traduit généralement l'attitude des individus par rapport aux langues et qui peut être constitutive d'une identité de groupe, car le « concept de langue maternelle est étroitement lié à la conscience des affiliations identitaires des sujets à la société » (Dabène, 1994 : 22).

Dans le même ordre d'idées, je parle de « langue 2 » et de « langue 3 ». Dans le cadre de cette recherche, le « français langue 1 » est, dans les termes de Dabène (1994), la langue de référence des étudiantes de la section francophone, respectivement l'« allemand langue 1 » pour les étudiantes germanophones. La langue 2 (également appelée à Fribourg, en Suisse, « langue partenaire » en raison du bilinguisme cantonal) désigne le français langue 2 pour les étudiantes germanophones et l'allemand langue 2 pour les étudiantes francophones. L'anglais langue 3 vaut pour les deux publics linguistiques. Ces dénominations recoupent aussi celles employées dans les plans d'études et à l'école primaire. Mais je dois reconnaître qu'elles répondent à une logique « administrative » et institutionnelle propre à la HEP/PH FR et qu'elles ne tiennent pas compte des préférences linguistiques et individuelles des étudiantes, lesquelles

idéalement des locutrices dans leur langue native respective³, mais, au contraire, je fais référence à un plurilinguisme qui consiste bien en un répertoire langagier plurilingue, flexible, dynamique, organisant une maîtrise différente d'une langue à l'autre et susceptible d'être développé dans les interactions sociales (au sens de Coste, Zarate & Moore, 1997 ; Castellotti & Moore, 2002 ; Busch, 2012 et 2013). Maurer (2011) insiste sur l'idée que, selon le CECR (2001), de nouveaux profils de compétences destinés aux enseignantes se doivent d'être élaborés ; dans cette perspective, ces enseignantes seraient formées pour enseigner deux ou plusieurs langues (à des niveaux de compétences différents).

Ainsi, les enseignantes doivent mettre en œuvre dans leur(s) classe(s) une didactique du plurilinguisme où ce dernier est abordé en tant que principe de l'éducation aux langues, partagé par tous les acteurs sociaux et considéré comme un projet transversal pour l'enseignement (Moore, 2006). Certains chercheurs (Zarate & al., 2008 ; Beacco & al., 2010) postulent que la formation des enseignantes au sein des institutions agréées est une condition *sine qua non* pour qu'une didactique du plurilinguisme puisse voir le jour dans les classes du terrain professionnel et que des curricula plurilingues et pluriculturels soient mis en œuvre auprès des apprenantes.

Une sensibilité accrue et toute particulière vis-à-vis de toutes les questions concernant l'appropriation langagière et les trajectoires d'appropriation, ainsi que les compétences langagières des enseignantes a ainsi été portée depuis plus de dix ans. La question de l'appropriation des langues par les enseignantes et celle de la réflexivité sur ce processus d'appropriation sont devenues, en quelque sorte, des figures incontournables parmi les compétences attendues de la part de futures enseignantes de langues, lorsqu'il s'agira de mettre en œuvre une didactique du plurilinguisme.

pourraient avoir d'autres « L1 » ou « L2 » dans leur répertoire langagier, ou d'autres variétés de langues (comme le dialecte suisse-alsacien, le patois grüérien ou toute autre langue vernaculaire).

³ Des auteurs comme BLOOMFIELD (1934) voient dans le bilinguisme la juxtaposition de deux monolinguisms parfaits. GROSJEAN (1982, 1983, 1984) introduit un changement sur la manière d'appréhender le plurilinguisme quand il propose de considérer « bilingues » les personnes qui se servent au quotidien de deux ou plusieurs langues (ou dialectes), quel que soit leur degré de maîtrise dans chacune d'entre elles ; selon lui (1982, 1983), la maîtrise orale et écrite parfaite de deux langues est un phénomène assez rare. Cette conception du plurilinguisme a également été intégrée dans le CECR (2001). C'est aussi cette manière de concevoir le plurilinguisme qui prévaudra dans la suite de mon travail.

Les divers éléments que je viens de relever ont aiguisé ma curiosité de chercheuse, et je me suis posé, dans un premier temps, les trois questions de recherche suivantes :

1. Comment autrui⁴ participe-t-il à la construction identitaire professionnelle, et comment cette participation se manifeste-t-elle dans les discours des futures enseignantes ?
2. En quoi l'appropriation langagière – en particulier de la langue 2 – par l'étudiante, au cours de sa formation professionnelle, contribue-t-elle à la construction de son identité professionnelle enseignante ?
3. L'appropriation langagière et la trajectoire « à travers » les langues, propre à chaque étudiante, future enseignante, auront-ils, à ses yeux, un impact sur son futur enseignement des langues auprès de ses élèves ?

L'originalité de mon approche réside dans le fait que je me penche sur cette problématique en me focalisant sur l'appropriation langagière en langue 2 : la langue 2 pourrait permettre de construire une nouvelle identité pour la future enseignante. Elle serait ainsi à appréhender comme l'un des moteurs des réinvestissements nécessaires pour l'élaboration d'une identité nouvelle. Si je fais le choix d'appréhender en premier lieu le développement identitaire professionnel sous l'angle de l'appropriation langagière en langue 2, je ne perds pas de vue que l'appropriation langagière en général – de la langue 1 et des variétés de langue également – tient un rôle central, comme j'aurai l'occasion de le mettre en évidence plus loin dans ce travail. En effet, je centre consciemment ma réflexion sur l'appropriation langagière tout en n'écartant pas l'idée que la construction de l'identité professionnelle enseignante est un processus conjoint de professionnalisation et d'appropriation langagière.

⁴ Ce point sur le rôle de l'altérité sera en particulier développé au chapitre 2, notamment à travers les notions de socialisation, de médiation, de communautés de pratiques, de représentations sociales, mais aussi en référence à l'interactionnisme sociodiscursif. Cette notion du rôle d'autrui dans la construction identitaire me paraît cruciale dans mon travail : je précise ici que par « rôle d'autrui » j'entends à la fois le rôle de personnes, mais aussi tout texte, tout discours ou toute situation qui pourraient jouer un rôle équivalent de médiateurs, dans la construction identitaire du sujet interviewé.

Ce sont là les questions qui ont initié cette recherche doctorale et qui guideront ma réflexion tout au long de ce travail. Pour y répondre, le choix d'un recueil de données⁵ qualitatives à caractère longitudinal a paru d'emblée pertinent car il permettra d'apporter un éclairage particulier sur les problématiques de la construction de l'identité professionnelle enseignante et de l'appropriation langagière, ancrées dans les discours des enquêtées et qui émergent d'un entretien à l'autre. Je me consacrerai à une analyse du discours des personnes interviewées afin de découvrir leurs catégories de pensée et de comprendre comment elles reconfigurent leurs représentations sociales dans les relations interlocutives qu'elles expérimentent.

Enfin, la problématique de la construction d'une identité professionnelle nouvelle – celle d'enseignante – au travers du prisme de l'appropriation langagière (entre autres en langue 2) m'intéresse particulièrement, car elle présente également une résonance personnelle. En effet, j'ai développé depuis dix-sept ans une identité de formatrice dans l'institution de degré tertiaire au sein de laquelle je travaille, dans le domaine des langues. Par ailleurs, l'arrivée dans la famille de mes deux enfants a façonné mon identité de mère depuis onze années. Or, mon inscription en tant que doctorante à l'université de Lausanne, depuis fin 2009, m'a également ouvert un nouvel espace de socialisation, et l'activité concrète dans mon projet de recherche doctoral a contribué au développement d'une identité nouvelle en ce qui me concerne, celle de chercheuse. Dans ce contexte, en particulier pour l'écriture d'articles mais surtout pour la rédaction du présent manuscrit de doctorat, il s'est agi de développer de nouvelles compétences de scriptrice et d'envisager un nouveau rapport à l'écriture pour moi, celui qui me lierait désormais aux écrits académiques⁶. Dans une certaine mesure, la construction de mon identité professionnelle de chercheuse manifeste certains échos par rapport au développement identitaire des personnes que j'ai interviewées pour ma recherche doctorale, notamment dans la mise en œuvre d'un langage spécifique au contexte socio-professionnel et dans la socialisation

⁵ Il sera décrit précisément au chapitre 6.

⁶ La rédaction de mon travail écrit de master (travail de recherche écrit pour la licence en lettres) a en effet été réalisée en l'an 2000. A l'exception de certains articles ou de rapports de recherche écrits dans le contexte de mon activité professionnelle en tant que formatrice, je n'avais plus été confrontée à l'écriture d'un travail de cette ampleur depuis l'année 2000.

que j'ai vécue au sein de cette nouvelle « communauté de pratiques » à l'université de Lausanne.

L'intégration de nouvelles compétences académiques et socio-discursives m'a dès lors permis de réaliser cette recherche doctorale et la structure de mon manuscrit de thèse se présente de la façon suivante.

Après un **chapitre 1** proposant certaines remarques liminaires en guise d'introduction, la partie I sera constituée de cinq chapitres (chapitres 2 à 6). Les chapitres 2 à 5 présenteront le cadrage conceptuel ou théorique, qui précisera entre autres l'état de la question, les choix théoriques et les références mobilisées. Quant au chapitre 6, il sera consacré au cadre méthodologique et à la présentation du design de la recherche.

Le **chapitre 2** se présentera comme suit : dans une perspective relevant de l'interactionnisme sociodiscursif, je montrerai tout d'abord que le discours est constitutif du développement humain et que l'appropriation langagière en tant que communication est mise en mots d'expériences, ce qui contribue à la construction identitaire du sujet. Celle-ci ne va pas sans tensions ou contradictions, comme le mettront en évidence mes données dans la partie II (analyse des données) de mon travail. Se dire dans le but de se comprendre et de se découvrir soi-même implique *de facto* un autre. Je m'attacherai à mettre en évidence le rôle de l'autre dans le développement humain, et ce, au travers de notions telles que la socialisation, la médiation, les communautés de pratiques et les représentations sociales.

Le **chapitre 3** traitera de l'identité professionnelle des enseignantes, notion que j'aborderai progressivement. Ce chapitre précisera tout d'abord les deux pans de la notion d'« identité », à savoir l'identité « objective » et l'identité « subjective ». Dans un deuxième temps, je présenterai la notion d'« identité professionnelle » en général et je ferai le lien entre l'importance de l'altérité/d'autrui (chapitre 2) et le développement identitaire professionnel. Enfin, la notion « d'identité professionnelle enseignante » sera abordée dans la dernière partie du chapitre 3. Pour y parvenir, j'effectuerai en quelque sorte un « zoom » de l'identité professionnelle à l'identité professionnelle enseignante et,

dans une toute dernière partie, j'aborderai également la question du genre (*gender*) et de l'identité (professionnelle).

La trajectoire d'appropriation langagière⁷ fera l'objet du **chapitre 4** : après avoir situé les approches réflexives dans leur contexte d'apparition et avoir présenté les désignations possibles de la trajectoire d'appropriation langagière (couramment appelée « biographie langagière »), j'envisagerai la trajectoire d'appropriation langagière sous deux aspects spécifiques. D'une part, elle sera thématisée en tant que levier de professionnalisation pour la future enseignante de langues, étant donné l'espace de réflexivité qu'elle offre à l'individu ou à l'apprenante (future enseignante). D'autre part, je m'intéresserai à la biographie langagière en tant que source permettant de lier la question de l'investissement dans les apprentissages langagiers à la problématique des transformations identitaires.

Par ailleurs, les questions liées aux compétences (langagières) et au sentiment de légitimité seront au cœur du **chapitre 5**. En appréhendant au départ la notion de compétence de manière « extérieure », puis dans une perspective plus interne, je me demanderai quelle trajectoire mes enquêtées auront parcourue pour arriver là où elles se situent actuellement. Je me focaliserai ensuite sur l'appropriation langagière d'une langue étrangère en réfléchissant à l'articulation entre identité professionnelle et appropriation langagière. Je montrerai que les pratiques langagières constituent autant de pratiques sociales, car c'est le propre de l'activité dans l'appropriation langagière, et plus généralement dans le domaine éducatif. En outre, je me demanderai si la question du stage permet aux futures enseignantes d'expérimenter qu'elles sont compétentes « linguistiquement parlant » si j'ose utiliser cette formulation. Enfin, je m'intéresserai à la question tout à fait centrale de la légitimité dans les actes professionnels, par exemple lors du stage professionnel en langue 2.

Enfin, une partie « arrêt sur image », dans laquelle je mettrai en relation les points discutés par chapitre et relatifs aux questions de recherche, conclura

⁷ Terme que je préfère à celui de « biographie langagière » ; j'en expliquerai les raisons au chapitre 4.

chacun de mes quatre chapitres théoriques (chapitres 2 à 5) ainsi que le chapitre sur la méthodologie (chapitre 6). En lieu et place d'une rubrique « arrêt sur image » insérée au terme des chapitres d'analyse des données (chapitres 7, 8 et 9), les points principaux de ces trois chapitres seront repris sous forme de synthèse dans les perspectives conclusives du chapitre 10. Il m'importe par ailleurs de préciser que, afin de rendre plus concrets les concepts présentés et de favoriser une interaction entre la théorie et la *praxis*, les chapitres 2 à 5 seront de temps à autre illustrés d'extraits issus de mes données.

Au **chapitre 6**, je me consacrerai à la présentation de la méthodologie de mon travail de recherche ; je décrirai la biographie langagière en tant que méthode et tentative de réponse aux questions posées dans le cadre de cette recherche doctorale. Je présenterai en détail mon dispositif de recherche à caractère longitudinal – quatre séries d'une dizaine d'entretiens à caractère biographique, en français et en allemand – en présentant, en plus du design de la recherche, le terrain ainsi que les critères de composition du groupe de personnes enquêtées. Les conventions de transcription et la méthode d'analyse de données y seront également précisées. Enfin, une galerie de quatorze portraits permettra de mieux saisir la trajectoire d'appropriation langagière de chaque personne interviewée en mettant ultérieurement l'accent sur le processus de compréhension du mécanisme identitaire professionnel qu'elle permet de mettre en œuvre. Une ultime partie « arrêt sur image » conclura le chapitre 6.

La deuxième partie (partie II) sera le cœur du travail de recherche et permettra de présenter un choix d'analyses, toutes issues de mes données. Elle comprendra les chapitres 7, 8 et 9 et consistera en une analyse thématique des données, provenant du discours des sept personnes émanant du corpus principal (Anthony, Carlo, Claire, Claudia, Chiara, Aymeric, Anouk⁸). J'emprunterai parfois l'un ou l'autre apport issu des discours de mon corpus secondaire (Albertine, Carolina, Adam, Alphonse, Christina, Amandine et

⁸ Il s'agit ici de prénoms d'emprunt dans ce corpus principal : les personnes ayant pour langue de référence le français ont un prénom d'emprunt qui commence par la lettre « A », respectivement par la lettre « C » pour les personnes ayant pour langue de référence l'allemand.

Christoph⁹). En prenant appui sur une approche longitudinale qui met en relation les entretiens placés à des moments différents (T1, T2, T3 et T4)¹⁰ et en comparant la teneur de ces divers discours, je réfléchirai à la construction identitaire de ces sept personnes participant à la recherche et je montrerai quels points de convergence pourraient être possibles entre la question de l'appropriation langagière et le développement de l'identité professionnelle enseignante. Les trois chapitres 7, 8 et 9 auront des « focus thématiques » divers. Le **chapitre 7** s'intéressera plus particulièrement aux expériences personnelles réalisées par les personnes interviewées et à l'émergence, à travers ces expériences, de convictions propres au métier. Dans le même ordre d'idées, je présenterai, au **chapitre 8**, un portrait de groupe et je mettrai l'accent sur des thématiques transversales et propres à toutes les personnes interrogées, par exemple sur les valeurs personnelles investies et les compétences que mes enquêtées considèrent comme étant nécessaires pour devenir enseignantes, en général et de manière plus ciblée dans le domaine de l'enseignement des langues. Ce chapitre aura pour focus thématique principal la question du choix de langue ou de variété de langue, dans une recherche de légitimité à la fois langagière et professionnelle. Quant au **chapitre 9**, il portera sur les questions d'altérité, d'identité professionnelle et de genre.

Le dernier chapitre (**chapitre 10**) comprendra les perspectives conclusives et les pistes didactiques issues de mon travail de recherche : le sous-chapitre 10.1 me permettra de revenir sur les trois questions qui ont présidé initialement à ma recherche, et le sous-chapitre 10.2 amènera une réflexion plus large sur les implications didactiques et les apports de ma recherche pour la formation des enseignantes en institution de formation et pour le travail sur le terrain, pour ce qui a trait à l'enseignement-apprentissage des langues.

⁹ La note de bas de page⁹ est également valable pour les prénoms d'emprunt figurant dans le corpus secondaire de ma recherche doctorale.

¹⁰ Je préciserai le détail de ces entretiens au chapitre 6.

PARTIE I : cadrage théorique et cadre méthodologique

CADRAGE THÉORIQUE

Chapitre 2 : la part de l'autre dans le développement humain

2.1 Point de départ : le développement humain dans une perspective interactionniste sociodiscursive

Si mon intention, dans ce travail de recherche, est de mettre plutôt l'accent sur les conditions externes et sociales de la construction identitaire professionnelle (de jeunes enseignants), il me paraît important toutefois de définir quelles sont les conditions internes à l'individu et les ressources possibles, susceptibles de permettre un développement identitaire professionnel. Dans cette perspective, j'ai fait le choix de m'appuyer sur le paradigme de l'interactionnisme sociodiscursif (ISD) – notamment en me référant à Bronckart (1996, 2007 et 2011) et à Bulea (2011) – car il intègre les dimensions psychologique et sociale du développement humain. En outre, ce paradigme permet de s'interroger sur la question de l'appropriation de la langue 2, de l'intégration des savoirs disciplinaires dans le développement identitaire et, dans mon cas, dans la construction d'une identité professionnelle. Aussi, pour la suite de ce travail, vais-je m'appuyer sur plusieurs constats, tirés de l'ISD.

De tout temps, l'individu ou l'acteur social a (inter-)agi. Par le simple fait de dire, il agit sur son milieu. Les pratiques langagières vont de pair avec les pratiques sociales qui sont ainsi interdépendantes (Bautier, 1995). On peut se demander pour quelles raisons porter une attention aussi particulière aux pratiques. C'est que l'on considère l'activité humaine comme étant absolument essentielle au développement humain. En suivant Bronckart (1996) et Bulea (2011), et dans une perspective liée à l'ISD, je pars du principe que c'est l'activité langagière qui permet au sujet de se développer et de se constituer une entité psychique. Cela étant, **le langage est le principal moteur du développement humain** (Bronckart, 2011 ; Bulea, 2011). Bronckart (2011) précise, quant à lui, le rôle

capital que l'éducation joue dans le développement humain, car, par principe de transmission, les nouvelles générations peuvent s'approprier les éléments construits par les générations précédentes, dans le monde de la culture. C'est ce que l'on appelle la perspective historico-culturelle chez Vygotski (1978), qui soutenait que l'enseignement pouvait être considéré comme le moteur essentiel du développement cognitif de l'enfant.

En effet, l'enfant développe son intelligence en s'appuyant sur certains outils, dont le plus fondamental est celui du langage. Le développement intellectuel d'un enfant selon Vygotski (1978) dépasse tout caractère individuel puisqu'il s'inscrit comme une fonction même des groupes humains. Le langage chez l'enfant se développe grâce aux activités que celui-ci réalise quotidiennement ; il les intériorise en activités mentales et se forge peu à peu des concepts. Les mots et les pratiques langagières contribuent ainsi à la mise en place des fonctions supérieures chez l'enfant (Vygotski, 1978). Certes, je ne saurais considérer que le développement chez l'enfant est le même que chez l'adulte car les fonctions supérieures (Vygotski, 1978) sont déjà présentes chez l'adulte. Elles sont amenées à se reconfigurer au long de la vie adulte et en fonction des milieux socio-professionnels auxquels l'individu est confronté.

Toutefois, dans le cadre de cette thèse, je prends le parti de considérer que la réflexion vygotkienne, quoiqu'elle soit centrée sur l'enfant, peut me permettre de réfléchir au développement (professionnel) de l'adulte. Celui-ci, étant confronté à un environnement professionnel susceptible d'engendrer une certaine contradiction, propice au développement, va se forger de nouveaux concepts professionnels et se créer de nouvelles images mentales au fur et à mesure que les mots spécifiques au métier d'enseignant constitueront son (nouveau) discours.

En effet, Bulea (2011) relève que la langue, pensée en tant que pratique, est « toujours et d'abord une activité » (Bulea, 2011 : 74)¹¹.

[...] il [le langage] **constitue le principal médiateur des processus de socialisation et de construction de la personne**, et l'instrument grâce auquel les membres d'un groupe social interprètent, négocient ou évaluent en permanence les diverses formes d'agir général dans lesquelles ils sont impliqués (Bulea, 2011 : 75) [c'est moi qui souligne].

La langue est ainsi appréhendée en tant qu'activité. À la suite de Bulea (2011) et de Bronckart (1996, 2011), je considère que ce sont les activités langagières pratiquées par l'humain qui rendent possibles la socialisation et la construction identitaire, de manière générale, mais également au niveau professionnel. Si ce sont les activités langagières pratiquées par l'individu qui permettent une (re-) construction identitaire, celle-ci n'est certes pas linéaire. Bien au contraire, elle est constituée d'ébranlements et de déséquilibres, dans la perspective du dynamisme des trajectoires d'appropriation langagière – que je présenterai au chapitre 4 – ou du processus de développement de l'être humain. Dès lors, le développement d'un individu se révèle être un processus psychique, réflexif et interactif complexe :

Le développement quant à lui est conçu comme **le produit de la contradiction** – ou du conflit – entre l'état actuel des connaissances ou pratiques d'une personne et les nouveautés qui, sur ces deux plans, sont proposées par l'entourage social : dans ses diverses interventions formatives, cet entourage prépare à la contradiction en créant et en commentant des situations problèmes, mais c'est l'apprenant qui se développe, lorsqu'il peut intérioriser ses nouveautés et transformer ce faisant son organisation psychique (Bronckart, 2011 : 27-28) [c'est moi qui souligne].

Aux yeux de Bronckart (2007, 2011), le développement humain n'est possible qu'à la condition *sine qua non* que le sujet fasse siennes les nouvelles connaissances et transforme de ce fait son organisation psychique. Aussi le sujet ne se développe-t-il dans un mouvement de prise de conscience que s'il

¹¹ Dans leurs travaux en général, Bulea et Bronckart utilisent le terme « langage ». Effectivement, les psychologues parlent de « langage », car cela permet de faire référence à n'importe quelle langue. Je préfère toutefois le terme de « langue », car il me semble se référer de manière plus concrète aux pratiques langagières. En effet, je me penche sur deux langues particulières : le français et l'allemand. Comme je m'intéresse à la question des pratiques et de l'appropriation de ces deux langues en particulier, le terme de « langage » me paraît moins adéquat dans ce contexte précis. En outre, Bulea (2011) postule que la langue est une pratique, notamment langagière.

réorganise les informations reçues et les nouveaux savoirs en une « restructuration cohérente des significations » (Bronckart, 2007 : 80). Un aspect qui peut s'avérer difficile à appréhender provient du fait que les prises de conscience de l'individu au sujet de son développement ne sont pas toujours verbalisées (Bronckart, 2007) et que cette non-verbalisation peut rendre conjoncturelles les tentatives de compréhension du développement identitaire des sujets. Cet aspect me semble trouver – très localement, partiellement et ponctuellement – une solution dans les entretiens qui constituent la recherche que je mène puisque, lors de ces entretiens compréhensifs, les interviewés sont amenés à verbaliser leurs prises de conscience et à conscientiser les ressources construites ou en cours de construction. Ces dialogues sont au pluriel car, quand j'entre « en scène » lors de l'entretien, je découvre un double rapport dialogique : entre le sujet et lui-même (cet « autre » qu'il s'efforce de définir ou de redéfinir dans ses discours), ainsi qu'entre lui et moi car nous sommes à la fois co-énonciateurs mais aussi co-acteurs de la situation créée (Clot et Faïta, 2000). Je postule que le dialogue permet aux interviewés un travail sur eux-mêmes et qu'il favorise une « transformation continue de leur posture d'acteurs » (Clot & Faïta, 2000 : 24). Dans les discours constituant mes données, les interviewés sont généralement conscients de ce qu'ils verbalisent et sont d'accord de partager leur trajectoire, ou au moins une partie de celle-ci.

Chez Bronckart (2011), un rôle important revient au sujet qui mobilise ses ressources internes et qui restructure de manière pertinente les nouvelles informations reçues. Par exemple, un jeune enfant qui intègre pour la première fois un milieu d'accueil comme une crèche doit apprendre à se décentrer – à la fois par rapport à lui-même en tant qu'individu mais aussi par rapport aux règles mises en place dans le milieu familial – et à se familiariser avec les règles de vie mises en place pour favoriser le « bien vivre ensemble » au sein de la communauté que représentent les enfants de la crèche et les personnes adultes en charge de leur encadrement. Un autre exemple serait le suivant : un élève allophone qui intègre une classe, dans une nouvelle communauté donnée, doit apprendre à « décoder » le monde qui l'entoure ; il doit s'appropriier plus particulièrement les « genres de textes » qui prévalent dans le nouveau milieu dans lequel il vit. Selon Bronckart (2004), les textes sont les produits de l'agir

langagier de l'humain : pour l'élève allophone, cela signifie qu'il est amené à reconnaître et à faire siens les genres de textes en vigueur dans le milieu auquel il est confronté et à reproduire d'autres textes en fonction du nouveau contexte (Bronckart, 2004).

Si je pousse la comparaison vers la construction d'une identité professionnelle enseignante pour l'étudiant en formation, celui-ci doit faire siens les genres de textes propres à son futur métier, par exemple la gestion des consignes écrites et orales, la lettre d'information aux parents, les entretiens avec les partenaires de l'école, la maîtrise des règles de vie écrites et orales, la description des compétences acquises par les élèves sur les bulletins de notes, etc. La (re-) production de nouveaux textes, en fonction de ce contexte professionnel précis, sera le signe tangible que l'étudiant aura restructuré de manière cohérente les informations reçues. Dans cette restructuration cohérente des informations reçues, Bronckart (2011) met en évidence le rôle de l'entourage social qui prépare le sujet à la contradiction inhérente au passage entre état des connaissances actuelles et nouveautés. Les actions avec le milieu sont en effet une façon plus générale de parler du rôle de l'autre.

Dans cette perspective, je me réfère également à la réflexion de Clot & Faïta (2000) qui considèrent l'analyse du travail de la manière suivante : selon eux, l'analyse du travail a pour objectif de seconder les groupes ou les « collectifs » dans leur volonté et leurs efforts pour (re-) déployer leur pouvoir d'agir dans leur milieu, ou du moins pour en élargir le champ d'action. Dans une approche bakhtinienne, Clot et Faïta (2000) rappellent que la notion de genre a été initialement proposée pour penser l'activité langagière : les rapports entre sujet, langue et monde ne sont pas directs et ceux-ci sont amenés à se manifester au travers des genres de discours disponibles, mobilisés par le sujet pour entrer dans une relation interlocutive. Aux yeux de Clot et Faïta (2000 : 10), « [c]es genres, fixent, dans un milieu donné, le régime social du fonctionnement de la langue ». Ils sont à considérer comme un « stock d'énoncés attendus », qui sont autant de « prototypes des manières de dire ou de ne pas dire dans un espace-temps socio-discursif » (Clot & Faïta, 2000 : 10). En somme, les genres font

office de balises, qui servent à guider et à prémunir le sujet dans des situations données, ainsi qu'à lui éviter de faire preuve d'un usage déplacé des signes ou des discours qui pourraient être considérés comme inadéquats dans telle ou telle situation. Clot & Faïta (2000 : 10) soulignent qu'un genre est « toujours attaché à une situation dans le monde social » et qu'il donne le ton dans un milieu donné. L'approche bakhtinienne retenue par Clot et Faïta (2000) prend de la distance par rapport à l'approche saussurienne qui retenait une opposition entre la langue et la parole, et entre l'individuel et le social. Or, pour ces chercheurs, la parole de l'individu est comme « moulée » dans des formes de genres donnés, standardisés, plus ou moins souples ; le sujet fait ainsi usage de genres qui lui sont davantage « prêtés » que « donnés » pour pouvoir s'exprimer ainsi que d'être entendu et compris des autres (Clot & Faïta, 2000).

Je relevais plus haut que, par exemple, pour un élève allophone, celui-ci doit être à même de connaître et de maîtriser les genres en vigueur propres à l'école pour pouvoir s'intégrer de manière effective et reconnue (Bronckart, 2004). Un phénomène en partie similaire est à l'œuvre quand de jeunes professionnels en formation entendent construire leur nouvelle identité professionnelle. Car le genre est vu comme une partie en quelque sorte « sous-entendue » de l'activité : une sorte de « mot de passe connu seulement de ceux qui appartiennent au même horizon professionnel » (Clot et Faïta (2000 : 11)). En quittant l'apport bakhtinien issu du champ disciplinaire de la linguistique et pour le repenser dans l'analyse du travail, Clot & Faïta (2000 : 13) voient dans le genre, qu'ils nomment « genre professionnel », une sorte de « préfabriqué » ou un « donné à recréer dans l'action » ; d'autres chercheurs (Samurçay & Pastré, 1995) parlent ici de mises en actes et de mises en mots. Etant donné la nature « préfabriquée » du genre professionnel, ainsi indépendante des acteurs concernés ou des relations interlocutives qui s'établissent entre eux, le genre professionnel est à la fois considéré comme essentiellement impersonnel, et étant également la marque d'une fonction psychologique sur l'activité d'un sujet donné (Faïta & Clot, 2000). La fonction de genre professionnel remplit une fonction psychologique tout à fait centrale car les obligations ou les attributions des sujets sont définies au travers d'activités professionnelles données,

indépendamment du caractère subjectif des sujets qui remplissent ces attributions, à un instant donné : seul le « style » permet d'ajuster de manière personnelle le genre professionnel concerné (Faïta & Clot, 2000).

Je peux ainsi postuler, à la suite de Bronckart (2011) mais aussi dans le prolongement de Faïta & Clot (2000), que :

- (a) l'échange verbal est considéré à la fois comme le lieu et le temps du développement car l'existence du sujet (le fait d'être) est clairement liée à la communication dialogique ;
- (b) dans la relation interlocutive, le rôle d'autrui est important pour engendrer la contradiction nécessaire au développement du sujet ;
- (c) le développement professionnel se joue dans un rapport dialectique entre individualité du sujet et confrontation à l'altérité.

La confrontation à autrui prédomine ici et est absolument nécessaire pour le développement humain. Le rapport dialogique offre en effet les « conditions favorables au développement discursif par lequel l'activité peut se retravailler, et donc se révéler » (Clot & Faïta, 2000 : 24). Dans une approche réflexive, la réflexion est favorisée par l'altérité interactionnelle. C'est la condition *sine qua non* qui permet au futur professionnel d'acquérir de nouveaux savoirs et de développer de nouvelles compétences (langagières, sociales, professionnelles). C'est aussi une manière de mettre en évidence **le rôle constructeur de la langue** : par exemple, dans la compréhension que l'on peut avoir de l'agir humain (Bulea & Fristalon, 2004 ; Bulea, 2009), plusieurs registres d'agir ou d'action peuvent être convoqués :

- a) un agir « situé » (Bulea & Fristalon, 2004) ou une action « occurrence » (Bulea, 2009), placée de manière contemporaine à la situation même de l'entretien et présupposant un degré fort de contextualisation;
- b) une action « événement passé », qui est prise dans son aspect singulier d' « événement ayant été vécu », régulièrement mise en discours selon

le modèle de schéma narratif (situation initiale, complications, résolution, nouvel équilibre avec situation finale) ;

- c) une action « expérience », vue comme l'accumulation d'expériences vécues notamment via la pratique professionnelle et saisissant les instants « stables » de l'agir ;
- d) une action « canonique », envisagée comme des modèles « théoriques » en dehors de la pratique même de l'activité professionnelle. Non-contextualisée, cette action a la valeur d'une vérité générale ;
- e) une action « définition », ajoutée aux quatre premières par Bulea (2009), qui vise à saisir l'agir en tant qu'objet de réflexion. Contrairement aux autres figures, l'action « définition » ne définit pas les actants ou la temporalité de l'agir, mais fait converger des traits entrevus comme étant pertinents.

Ces cinq figures de l'action sont ainsi envisagées à la fois dans une perspective sémiologique mais aussi dans une perspective développementale pour le sujet agentif (Bulea, 2009). Appliquées au champ de recherche qui est le mien, je pourrais mettre en œuvre ces figures de l'action pour l'analyse de mes données, soit dans le présent travail de thèse, soit dans la perspective future d'articles à écrire sur le sujet.

Dans cette recherche, j'effectue le choix, conscient et assumé, de me réclamer de l'interactionnisme sociodiscursif, car celui-ci se traduit par une prise en compte fondamentale du rôle que joue l'activité langagière dans le développement humain (Vygotski, 1987 ; Bronckart, 1996), qui est le premier élément central que j'ai pu relever plus haut. Certaines communautés de chercheurs actuels s'accordent également à souligner le rôle structurant du langage en tant que vecteur du développement cognitif, identitaire et, par effet « boomerang », vecteur du développement du langage (Bucheton, Bronner, Broussal, Jorro & Larguier, 2005). C'est ce qui m'amène, par la référence à ces chercheurs, aux activités discursives des enseignants et à leur rôle-clef de médiation. En effet, le second élément central, dans le paradigme de l'interactionnisme sociodiscursif, est le **rôle qu'autrui joue dans le**

développement du sujet. Les données de mes chapitres 7, 8 et 9 permettront ultérieurement de mettre en lumière ces deux aspects.

La part d'autrui est, par exemple, également visible chez Bruner (1983) lorsque ce dernier s'est intéressé au rôle de l'interaction de tutelle dans la résolution d'un problème : dans la vision brunérienne, l'interaction de tutelle renvoie aux « moyens grâce auxquels un adulte ou un « spécialiste » vient en aide à quelqu'un qui est moins adulte ou moins spécialiste que lui » (Bruner, 1983 : 261) et est typique des interactions que l'on peut rencontrer durant la prime enfance ou l'enfance. Bruner (1983) considère que ce qui distingue l'espèce humaine d'autres espèces est non seulement sa capacité à apprendre, mais aussi – et surtout – sa capacité à enseigner. Lorsqu'un enfant ou un novice est confronté à un adulte ou à un spécialiste, il peut le prendre pour modèle et apprendre par imitation. L'intervention d'un spécialiste « tuteur » permet de nombreux apports à l'enfant ou au novice :

La plupart du temps elle [l'intervention d'un tuteur] comprend une sorte de processus d'étayage qui rend l'enfant ou le novice capable de résoudre un problème, de mener à bien une tâche ou d'atteindre un but qui auraient été, sans cette assistance, au-delà de ses possibilités (Bruner, 1983 : 263).

Dans cette conception du développement, l'enfant peut ainsi apprendre à un rythme plus rapide que s'il avait été confronté à la situation sans aucune assistance (Bruner, 1983).

Si l'on élargit la réflexion faite sur les enfants au contexte professionnel qui m'occupe, l'identité professionnelle construite ou reconstruite par un individu ne se donne pas à voir telle quelle. Ce sont les discours produits par celui-ci qui laissent entrevoir le développement professionnel émergent :

L'identité d'un sujet ne s'offre pas à nous de manière directe. Elle est toujours donnée à voir à travers des actes et des discours, comme c'est le cas ici pour les enseignants rencontrés, sur leur formation, leurs pratiques, les contextes professionnels (Rinaudo, 2004 : 143).

Bien que les discours ne portent pas à chaque fois sur l'identité professionnelle, ils laissent apparaître des éléments de compréhension de cette identité, plus particulièrement des représentations ou des éléments inconscients modelant cette identité professionnelle (Galatanu, 1996 ; Rinaudo, 2004). Et c'est précisément ce sur quoi mon attention va se porter. Dans cette perspective, la piste de travail retenue est que l'autre pourrait être vu comme **un agent de socialisation** susceptible d'être pour autrui, en quelque sorte, un « **pourvoyeur d'identité** ».

2.2 La part langagière de la socialisation

Dans le développement humain dans une perspective interactionniste sociodiscursive, la part de l'autre dans la construction de nouveaux savoirs est tout à fait centrale. L'altérité joue un rôle-clef dans le développement d'une identité professionnelle nouvelle, et ce, au travers de différentes notions que je vais examiner en détail dans le présent chapitre : la socialisation, la médiation, les communautés de pratiques¹² et les représentations sociales. Le prochain sous-chapitre visera à mieux comprendre comment cette « part de l'autre » émerge et au travers de quels médias. Dans cette optique, je passerai sous la loupe ces quatre notions afin de mieux comprendre les manifestations de la part d'autrui dans le développement identitaire.

2.2.1 La socialisation

La socialisation est le premier élément que je vais aborder. Dans le modèle sociologique de l'identité au travail qu'a élaboré Dubar (2006), tout en se référant à Hughes (1955) et Davis (1968), la **socialisation** joue un rôle central, et l'identité est vue comme le fruit « d'une négociation sociale où l'enjeu est la reconnaissance de soi par les autres » (Wittorski & Avice, 2008 : 37). La socialisation peut ainsi être définie, à mon sens, comme un processus au cours duquel un individu, en intériorisant les normes et les valeurs de la société qui l'entoure, construit son identité sociale. La socialisation dépend de l'interaction entre l'individu et son milieu, mais également de l'influence des autres. On distingue généralement la « socialisation primaire » – qui est la socialisation assurée par la famille de l'individu durant sa prime enfance – de la « socialisation secondaire », assurée par d'autres instances, notamment éducatives et professionnelles, à l'adolescence et à l'âge adulte (Berger & Luckmann, 1987). Dans ces deux types de socialisation, le rôle d'autrui est

¹² Bien que l'expression « communauté de pratique » soit, au départ, employée chez Wenger (2005) au singulier pour ce qui concerne le mot « pratique », je fais le choix d'utiliser l'expression « communautés de pratiques », car ces pratiques sont diversifiées et non uniques. Par ailleurs, dans le contexte socio-professionnel auquel je suis affiliée, cette notion a tendance à être utilisée au pluriel. Je fais ainsi ce choix dans un souci de cohérence personnelle et institutionnelle.

manifeste, car c'est de sa reconnaissance que dépendent l'identité et son développement.

Au premier abord, il pourrait sembler que la socialisation primaire et la socialisation familiale soient équivalentes ; pourtant, Darmon (2010) rappelle la pluralité des influences qui agissent au cours de la socialisation primaire en mentionnant, entre autres, les variations intrafamiliales, l'influence du genre au sein du couple chargé de l'éducation des enfants ainsi que les variations des modes de garde des enfants avant leur entrée à l'école. La pluralité des instances de socialisation primaire est non seulement une réalité sociologique manifeste, mais elle est aussi devenue une exigence sociale, car l'enfant, au travers de sa circulation dans ces divers espaces, est à même de développer davantage son autonomie et de réaliser des expériences encore plus diversifiées (Darmon, 2010).

Si je me réfère à mon recueil de données¹³, je peux mettre en évidence ici le vécu de Carolina (Ca) qui a travaillé durant dix mois dans un grand centre hospitalier en Suisse, plus précisément dans un Centre éducatif pour des enfants hospitalisés. Elle reconnaît, en septembre 2009 (T1), avoir été impressionnée par la rapidité avec laquelle les jeunes enfants allophones présents au Centre éducatif apprenaient la langue française, car c'était l'un des liens qui les unissaient et qui leur permettaient de jouer ensemble.

*C'était très alors e stimulant en tant qu'environnement, et justement à L*** il y avait des enfants de Terre des Hommes ((une association humanitaire)) alors en provenance d'Afrique qui ne pouvaient pas encore e [mm] parler le français c'était e c'était impressionnant après quelques jours ils ont dit leurs premiers mots et là c'est allé très vite ils pouvaient vraiment se comprendre » (T1, 38Ca) (c'est ma traduction¹⁴). (T1, 38Ca)¹⁵.*

¹³ Tout au long de la présentation du cadre théorique, je ferai appel à l'un ou l'autre exemple tiré de mes données afin de mettre en relation les concepts théoriques et la partie empirique. Lorsqu'il s'agira de cette mise en relation, les exemples seront abordés succinctement. Ils seront présentés plus précisément et analysés dans la partie II (analyse thématique des données) de ma thèse. Le design de la recherche, le recueil de données et le cadre méthodologique sont en outre présentés en détail au chapitre 6, à la fin de la partie I.

¹⁴ Pour cet extrait de mes données comme pour tous ceux qui vont suivre dans le cadre de cette thèse, j'en ai effectué seule la traduction « allemand-français ». A partir de maintenant, je ne vais plus mentionner « c'est ma traduction » à chaque fois que je référerai à des discours donnés et issus de mon corpus de thèse. Cela ira d'office.

¹⁵ *es ist sehr e also locker im Umgang und gerade in L*** waren auch viele Kinder von Terre des Hommes also von Afrika die selber noch nicht e [mm] Französisch sprachen und e das war e ja das war beeindruckend nach ein paar*

Le témoignage de Carolina met en évidence les progrès rapides des enfants socialisés au Centre éducatif. Les différentes formes de socialisation sont certes dépendantes des milieux sociaux d'origine, en raison d'un certain déterminisme inhérent à la vie sociale. Il n'en reste pas moins que la diversité des socialisations que l'école permet peut atténuer ce déterminisme. Portes et Vadeboncoeur (2003) mettent ici en évidence le lien entre la socialisation même et les représentations et aspects idéologiques de la socialisation.

La socialisation se traduit dans les attitudes, les valeurs et les compétences cognitives et linguistiques dont les enfants se servent en grandissant, et qui sont au bout du compte autant d'outils et de moyens de leur développement (Portes & Vadeboncoeur, 2003 : 137).

Les conditions sociales de l'apprentissage du monde restent essentielles ; l'influence du milieu social dont proviennent les élèves ne doit pas être mise de côté car ces deux aspects sont liés. Étant donné que la crèche et l'école (socialisation primaire) ainsi que les institutions de formation qui forment de futurs professionnels à leur métier (socialisation secondaire) sont généralement considérées comme des lieux importants où se meuvent les acteurs sociaux et où l'égalité des chances devrait être prônée, elles sont perçues par certains auteurs prônant une vision déterministe, comme des espaces de reproduction des inégalités sociales (notamment Bourdieu & Passeron, 1970 ; Foucault, 1969 ; Eribon, 2013 ; Draelants & Ballatore, 2014). Cette manière de considérer l'école et les institutions de formation va de pair avec la vision de Demazière et Dubar (1997) et Dubar (2006, 2007) qui ont relevé que l'identité professionnelle, au fil des générations, n'est plus ni transmise de père en fils (respectivement de mère en fille) au sein de la famille, ni développée au sein d'une confrérie ou d'un corps de métier, mais qu'elle se construit dans la confrontation avec autrui, lorsque l'individu est amené à se socialiser au sens d'une transmission par ce qui « identique/le même » *versus* ce qui est « autre » :

C'est un processus de construction et de reconnaissance d'une définition de soi à la fois satisfaisante pour le sujet lui-même et **validée par les institutions qui**

Tagen haben die die ersten Worte gesprochen und das ging sehr schnell und sie konnten sich wirklich verständigen [mm] ja (T1, 38Ca).

l'encadrent et l'ancrent socialement en le catégorisant. Cette définition est de moins en moins donnée par l'héritage familial voire culturel et de plus en plus construite, expérimentée, reconstruite, tout au long de l'existence, **dans le dialogue, la négociation, la confrontation avec les autres. Elle est bien le produit de la socialisation [...]** (Demazière & Dubar, 1997 : 304) [c'est moi qui souligne].

Le mode de transmission de l'identité professionnelle se diversifie, et cette diversification permet de postuler que l'identité professionnelle ne peut dès lors être « donnée » ou négociée que dans la confrontation à l'altérité (« identité revendiquée »), et non plus par simple héritage de ses pairs en tant qu'« identité héritée » (Dubar, 2007), d'où l'émergence d'une « crise des identités professionnelles » qui n'épargne pas le corps enseignant. Tardif et Lessard (1999) ainsi que Gauthier et Tardif (1999) ont mis en évidence que, si l'identité professionnelle de l'enseignant a été définie de manière stable durant des siècles, il en va tout autrement à l'heure actuelle. Le rôle et le statut social de l'enseignant ne sont plus reconnus par la société ; les valeurs et les normes autrefois partagées sont à réinventer actuellement, et le travail de l'enseignant s'en trouve considérablement modifié. La profession enseignante, tout comme d'autres métiers en période de réformes, est interpellée sur le plan identitaire (Tardif & Lessard, 1999 ; Gohier, Anadon, Bouchard, Charbonneau & Chevrier, 2001). L'identité professionnelle « se construit en bonne partie à la faveur de périodes de crises ou de remises en question » (Martineau, Portelance & Presseau, 2010 : 2). Cette (re-)construction de l'identité professionnelle est notamment visible dans l'exemple de la situation québécoise, à la suite des réformes des programmes et cursus scolaires des années 1990 (Gohier, Anadon, Bouchard, Charbonneau & Chevrier, 2001). Les expériences sur le terrain et le contexte de travail de l'enseignant deviennent dès lors essentiels pour définir son identité professionnelle.

Loin d'être figée dans un statut fixe, hérité et stable, l'identité professionnelle se laisse entrevoir comme une construction basée sur l'expérience – susceptible d'être mise en discours – mais dont le propre est d'être toujours mouvante (Beijaard, Verloop & Vermunt, 2000). Dans ces contextes professionnels en mouvement, l'individu développe son identité en se socialisant, en interagissant

avec autrui. On peut dès lors se demander ce qui se passe au niveau langagier : quel rôle peut jouer la **socialisation langagière** – en particulier en langue 2 – dans la construction identitaire, entre autres professionnelle ? Or, Duff (2007) définit ainsi la socialisation langagière:

Language socialization refers to the process by which novices or newcomers in a community or culture gain communicative competence, membership, and legitimacy in the group (Duff, 2007: 310)¹⁶.

Ce processus, où la langue en tant qu'activité fonctionne comme un outil de médiation, permet à des novices d'acquérir la maîtrise progressive des conventions propres à la langue cible et l'adaptation d'identités appropriées (Duff, 2007). Dans cette perspective, Duff (2007) ainsi que Duff & Hornberger (2008) ont identifié certains éléments-clefs de la socialisation langagière, parmi lesquels :

- les interactions sociales contextualisées qui permettent la connaissance des pratiques, des identités et des valeurs du groupe cible ;
- la présence de membres experts ou plus efficaces au sein du groupe et qui jouent un rôle central dans la socialisation des novices en leur apprenant explicitement ou implicitement comment penser, ressentir et agir en adéquation avec les valeurs, les traditions et les idéologies du groupe ;
- la durée du processus, potentiellement pour toute la vie ;
- la récursivité des processus de socialisation parce que les individus intègrent toujours de nouvelles communautés de pratiques et doivent composer avec de nouvelles manières d'agir, de communiquer et de penser tout au long de leur existence.

Les éléments proposés par Duff et Hornberger (2008) sont aussi parlants pour la socialisation en milieu professionnel, vécue par les enseignants. Roberts

¹⁶ « La socialisation langagière se réfère au processus par lequel des novices ou des nouveaux-venus dans une communauté ou une culture acquièrent des compétences communicatives, et sont acceptés en tant que membres légitimes au sein du groupe » (c'est ma traduction).

(1999) rejoint Duff (2007) quand elle parle de socialisation langagière sur le lieu de travail. Ainsi, et je terminerai ce sous-chapitre de cette manière, la socialisation, grâce au rôle joué par autrui, apparaît comme l'un des pivots de la construction identitaire et professionnelle. On peut ainsi considérer que la part langagière de la socialisation est fondamentale parce que, dans sa dimension praxéologique, le discours met en œuvre des normes, des valeurs et des principes propres à un groupe donné, permettant à ce dernier de se forger une identité (Bulea, 2011). Le développement identitaire personnel du sujet est donc interdépendant d'autrui, de forces extérieures : je pense à l'autre dans l'interaction, au groupe de référence, à la communauté professionnelle du métier concerné. En se socialisant, l'individu en tant qu'acteur social fait la connaissance de groupes ou de communautés ; certains d'entre eux seront investis en tant que références par le sujet, d'autres non, contribuant à modeler la construction identitaire du sujet.

Aussi, dans le cadre de cette recherche, vais-je me focaliser sur la **construction de l'identité professionnelle considérée comme une socialisation qui serait en premier lieu langagière** : ceci pose notamment la question du rôle d'autrui et de la confrontation, dans un groupe donné, à ce qui n'est pas soi (entre autres les normes et les pratiques langagières). Le rôle de l'autre en tant qu'agent de socialisation traverse également les notions de médiation et de communauté de pratiques, que l'on va maintenant examiner de plus près dans les prochains sous-chapitres.

2.2.2 La médiation

Je traiterai en premier lieu de la médiation, avant de poursuivre la réflexion par l'appréhension de la notion de « communauté de pratiques ».

L'un des apports principaux des travaux du psychologue russe Vygotski a été de mettre en évidence que le **processus d'apprentissage est un processus autant individuel que socioculturel** (Kozulin, 2009). Dans cette conception de l'apprentissage, l'éducation précède le développement, à l'inverse d'autres psychologues comme Piaget, par exemple, chez qui l'ancrage est plutôt

« biologique », car l'individu agit dans son environnement grâce à des schèmes sensori-moteurs et de pensée (Beckers, 2007) ; il peut moduler quelque peu son action en l'adaptant aux conditions particulières (processus d'assimilation) ou, dans une situation inattendue, être déséquilibré et devoir revoir ses schèmes pour inclure ce nouveau cas de figure (processus d'accommodation). En revanche, tant Piaget que Vygotski s'accordent sur le rôle central de l'action dans la connaissance, ce qui a un impact sur le monde scolaire.

Or, dans le monde scolaire, le modèle d'apprentissage qui a longtemps prédominé est celui de l'acquisition où l'enfant n'est considéré que comme un réceptacle passif, que l'enseignant va remplir de savoirs et de compétences (Kozulin, 2009). Ce modèle a été rejeté par les partisans de Piaget ou ceux de Vygotski qui prônent un enseignement en tant que modèle d'apprentissage par la découverte, c'est-à-dire une forme d'apprentissage où l'enfant peut se comporter en « agent autonome de ses propres acquisitions » selon Kozulin (2009 : 9) qui soutient également que :

Si l'on adopte le point de vue vygotkien, l'essence de l'éducation cognitive consiste précisément à proposer aux élèves des outils psychologiques nouveaux qui vont permettre de façonner des conditions cognitives aussi bien générales que propres à certains domaines.

Afin de ne pas laisser l'enfant dans un rôle passif mais également lui éviter soit des errances inutiles, soit d'acquérir des concepts non pertinents, un autre modèle d'apprentissage a émergé : il fait la part belle à des concepts comme la médiation, l'étayage ou le « compagnonnage » (Kozulin, 2009). Chez Vygotski, le sujet interagit avec un milieu qui n'est pas « naturel », mais qui a été construit au fur et à mesure par l'homme ; « le langage et les codes sociaux qui façonnent l'action du sujet modèlent sa pensée » (Beckers, 2007 : 110). Ce processus est en effet autant individuel que socio-culturel.

L'impact de l'autre sur le développement interne de l'individu renvoie à un autre concept-clef de Vygotski (1987), à savoir la « **médiation** ». Même si un sujet est seul pour franchir un obstacle (en l'absence d'un autrui qui aide), il n'est, en fait,

jamais complètement esseulé car il a des outils à sa disposition, des « artefacts » qui contiennent l'expérience humaine accumulée et qui vont jouer un rôle de médiation entre le sujet et les nouvelles connaissances (Beckers, 2007). Pour un enfant ou un sujet adulte, l'interaction avec ce monde socialisé est ainsi essentielle à son développement ou à ses apprentissages, ce qui se lit dans la notion vygotkienne d'« interactionnisme social » (Beckers, 2007). Ainsi une définition de la médiation peut-elle s'esquisser : la médiation peut être définie comme **la possibilité de développer ses compétences cognitives grâce aux contacts avec l'environnement** :

La théorie vygotkienne stipule que le développement des processus mentaux supérieurs de l'enfant dépend d'agents médiateurs dans le cadre des interactions dans lesquelles l'enfant est engagé avec son environnement (Kozulin, 2009 : 10).

On admet ainsi que la médiation se réfère à une forme d'interaction déclenchant des processus de changements internes au sein de l'individu. Pour ce qui a trait à l'objet de ma recherche – les enseignants en formation – les médiateurs sont les mentors qui rendent visite en stage à leurs étudiants, les enseignants de stage qui accueillent les étudiants dans leur classe respective ainsi que les élèves. Ce type d'interaction touche à la fois au regard sur soi et au regard sur l'autre, à l'environnement social ainsi qu'à ce que l'on comprend du contexte ou ce que l'on y fait : c'est ce type d'interaction qui permet le développement de structures cognitives (Vygotski, 1987). Ce faisant, Vygotski propose un modèle de développement des compétences fondé sur l'apport de l'expérience, la construction dans l'action (par exemple l'action professionnelle partagée sur le terrain d'un stage) et les apports de situations formalisées où l'action, suspendue, devient objet de réflexion (Beckers, 2007).

Or, le rôle des enseignants – et des formateurs d'enseignants – en tant qu'agents de médiation est tout à fait crucial. Si l'on se réfère à la vision vygotkienne, la médiation pédagogique est une posture spécifique de l'enseignant qui est considéré, non pas comme un détenteur de savoir, mais bel et bien comme la personne médiatrice qui facilite la découverte et la compréhension de ses élèves (Vygotski, 1987). Le style de médiation en usage

peut être compris uniquement si une société donnée comprend le rôle des médiateurs symboliques (Kozulin, 2009). En effet, selon Rogoff (1990), les formes de médiation sont en interdépendance directe avec les objectifs socioculturels qu'une communauté spécifique juge comme étant importants. Les parents, par exemple, doivent pouvoir appréhender ces objectifs pour bien connaître les codes explicites et implicites de l'école afin d'être en mesure d'accompagner leur(s) enfant(s) dans sa (leur) scolarité ; l'enseignant a ici un rôle à jouer en tant que médiateur, car il est admis que la connaissance et la maîtrise de ces codes implicites de l'école ne vont pas de soi, en particulier pour des parents ou des familles nouvellement arrivés dans le pays ou le canton, ou qui seraient peu acculturés au monde de l'école. En transférant ce raisonnement à mes sujets en formation, je considère que d'une part les formateurs de l'institution et les mentors qui effectuent des visites de stage et, d'autre part, les enseignants de stage, ont un rôle similaire à jouer : il leur incombe de sensibiliser les étudiants aux codes implicites de l'école, et en particulier à la posture que le stagiaire aura à avoir en classe (gestion de classe, éthique professionnelle, tenue vestimentaire, contacts éventuels avec les parents, collaboration avec les pairs, etc.).

En outre, dans ses recherches, Vygotski a développé plusieurs concepts qui s'avèrent pertinents pour la réflexion dans ma recherche doctorale : tout d'abord, la « **zone proximale de développement** » (Vygotski, 1987), qui désigne l'espace ou la distance entre les tâches qu'un enfant peut effectuer seul et les activités qu'il ne pourra réaliser que grâce à l'aide apportée par une autre personne, en principe grâce à un adulte. La zone proximale de développement est un élément important dans la relation éducative entre l'enseignant et ses élèves. Ce qui est au centre de la notion de la zone proximale de développement, selon Chaiklin (2003), c'est tout d'abord qu'une personne soit bien sûr à même de réaliser une tâche seule, mais qu'elle puisse en réaliser un plus grand nombre en collaboration (hypothèse de généralité). Ensuite, l'intérêt se porte sur la manière dont un adulte, un enseignant ou une personne plus compétente, devrait interagir avec un enfant (hypothèse portant sur l'assistance) ; enfin, le dernier élément inclut la notion de « potentiel » ou de

« disposition à apprendre de la personne qui est en situation d'apprentissage » (hypothèse portant sur le potentiel) (Chaiklin, 2003). Cette vision en trois points de la zone proximale de développement montre qu'il incombe à l'enseignant de mobiliser effectivement la zone proximale de développement des élèves au sein de sa classe (Chaiklin, 2003). Cette tâche prend de l'ampleur dans une classe multiculturelle. En effet, toute culture dispose d'un ensemble d'outils psychologiques et de situations dans lesquelles il convient de s'approprier ces outils : une classe multiculturelle, où cohabitent *de facto* plusieurs systèmes d'outils psychologiques différents, permet aux élèves et aux enseignants d'acquérir de nouveaux systèmes d'outils psychologiques, par exemple en ce qui a trait à la maîtrise de l'écrit (Kozulin, 2009).

Bien que le concept de « zone proximale de développement » porte en premier lieu sur l'apprentissage par des enfants, je considère que tout développement peut être compris comme sous-entendant une zone proximale de développement et que, par conséquent, de futurs enseignants sont placés en situation de « zone proximale de développement », notamment quand ils sont en stage et qu'ils bénéficient des conseils ou des pistes de leur enseignant de stage pour travailler au développement de leurs ressources professionnelles en émergence. Je choisis de considérer que, dans une perspective développementale, la zone proximale de développement n'est pas limitée à l'enfance. Elle me paraît en effet pertinente à tous les âges et niveaux de formation et elle pourrait dès lors s'adapter à la situation de stage que je décris. En effet, les stagiaires sont amenés à devenir des professionnels de l'enseignement, notamment grâce au rôle du « compagnonnage ». Rogoff (1995) voit trois niveaux dans la médiation : le compagnonnage, la participation guidée et l'appropriation¹⁷. Si la participation guidée renvoie aux aspects interpersonnels de l'activité conjointe et l'adaptation aux changements qui apparaissent au sein de l'individu (comme dans le cas du stage en langue 2, le vécu ressenti par Anouk ou par Aymeric et présenté au chapitre 5), le

¹⁷ Ici l'appropriation est pensée non pas en tant qu'« appropriation linguistique » (terme qui neutralise la distinction « apprentissage » versus « acquisition »), mais en se référant à l'acception vygotkienne du mot. Je vais privilégier ici l'acceptation d'origine étymologique : « faire de quelque chose sa propriété ».

compagnonnage « propose un modèle d'activité communautaire qui sert de médiation à des modèles socio-culturels à destination d'enfants ou d'adultes « novices » » (Kozulin, 2009 : 13). Cette distinction de Rogoff (1995) au sujet du compagnonnage me permet entre autres de confirmer que les étudiants stagiaires sont effectivement sollicités par rapport à leur zone proximale de développement lorsqu'ils réalisent un stage sur le terrain professionnel.

Comme je l'ai déjà relevé précédemment, aux yeux de Vygotski, l'enseignement scolaire est la « voie royale de l'apprentissage médiatisé » (Karpov, 2003 : 59). Si Vygotski s'est surtout intéressé aux outils symboliques/médiateurs que l'enfant se crée dans le contexte d'activités socioculturelles particulières, les disciples russes de Vygotski se sont penchés sur la médiation d'un autre être humain et la médiation sous forme d'activité d'apprentissage organisé (Kozulin, 2009). C'est, par exemple, le cas pour la biographie langagière que je présenterai au chapitre 4. Le **rôle du médiateur humain** retient particulièrement mon attention : selon Vygotski (1978), chaque fonction psychologique émerge à deux reprises au cours du développement, d'une part sous la forme d'interactions sociales réelles et, d'autre part, sous une forme intériorisée et intrapsychique. Par exemple, pour un enfant qui s'adonne à un jeu nouveau, dans un premier temps, avec l'aide de sa mère et, dans un second temps, en se détachant de celle-ci, il peut s'agir d'un transfert du modèle de la zone proximale de développement vers sa zone de développement effectif, c'est-à-dire d'un plan interpersonnel à un plan intrapersonnel (Kozulin, 2009). Cette approche vygotkienne est à l'origine de l'interactionnisme discursif (entre autres Bronckart, 2011) où le rôle d'autrui en tant que générateur de contradictions est crucial dans le développement humain (sous-chapitre 2.1).

Or, la médiation en tant que processus cognitif socialement situé permet aux personnes de construire de nouveaux savoirs, sur la base des informations qui sont disponibles dans leur entourage et dans la « zone proximale de développement » (Vygotski, 1987). Nombre de travaux interactionnistes, dont ceux de Vygotski (1987) et Bronckart (2011), ont mis en évidence le rôle-clef de l'entourage qui prépare l'individu à la construction de nouveaux savoirs, en

favorisant la contradiction : deux contradictions, d'une part au niveau intrapersonnel et intrapsychique et, d'autre part, au niveau interpersonnel et interpsychique :

Toute fonction psychologique, dans le développement culturel de l'enfant, apparaît deux fois ou sur deux plans : elle apparaît d'abord sur le plan social puis sur le plan psychologique ; d'abord entre les individus comme une catégorie interpsychique et ensuite à l'intérieur de l'enfant comme une catégorie intrapsychique » (Vygotski, 1960 : 197).

Selon Zimmermann (2013), ce modèle prévoit un développement des fonctions psychologiques supérieures du sujet, par le biais de signes qui lui sont adressés, et il repose sur un processus en trois temps :

- les signes sont reconnus sans forcément en comprendre le sens (pas de liaison) ;
- le sens est ensuite compris par le sujet (liaison externe) ;
- le sujet l'intériorise (liaison interne). Le signe étant « greffé », cette étape est vue comme une certaine autonomie, car le sujet peut agir sans le soutien d'autrui (Zimmerman, 2013).

Sur la base de ce constat, Zimmermann (2013) essaie de transposer ce modèle à la formation des futurs enseignants :

Rapporté à la formation professionnelle initiale des enseignants, ce modèle permet de considérer que ceux-ci sont aussi destinataires de « signes culturels » au cours d'échanges, de moments de formation et de classe (l'interpsychique) et qu'ils les « greffent » pour en faire des instruments psychologiques permettant d'agir dans un contexte nouveau (l'intrapsychique) (Zimmermann, 2013 : 46).

Dans une perspective se réclamant des travaux de Vygotski, les signes mentionnés ci-dessus deviennent des outils de pensée et de jugement au cours de l'expérience professionnelle en classe (Zimmermann, 2013). Résolument, une telle approche vygotkienne « se fonde sur l'idée que l'interaction sociale est constitutive des processus cognitifs, voire constructive des savoirs et des savoir-faire langagiers et de l'identité même de l'apprenant » (Pekarek Doehler, 2000 : 4). Je m'efforcerai de mettre en relation les chapitres 2, 3 et 5, de faire apparaître les liens mentionnés par Pekarek Doehler (2000) entre

développement de l'individu, identité (professionnelle) et appropriation langagière. En se basant sur la notion de médiation présentée dans ce sous-chapitre, on peut raisonnablement accepter l'idée que, pour apprendre un métier, l'environnement et les interactions sociales auront un rôle central à jouer afin que le développement professionnel puisse se réaliser autant sur le plan interpersonnel, grâce à l'apport d'autrui, que d'un point de vue plus personnel, dans l'appropriation des savoirs et dans le développement de valeurs et de représentations nouvelles, propres au métier auquel on se destine. Dans le cas de la formation d'enseignant, je postule en outre que, pour que l'environnement puisse jouer un rôle dans la construction de l'identité professionnelle, les stages doivent profondément être ancrés dans la formation car, en parallèle des cours théoriques dispensés, ceux-ci mettent le plus les étudiants en situation de « conflit » ou de contradiction. Le rôle de l'autre (enseignant de stage, élèves, corps enseignant de l'école donnée) est également palpable dans le cadre des stages. Ce sont également des éléments que l'on retrouvera dans le concept de « communautés de pratiques » (Wenger, 2005) sur lequel je vais me pencher dans le prochain sous-chapitre.

2.2.3 Les communautés de pratiques

Le contact avec autrui et la confrontation permettent au néophyte dans le métier de s'améliorer et de se construire en tant que professionnel. La notion de « Communities of Practice » (Wenger, 1987), dénommées « **communautés de pratique** » en français (Wenger, 2005), et valorisant une perspective sociale de l'apprentissage mutuel, est l'une des réponses théoriques à la question du rôle d'autrui dans l'apprentissage, que j'ai mis en évidence précédemment. Partant du constat que la pratique n'est pas stable mais qu'elle est sous-tendue par autant de continuité que de discontinuité, et que, dans ce contexte, l'aide apportée par autrui peut être salutaire, Wenger (2005) considère que les communautés de pratiques¹⁸ sont des « histoires partagées d'apprentissage » (Wenger, 2005 : 97). Ainsi les communautés de pratiques sont-elles un exemple de la confrontation à autrui, vue en tant que dispositif d'aide pour le néophyte,

¹⁸ En référence à la note de bas de page numéro 12, en page 31, j'emploie désormais le terme « communautés de pratiques », au pluriel pour « pratiques ».

dans une perspective de progression et de professionnalisation. En partageant leurs expériences au sein d'une communauté de pratiques et en échangeant sur les stratégies possibles de résolution de problèmes, les participants apprennent ensemble et mettent leur expertise au service de la communauté (Wenger, 2005).

Les communautés de pratiques se définissent comme un ensemble de personnes réunies autour d'une pratique et des conduites liées à cette pratique. L'apprentissage mutuel y est clairement valorisé et en est clairement l'un des éléments constitutifs. Le principe constitutif des « communautés de pratiques » met en avant une théorie de l'apprentissage qui repose sur le principe que **l'être humain apprend et évolue en s'engageant dans une pratique sociale** (Wenger, 2005). Plusieurs chercheurs s'accordent sur le fait qu'une communauté de pratiques peut être définie comme « un groupe rassemblant de manière informelle des personnes qui travaillent ensemble et qui inventent des façons de penser et d'exercer leur activité professionnelle (négociation du sens des pratiques) » (Guibert & Lazuech, 2011 : 111). Dans ce cadre-ci, elles cherchent conjointement et de manière pragmatique des solutions idoines face aux problèmes rencontrés dans leur pratique professionnelle (Wenger, 2005). La notion de « communautés de pratiques » permet de renvoyer à une conception plus pratique du savoir, à une conception qui laisse la place au transfert, par exemple. Cette vision du savoir est ainsi dynamique et pragmatique.

Selon Wenger (2005), une communauté de pratiques n'est pas un simple groupe composé d'individus présentant des éléments communs, mais elle repose sur plusieurs caractéristiques : l'engagement mutuel, l'entreprise commune ainsi que le répertoire partagé. Le répertoire regroupe l'ensemble des ressources partagées au sein d'une communauté, ressources susceptibles de favoriser plus d'engagement dans la pratique, de la part des membres de la communauté (Wenger, 2005). La notion de « répertoire¹⁹ partagé », dans le cas

¹⁹ La notion de « répertoire » peut prendre plusieurs sens possibles : celui de **répertoire langagier** (l'ensemble des ressources langagières renvoyant à plusieurs langues et qui sont à disposition des apprenants adultes ou encore

d'étudiants se destinant au métier d'enseignant, renvoie entre autres au « langage de la classe », au répertoire didactique » (Cadet & Causa, 2006). Le répertoire partagé est nécessaire pour la négociation du sens que les membres de la communauté de pratiques trouvent dans leur activité au sein de l'entreprise :

Le répertoire d'une communauté de pratique comprend des routines, des mots, des outils, des procédures, des histoires, des gestes, des symboles, des styles, des actions ou des concepts créés par la communauté, adoptés au cours de son existence et devenus partie intégrante de la pratique. Ce répertoire combine des éléments de réification²⁰ et de participation et il comprend les interprétations des membres de même que les styles qui permettent d'**afficher leur appartenance et leur identité** (Wenger, 2005 : 91, c'est moi qui souligne).

Comme Wenger (2005) voit dans l'identité un élément de base d'une théorie sociale de l'apprentissage, il considère que cette notion est indissociable des questions de pratiques, de communauté et de sens. Le concept d'identité est vu chez lui comme une sorte de pivot entre le social et l'individu : « [...] c'est le social, le culturel et l'histoire avec un visage humain » (Wenger, 2005 : 161). C'est un élément que je pourrai réinvestir au chapitre 3 sur l'identité professionnelle.

En intégrant des communautés de pratiques – au sein de la formation initiale, lors des stages, lors de l'introduction à la profession – et en entamant une réflexion sur la question du sens, les étudiants, futurs enseignants, sont amenés à poser en quelque sorte des bases solides pour le développement de leur identité professionnelle : « Construire une identité consiste à négocier les significations de l'expérience d'appartenance à des communautés sociales » (Wenger, 2005 : 161). Ces individus constituent ainsi des communautés de pratiques en tant qu'étudiants et en tant que stagiaires. Les enseignants débutants ou les étudiants encore en stage se sentent fréquemment

enfants) ; celui de **répertoire didactique** (ensemble des moyens didactiques dont dispose un enseignant pour mettre en œuvre des processus d'enseignement-apprentissage adéquats) et, enfin, celui de **répertoire partagé** (l'ensemble des ressources partagées au sein d'une communauté). Ce répertoire renvoie à une conception du savoir en tant que dynamique. Ce savoir n'en est pas un en soi, mais c'est une conception dynamique qui renvoie en droite ligne à la pratique.

²⁰ Dans cette conception, la réification a une connotation positive : elle renvoie à l'association de l'expérience avec des objets : par exemple, chez l'enfant, on peut penser par exemple à la découverte de la cuillère pour porter des aliments à la bouche ou, chez l'enseignant, à la gestion de l'espace quand il écrit des consignes au tableau, en alternance avec des mots ou des explications orales.

« vulnérables » et moins sûrs d'eux (face aux élèves, aux parents, aux collègues, aux membres de l'inspection ou au responsable d'établissement) que des collègues plus aguerris ou plus expérimentés. Les mises en commun autour d'expériences ou d'échanges au sein des communautés de pratiques peuvent (re-)donner confiance et assurance aux néophytes. Forts de cette assise relationnelle et psychologique, les futurs enseignants ou les enseignants débutants voient dans la communauté de pratiques un « groupe de référence sur lequel le jeune enseignant peut appuyer et conforter ses pratiques professionnelles » (Guibert & Lazuech, 2011 : 118). Le rôle des membres, plus précisément des enseignants plus expérimentés, est important pour la « socialisation des jeunes recrues » (Guibert & Lazuech, 2011 : 121). Je vois ici un point de convergence intéressant avec l'appréhension de la socialisation langagière par Duff et Hornberger (2008). Selon Duff (2007), l'engagement mutuel au cœur de l'activité, entre une personne plus expérimentée et un membre novice, jette les bases d'apprentissages possibles : ces expériences partagées et le sentiment d'appartenance à la communauté qui en découle participent de fait à la construction identitaire.

Dans cette même perspective, Wenger (2005) choisit de ne pas mettre l'individualité à l'écart mais, en parlant de l'identité en termes sociaux, il considère que cette individualité fait complètement partie des pratiques de communautés spécifiques. Ainsi, l'accent est mis sur le « processus de constitution mutuelle » (Wenger, 2005 : 162) : l'effet combiné au sein de la dualité entre individu et collectivité compte en effet davantage que la capacité à séparer et distinguer les éléments isolés. Dans une perception duale entre l'individu et la collectivité, Wenger (2005), en considérant l'impact de l'autre sur le sujet, définit l'identité comme une négociation de l'expérience de soi.

L'individu définit qui il est par la façon dont il acquiert de l'expérience, ce qui présuppose :

- une appartenance à une communauté, entre ce qui est familier et ce qui ne l'est pas pour soi ;

- une « trajectoire²¹ d'apprentissage » : l'individu définit qui il est en l'ancrant dans une sorte de continuité historique, oscillant entre son passé et son futur ;
- un « noyau de multiappartenance » : l'individu s'auto-définit par la manière dont il mêle ses formes variées d'appartenance en une identité ;
- une appartenance qui est définie globalement mais qui se voit expérimentée localement (Wenger, 2005 : 167-168).

Il sera intéressant de confronter cette conception de l'identité wengérienne au sein d'une communauté de pratiques aux définitions de l'identité que l'on examinera ultérieurement au chapitre 3 et, également, de montrer les liens qui peuvent s'esquisser entre les notions d'appartenance chez Wenger (2005) et chez Avanza et Laferté (2005).

Tout porte à croire que les communautés de pratiques remplissent, pour leurs membres, la fonction d'espaces symboliques et/ou réels, qui jouent un grand rôle dans le développement identitaire, en particulier lorsqu'il s'agit de membres novices. L'une des raisons qui peut expliquer ce fait est que les membres novices intègrent la vision du monde et les représentations sociales que véhicule le groupe sur le métier concerné, par exemple lors de stages sur le terrain professionnel ou lors d'échanges formels ou informels dans la salle de réunion du corps enseignant. Dans le point qui suit, il sera question des représentations sociales et du rôle qu'elles jouent dans la constitution d'une identité professionnelle.

²¹ Bien que Wenger (2005) utilise ici la notion de « trajectoire d'apprentissage », je lui préfère celle de « parcours d'apprentissage » car, à mes yeux, la notion de « parcours » renvoie à toute l'histoire de vie du sujet. Je réserve précisément la notion de « trajectoire » au domaine de l'appropriation langagière, comme on le verra ultérieurement au chapitre 4 qui sera consacré à cette notion.

2.2.4 Les représentations sociales

Comme je viens de le mettre en évidence au travers des notions de socialisation, de médiation ou encore de communautés de pratiques, les apports d'autrui jouent un rôle crucial dans la construction de l'identité professionnelle. Quand une personne néophyte rejoint un corps de métier ou intègre une communauté de pratiques, elle est amenée à modifier son point de vue sur le monde et à faire siennes certaines représentations sociales qui sont propres au groupe intégré.

La **représentation sociale** a été définie par Jodelet (1989) en tant que « forme de connaissance, socialement élaborée et partagée, ayant une visée pratique et concourant à la construction d'une réalité commune à un ensemble social » (Jodelet, 1989 : 36). En outre, Lüdi & Py (2003) ont partagé avec Jodelet (1989) l'idée que les représentations sont propres à une communauté donnée et qu'elles sont diffusées par cette dernière sous forme de « microthéories socialement partagées et prêtes à l'emploi », susceptibles de rencontrer un « large consensus » (Lüdi & Py, 2003 : 98). Beckers (2007) relève à ce titre que la représentation sociale a une visée pratique d'organisation et restitue un savoir partagé, par exemple par un groupe de professionnels : elle relève, à titre d'exemple, que, quand des enseignants mentionnent le fait de savoir « tenir la classe », ils arrivent à se comprendre sans devoir passer par de très longues explications.

Par ailleurs, pour mieux comprendre ce qui l'entoure et les nouveaux rapports à la réalité sociale à laquelle elle est confrontée, la personne néophyte va chercher à catégoriser. La catégorisation permet en effet aux acteurs sociaux d'organiser les objets du monde et leurs activités (Bronckart, 1996) ; en ce sens, elle pourrait être vue comme un processus de la pensée qui est influencé ou orienté par les représentations sociales, tout comme, de manière réciproque les représentations sociales interfèrent sur la catégorisation. En effet, selon Beckers (2007), la représentation sociale oriente les conduites et, en raison de son origine sociale, elle a un rôle prescriptif par rapport aux comportements ou

attitudes à adopter. En aval, la représentation sociale peut aussi justifier a posteriori les actes réalisés, car les pratiques peuvent, elles aussi, être amenées à moduler les représentations ; en ce sens-là, représentations sociales et pratiques entretiennent une relation réciproque (Beckers, 2007). Cela étant posé, il faut souligner que les représentations sociales assurent une fonction identitaire importante, car « elles créent le groupe d'appartenance en accentuant les caractéristiques partagées par les membres du groupe (*l'ingroup*) et les différences qui les séparent des autres groupes (*l'outgroup*) » (Beckers, 2007 : 183).

Je considère ainsi que les représentations sociales, également en tant que savoirs disciplinaires, peuvent trouver leur source tant dans la socialisation, dans la médiation que dans les communautés de pratiques. **Leur évolution peut représenter un mode de construction de l'identité professionnelle.** Comme les représentations sont à la fois des connaissances partagées ainsi que des éléments façonnés et véhiculés par un groupe donné, la participation à une communauté de pratiques peut être vue comme une manière d'accéder aux représentations sociales d'un groupe spécifique.

A ce titre, Nault (1999 : 40) considère que la socialisation professionnelle consiste à acquérir des « attitudes spécifiques, des connaissances ou des comportements conformes aux exigences requises pour pratiquer certains actes ; les représentations sociales influent sur la construction de ces attitudes spécifiques ». Comme j'ai pu le rappeler plus haut, **la construction de l'identité professionnelle est vue comme une forme de socialisation.** On peut alors considérer qu'en se socialisant dans un environnement professionnel, l'étudiant sera confronté à de nouvelles représentations sur le métier ou à de nouvelles connaissances, qui influenceront le développement de nouvelles attitudes ou gestes professionnels spécifiques. En effet, développer une identité propre au travail dans un contexte professionnel, c'est prendre pour soi les représentations sociales qui suscitent un « large consensus » (Lüdi & Py, 2003 : 98) au sein du groupe de référence et qui constituent des « ressources culturelles et collectives stabilisées » (Duchêne, 2000 : 94). Quand une

personne débutante s'engage progressivement sur le terrain professionnel, par exemple sous forme de stages, elle est confrontée aux représentations sociales partagées par le corps de professionnels dont elle entend se réclamer ultérieurement. On peut considérer alors que l'appropriation de « représentations sociales » et la construction d'une identité professionnelle (enseignante) sont intimement liées, car la notion de représentation sociale permet, en principe, d'avoir accès à la manière dont l'autre construit sa réalité sociale. Selon Gohier, Anadon, Bouchard, Charbonneau et Chevrier (2001), les représentations sur soi ainsi que les représentations sur les enseignants et la profession enseignante sont en dialectique permanente lorsqu'il s'agit de définir l'identité professionnelle enseignante en cours d'émergence. Les représentations jouent en effet un rôle très important dans le développement professionnel, car elles permettent de partager une vision du monde. Le développement identitaire personnel du sujet est donc interdépendant d'autrui, de forces extérieures : l'autre dans l'interaction, le groupe de référence, la communauté professionnelle du métier concerné. En se socialisant, l'individu, en tant qu'acteur social, fait la connaissance de groupes ou de communautés. Certains d'entre eux seront investis en tant que références par le sujet ; d'autres ne le seront pas. Cela contribue en effet à modeler la construction identitaire du sujet.

Ainsi, les personnes donnent-elles sens à leurs expériences en activant et en reconfigurant des représentations sociales qu'elles s'approprient progressivement à travers la socialisation, la médiation et les communautés de pratiques. Par exemple, dans le cas d'une recherche sur la construction identitaire des enseignants en France, Briquet-Duhazé (2007) s'est intéressée, par le biais d'entretiens avec de jeunes enseignants lors de la première année de prise de fonction, aux éléments-clefs qu'ils considèrent comme le ciment de leur professionnalisation. Leurs discours ont été analysés par Briquet-Duhazé (2007) en référence à la thématique des « angoisses », gérées ou non, qui fonctionnent comme un excellent indicateur du sentiment de légitimité ressenti vis-à-vis des partenaires de l'école et de la prise de posture d'enseignant en tant

que telle. La mise en mots, écrite ou orale²², ouvre une porte au chercheur sur l'identité professionnelle naissante des personnes qui apportent leur témoignage. Le prochain sous-chapitre « arrêt sur image » va permettre un temps d'arrêt au terme du chapitre 2.

²² Dans le cas de ma recherche, il s'agit d'une mise en mots de nature orale (entretiens).

2.3 Arrêt sur image au terme du chapitre 2

Comme j'ai pu le mettre en évidence au travers des notions de socialisation, de médiation, de communautés de pratiques et de représentations sociales, la part de l'autre dans le développement humain et la construction identitaire est visible et manifeste. C'est un élément tout à fait central dans le paradigme de l'interactionnisme sociodiscursif où le développement humain est inhérent à l'agir même. S'il est vrai que le rôle du sujet lui-même dans son propre développement est essentiel, il est aussi crucial d'appréhender la contribution d'autrui à la construction identitaire puisqu'autrui peut amener le conflit ou la contradiction nécessaire au développement du sujet. Tour à tour, « autrui » peut revêtir à mes yeux le visage d'une personne – enseignant de stage qui met sa classe à la disposition du stagiaire, mentor qui effectue les visites de stages, formateur HEP, élèves – mais également prendre l'aspect d'une situation donnée (par exemple le stage en langue 2, lors de la préparation des canevas de leçons en langue 2) ou, plus généralement, revêtir la forme de tout discours produit dans le cadre de la formation ou dans la société dans laquelle s'insère le futur enseignant. Toute personne qui a choisi la profession enseignante a, vraisemblablement, de gré ou de force, été confrontée une fois ou l'autre à une discussion familiale ou amicale portant sur le choix de son métier et mettant en évidence les « pseudo-avantages » à exercer ce métier (horaires fixes et permettant de terminer le travail tôt dans la journée, nombre de semaines de vacances par année scolaire, etc.). Les représentations sociales sur le monde scolaire, le rôle de l'enseignant et les compétences attendues de sa part (notamment en matière de maîtrise langagière) ont un poids non négligeable dans le développement identitaire professionnel ou, du moins, elles concourent à forger l'identité du futur enseignant qui sera amené à s'interroger sur ces représentations dans le cadre d'échanges avec les pairs, dans des communautés de pratiques par exemple.

On va dès maintenant prendre en considération les implications directes de ces différents constats sur la construction identitaire dans le métier d'enseignante : au cours du prochain chapitre (chapitre 3), il sera ainsi question de la

construction de l'identité professionnelle des enseignantes qui est l'un des deux axes-clefs de ma thèse, avec la notion de « trajectoire d'appropriation langagière »²³.

²³ Je la présenterai au chapitre 4.

Chapitre 3 : l'identité professionnelle des enseignantes

3.1 Les parts objective et subjective de l'identité

Apparue dans les années 1960 à la suite des travaux de Berger et Luckmann ou de Goffman (Avanza & Laferté, 2005), puis renouvelée dans les années 1990 par la réflexion d'Erikson, la notion d'identité se situe à la croisée de différents champs disciplinaires tels que la psychologie, la philosophie, la sociologie ou la littérature (Chabrol, 2006). En raison de cet ancrage pluridisciplinaire, le concept d'identité est souvent opaque et mal défini (Chabrol, 2006).

Cependant, une première manière d'aborder scientifiquement cette notion a pu être proposée par des sociologues, par exemple Lipiansky (1990). L'identité comprend, d'une part, un pan « objectif » recoupant les éléments singuliers qu'un individu indiquerait sur un formulaire d'inscription, par exemple : son sexe, son âge, son état civil, sa nationalité, sa profession ou sa confession religieuse. Ces caractéristiques définissent le sujet d'un point de vue extérieur et sont assignées par une tierce personne. Il s'agit là d'une identité sociale qui est, par ailleurs, envisagée comme une identité « pour autrui » (Dubar, 2006). D'autre part, l'identité renvoie également à un pan « subjectif » au sein duquel le sujet se définit en tant qu'individu et qui comprend les représentations et la définition de soi, les expériences et les projets renvoyant à soi-même. Ce pan relatif à l'individu constitue l'identité « subjective » ou l'identité personnelle (Lipiansky, 1990) qui, tout étant défini séparément de l'identité sociale, n'en est, en principe, pas complètement dissocié²⁴.

L'identité résulte donc des relations complexes qui se tissent entre la définition extérieure de soi et la perception intérieure, entre l'objectif et le subjectif, entre soi et autrui, entre le social et le personnel (Lipiansky, 1990 : 174).

Je pourrais considérer, dans le cadre de ce travail, que l'identité professionnelle est à l'articulation entre les pans objectif et subjectif de l'identité définie par Lipiansky (1990). Wenger (2005) tisse par ailleurs un lien entre ces deux pans en voyant dans l'identité du « social » avec un « visage humain ». L'identité ayant été ainsi définie de manière générale, dans une perspective d'articulation

²⁴ C'est le cas sauf dans des situations spécifiques où les deux pans sont inarticulables, par exemple pour les personnes transgenres.

entre les perceptions intérieure et extérieure de la personne et sur la personne, il reste que l'on peut s'interroger sur la pertinence de l'emploi du mot « identité ».

Des chercheurs en sociologie se sont questionnés sur la pertinence du concept d'« identité » dans les sciences sociales et se sont donné pour objectif de proposer trois concepts alternatifs à celui d'identité ; il s'agit de **l'identification, de l'image sociale et de l'appartenance** que je présenterai ci-dessous (Avanza & Laferté, 2005). Ils voient dans la définition du terme « identité » un double ancrage : la construction d'un discours – parfois élitiste – d'un groupe ou d'une communauté sur son identité et l'affirmation individuelle identitaire par le sujet lui-même. Cette double acception du mot peut induire les chercheurs à « prendre les discours des institutions d'encadrement pour les pratiques des identifiés » (Avanza & Laferté, 2005 : 138). La notion d'identité, même dans sa version constructiviste, n'est pas un outil assez fin pour comprendre le point de vue des sujets qui sont, aux yeux d'Avanza et Laferté (2005), pour ainsi dire privés du droit à définir leur propre identité. En effet, l'un des travers possibles de l'intérêt porté à l'identité des personnes, c'est de se focaliser uniquement sur l'analyse des représentations sociales, sans s'intéresser de près à ce que cette construction identitaire implique réellement pour les sujets, alors que dans ma recherche, cet aspect est justement au cœur de mes préoccupations. Aux yeux de ces chercheurs et pour les raisons que je viens d'évoquer supra, ce terme gagnerait à être remplacé par un trio de concepts, qui sont :

- a) **l'identification** qui « pourrait qualifier toute action sociale où l'attribution identitaire est extérieure, s'exerçant sur un individu, dans le cadre d'une institution sociale, selon une technique codifiée » (Avanza & Laferté, 2005 : 142) ;
- b) **l'image sociale** renvoie à la « production de discours et de représentations, discours et représentations aux possibles limités, inscrits dans les registres d'entendement d'une époque » (Avanza & Laferté, 2005 : 144), l'identification et l'image sociale étant des prescriptions externes à l'individu alors que l'appartenance se réfère à la socialisation de l'individu ;

- c) l'**appartenance** consiste en une « autodéfinition de soi ou encore [en] un travail d'appropriation des identifications et images diffusées au sein d'institutions sociales auxquelles l'individu participe » (Avanza & Laferté, 2005 : 144).

Dans le cas des deux premiers termes retenus, la définition du sujet se base sur une hétéro-identification qui part du « haut » ; pour la troisième, il s'agit d'une auto-identification qui part du « bas », en considérant en quelque sorte que l'identification et l'image sociale sont données par le contexte social. Avanza et Laferté (2005 : 147) relèvent que le principal défi réside dans l'articulation de ces trois concepts qui sérient l'identité « en identification (attribution catégorielle), image sociale (production discursive) et appartenance (socialisation individuelle) ». A mes yeux, ce découpage en trois concepts présente l'avantage de mettre en lumière les « forces » en présence et de mieux comprendre le rôle des institutions sociales, de la production discursive et de la socialisation dans le développement identitaire, en particulier au niveau des enjeux « territoriaux » relatifs à l'identité.

Je ne renoncerai pas néanmoins à faire usage du terme d'« identité (professionnelle) », d'une part, car j'utilise le syntagme « identité professionnelle » et non pas le seul terme « identité » et, d'autre part, car l'appellation « identité professionnelle » est un concept récurrent dans le champ qui est le mien, plus précisément dans celui de la formation des enseignantes. Si je respecte le choix d'Avanza et Laferté (2005) de réserver le terme « identité » à une catégorie de la pratique, je dois alors admettre que c'est bien de cela qu'il s'agit et que le terme d'identité professionnelle est une catégorie pratique que je choisis de tenter de définir scientifiquement en tenant compte de la distinction d'Avanza et Laferté (2005) dans les pages qui suivent, en particulier pour l'analyse de mes données et les extraits consacrés à Anthony. J'utiliserai la différence de sens entre identification, image sociale et appartenance pour mieux saisir les nuances des propos tenus par mes enquêtées. En effet, dans la perspective de l'enseignante en formation, je peux à la fois mobiliser, pour l'analyse, la notion d' « images sociales » convoquées par mes enquêtées, celle d' « identification » qui renvoie à la manière dont

l'institution les qualifie et, enfin, celle d'appartenance qui touche à la façon dont les personnes qui ont participé à ma recherche se perçoivent et construisent leur identité professionnelle.

À présent, après avoir caractérisé l'identité en général, je vais opérer une focalisation progressive sur l'identité professionnelle au sens large, puis, dans un second temps, sur l'identité professionnelle enseignante.

3.2 Vers une conception dynamique de l'identité professionnelle

3.2.1 Spécificités de la construction identitaire professionnelle

Pour Gohier et Anadon (2003), l'identité professionnelle est une composante de l'identité globale de la personne et elle fait appel à des dimensions autant d'ordre psycho-individuel que d'ordre social (Beckers, 2007). Comme l'identité professionnelle est l'un des éléments qui constituent l'identité sociale (Gohier, 1993), elle implique également des représentations ou des projections de soi actuelles et futures puisque le sujet envisage et projette un soi professionnel pour lui-même et pour autrui. Lorsque la personne déclare : « Je suis avocate, enseignante ou économiste, etc. », elle se présente socialement à autrui et au monde (Dubar, 2006 ; Riopel, 2006) tout en mentionnant des représentations et des constructions de soi par rapport au métier choisi ; c'est en ce sens qu'identité sociale et identité personnelle sont indissociables et interdépendantes (Lipiansky, 1990). Dans ce sillage, on peut considérer que l'identité professionnelle se situe à l'interface des notions d'identité sociale et d'identité personnelle.

La construction de l'identité professionnelle, quelle que soit la profession concernée, peut être appréhendée scientifiquement selon différents points de vue. L'une de ces manières d'aborder ce développement identitaire est la construction par étapes²⁵.

Hughes (1955) s'est penché sur la « fabrication d'un médecin » et a identifié trois étapes-clefs rythmant la construction de l'identité professionnelle :

- le « passage à travers le miroir » où l'étudiante change radicalement de point de vue, comme si la culture professionnelle s'avérait être l'inverse de la culture profane ;
- l'« installation dans la dualité » qui implique des tensions pour l'étudiante en formation, entre images idéales (valorisation symbolique) et modèles pratiques (réalité quotidienne du métier) ;

²⁵ Un autre point de vue est la construction identitaire selon différents plans (cf. tableau 1 au sous-chapitre 3.3.1) : voir Pelpel (1989).

- l'identification à un groupe de référence plus qu'à l'ensemble des membres du corps du métier concerné, pour se forger une identité de professionnelle.

Aux trois étapes de Hughes (1955), Davis (1968) répond par six étapes de la « conversion doctrinale » dans le domaine de la santé :

- l'« innocence initiale » (appréhension du domaine à travers les stéréotypes par exemple) ;
- la « conscience d'incongruité » (le choc par rapport à la réalité) ;
- le « *psyching out* » (une sorte de « déclic ») ;
- la « simulation du rôle » (se mettre dans le rôle) ;
- l'« intériorisation anticipée » (la dualité acceptée entre le rôle de profane et le rôle du professionnel) ;
- l'« intériorisation stable » (incorporation du rôle et installation dans une nouvelle vision professionnelle du monde).

Ces deux modèles mettent en évidence l'**aspect processuel – par étapes**²⁶ – de la construction de l'identité professionnelle en général. Qu'elle soit schématisée et constituée de trois ou six étapes, la construction de l'identité professionnelle est conçue comme un **processus dynamique complexe**. Les premières étapes mettent en évidence une certaine innocence de la part de la future professionnelle : elle regarde encore son futur métier avec ses yeux d'étudiante ou d'apprenante (Davis, 1968). Les confrontations initiales avec le nouveau rôle professionnel installent la personne-néophyte dans une certaine ambivalence ou dualité (Hughes, 1955 ; Davis, 1968). Ici, la réflexion de Hughes (1955) et Davis (1968) a été prolongée par Dubar (2006) qui voit l'ambivalence ou la dualité comme s'inscrivant dans des champs de forces contraires, dans une sorte de dialectique entre identité pour autrui et identité pour soi, entre processus relationnel et processus biographique, entre actes d'attribution et actes d'appartenance (Dubar, 2006). Il peut être intéressant, dans cette

²⁶ Voir, dans le tableau 1, les points de vue de Nault (1999) et Riopel (2006).

perspective, de voir dans quelle mesure de telles étapes pourraient être dégagées dans mes données.

Lors de la phase de confrontation au nouveau rôle professionnel que vit la profane, des **tensions** peuvent émerger entre images idéales de la profession et réalité quotidienne du métier (Hughes, 1955), tensions qui peuvent conduire éventuellement à un choc (Davis, 1968) – ce que met en évidence le discours de mon enquêtée Anouk, dont je décris le portrait au chapitre 6 – qui peut parfois s'avérer très dur lors de l'entrée dans le métier, au cours de la première année d'enseignement (Perez-Roux, 2012). Après avoir passé ce choc ou cette confrontation, la profane tente d'intérioriser son nouveau rôle professionnel en résolvant petit à petit la question de la dualité et en développant progressivement une nouvelle vision professionnelle du monde (Davis, 1968). Hughes (1955) souligne, dans l'atténuation possible du choc, le rôle et l'importance d'un groupe de référence auquel le profane pourrait s'identifier pour construire son identité professionnelle.

Dubar (2006), entre autres, s'est intéressé aux professions de la santé pour mieux comprendre la construction de l'identité professionnelle, en se référant aux modèles proposés par Hughes (1955) et Davis (1968). Mais ce qui a été proposé par ces sociologues peut être mobilisé dans ma réflexion sur l'identité professionnelle enseignante. Les étapes possibles du développement identitaire étant présentées, je vais m'intéresser maintenant à la question du dynamisme de la construction identitaire professionnelle.

3.2.2 La construction de l'identité professionnelle : un processus dynamique

Toute transformation identitaire implique l'engagement de l'individu dans un processus de changement ; il est ainsi question de dynamique motivationnelle (Beckers, 2007). La perception qu'a l'individu de son environnement est importante, car c'est l'interprétation qu'il s'en fait qui va orienter son action (Beckers, 2007). La dynamique motivationnelle prend ainsi son essor dans le traitement des événements vécus que réalise l'individu ; Beckers (2007) parle,

dans cette perspective, de « dynamique d'engagement du sujet dans l'action » (Beckers, 2007 : 161). Par exemple, l'étudiante qui se lance dans une formation professionnalisante est amenée à poser les :

[...] modalités de construction d'une identité « professionnelle » de base qui constitue non seulement une identité au travail mais aussi et surtout **une projection de soi dans l'avenir, l'anticipation d'une trajectoire d'emploi et de la mise en œuvre d'une logique d'apprentissage, ou mieux de formation** (Dubar, 2006 : 117) [c'est moi qui souligne].

L'identité professionnelle est ainsi définie dans une **perspective dynamique** et liée à une trajectoire ou à un parcours de vie²⁷. Le mouvement entre présent et avenir, entre perspective actuelle de formation et anticipation du futur emploi, identifié par Dubar (2006), met en évidence que la notion d'identité professionnelle n'est ni figée ni essentialiste. En particulier, il conviendra de s'intéresser au rôle de l'éducation et de la formation dans la construction identitaire, car ces deux éléments participent au dynamisme identitaire. Aucune essence ou immanence ne saurait constituer durablement des personnes ou des groupes donnés (Demazière & Dubar, 1997 ; Kaufmann, 2001 et 2004 ; Dubar, 2006). C'est dans cette perspective que je renonce à une conception « forte » et essentialiste de l'identité (Avanza & Laferté, 2005) pour adhérer à une conception constructiviste et interactionniste : « L'identité est un construit, pas une donnée » (Avanza & Laferté, 2005 : 135). Les identités sont ainsi un produit social et historique, au sein duquel les interactions jouent un rôle-clef en vue du développement humain, comme je l'ai mis en évidence plus haut, au chapitre 2.

Par ailleurs, une partie des sociologues ou des chercheurs en sciences de l'éducation ont renoncé à faire usage du seul mot « identité » professionnelle pour privilégier l'ajout d'un second terme, contribuant à renforcer l'idée de dynamique et de processus du développement professionnel. Dans les terminologies choisies, les mots « dynamiques » et « processus » apparaissent de manière récurrente pour désigner le mouvement de construction identitaire.

²⁷ Je garderai le terme de « trajectoire » pour ce qui touche au domaine des langues (la « trajectoire d'appropriation langagière » définie au chapitre 4) et je retiens la notion de « parcours de vie » pour tout ce qui est plus général et propre au vécu de l'individu, c'est-à-dire pour tout ce qui ne concerne pas uniquement le domaine des langues.

On trouve ainsi les expressions suivantes : la « dynamique d'une relation en situation » (Altet, 1994), les « dynamiques identitaires » (Demazière & Dubar, 1997), le « processus de développement identitaire » (Lavoie & Dumoulin, 2002) et les « dynamiques de construction identitaire » (Wittorski & Avice, 2008). Le **caractère fluide et flexible de l'identité** est également mis en évidence dans le choix des termes complétant l'adjectif « identitaire » : le « bricolage identitaire » (Lainé, 2000) et les « formes identitaires » (Dubar, 2006). L'identité professionnelle est ainsi appréhendée comme le résultat d'une dynamique et, en principe, la résultante d'un processus de formation²⁸.

Ce constat m'invite à poser l'importance du rôle-clef que la formation est amenée à jouer dans la construction d'une identité professionnelle. Selon certains chercheurs actifs dans le domaine des sciences sociales ou des sciences de l'éducation telles que Maheu & Robitaille, 1999 ; Gohier & al., 1999, Dubar, 2006 ; Riopel, 2006 ; Wittorski & Avice, 2008, l'identité professionnelle est abordée « au travail », dans un contexte précis et situé. L'individu, en plus d'être confronté à l'autre en tant qu'« agent de socialisation », est amené à se projeter dans une perspective d'avenir et à proposer pour lui-même des projets de formation en vue d'acquérir une identité professionnelle nouvelle, que celle-ci représente un premier métier ou une réorientation professionnelle vers une seconde profession.

C'est en effet l'une des questions qui a présidé au choix décisif de m'intéresser à la formation initiale du personnel enseignant. Ainsi, mon travail ne veut pas seulement décrire comment émergent les identités professionnelles des futures enseignantes, mais il se propose de mieux comprendre les forces ambivalentes qui sont à l'œuvre entre soi et autrui, entre l'individu en tant qu'acteur social et les groupes auxquels il est confronté dans sa vie et dans son agir quotidien, plus spécifiquement dans ce travail, en ce qui a trait à sa profession, et aussi à la

²⁸ Même s'il agit d'un dispositif d'apprentissage réalisé par l'apprenante en autodidacte.

manière dont il satisfait progressivement aux exigences posées par la formation, et, plus généralement, par la société.

Dans la même perspective, ce travail a également pour but de mettre en lumière les tensions susceptibles d'être vécues par les futures enseignantes, entre ce qu'elles apprennent et ce qu'elles expérimentent (cours théoriques *versus* stages pratiques). Selon Vanhulle, Dobrowolska et Mosquera Roa (2015) notamment, l'identité professionnelle se construit quand de véritables liens se constituent entre théorie et pratique, et que les éventuelles tensions entre ces deux pôles sont dépassées. En effet, les concepts présentés dans les cours théoriques peuvent s'intégrer aux représentations du sujet qui est amené, dans un mouvement de transformation, à développer un nouveau regard sur ses modes d'action ou sur sa vision du métier (Vanhulle, Dobrowolska & Mosquera Roa, 2015). Ces chercheurs s'intéressent à l'appropriation de l'activité enseignante au travers d'un genre académique particulier : le « genre réflexif ». Ce genre réflexif prend la forme de textes écrits ou oraux. La particularité de ces discours étant d'être produits par de futures enseignantes, dans une situation de communication spécifique, celle où elles s'adressent à leurs formatrices à propos de leurs stages ou de leur pratique professionnelle.

Nous soutenons que l'appropriation de son activité professionnelle par l'enseignant(e) en formation passe par le dépassement de cette tension [entre théorie et pratique] au profit d'une compréhension de l'activité qui n'est ni théorique ni purement « pratique » mais praxéologique ; les concepts sont orientés vers un agir dans lequel ils peuvent s'intégrer par un truchement de l'enquête réflexive portant sur des situations qu'il s'agit de problématiser. C'est ce but d'appropriation qui est visé par l'exercice du genre réflexif (Vanhulle, Dobrowolska & Mosquera Roa, 2015 : 116).

L'activité langagière au sens vygotkien, mise en œuvre au travers du genre réflexif, permet de « soutenir la **fusion sémiologique** entre les dimensions pratiques et les dimensions conceptuelles de l'activité professionnelle » (Vanhulle, Dobrowolska & Mosquera Roa, 2015 : 116, c'est moi qui souligne). Je m'attacherai aussi, dans mes données, à repérer des indices dans le discours de mes enquêtées permettant d'attester de cette même fusion sémiologique. Si le dépassement des tensions entre théorie et pratique peut

consister un signe de la construction identitaire professionnelle, d'autres forces contradictoires sont à l'œuvre dans ce processus de développement d'un soi professionnel.

3.2.3 L'identité entre processus d'identification et d'identisation

S'il est vrai que la construction identitaire professionnelle se développe progressivement et dans un rapport à l'altérité, elle fait l'objet de **forces contradictoires**. Deux mouvements opposés s'emparent de l'acteur social quand il construit son identité professionnelle : d'une part, l'**identification** qui offre la possibilité d'être semblable à autrui et de faire partie d'une communauté (propre à un métier par exemple) et, d'autre part, la différenciation ou l'**identisation** qui permet de se réclamer d'un groupe tout en restant l'individu que l'on est (Bassand, 1981 ; Camilleri, 1986 ; Tap, 1986). Dans le même ordre d'idées, l'identité selon Wenger (2005) oscille entre identification (formes d'appartenance à une communauté) et négociabilité (propriété du sens que chacun façonne). Le processus de construction de l'identité s'ancre en effet dans l'engagement de l'individu, recoupant ainsi la négociation de sens dans des processus mutuels, la formation de trajectoires et le déroulement d'histoires de pratiques (Wenger, 2005).

Cette idée d'une identité en tant que lieu de tensions se retrouve aussi chez le sociologue Bajoit (2003), mais sous la forme d'une opposition tripartite : le sujet est amené à maîtriser la gestion relationnelle de soi et les tensions existentielles qui sont en présence entre les pôles de l'identité assignée (ce que le sujet pense que les autres attendent de lui), l'identité engagée (celle que le sujet met en œuvre dans la construction identitaire) et l'identité désirée (celle à laquelle le sujet aspire) (Beckers, 2007 ; Bajoit, 2003).

Comme je l'ai mis en évidence plus haut, l'individu, en se socialisant, prend pour références certains groupes ou membres d'une communauté de pratiques. Cette adhésion à des modèles – ou non – façonne la construction identitaire du sujet. Je fais tout d'abord référence à deux exemples tirés de mes données pour illustrer les propos que je viens de tenir. Lors d'un entretien qui a eu lieu en septembre 2010 (T2) avec Anthony (An), je lui demande quels dispositifs – au

sens large – lui permettent de se construire en tant que futur enseignant. Anthony répond tout d’abord que c’est la capacité de réflexivité qui lui permet d’initier cette construction identitaire et, dans un second temps, il mentionne les discussions avec les personnes qui sont déjà actives dans le métier de l’enseignement primaire. Il pense ici en particulier à sa conjointe qui est également enseignante primaire :

[...] après il y a aussi les e différentes conversations que je peux avoir avec e avec e des personnes qui so:nt dans la: e dans le dans le métier à la fois ma conjointe qui est e alors là c’est très riche en l’occurrence c’est peut-être e puis c’est peut-être avec elle que je je finalement je je définis mon mon mon rapport e mon attitude dans ma future e [mm] dans ma future profession elle fait presque figure de modèle des fois [mmm] alors e je suis assez admiratif donc du coup aussi cela e [...] cela a e une grande influence [...] (T2, 64An).

Dans un mouvement partant d’une conception générale (*des personnes qui so:nt dans la: e dans le dans le métier*), Anthony passe à un cas particulier : sa conjointe qu’il prend pour idéal de l’enseignant qu’il aimerait devenir (*cela a e une grande influence (T2, 64An)*). L’admiration qu’il lui porte implique qu’il déclare un peu plus loin : *je suis à la maison en train d’écouter e tel un catéchèse e le prêtre (T2, 64An)*. Anthony se situe ainsi, au cœur de sa réflexion identitaire, dans une dynamique qui vise à s’identifier à une personne enseignante qu’il tient pour « modèle » (identification) ou, en tout cas, dont il aimerait s’inspirer pour devenir l’enseignant qu’il souhaiterait être, en tenant compte de ses propres valeurs ou de ses représentations sur le métier (identisation). Au terme de sa formation, à l’entretien T4, c’est un élément qui est récurrent : *j’ai l’impression que je me suis e aussi pas mal j’ai construit ma posture mon identité d’enseignant dans les discussions que j’ai avec elle finalement [mm] voilà (T4, 132An)*.

À l’inverse, certaines personnes que j’ai interviewées refusent – et le clament fort en entretien – de réinvestir certaines figures enseignantes qu’elles ont rencontrées durant leur cursus scolaire, car elles estiment que les valeurs pédagogiques dont faisait preuve telle ou telle enseignante allaient à l’encontre des principes auxquels elles croient elles-mêmes pour leur futur métier. Je pense en particulier à Aymeric (Ay), qui mentionne en septembre 2009 (T1) le

souvenir d'une enseignante d'anglais au gymnase qui se moquait régulièrement de lui, car il avait certaines difficultés dans cette discipline à ce moment-là :

ça donne toujours un petit peu peur de soi-même se choper les sarcasmes [...] pour ce qui est de l'anglais e donc en première du collège j'avais vraiment une prof qui était aussi sarcastique justement ((rire de Ay)) mais que je ne trouvais pas très intéressante pas sarcastique méchante mais toujours un petit gag comme ça e je donc e pas très motivé [...] (T1, 32 Ay).

Aymeric voit dans ce souvenir l'une des raisons expliquant son manque de motivation pour la langue anglaise à cette époque ; il en tire des leçons pour son enseignement futur des langues, comme nous le verrons au chapitre 7.

Sans vouloir tirer de conclusion hâtive ou définitive sur la base d'exemples singuliers, je peux toutefois prétendre qu'il ne faut pas sous-estimer le poids des années vécues sur les bancs d'école (entre autres le rôle des enseignantes « modèles » ou « anti-modèles ») lorsque l'on est amené à réfléchir sur la construction identitaire des futures enseignantes au niveau primaire. Ces années contribuent, dans une assez large mesure, aux représentations qui sont celles des étudiantes quand elles poussent les portes de l'institution qui va assurer leur formation initiale au métier d'enseignante (Rinaudo, 2000 et 2004). En ce sens, le vécu des futures enseignantes, avant l'entrée dans l'institution de formation, joue un rôle très important dans le processus d'identification.

Un troisième exemple sera emprunté non pas à mes données mais au domaine de la formation professionnelle propre à la Suisse : dans ce système, les apprenantes sont suivies durant leurs trois années d'apprentissage en milieu professionnel par une personne expérimentée et formée à un accompagnement spécifique dans la profession suivie. Dans la relation professionnelle qui se tisse entre l'apprenante novice dans un métier choisi et son accompagnatrice, autrui est clairement « significatif » dans la construction identitaire. Filliettaz (2009) parle de la « **part des autres** en formation professionnelle » :

Parmi les différents facteurs pouvant influencer sur la qualité des apprentissages au travail, la part des « autres » – des travailleurs expérimentés, des collègues

de travail, des tuteurs – est fréquemment considérée comme un ingrédient particulièrement significatif. Nombreux sont en effet les auteurs qui avancent l'idée selon laquelle les travailleurs n'apprennent pas tout seuls, mais dans des formes d'interaction avec d'autres participants engagés dans les situations (Filliettaz, 2009 : 4).

Dans le cas de la formation professionnelle où les gestes techniques prédominent, la part de l'autre est particulièrement importante : imitation, entraînement et développement du geste professionnel jusqu'à ce qu'il devienne tout à fait similaire à celui de la personne experte et responsable de l'apprentissage (le « maître » au sens de « maestro »).

Sur la base des deux pans identitaires proposés par Lipiansky (1990) et du trio de concepts avancé par Avanza et Laferté (2005), et en me référant aux exemples concrets que je viens de décrire, on peut considérer qu'image de soi (appartenance) et identité sociale (image sociale) entrent en interdépendance car « [...] pour se façonner une image de soi-même, l'individu choisit un modèle dans son environnement qu'il intériorise et auquel il s'oppose » (Bassand, 1981 : 4). Le choix des modèles n'est donc pas linéaire ; il est évolutif car l'individu va se confronter à de nouveaux concepts théoriques ou à la réalité du métier dans divers lieux (par exemple en formation initiale, lors de stages, en formation continue, en séjour de mobilité, en entretien de bilan annuel, etc.) ou divers espaces temporels (tout au long de la vie) et peut ainsi procéder à la construction / déconstruction / reconstruction de nouveaux modèles.

Le mouvement ainsi engendré de construction/déconstruction/reconstruction de nouveaux modèles ou paradigmes participe pleinement à la construction identitaire d'une personne. Je mobilise ici un quatrième et dernier exemple emprunté à mes données (Anthony), par lequel je terminerai ce sous-chapitre, où la part de l'autre dans la construction identitaire est visible et manifeste :

je me sens peut-être les moments où je me sens le plus enseignant c'est e c'est lorsque je discute avec e des copains qui font quelque chose d'autre et pis qui eux m'apposent l'étiquette d'enseignant [mm] alors e alors là je je me sens peut-être un petit peu plus enseignant parce que l'on m'oppose cette étiquette-là [mm] mais autrement e je me sens vraiment

*encore comme quelqu'un comme un étudiant en formation là autrement [mm] non c'est sûr et pis la plupart des gens me voient aussi comme un comme un étudiant et comme le regard des autres a quand même une influence sur e ah je me sens comme j'ai dit je ne me sentirais pas prêt à être e à enseigner tout de suite du coup je ne me sens pas forcément e je ne me sens pas forcément enseignant [mm] bon mais peut-être et pis peut-être quand e **quand j'entends parler du du corps enseignant** dans la presse ou bien dans d'autres domaines comme cela [mm] là **je m'identifie aussi à à la corporation des des enseignants** [mm] et e (T2, 76An, c'est moi qui souligne).*

Dans cet extrait, la tension dialectique entre l'hétérocatégorisation (les autres « étiquettent » Anthony comme un enseignant) et l'autocatégorisation (il se sent encore comme un étudiant en formation) est palpable. Au terme de l'extrait, Anthony révèle qu'il est devenu sensible aux questions qui touchent la corporation des enseignantes, par exemple dans la presse, et que, bien qu'étant encore étudiant, il s'identifie à ce groupe professionnel (*je m'identifie aussi à à la corporation des des enseignants, T2, 76An*). Une telle construction identitaire n'est jamais achevée tout au long d'une vie, mais elle peut être amenée à se stabiliser à divers moments de l'existence du sujet. Les tensions font partie intégrante du développement de l'identité professionnelle et est ici typique de l'image sociale (Avanza & Laferté, 2005). Comme les quatre exemples auxquels je réfère le mettent en lumière, la part de l'autre dans la construction identitaire est manifeste.

Le prochain sous-chapitre sera consacré à définir plus précisément en quoi consiste l'identité professionnelle des enseignantes et quelles sont les spécificités de celle-ci au regard d'autres corps de métier.

3.3 La construction de l'identité professionnelle des enseignantes

3.3.1 Construction en étapes et spécificités de l'identité professionnelle enseignante

Dans ce sous-chapitre, il s'agira de voir ce que l'identité professionnelle enseignante a de spécifique et comment le rôle d'autrui s'y actualise. Le rapport entre individu et autrui prévaut aussi dans le domaine de la formation et de la construction identitaire des enseignantes. L'identité professionnelle de l'enseignante peut être définie en ces termes. Il s'agit de :

[...] l'image qu'il [l'enseignant ou l'enseignante] élabore de son travail, de ses responsabilités, de ses rapports aux apprenants et aux collègues ainsi que de son appartenance au groupe et à l'école comme institution sociale (Gohier & al, 1999 : 29).

Outre le fait que l'identité professionnelle enseignante se construit dans un rapport à l'altérité, comme pour d'autres métiers, on peut se demander quelles sont les spécificités de ce développement identitaire enseignant, notamment par rapport à l'identité professionnelle générale décrite auparavant.

A mes yeux, la première des spécificités de cette construction identitaire enseignante est qu'une vague de « professionnalisation » récente a grandement modifié le métier d'enseignante. Ces modifications ont été théorisées et ont fait l'objet de nombreuses réflexions de l'enseignante à l'école primaire, notamment au Québec et en Europe, et en particulier pour ce qui a trait à l'identité professionnelle. La professionnalisation est perçue, non seulement par les chercheurs, mais également dans les discours officiels décrivant les compétences attendues de la part des enseignantes, comme une « absolue nécessité » (Beckers, 2007 : 15). Dans les pays européens, plusieurs réponses possibles à la question de la professionnalisation ont été proposées : soit l'universitarisation, qui a été explorée en tant que voie de professionnalisation, soit la création de « modèles alternatifs » où, aux côtés de savoirs théoriques dispensés en cours, un ancrage fort sur le terrain pratique est valorisé, par exemple dans les anciens Instituts Universitaires de Formation

des Maîtres (IUFM) en France (Beckers, 2007) ou, selon moi, dans les Hautes Écoles pédagogiques francophones et germanophones de Suisse ou d'autres institutions agréées, comme l'Université de Genève. Les modifications des dernières décennies, dans le cursus de formation des enseignantes, ont en effet permis de penser autrement la construction de l'identité professionnelle enseignante.

Je vois, en outre, une deuxième spécificité : les étudiantes qui se destinent au métier d'enseignante ont déjà « expérimenté » ce métier – si j'ose le dire ainsi – quand elles étaient du côté des élèves (voir par exemple Nault, 1999). Elles ont déjà eu sous leurs yeux différents « modèles » (ou « anti-modèles ») de profils d'enseignantes et ceux-ci ont (eu) un impact sur leurs représentations. Selon Rinaudo (2004), cet aspect-là est spécifique et n'est pas visible dans l'analyse de l'identité professionnelle d'autres professions. Lorsque les étudiantes entrent dans ce métier au travers de la formation initiale, elles ont le sentiment d'une relativement grande familiarité en raison de leur longue fréquentation du monde de l'école et du personnel enseignant. Des processus identificatoires s'élaborent en chaque enseignante lorsqu'elle se rappelle son propre passé en tant qu'élève (Rinaudo, 2000 et 2004). Ces processus sont importants pour le développement de la personne : « Lors de la prise de fonction, des éléments psychiques sont réactualisés, à l'insu des néo-enseignants : ce qu'ils étaient à leur place d'élève, leur rapport avec tel enseignant, avec les savoirs disciplinaires » (Rinaudo, 2004 : 144). Pour les deux spécificités que je viens de mentionner, le rôle qu'y jouent les représentations sociales est essentiel, car les représentations sociales construites dans le parcours éducatif « premier » devront être retravaillées au sein du parcours éducatif second.

Une troisième spécificité s'inscrit dans le fait que ce métier « contribue à construire des êtres humains » (Beckers, 2007 : 47). Certes, le travail de l'enseignante est souvent lié à un principe de reconnaissance. Zimmermann (2013) précise que l'une des spécificités de l'identité professionnelle enseignante est le fait qu'elle met en jeu et qu'elle implique un principe de

reconnaissance : la reconnaissance que se donne la (jeune) enseignante est en corrélation directe avec la reconnaissance qu'elle sent que ses pairs lui confèrent. Mais, au-delà de cette reconnaissance, les buts de l'activité enseignante sont symboliques, car ce travail vise à produire du social, à former des enfants ou des adolescentes pour qu'elles deviennent des êtres socialisés et qu'elles puissent remplir les rôles sociaux que l'on attend d'elles (Beckers, 2007). Dans cette tâche éducative-là, le travail enseignant est non seulement tributaire des politiques éducatives en vigueur dans le pays, dans le canton ou la commune, mais la nature même du travail est porteuse de valeurs ou d'affectivité propres à la personnalité de l'enseignante (Beckers, 2007). Je pense en particulier à des valeurs, régulièrement thématiques lors des entretiens avec mes enquêtées (parfois en d'autres termes que ceux que j'emploie ici), qui sont les suivantes : le droit à l'éducabilité de chaque élève, l'égalité des chances à l'école, le droit à l'erreur, le respect face à autrui ou à la diversité, la possibilité de « bien vivre ensemble » dans la communauté de la classe, la communication non violente ou encore le partenariat avec les parents, pour ne citer que ces quelques exemples. Les enseignantes sont ainsi amenées à s'engager en personne dans les interactions avec leurs élèves ; elles ne sauraient le faire seulement en surface (Beckers, 2007). La personnalité de l'enseignante et les valeurs auxquelles la personne croit influencent le rapport au métier d'enseignante et à la construction identitaire, bien que les savoirs et les savoir-faire dispensés en institutions de formation soient également un élément important dans cette construction. Le développement de l'identité professionnelle questionne ainsi le rapport aux valeurs personnelles de chaque future enseignante.

Ce constat sera la quatrième spécificité de la construction identitaire chez les enseignantes : si le rôle prioritaire de l'enseignante est de « faire évoluer positivement le rapport des élèves au savoir et à la loi » (Beckers, 2007 : 48), il ne faut pas perdre de vue que les élèves évoluent, dans le sens où ils « apprennent, oublient, se socialisent, s'émancipent ou s'encanailent » (Beckers, 2007 : 48) en dehors des interactions qu'ils peuvent avoir avec leur(s) enseignante(s). Dans un environnement dynamique constitué par les élèves

pour la raison que l'on vient de mentionner, le métier d'enseignante partage une caractéristique avec les autres métiers de service, celle du double objet : un premier objet d'intervention touche au triangle pédagogique et à la relation entre le processus d'apprendre et celui d'enseigner, à savoir le lien entre le savoir et ce que les élèves font et feront de ce savoir (Beckers, 2007). Le second objet d'intervention relève du pôle « éduquer », impliquant des lois, des normes et des valeurs : il renvoie à la manière dont les « élèves se développent et se développeront comme êtres humains » (Beckers, 2007 : 49). Bien que ces objets d'intervention puissent résulter ici (Beckers, 2007) d'une description séparée d'un point de vue théorique, je considère toutefois que dans la « pratique » le savoir et sa construction ainsi que les normes et valeurs d'une personne sont tout à fait liés quand il s'agit de se questionner sur le développement professionnel.

Je relèverai enfin une cinquième et dernière spécificité : selon moi, la formation au métier d'enseignante, plus que dans d'autres métiers, s'ancre dans une volonté d'intégrer la réflexivité et les compétences métacognitives au bénéfice du développement identitaire professionnel. Le regard « méta » sur ses propres gestes professionnels, bien qu'il ne soit pas uniquement présent dans ce corps de métier, est particulièrement important dans la profession enseignante afin de « produire » des futures enseignantes qui soient d'excellentes « praticiennes réflexives » au sens de Schön (1994). Le chapitre 4, portant sur la trajectoire d'appropriation langagière²⁹, permettra d'établir quelques parallélismes avec la cinquième spécificité que je viens d'évoquer.

Après avoir examiné les cinq spécificités qui touchent, à mes yeux, au développement professionnel des enseignantes, je vais m'attacher à définir l'identité professionnelle enseignante, plus précisément à évaluer ou discuter **le rôle que jouent les langues et les discours sur celles-ci dans le développement professionnel**³⁰.

²⁹ Des précisions sur les approches réflexives selon Schön (1994) seront apportées au sous-chapitre 4.1.

³⁰ Par langues et discours, je renvoie ici tant aux langues à apprendre pour les (futures) enseignantes qu'aux discours de toute nature (sur les langues, etc.) auxquels sont confrontées les (futures) enseignantes.

Dans cette perspective, je me réfère à Andrade (2007) qui relève que le fait de se (re-)construire des représentations sur l'objet enseigné, en l'occurrence les langues, est un élément propre au rôle de l'enseignante. On voit ici bien le lien qui se tisse entre représentations sociales et identité. Andrade (2007) précise à propos de l'enseignement des langues que :

[l]e processus de formation se traduit dans le discours par le changement de regard, c'est-à-dire par une (re)construction des représentations sur l'objet à faire apprendre (la ou les langues), sur soi-même, sur les autres (les collègues, le directeur de stage ou le professeur [de didactique de langue], les élèves) et sur le contexte dans lequel le futur professeur s'insère. **N'oublions pas que la construction de l'identité n'est pas un simple processus de construction d'une autre appartenance, d'une autre fonction sociale (appropriation d'une langue spécifique à la profession professorale), elle est aussi un processus de construction d'une identité capable de transformer la communauté professionnelle à laquelle le sujet veut appartenir** (Andrade, 2007 : 2-3, c'est moi qui souligne).

Un second aspect est rendu visible par Andrade (2007) lorsqu'il met en relation la question du positionnement dans la société, le développement identitaire et l'appropriation langagière d'une langue propre au métier d'enseignante, en d'autres termes le langage de classe et le « répertoire didactique » (Cadet & Causa, 2005 ; Cadet & Causa, 2006). Cette appropriation langagière n'est pas, selon Andrade (2007), ce qui fait qu'une identité professionnelle d'enseignante se construit. Elle n'est, en fait, qu'un élément parmi d'autres quand on se penche sur la construction de l'identité professionnelle enseignante. Il s'agit aussi, pour les novices, de se construire une identité professionnelle qui a en quelque sorte une valeur « performative », qui permettra d'agir à part entière sur la communauté professionnelle enseignante et d'y être reconnue et vue comme un membre légitime. Ce « changement de regard » proposé par Andrade (2007) présuppose un processus, un cheminement en plusieurs paliers que l'on retrouve chez plusieurs chercheurs de références.

Ces processus sont présentés dans le tableau suivant: celui-ci met en évidence plusieurs étapes ou plusieurs plans possibles de la construction identitaire professionnelle chez les enseignantes.

L'identité professionnelle enseignante définie par Nault (1999), en cinq phases à effectuer :	L'identité professionnelle enseignante définie par Riopel (2006), en quatre étapes à effectuer :	L'identité professionnelle enseignante définie par Pelpel (1989), en trois plans spécifiques :
<ul style="list-style-type: none"> - en tant que phase de départ, la socialisation informelle avant l'institution de formation des enseignantes, en fonction de son propre vécu, de ses apprentissages, de son rapport à l'école et au monde scolaire - la deuxième phase correspond à la formation initiale dispensée dans les lieux de formation, où l'étudiante commence à construire une image de soi dans la profession, en fonction des activités et des attentes des formateurs de l'institution et des enseignantes de stage - l'insertion professionnelle constitue la troisième phase de la construction de l'identité professionnelle et se divise en trois moments : « l'euphorie anticipatrice », le « choc de la réalité » et la « consolidation des acquis » - la quatrième phase est celle où l'enseignante est capable d'autonomie professionnelle et où elle poursuit son cheminement, soit en autodidacte, soit en suivant des cours de formation continue - la cinquième et dernière phase renvoie à ce qu'il nomme la « socialisation de rayonnement » et qui pousse l'enseignante expérimentée à partager son expérience avec des enseignantes débutantes, par exemple. 	<ul style="list-style-type: none"> - première étape : la formation antérieure - deuxième étape : la formation initiale, qui est l'ensemble des activités collectives ou individuelles qui permet l'initiation/la préparation à la carrière enseignante - troisième étape : l'insertion professionnelle qui marque l'entrée officielle de l'enseignante dans la carrière - quatrième étape : la formation continue, qui constitue l'ensemble des activités collectives ou individuelles qui permettent de mettre à jour ou d'enrichir sa pratique. 	<ul style="list-style-type: none"> - sur le plan social où la personne doit changer de statut en passant de l'étudiante à l'enseignante débutante et parvenir à intégrer un groupe composé de professionnelles (changement d'appartenance sociale) - sur le plan personnel où la jeune adulte est reconnue comme « acteur social » et partenaire professionnel à part entière, avec ses valeurs, ses croyances et ses qualités propres - sur le plan professionnel où la future enseignante doit acquérir et valider des compétences professionnelles qui, après la reconnaissance formelle via un diplôme, lui permettront d'entrer dans le milieu professionnel.

Tableau 1

Pelpel (1989) envisage, de son côté, la construction de l'identité professionnelle enseignante non pas en étapes qui conduiraient au développement identitaire professionnel, mais en fonction de différents plans. En mettant la personne au centre, Pelpel (1989) propose une approche de la construction identitaire selon trois plans différents – social, personnel et professionnel – et il souligne ainsi

que la construction d'une identité professionnelle met en jeu une interdépendance entre ces trois plans. Cette manière de voir la construction identitaire professionnelle permet de considérer l'individu dans l'élaboration des différents plans de son développement professionnel au fur et à mesure de l'acquisition de compétences et de gestes propres au métier. Cette posture incite à se questionner sur ce qui est spécifique au développement de l'identité professionnelle enseignante, en particulier pour ce qui a trait à l'enseignement des langues.

Par ailleurs, il faut relever que, en retenant une approche différente de celle de Pelpel (1989), Nault (1999) et Riopel (2006) s'appuient sur un découpage de la construction de la vie enseignante qui respecte les étapes « attendues » de l'évolution de la vie d'une enseignante : la formation initiale, l'insertion professionnelle et la formation continue.

Une particularité se dégage à mon sens de ces deux dernières conceptions en étapes : elles commencent, aussi bien l'une que l'autre, avant l'entrée en formation initiale des étudiantes. La première étape dans la construction de l'identité professionnelle enseignante s'inscrit dans la formation antérieure de l'étudiante chez Riopel (2006). Nault (1999) avait fait un choix identique en intégrant la formation antérieure : elle désigne cette première étape en mentionnant la « socialisation informelle ». Il s'agit d'une phrase importante, car cette socialisation informelle, avant même l'entrée dans l'institution de formation, permet de thématiser la question de son rapport à l'école et au monde scolaire, ainsi que la prise de conscience de son propre vécu, par exemple un milieu familial bilingue ou plurilingue, le souvenir d'une enseignante (de langue(s)), de bonnes notes ou de mauvaises expériences dans un processus d'apprentissage, une méthode de travail expérimentée, des voyages dans un pays étranger, etc. (Grandcolas & Vasseur, 1997). Elle permet de réfléchir aux représentations qui habitent les étudiantes à l'entrée en formation initiale au métier d'enseignante et de thématiser la notion de « culture profane ». C'est peut-être ici que se dessine un « flou » dans le passage. Le processus de socialisation professionnelle ne démarre pas, en effet, comme par

« enchantement », au terme de la formation initiale et après l'obtention du diplôme attestant le droit d'enseigner (Riopel, 2006). Il s'esquisse déjà bien en amont, probablement bien avant la formation initiale, dès le moment où les étudiantes s'interrogent sur leur rapport à la formation, à l'école, à l'apprentissage et aux élèves et sur la manière dont elles envisagent leurs représentations sur le futur métier : tout ceci les place déjà dans une démarche d'analyse réflexive. En ce sens, l'identité professionnelle de l'enseignante est également processuelle et sujette à modifications (Ayraud & Guibert, 2000 ; Beckers, 2007). Bon nombre de témoignages d'enseignantes rapportés par plusieurs scientifiques (Rinaudo, 2004 ; Briquet-Duhazé, 2007 ; Martineau, Portelance & Presseau, 2010) soulignent que la professionnalisation est ressentie comme étant progressive tout au long de la carrière et qu'elle est propice à des transformations. La construction identitaire est ainsi amenée à évoluer en fonction de déterminants institutionnels – comme la formation initiale ou le premier poste – dans un « développement tensionnel permanent » (Briquet-Duhazé, 2007 : 9).

Après avoir examiné les descriptions de l'identité professionnelle enseignante de Pelpel (1989), de Nault (1999) et de Riopel (2006), j'effectue le choix de considérer que, en suivant Nault (1999) et Riopel (2006), le développement identitaire professionnel s'esquisse en étapes, en suivant un processus ou une dynamique qui répond la plupart du temps, à une logique de formation³¹, cette logique ou ce projet de formation occupant une place déterminante dans le passage du statut d'étudiante (future enseignante) à celle d'enseignante diplômée et apte à prendre en charge des classes sur le terrain professionnel. Par exemple, les stages jouent un rôle-clef dans ce changement de statut, car ils font évoluer progressivement l'étudiante vers un rôle de stagiaire, puis vers celui d'enseignante (Ayraud & Guibert, 2000).

³¹ Je conçois bien que l'on puisse aussi développer une identité professionnelle par l'expérience du terrain, sans réaliser de formation au départ. Mais il est probable que, à un moment ou à un autre, cette expérience soit validée par une certification ou un diplôme conférant à la personne le statut de professionnelle.

Pour Beckers (2007), en se référant à Bajoit (2003), la contribution majeure d'une formation professionnalisante est de donner aux étudiantes

l'occasion de s'engager dans l'action professionnelle en aménageant le dispositif pour qu'ils puissent développer, ce faisant, une image d'eux-mêmes comme enseignants, à la fois adéquate par rapport aux exigences actuelles du métier et positive. Il faudra dès lors les aider à gérer les tensions entre les sphères identitaires selon des voies prometteuses pour l'avenir en se construisant comme sujet en consonance existentielle, reconnu socialement et s'accomplissant personnellement par son travail (Beckers, 2007 : 207).

Ainsi la construction de l'identité professionnelle enseignante répond-elle à un projet de formation personnel : il s'agit d'une projection de soi vers l'avenir et de « première construction d'un soi professionnel » (Jorro, 2012 : 9). J'envisage alors cette construction identitaire dans une perspective en étapes au sein d'un « parcours de vie », à l'instar de la trajectoire d'appropriation langagière, et je pense que la méthodologie longitudinale retenue pour ma recherche permettra de mettre en lumière cette construction en étapes.

3.3.2 Devenir enseignante : rôle de l'altérité et processus de formation personnel

Plus haut, au point 2.2, je me suis demandé comment autrui pouvait être « pourvoyeur d'identité » pour la future professionnelle. Il est vrai que par « autrui » j'entends à la fois des personnes susceptibles d'aider le sujet à construire son identité professionnelle enseignante, mais aussi tout type de discours produit sur l'identité enseignante et le monde scolaire en général. Par exemple, la production de discours par la personne interviewée sur l'enseignement-apprentissage des langues ou sur ses souvenirs d'ancienne élève ayant eu pour disciplines scolaires les langues étrangères, concourt au développement professionnel de l'étudiante même. Je vais m'efforcer ici d'initier une réflexion ayant pour but de tisser des liens entre la construction identitaire professionnelle en général et la construction identitaire professionnelle chez les enseignantes. Plus précisément, je postule que l'appropriation langagière (en langue 2) joue un rôle central dans le développement de l'identité professionnelle enseignante car il s'agit d'un processus conjoint de

professionnalisation et d'appropriation langagière. Ce processus sera en effet bien visible dans les problématiques liées aux biographies langagières des enseignantes (chapitre 4), mais également au chapitre 5 qui portera sur les compétences et le sentiment de légitimité.

Or, si l'identité professionnelle enseignante s'ancre à deux niveaux, elle est, d'une part, l'image que l'enseignante se façonne à partir de son propre travail, de son rôle, de ses rapports aux apprenantes et aux collègues, de son appartenance au groupe et à l'école en tant qu'institution sociale et, d'autre part, elle correspond à l'image collective que le groupe élabore en rapport avec son travail, son rôle, ses rapports aux apprenantes et aux collègues et son appartenance à la société. Cette double vision sur l'identité professionnelle enseignante se veut résolument dynamique, interactive, dialectique et évolutive, car elle reflète la mouvance entre l'individu et la société (Gohier & al., 1999). Le développement professionnel est une « construction flexible, résultat toujours provisoire de liens et de relations » (Rinaudo, 2004 : 143) et un processus au sein duquel l'enseignante négocie entre ce qu'elle fait ou ce qu'elle croit faire et ce qu'elle perçoit de ses actes professionnels renvoyés par les collègues, les parents et les autres partenaires de l'école (Rinaudo, 2000 et 2004). Comme je l'ai déjà mis en évidence plus haut, l'identité professionnelle des enseignantes n'est pas une donnée stable et immuable (Tardif & Lessard, 1999 ; Gohier, Anadon, Bouchard, Charbonneau & Chevrier, 2001 ; Martineau, Portelance & Presseau, 2010) ; celle-ci doit être (constamment) renégociée, par la confrontation aux autres. En tant que processus dynamique et interactif, l'identité professionnelle « émerge en quelque sorte des expériences du sujet et des interactions produites dans le contexte de travail » (Martineau, Portelance & Presseau, 2010 : 2). Bucholtz et Hall (2005) parlent d'identité constituée dans l'interaction linguistique, impliquant divers facteurs qui se recoupent parfois : les aspects relationnels entre soi et les autres, ou les oppositions de type « ressemblances *versus* différences » ou les tensions entre légitimité et illégitimité³². Ces relations dichotomiques mettent en évidence que l'identité est

³² Cet aspect sera traité plus en détail au chapitre 5.

une construction discursive qui émerge dans les interactions (Bucholtz & Hall, 2005)³³. Selon ces chercheurs, les identités n'ont aucune existence propre ; elles n'acquièrent de signification qu'en relation à d'autres positions identitaires ou à d'autres acteurs sociaux (Bucholtz & Hall, 2005)³⁴. L'ancien rôle d'élève fait partie également de cette équation identitaire, tout comme les discours sur le rôle de la maîtrise en langue 2 par l'enseignante, pour son futur enseignement de la langue 2 en classe.

Quand l'étudiante arrive en formation initiale, elle est tributaire de modèles – par exemple « comment être une enseignante compétente ? », « comment enseigner les langues ? », « comment faire en sorte que les élèves aient du plaisir à venir à l'école ? » – qu'elle a intériorisés durant les années passées lors de sa propre scolarité. Tout au long de la formation initiale au métier d'enseignante, lors des cours théoriques dispensés dans les lieux de formation, elle va développer de nouveaux savoirs qui vont compléter ou remplacer complètement ou partiellement – ou non – ces modèles intériorisés. Dans le cadre d'une formation « professionnalisante » et dans le contexte de la pratique professionnelle, elle va être confrontée à des représentations sociales, partagées par le corps enseignant, notamment durant les stages où l'étudiante entame une insertion ponctuelle sur le terrain professionnel. En effet, l'enseignante tente constamment de définir, respectivement d'ajuster, sa pratique par rapport à celle des autres, soit en s'y identifiant, soit en s'en distanciant, dans un mouvement dialectique identique à celui qui a été thématiqué pour le développement de l'identité professionnelle (Camilleri, 1986 ; Tap, 1986). L'identité professionnelle « résult[ant] de déséquilibres successifs et non d'une stabilité inaltérable » (Gohier, Anadon, Bouchard, Charbonneau & Chevrier, 2001 : 29), elle ne saurait être un modèle figé, mais elle prend la forme de la « trajectoire d'un individu à travers les différents visages qu'elle peut prendre » (Gohier, Anadon, Bouchard, Charbonneau & Chevrier, 2001 : 29).

³³ C'est, dans la langue originale de l'article : « [...] that identity is a discursive construct that emerges in interaction » (Buchholtz & Hall, 2005 : 587).

³⁴ C'est, dans la langue originale de l'article : « [...] identities are never autonomous or independent but always acquire social meaning in relation to other available identity positions and other social actors [...] » (Buchholtz & Hall, 2005 : 598).

C'est également ici un apport possible de l'autre à la construction identitaire professionnelle de l'enseignante, car, selon Riopel (2006), l'identité professionnelle se développe lorsqu'il y a « saisie et reconnaissance, par le sujet et par d'autres acteurs sociaux, de sa trajectoire individuelle et sociale » (Riopel, 2006 : 107).

La construction de l'identité professionnelle enseignante fonctionne, en outre, selon un processus d'identification et d'identisation tel que je l'ai défini plus haut, au point 3.2.3 (Bassand, 1981 ; Camilleri, 1986 ; Tap, 1986). Les futures enseignantes procèdent régulièrement par imitation – sur le modèle d'une ancienne enseignante qu'elles avaient appréciée en tant qu'élèves, d'une enseignante de stage qui leur a beaucoup apporté sur le terrain professionnel ou encore d'une collègue de bâtiment plus aguerrie avec qui elles auraient échangé à l'une ou l'autre reprise, etc. – tout en façonnant la teneur propre de leur futur enseignement. Guibert et Lazuech (2011) caractérisent ce phénomène en parlant des « effets de la socialisation intergénérationnelle dans le processus de professionnalisation des enseignant[e]s débutant[e]s » (Guibert & Lazuech, 2011 : 1). Les enseignantes, en particulier les enseignantes en formation ou les débutantes, cherchent à justifier leurs actes professionnels par la légitimation auprès des pairs, par exemple en les imitant ; ce besoin de reconnaissance est particulièrement prononcé chez les personnes qui se lancent dans le métier, lors de leur(s) première(s) année(s) d'enseignement (Perez-Roux, 2012). Dejean et Charlier (2001), quant à eux, voient le processus d'insertion professionnelle comme une sorte de « quête identitaire » au sein de laquelle l'enseignante vise à être reconnue en tant que professionnelle et, pour ce faire, elle cherche des signaux positifs ou négatifs renvoyés par son environnement.

Gohier, Anadon, Bouchard, Charbonneau et Chevrier (2001), non seulement sur la base des travaux de Dubar (2006), mais également en référence à Tap (1986), proposent un modèle dynamique et interactif de construction de l'identité professionnelle enseignante : cette construction est vue comme un compromis entre les demandes sociales et l'affirmation de soi, comme une dialectique interactionnelle entre identification et identisation ; elle est susceptible de

provoquer des moments de remise en question. Ces moments sont alors perçus comme des moteurs du processus de construction identitaire (Gohier, Anadon, Bouchard, Charbonneau & Chevrier, 2001) ; le modèle proposé par ces chercheurs fait appel, de manière intégrée, à des dimensions psychologiques aussi bien que sociologiques puisqu'il met en tension le processus biographique et le processus relationnel, l'identité pour soi et l'identité pour autrui, la transaction « subjective » et la transaction « objective », concepts qu'a théorisés Dubar (2006). Dans la continuité du modèle qu'ils proposent, ils définissent ainsi l'identité professionnelle de l'enseignante :

Il s'agit de la représentation que l'enseignant ou le futur enseignant élabore de lui-même comme enseignant. Elle se situe à l'intersection de la représentation qu'il a de lui-même comme personne et de celle qu'il a de son rapport aux enseignants et à la profession enseignante. Cette représentation porte sur les connaissances, les croyances, les attitudes, les valeurs, les conduites, les habiletés, les buts, les projets et les aspirations qu'il s'attribue comme siens. La représentation qu'il a de son rapport aux enseignants et à la profession enseignante porte sur son rapport à son travail, comme professionnel de l'éducation/apprentissage, à ses responsabilités, aux apprenants, aux collègues et autres acteurs impliqués dans l'école comme institution sociale (Gohier, Anadon, Bouchard, Charbonneau & Chevrier, 2001 : 13, c'est moi qui souligne).

Ces propos mettent en évidence la dialectique entre soi et autrui. En effet, la connaissance de l'autre et la capacité à entrer en relation avec cet autre influencent la construction de soi. Rapport à l'autre et connaissance de soi sont en ce sens intimement liés : l'identité professionnelle est, certes, socialement donnée (par le groupe des enseignantes et aussi par la société), mais elle implique également l'identité personnelle et sociale de la personne, dans une conception qui est clairement interactionnelle (Gohier, Anadon, Bouchard, Charbonneau & Chevrier, 2001). Ces chercheurs définissent le processus de constitution et de transformation de l'identité professionnelle enseignante comme

un processus dynamique et interactif de construction d'une représentation de soi en tant qu'enseignant, mû par des phases de remise en question, générées par des situations de conflit (internes ou externes à l'individu) et sous-tendu par les processus d'identisation et d'identification [...] Ce processus, qui débute dès la formation du futur maître, mène à la construction et, virtuellement, à la transformation de la représentation que la personne a d'elle-même comme

enseignant tout au long de sa carrière » (Gohier, Anadon, Bouchard, Charbonneau & Chevrier, 2001 : 9).

La part d'autrui en tant qu'« agent de socialisation » remplit ici un rôle déterminant puisque l'enseignante débutante, en se socialisant au contact de ses pairs, va pouvoir (re)configurer ses représentations sociales et développer ses compétences professionnelles. En même temps, la socialisation au sein du groupe va lui permettre d'exercer son métier sur le terrain avec ses élèves et de trouver des pistes pour poursuivre ses actes pédagogiques auprès de sa classe. Or, travailler avec les élèves de sa classe est également une forme de socialisation puisque, par leurs questions, par l'attente en matière de bonne gestion de classe de la part de l'enseignante, les élèves contribuent également à ce que l'expertise de l'enseignante s'accroisse et à ce que ses gestes professionnels se (re-)configurent. Une interviewée par exemple, Anouk, en fera l'expérience : une expérience vécue comme « non réussie » lors de son stage en langue 2, dans un épisode rapporté et que l'on analysera au chapitre 5. Dans le cas d'une telle expérience « réussie », les élèves fonctionnent clairement aussi comme un « autrui significatif » engendrant, par leurs questions ou leurs réactions, la contradiction nécessaire au développement humain et permettant au sujet enseignant de (continuer à) développer son identité professionnelle enseignante, dans une perspective relevant de l'interactionnisme sociodiscursif.

Par ailleurs, la question des rapports que les enseignantes établissent aux savoirs touche aussi à la constitution de l'identité professionnelle enseignante puisque, les enseignantes, comme toute personne, construisent non seulement un rapport personnel avec les savoirs objectivés, mais doivent encore prendre en compte le fait que ces savoirs objectivés deviennent leur objet d'intervention (Gohier, Anadon, Bouchard, Charbonneau & Chevrier, 2001 ; Beckers, 2007). En ce sens-là, ils participent à la notion de fusion sémiologique proposée par Vanhulle, Dobrowolska et Mosquera Roa (2015). Ces chercheurs thématisent en ce sens le rôle-clef que joue la formation initiale au métier d'enseignante dans la construction de l'identité professionnelle enseignante. Dans la lignée des définitions de l'identité professionnelle que l'on avait abordées (notamment Nault, 1999 ou Riopel, 2006), je pars du principe que la socialisation informelle

démarre bien avant la formation initiale et que les futures enseignantes se sont déjà construit un rapport à la profession enseignante, du temps de leur propre scolarisation. Dès lors, à leur arrivée en formation initiale, les trois années passées dans l'institution fonctionnent comme une sorte de creuset qui va les voir continuer à changer de posture et de rôle : d'étudiante à stagiaire, puis de stagiaire à enseignante (Ayraud & Guibert, 2000). Selon Beckers (2007), le rôle de la formation initiale est d'offrir aux étudiantes :

[...] l'occasion de s'engager dans l'action professionnelle en aménageant le dispositif pour qu'ils puissent développer, ce faisant, une image d'eux-mêmes comme enseignants, à la fois adéquate par rapport aux exigences actuelles du métier et positive » (Beckers, 2007 : 207).

La formation initiale peut ainsi être considérée comme un lieu de transformation de l'identité professionnelle, ou en tout cas comme une première étape de ce développement professionnel en mouvement permanent. Enfin, Gohier, Bednarz, Gaudreau, Pallascio et Parent (1999) estiment, quant à eux, que la formation initiale doit prôner une mise en œuvre des mouvements d'**identification** (processus par lequel l'étudiante acquiert progressivement des caractéristiques et des gestes professionnels propres à l'enseignante) et d'**identisation** (processus grâce auquel l'étudiante peut commencer à se reconnaître en tant qu'enseignante, tout en restant elle-même). Il apparaît ainsi que les interrogations qui m'occupent également dans cette thèse, et qui sont conjointes aux trois questions initiales de recherche, sont : qu'est-ce que l'identité professionnelle ? et qu'est-ce qui contribue à l'identité professionnelle ?

Plusieurs réponses à la seconde question semblent d'ores et déjà s'esquisser :

- (a) la formation et en particulier le rôle des stages (y compris celui en langue 2 ou les autres stages impliquant des séquences d'enseignement de la langue 2)
- (b) les attentes sociales (y compris celles impliquant la langue 2)
- (c) ainsi que les sentiments personnels et les valeurs.

L' « altérité » ne serait ici pas un élément supplémentaire mais un point commun des trois dimensions citées supra, où la participation d'autrui en tant que « pourvoyeur d'identité » et où la médiation occupent une place de premier choix dans le développement identitaire professionnel.

Dans cette thèse, je prends également le parti de considérer que toute la phase précédant l'entrée en formation initiale est extrêmement importante dans le développement professionnel des futures enseignantes, non seulement parce qu'elle est la source des représentations initiales sur le futur métier, mais aussi car elle se développe dans un rapport aux différentes langues parlées et apprises par les sujets. A mon sens, **développement de l'identité professionnelle et construction de son rapport aux langues** peuvent être rapprochés car ils **renvoient tous deux à des questions de légitimation**. Par exemple, des chercheurs comme Rivière et Cadet (2009) ont mis en évidence le rôle de l'imaginaire dans la construction d'une identité professionnelle, en se focalisant sur des énoncés de type « Quand je serai enseignante pour de vrai... » (c'est-à-dire « quand je ne serai plus seulement en stage mais que j'aurai ma propre classe ») qui mettent en évidence le passage « d'un agir imaginé vers un agir assumé » (Rivière & Cadet, 2009 : 39). Elles considèrent ainsi que ce qu'elles appellent l'« imaginaire » est une projection de l'acte d'enseigner et qu'il fonctionne comme un « ingrédient de la formation/transformation des acteurs » (Rivière & Cadet, 2009 : 39). Grassi (2005) voit dans l'imaginaire un système mobile, véhiculant des images qui trouvent leur sens grâce aux interactions et qui se nourrit des représentations sociales en circulation. Selon cette sociologue, la construction de l'imaginaire se base essentiellement sur des schèmes socialement partagés (Grassi, 2005). L'imaginaire, selon Rivière et Cadet (2009 : 42), peut s'entrevoir comme « un adjuvant à la construction du sens ». Pour ma part, je continuerai à appeler « représentations » l' « imaginaire » auquel ces chercheurs se réfèrent car les « représentations » renvoient à la fois à la société mais aussi à la confrontation à des avis potentiellement divergents.

Or, dans le cas précis du futur enseignement des langues, il importe de réfléchir à la possible mise en relation entre les langues apprises à l'école ou en dehors de l'école (par l'étudiante alors qu'elle était encore apprenante) et les langues qu'elle enseignera, en stage lors de la formation initiale ou ultérieurement auprès de ses futures élèves (Jeanneret, 2010b). On sait que l'identité sociale de la profession est en pleine mutation et connaît des transformations et des tensions. Les personnes interrogées dans ma recherche assument un statut d'étudiante lors de leur formation initiale mais, au terme des trois années de formation et après l'obtention de leur diplôme, elles pourront se réclamer du corps professionnel enseignant. Les stages sont, par exemple, mentionnés par Ayraud et Guibert (2000) comme étant l'un des passages obligés de la construction identitaire des futures enseignantes : elles se sentent tout d'abord étudiantes en formation initiale, puis stagiaires, et enfin progressivement enseignantes. Beckers (2007) met également en évidence que les stages sont un espace symbolique important pour que les étudiantes investissent leur identité professionnelle d'enseignante. C'est également un espace où les étudiantes se sentent comme de « vrai[e]s enseignant[e]s » (Rivière & Cadet, 2009). Le rôle de la formation initiale et des stages est tout à fait essentiel en termes de possibilités de socialisation offertes aux futures enseignantes.

Sur la base de tous les éléments mentionnés ci-dessus et tout au long du chapitre 3, je considère ainsi la définition de l'identité professionnelle des enseignantes:

l'identité professionnelle enseignante est le processus dynamique étapé par lequel un individu, futur enseignant, se développe et se (co-) construit progressivement, en référence à des représentations sociales, des modèles, des valeurs personnelles et un rapport aux savoirs, dans un rapport dialectique situé à la fois entre individu et groupe(s) de référence, entre mouvements d'identisation et d'identification.

La question de la socialisation professionnelle dans le monde enseignant permet de se demander en quoi le fait d'être un homme ou une femme (perspective genrée) peut influencer la question de la construction identitaire : un enseignant homme ou une enseignante femme se construisent-ils différemment au niveau professionnel, dans la société actuelle ? Dans un monde où l'enseignement est largement féminisé, il est pertinent de penser que des étudiants hommes se destinant au métier d'enseignement développent leur rapport à l'activité professionnelle de manière différente que des étudiantes femmes. Or, l'orientation de ce travail étant aussi de postuler que la construction identitaire s'élabore de manière genrée (*gender*), le sous-chapitre 3.4 fera l'objet d'une réflexion sur les liens entre développement professionnel et genre.

3.4 Genre et identité professionnelle

De nombreux travaux anglo-saxons et francophones se sont intéressés aux liens entre le genre et l'identité professionnelle, à comprendre dans le sens où une identité est susceptible d'être façonnée par le genre, homme ou femme, ou encore par la manière d'actualiser le fait d'être un homme ou une femme. Par exemple, Norton (1995, 2011), Pavlenko et Piller (2001), ainsi que Baroni et Jeanneret (2008, 2009) ont mis en évidence, dans leurs travaux, le caractère fondamentalement genré de l'appropriation langagière. À ce stade et en me focalisant sur mes propres données, je me demande comment la construction de l'identité professionnelle et l'appropriation langagière qui l'accompagne peuvent également être genrées. Quels facteurs liés au genre peuvent influencer la construction identitaire des personnes qui se destinent au métier d'enseignante ? Les prochaines pages se donnent pour objectif de répondre à cette question.

Longtemps, et en particulier à l'école primaire ou au degré préscolaire, le domaine de l'enseignement a été perçu comme une vocation qui impliquait une forme de « maternage » et qui représentait un faible revenu salarial dans la plupart des pays européens ; ce n'est que depuis quelques dizaines d'années que l'enseignement doit faire l'objet d'une formation universitaire ou jugée équivalente et que l'on peut y faire carrière (Lessard & Tardif, 2004). C'est de là qu'a émergé la réflexion sur les compétences et l'appréhension du métier au travers de « référentiels de compétences » à atteindre par les futures enseignantes. C'était, quelque part, une manière de légitimer un métier qui était souvent dévalorisé.

Dans les années 1990 et 2000, le domaine éducatif a fait l'objet de nombreuses réformes ; une tendance très forte continue pourtant à persister : ce métier fait souvent l'objet de vocations féminines (Lessard & Tardif, 2004). C'est l'histoire du regard posé sur la femme qui constitue, peut-être, un élément d'explication. Durant de longs siècles en Europe, les femmes n'étaient pas perçues comme étant dignes de recevoir une éducation : si elles bénéficiaient d'une éducation,

certes plus sommaire que leurs homologues masculins, c'était pour devenir des épouses convenables ou de bonnes mères (Bohan, 2011). Au cours du XIX^e siècle, les femmes avaient, certes, accès aux cours dispensés dans les universités, mais elles ne bénéficiaient pas du droit à recevoir un diplôme. La plupart des pays européens ont instauré l'école primaire gratuite pour tous, filles et garçons, à partir de 1875 (Bohan, 2011). A cette époque, l'éducation se focalisait sur l'acquisition de la lecture, de l'écriture et du calcul et, dès l'école primaire, des programmes spécifiques ou des filières différentes séparaient les garçons des filles. Il faut constater qu'en ce temps-là, c'était l'homme et le modèle patriarcal qui prévalaient et qui faisaient office de normes, s'imposant ainsi dans l'héritage culturel qui est le nôtre (Bohan, 2011).

Le patriarcat n'a certes pas disparu de certaines institutions scolaires du siècle actuel. La société actuelle tend encore à valoriser des stéréotypes de genre qui entachent certains métiers, métiers que les acteurs sociaux appréhendent (encore) trop souvent comme étant « masculins » ou connotés de manière féminine. Longtemps assuré par des instituteurs hommes ou par des religieuses, l'enseignement n'a pas échappé à une forte vague de féminisation au cours des dernières décennies. En effet, les femmes représentent à l'heure actuelle environ deux tiers des corps enseignants et du personnel académique à tous les niveaux de l'enseignement, du degré préscolaire à l'enseignement tertiaire (OCDE, 2015). Certes, les facilités de travail à temps partiel – et donc une meilleure possibilité de concilier vie professionnelle et vie de famille – peuvent constituer un élément d'explication. Mais cela ne saurait en être le seul. Qu'est-ce qui peut expliquer que les filles choisissent plus facilement le métier d'enseignante primaire ? La société et les corps enseignants – hommes et femmes confondus – actuellement en place y jouent assurément un grand rôle, en particulier dans les modèles présentés aux élèves, filles et garçons. Bohan (2001) fait remarquer que les enquêtes et les évaluations européennes (par exemple PISA 2000 ou 2006) montrent que les filles sont plus intéressées par la lecture dans tous les pays, qu'elles s'impliquent plus dans des activités de lecture variées et qu'elles se rendent plus facilement à la bibliothèque. Même si les différences en mathématiques et en sciences, entre garçons et filles, semblent moins marquées, les filles paraissent avoir une perception de soi en

sciences qui est moindre que les garçons : elles croient moins en leurs aptitudes scientifiques (Bohan, 2011). Le pas est assez vite franchi entre ce constat et les filières vers lesquelles elles sont « automatiquement » dirigées : dans un processus social auquel le corps enseignant et la société participent, elles sont (in)consciemment acheminées vers des filières où le relationnel et l'humain sont au centre, comme le domaine de la petite enfance, celui de l'enseignement ou encore celui des soins et de la santé.

À l'inverse, les garçons ne semblent pas suffisamment motivés par leur entourage ou par leurs enseignantes (et enseignants) à embrasser des carrières dans ces domaines-ci. Les raisons sont multiples : non-valorisation de la prise en compte d'une famille à venir (car l'homme est encore, aux yeux de la société, celui qui doit assurer les revenus familiaux avec son salaire et généralement à un taux d'engagement à 100 %), attention moindre portée aux aspects communautaires, salaire peu attractif aux yeux des hommes eu regard de la durée de la formation suivie, dépendance à l'estime de soi qui, traditionnellement, fait la part belle à des valeurs comme le sport, la compétitivité, la supériorité (Bohan, 2011). Le rapport de l'OCDE (2015) postule qu'il est important d'offrir des perspectives salariales aux membres du corps enseignant qui soient similaires à celles dont bénéficient les autres cadres, mais également – et surtout – d'améliorer le statut de cette profession souvent mise à mal dans la société, ainsi que de « promouvoir la valeur intrinsèque de l'enseignement » (OCDE, 2015 : 4).

Les données de l'OCDE (2015) mettent en évidence que, dans les pays rattachés à l'OCDE, seulement 5 % des élèves interrogés espèrent devenir enseignants, en particulier 3 % des garçons et 6 % des filles. La perspective d'embrasser une carrière enseignante n'est pas attrayante, aux yeux de la plupart des jeunes de quinze ans issus des pays de l'OCDE (OCDE, 2015). Selon les enquêtes PISA, les inégalités qui existent sur le marché du travail entre les deux sexes s'observent également au cœur des aspirations des élèves : les filles sont sous-représentées au sein du groupe d'élèves qui espèrent travailler dans le domaine de l'informatique ou de l'ingénierie, mais elles sont surreprésentées par rapport aux garçons, si l'on se réfère aux élèves

qui aspirent à devenir enseignantes (OCDE, 2015). Ce même rapport met en évidence l'interdépendance entre qualité des enseignantes et prévision de la performance des élèves, notamment au travers des enquêtes PISA :

Les systèmes d'éducation du monde entier tentent de trouver le meilleur moyen d'inciter les candidats très performants et motivés à suivre une formation d'enseignants, de leur apprendre leur métier et de les maintenir dans cette profession une fois qu'ils l'ont choisie (OCDE, 2015: 1).

Bohan (2011) souligne qu'il est donc essentiel que les formations initiales au métier d'enseignante incluent des modules de réflexion sur l'égalité entre hommes et femmes et sur les manières de mettre en œuvre cette égalité afin que les futures enseignantes puissent analyser leurs propres valeurs, leurs représentations et leurs convictions dans le cadre de leur socialisation et qu'elles puissent réfléchir à l'impact de celles-ci sur les futurs gestes pédagogiques et les discussions à venir avec leurs futures élèves. Les stéréotypes peuvent être, en effet, autant renforcés que déconstruits en milieu scolaire.

En outre, des auteurs de référence en anglais et en français se sont penchés sur la question de **l'appropriation langagière sous l'angle du genre** (Norton, 1995 ; Pavlenko & Piller (2001) Baroni & Jeanneret, 2008 et 2009 ; Jeanneret, 2010a, Norton & Toohey, 2011). Diverses recherches portant sur les femmes en situation d'appropriation langagière en contexte langue 2, issues de la sociolinguistique ou de la sociologie du langage, montrent que l'apprenante de langues étrangères peut faire l'acquisition de nouvelles identités. Pavlenko (2001) a défini l'identité genrée comme une construction sociale et culturelle qui permet de problématiser la relation entre langue et développement de soi : « based on a theoretical framework which understands identities as a dynamic, fluid, multiple, and socially constructed » (Pavlenko, 2011 : 136)³⁵. En examinant les rapports entre identité et genre, d'une part, cette dernière se demande ce que les histoires personnelles peuvent dire du processus de négociation des identités genrées dans la socialisation en langue 2 et, d'autre

³⁵ « en me basant sur un cadre théorique qui considère les identités en tant que dynamiques, fluides, multiples et construites socialement [...] » (c'est ma traduction).

part, elle s'interroge sur les éléments-clefs des transformations liées aux performances genrées et sur les changements d'ordre langagier qui s'immiscent dans le processus de transformation (Pavlenko, 2001). Selon Pavlenko (2001), les histoires de vie racontées à autrui sont en elles-mêmes des performances genrées puisque, dans la recherche qui l'a occupée, elle a rencontré des difficultés à recueillir les témoignages d'hommes en situation de migration et d'appropriation langagière dans un nouveau contexte de vie.

Dans mon propre dispositif de recherche, je n'ai pas rencontré de difficulté particulière à obtenir l'intérêt d'étudiants hommes pour participer aux entretiens. Finalement, ce sont six étudiants qui ont participé à mon dispositif de recherche (contre huit étudiantes) ; la faible différence s'explique, à mes yeux, non pas par un intérêt amoindri des hommes à apporter leur témoignage, mais bel et bien en fonction de la proportion d'étudiantes (respectivement d'étudiants) qui entrent chaque année en formation. Dans l'institution concernée par ma recherche, sur cent personnes francophones, il y a moins d'une dizaine d'étudiants hommes ; respectivement sur cinquante personnes germanophones, il y a quatre ou cinq étudiants hommes. Si je me penche sur cette donnée d'ordre statistique sur laquelle je n'ai aucune prise, je considère que les hommes sont bien représentés au sein de mon groupe de personnes interviewées. On pourrait même en venir à se demander si une trop grande importance n'a pas été accordée aux hommes dans ce travail. Pour ma part, je ne le pense pas. Je trouve important qu'on puisse s'intéresser à parts égales à la construction identitaire des hommes qu'à celle des femmes se destinant à l'enseignement. Et, par ailleurs, j'ai eu l'impression que ces étudiants hommes ont eu un réel intérêt et une vraie motivation à m'apporter leur témoignage. Je mentionne ici, quelque peu à titre anecdotique, que les entretiens qui ont duré le plus longtemps sur l'entier de la série de quatre entretiens (plus d'une heure) ont été réalisés en majeure partie avec des hommes et non avec des femmes ; les entretiens les plus courts (une vingtaine de minutes) ont été conduits avec des étudiantes, et non avec des hommes. Est-ce un pur hasard ou est-ce que cela implique que j'aurais, inconsciemment ou culturellement, accordé plus d'intérêt sans le vouloir à mes interviewés qu'à mes interviewées ? Il ne me

semble pas que cela ait été le cas, mais je laisse la question ouverte car je ne peux pas confirmer ou infirmer cela avec certitude. Il se pourrait également que les enquêtés hommes aient accordé plus de poids à leur contribution à ma recherche, en raison du fait qu'ils se destinent à un métier où le phénomène de féminisation de ces dernières années est connu ou par rapport au fait que le degré d'enseignement en 1-2H a été très longtemps l'apanage des enseignantes au féminin.

Une dernière piste de travail consisterait aussi à prendre résolument en compte le caractère de chaque personne interrogée et son envie à partager plus ou moins longuement sa trajectoire d'appropriation langagière et ses expériences. Bien sûr, de manière générale, je peux affirmer que les personnes interviewées ont parlé avec un certain plaisir – exprimé de manière plus ou moins vive en fonction de l'enthousiasme et de la subjectivité même de la personne – de leur trajectoire d'appropriation langagière et de la construction de leur identité professionnelle en émergence (même pour les quatre personnes qui ont interrompu leur formation en cours de route). Pour toutes, il est sans doute clair que la notion de trajectoire dynamique est bel et bien présente, avec un passé, un présent et un futur, que l'approche longitudinale de ma recherche va souligner. Dans le contexte d'une formation « hepéenne » où se raconter va (le plus souvent) de soi, notamment si l'on songe aux nombreux écrits réflexifs que les étudiantes doivent fournir au cours des trois années de formation, les personnes interrogées dans mon dispositif de recherche ont envie de partager leur témoignage et ont choisi de participer à cette recherche en pleine connaissance de cause. Dans des situations plus difficiles (en contexte de migration ou d'exil par exemple), cela n'est pas toujours le cas pour les personnes qui font part de leur parcours à des chercheurs : « [la démarche biographique] ne va pas de soi pour des populations dont les trajectoires sont douloureuses – trop pour être convoquées et encore plus évoquées – ou pour qui les perspectives d'avenir sont trop précaires pour permettre une quelconque projection » (Zeiter-Grau, 2016 : 138). Dans ce contexte, les recommandations proposées par la Fondation FORS (2018), qui gère les accès de données en ligne (l'« open data »), propose *de facto* de protéger les personnes en

anonymisant complètement les données et ne laissant pas de possibilité de « remonter » jusqu'à elles. Cette réflexion sera poursuivie au chapitre 6.

Or, Pavlenko (2001), dans le contexte de recherche précis qui est le sien, met en évidence la dialectique à laquelle les apprenantes en langue 2 sont confrontées, entre assimilation ou résistance :

Facing new femininities and masculinities, often tied to new ways of self-expression, L2 learners may opt either for assimilation or resistance to new subjectivities (Pavlenko, 2001: 145)³⁶.

C'est un élément qui peut également s'appliquer aux personnes ayant participé à ma recherche, au moment où elles se constituent de « nouvelles subjectivités » en tant qu'enseignants hommes travaillant avec des élèves de quatre ou cinq ans par exemple, ou en tant qu'enseignantes femmes œuvrant dans des classes de préadolescentes âgées de onze ou douze ans.

Mais il est évident que les recherches de Pavlenko (2001, entre autres) portent sur la socialisation langagière en contexte migratoire et, en ce sens, impliquent des enjeux différents de ceux présents dans ma propre recherche. Mais je pense qu'un lien peut être envisagé pour ce qui concerne les étudiantes qui se forment au métier d'enseignante et qui sont confrontés à une socialisation professionnelle. Les deux recherches portent sur des réaménagements identitaires ; dans mon cas, il s'agit du développement de l'identité professionnelle émergente (et genrée). Plus haut, j'ai relevé que davantage de filles se destinaient, à l'heure actuelle, à la profession enseignante, et ce constat se retrouve d'une institution de formation à l'autre, en Suisse. La féminisation du corps enseignant et le grand nombre de femmes présentes dans les salles des maîtres jouent-ils un rôle de « facilitateur(s) » – ou non – dans la construction identitaire de ces jeunes et futures enseignantes femmes ? Qu'en est-il des étudiants hommes qui entrent dans ces mêmes salles des maîtres ? Intègrent-ils des valeurs propres à un domaine (sur-)féminisé ? Y sont-ils bien

³⁶ « Confrontés à de nouveaux modèles féminins ou masculins, souvent pris dans de nouvelles voies d'expression de soi, les apprenantes en langue 2 peuvent être amenés, face à de nouvelles subjectivités, à opter soit pour l'assimilation soit pour la résistance » (c'est ma traduction).

accueillis ? Quand ils développent leur identité d'enseignant est-ce qu'ils la thématisent différemment dans leur discours que leurs collègues femmes ? Et pour les élèves garçons qui fréquentent les bancs de l'école, comment peuvent-ils s'investir pleinement dans leur travail d'élève et quelle est leur motivation s'ils n'ont, dans leur parcours primaire du moins, seulement que des enseignantes en face d'eux ?

Ce sont autant de questions qui retiendront mon attention au moment de l'analyse des données, dans les chapitres 7, 8 et 9. Les constats d'ordre historique et social susmentionnés ont-ils un impact sur la construction identitaire et sur l'appropriation langagière des personnes en formation et qui se destinent à l'enseignement ? C'est ce que je vais maintenant examiner au travers d'un bref extrait. Dans mon recueil de données, un aspect a aiguë mon regard critique : certaines étudiantes ont choisi le profil 1-4 H afin de travailler avec les enfants de 4 à 8 ans. Il y a plus d'une dizaine d'années, les Hautes Écoles pédagogiques (HEP) de Suisse n'avaient pas encore succédé aux anciennes Écoles normales qui formaient les enseignantes selon une répartition différente que celle actuellement en vigueur dans les HEP : soit 1-4 H pour les enfants de 4 à 8 ans, respectivement 5-8 H pour les enfants de 8 à 12 ans. À ce moment-là, les Écoles normales formaient les étudiantes soit à l'enseignement primaire (enfants âgés de 6 à 12 ans), soit à l'enseignement en classe enfantine (enfants âgés de 5 ans³⁷). C'est un euphémisme que de préciser que les hommes étaient rares, pour ne pas dire inexistant, dans la filière qui formait les enseignantes d'école enfantine, notamment pour les raisons qu'on a mentionnées plus haut avec Bohan (2011) (salaire peu attractif, métier considéré à tort comme du « maternage », rôle des modèles dans la société, degré d'enseignement à l'école enfantine fonctionnant comme une sorte de « chasse-gardée » des enseignantes au féminin, etc.). Si je reviens à mon recueil de données, certains étudiants hommes témoignent librement de la surprise ou de l'étonnement de leurs proches au moment où ils mentionnent le

³⁷ La plupart des cantons n'avaient pas encore instauré les deux années d'école enfantine obligatoires (qui sont venues avec Harnos, 2010) : à ce moment-là, il n'y avait donc qu'une seule année d'école enfantine (non obligatoire).

choix du profil retenu (1-4 H). Ils ont l'impression de devoir, en quelque sorte, se justifier.

Anthony (An), en particulier, a connu pareille situation :

*[...] pis comme je suis un homme qui a trente ans qui recommence des études qui fait des études pour devenir ens- enseignant e à l'école primaire et pis **qui en plus va s'occuper de:s e des enfants des plus jeunes qu'il y a à l'école primaire [mm] c'est ça peut être totalement incompréhensible pour des gens des gens que j'ai en face de moi** ((rires de De)) et pis e des fois il y a une forme de de e [vous avez remarqué des réactions ou bien e] oh oui ça régulièrement régulière-ment donc il y a e alors e je dois avouer que e il m'arrive des fois de de s- je dis e oui je fais une formation pour devenir enseignant pour ne pas avoir à répondre à des questions e [mm] de de personnes à qui je n'ai peut-être pas envie de e parce que c'est e des des questions qui peuvent être e qui peuvent vite devenir assez intimes si on veut comme ça [mm] je n'ai pas envie de partager ça avec ces personnes-là [...] (T2, 80An, c'est moi qui souligne)³⁸.*

Dans le cercle de ses amis, Anthony semble être la cible d'une double incompréhension : d'une part ses proches amis ne comprennent pas pourquoi, après une licence en lettres et un travail fixe de journaliste³⁹, il recommence une formation pour devenir enseignant primaire et, d'autre part, ses copains ne perçoivent pas les raisons qui ont conduit Anthony à se spécialiser dans le travail auprès des plus jeunes enfants avec, sans doute, dans leurs représentations, le fait que c'est habituellement l'apanage des enseignantes femmes. Tout au long du tour de parole 80An – dans l'extrait que je viens de citer mais plus loin également, comme on le verra dans mon analyse aux chapitres 7, 8 et 9 – Anthony s'efforce de définir son identité professionnelle en fonction des personnes qu'il a en face de lui. S'il sent que ces personnes ont de la peine à comprendre son choix de travailler avec les enfants les plus jeunes, il mentionne uniquement qu'il effectue une formation pour devenir enseignant, sans entrer dans plus de détails. Ce choix d'une « définition de soi-même » flexible, en fonction de l'autre qui se tient face à lui, semble révélateur de la construction genrée – un homme dans un degré d'enseignement habituellement réservé aux femmes – qu'Anthony se forge dans les différents contextes d'interaction auxquels il est confronté. S'il perçoit un écho positif de la personne

³⁸ Cet extrait fait partie d'un plus long tour de parole (80An) sur la construction identitaire : je l'examinerai plus loin dans l'analyse des données.

³⁹ Pour plus de précisions, voir le portrait d'Anthony au début du chapitre 6.5.1.

en face de lui, il sent qu'il peut se dévoiler davantage et expliquer pourquoi il a choisi de travailler avec les plus petits, comme cela semble être le cas lors de l'entretien compréhensif de septembre 2010 (T2) qu'il a partagé avec la chercheuse que je suis.

Comme on le voit dans cet exemple, la perspective « genre » occupe une place de choix dans la construction identitaire du corps enseignant. Un enseignant homme travaillant avec les élèves les plus jeunes est certainement amené à devoir davantage construire un positionnement professionnel légitime et assumé, ou à devoir justifier ses choix, alors que les représentations sociales, ou même les préjugés, auraient davantage mis en évidence ce même enseignant au cycle 2, en train de travailler avec des élèves plus âgés, entre 8 et 12 ans.

Les prochaines pages constituent l' « arrêt sur image » et visent à effectuer un bref moment de synthèse intermédiaire au terme du chapitre 3.

3.5 Arrêt sur image au terme du chapitre 3

Le chapitre 3 a permis de mettre en évidence que la construction de l'identité professionnelle commence en amont de l'arrivée en institution de formation au métier d'enseignante, avec la notion de « socialisation informelle » (Nault, 1999 ; Riopel, 2006), en fait dès que les étudiantes sont amenées à s'interroger sur leur rapport à l'école, aux différentes disciplines, à la manière dont elles ont étudié et comment elles ont construit leurs savoirs, etc. L'institution HEP/PH FR et les stages qui y sont rattachés sont des lieux privilégiés où se négocie l'identité professionnelle des néophytes, bien qu'il ne s'agisse pas des seuls espaces où les futures enseignantes sont confrontées à autrui dans la construction de leur identité professionnelle. Elle émerge également d'une intégration « théorie-pratique », au moment où les étudiantes dépassent le hiatus qu'il peut y avoir entre théorie et pratique pour créer des liens assumés, conscients et porteurs de sens.

Le choix de placer mon dispositif de recherche tout au long des trois années de formation initiale⁴⁰ n'est pas anodin : il permet de suivre de près les premières étapes de la construction identitaire enseignante. En particulier, le premier des quatre entretiens à caractère biographique⁴¹ portera sur la formation et la trajectoire d'appropriation langagière des étudiantes avant leur entrée en formation initiale.

Par ailleurs, le rôle de l'autre en tant qu'agent de socialisation dans la formation initiale est aussi manifeste dans le cas du développement identitaire de ces étudiantes. Il l'est tout d'abord lors des cours théoriques dispensés, où les formatrices de l'institution peuvent fonctionner comme modèles – ou non – de l'enseignement. Les mentores, qui accompagnent les étudiantes dans le développement des compétences professionnelles (groupe d'intervision et d'échange lors des journées d'intégration qui font suite aux stages, visites dans les classes de stage, lecture du dossier d'apprentissage personnel écrit par

⁴⁰ Ce point sera précisé en détail au chapitre 6.

⁴¹ C'est un dispositif de recherche que je présenterai au chapitre 6.

l'étudiante, analyse de vidéos, etc.), peuvent également être vues – ou non – comme des modèles à imiter (Bassand, 1981 ; Camilleri, 1986 ; Tap, 1986). Ces étudiantes sont parfois prises dans des champs de forces contraires : entre les représentations mentales propres à la personne et les représentations sociales auxquelles elles ont été confrontées dans leur milieu. En ce sens, les stages restent, aux yeux des étudiantes, le lieu par excellence où elles sont immergées dans la pratique et où elles vont acquérir progressivement les gestes professionnels du métier.

C'est dans cette relation que l'identité du professeur de langues se refait lors qu'il change de position et prend en compte la parole de l'autre en fonction de sa propre production discursive (Andrade, 2007 : 3).

Andrade (2007) met ici en évidence les réaménagements identitaires susceptibles d'être opérés par le sujet dans les interactions avec autrui. Mon dispositif de recherche propose, en outre, un autre espace de confrontation à autrui : en tant que chercheuse, je rencontre chaque participante à quatre reprises durant sa formation initiale, comme je le décrirai au chapitre 6. Je vois dans ces entretiens la possibilité pour les interviewées de réfléchir, avec l'enquêtrice, à l'émergence et à la construction de leur identité professionnelle. Si l'identité professionnelle est toujours située et interactive, je considère que, par ma posture compréhensive et bienveillante lors des entretiens, je peux également être cet « autrui significatif » (Mead, 1963) qui permettra aux enquêtées de discourir sur le développement de leur identité professionnelle et leur futur enseignement de langues, et de (co-)construire ensemble le rapport à la profession. Aymeric en témoigne au terme des quatre entretiens.

que j'ai apprécié dans cette recherche c'est que ben c'est sur un aspect sur e sur lequel e c'est pas le truc que je maîtrise le plus [mm] et pis e sur lequel non plus j'ai plus réfléchi et pis pour moi ça me stimule ces e cet aspect réflexion que j'apprécie [mm] c'est la même chose que je disais e avec le mentor ça permet de réfléchir [mm] sur le comment le pourquoi [mm] et d'autres éléments par rapport à ça [mm] donc vous ça me permet d'aller un peu plus loin dans mes réflexions (T4, 314Ay).

À ce stade du travail, j'imagine voir à l'œuvre une dynamique qui s'institue entre les représentations sur la profession à venir et le futur enseignement de langues, entre l'appropriation langagière des étudiantes et l'amélioration des

compétences langagières nécessaires pour gérer la classe (en langue 2), entre l'acquisition de la terminologie scientifique et la mise en œuvre didactique de ces concepts dans le contexte de la classe même. Je peux également me demander en quoi une enseignante de langues doit intégrer encore d'autres éléments pour se construire une identité professionnelle enseignante : mentionnons les acquisitions scientifiques sur les manières d'apprendre et d'enseigner les langues, les représentations sociales sur ce que représentent, par exemple, les erreurs dans l'appropriation langagière ou encore l'accent étranger, la capacité à transmettre une langue 2, la capacité à créer des modes de passage d'une langue à l'autre ou encore de partager une vision sur l'« éducation aux langues ». En outre, la perspective genrée dans la construction identitaire a également été un point de réflexion au cours du présent chapitre 3 puisque les problématiques liées aux questions de genre sont un aspect particulièrement saillant des questions de construction identitaire dans le monde enseignant.

Enfin, dans ce développement identitaire, il s'agit d'appréhender ses compétences et son développement professionnel avec un regard critique et conscient, dans une perspective métacognitive. La conscientisation de leurs compétences, de manière réflexive, permet aux futures enseignantes de faire émerger leurs représentations et de travailler à l'édification de leur identité professionnelle.

Mon travail de recherche visant à mieux comprendre les articulations entre identité professionnelle enseignante et appropriation langagière, on ne sera ainsi pas étonné de constater que la réflexivité et les trajectoires d'appropriation langagière feront l'objet du prochain chapitre (chapitre 4).

Chapitre 4 : trajectoires d'appropriation langagière, réflexivité et transformations identitaires

4.1 Au cœur des approches métacognitives : réflexivité dans la profession enseignante

Les approches réflexives se sont imposées dans bon nombre de disciplines et elles sont au cœur de plusieurs champs de recherche. Tout d'abord, dans le domaine des sciences de l'éducation, ces approches apparaissent dans les années 1990 au Québec, avec notamment les écrits de Schön (1994) sur le « praticien réflexif », concept qui sera largement repris en Europe dans les réflexions sur le métier d'enseignant. La notion de « **praticien réflexif** »⁴² confère un rôle particulier à celui qui pratique le métier d'enseignant : il envisage, en quelque sorte, des actions métacognitives et une réflexion sur lui-même. L'agir professionnel lui confère des savoirs professionnels auxquels il n'aurait pas accès sans effectuer de recherche sur lui-même et sans aucune analyse de sa propre pratique. Le praticien réflexif peut être qualifié de « chercheur qui ausculte les réalités de sa pratique professionnelle » (Schön, 1994 : 13) ; il ne réfléchit pas seulement aux caractéristiques des choses mais aux actions qu'il entreprend ou qu'il a effectuées. Les futurs enseignants sont ainsi amenés à mettre en pratique des concepts ou des théories de l'éducation abordées dans l'institution de formation, tout en initiant une analyse réflexive qui constitue progressivement les savoirs d'expériences construits sur le terrain, durant les stages.

Les recherches de Schön (1994) sur la posture du praticien réflexif ont contribué à donner une place légitime aux savoirs d'expérience, considérés comme étant intégrés avec les savoirs dispensés dans les milieux académiques (voir notamment Vanhulle, 2009 et 2011 sur la notion de « genre réflexif ») ; elles ont donné à la notion de réflexivité une place de choix dans la construction des compétences des futurs enseignants. La réflexivité est, par ailleurs, rendue

⁴² La traduction des travaux de Schön (1994) met en avant les termes au masculin « praticien réflexif ». J'utiliserai aussi, si cela se présente, les termes de « praticienne réflexive », dans la logique de l'alternance des langues d'un chapitre à l'autre. Pour ce chapitre, c'est au tour du « praticien réflexif » d'être mobilisé, au masculin.

possible par la confrontation des personnes entre elles et par la médiation, dans une logique vygotkienne. Schön (1994 : 97) associe la réflexivité à une « réflexion *en cours* d'action et *sur* l'action » (c'est l'auteur qui souligne).

Cette réflexion est, à mon sens, à mettre en lien avec la construction de l'identité professionnelle et avec le rôle que je peux jouer en tant qu'enquêtrice et « autrui significatif ». Elle se réfère également au rôle que mon recueil de données peut jouer, pour les étudiants, dans ce développement professionnel car je présuppose que ce dispositif a un impact sur le développement naissant de leur identité professionnelle.

Or, les actions réflexives débouchent sur les activités verbales que sont les textes, notamment les biographies langagières, quand ce sont les langues qui sont problématisées. Dans mon recueil de données, les séries d'entretiens proposées à mes interviewés sont de nature réflexive. Les personnes interviewées sont, en effet, amenées à jeter un regard « méta » sur leur parcours en langues et à voir, à travers la formation, quelles sont les ressources (langagières) dont elles devront disposer pour construire leur identité professionnelle enseignante. Et, ce faisant, elles le réalisent effectivement. En établissant un parallèle avec le « genre réflexif », Vanhulle et Dobrowolska et Mosquera Roa (2015) relèvent le rôle-clef que joue la verbalisation des savoirs et les productions discursives en général dans le processus réflexif.

En outre, les approches réflexives sous-tendent également la réflexion dans un champ de recherche particulier portant sur l'acquisition des langues étrangères : celui qui porte sur la biographie langagière, à savoir le parcours qu'un apprenant connaît ou a connu dans le domaine des langues et des cultures. Ce champ de recherche comprend à la fois une réflexion sur le parcours de vie de l'apprenant en général (plus largement que dans le domaine des langues), sur la biographie langagière et sur le « rapport aux langues » (Barré-De Miniac, 2000 & 2002). Je présente ici succinctement l'« histoire » de la biographie langagière avant de me focaliser sur les biographies langagières des enseignants.

La biographie langagière, en tant que pratique sociodiscursive, est en effet l'un des outils-clefs pour les enquêtes sur les appropriations langagières. Largement

théorisée et véhiculée dans les années 1990 par les travaux du Conseil de l'Europe, notamment au travers des Portfolios des langues qui font la part belle à la trajectoire en langues des apprenants, la biographie langagière est une notion qui apparaît plus tôt, déjà en 1977, dans les travaux de Richterich et Chancerel (1977), travaux commandés par le Conseil de l'Europe (Thamin & Simon, 2009). Richterich (1985) mise sur la nécessité pour les apprenants de se faire une image de leurs propres acquis langagiers afin de favoriser l'apprentissage à venir de nouvelles langues ; il thématise également la notion de « besoin langagier », au travers de laquelle les apprenants sont amenés à réfléchir sur ce qui leur est nécessaire pour réaliser les tâches langagières que l'on attend d'eux. Dans cette perspective, la réflexivité de l'apprenant est également mise à contribution.

Les fiches décrivant la biographie langagière dans les Portfolios plus récents (par exemple celui pour « Jeunes et adultes », 2001) vont dans le même sens : il s'agit de valoriser les compétences langagières individuelles qui sont déjà acquises, de documenter ce qui a été réalisé par un apprenant dans différentes langues, de trouver des points d'appui pour construire la suite de l'apprentissage, de réfléchir aux prochains objectifs à atteindre en fonction des propres besoins langagiers, de repenser aux expériences réalisées au contact d'autres langues et cultures et, enfin, de réfléchir à l'apprentissage autonome tout en continuant à le planifier de manière active et réflexive.

Depuis le début des années 2000, notamment dans les travaux de recherche en linguistique appliquée, édités dans un numéro du bulletin de la VALS/ASLA (Adamzik & Roos, 2002), la biographie langagière a fait son apparition en tant qu'objet dans le champ des recherches portant sur le plurilinguisme. Avec un ancrage sociologique s'inspirant d'une méthode d'observation de type ethnographique (Cambra-Giné, 2003), le recueil de biographies langagières relève de ce que Molinié (2011) nomme la « méthode biographique », celle-ci bénéficiant tant aux apprenants – par la réflexivité sur les conduites d'appropriation qu'elle induit – qu'aux enseignants, par les indicateurs qu'elle permet d'identifier.

D'un point de vue chronologique, Thamin et Simon (2009) ainsi que Molinié (2011) mettent en évidence l'apport essentiel des « *life histories* » nord-américaines qui, à la fin des années 1970, ont fait émerger en France des « histoires de vie » grâce à certains auteurs francophones (Pineau & Michelle, 1983 ; Pineau & Le Grand, 1993 ; Dominicé, 2000, 2007 rééd. ; Bertaux, 1976, 1997). Ces histoires de vie donnent une place centrale à l'adulte en tant qu'individu et acteur à part entière de sa formation, tout au long de sa vie ; l'individu est pleinement associé au processus d'apprentissage et est invité à décrire et à partager son vécu et ses expériences avec autrui (Thamin & Simon, 2009). Aux yeux de ces deux auteurs, la nouveauté consiste, depuis la fin des années 1990, à élargir cette démarche à tout le domaine de l'enseignement-apprentissage des langues afin de prendre en compte la spécificité du parcours linguistique de chaque apprenant. Ainsi le récit de vie s'est-il progressivement imposé comme outil d'analyse et champ de recherche (Molinié, 2006) ; son développement et son transfert à tout le domaine de l'acquisition des langues ont permis, à la fin des années 1990 et dans les années 2000, de donner une place centrale dans la recherche aux approches liées aux recherches sur la biographie langagière. L'une des raisons de cette expansion est, d'une part, le lien qui existe entre la biographie langagière et la réflexivité du sujet et, d'autre part, l'introspection suscitée par la réflexivité même. Molinié et Bishop (2006), dans un ouvrage portant sur l'autobiographie et la réflexivité, se sont efforcées de mener une réflexion avec d'autres chercheurs et

d'« [...] explorer la relation entre *l'autobiographie* comme retour sur une histoire *déjà vécue*, comme anamnèse et travail d'historicité et la *réflexivité* du sujet en action, en situation, en recherche, dans la construction de sa pensée et de ses connaissances entre ici et maintenant » (Molinié & Bishop, 2006 : 7-8).

Il s'agit de rappeler ici que, par le fait d'écrire ou de se dire, on se construit. Dans les travaux de Bruner (1991, notamment), l'humain est vu comme racontant et se racontant des histoires, histoires qui sont à la fois des traces symboliques de l'existence de l'individu, mais également des constructions narratives du monde.

Le fait de se dire permet à l'humain de devenir, et la construction de soi est le produit d'un récit de soi (Bruner, 1991) :

[...] we organize our experience and our memory of human happenings mainly in the form of narrative-stories, excuses, myths, reasons for doing and not doing, and so on (Bruner, 1991: 4)⁴³.

Bien que la biographie langagière ne constitue pas, en soi, la méthode de ma recherche doctorale – il s'agit plutôt d'entretiens biographiques – cette notion est tout à fait centrale car, pour les raisons que l'on a précédemment mentionnées, elle renvoie à **la réflexivité, condition importante pour développer une identité professionnelle enseignante**⁴⁴, et elle touche de près aux questions d'appropriation langagière et au développement identitaire des futurs enseignants (de langues), comme je le mettrai en évidence plus loin. La biographie langagière, au cœur des approches réflexives comme je viens de le rappeler, sera envisagée plus particulièrement sous deux aspects qui seront présentés aux points 4.3 et 4.4. Le point 4.2 présentera les différentes désignations de la biographie langagière et précisera la terminologie qui sera la mienne dans ce travail.

La biographie langagière sera indirectement thématifiée au chapitre 6, au point « méthodologie », puisque mon dispositif de recherche repose sur des entretiens biographiques. Les sous-chapitres 4.2, 4.3 et 4.4 ainsi qu'une partie du chapitre 6 ont pour but de faire émerger les principaux questionnements suscités par les biographies langagières des personnes que j'ai interviewées et, ce faisant, de mieux en saisir les enjeux.

⁴³ « Nous organisons la plupart du temps nos expériences et le souvenir des faits humains sous la forme de narrations, d'excuses, de mythes ou de raisons justifiant les possibilités de faire ou de ne pas faire, et ainsi de suite » (c'est ma traduction).

⁴⁴ La réflexivité est une condition importante pour permettre au sujet de s'autoévaluer et de prendre de la distance critique sur le développement progressif de ses compétences (professionnelles) naissantes. Cependant, la réflexivité n'est pas une garantie de développement professionnel. Il est clair qu'un sujet peut se montrer très réflexif et, pourtant, il peut éprouver de la difficulté à construire son identité professionnelle (manque de reconnaissance ou manque de renforcement positif de celle-ci par les pairs ou mauvaise estime de soi, difficultés à se sentir légitime au sein de la communauté, etc.).

4.2 Les différentes désignations de la « biographie langagière »

Nombreux sont les termes qui désignent les dynamiques de construction identitaire et la trajectoire individuelle qui sous-tendent la « biographie langagière » dans les travaux de recherche récents. Thamin et Simon (2009 : 2) les ont recensés et elles livrent un recueil de termes aussi divers que « fragments biographiques », « autobiographies linguistiques », « biographies langagières », « biographies linguistiques », « approche biographique », « réflexions biographiques d'apprentissage », « ensemble des chemins linguistiques », « itinéraires biographiques » ou encore « histoires de langues ». La diversité terminologique mentionnée plus haut témoigne des perspectives de lecture multiples que la biographie langagière implique de fait.

Porquier (1995), l'un des chercheurs qui a posé les bases théoriques de la méthode biographique dans les années 1990, a privilégié la notion de « trajectoire d'apprentissage », qu'il a théorisée en proposant la définition suivante :

[...] l'ensemble, la succession et l'imbrication des expériences d'apprentissage linguistique vécues par un individu pendant une période de temps supérieure à celle de l'apprentissage temporaire d'une seule langue dans un seul contexte (Porquier, 1995 : 94).

Ce faisant, Porquier (1995) a introduit la notion de trajectoire qui a joué un rôle important dans une conception dynamique de la biographie langagière. Présentant des points communs avec les récits de vie qui sont proches des méthodes appréhendées par les historiens, la biographie langagière a émergé en tant que travail réflexif et documentation sur les constitutions des répertoires plurilingues et sur les enjeux identitaires qui y sont liés. En écho aux termes « trajectoire d'apprentissage » de Porquier (1995), Jeanneret (2010a) a proposé le terme de « **trajectoire d'appropriation langagière** ». Dans le contexte de l'appropriation langagière réalisée en Suisse romande par des apprenants en séjour de mobilité ou de migration plus longue, Jeanneret (2010a) envisage :

[...] le sens que ces dern[-ières] donnent à leur expérience d'appropriation dans de nouveaux contextes à travers la notion de *trajectoire* [conçue] comme se déployant à la fois vers le passé – en tant qu'elle implique une mise en

cohérence de certaines expériences passées – et vers le futur – par une orientation vers de nouveaux projets (Jeanneret, 2010a : 27).

C'est désormais la terminologie « trajectoire d'appropriation langagière » que je privilégierai dans ce travail, pour les raisons suivantes : d'une part, elle garde l'idée d'une dynamique individuelle et d'un mouvement oscillatoire entre passé, présent et avenir. D'autre part, elle permet d'éviter la dichotomie entre apprentissage des langues réalisé dans un contexte scolaire et acquisition en milieu familial ou en contexte de mobilité, comme les avait opposés Krashen (1985). En effet, la notion de « trajectoire d'appropriation langagière », proposée par Jeanneret (2010a), permet d'articuler les acquis langagiers que réalisent les apprenants à la fois dans le cadre de l'enseignement en institution de formation mais également en dehors des cours. Elle préserve en outre l'idée centrale de parcours mobiles et changeants, tracés dans le domaine des langues, et met en évidence le rôle de l'individu face à l'« ensemble des chemins linguistiques » (Cuq, 2003 : 36) qu'il a parcourus. Enfin, cette terminologie valorise le caractère symbolique du lien qui peut être tissé entre travail identitaire et appropriation langagière puisque l'on ne peut parler de trajectoire d'appropriation langagière que lorsque le sujet ordonne les choses et qu'il y crée du sens, de la cohérence (Jeanneret, 2010a).

La trajectoire peut donc être vue comme **un dispositif symbolique, par lequel le sujet fait d'une série d'événements un ensemble significatif pour l'appropriation** ; la façon dont le sujet reconstruit son passé d'apprenant dans et par des discours et le constitue comme une trajectoire nous paraît centrale pour saisir les liens entre réaménagements identitaires dus à l'arrivée en pays francophone et amélioration des compétences en français (Jeanneret, 2010a : 36, c'est moi qui souligne).

C'est bien sous cette acception-là, assez proche d'une conception ricoeurienne de l'identité, que j'utiliserai dès lors la terminologie « trajectoire d'appropriation langagière » (désormais TAL), bien que, dans mon cas, les apprenants francophones et germanophones ne soient pas amenés à ne parler que de l'appropriation langagière du français ou de l'allemand langue 2, mais également à thématiser celle de la langue 3 ou encore d'autres langues. Ici, je propose également une extension possible vers d'autres langues dans mon

utilisation du terme « trajectoire d'appropriation langagière », même si un accent est mis sur la L2 dans ma recherche.

Pour la trajectoire d'appropriation langagière vécue par chacune des quatorze personnes qui ont pris part à mon dispositif de recherche, il est possible d'en dégager des caractéristiques communes ou de mentionner certaines singularités. Ces trajectoires sont décrites au travers de la galerie de portraits présentée aux points 6.5.1 et 6.5.2. Plusieurs éléments s'imposent à l'esprit quand on prend connaissance des trajectoires de ces personnes : contexte scolaire ou extrascolaire, stratégies d'apprentissage, expériences immersives, rôle des parents, accent mis sur les émotions, parfois contrastées (par exemple la motivation *versus* la démotivation), mise en évidence d'événements saillants ou de modèles/d'anti-modèles d'enseignants rencontrés au cours de leur cursus scolaire en langues et susceptibles d'influencer l'enseignement à venir, etc. La trajectoire est ainsi déterminée par le sujet en entretien en fonction de déterminants divers, dont les variables que je viens de mentionner. Il convient également de préciser que j'utiliserai, dans ce travail, la terminologie de « trajectoire d'appropriation langagière » pour mettre en évidence la biographie langagière, le parcours en langues de chaque personne enquêtée et que je n'emploierai pas le terme « trajectoire » pour désigner ce qui se recoupe habituellement sous le terme de « parcours de vie » (à savoirs des événements-clefs dans une perspective individuelle plus large, non centrée sur les questions d'appropriation langagière), comme j'ai déjà pu le relever plus haut dans ce travail.

Enfin, dans le cadre de mon travail de recherche, deux aspects propres à la « trajectoire d'appropriation langagière » s'avèrent particulièrement pertinents, à mon sens, pour situer le contexte de ma réflexion : la question de la TAL en tant qu'outil de professionnalisation pour les enseignants de langue en formation (sous-chapitre 4.3) et celle de la TAL en tant que source permettant de lier la question de l'investissement dans les apprentissages langagiers à la problématique des transformations identitaires (sous-chapitre 4.4).

4.3 La trajectoire d'appropriation langagière au service de la réflexivité : un levier de professionnalisation

Je précise d'emblée que le sous-chapitre 4.3 fait directement écho aux questions que je me suis posées au chapitre 3. La question de **la professionnalisation des enseignants de langues** revêt, à l'heure actuelle, une importance indéniable dans toute l'Europe, en particulier depuis l'insertion du système de réforme de Bologne dans la formation des enseignants (Causa, Galligani, & Vlad, 2012). Les travaux liés au CECR (2001) ont déjà mis en évidence la nécessité, pour les enseignants de langue, d'être dotés de compétences plurilingues et pluriculturelles (en tout cas pour ce qui a trait au savoir-être) afin d'être susceptibles de favoriser la construction de compétences similaires auprès de leurs élèves ainsi que de valoriser le plurilinguisme. De nouveaux apprenants en langues sont apparus à la suite des changements méthodologiques et didactiques qui ont émergé dans le domaine des langues à la fin des années 1990 et au début des années 2000. À cette mutation doivent répondre de nouvelles formations pour les enseignants de langues ; celles-ci sont à l'œuvre, depuis plusieurs années, dans les institutions de formation. Les méthodes d'enseignement également ont connu de fortes modifications ou transformations. Dans ce contexte de changement, la trajectoire d'appropriation langagière peut être vue comme un outil de professionnalisation pour les enseignants novices, car elle est considérée comme un « outil pour l'analyse réflexive et pour la compréhension du processus de construction de l'identité personnelle comme professionnelle » (Cadet & Causa, 2006 : 71), un outil qui leur permet notamment de réfléchir au développement de leur « répertoire didactique » (Cadet & Causa, 2006 : 69).

Dans ce sillage, je constate que, si l'identité professionnelle, les compétences et l'appropriation langagière étaient déjà fortement liées entre elles, une dernière notion vient compléter ce tableau : celle de la réflexivité du néophyte. L'étudiant, futur enseignant, revient sur son parcours en langues et sur son rapport aux langues⁴⁵, et cette réflexion peut constituer un atout certain pour

⁴⁵ Sur la notion de « rapport à (l'écriture) » et des liens émotionnels que cela présuppose, on peut consulter les travaux de Barré-De Miniac (2000 et 2002) et de Ristea (2017, non publié).

son futur enseignement, car elle permet notamment de thématiser la question de la motivation dans le domaine des langues (Molinié, 2009 ; Tomasini, 2010). Cette démarche n'est pas propre au domaine des langues et du plurilinguisme ; elle se retrouve aussi dans les champs de recherche liés au développement personnel et à la sociologie, et plus généralement dans le domaine des sciences de l'éducation (Gohier, Anadon, Bouchard, Charbonneau & Chevrier, 2001). De Robillard (2007) et Bretegnier (2009) parlent d'« alter-réflexivité » dans la construction de la posture de chercheur-formateur, avec en toile de fond l'idée que :

[...] **la réflexivité ne s'opère qu'avec l'autre**, dans la relation contextualisée et historicisée, dans la confrontation avec du différent en partie similaire qui oblige à interroger son positionnement, à le réfléchir, et donc à se transformer. **La construction d'une posture réflexive engage un travail sur la relation à l'alter** (Bretegnier, 2009 : 12, c'est moi qui souligne).

Bretegnier pointe ici du doigt l'interdépendance entre réflexivité et altérité. J'ai mis en lumière au chapitre 2 le rôle d'autrui dans le développement humain. Ce rôle peut alors être considéré dans une perspective résolument réflexive. Et, comme je l'ai également mis en évidence précédemment (chapitre 3), l'identité professionnelle ne se construit pas aussitôt franchies les portes des institutions de formation au métier d'enseignant. Dans le sillage de Nault (1999) ainsi que Riopel (2006), je considère que le rapport à l'école et à la manière d'acquérir des savoirs, que les futurs enseignants ont construit durant leur propre scolarité en tant qu'élève, est crucial. C'est un poids qu'il ne faut pas négliger dans les paramètres qui influencent le développement identitaire et le rapport aux savoirs, notamment aux langues. Et cela implique de revenir sur les aspects de trajectoire du futur enseignant :

Pour l'enseignant interrogé, **prendre conscience de sa manière d'apprendre** (Ballas, 1998), **c'est se donner** des moyens de construire des savoirs, **de se construire comme professionnel**, tant il est vrai que l'identité personnelle et professionnelle est bien souvent tiraillée dans ce métier. Pour le praticien en effet, l'accès à ses savoirs est un enjeu d'émancipation, mais on peut faire l'hypothèse que la reconnaissance plus explicite de ces savoirs praticiens par l'institution contribuerait également à la reconstruction d'une identité professionnelle collective et publique revalorisée (Bonneton, 2008 : 29, c'est moi qui souligne).

Le témoignage d'Aymeric (Ay) de septembre 2009 (T1), tiré de mes données, éclaire de manière convaincante l'articulation entre le vécu personnel qu'il revendique en tant qu'ancien élève et la projection de soi dans le futur rôle de l'enseignant. Il esquisse un parallèle entre sa propre trajectoire d'appropriation langagière et les qualités qu'il estime essentielles pour devenir un enseignant compétent :

Il [l'enseignant compétent] doit être capable de donner du sens de dire pourquoi on apprend cette langue et puis pourquoi ça sera utile bien ça je pense que c'est une autre des qualités que j'ai oubliée avant mais c'est de donner du sens [mm] faire des recherches de ce côté-là parce que e personnellement c'est quelque chose qui m'a manqué je pense aussi un petit peu e et à l'école primaire et e secondaire (T1, 74Ay)

Tout en thématissant à plusieurs reprises⁴⁶ le manque de cohérence qu'il a connu en tant qu'élève – il peinait à voir le sens de certaines activités proposées en classe, en particulier dans le domaine des langues – Aymeric semble avoir fait sien le credo de mettre en œuvre un projet qui « donne du sens » aux apprentissages, auprès de ses futurs élèves, ainsi que de leur expliciter pour quelles raisons ils vont effectuer telle ou telle activité.

Pourquoi la TAL peut-elle jouer un tel rôle de mise en évidence ? L'une des raisons possibles est, comme je l'ai déjà relevé *supra*, qu'elle met en œuvre auprès des apprenantes une démarche réflexive (Molinié, 2006), en s'inscrivant dans une dynamique de construction identitaire et de confrontation à l'altérité. Elle permet à l'individu du présent de mieux situer son passé en s'y confrontant lors d'un entretien ou dans un texte, et de mieux anticiper les avènements possibles (Perregaux, 2002 ; Molinié, 2006 ; Jeanneret, 2010a). Elle est résolument, par son « articulation nécessaire entre réflexivité et autoformation », entre « recherche biographique et plurilinguisme », une sorte de clef pour la professionnalisation (Molinié, 2015 : 228).

La trajectoire d'appropriation langagière permet de mettre en œuvre un :

processus d'actualisation de faits, d'événements, de connaissances, de sentiments mis en mémoire ; de retour en arrière pour comprendre son présent

⁴⁶ Cet extrait est mentionné ici brièvement à titre d'exemple. Nous verrons certainement aux chapitres 7, 8 et 9, par des extraits choisis, que la collocation « donner du sens » revient d'un entretien à l'autre dans le discours d'Aymeric et je m'intéresserai ultérieurement à cette récurrence.

langagier ; de construction de soi autour de la thématique des langues (Perregaux, 2002 : 83).

Elle situe l'être dans une certaine historicité, en articulant faits saillants du passé, du présent et de l'avenir (Molinié, 2006 et 2009), et cette articulation mobilise les compétences métacognitives de l'individu qui est ainsi confronté à une « [...] mise en mots de connaissance ou d'expériences passées influençant la construction présente ou à venir de nouveaux savoirs » (Perregaux, 2002 : 83).

Dans le cas des enseignants primaires qui font l'objet de cette recherche, réfléchir et jeter un regard « *méta* » sur leur trajectoire en langues doit pouvoir leur permettre de penser, de valoriser les langues – au pluriel – au sein de leur répertoire langagier et de prendre conscience de leurs ressources. Ils peuvent aussi penser aux stratégies qu'ils ont mises en œuvre pour apprendre dans un contexte en immersion ou en mobilité, par exemple lors d'un séjour linguistique. Cette prise de conscience de la vivacité de « leurs langues » et la cohérence donnée (ou non) lors du témoignage oral apporté sont de véritables atouts si elles souhaitent que la prise de conscience se mue véritablement en ressources « actives » (Jeanneret, 2010b), j'entends par là des ressources activables et transférables à un autre contexte d'activité. En ce sens-là, identité d'apprenant et identité d'enseignant se font face dans un rapport d'interdépendance. Il est donc essentiel que les étudiants en formation puissent :

[...] revenir sur leur vécu, sur la mise en mémoire des situations-clés et sur les jalons **qui ont marqué la constitution de leur identité d'apprenant en langues**, tout au long de leur parcours scolaire et extrascolaire (Tomasini, 2010 : 36, c'est moi qui souligne).

Dans mon recueil de données, ce transfert de ressources est particulièrement évident dans les propos tenus par Carlo en septembre 2009 (T1). Il thématise à plusieurs reprises qu'il n'a jamais pu apprendre les langues à l'école :

Oui pour moi pour moi c'était en fait clair que c'était ce que je voulais ((apprendre une langue au sein d'une famille anglophone durant dix-huit mois))

parce que je e ça e j'ai déjà remarqué de longue date que je n'apprends pas je n'apprends pas les langues à l'école (T1, 36Co)⁴⁷.

Justement en fait j'apprends [les langues] de la meilleure façon uniquement en dehors de l'école ((rires de De)) si je peux dire ça ainsi et ensuite comment en fait c'est égal comment simplement ce qu'on peut faire e discuter avec des gens [mm] aller manger avec des gens sortir tout ce qu'il y avait à faire [mm] » (T1, 62Co)⁴⁸.

Le rapport qu'entretient Carlo avec les langues qu'il parle a évolué très positivement au cours de sa vie : moyennement motivé pour tout ce qui a trait aux langues en milieu scolaire, durant son enfance, il a développé ses compétences langagières ultérieurement, dans des expériences immersives – davantage détaillées au portrait de Carlo au point 6.5.1.b) – et il en tire certaines pistes didactiques pour son futur enseignement dans les classes germanophones. Par exemple, il se verrait pratiquer des séquences immersives, comme l'enseignement du sport en français, afin de pouvoir « animer » positivement les enfants de ses futures classes et maintenir leur motivation à un degré assez élevé.

Ce que l'exemple de Carlo met en évidence, c'est la question de son rapport aux langues : en passant sous la loupe des événements marquants tirés de sa trajectoire d'appropriation langagière, il conscientise les ressources qu'il a pu développer – ou non – et il prend pleinement conscience de sa manière d'apprendre, de ce qui fonctionne le mieux pour lui quand il s'agit de s'approprier une langue.

Je retiens de la notion d'« alter-réflexivité » (De Robillard, 2007 ; Bretegnier, 2009) que la réflexivité autour de la question des langues – que nous donne à voir l'exemple de Carlo – se met également en œuvre sous l'impulsion ou la confrontation à autrui, à un *alter* significatif. C'est également un élément sur lequel j'ai insisté au chapitre 2 sur le développement et l'interactionnisme sociodiscursif, en particulier dans le sous-chapitre 2.2, qui a permis de mettre en lumière le rôle de l'autre comme « pourvoyeur d'identité », et ce, au travers

⁴⁷ *Ja für mich für mich war es eigentlich klar dass ich das wollte weil ich im das e schon von früher bemerkt habe dass ich in der Schule nicht gut lerne Sprachen lerne [...] (T1, 36Co).*

⁴⁸ *Eben eigentlich lerne ich am besten nu:r ausserhalb der Schule ((rires de De)) wenn ich das so sagen kann und dann wie eigentlich egal wie einfach was man machen kann e mit Leuten reden [mm] mit Leuten essen gehen ausgehen alles was auch immer gab [mm] (T1, 62Co).* Cet extrait sera analysé plus en détail au cours des chapitres 7, 8 et 9.

des notions présentées comme la socialisation, la médiation, les communautés de pratiques et les représentations sociales. C'est exactement ce qui peut se jouer lors d'entretiens de nature biographique ou, plus généralement, dans la production d'écrits biographiques, que ce soit dans le domaine des langues ou dans les travaux s'intéressant au développement de l'humain. Ils servent de médiation :

[...] à l'écrit (depuis les textes d'écrivains jusqu'aux « écrits intermédiaires » que sont le journal de terrain de l'ethnologue, le journal de bord ou encore le Portfolio de l'étudiant plurilingue) comme à l'oral (notamment dans le cadre des entretiens de recherche), les capacités autobiographiques et réflexives relèvent bien de cette capacité à construire en interaction avec un – et des – autre(s) **une série de médiations (sémiotiques, symboliques, existentielles) entre soi et le monde** (Molinié & Bishop, 2006 : 13, c'est moi qui souligne).

Par ailleurs, il y a un certain consensus dans le domaine de la formation des enseignants à considérer que l'écriture de soi participe à la transformation de soi (voir notamment les travaux de Vanhulle, 2009). L'écriture de soi contribue, selon cette auteure, à la construction d'un « soi professionnel ». D'autres chercheurs (notamment Morisse, Lafortune & Cros, 2011 ; Barré-De Miniac, 2011) voient dans l'écriture de soi la possibilité de se développer ou de se professionnaliser. Si l'écriture peut jouer un rôle manifeste dans la construction d'une identité professionnelle, le fait de « se dire » lors d'entretiens biographiques peut prendre en charge la même fonction. Le récit de soi lors des entretiens permet aux personnes interviewées une sorte de « retour sur soi » (Molinié & Bishop, 2006 : 150). L'analyse des discours, ajoute Vanhulle (2011), est une fenêtre pour comprendre le développement professionnel. C'est ainsi que, dans ma recherche, les entretiens biographiques permettent la mise en perspective des trajectoires d'appropriation langagières qui, au-delà du fait du simple fait de « se dire », octroient probablement la possibilité aux enquêtés de procéder à des (ré)aménagements identitaires. Il sera question de ces transformations identitaires au prochain point.

4.4 La trajectoire d'appropriation langagière : investissement dans les apprentissages langagiers et transformations identitaires

Dans certains travaux de recherche sur la TAL en contexte anglophone et francophone (entre autres Norton, 1995 ; Baroni & Jeanneret, 2008, 2009), la TAL peut être considérée comme une source – autant pour le chercheur dans sa recherche que pour la personne interviewée qui crée de la cohérence en témoignant – permettant de **lier la question de l'investissement dans les apprentissages langagiers à la problématique des réaménagements identitaires**. Ce regard spécifique sur le parcours langagier des apprenants est au cœur des travaux scientifiques du Groupe de recherche sur les biographies langagières de l'université de Lausanne (désormais GReBL)⁴⁹. Comme on l'a vu précédemment au chapitre 2, les représentations sont sociales, car non seulement elles relèvent de croyances partagées et diffusées dans un groupe, mais encore car elles sont négociées dans l'interaction (Gajo, 2000). Par exemple, tout entretien à caractère formateur entre une personne-néophyte et un expert du métier permet au débutant de construire des représentations sociales au sujet de la thématique abordée. Les entretiens impliquant une dimension réflexive, dans tout métier, confrontent les personnes débutantes aux représentations de l'autre. C'est là un autre apport possible d'autrui au développement de l'identité professionnelle du sujet, en particulier dans les métiers où l'interaction humaine est centrale.

Or, les TAL analysées par le GReBL, qu'elles soient rédigées en textes ou qu'elles prennent la forme d'entretiens oraux, permettent de mieux comprendre les « réaménagements identitaires » (Jeanneret, 2010a) qui se jouent pour les apprenants en langues dans un pays francophone. Ces réaménagements « représentent une clef qui va permettre à certains étudiants de s'investir dans leur appropriation » (Jeanneret, 2010a : 28). En se fondant notamment sur les travaux de Norton (1995), les membres du GReBL proposent ainsi une analyse

⁴⁹ Le Groupe de recherche sur les biographies langagières (GReBL) a été codirigé par la Professeure Thérèse Jeanneret et par le Professeur Raphaël Baroni, et a réuni, durant de nombreuses années, en premier lieu des chercheurs et chercheuses de l'École de français langue étrangère (EFLE) de l'Université de Lausanne (UNIL). En tant que doctorante affiliée à l'UNIL, mais plus particulièrement à l'EFLE, j'ai eu la chance de faire partie du GReBL durant plusieurs années (2009-2016).

des TAL qui articule réaménagements identitaires et construction des connaissances/compétences langagières (Baroni & Jeanneret, 2008 et 2009 ; Jeanneret, 2010a ; Jeanneret, 2010b ; Baroni & Giroud, 2010 ; Tomasini, 2010 ; Bemporad, 2012 ; Bemporad & Ristea, 2014 ; Etienne-Tomasini, 2013 et 2014 : Bemporad & Jeanneret, 2016).

Dans cette perspective, l'identité de l'individu y est vue comme multiple et en mouvement :

Il faut donc insister sur ce caractère dynamique de la biographie, dont chaque nouvelle version vient déplacer les enjeux du passé au lieu de les fixer dans une version définitive de l'histoire du sujet. S'il y a une identité narrative [...], c'est une identité en perpétuelle refondation » (Baroni & Jeanneret, 2008 : 121).

Le dynamisme s'explique d'abord par le matériel qui constitue, dans mon cas, le dispositif de recherche : les « mots des enquêtés » (Demazière & Dubar, 1997) lors des entretiens. Un épisode identique d'une même trajectoire peut tout à fait être raconté différemment d'une fois à l'autre. Une TAL n'est jamais stabilisée, et son émergence est liée aux conditions interactionnelles du moment (Jeanneret, 2010a), d'où le caractère parfois « fugace » du matériau de recherche, qui peut faire l'objet de reproches de la part des fervents partisans de la recherche quantitative. De mon point de vue, les entretiens sont autant un matériel de recherche riche et pertinent que les approches quantitatives, comme les questionnaires. La méthodologie et les objectifs de recherche sont simplement différents et spécifiques et il s'agit, pour le chercheur, d'agir en conséquence.

L'un des éléments qui contribue au dynamisme et au perpétuel mouvement est la nature de l'interaction entre les personnes en présence lors des entretiens. Le GReBL met en évidence l'importance des relations interlocutives pour que les apprenants puissent construire des attitudes et des ressources positives pour l'appropriation langagière (Jeanneret, 2010a). Les entretiens, en tant que méthode biographique, présupposent une co-construction du discours :

L'entretien biographique se co-construit en référence à l'histoire du sujet narrateur, dans une relation interpersonnelle avec le chercheur, le formateur et/ou le groupe (Molinié, 2009 : 3).

En accord avec les constats que j'avais dressés au chapitre 2 sur l'interactionnisme sociodiscursif, il s'agit ici de « faire ensemble » et de « co-construire ensemble ». L'autre, celui qui écoute le récit de la TAL, peut être entrevu par l'interviewé comme un « pourvoyeur d'identité » ou un « agent de socialisation » qui permet l'ouverture « d'espaces de liberté pour le sujet qui se révèle sous l'aiguillon de l'autre » (Baroni & Giroud, 2010 : 71, ce sont les auteurs qui soulignent). C'est bien un « autrui significatif » (Mead, 1963) qui écoute le récit de la personne interviewée dans le cadre d'entretiens biographiques, qui l'amène à se repenser et à se reconsidérer différemment et, par là-même, peut-être, qui l'aide à se développer.

Cela implique que mon recueil de données ne m'a pas seulement été utile à titre personnel pour ma recherche doctorale, mais qu'il a sans doute – modestement, il est vrai – permis à mes interviewés de (commencer à) se construire en tant que professionnels. Cet élément renvoie à la dimension éthique de certaines recherches qualitatives, comme dans les travaux de recherche du GReBL (Bemporad, à paraître). Le sens du parcours raconté est ainsi « établi conjointement par le narrateur et celui auquel il s'adresse » (Baroni & Giroud, 2010 : 70) :

Une telle observation, dans le cadre des récits identitaires, peut nous amener à nous demander si nous racontons pour nous retrouver tels qu'en nous-mêmes, fidèles à une image préfabriquée de notre identité, ou au contraire pour nous découvrir sans cesse différents, pour nous penser autrement, pour défricher avec notre interlocuteur de nouvelles perspectives de vie ? (Baroni & Giroud, 2010 : 70).

Dès lors, la TAL est vue comme un « lieu d'ébranlement, lié à la relation interlocutive et permettant un réaménagement identitaire » (Baroni & Giroud, 2010 : 63) ; les tensions qui peuvent apparaître dans le discours des sujets sont révélatrices de cet ébranlement. Sous la poussée interlocutive, dans la confrontation à l'« alter-réflexivité » (De Robillard, 2007 ; Bretegnier, 2009), l'identité est (re)négociée, ouvrant la porte à de nouveaux possibles pour la personne qui témoigne.

[...] raconter des éléments de sa vie revient à se construire dans l'interaction des éléments d'identité » (Vion, 1994 : 54).

À l'instar de Vion (1994), je vois un lien privilégié entre regard autoréflexif sur son parcours de vie et construction identitaire. Ainsi, un nouvel élan peut être investi en retour dans l'appropriation langagière. La professionnalisation est considérée alors comme un processus qui amène progressivement une personne néophyte au statut d'enseignant. Ce processus implique, pour le futur professionnel, de développer des compétences nouvelles (langagières, professionnelles) et qui seront à acquérir la plupart du temps par une formation et par la socialisation dans différentes communautés.

Comme je le mettrai en évidence au chapitre suivant (chapitre 5), le développement et les compétences, l'appropriation langagière ainsi que l'identité des futurs enseignants sont étroitement liés. Il s'agit en effet d'une perspective dynamique à travers le temps ou d'un processus diachronique, d'une construction de compétences par l'individu – de compétences langagières, respectivement de compétences professionnelles – ainsi que d'une reconfiguration de représentations sociales qui sont amenées à évoluer par la confrontation à autrui et aux communautés de pratiques. Afin de conscientiser les ressources déjà existantes, le futur enseignant est amené, dans les institutions de formation, à considérer les démarches réflexives comme la TAL ou le dossier d'apprentissage⁵⁰ comme des outils qui l'amèneront plus loin sur le chemin de la professionnalisation (entre autres Molinié, 2006 ; Cadet & Causa, 2005 et 2006 ; Simon & Thamin, 2012).

Ce faisant, elle pose les bases de la construction d'une légitimité (professionnelle), et ce point-ci va être abordé au chapitre 5, directement après l' « arrêt sur image » propre au chapitre 4.

⁵⁰ Il s'agit d'un outil de réflexion écrite sur l'acquisition de compétences professionnelles, sur la base d'un référentiel de compétences institutionnel.

4.5 Arrêt sur image au terme du chapitre 4

Le chapitre 4 m'a permis de situer la notion de « biographie langagière » et de lui préférer la notion de « trajectoire d'appropriation langagière » pour les raisons que j'ai mentionnées *supra*. J'ai pu en appréhender les enjeux et les finalités selon deux spécificités : la trajectoire d'appropriation langagière est un outil privilégié de professionnalisation d'une part et, d'autre part, elle permet de questionner l'apprenant sur son investissement dans l'activité langagière et d'en voir les possibles réaménagements identitaires. Molinié (2015) tire un constat similaire en postulant que l'articulation entre recherche biographique et plurilinguisme est une « clef pour la professionnalisation ». En référence à Kohonen (2000), Andrade (2007) précise que :

Le travail sur des biographies linguistiques permet au futur professeur de comprendre les expériences particulières d'apprentissage linguistique que les sujets en question ont su construire et permet aussi d'esquisser des projets d'éducation aux langues et aux cultures, dans le sens d'une actualisation permanente et plurielle du répertoire linguistique, communicatif et didactique du professeur en formation (Andrade, 2007 : 9).

Par une approche réflexive, les enseignants, tout comme leurs apprenants, peuvent s'autoévaluer grâce aux éléments mis en évidence dans leur TAL et se donner les moyens de fixer de nouveaux objectifs pour avancer dans leurs progrès langagiers. La TAL présente un intérêt didactique certain pour l'appropriation langagière, autant pour les futurs enseignants que pour les élèves (Perregaux, 2002 ; Jeanneret, 2010b). Quand le travail biographique sur l'appropriation langagière entre en classe, c'est l'occasion pour les élèves de réfléchir à la diversité langagière et culturelle, aux identités plurielles qui composent la classe et aux possibilités de découvertes que cette diversité implique pour le groupe-classe (Thamin & Simon, 2009). Les élèves sont à même de comprendre à quoi leurs compétences plurilingues et pluriculturelles peuvent servir (Coste, Moore & Zarate, 1997 ; Moore, 2006) et comment continuer à développer un répertoire langagier plurilingue, susceptible d'être valorisé ensuite dans la société. Le travail biographique réalisé ensemble entre élèves et enseignant permet en outre à l'élève de réfléchir sur les finalités de l'apprentissage et sur le fait d'apprendre à apprendre (Molinié, 2006) ainsi que

de mieux comprendre comment et par quels mécanismes un individu s'approprié une langue (Lüdi, 2005). Il interroge la question de la motivation à apprendre et peut aussi être source de renouvellement pour l'investissement dans l'appropriation langagière (Baroni & Jeanneret, 2008, 2009).

Afin de permettre aux futurs enseignants de développer des compétences plurilingues et pluriculturelles auprès de leurs élèves et de mettre en évidence la diversité langagière au sein de leurs futures classes, la trajectoire d'appropriation langagière apparaît comme « l'outil privilégié d'une didactique du plurilinguisme » (Molinié, 2006a : 8). Pour les enseignants qui se destinent entre autres à l'enseignement des langues, le travail sur les trajectoires d'appropriation langagière est un élément tout à fait central. Lors d'un entretien biographique, un processus de mise en relation entre fragments hérités (identité en lien avec la famille et l'origine sociale), acquis (identité en lien avec la position socioprofessionnelle) et espérés (l'identité à laquelle on aspire pour se sentir reconnu) se met en œuvre (De Gaujelac, 2000 ; Molinié, 2009).

Le présent chapitre 4 a permis de montrer que le rôle d'autrui, comme aux chapitres 2 et 3, est essentiel dans les démarches de type « entretiens biographiques ». À l'instar de Molinié (2009), je pense que la « construction d'une identité professionnelle en didactique des langues et des cultures » implique aussi une « capacité à écouter l'histoire d'autrui » (Molinié, 2009 : 1). Cette capacité, développée par les enseignants au travers des biographies langagières, peut certainement conduire les enseignants à donner une place aux approches réflexives en langues, dans le contexte de leur propre classe, comme je l'ai signalé précédemment. Si le travail biographique réalisé par les enseignants sur leur propre trajectoire d'appropriation langagière leur permet de se décentrer et de les questionner sur leur rapport aux langues, il devrait, en outre, leur donner envie de pratiquer de telles activités réflexives avec leurs élèves. Cela étant, la trajectoire d'appropriation langagière peut résolument être considérée comme un premier pas vers la professionnalisation.

A ce stade de mon travail, je considère que développer une identité professionnelle enseignante, c'est se confronter à l'altérité en se socialisant et

en favorisant des approches réflexives. Dès lors, je m'attacherai ainsi à découvrir et à mieux comprendre les traces et les manifestations de cet « *alter* » dans le discours des personnes que j'ai interviewées, comme l'atteste ma première question de recherche, présentée au chapitre 1.

Dans le cadre du prochain chapitre (chapitre 5), il sera question de mettre en perspective les notions de compétences, de sentiment de légitimité et d'identité professionnelle car j'ai la conviction qu'elles sont liées entre elles.

Chapitre 5 : compétences, sentiment de légitimité et identité professionnelle

5.1 D'une appréhension extérieure de la notion de compétence à une perspective plus « interne »

Les précédents chapitres ont permis, d'une part, de mieux appréhender le développement psychosocial d'un sujet dans une perspective interactionniste sociodiscursive (chapitre 2) et, d'autre part, de montrer que la construction de l'identité professionnelle s'élabore souvent sous l'effet de forces matérialisées dans des activités diverses, que celles-ci émanent de l'identisation ou de l'identification, ou de notions acquises et mises en tension comme les savoirs conceptuels et les savoirs issus de l'activité professionnelle (chapitre 3). La réflexivité du sujet, portant sur sa trajectoire d'appropriation langagière personnelle ou plus largement sur son parcours de future enseignante, peut en outre constituer un premier levier de professionnalisation (chapitre 4). A ce stade de la réflexion, il s'avère pertinent de se demander comment – c'est-à-dire par quelles étapes et/ou par quels processus – un sujet réflexif et agissant dans des contextes souvent en tension les uns avec les autres, peut construire une identité professionnelle (nouvelle) tout en développant, tout à fait progressivement, **un sentiment de compétence** dans un métier où il démarre en tant que néophyte.

Le sentiment de compétence (ou d'incompétence) est un élément particulièrement important dans une insertion professionnelle « réussie », comme le constatent Martineau et Presseau (2003). Les enseignantes qui ne se sentiraient pas compétentes au niveau pédagogique, lors de leur(s) année(s) d'enseignement, donnent à voir, dans leurs discours, des traces de ce sentiment d'incompétence, qui n'est pas vu comme une incapacité mentale ou physique ou une faute en soi, mais qui est perçu en tant que lacune dans le contrôle de la tâche à accomplir (« contrôlabilité de la tâche ») : « une absence ou une faiblesse dans le contrôle ou l'exécution de la tâche professionnelle, telle que perçue par le nouveau enseignant lui-même » (Martineau & Presseau, 2003 :

5). Le sentiment de compétence est une donnée centrale dans l'efficacité de l'enseignante car le sentiment de contrôler la tâche est un élément-clé de la motivation en psychologie cognitive, motivation indispensable pour mener à bien toute tâche quelle qu'elle soit ; la mise en discours d'un sentiment d'incompétence perçu par les enseignants renvoie ainsi au vécu émotionnel et cognitif, face à une tâche qui a été plus ou moins bien contrôlée (Martineau & Presseau, 2003). Ce point sera mis en lumière ultérieurement dans ce travail, par le témoignage d'Anouk.

En premier lieu, je constate, de manière assez générale, que, dans la Haute Ecole au sein de laquelle je travaille en tant que formatrice, institution qui soutient également mon « terrain » de recherche, la notion de « compétence » est présentée sans précaution comme objectif central de la formation. En effet, construire une identité professionnelle d'enseignante compétente est l'aboutissement à la fois d'une perspective développementale (se construire en tant qu'enseignante) et professionnalisante (se former en tant qu'enseignante). En demeurant en marge de toute vogue relative à la notion de « compétence », vogue issue en premier lieu d'écrits scientifiques québécois à la fin des années 1980 et qui a envahi le monde de l'école, en particulier au début des années 1990 (Tardif & Desbiens, 2014), il convient dans le cadre de ce travail de discuter cette notion et d'envisager la manière dont elle peut, effectivement, contribuer à la construction de l'identité professionnelle. Certes, les trois « obsessions » actuelles sur la scène internationale sont les suivantes : former des « enseignantes compétentes », créer des « praticiennes réflexives »⁵¹ et mettre sur le marché du travail des « professionnelles de l'enseignement » (Tardif & Desbiens, 2014 : 1). Mais il convient d'interroger les approches par compétences qui sont devenues, pour ainsi dire, dans ce contexte précis et spécifique, une donne habituelle et incontournable pour évaluer aussi bien les acquis des enseignantes en formation que ceux des élèves dans les classes, et ce depuis une vingtaine d'années.

⁵¹ Les approches réflexives ont été au cœur de la réflexion au sein du chapitre 4. J'emploie ici la terminologie de Schön (1994) au féminin, suivant la logique d'alternance de mes chapitres.

Si l'on part de l'idée qu'une profession renvoie à la **maîtrise de compétences** en général, compétences qui contribuent à faire de l'individu un spécialiste dans son domaine, il est devenu également coutumier, dans notre société actuelle, que les aptitudes nécessaires à l'exercice d'un métier soient examinées ou évaluées au travers de référentiels de compétences appréhendés sous forme de descripteurs, au moment de délivrer la certification ou le diplôme donnant droit à l'exercice du métier choisi ou en cours de formation menant à cette certification. Une mise en œuvre des compétences référencées, de manière maîtrisée, peut dès lors « prouver » la légitimité du sujet à agir dans la sphère professionnelle concernée. Les compétences professionnelles attendues, ainsi référencées et listées en des référentiels de compétences⁵², se retrouvent non seulement dans le domaine de la formation des enseignantes, mais aussi dans de nombreuses sphères de l'activité humaine (Tardif & Desbiens, 2014). On pourrait considérer que le développement de compétences sous forme de référentiels à suivre, caractéristique propre à un certain nombre de métiers malgré d'évidentes spécificités en fonction de la profession envisagée, peut être vue comme **une attente sociale** qui est allée en grandissant depuis deux décennies. A mes yeux, cette attente sociale – les professionnelles de chaque métier doivent faire preuve de compétences pour être légitimes (légitimées) et crédibles – met en évidence que, dans ce sens, la notion de compétence est une forme de norme externe qui s'impose à la personne.

Or, dans cette conception, les référentiels propres au monde enseignant ont pour finalité d'aider les enseignantes néophytes à construire des compétences idoines et reconnues par autrui ou par la société, afin de devenir au terme de leur formation de base de « bonnes professionnelles », capables de prendre en charge les missions d'enseignement qui leur seront confiées. Plus concrètement, ces référentiels de compétences décrivent les aptitudes, qu'elles soient « minimales » ou « idéales » qu'une enseignante professionnelle se doit de maîtriser si elle veut exercer sa profession de manière légitime, en lien avec les enfants ou les parents mêmes, mais aussi les partenaires indirects (collègues, responsables d'établissement, inspecteurs, etc.). Chaque Haute

⁵² C'est le cas dans les Hautes Écoles pédagogiques de Suisse et autres institutions agréées.

Ecole pédagogique en Suisse a une forme de référentiel de compétences en la matière, qui constitue une référence pour les étudiantes et le corps professoral. En ce sens-là, ces référentiels de compétences renvoient clairement à **une attente institutionnelle et sociale** (des HEP et de la société), elle-même nourrie par les attentes ou les besoins exprimés par le terrain scolaire même (enseignantes, responsables d'établissement, enseignantes de stage notamment).

Or, le référentiel de compétences de la HEP/PH FR⁵³, comme bon nombre d'autres institutions similaires, suit cette même logique d'appréhender la notion de « compétence » de manière « externe », impliquant l'idée que les compétences constituent en quelque sorte des attributs cognitifs ou des acquis au cours de la formation. Le référentiel de compétences de la HEP/PH FR

⁵³ Le référentiel fribourgeois comprend d'une part onze compétences principales (niveau 1), listées de la lettre A à la lettre K et qui constituent un premier niveau de référence et, d'autre part, à un second plan, il englobe cinquante-quatre « sous-compétences » (niveau 2) qui précisent les compétences de niveau 1. Le document complet des cinquante-quatre sous-compétences est consultable sur le site Internet de la HEP/PH FR : www.hepfr.ch, sous « Formation » puis sous « Référentiel de compétences ».

Les compétences de niveau 1 se présentent de la façon suivante (HEP/PH FR, référentiel de compétences, 2017) :

- A. Concevoir et animer des situations d'enseignement-apprentissage en fonction des élèves et du plan d'études
- B. Observer et accompagner les processus d'apprentissage
- C. Prendre en compte la diversité des élèves dans son enseignement
- D. Evaluer la progression des apprentissages et le degré d'acquisition des savoirs et des compétences des élèves
- E. Communiquer de manière claire et appropriée dans divers contextes liés à la profession enseignante
- F. Développer et mettre en place des règles de vie et un climat propice aux apprentissages
- G. Agir de façon éthique et responsable dans l'exercice de ses fonctions
- H. Collaborer avec différents partenaires de l'institution scolaire à la réalisation des objectifs de l'école
- I. Comprendre et utiliser les médias et les technologies de l'information et de la communication
- J. Comprendre et utiliser les principes de la recherche (praticien chercheur)
- K. Réfléchir et intervenir sur ses pratiques (praticien réflexif).

Durant les trois années que dure la formation initiale, les « aspirantes enseignantes » sont amenées à travailler les compétences listées dans ce référentiel, en particulier les compétences A-B-C-D-E-F et K, qui font l'objet de l'examen pratique déroulant durant le tout dernier stage de diplôme, en fin de troisième année, alors que la compétence J est au cœur du travail de « bachelor » – un travail de recherche-action effectué seule ou duo – qui a lieu également en dernière année de formation. D'autres compétences sont mobilisées sous la forme d'une sensibilisation (par exemple la compétence H) car elles seront davantage expérimentées lorsque les étudiantes seront diplômées et qu'elles seront en charge de leur propre classe.

implique non seulement des compétences didactiques (gérer la classe, différencier, évaluer), pédagogiques (établir une relation pédagogique avec les élèves, établir un climat de classe favorable aux apprentissages) ainsi que la maîtrise de savoirs disciplinaires (propres à chaque branche enseignée) ou de savoir-faire (intégrer les technologies de l'information), mais encore la mise en œuvre de compétences langagières (favoriser une communication adaptée en contexte professionnel). On peut alors en conclure provisoirement que, au-delà de la perspective externe de la compétence que je viens mettre en lumière, les personnes doivent finalement s'approprier et intégrer un ensemble de « compétences ».

Or, les compétences langagières se trouvent en outre également listées sous la compétence E « communiquer de manière claire et appropriée dans divers contextes liés à la profession enseignante », en particulier pour la langue 1. Quant aux compétences langagières en langue 2, elles sont décrites et référencées à l'aide de six niveaux – de A1 à C2 – et d'indicateurs (par exemple le répertoire, la cohérence, la correction) dans les descripteurs du CECR (2001) et participent aussi de la perspective externe d'une compétence. Si la palette des compétences attendues de la part d'une enseignante est, certes, propre à un métier qui s'avère complexe dans la diversité des missions confiées, elle peut aussi se comprendre à la lumière des différentes acceptations que la notion de « compétence » a connues. L'une des raisons qui peut expliquer pourquoi la « compétence » est une notion difficile à appréhender, c'est qu'elle est apparue dans trois champs distincts :

- (a) les sciences du langage ;
- (b) les sciences du travail ;
- (c) le développement personnel ou professionnel qui intègre la construction de l'identité professionnelle, notamment enseignante, dans les champs éducatifs.

L'ordre dans lequel ces trois champs apparaissent laisse entrevoir que la notion de « compétence », parfois utilisée au singulier ou régulièrement au pluriel, n'a pas émergé, en premier lieu, dans le champ éducatif. En effet, le concept de « compétence » est apparu en linguistique, en 1965, avec les travaux de

Chomsky, auquel Hymes répond par le terme de « compétence de communication » (Bulea Bronckart & Jeanneret, 2007). La notion de « compétence » a migré des sciences du langage vers les sciences du travail, ensuite elle a pleinement rejoint les champs éducatifs (Bulea Bronckart & Jeanneret, 2007). Or, dans une terminologie psychologique anglo-saxonne, la notion de compétence était initialement synonyme d'habileté et de capacité, renvoyant à des termes comme ceux de « performance », d'« adaptabilité », de « flexibilité », d'« efficacité » ou de « productivité » (Lemaître & Hatano, 2007). On constate que **la notion de compétence**, en passant des sciences du langage au milieu du travail, a été complètement redéfinie : elle n'est plus conceptualisée depuis l'individu et ses propriétés, mais elle **est caractérisée depuis l'activité même**, le contexte des tâches ainsi que l'analyse de celles-ci (Bulea Bronckart & Jeanneret, 2007). Dans cette perspective, la compétence renvoie à une dimension évaluative et est toujours contextualisée : une compétence se définit par rapport à une situation donnée, en lien avec un domaine d'activité et un ensemble de tâches à réaliser (Lemaître et Hatano (2007)). C'est un changement de paradigme, car la dimension praxéologique – l'agir – est désormais placée au centre dans la conception des « sciences du travail » de la compétence.

La question essentielle est ainsi, sur la base des constats émis ci-dessus, de se demander comment les personnes, futures enseignantes, s'approprient la notion de compétence : qu'est-ce qu'elles en font concrètement ? Comment font-elles siennes les attentes sociales et institutionnelles précédemment mentionnées ? et, principalement, comment les compétences attendues sont-elles intériorisées ?

Pour répondre à ces questions, il faut interroger la notion de « compétence » afin d'examiner par quels chemins les sujets s'en emparent pour mener des réflexions, évaluer leurs pratiques et se sentir compétents. Ici se laisse entrevoir, en quelque sorte, un **basculement de l'externe vers l'interne**. Le chapitre 4 avait permis notamment de montrer l'importance croissante qu'ont pris les histoires de vie et les trajectoires dans les sciences sociales, depuis une vingtaine d'années. La place du sujet narratif, témoignant de son histoire et de

son parcours de vie dans une perspective idéalement réflexive, n'est plus à rappeler. Dans le récit des trajectoires, qu'elles soient des parcours de vie ou des trajectoires d'appropriation langagière, la place qu'occupent les compétences est éloquente. La narration autour des événements-clefs discursifs, ayant permis la construction de compétences (générales et langagières) par le sujet est un élément récurrent.

Ce constat donne à voir une autre appréhension de la notion de « compétence », qui est plus « interne » ici. Si, dans la perspective « externe », une première logique voyait dans la compétence un attribut cognitif ou un donné, la seconde logique, « interne », part du fait que la compétence est appréhendée à partir de l'agir du sujet ou par le sujet lui-même, à partir de son agir. Qui dit agir du sujet, dit **mise en évidence privilégiée de l'activité** même. Un paradigme présent notamment dans les sciences sociales considère que l'activité représente une « entrée possible » favorisant la construction progressive d'outils de pensée transversaux (Barbier & Durand, 2003). Dans ce contexte, les démarches de recherche sont redéfinies autour de l'activité et les milieux scientifiques, en particulier en sciences sociales, investissent et revisitent la notion d'« activité » au travers des réflexions sur la compréhension et l'analyse de l'activité même, notamment en contexte professionnel où l'individu agit et interfère avec le monde qui l'entoure. On peut citer, à titre d'exemple, le travail de recherche de Bulea & Fristalon (2004) et de Bulea (2009) portant sur les dimensions de l'agir au sein du travail infirmier et du travail enseignant, et qui met en évidence les figures de l'action du point de vue du travail en faisant dialoguer sciences du travail et sciences du langage, ainsi qu'en permettant de se questionner sur le rôle de la verbalisation dans la constitution de gestes professionnels propres à une profession donnée.

En se posant la question de savoir si l'« entrée activité » représente une nouvelle culture de pensée, Barbier et Durand (2003) se sont efforcés de dégager des dénominateurs communs entre différentes approches issues de champs disciplinaires divers, bien qu'ils présentent des similitudes entre eux : l'approche psychologique de l'activité (notamment langagière, cf. Bronckart, 1997), la sociologie de l'action, la pragmatique en linguistique, la philosophie

analytique et la psychologie du travail. Les dénominateurs communs identifiés par Barbier et Durand (2003) renvoient à:

- a) une conception holistique de l'activité, où l'action et la cognition sont indissociables ;
- b) une conception située de l'action où les acteurs en présence ont une réelle marge de manœuvre et où les interactions occupent une place centrale ;
- c) une conception incarnée de la situation où les dimensions de « l'être corporel » par rapport à la situation sont essentielles ;
- d) une affirmation de la continuité et de l'inscription dans le temps de l'activité, où les processus de médiation ou les conflits inter ou intra psychiques, notamment, occupent une place de choix dans la réflexion ;
- e) l'affirmation du caractère négocié de l'activité sociale, en particulier la mise en évidence de la négociation et de la co-construction du sens dans les interactions langagières ;
- f) l'intérêt pour les phénomènes d'autonomie de l'activité ;
- g) l'intérêt pour les constructions de significations au cœur de l'activité, par exemple la centration sur les processus narratifs.

Tout en considérant cette « entrée activité » (Barbier & Durand, 2003) particulièrement pertinente pour la réflexion qui m'anime dans cette recherche, je m'interroge sur le fait que l'activité même, dans un contexte de stage en langue 2 pourrait être, en définitive, le lieu de départ privilégié pour construire des compétences (professionnelles, langagières, socio-affectives ou transversales), dans la lignée de ce que Bulea et Jeanneret (2007) avaient mis en évidence avec la notion de « **processus compétentiel** » où c'est l'agir qui mobilise la compétence. Je pourrais envisager ces compétences comment étant à la fois le fruit d'une interdépendance entre action et cognition (conception holistique), dans un contexte situé et, en même temps, comme étant liées à un processus de développement du sujet qui nécessite des négociations autour du sens lors d'interactions verbales avec autrui (perspective interactionniste sociodiscursive). Dans la deuxième partie du présent chapitre, je vais tenter d'illustrer cette construction complexe de la compétence et d'apporter des

réponses, au travers de quelques extraits choisis, et qui relèvent en particulier du contexte spécifique du stage dans la langue 2.

En effet, en définissant la compétence depuis l'agir, on peut dès lors en arriver à se sentir compétent en effectuant réellement quelque chose, en étant acteur. Par conséquent, en suivant la piste de ce propre « sentiment de compétence » par l'agir, on peut considérer que la mise en récit (qui constitue un agir second), les biographies langagières et plus généralement les approches réflexives que l'on a décrites au chapitre 4 procèdent à un renforcement de ce sentiment de compétence.

Or, et c'est là un point tout à fait central, certaines chercheurs qui appréhendent la notion de compétence de manière « interne » (en particulier Wenger, 2005 et Barbier & Galatanu, 2004), conférant au sujet agentif une grande marge de manœuvre dans ses actions susceptibles de lui permettre un développement d'un point de vue social et cognitif tout en procurant en retour **le sentiment d'être compétent**, voient un lien particulièrement fort entre la notion de compétence et celles de pratiques et d'identités. Non seulement la compétence permet de rendre compte du rapport entre le sujet et son activité (Duceux, 2007), mais le développement de compétences professionnelles par le sujet contribue à l'émergence de son identité professionnelle. Selon Wenger (2005), l'identité est une expérience et une démonstration de compétences :

Quand nous **sommes membres à part entière** d'une communauté de pratique, nous sommes **en terrain familier**. Nous pouvons **nous comporter de façon compétente**. Nous nous sentons **compétents et** nous sommes **reconnus comme tels**. Nous savons comment **nous engager avec les autres**. Nous saisissons pourquoi ils font ce qu'ils font parce que nous comprenons le sens de leur entreprise (Wenger, 2005 : 170, c'est moi qui souligne).

La participation à une communauté de pratiques au sein de laquelle un sujet se sent légitime dans ses compétences permet de (re-)configurer son rapport à son identité ou à ses différentes identités. Pour être une enseignante, une avocate, une ébéniste, **il faut se sentir compétente et il est nécessaire de pouvoir expérimenter ce sentiment de compétence au travers de l'agir professionnel**, approche que l'on a aussi expérimentée dans les recherches sur l'incompétence pédagogique par Martineau et Presseau (2003). C'est en se

« frottant » aux activités qu'un sujet agentif peut expérimenter, tâtonner, ressentir, « vivre de l'intérieur » s'il est compétent ou incompétent, tout en réalisant que le feedback des pairs est un élément essentiel également. On peut entrevoir ici un lien entre la construction de l'identité professionnelle, la notion de compétence et la reconnaissance accordée, notamment par les pairs. Ces aspects de compétence deviennent pleinement des dimensions de l'identité (Wenger, 2005).

En somme, l'appartenance à une communauté de pratique se traduit en une identité comme une forme de compétence. En ce sens, **une identité, c'est établir un lien avec le monde en tant qu'un mélange particulier de familier et d'étranger**, d'évident et de mystérieux, de transparent et d'opaque. **Nous nous manifestons** par ce que nous reconnaissons et par ce que nous ne reconnaissons pas, par ce que nous comprenons de prime abord et par ce que nous ne pouvons pas interpréter, **par ce que nous pouvons nous approprier** et par ce qui nous aliène, par ce que nous pouvons déclencher immédiatement et par ce que nous ne pouvons pas utiliser, par ce que nous pouvons négocier et par ce qui reste hors de portée. En pratique, nous savons qui nous sommes par ce qui est familier, compréhensible, utilisable et négociable. Nous savons qui nous ne sommes pas par ce qui est étranger, opaque, encombrant et non productif (Wenger, 2005, 169-170, c'est moi qui souligne).

Wenger (2005) propose ici une manière de se déterminer d'un point de vue identitaire, qui laisse une place importante à ce qui est mobilisable et familier. Il considère l'identité comme « une forme de compétence », signe tangible de l'appartenance à une communauté de pratiques. Les compétences apparaissent ainsi chez Wenger (2005) comme des éléments constitutifs de l'identité. Or, dans le contexte de recherche qui est le mien, qu'est-ce qui pourrait être mobilisable et familier en formation ? Il convient de s'interroger sur ce que je vais appeler les « gestes professionnels naissants », les « petites routines » ou les rituels familiers (par exemple, accueillir ses élèves le matin, prendre congé d'eux en fin de journée, gérer une mise en commun, transmettre des consignes qui soient compréhensibles, rédiger une lettre aux parents qui soit claire et adaptée au destinataire) et que je considère comment pouvant être des manifestations concrètes de la compétence en émergence. Ces « gestes professionnels naissants » peuvent ainsi figurer au rang de ce qui pourrait être mobilisable par une enseignante néophyte. Dans ma perspective de travail, quels seraient les lieux où ces activités seraient possibles ? En contexte de

formation initiale, le lieu de prédilection où les étudiantes peuvent agir en priorité, ce sont les stages, bien qu'il arrive sporadiquement que les étudiantes assurent un jour de remplacement isolé ou, dès la troisième année de formation, qu'elles prennent en charge une décharge sur l'année scolaire, à raison d'un demi-jour par semaine. Appliquée de plus près au contexte de recherche qui est le mien, l'entrée « activité » permet ainsi de se questionner sur le rôle central des stages – en langue 1 mais en particulier en langue 2 – et sur la capacité du sujet agentif à construire des compétences dans l'action, et à en rendre compte après les avoir intériorisées. La dénomination fréquemment donnée au travail concret ou à la pratique professionnelle dans les classes est le « terrain ». Les stages sont ainsi le lieu de l'activité même d'enseignante néophyte, qui favoriseraient le développement de compétences professionnelles. Beckers (2007) s'est interrogée sur les compétences professionnelles nécessaires à la future enseignante pour mener à bien les tâches éducatives qui lui seront confiées : plusieurs d'entre elles renvoient à la question des stages.

Selon Beckers (2007 : 240), deux axes forts de cette construction de compétences seraient :

- mettre la future enseignante face à des tâches complexes proches de la vie professionnelle qui invitent à la mobilisation intégrée de ressources pertinentes (situations d'intégration) ;
- mettre la future enseignante face à des tâches professionnelles en interaction avec des acteurs dans un contexte authentique (pratiques sociales durant les stages) ;

Dans l'approche de Beckers (2007), l'agir professionnel est ainsi placé en point de mire et les stages jouent un rôle important dans le développement de l'identité professionnelle (voir aussi Ayraud & Guibert, 2000). Pour ce qui a trait au contexte que j'étudie, la question des compétences langagières, en particulier en contexte de stage langue 2, est tout à fait aussi centrale que celle des compétences en général et il faudra donc s'interroger également sur la compétence (langagière), qui est à la fois l'objet de l'enseignement

(l'enseignante doit permettre à ses élèves de développer leurs compétences en langue 2) mais aussi le vecteur de l'enseignement (pour pouvoir bien enseigner à ses élèves, l'enseignante doit être à même d'être compétente en langues). Ainsi, les compétences langagières occupent une place centrale dans les liens entre compétence et identité. De facto, l'appropriation langagière présuppose que le sujet a « rendu internes » ou qu'il a intégré certaines compétences langagières. Or, le passage d'une appréhension externe à une perspective interne de la compétence suit cette même logique : l'« intériorisation » de compétences et la reconnaissance de celles-ci par autrui, dans les interactions, génèrent l'identité, que cette identité se décline en tant que locutrice ou scriptrice, ou en tant que professionnelle, etc.

On peut envisager ici une comparaison assez évidente, sans vouloir « tomber dans le simplisme » non plus : à première vue, une femme devient mère dès le moment où elle a eu (au moins) un enfant. Elle peut aussi l'être en devenant mère adoptive ou mère « de cœur » pour des enfants dont elle souhaiterait s'occuper durablement. Pourtant, c'est dans les interactions avec les enfants – ou bien souvent avec d'autres pairs tels que d'autres « mamans » – qu'une mère développe son sentiment de compétence « d'être mère ». Parvient-elle à subvenir aux besoins de son enfant ou de ses enfants ? Gère-t-elle efficacement la conciliation entre vie familiale et vie professionnelle, si tel est le cas ? Accompagne-t-elle bien son enfant dans les moments importants de sa vie ? Contribue-t-elle à le rendre heureux ? Lui propose-t-elle une nourriture équilibrée, une éducation pertinente et qui favorise le sentiment d'autonomie ainsi que des loisirs adéquats, au regard des attentes, des normes ou des représentations sociales ? Cette comparaison a, certes, ses limites, mais une constante s'impose toutefois : ce sont les pairs qui renvoient des signaux positifs (ou non) au sujet agentif s'exprimant dans ses discours, lui permettant de se (re-)configurer en tant que mère compétente, enseignante compétente, locutrice compétente, chercheuse compétente, etc.

Après avoir mis en évidence que les compétences en général, abordées dans une perspective interne, sont en interdépendance avec l'identité

professionnelle, la perspective de liens forts entre identité professionnelle et compétences langagières fera ainsi l'objet du prochain sous-chapitre.

5.2 Appropriation langagière et sentiment de compétence développé au travers du stage en langue 2

Dans un premier temps, je commencerai par définir en quoi consiste l'appropriation langagière avant de me focaliser sur ce qu'elle implique pour de futures enseignantes (de langues), d'une part au niveau de leur propre statut d'(ancienne) apprenante en langues et de future enseignante de langue(s), et, d'autre part, en lien avec les apprentissages langagiers que vont réaliser en classe leurs futures élèves.

Des travaux de recherche, notamment ceux de Krashen (1981) et de Besse et Porquier (1984), dont les points de vue divergent complètement, ont permis néanmoins de mettre en évidence la différence et la complémentarité des notions d'apprentissage et d'acquisition : l'apprentissage est le plus souvent réservé à un usage en milieu scolaire, tandis que l'acquisition renvoie au contexte extrascolaire ou « naturel » de l'appropriation langagière. Si l'acquisition est perçue comme un phénomène naturel, l'enseignement/apprentissage des langues est une « tentative d'intervention dans ce processus naturel pour l'optimiser » (Klein, 1989 : 5). La distinction entre apprentissage et acquisition peut, en français, être neutralisée par l'utilisation du terme « **appropriation langagière** », appréhendée en tant que processus impliquant soit l'apprentissage d'une langue en milieu scolaire, soit l'acquisition non guidée dans un contexte quotidien, soit les deux en même temps (ou encore successivement, voir à ce sujet Porquier, 1995). Ce processus dynamique sollicite fortement le sujet et lui permet de se développer au niveau humain.

L'appropriation langagière, dans la langue de scolarisation mais également en langue 2, **est un point de départ essentiel dans le travail des enseignantes et donc dans leur développement identitaire professionnel.** En effet, dans toute discipline scolaire, la dimension langagière – par exemple comprendre la consigne écrite d'un problème en mathématiques ou pouvoir lire et s'appropriier un texte-documentaire en histoire – occupe une place tout à fait centrale dans le travail cognitif des élèves. Par exemple, Bourdieu (1982) avait

mis en évidence le rôle de la lecture dans la constitution du capital culturel. Tout au long d'une journée d'école, les élèves sont en effet amenés à s'approprier de nouveaux savoirs, à les intégrer ou encore à les exprimer devant la classe. Si, dans la problématique qui m'intéresse, je vais me focaliser sur l'appropriation langagière en langue 2, il est néanmoins important de garder à l'esprit que cette question touche à bien d'autres disciplines scolaires. D'ailleurs, dans les quarante-huit entretiens qui constituent le corpus principal et le corpus secondaire de ma recherche doctorale, l'apprentissage de la langue 2 – allemand ou français et d'autres langues – est régulièrement thématiqué dans le discours de mes enquêtées. On peut imaginer que cette dimension langagière et son rôle central font partie intégrante de l'école et la maîtrise attendue de la part des élèves, notamment pour ce qui a trait aux genres textuels mobilisés en contexte scolaire, caractérise socialement le « métier d'élève ».

Par ailleurs, nombre d'études ont relevé que l'acquisition des langues secondes répond à une autre « logique » que celle de la langue 1 puisque, en principe, le développement cognitif de l'enfant est déjà bien avancé. En plus du fait que l'apprenante d'une langue étrangère est, en règle générale, plus âgée que celui qui acquiert une langue première, un autre élément rend l'acquisition différente : au moment de l'acquisition d'une langue étrangère, l'apprenante connaît déjà une langue sur laquelle elle peut s'appuyer, de manière consciente ou inconsciente (Klein, 1989). Cette capacité de l'élève à construire des compétences plurilingues et pluriculturelles (Coste, Zarate & Moore, 1997 ; CECR, 2001 ; Castellotti & Moore, 2002, Moore, 2006) est au cœur de nombreux questionnements à l'heure actuelle et figure dans la majeure partie des plans d'études cantonaux ou intercantonaux en Suisse. Dans la perspective plurilingue qui est la mienne – décrite en particulier dans les remarques liminaires du chapitre 1 – notamment dans l'idée que les apprenantes développent des compétences plurilingues et pluriculturelles, je considère que l'apprenante qui acquiert une ou plusieurs secondes langues utilise sa (ses) langue(s) première(s), laquelle (lesquelles) peut (peuvent) agir comme médiatrices. Dans le meilleur des cas, l'apprentissage de la langue 2 amène la personne à réélaborer son univers sémiotique et représentationnel déjà présent, tout en renégociant son ou ses identité(s) (Bemporad, à paraître). Il ne s'agit

pas d'une juxtaposition, mais d'un réajustement de son monde intérieur et psychique : son répertoire langagier et culturel s'agrandit et permet de comprendre et de produire de nouveaux discours (Bemporad, à paraître), toujours mieux adaptés aux situations auxquelles elle est confrontée. Transposée à la lumière de mon propre dispositif de recherche, je considère de manière tout à fait centrale que **le stage en langue 2**, tout en permettant à la future enseignante d'agir professionnellement en langue 2 et par là même de se sentir compétente, condition sine qua non pour favoriser le développement d'une identité professionnelle, permet à la fois de **réaménager son univers représentationnel du métier professionnel**, auquel elle a été confrontée en langue 1, mais également de **négoier son identité professionnelle émergente**.

Je peux me demander quelles implications les stages peuvent avoir dans le développement de l'identité professionnelle enseignante. En effet, une des pistes de travail centrales de ce travail peut être que **l'investissement réalisé par mes enquêtées dans leur langue 2 est articulé à l'intériorisation de leur identité professionnelle nouvelle**. C'est un élément-clef à mes yeux, qui explique pour quelles raisons je considère que, dans ce contexte particulier et spécifique du stage en langue 2, **l'appropriation langagière, en particulier de la langue 2, est déterminante pour la construction de l'identité professionnelle enseignante**.

J'effectue, en effet, les constats suivants :

- (a) le développement d'une compétence à agir dans une nouvelle langue implique des changements identitaires ;
- (b) l'événement du stage en langue 2 donne la possibilité d'expérimenter la nouvelle identité « langue 2 » et la nouvelle identité professionnelle ;
- (c) cette concomitance d'agir langagier et d'agir professionnel joue un rôle important. En effet, en manifestant ce que les étudiantes, futures enseignantes, ont réussi à apprendre, elles fonctionnent dans leur

nouveau métier, à la fois en tant qu'enseignantes de la langue 2 qu'elles parlent mais aussi en tant qu'enseignantes en général.

En outre, mes interviewées sont en effet amenées à poursuivre le développement de leur trajectoire d'appropriation langagière dans une perspective de formation professionnelle : certains contenus de cours sont donnés en immersion, en langue 2. Des travaux de groupe sont proposés en « mode bilingue allemand-français » dans le cadre des cours, et chaque étudiante effectue un stage dans une classe dans l'autre région linguistique (langue 2). Il y a ici de très nets enjeux de socialisation (langagière) : en se confrontant à autrui et à la langue 2, en se socialisant professionnellement au sein du corps enseignant lors des stages et dans la « confrontation » avec les élèves en classe, les étudiantes sont amenées à se développer et à initier des réaménagements identitaires.

Comme je l'ai mentionné plus haut, je considère l'**appropriation langagière** en tant que processus dynamique qui recoupe à la fois l'apprentissage d'une langue de manière guidée, dans une école par exemple, et l'acquisition qui renvoie à l'appropriation d'une langue par le sujet de manière non guidée. Dans la suite de ce travail, c'est donc une conception de l'appropriation langagière précise qui prévaudra et qui considérera l'appropriation langagière comme sous-tendant « non seulement un processus cognitif et psycholinguistique mais aussi l'observation et la participation à une pratique sociale et culturelle » (Bulea & Jeanneret, 2007 : 101). En effet, des chercheurs ont mis en évidence (entre autres Norton, 1995 ; Bemporad, à paraître) que l'appropriation langagière, dans une perspective socioconstructiviste, est complètement dépendante du contexte socio-culturel et qu'elle se construit dans les interactions de la personne avec son environnement. C'est un élément qui est particulièrement manifeste au cours du stage en langue 2 et ceci ne va pas sans rappeler les dénominateurs communs évoqués dans l' « entrée activité » (Barbier & Durand, 2003). Je me réfère ici également aux éléments que j'ai mis en évidence au chapitre 2, en particulier au rôle de l'activité (langagière) et à la « part de l'autre » dans le développement des sujets humains.

Klein (1989) effectue, en outre, une distinction pertinente pour ma recherche : l'acquisition de langues secondes englobe plusieurs composantes nécessaires, dont l'impulsion à apprendre, la capacité linguistique et l'accès à la langue. Par exemple, l'impulsion à apprendre dépend de plusieurs facteurs, dont l'intégration sociale, les besoins de communication, les attitudes ou encore l'éducation (Klein, 1989). Si je relie ces trois composantes au contexte de la classe, l'impulsion à apprendre renvoie à la place et au rôle central des apprenantes ou des élèves. De manière générale, l'individu est amené à s'exprimer par motivation personnelle et à pratiquer certaines activités langagières. Il s'engage dans le processus d'appropriation langagière et il souhaite par là même développer ses compétences personnelles et son répertoire langagier. En retour de son engagement et de son investissement dans l'appropriation de la langue, l'individu peut espérer un impact positif sur l'image qu'il a de lui et voir son identité, dynamique et flexible, changer, évoluer ou encore être renégociée. En effet, la notion d'investissement a été théorisée par Norton (1995) et renvoie en premier lieu aux actions réalisées par un sujet afin d'améliorer sa condition sociale. L'engagement établit un lien entre les caractéristiques personnelles de l'individu et son identité (Bourgeois & Chapelle, 2006). Bemporad (à paraître) souligne la complémentarité de ces deux notions qui mettent en jeu appropriation langagière et composante identitaire.

Or, l'un des moments dans la formation HEP/PH FR où il apparaît que les étudiantes s'engagent particulièrement dans leurs pratiques langagières en langue 2, c'est le stage dans l'autre région linguistique, couramment désigné comme étant le « stage en langue 2 ». Ce stage en langue 2 consiste en un moment exclusivement synchronique dont le contexte spécifique pourrait être décrit ainsi : c'est un dispositif de formation qui est au cœur de ma recherche puisque qu'il fait se converger construction identitaire, appropriation langagière de la langue 2, sentiment de légitimité et réflexivité que les étudiantes effectuent entre le troisième semestre et le quatrième semestre de la formation, qui en compte six au total. Lors de la « journée d'intégration » vécue par mes enquêtées (voir l'exemple de celle de février 2013), journée qui est un moment consécutif au stage permettant de revenir sur la pratique de manière réflexive,

j'ai pris note des propos des étudiantes afin d'enrichir les considérations envisagées grâce à mon corpus de thèse.

Malgré une durée relativement brève de deux semaines, le stage professionnel dans l'autre région linguistique est mentionné par les étudiantes comme étant une expérience qui permet de « perfectionner [leurs] compétences langagières en langue 2 », de « découvrir les particularités d'un autre système scolaire avec des ressemblances et des spécificités propres », d'« être déstabilisées et de voir des choses dans [leur] pratique qui ne se voient presque plus », de « clarifier [leurs] règles de vie en classe et de s'y tenir », de s'exercer à « donner des consignes adaptées dans une autre langue et d'utiliser un registre de langue adapté au contexte scolaire », de « faire appel à des stratégies non verbales pour arriver à délivrer un message », de « se remettre dans une dynamique d'apprentissage » et de « se demander ce qui est normal ou « comme partout » par rapport aux stages réalisés en langue 1 »⁵⁴. Le premier but général annoncé dans le descriptif de ce stage étant le « développement d'une attitude de décentration et d'ouverture à la diversité linguistique et culturelle » (HEP/PH FR, 2011), les réflexions dont les traces sont citées ci-dessus montrent qu'un processus de conscientisation peut s'avérer important pour que les étudiantes réfléchissent à leur trajectoire d'appropriation langagière, qu'elles puissent enseigner ultérieurement la langue 1 et la langue 2 dans une perspective de décloisonnement et qu'elles mettent en œuvre, dans leurs futures classes, les principes mêmes d'une didactique du plurilinguisme. On voit à nouveau ici le rôle important que joue la réflexivité, comme j'ai pu le mettre en évidence au chapitre 4.

Le contexte spécifique du stage dans l'autre région linguistique et dans une école « langue 2 », propre à la HEP/PH FR, permet de réfléchir à une articulation possible, et pertinente à mes yeux, entre développement de l'identité professionnelle enseignante et appropriation langagière de la langue 2. Ce sont les deux pistes de réflexion centrales qui sont au cœur du dispositif de cette recherche doctorale. Elles se retrouvent toutes les deux dans la problématique du stage dans l'autre région linguistique qui pourrait se présenter de la manière

⁵⁴ Il s'agit là d'extraits de paroles d'étudiantes lors de la journée d'intégration précitée.

suivante : j'ai mis en évidence, au chapitre 2, l'importance d'autrui dans le développement humain, en particulier quand cet *alter* génère de la contradiction. Une manière d'envisager **le stage en langue 2**, dont l'objectif institutionnel est de favoriser une certaine décentration tout en permettant aux étudiantes de développer leurs compétences langagières, c'est de considérer qu'il **permet une confrontation à l'autre** suffisamment grande pour générer de la contradiction et qu'il invite les étudiantes à se développer au niveau humain, dans une perspective sociodiscursive.

Or, les exemples, tirés du stage en langue 2 et que je vais présenter dans cette partie de chapitre seront éloquentes : en s'engageant (ou non) dans l'appropriation langagière en langue 2, en exerçant son futur métier professionnel en langue 2 de manière autoperçue comme étant plus ou moins légitime, les futurs enseignants Aymeric et Anouk espèrent un impact positif sur leurs compétences langagières et souhaitent, en retour, connaître le sentiment d'être compétents et donc légitimes aux yeux des élèves et des autres partenaires de l'action éducative. Les « épreuves » de langue ou les défis qu'ils vont rencontrer en stage vont leur permettre, au travers de leur agir, de développer des formes de compétence(s) et ainsi de contribuer au développement identitaire professionnel personnel. Baroni & Jeanneret (2008 et 2009) et Jeanneret (2010a) parlent de « réaménagements identitaires » lorsque l'individu tente de donner du sens aux expériences sociales qu'il a réalisées dans une langue donnée. Son identité s'en trouve ainsi modifiée, altérée (au sens de la racine du mot « *alter* » qui signifie « autre »). Ces réaménagements identitaires peuvent se réaliser si l'appropriation langagière s'est passée dans des conditions favorables ou acceptables pour le sujet (Jeanneret, 2010a), comme c'est souvent le cas pour les participantes à ma recherche quand elles développent leurs compétences en langue 2, en stage ou dans l'institution de formation. Dans certains cas, comme pour Anouk par exemple, l'appropriation langagière en langue 2 ne semble pas s'être passée dans des conditions acceptables à ses yeux. Je développerai ce point en détail un peu plus loin dans ce chapitre mais je propose ici un bref extrait qui servira d'exemple. Dans cet extrait, je pose la question suivante à Anouk (Ak) : « Avez-vous l'impression d'exercer votre métier d'enseignante différemment quand

vous le faites en langue 2 au lieu de la langue 1 ? ». Voici la réponse qui m'a été donnée, Anouk pensant manifestement à son expérience lors du stage en langue 2 :

oh oui oui totalement alors e ouh ((Ak soupire)) faut être e ben e j'avais vraiment l'impression d'être retournée en première année où e beaucoup de fois devant les élèves on essaie un petit peu de e d'improviser en fait e [mm] et on se fait très vite dépasser par les événements (T3, 28Ak).

Ce bref extrait met en évidence les liens possibles entre appropriation langagière et réaménagements identitaires, l'appropriation langagière étant censée favoriser en quelque sorte un accès ou une porte vers la professionnalisation et donner à voir la construction (ou déconstruction) de leur identité professionnelle émergente. Ici pour Anouk, l'appropriation langagière est ressentie comme insuffisante et semble fermer, momentanément du moins, la porte vers la professionnalisation d'Anouk qui se trouve en perte de légitimité professionnelle, comme s'il s'avérait qu'elle se retrouvait au tout début de sa formation initiale. Dans l'extrait présentant le discours d'Aymeric que je mobiliserai plus loin dans ce sous-chapitre, le processus de professionnalisation se vit de manière contraire à celui expérimenté par Anouk. J'ai retenu en particulier ces deux témoignages car leur vécu a été complètement différent : pour l'un, l'appropriation langagière en contexte de stage langue 2 s'est suffisamment bien passée pour lui permettre de tenir son rôle d'enseignant (quasiment) comme lors d'un stage effectué dans sa langue 1; pour l'autre, l'appropriation langagière en langue 2 a été relativement difficile, ce qui lui a posé des questions de légitimité dans son rôle d'enseignante vis-à-vis de ses élèves, à ses yeux, car elle ressentait une forte insécurité linguistique. Les exemples plus longs, toujours empruntés aux discours d'Anouk et d'Aymeric, et que je vais présenter dans les pages suivantes, permettront de mettre en évidence les liens forts entre appropriation langagière, compétences langagières et identité professionnelle.

Je précise enfin que le stage dans l'autre région linguistique touche de près plusieurs enjeux langagiers propres à la profession enseignante : l'un de ces aspects est, pour les stagiaires, d'enseigner leur propre langue 1 en tant que langue 2 aux élèves de leur classe. Si, au premier abord, cet exercice semble

plus évident pour les stagiaires que le fait d'enseigner dans sa langue 2 la langue 1 des élèves (car la maîtrise de la langue 1 paraît évidente), cela comporte cependant certains défis, dont celui de la transposition didactique et de la simplification du vocabulaire et du répertoire langagier afin que les élèves puissent réaliser les tâches proposées. Par exemple, Aymeric souligne qu'il avait eu la même difficulté, lors de son stage en langue 2, à devoir enseigner le français aux élèves germanophones de sa classe que lorsqu'il enseigne, dans les autres stages en français, l'allemand aux élèves francophones. Le même besoin de simplifier le vocabulaire de manière adaptée unissait les deux types de stage :

finalement la même difficulté c'est simplifier le vocabulaire c'est rechercher donc e j'avais autant l'impression ben e quand je devais enseigner le français aux e aux Alémaniques ben que finalement je devais simplifier mon vocabulaire français e je devais chercher les mots e donc toutes les mêmes difficultés finalement que je rencontre en allemand quand je dois enseigner [mm] ou bien e quand je dois parler donc c'était assez rigolo cette impression de e de devoir re-réfléchir sur sa propre langue maternelle [mm] pis ça j'ai trouvé intéressant (T3, 66Ay)

Le bref extrait retenu montre qu'Aymeric, suite à son expérience de stage en langue 2, a pu tirer une conclusion intéressante pour sa pratique professionnelle (mise en évidence à deux reprises par l'adverbe « finalement », T3, 66Ay) : au-delà des questions de la langue d'enseignement ou de la langue cible mise en œuvre dans un cours de langue, les enjeux pour le personnel enseignant restent les mêmes : adaptation des objectifs aux besoins des élèves et à leur zone proximale de développement, proposition de tâches attractives et adaptées, consignes claires et précises, susceptibles d'être comprises par l'ensemble des élèves, etc. Un peu plus loin dans l'entretien T3, Aymeric confirme cette impression :

j'ai essayé de fonctionner la même chose les questions que je me suis posées e elles avaient rien à voir avec la langue finalement (T3, 92Ay).

Ensuite, pour bien comprendre ce qui se joue lors de ce stage, je vais faire appel à plusieurs extraits d'entretiens afin de proposer une approche contrastée, pour ce qui a trait aux points de convergence possibles entre identité enseignante et appropriation langagière de la langue 2.

Le premier extrait que j'ai choisi concerne Aymeric et il prend place lors d'un entretien placé au temps T3, en deuxième année de formation⁵⁵ :

91De *mm mm et comment mettez-vous en rapport ce stage langue 2 avec votre pratique professionnelle dans le sens où c'était un stage langue 2 mais ça reste d'abord un stage [mm] quels sont les liens que vous faites entre les deux choses*

92Ay *bah finalement **c'est comme si on m'avait mis un petit handicap e en entrant dans un stage** quoi e donc j'ai essayé de fonctionner la même chose **les questions que je me suis posées e elles avaient rien à voir avec la langue finalement** [mm] donc c'était des questions de discipline des des questions de travaux de groupe ou pas [mm] quel sens finalement de faire des travaux de groupes e pis ben voilà et après ben e **il y avait la frontière de la langue donc du coup e [mm] c'est e il y a un petit défi en plus** là au milieu donc ouais j'ai de la peine à répondre autre chose que ça quoi c'était pour moi franchement un stage normal qui e [c'est vous qui répondez] mm [il n'y a pas de normal de pas normal] après c'est vrai qu'il y avait ben e la délicatesse ben quels cours je peux donner parce que ben e ils avaient un thème e ils appelaient ça e Mensch und Umwelt un truc comme ça M U [mm l'environnement mm ouais] ben e le thème c'était e la religion le bouddhisme ben e il m'a proposé de donner un truc ou l'autre alors e il a fallu que je comprenne le texte [mm] ce qui n'était pas un problème avec le dictionnaire je veux dire e je connais aussi un peu le bouddhisme donc du coup ça e ça venait assez facilement mais il me fallait un petit peu de temps pour préparer pis finalement **ben j'étais quand même pas cent pour cent à l'aise e de le présenter** devant enfin e d'en discuter avec les élèves de comprendre ce qu'ils me disaient de ressortir les points importants [mm] donc e j'ai fait ça en collaboration d'abord avec l'enseignant pis **j'ai très vite remarqué que j'étais e pas largué** mais que e ça me demandait beaucoup trop de concentration e pour comprendre ce qu'il racontait e que j'arrivais tout simplement plus à e me dire mais main(ten)ant comme je vais répondre quoi [mm] je devais d'abord comprendre pis après répondre donc e les remarques que je faisais c'était juste une de temps en temps où il y avait un thème en particulier qui était abordé et pis e qui posait problème [mm] pis du coup j'avais quelque chose à dire e je le disais à ce moment-là*

93De *donc entre les différents types de stage pour vous il n'y a pas de différence sauf peut-être éventuellement des expériences e plus circonscrites plus précises [mm] que là sur le texte sur le bouddhisme où il y a eu parf- parfois plus de temps pour écouter mais e [exactement ouais] en allemand pour vous c'était un stage entre guillemets comme un autre*

94Ay *voilà mais après ben il y a certains trucs que je pouvais pas faire comme e enfin justement ce genre de cours [mm] ou bien des fois **c'était un peu plus délicat d'aider les élèves** ils avaient d'au- soit d'autres manières d'aborder soit il fallait que je comprenne ce qui est leur problème d'abord et pis du coup ben e **pour***

⁵⁵ La constellation des entretiens T1, T2, T3, T4 est décrite précisément au point 6.2, dans le chapitre 6 sur la méthodologie et le design de la recherche.

leur faire des relances ou ben e pour leur expliquer ben e c'est tout simplement plus difficile quoi [mm] e donc j'essaie e [trouver les mots] trouver les mots donc du coup il y a quand un côté où je viens un petit peu moins vers les élèves [mm] parce que e je redoute les questions un peu trop compliquées [mm] et pis en final ça c'est un peu la première semaine mais la deuxième semaine ben je vais [mm] si c'est trop compliqué ben écoute allez demander e à votre enseignant principal et pis voilà quoi

95De *quand vous dites je vais un peu moins vers les élèves est-ce que vous avez l'impression non le stage c'était en langue deux mais vous avez quand même pu construire une relation pédagogique [mm] avec la classe [mm ouais ouais] indépendamment de la langue*

96Ay *ouais ça c'était bonnard justement parce qu'il y avait un peu le souci justement au début de se dire comment eux ils vont réagir comment moi je vais réagir comment va se construire la relation et pis finalement ben j'étais vraiment un membre à part de la classe quoi e non un membre à part entière de la classe [mm] e donc il y avait pas de difficulté de ce côté-là ou ils venaient me poser des questions certains ils osaient plus que d'autres certains ils allaient e. visiblement pas chez moi parce qu'ils avaient des questions plus pointues ou parce qu'ils n'étaient pas à l'aise [ou peut-être par habitude aussi] ou par habitude aussi exactement et d'autres ben ils jouaient le jeu de ven- **ben ils jouaient le jeu finalement ils ils étaient intéressés à venir vers moi** et pis ils discutaient ou ils venaient me poser des questions quand ils avaient des pauses donc c'était de ce côté-là très drôle et **pis e ils respectaient mon mon rôle finalement d'enseignant e même si je savais pas la langue donc franchement de ce côté-là j'étais plutôt agréablement surpris de leur réaction et pis e de la place qu'ils m'ont faite dans la classe en sachant que je ne parlais pas forcément leur langue** quoi donc (T3, 91De à 96Ay)⁵⁶.*

Lors de l'entretien, ma question portait sur l'inscription du stage langue 2 dans le contexte général des stages. Certes, et sans vouloir minimiser le grand investissement langagier des étudiantes pour préparer leurs leçons dans une langue qui n'est pas leur langue 1, ce stage est en langue 2, mais il reste un stage parmi les autres stages. Il doit leur permettre de développer leurs compétences et leurs gestes professionnels pour exercer le futur métier. À cette question, Aymeric répond par l'affirmative puisqu'il précise que les préoccupations qu'il a ressenties durant ce stage en langue 2 étaient assez similaires à celles rencontrées lors des stages précédents (en langue 1) : *les questions que je me suis posées e elles avaient rien à voir avec la langue*

⁵⁶ C'est moi qui souligne.

finalement [mm] donc c'était des questions de discipline des des questions de travaux de groupe ou pas [mm] quel sens finalement de faire des travaux de groupes (T3, 92Ay). La formule employée par Aymeric est presque sans appel : « elles [les questions qu'il s'est posées] avaient rien à voir avec la langue » (T3, 62Ay).

Certes, il thématise des difficultés supplémentaires liées à la compréhension des questions posées par les élèves dans sa langue 2 et le fait de pouvoir expliquer avec d'autres mots ou de donner des « relances » pour poursuivre sa leçon. Ces difficultés supplémentaires se traduisent, dans le discours d'Aymeric, par un lexique impliquant une certaine restriction ou une difficulté accrue : *c'est comme si on m'avait mis un petit handicap e en entrant dans un stage (T3, 92Ay) / e il y avait la frontière de la langue donc du coup e [mm] (T3, 92Ay) / c'est e il y a un petit défi en plus (T3, 92Ay)*. Les termes de « handicap » et de « frontière » soulignent une difficulté supplémentaire dans ce contexte « langue 2 », mais Aymeric les transforme rapidement en « défi », un nom connoté plus positivement que les deux autres. On en vient à penser que, dans le cas d'Aymeric, son identité d'enseignant est assez forte pour fonctionner même s'il dit manifester moins de compétences langagières en langue 2.

On peut relever qu'Aymeric a relevé avec un certain brio le défi du stage en langue 2 : non seulement il a pu enseigner des contenus de cours en langue 2 (entre autres en environnement ou en histoire), mais – et c'est un élément qui lui tient à cœur – il a pu établir une relation pédagogique avec les élèves de sa classe, malgré le fait qu'ils ne parlaient pas la même langue que lui. Cette surprise vécue comme positive – il arrive à établir une relation pédagogique comme lors des autres stages effectués dans sa langue 1 – semble teintée d'émotions, qui transparaissent notamment par l'emploi de l'adjectif « bonnard » (T3, 96Ay), qui est une variante locale romande pour signifier « c'est rigolo, sympa ». Si Aymeric avait initialement l'appréhension, toute compréhensible, de savoir si les futurs élèves de sa classe de stage langue 2 allaient l'accepter et le reconnaître en tant qu'enseignant, en tant que référence, ses craintes ont été rapidement apaisées en cours de stage : *et pis finalement ben j'étais vraiment un membre à part de la classe quoi e non un membre à part entière de la classe*

(T3, 96Ay) / ben ils jouaient le jeu finalement ils ils étaient intéressés à venir vers moi (T3, 96Ay) / pis e de la place qu'ils m'ont faite dans la classe en sachant que je ne parlais pas forcément leur langue (T3, 96Ay) / pis e ils respectaient mon mon rôle finalement d'enseignant e même si je savais pas la langue (T3, 96Ay). On pourrait même imaginer que le lapsus d'Aymeric (« j'étais un membre à part de la classe », reformulé ensuite par « un membre à part entière ») pourrait être interprété comme une sorte d'angoisse antérieure au stage, qu'Aymeric a pu résorber au fur et à mesure que le stage se déroulait et suite aux retours positifs qu'il recevrait de son rôle (légitime) en classe.

Ces extraits très succincts, tirés du tour de parole 96Ay (entretien T3), mettent en lumière une opposition. Aymeric se situe lui-même dans une certaine « insécurité linguistique » qui transparaît au travers des termes *en sachant que je ne parlais pas forcément leur langue* ou encore *même si je savais pas la langue* (alors qu'il maîtrise relativement bien l'allemand). Cette insécurité linguistique est en tension avec la place qui lui a été faite par les élèves : ils respectent son rôle d'enseignant, son autorité en tant qu'enseignant même si, dans ce stage, il ne peut pas fonctionner à ses yeux comme une référence en matière de « modèle de langue »⁵⁷ : *j'étais vraiment un membre à part de la classe quoi e non un membre à part entière de la classe / de la place qu'ils m'ont faite dans la classe / ils respectaient mon mon rôle finalement d'enseignant (T3, 96Ay).* Il se sent légitimement accepté en tant qu'enseignant, mais, à ses yeux, pas comme locuteur germanophone. Aymeric est vu comme un membre légitime du groupe-classe par les élèves eux-mêmes, et même davantage, il est reconnu en tant qu'enseignant. Il a une place dans la classe, une place légitime et non remise en question par les élèves lors de ce stage.

Si Aymeric se sent légitimé dans le contexte de son stage en langue 2, Anouk a ressenti un vécu tout différent, comme on va le voir dans le second extrait que j'ai retenu des entretiens T3.

31De⁵⁸ d'accord merci beaucoup voilà on va revenir un petit peu sur e votre stage L2 qui qui est tout frais vous venez de le faire est-ce que vous pouvez me prés-m'expliquer un petit peu raconter un peu comment s'est passé ce st- stage en

⁵⁷ On pense ici toujours aux attentes de la société envers les enseignantes, que l'on a déjà thématiques plus haut.

⁵⁸ Tout au long de cet extrait, c'est moi qui souligne.

L2 et comment s'est déroulé pour vous e votre apprentissage l'acquisition des langues de la langue en particulier dans ce stage L2

- 32Ak mm e ben j'étais dans une classe extraordinaire avec e un deux professeurs extraordinaires aussi [mm] e c'était une bonne ambiance et le e s ce dont je suis très reconnaissante envers le l'enseignant c'est que il a bien précisé aux élèves qu'il fallait parler lentement [mm] et en Hochdeutsch pour qu'on puisse comprendre e j'ai aussi eu de la chance de tomber avec e une élève ((elle fait référence ici à une étudiante co-stagiaire et pas à une élève de sa classe de stage)) qui parle bien le le suisse-allemand même [mm] donc qui pouvait m'expliquer des fois alors que je comprenais juste e un mot sur quatre me dire clairement ah non ça ça ça et pis e c'est juste là où tu n'as pas compris [mm] ((Ak parle ici du fait que sa collègue de stage lui « valide » en quelque sorte sa bonne compréhension des discours produits par les élèves ou l'enseignant, dans la langue qui correspond à la langue 2 d'Anouk)) et puis e **ben disons que j'étais très frustrée au sens où j'étais très vite bloquée par la langue [mm]** tout ce que je voulais leur dire à ces enfants au final e **je devais faire des e gestuelles [mm] et pis e montrer vite au tableau dessiner vite fait au tableau [mm]** pour qu'ils puissent comprendre mais sinon e je crois que e cela s'est bien passé dans l'ensemble mais e **j'ai quand même e cette frustration de la langue**
- 33De mm par exemple quand vous dites j'étais bloquée pour la langue je devais faire un dessin au tableau c'était pour donner une consigne ou bien pour réagir spontanément à ce qu'ils disaient ou qu'est-ce qui e quels sont les moments où vous vous sentiez peut-être le plus bloquée ou plus frustrée pour reprendre vos mots ((rires de Ak et De))
- 34Ak ben e quand ils me posaient des questions et pis que je n'arrivais pas à leur répondre parce que **je j'étais démunie tout simplement e**
- 35De les mots vous manquaient
- 36Ak oui voilà exactement que ce soit en maths ce qui e pourtant est un langage plus ou moins universel j'arrivais pas du tout à leur expliquer quoi que ce soit en me disant e mon dieu oui e cette petite partie e tu vois là ouais bien il faut faire ça moins ça enfin e c'était très compliqué [mm] et pis e un épisode aussi en environnement où j'ai dû expliquer les différentes e zones de climat **c'était e pas une catastrophe mais cela s'en rapprochait assez** c'était essayé donc e cela allait mais e j'étais e **j'avais plus l'impression d'être devant [mm] et que les élèves faisaient le cours à ma place plutôt que moi qui leur faisais le cours** en fait [mm] tellement ils devaient m'aider pour trouver les mots
- 37De quel thème avez-vous enseigné
- 38Ak e bien justement les zones différents climats de zone [oui oui] avec e aussi pourquoi est-ce qu'il fait plus chaud dans certaines parties du globe [d'accord dans ce sens-là ouais ouais] et tout c'était e déjà qu'en français c'est pas toujours évident mais e
- 39De non ce n'est pas si évident en français là vous avez procédé comment vous avez cherché un peu le vocabulaire avant pour e les zones le réchauffement le climat enfin e soleil l'ensoleillement
- 40Ak e peut-être ne pas aller jusque-là mais j'ai fait beaucoup de schémas au tableau [mm] et pis e des dessins et pis e bien en fait e j'y suis un peu allée free style

((rires de De)) j'ai juste e fait une liste de certains mots par rapport aux animaux aux plantes qu'on peut trouver dans certains climats [propres à chaque climat mm] oui exactement et pis e e bien en fait ça m'a pas tant servi parce que les enfants avaient d'autres idées d'animaux et pis e eux s'ils devaient m'expliquer ce que c'était par exemple la Raub- ((mot incompréhensible)) j'étais là e mon dieu qu'est-ce que c'était que ça [ouais ouais] ((Ak soupire)) et pis voilà quoi mais e

41De donc ils amenaient des mots qui n'étaient pas forcément dans votre liste [pas du tout] et pis il a fallu gérer [oui voilà e] pour savoir en quoi consistait exactement l'animal

42Ak et pis **il y avait l'enseignant justement derrière qui qui me faisait des signes de tête oui c'est bon ça joue enfin j'étais un petit peu e** ((rires de De et Ak)) car aussi ee

43De il vous disait oui non par rapport à l'acceptation de l'animal [oui voilà exactement] dans telle ou telle zone de climat oui oui c'est clair [mm] e c'est hyper spécifique

44Ak **oui heureusement qu'il était là** moi je j'ai pris du plaisir l'air de rien mais e je pense que **si cela avait été avec le français j'aurais fait quelque chose de nettement mi:eux et de nettement plus satisfaisant** [oui oui pour vous vous dites] pour moi ouais

45De ouais et puis les élèves comment ils étaient

46Ak **les élèves se sont beaucoup ennuyés** en fait [oui oui] parce que e étant donné que je devais beaucoup expliquer ce qui devait e entre guillemets durer une e quinzaine de minutes s'est transformé en heure presque e donc e [oui oui] à la fin bien e ils étaient un peu e ((Ak souffle en soupirant)) [oui] ils ont fait beaucoup d'efforts et ils ont été bien participatifs mais e **ils étaient épuisés à la fin** [ouais ouais] donc e voilà

47De de devoir e oui ré- réexpliquer avec d'autres mots ce ce qu'ils voulaient expliquer dans ce sens-là

48Ak oui voilà exactement [mm] de comprendre et de m'aider en même temps et pis e [comprendre ce que vous vouliez faire faire quelle activité] et pis dans la panique j'avais déjà distribué les feuilles et pis au final ils devaient dessiner écrire comprendre écouter enfin une espèce de méla:nge de: e [oui oui] oui e d'éléments extérieurs qui fait qu'ils étaient oui e ((Ak soupire)) **en su:rcharge cognitive**

49De oui oui c'est cela ce que vous n'auriez pas forcément fait en français de donner la feuille en même temps que vous donniez la consigne [exactement] par exemple c'est un peu le stress qui a expliqué que: vous étiez en train de faire les deux en même temps enfin e ((rires de Ak)) voilà tout à fait] que les élèves aient été confrontés aux deux en même temps

50Ak moi aussi je faisais plei:n de choses en même temps ce qui fait que je pouvais pas non plus être e pa:rtout et e comme j'aurais souhaité [mm mm]

51De donc si je vous pose la question est-ce que vous avez l'impre:ssion d'exercer votre métier d'enseignante différemment en langue 1 et en langue 2 la réponse serait plutôt

- 52Ak **oh oui: oui totalement alors e il faut être e bien e j'avais vraiment l'impression d'être retournée en première année ((de formation initiale HEP)) où e beaucoup de fois devant les élèves on essaie un petit peu de d'improviser en fait [mm] et on se fait très vite dépasser par les événements**
- 53De *d'accord donc e c'est cette e ce fait qu'il y avait ce blocage enfin ce ces mots qui ne venaient en raison de la langue [mm] vous a fait vous replonger dans les premières leçons que vous aviez données où e [voilà où il fallait e] être parfois dépassée parce qu'on a donné la feuille en même temps que la consigne pardon excusez-moi ((De a accroché involontairement la jambe de Ak)) [pas de souci] par exemple mm*
- 54Ak *par exemple oui par exemple ou bien e répondre à des questi:ons gérer la discipline en même temps le cours [mm c'est cela] et puis e faire la discipline en allemand c'est assez difficile ((rires de Ak et [Ak mime le doigt sur la bouche pour indiquer le silence]))*
- 55De *oui oui à part chut et puis e oui c'est vrai que c'est difficile oui le fait de devoir gérer la classe alors qu'on n'a pas les mots*
- 56Ak *exactement ils doivent comprendre aussi ce qu'ils disent des fois il y a eu des gros mots moi je n'ai pas du tout tilté en fait e [oui oui] et puis c'est la l'autre enseignante qui m'a dit tout à coup e enfin que je l'ai entendue e hausser la voix en disant no:n on ne dit pas ça et pis e j'étais là mais il a dit qu:oi [oui oui] moi je n'ai rien compris*
- 57De *vous n'aviez pas repéré le gros mot qui passait*
- 58Ak *oui exactement ou bien des expressions peut-être j'ai entendu une fois un Du⁵⁹ ce qui n'est pas ee [ce qui n'est pas irrévérencieux au premier abord mais e] oui voilà pour moi non mais e [il y avait quelque chose derrière] mais qu'il n'a pas le droit de dire à un enseignant.*

(T3, 31De à 58Ak).

Plus haut, j'avais relevé qu'Aymeric arrivait à transformer le vocabulaire des « limites » ou du « handicap » en un défi », ici Anouk utilise constamment tout un champ lexical relatif aux limites ou à la frustration de ne pouvoir arriver à communiquer comme elle le souhaiterait (*ben disons que j'étais très frustrée au sens où j'étais très vite bloquée par la langue, T3, 32Ak / j'ai quand même e cette fru:stration de la langue, T3, 32Ak / je j'étais démunie tout simplement e, T3, 34Ak / c'était e pas une catastrophe mais cela s'en rapprochait assez, T3, 36Ak*). Elle n'est pas au bénéfice d'un « pouvoir » de la langue allemande qui

⁵⁹ «Du» correspond au pronom «Tu» en français. Cette pratique renforce l'idée reçue prétendant que le tutoiement est très habituel, même entre adultes, lors de la scolarisation en allemand. A la HEP/PH FR, le corps des formateurs et formatrices francophones affiche une tendance assez nette à appeler les étudiantes par leur prénom, suivi du « vous » car il considère que l'on se situe dans une formation d'adultes impliquant l'usage du « vous » de politesse. Dans la section alémanique, des pratiques similaires sont observées; parfois le tutoiement est utilisé après l'emploi du prénom et en remplacement du « vous » de politesse.

lui conférerait le statut d'une enseignante devant sa classe de stage puisqu'elle vit ce type de scène scolaire comme une sorte d'« épreuve ». Certes, elle met en place des stratégies non verbales pour arriver à son but : mobilisation d'un langage non verbal et gestique, ou le fait de montrer certains éléments au tableau et de dessiner pour accentuer les effets visuels (*je devais faire des e gestuelles [mm] et pis e montrer vite au tableau dessiner, T3, 32Ak*). En outre, elle recourt à autrui (l'enseignant titulaire de la classe de stage) pour valider les réponses qu'elle donne à ses élèves, pour légitimer son enseignement en quelque sorte (*il y avait l'enseignant justement derrière qui me faisait des signes de tête oui c'est bon ça joue enfin j'étais un petit peu e, T3, 42Ak*). Ce recours à l'enseignant titulaire, plus systématiquement que dans le cadre d'un stage en langue 1, la décrédibilise à ses yeux après de ses élèves.

Elle analyse les élèves comme s'étant « beaucoup ennuyés » (T3, 46Ak), étant « épuisés » (T3, 46Ak) ou encore « en surcharge cognitive » (T3, 48Ak). Bien que les élèves, en étant acteurs de leurs apprentissages et en aidant Anouk à réaliser le cours, aient certainement plus appris ainsi que lors d'un cours « traditionnel » où ils auraient eu une place peut-être moins grande, ce fait ne semble pas toucher Anouk au sens où elle se focalise davantage sur son manque d'aisance et sur le fait de ne pas être parvenue, selon ses critères subjectifs, à gérer la classe :

- *si cela avait été avec le français j'aurais fait quelque chose de nettement mi:eux et de nettement plus satisfaisant (T3, 44Ak)*
- *oh oui: oui totalement alors e il faut être e bien e j'avais vraiment l'impression d'être retournée en première année ((de formation initiale HEP)) où e beaucoup de fois devant les élèves on essaie un petit peu de d'improviser en fait [mm] et on se fait très vite dépasser par les événements (T3, 52Ak).*

On peut dès lors se poser la question d'où viennent les critères d'Anouk ? Les a-t-elles intégrés lors de son cursus d'élève en imitant des enseignantes qu'elle considérait comme des modèles ? A-t-elle entendu en formation initiale le discours qu'un cours ne doit pas mobiliser trop longtemps (par exemple vingt minutes) l'attention des élèves afin de ne pas les perdre en cours de chemin ? Dans la séquence décrite par Anouk, les élèves se sont particulièrement impliqués pour construire la leçon ensemble avec l'enseignante stagiaire

(répertoire choisi, savoir commun, classement collectif des mots, etc.) et cela semble avoir relativement bien fonctionné pour les élèves. Dans son discours, Anouk thématise à la fois l' « ennui » des élèves et leur « épuisement ». Il nous semble qu'au niveau du « contrat didactique », il y a ici un paradoxe, renforcé par le fait qu'Anouk ne retient que ce sentiment de « catastrophe » ? La forme et les attentes (explicitement ou implicitement) délivrées dans l'institution de formation ne sont-elles pas en adéquation avec le « stade de développement » professionnel d'Anouk ? L'étudiante ne serait ainsi pas (encore) prête à se distancier de certains modèles pour évaluer des événements liés à l'enseignement. Par exemple, dans les propos tenus lors de l'entretien T3 (48Ak), on a le sentiment qu'elle « viole une règle » car elle donne les consignes alors qu'elle distribue simultanément les feuilles d'activité. Peut-être qu'elle croit que le fait de se sentir dépassée lui donne l'impression qu'elle « fait mal les choses » et qu'elle se sent incompétente au niveau pédagogique car elle ne parvient pas à contrôler la tâche professionnelle qui lui incombe (Martineau & Presseau, 2003).

Ces deux brefs extraits mettent en évidence que l'appropriation langagière, en contexte de stage langue 2, n'aboutit pas comme l'avait espéré Anouk. Elle ne peut que regretter, probablement, de ne pas avoir pu effectuer ce même stage dans sa langue 1, dans lequel elle aurait pu bénéficier de la légitimité souhaitée, dans sa posture d'enseignante. On ne sait pas précisément si cette expérience de sentiment d'illégitimité lors du stage dans l'autre région linguistique a joué un grand rôle dans le choix d'Anouk de se spécialiser dans l'enseignement des activités créatrices mais on peut en faire assez raisonnablement la supposition.

Ces deux exemples me permettent de confirmer explicitement l'idée d'un lien fort entre sentiment de compétence (en l'occurrence langagière), sentiment de légitimité professionnelle et identité professionnelle émergente. Le sous-chapitre qui suit va me permettre, après les deux extraits ci-dessus, de revenir à des considérations théoriques sur l'insécurité langagière / professionnelle et l'importance du sentiment de maîtrise langagière dans la profession enseignante, conférant ainsi un certain « pouvoir de la langue » dans la construction identitaire professionnelle.

5.3 (In-)sécurité langagière ou professionnelle : « pouvoir », maîtrise des compétences langagières et construction identitaire professionnelle

Les définitions scientifiques des compétences, de manière générale, ne sont pas toujours acceptées dans la société et ces définitions, plutôt conceptuelles, coexistent avec les représentations sociales, par exemple celle-ci : pour les futures enseignantes, se sentir compétentes au niveau langagier est important, voire essentiel, en particulier quand elles se trouvent dans leur classe à donner des consignes, à gérer une mise en commun, à écrire une lettre d'information aux parents, à animer une réunion de parents ou à prendre la parole lors de réunions entre pairs, pour ne citer que ces exemples parmi d'autres. Leur travail quotidien est en majeure partie de nature langagière. Les attentes sociales influent sur ce que les futures enseignantes considèrent comme étant important pour devenir de « bonnes enseignantes », légitimes à leurs yeux et légitimées aux yeux de leurs pairs. Aussi est-il central de se demander comment la maîtrise de la langue d'enseignement (langue 1, langue 2) est liée à la construction de l'identité professionnelle. Nous avons vu plus haut avec Wenger (2005) que les sujets, pour intégrer une communauté de pratiques comme un groupe d'enseignantes, doivent se sentir en terrain familier pour se sentir compétents et légitimes dans cette communauté, et développer ainsi leur identité. Ce souci de légitimité est une donnée indispensable pour la future professionnelle. Un constat que je peux ainsi formuler est que les compétences langagières et professionnelles et la construction identitaire professionnelle sont étroitement liées à un autre concept qui apparaît en filigrane : le **sentiment de légitimité**, à comprendre non seulement dans le sens du « sentiment d'être une locutrice compétente et légitime », comme on a pu le voir plus haut au travers du vécu de stage en langue d'Anouk, mais également d'avoir le « droit d'être là » et de pouvoir « agir » parce que l'on dispose des compétences requises pour cette tâche. En s'appropriant progressivement la langue, l'individu se sent de plus en plus en confiance, et les activités langagières peuvent lui donner l'impression qu'il interagit en tant que locuteur légitime (Wenger, 2005 ; Bronckart, 2007 et 2011). Cette recherche de légitimité réalisée par les locutrices doit leur permettre d'avoir un retour de la part d'autrui – verbal ou non verbal – sur leurs compétences langagières.

Les questions que certaines étudiantes se posent (par exemple Aymeric à propos de son stage en langue 1, comme on le verra plus loin aux chapitres 7, 8 et 9) témoignent d'un sentiment d'insécurité professionnelle, lié à la maîtrise langagière (Roussi & Cherkaoui Messin, 2011) ; ces chercheurs ont montré que, chez les enseignantes, le sentiment d'insécurité linguistique se double souvent d'un sentiment d'insécurité professionnelle, la maîtrise langagière participant, à leurs yeux, aux modèles d'une « bonne enseignante » (représentations sur la fonction de modèle, parlant si possible sans erreur et sans accent, etc.). Comme on a pu le voir au chapitre 3, les stages apportent une contribution tout à fait centrale à la construction de l'identité professionnelle (Ayraud & Guibert, 2000 ; Beckers, 2007). Dans le cadre de réflexions portant sur les différences de statut des langues entre différentes locutrices, sur les variétés de langues vues comme (il-)légitimes ou de locutrices considérées comme (il-)légitimes, ainsi que sur les langues défavorisées sur le marché des langues, Bourdieu (1982) et, dans son sillage, Bretegnier (2009) constatent que :

[...] la légitimité d'un locuteur se construit aussi en regard de la légitimité qu'il confère à son répertoire sociolinguistique » (Bretegnier, 2009 : 6).

La question de la légitimité de la parole est une question résolument sociale. On parle d'une certaine manière, en fonction des conditions sociales dans lesquelles on a appris à parler. Et l'on est quasi constamment évalué sur sa manière de parler. Ce constat prend une dimension toute particulière par rapport au métier d'enseignante où la parole occupe une place plus que prépondérante. De nombreuses recherches scientifiques ont montré l'importance de la communication orale dans la profession d'enseignante puisque, selon Beckers (2007), la négociation du sens est une composante essentielle de la communication dans le contexte d'une classe.

L'acte d'enseigner passe en bonne partie par la communication verbale, surtout orale pour ce qui est des phases interactives ; il offre effectivement des significations à autrui. Son enjeu est de faire entendre, comprendre, voire partager ces significations. L'action délibérée de l'enseignante est pour l'essentiel de nature symbolique, tendant à modifier les connaissances et représentations de ses élèves (Beckers, 2007 : 50).

Dans la sociologie bourdieusienne, la langue occupe en outre un rôle de délimitation entre classes sociales, divisant ainsi la société entre les personnes qui maîtrisent la langue légitime et celles qui ne la maîtrisent pas (Bourdieu, 1982). Aux individus qui ont le monopole de la langue légitime et qui s'arrogent le droit d'imposer la réception de la langue reviennent les relations de pouvoir et d'accès à certains privilèges dans la société, ils font partie

[...] de corps de professionnels objectivement investis du monopole de l'usage légitime de la langue légitime qui produisent pour leur propre usage une langue spéciale, prédisposée à remplir par surcroît une fonction sociale de distinction dans les rapports entre les classes et dans les luttes qui les opposent sur le terrain de la langue (Bourdieu, 1982 : 49).

Cette réflexion de Bourdieu est essentielle, car elle éclaire une opposition entre « les personnes qui peuvent effectuer telle ou telle activité » et « les personnes qui ne seraient pas à même de le faire ». Elle permet de prendre conscience des avantages que la maîtrise de la langue confère à ceux qui savent en faire usage en société : nous érigeons en modèle suprême le savoir-parler en société et les compétences de communication. Une compétence devient un « capital » dans l'idéologie bourdieusienne lorsqu'elle produit un « profit symbolique ».

Le langage et la production de discours sont conditionnés par des mécanismes de pouvoir qui déterminent aussi leur valeur (Bourdieu, 1982 : 23).

Si l'on utilise la réflexion de Bourdieu en contexte professionnel pour penser la légitimité des futures enseignantes à exercer leur activité professionnelle (en langue 1 et en langue 2), il est possible de tirer un parallèle avec ce qui pourrait se nommer le « langage spécifique » propre à toute profession. En effet, chaque corps de métier implique *de facto* un répertoire qui lui est spécifique, une sorte de « jargon » qui permet de le définir par rapport aux autres professions : à titre d'exemple, on peut citer le langage spécifique de l'avocate, qui est bien différent de celui de la femme médecin, de la technicienne de chantier ou de l'enseignante. Pour les étudiantes se destinant au métier d'enseignante, il s'agit là de se familiariser progressivement et d'acquérir la langue spécifique propre à l'exercice de leur métier, le « langage de la classe », ou plus précisément le « répertoire didactique » dont parlent Cadet et Causa (2005 et 2006).

Lors d'un entretien (T3), Anouk témoigne de l'acquisition de ce nouveau langage qu'elle nomme « heprien » et des impacts sur sa langue 1 :

- 12De *attention de bien relire mm [mm] et puis e donc vous avez vécu ce troisième semestre il y a eu le stage E3 est-ce que vous avez constaté des modifications dans votre langue 1 est-ce qu'elle a changé est-ce que [e] comment vous pourriez la définir par rapport à à l'année passée cette langue 1*
- 13Ak *ben e disons que je comprends de mieux en mieux le langage heprien ça e c'est une bonne chose*
- 14De *((rires de De et Ak)) qu'est-ce que vous entendez par langage heprien ((rires de De))*
- 15Ak *non mais e je veux dire quand e par exemple certaines personnes me parlent e de termes assez techniques et tout je peux faire des liens et me dire ah oui ça j'ai vu dans un cours donc e ça doit parler du développement psychomoteur de l'enfance ça doit être ça ((sourires de Ak))*
- 16De *vous avez un exemple concret de terme technique qui montre cela ((rires de De))*
- 17Ak *e non pas e pas pas concrètement en fait [pas comme ça] non mais e*
- 18De *ce sont e des éléments des termes la terminologie précise que vous avez vue en cours c'est ça*
- 19Ak *exactement et pis quand on discute avec des amis et pis que e il y a quelqu'un d'extérieur par exemple un copain ou une copine qui vient et qui nous regarde en disant mais vous parlez de quoi je me dis ah ouais c'- c'est vrai que c'est un au:tre langage en fait [ouais ouais] presque et pis e ouais pour e certains d'entre nous ça vient assez automatiquement*
- 20De *ouais ouais est-ce que vous arrivez à le définir cet au- cet au:tre langage*
- 21Ak *ben e justement les termes techniques et pis parler de certains e par exemple Pavlov ce genre de choses et pis e [mm] d'autres nous regardent e quoi ((Ak soupire)) (rires de De)) donc e ouais e c'est peut-être plus e ci:blé*
- 22De *ouais dans le sens voilà si vous prenez le réflexe de Pavlov en lien avec la théorie que vous avez vue en cours e ouais*

(T3, 12De à 22De).

Ce faisant, Anouk intègre un vocabulaire spécifique dans le cadre des cours théoriques dispensés à la HEP/PH FR et peut ainsi mieux parler des apprentissages des élèves qu'elle suit en stage. Elle réalise ce que Vanhulle et al. (2015) appellent la « fusion sémiologique », décrite au chapitre 3, dans le sens où elle intègre les savoirs théoriques à ceux qu'elle rencontre en stage. Quand elle rencontre des amies qui ne se destinent pas au métier d'enseignante et qu'elle utilise ce langage spécifique avec d'autres de ses collègues de la HEP/PH FR, les amies non initiées n'ont que peu accès au sens (*quand on discute avec des amis et pis que e il y a quelqu'un d'extérieur par exemple un copain ou une copine qui vient et qui nous regarde en disant mais vous parlez de quoi je me dis ah ouais c'- c'est vrai que c'est un au:tre langage en fait, T3, 19Ay*). Cet « autre langage » dont parle Anouk permet de définir la profession

enseignante de manière verbale et de la préciser ainsi en la distinguant et en la séparant, par ces mots spécifiques, d'autres professions existantes. Dabène (1994) a relevé que la notion de « langue maternelle » implique aussi une « langue d'appartenance », propre à une communauté : cette langue d'appartenance renverrait dans le cas présent au monde enseignant et Anouk la mobiliserait en guise d'intégration socio-professionnelle et de premiers signes intériorisés d'un langage propre à l'enseignante. En effet, la langue d'appartenance renvoie à la notion d'identité car elle est essentielle d'un point de vue identitaire. En s'appropriant le lexique que l'on pourrait nommer « hepéen » ou le vocabulaire propre à la profession enseignante, Anouk construit une identité pour laquelle ce vocabulaire est une langue d'appartenance.

Si l'on suit Bourdieu (1982), il serait possible d'affirmer que le terme ultime de la construction d'une identité professionnelle (enseignante) ou de la professionnalisation serait la maîtrise de la langue légitime pour exercer son métier. Cette maîtrise du vocabulaire spécifique est propre à toute profession, même si le propos de cette thèse est de se focaliser sur le métier d'enseignante. Or, cette réflexion prévaut autant pour la langue 2 que pour la langue 1 : en effet, la maîtrise de la langue 1 en contexte de stage « langue 1 », comme celle de la langue dans un stage en langue 2 placé dans l'autre région linguistique, renvoie autant à des questions de compétences langagières que d'intégration à une communauté de pratiques - en l'occurrence celle du corps enseignant du lieu de stage - que l'enseignante stagiaire souhaite intégrer et dont elle espère pouvoir en revendiquer l'appartenance, de manière légitime aux yeux d'autrui. Les identités (professionnelles) sont, dans la logique bourdieusienne, « à comprendre dans une lutte de pouvoir dont l'enjeu, par le contrôle d'une langue d'autant plus performative que son locuteur occupe une position d'autorité, est la définition et le contrôle des frontières et des groupes sociaux » (Avanza & Laferté, 2005 : 136). Ce qui est pertinent, dans cette perspective, est que la langue spécifique œuvre comme une sorte de séparation, de ségrégation pour ainsi dire, entre divers corps de métiers : la langue confère ainsi sa forme à l'identité professionnelle. Ce faisant, celle qui maîtrise le langage spécifique

peut espérer être considérée comme une locutrice légitime dans sa profession : elle peut espérer ainsi agir en toute légitimité et être reconnue à ce titre par autrui et la société dans laquelle elle se meut en tant qu'actrice sociale. En quelque sorte, elle est au bénéfice d'un « pouvoir de la langue » qui lui confère une légitimité à la fois langagière et professionnelle.

Dans le contexte de la Suisse, l'alternance du dialecte suisse-alsacien (en tant que parler vernaculaire) et de l'allemand « standard » (en tant que langue de référence) dans les usages quotidiens peut illustrer ce rapport de pouvoir et de recherche de légitimité. A l'école en Suisse alsacienne, il est prôné par le monde politico-éducatif de parler prioritairement en classe l'allemand « standard » dès le degré de 3H selon Harnos (élèves âgées de six ans), l'école enfantine en 1-2H (élèves âgées de quatre ou cinq ans) se déroulant souvent en suisse-allemand – du moins du côté des discours des élèves – car ce double degré est fréquemment perçu comme un premier lieu de socialisation et de transition entre le monde de la maison et l'école « des plus grandes ». Pourtant, cette question de l'omniprésence du dialecte suisse-alsacien dans le monde de l'école enfantine ne va pas sans questionner l'intégration des élèves allophones qui sont ainsi confrontés à la fois à la question de l'appropriation langagière de l'allemand standard mais également à celle du suisse-allemand, si elles souhaitent pouvoir s'intégrer dans leur environnement scolaire et extrascolaire. L'une de nos interviewées, Claudia, en fera l'expérience ; on y reviendra ultérieurement.

Pour ce qui a trait au français, la question de langue de référence *versus* des dialectes à l'école se pose moins que pour l'allemand/le suisse-allemand car les dialectes⁶⁰ issus des langues romanes ne sont plus utilisés dans les cours d'école depuis plusieurs décennies déjà⁶¹. Seules quelques traces, quelques

⁶⁰ Les dialectes sont appelés « patois » : par exemple le patois parlé en Gruyère (l'un des sept districts du canton) est encore vivant, via des discussions entre personnes âgées, ou alors il retrouve un certain regain au travers de pièces de théâtre montées par des groupes de sociétés de jeunesse souhaitant s'exprimer en patois pour maintenir la tradition, par exemple. Cette tendance s'observe en particulier dans les villages du canton, un peu moins dans les villes.

⁶¹ Au moment des guerres mondiales, en particulier durant la Seconde guerre mondiale (1939-1945) où les autorités fédérales souhaitaient éviter que la Suisse francophone (respectivement la Suisse germanophone) ne se polarise vers la France ou vers l'Allemagne, comme cela avait été le cas durant la Première guerre mondiale (1914-1918) où les discours étaient très « nationalistes », certains textes de lois du canton de Fribourg, dans les années 1940, prônaient l'interdiction de l'usage du patois à l'école afin de faire vivre aux langues une langue normée et unique à l'école (il s'agit

mots isolés ou quelques expressions idiomatiques subsistent encore dans les discours. Les enjeux en matière de norme langagière et d'écarts tolérés ou non, par rapport à cette norme, se situent ainsi moins en français dans un rapport convoquant langue de référence et parler vernaculaire que dans un rapport à l'écrit et aux problématiques liées à l'orthographe, qui peuvent prendre parfois un accent plutôt émotionnel. J'aurai l'occasion, au chapitre 8, de montrer certaines situations vécues par Aymeric, en lien avec l'orthographe française et ses enjeux. En outre, un exemple concret, propre au discours d'Aymeric permet de mieux prendre la pleine mesure des enjeux langagiers qui résultent de la prise en charge d'une classe dans une langue qui n'est a priori pas la sienne. Il permet, en outre, de voir que l'appropriation langagière reste une constante quand il s'agit de se forger en tant que professionnel, et plus précisément en tant que professionnel compétent et légitime, que ce soit au niveau langagier mais également de manière plus générale.

Aymeric présentait quelques craintes, thématiques avant de partir en stage, mais elles ont rapidement pu être levées, en particulier dans les interactions qu'il a eues avec les élèves de sa classe de stage :

ben ils jouaient le jeu finalement ils ils étaient intéressés à venir vers moi et pis ils discutaient ou ils venaient me poser des questions quand ils avaient des pauses donc c'était de ce côté-là très drôle et pis e ils respectaient mon rôle finalement d'enseignant (T3, 59Ay).

Pour Aymeric, le fait que les élèves ne l'excluent pas de la relation pédagogique, qu'ils viennent vers lui pour lui poser des questions, participe au sentiment de satisfaction professionnelle et comble son besoin d'appartenance à la communauté enseignante, besoin légitime en tant que néophyte. Bien que sa langue 1 ne soit pas la même que celle des élèves, Aymeric parvient à tisser des liens et une relation pédagogique avec sa classe, lui conférant un certain statut de professionnel (en devenir), reconnu et légitime.

ici d'une recherche historiographique réalisée en trio dans le cadre de l'unité de recherche dans laquelle je suis insérée à la HEP/PH FR). On a également assisté à pareille prescription avec les langues issues des premières vagues de migration vers la Suisse (italien, espagnol, portugais) où il était demandé aux élèves primo-arrivants de parler uniquement le français (ou l'allemand dans le district de la Singine) afin de favoriser leur intégration. Ce modèle a clairement évolué avec les changements inhérents à l'arrivée de la didactique du plurilinguisme (voir mes remarques initiales au chapitre 1).

En filigrane, derrière ce « sentiment de légitimité / illégitimité » se cache la question des attentes sociales par rapport à la maîtrise langagière des enseignantes (de langues). Plus largement, des tensions palpables entre le statut d'enseignante et le statut de locutrice de la langue 2 peuvent toutefois survenir. Par exemple, la question de la légitimité des enseignantes de langues a été thématisée sous un angle particulier, celui de la question des enseignantes « natives » (dont la langue 1 correspond à la langue enseignée en classe) et des enseignantes « non natives », qui enseignent une langue qui n'est pas leur ou l'une de leurs langue(s) 1. C'est une construction sociale dont l'apparition en Europe remonte assez loin dans le temps, au moins au XVI^e siècle selon Derivry (2006). Au travers des termes « natifs » *versus* « non natifs » s'affrontent pour ainsi dire deux logiques d'enseignement : les enseignantes « non natives » qui sont souvent assignées au milieu institutionnel et les enseignantes « natives » qui travaillent en majeure partie en milieu non institutionnel (Derivry, 2006). Ces deux légitimités sociales d'enseignement opposent, aux yeux de Derivry (2006), l'enseignante « native » qui est légitimée par ses compétences linguistiques (elle remplit la fonction de modèle de langue) et l'enseignante « non native » qui est reconnue pour ses compétences portées à la perfection d'apprenante (elle est un modèle d'apprentissage). Selon cette chercheuse, ces deux légitimités d'enseignement sont des constructions sociales dont il faut s'affranchir, car elles reposent sur une norme dépassée et basée sur l'opposition fallacieuse « monolingue-monoculturel » *versus* « locuteur natif idéal » (Derivry, 2006 : 6). Cette dernière plaide en faveur d'une prise en compte des trajectoires sociales et linguistiques des enseignantes et des apprenantes, comme le propose également Castellotti (2013). En dépassant un enseignement traditionnellement centré sur le monolinguisme, Derivry (2006) souhaite que les enseignantes puissent enseigner leur langue « native » ou langue 1, et encore d'autres langues, dans une perspective résolument plurilingue et pluriculturelle. Quand on parle de légitimité de l'enseignante, il ne s'agit pas de réduire le débat à des légitimités d'enseignement trop cloisonnées, « étouffantes », ni de se focaliser naïvement sur des enfermements catégoriels de type « locuteur natif » *versus* « locuteur non natif » (Derivry, 2006). Ce sont les acteurs sociaux qui légitiment ou délégitiment les locutrices « natives » ou « non natives » : il s'agit là de

représentations sociales ainsi que de « performativité » situationnelle ou de logique actionnelle (processus contextuel).

La question de la légitimité et de l'insécurité linguistique reste centrale dans l'approche qui met en relation identité et compétences, par exemple, dans les recherches de Boudreau (2001 et 2009) et de Leblanc (2010) qui, dans le contexte acadien et sur la base d'observations sur les pratiques du *chiac*, du français et de l'anglais, soulignent les liens importants entre discours, identité, insécurité linguistique et sentiment de légitimité. Dans mon recueil de données, l'expérience d'Aymeric met en évidence la problématique de la légitimité, dépassant ainsi le binôme réducteur de « natif / non natif ». Il est amené à gérer en allemand durant deux semaines une classe germanophone alors qu'il est francophone ; son principal souci avant le stage était de voir comment les élèves allaient appréhender son rôle d'enseignant (stagiaire). Avant le stage, à plusieurs reprises, il s'était posé de multiples questions : ses compétences langagières en allemand langue 2 allaient-elles suffire pour que les élèves le considèrent comme un enseignant à part entière ? Allait-il pouvoir prendre en charge la classe (presque) comme il l'aurait fait lors d'un stage similaire dans un contexte francophone ? Serait-il en mesure d'établir une relation pédagogique avec les élèves alors que lui-même, dans sa posture d'enseignant stagiaire, s'exprimerait en langue 2 ? Quelle part de langage verbal et non verbal lui serait-elle nécessaire pour qu'il se fasse comprendre des élèves, par exemple quand il s'agirait de donner une consigne ? Le fait que les élèves de sa classe sont venues vers lui en le considérant comme une personne de référence dans la classe a permis à Aymeric de lever ses doutes et de répondre aux questions qu'il s'est initialement posées.

En outre, lorsqu'une étudiante se trouve en seconde année de formation initiale et qu'elle a déjà réalisé trois stages sur le terrain de l'école primaire, elle est, en principe, plus à l'aise devant la classe qu'à l'entrée en formation initiale, un an et demi auparavant. Elle a déjà eu l'occasion de « prendre ses marques » afin de pouvoir remplir, auprès des élèves, les tâches qu'elle juge constitutives du travail de l'enseignante, en conformité, d'une part, avec les attentes de l'enseignante de stage et celles de l'institution de formation dont elle provient et,

d'autre part, en lien avec ses attentes personnelles. En intégrant petit à petit les gestes professionnels et la posture de l'enseignante, une étudiante de deuxième année se sent, en principe, de plus en plus légitime pour gérer la classe et pour prendre la parole devant ses élèves, par exemple pour donner une consigne ou pour gérer une mise en commun. Le quatrième stage, qui se fait obligatoirement dans la langue 2 de l'étudiante de deuxième année, vient perturber cet équilibre identitaire provisoire, comme en atteste le bref extrait du discours d'Anouk qui relève que, lors du stage en langue 2, elle avait eu l'impression qu'elle était retournée en première année de formation initiale. Effectivement, il s'agit de gérer la classe dans sa langue 2 et de pouvoir, dans un premier temps, comprendre les questions des élèves. Pour certaines étudiantes, le fait de s'exposer en langue 2 devant la classe entière s'apparente à une sorte de « mise en danger » et à une épreuve de légitimité. Évidemment, les individus qui partagent ce sentiment sont peut-être ceux qui ont gardé dans leurs souvenirs d'écolier l'image d'une enseignante « qui ne se trompe pas » ou « qui n'a pas le droit à l'erreur ». Ils utilisent peut-être encore le terme de « faute » au lieu de celui d'« erreur », en mettant ainsi en évidence, sans doute inconsciemment, l'écart par rapport à la norme (langagière et sociale) ou ils sont peut-être encore imprégnés de la connotation religieuse du terme de « faute » (regard « moralisateur » de la société). Les étudiantes qui s'apprêtent à partir en stage en langue 2 sont en droit de se faire la réflexion suivante : si elles n'arrivent pas à maîtriser suffisamment leurs compétences langagières en langue 2 durant le stage, est-ce que le stage sera toujours un lieu qui leur donnera l'occasion de se perfectionner dans le métier qu'ils ont choisi ? Seront-elles enseignantes (- stagiaires) malgré tout ? Au-delà de la maîtrise langagière en langue 2, ce stage leur permettra-t-il de développer leur identité professionnelle et de progresser dans leurs gestes professionnels au quotidien ?

Lors du stage dans l'autre région linguistique, leurs compétences linguistiques des étudiantes, tant que langue 1 qu'en langue 2, sont mises à l'épreuve. Et les compétences langagières qui doivent être mises en œuvre pour qu'elles se sentent légitimes au niveau de l'agir professionnel, et qu'elles se sentent légitimées, sont expérimentées. Dans le cas d'Aymeric, cette expérimentation

donne lieu à une confirmation de son processus de professionnalisation en cours de réalisation. Pour ce qui concerne Anouk, cette expérimentation « positive » fait défaut et le degré d'appartenance à la communauté enseignante est moindre à ses yeux. On voit ainsi **comment le sentiment d'être compétente interagit fortement avec celui de légitimité (professionnelle, langagière).**

Ces enjeux m'amènent à me demander quelles corrélations l'appropriation langagière présente avec le métier d'enseignante (de langues). Plus particulièrement, je me questionne en particulier sur le rôle de l'appropriation langagière en langue 2, durant le stage d'enseignement en langue 2 et, plus généralement, sur le rôle du positionnement comme apprenante d'une future enseignante de langue(s). Ce sera l'objet d'une réflexion succincte dans le prochain sous-chapitre (5.4).

5.4 De l'apprenante de langues à l'apprentie enseignante légitime : quels apports pour le futur enseignement de langues ?

Le fait de devenir enseignante (de langues) implique un défi de taille : s'il s'agit en effet de former les enseignantes à apprendre à enseigner une langue ou plusieurs langues (Porquier & Wagner 1984), il faut également que ces mêmes enseignantes apprennent comment cette (ces) langue (s) s'apprenne(-nt). Porquier et Wagner (1984) parlent de la nécessité d'« étudier les apprentissages pour apprendre à enseigner » (Porquier & Wagner, 1984 : 84). Très probablement, les enseignantes gardent des traces importantes – voire indélébiles ? – de la manière dont elles ont elles-mêmes appris les langues. En outre, le fait d'intégrer un statut d'enseignante va leur demander non seulement des connaissances de la langue qu'elles vont enseigner et de la manière de la faire apprendre à leurs élèves, mais encore « une formation conscientisée à l'apprentissage des langues que leur expérience antérieure d'apprenantes ne leur a pas réellement fournie [...] » (Porquier & Wagner, 1984 : 84). C'est la perspective de l'enseignement en langue 2 qui renforce chez mes enquêtées l'impulsion à apprendre. Ce n'est pas exclusivement le cas en langue 2 car il existe aussi des pans de langue 1 qui doivent également être investis : l'exemple où Aymeric parle de son rapport à l'orthographe, que l'on analysera aux chapitres 7, 8 et 9, est particulièrement éloquent. Cet exemple ne semble pas être un cas isolé ou une exception : dans les représentations sociales, il est courant de constater que les enseignantes doivent particulièrement faire attention à leurs compétences orthographiques en langue 1 (fiches pour les élèves, lettres aux parents, écriture au tableau noir ou interactif) car, selon les attentes sociales, l'enseignante doit assurer le rôle de modèle pour les élèves et assumer à elle seule, une sorte de figure « normative » et détentrice du « savoir orthographique ». Ce type de représentation est encore bien vivant dans le monde scolaire et semble avoir marqué durablement les croyances des étudiantes lorsqu'elles arrivent aux portes de l'institution de formation. Ces croyances sont largement relayées par la société.

Dans un autre exemple tiré de mon recueil de données, les propos de Christoph thématisent, en septembre 2009 (T1), la nécessité de bénéficier en classe de

l'expertise d'enseignantes de langues ayant vécu la langue enseignée de manière « incarnée », en contact avec différents acteurs sociaux. Cette conception implique des pratiques effectives des langues:

J'ai sans doute la revendication suivante celle d'avoir un enseignant qui vive la langue qu'il entend enseigner ça signifie que ça ne va pas si n'importe qui simplement parce qu'il a appris le français à l'école de recrues à un poste de garde envisage de m'apprendre le français ça ne va pas c'est la même chose pour d'autres langues [...] ça doit avoir été vécu [vivre de l'intérieur mm] exactement alors vraiment que l'on ait parlé aussi avec différents individus avec différentes catégories ou couches sociales [mm] pas seulement avec d'autres étudiants en échange (T1, 81Ct)⁶².

En effet, l'enseignante ne s'apparente pas à une apprenante ordinaire ; si elle apprend une nouvelle langue, son comportement d'apprenante va obligatoirement être influencé par ses convictions pédagogiques, ses habitudes didactiques ou ses méthodes privilégiées (Porquier & Wagner, 1984). Une future enseignante, lorsqu'elle réfléchit à sa trajectoire d'appropriation langagière, à la manière dont elle s'est approprié les langues, met en confrontation un « moi apprenante » et un « moi (future) enseignante », tout en se décentrant (Porquier & Wagner, 1984). Cette démarche de se questionner sur les ressources que l'on a développées en tant qu'apprenante pour pouvoir, peut-être, les réinvestir dans son futur enseignement de langue me paraît être un point fort intéressant de la question de l'appropriation langagière dans le contexte de la profession enseignante.

Pour Christoph, une enseignante ne peut enseigner une langue ou des langues qu'à la condition d'avoir été immergée dans celle(s)-ci afin de pouvoir transmettre aux élèves une sorte d'engouement vécu de l'intérieur. Je rejoins ici Jeanneret (2010b) qui affirme que la conscientisation de ces ressources pour la future enseignante est un élément-clef si elle souhaite les mettre en œuvre en classe auprès de ses propres élèves. Comme on l'a vu au chapitre 4, la trajectoire d'appropriation langagière est un outil de choix dans le domaine de

⁶²*Ich habe wahrscheinlich den Anspruch an eine Lehrperson, die die Sprache erlebt [mm] die sie mir lehren möchte [mm] das heisst das geht nicht irgendjemand der nur weil er während der Rekrutenschule an einem Haltestop Französisch gelernt hat dass der mir Französisch beibringen möchte es geht nicht dasselbe für andere Sprachen [...] es es soll gelebt worden sein [aus innen erleben mm] genau also wirklich dass man auch mit verschiedenen Menschen verschiedenen e Kategorien oder Gesellschaftsschichten ge- gesprochen hat [mm] nicht nur einfach mit mit anderen Studenten in Austausch (T1, 81Ct).*

l'apprentissage / l'acquisition des langues et, de manière réflexive, elle constitue un premier levier de professionnalisation. Par exemple, dans mon recueil de données, j'ai demandé, en début de formation, aux personnes interviewées quelles étaient les compétences nécessaires pour devenir enseignante. En parallèle des qualités humaines mentionnées, les enjeux langagiers et l'importance des compétences langagières sont thématiques à plusieurs reprises lors des premiers entretiens en septembre 2009 (T1), notamment par Aymeric, Anthony et Carolina⁶³ :

- *ben je pense qu'il doit toujours être orateur donc vraiment pouvoir bien parler e avec facilité e [...] (T1, 74Ay) ;*
- *c'est évident que c'est nécessaire de bien maîtriser la langue enseignée (T1, 110An) ;*
- *En langues oui je trouve que les enseignants doivent remplir la fonction de modèles de telle sorte que les enfants pensent waouh j'aimerais le faire moi aussi et oui qu'ils aillent ensemble sur ce chemin ou qu'ils l'entament (c'est ma traduction). (T1, 62Ca)⁶⁴.*

Ces extraits me permettent de me questionner sur la trajectoire que ces anciennes élèves, futures enseignantes, ont connue. Quel chemin a-t-il été parcouru ou quelle « histoire de langues » (Bretegnier, 2009) ont-elles vécue pour qu'elles en arrivent là, à leur entrée en formation initiale HEP/PH FR ? Quelle part en réinvestissent-elles en prévision de leur future pratique ? Ce point précis sera analysé également plus en détail dans l'analyse des données, plus précisément au chapitre 7.

⁶³ Il s'agit de quelques brefs extraits ici.

⁶⁴ *in Sprachen ja ich finde die Lehrer sollten den Vorbildfunktion sein dass die Kinder denken waouh möchte ich auch und e ja dass die dann zusammen diesen Weg gehen oder beginnen (T1, 62Ca).*

5.5 Arrêt sur image au terme du chapitre 5

Le chapitre 2 m'a permis de réfléchir à la manière dont l'individu se développe en agissant (agentivité du sujet). L'agir de l'individu, dans la confrontation à autrui, lui permet de se développer en tant qu'humain. Pour les enseignantes, la classe est le terrain de prédilection où elles se développent professionnellement et où elles construisent leur identité professionnelle (chapitre 3), après avoir effectué une formation initiale au métier d'enseignante (ou en parallèle, lors des stages). Par la production de discours, elles mobilisent de nouvelles ressources, et l'existence d'un processus compétentiel à l'œuvre leur donne un sentiment de légitimité qui s'accroît, dont elles sont amenées à témoigner de manière réflexive au travers des entretiens (chapitre 4). C'est dans les interactions verbales que se développent leurs compétences (langagières, professionnelles) et la verbalisation des savoirs. En parlant, en agissant au sein de leur classe respective, les enseignantes transforment en quelque sorte le monde. Leurs activités langagières sont, en ce sens, de nature performative. À chaque fois qu'elles sont amenées à transformer ce monde au sein de leur classe, à agir, elles mobilisent des ressources construites antérieurement afin de mieux cibler la langue à utiliser, au service de l'apprentissage de leurs élèves. Leur « langage de classe » devient de plus en plus précis. C'est ainsi que leurs compétences langagières mises ainsi en action s'améliorent – que ce soit en langue 1 ou en langue 2. Ce faisant, les enseignantes se perfectionnent et, par là même, se sentent de plus en plus compétentes, de plus en plus légitimes au sein de leur agir professionnel (chapitre 5). Les interactions avec autrui leur confèrent cette légitimité, mais elles la vivent aussi intérieurement, car elles sentent leurs compétences langagières, et plus généralement leurs compétences professionnelles, se développer progressivement, en particulier dans les débuts de leur enseignement.

[...] s'approprier une langue c'est se construire une capacité à participer aux pratiques sociales tandis qu'en retour la participation aux activités sociales permet au sujet de configurer ses ressources langagières (Jeanneret, 2010a : 28).

Cette reconnaissance de la légitimité, accordée non seulement par autrui mais encore, intérieurement, par le sujet lui-même, se base sur le principe de la médiation que j'ai décrit au sous-chapitre 2.2.2. C'est bien entendu un processus idéal que je décris ici et qu'il s'agira de nuancer ultérieurement sur la base des données, en particulier aux chapitres 7, 8 et 9.

À ce stade, j'ai pu constater qu'il y a un lien étroit entre représentations, compétences (langagières) et appropriation langagière, car cette appropriation langagière est liée à la réussite de la reconfiguration des représentations dans la nouvelle culture professionnelle ou au sein de la communauté de pratiques, et ce faisant, elle a un impact sur le sentiment de légitimité (professionnelle, sociale, langagière) qui est directement observable. En effet, les pratiques langagières figurent en bonne place dans les pratiques qui permettent à l'identité du sujet de se révéler et de se construire professionnellement.

Je mets un terme provisoire, ici, à la présentation de mon cadre théorique. Dans le prochain chapitre (chapitre 6), il sera question de la méthodologie de ma recherche. J'y présenterai le design de ma recherche ainsi que le terrain sur lequel elle a pris place. En outre, une galerie de portraits présentant les quatorze personnes interviewées figurera dans la dernière partie du chapitre 6.

CADRE MÉTHODOLOGIQUE

6. Design de la recherche

6.1 Considérations méthodologiques et méthode retenue

La méthodologie des entretiens biographiques a suscité de nombreuses questions au moment de son entrée sur la scène de la recherche, notamment en lien avec la posture du chercheur en situation d'enquête, les rôles de la personne interviewée et de l'enquêteur ainsi que leur relation interlocutive, et sur le statut du matériel de recherche ainsi que le traitement et l'interprétation des données à forte implication identitaire (Galligani, 2000 ; Thamin & Simon, 2009).

Dans le champ disciplinaire de la didactique des langues telle que définie par Zarate, Lévy et Kramsch (2008), un accent a progressivement passé du statut de l'apprenant qui n'est plus simplement un individu qui apprend, mais un acteur social : un locuteur / acteur a ainsi émergé et fait partie intégrante d'une « dynamique sociale de la communication » (Kern & Liddicoat, 2008 : 29) où les interactions et les relations interpersonnelles occupent une place prépondérante. Or, la relation interlocutive entre un enquêteur et ses enquêtés revêt également une dimension interpersonnelle, qui peut parfois expliquer – mais non justifier – certaines réticences à appréhender des recherches qualitatives mettant en jeu une telle relation interlocutive. En effet, le chercheur s'intéresse au « subjectif » proposé par chaque enquêté, à ce qui lui est singulier, à la « personne qui vit et qui agit, à la personne qui se voit reconnaître à la fois une biographie et des appartenances multiples dans l'espace et dans le temps, produits de son histoire personnelle » (Christ & Hu, 2008 : 117).

Le questionnement du monde scientifique sur le caractère « subjectif » du matériel de recherche dans le domaine des sciences sociales ne date pas des années 2000 et reste fondamentalement une question pertinente, car Schütz (1987) a soutenu il y a une soixantaine d'années que le problème spécifique

des sciences sociales était de « développer des dispositifs méthodologiques afin d'atteindre une connaissance objective et vérifiable d'une structure de signification subjective » (Schütz, 1987 : 44). Dans cette perspective, c'est le chercheur en sciences sociales qui « monte la scène » de son dispositif de recherche, qui distribue les rôles et qui établit le début et la fin d'une action réalisée par les sujets interviewés ; c'est aussi lui qui définit qui sont les « nous », les « vous » et les « ils » qui entreront dans le champ d'action des sujets interrogés (Schütz, 1987 : 21-22).

En effet, les entretiens ne nous livrent jamais des « faits » mais des « mots ». Ces mots expriment ce que le sujet vit ou a vécu, son point de vue sur le « monde » qui est « son monde » et qu'il définit à sa manière, en même temps qu'il apprécie et qu'il tente de convaincre son interlocuteur de sa validité. C'est à la « découverte » de « ces mondes » que sont destinés les entretiens de recherche centrés sur les sujets qui ont accepté le dialogue (Demazière & Dubar, 1997 : 7).

Étant bien consciente de ces défis, j'ai fait en toute connaissance de cause le choix de la méthode des entretiens biographiques, car je suis persuadée que celle-ci me permettra de mieux comprendre comment s'articulent l'appropriation langagière des sujets interviewés et leur construction identitaire d'enseignants.

En particulier, la nature orale de l'entretien donne libre cours aux interactions et à la place d'autrui dans la construction identitaire, élément central comme j'ai pu le mettre auparavant. Je pars aussi de l'idée que les personnes interviewées sont capables d'agir sur leurs apprentissages / leur appropriation par la production de discours et par leurs expériences de socialisation. En face de l'enquêteur qui peut jouer le rôle d'un « autrui réflexif » et sous la poussée interlocutive, les enquêtés sont amenés à développer, avec le chercheur, une réflexion sur le sens à donner aux événements relatés. En ce sens-là, l'entretien est effectivement un phénomène de **co-construction**. Car l'entretien peut être vu comme une « expérience partagée d'attribution de sens et de construction de significations à attribuer à l'environnement » (Jeanneret, 2010 : 41).

Quant à Schütz (1987), il estime que les chercheurs en sciences sociales ont pour particularité de s'intéresser aux « objets de pensée construits par la pensée courante de l'homme menant sa vie quotidienne parmi ses semblables et s'y référant » (Schütz, 1987 : 11). Ceux-ci observent le comportement des

« acteurs sur la scène sociale » (Schütz, 1987 : 11). Les constructions des chercheurs en sciences sociales sont pour ainsi dire des constructions au deuxième degré, car elles sont elles-mêmes basées sur les constructions des acteurs sociaux qui font part de leur propre recherche de sens (Schütz, 1987). Bourdieu (1993) exprimait la même idée, mais en d'autres termes : « Le sociologue ne peut ignorer que le propre de son point de vue est d'être un point de vue sur un point de vue » (Bourdieu, 1993 : 1423). De manière générale, Schütz (1987) souligne que toute connaissance du monde, qu'elle soit formulée de manière scientifique ou commune, comprend des constructions, telles que des abstractions, des généralisations, etc. Il n'y a pas de faits purs et simples : tous les faits sont sélectionnés par les activités de notre esprit, interprétés puis détachés de leur contexte pour généraliser le raisonnement.

Dans ces entretiens où la co-construction du sens est à l'œuvre, on part de l'idée que « [...] l'entretien produit quelque chose, construit un monde, transforme les interlocuteurs, leurs représentations [...] » (Bretegnier, 2009 : 7). Il a en quelque sorte un caractère « performatif » ; il se situe loin de la simple description et constitue un « acte » à part entière (Bretegnier, 2009). Cet acte implique de convoquer des représentations sociales, de les discuter et de les négocier. Les « représentations sociales » (Jodelet, 1989 ; Lüdi & Py, 2003) et la construction d'une identité professionnelle (enseignante) sont ainsi intimement liées, car la notion de **représentation sociale** permet de saisir la manière dont de futurs professionnels construisent leur réalité sociale.

Se démarquant de la vision piagétienne qui considère que la connaissance est liée à l'action et aux manipulations, Schütz (1987) postule que l'origine de la connaissance est sociale :

Seule une infime partie de ma connaissance du monde s'origine dans mon expérience personnelle. La plus grande partie vient de la société, elle m'est transmise par mes amis, mes parents, mes professeurs et les professeurs de mes professeurs (Schütz, 1987 : 19).

Je partage le point de vue de Schütz (1987) sur l'origine sociale de la connaissance. Il considère en outre que le monde dans lequel les acteurs sociaux vivent est profondément intersubjectif : il affirme en effet que « nous y

vivons comme hommes parmi d'autres hommes, subissant les mêmes influences et travaillant comme eux, comprenant les autres et étant compris d'eux » (Schütz, 1987 : 16). Jodelet précise cette conception de Schütz (1987) en distinguant trois sphères d'appartenance des représentations sociales : la subjectivité, l'intersubjectivité et la transsubjectivité. L'univers d'appartenance de l'intersubjectivité se révèle particulièrement intéressant pour les entretiens qui constituent mon dispositif de recherche :

La sphère de l'intersubjectivité renvoie aux situations qui, dans un contexte donné, contribuent à **l'établissement de représentations élaborées dans l'interaction entre les sujets**, pointant en particulier les élaborations négociées et établies en commun par la communication verbale directe (Jodelet, 2008 : 39, c'est moi qui souligne).

Cette perspective de négociation par la communication verbale directe me semble pleinement visible dans mon recueil de données et elle sera prise en compte dans l'analyse des données. En les « faisant parler » librement, selon un guide de questions qui se veut flexible, je suis en mesure d'avoir accès à la manière dont les personnes interviewées construisent discursivement leur réalité sociale. Les discours produits par mes enquêtés ne sont pas qu'une simple succession de mots ; ils appartiennent en premier lieu à l'acteur et la parole représente pour ce dernier l'opportunité d'une action sur le monde (Paillé & Muchielli, 2016). Dans une perspective phénoménologique, ces deux chercheurs proposent de s'intéresser aux entretiens car ils touchent à l'« expérience du monde », sur la base de l'expérience faite par les sujets. Il en découle, à leurs yeux, la nécessité de savoir écouter l'autre en accordant de la valeur à la narration de leurs expériences et en reconnaissant leur « souveraineté première » : [...] le chercheur doit donner la parole aux autres et être humble, car ce sont ces autres qui détiennent les clefs de leur monde. L'enquêteur va, d'une certaine manière, « reconstituer ce monde collectif dont chacun des acteurs n'a qu'un petit bout, bien qu'il participe à la construction totale collective » (Paillé & Muchielli, 2016 : 145).

Les entretiens compréhensifs que je réalise pour et dans ma recherche permettent de considérer les sujets interviewés comme de véritables enquêtés et ils visent à découvrir leurs catégories de pensée (Kaufmann, 1996).

Cependant, je dois garder à l'esprit que je n'ai pas accès de manière directe à ces informations. L'identité professionnelle, qui s'avère en partie implicite et non consciente, ne peut jamais être directement saisie : celle-ci peut être appréhendée de manière singulière lorsqu'un individu se définit dans un discours par un ensemble de compétences, d'actes, à un moment précis de son parcours de vie ou de sa carrière (Donnay & Charlier, 2006).

Dans l'approche compréhensive, une méthodologie spécifique s'applique : l'enquêteur prête une oreille attentive, empathique et intéressée aux propos des personnes interviewées (Kaufmann, 1996). Il doit en outre faire preuve d'empathie (Paillé & Muchielli, 2016). Il veille à garder à l'esprit le rôle central « que tient le sujet dans la construction de sa propre identité » (Thamin & Simon, 2009 : 9) et ne pas lui demander, par exemple, d'assumer des identités qu'il lui imposerait. Bourdieu (1993) insiste sur le fait que la compréhension ne se réduit pas à un état d'âme bienveillant ; il faut que le chercheur mette tout en œuvre pour que l'enquête et la situation aient du sens pour les personnes interrogées. C'est un élément-clef susceptible de définir, à ses yeux, un « bon » entretien de recherche, si telle devait en être l'intention.

Un autre élément qui permet de qualifier un entretien de recherche comme étant « réussi » est, selon Demazière et Dubar (1997), celui qui, d'une part, « livre des éléments de compréhension du sujet et non du chercheur qui l'a interrogé » et, d'autre part, celui qui, après retranscription, « permet de saisir l'interaction entre le sujet et le chercheur » ainsi que la dynamique de l'entretien (Demazière & Dubar, 1997 : 89-90). Il est donc essentiel que la personne qui procède aux retranscriptions d'entretiens soit le chercheur qui mène les entretiens avec les enquêtés (Demazière & Dubar, 1997). Il s'avère que, dans ma recherche doctorale, c'est le cas : j'ai transcrit moi-même, tout à fait fidèlement, les quarante-huit entretiens qui constituent mon corpus principal ainsi que mon corpus secondaire.

Le chercheur doit, en outre, se montrer engagé lors des entretiens afin d'induire et de provoquer un même engagement en retour, du côté des enquêtés (Kaufmann, 1996). Son langage verbal et non verbal doit montrer qu'il s'implique dans l'entretien, par exemple en hochant la tête ou en acquiesçant aux propos

émis, en reformulant avec les personnes interviewées un point qui viendrait d'être thématiqué, en partageant par exemple avec son interlocuteur des éclats de rires, etc. Il doit, selon Kaufmann (1996), briser l'idée de hiérarchie et insuffler à l'entretien un ton qui soit proche d'une conversation entre individus égaux. Paillé et Muchielli (2016) relèvent, entre autres qualités fondamentales, la disposition de l'esprit, la disponibilité à l'autre et le respect des témoignages recueillis.

Bourdieu (1993) met en garde le chercheur contre le risque de « violence symbolique » qui peut s'instaurer au travers de la relation entre enquêteur et enquêtés lors d'un entretien : selon lui, il y a *de facto* une dissymétrie entre les deux partenaires de l'entretien, qui se double fréquemment d'une dissymétrie sociale, notamment sur le marché des biens linguistiques, symboliques. Le chercheur doit s'efforcer, non pas d'en annuler les effets dissymétriques, mais de les maîtriser au maximum afin de ne pas soumettre les sujets interrogés à une trop grande « intrusion » (Bourdieu, 1993 : 1393).

Bien que je ne puisse pas nier mon évidente affiliation à la même institution que celle dont les étudiants se réclament, j'ai fait attention à ne pas être amenée à examiner, lors d'une certification institutionnelle par exemple, les personnes qui ont composé mon groupe de quatorze enquêtés, ceci afin de ne pas faire entrer dans les paramètres de recherche un aspect de relation entre « enseignante qui valide les crédits » et « étudiants qui doivent répondre aux exigences pour obtenir les crédits ». J'ai veillé à ce que ce paramètre soit respecté afin de maîtriser aussi bien que possible la dissymétrie entre mon rôle de formatrice à la HEP/PH FR et la posture d'étudiants dans laquelle se trouvent les personnes qui ont participé à mon dispositif de recherche. Au-delà de cette dissymétrie de fonctions dans l'institution « hepéenne », je considère, avec le recul, que cette proximité et cet univers partagé peuvent aussi constituer de sérieux atouts. Par exemple, lorsque les étudiants parlent de leurs expériences de stage et des cours qu'ils ont suivis en formation initiale, je peux assez aisément me faire une idée de ce à quoi ils se réfèrent.

Gavillet-Mentha (2011) a réalisé un constat similaire lorsqu'elle a interrogé des enseignants d'école secondaire, tout en appartenant elle-même au monde

l'enseignement. Au premier abord, Gavillet-Mentha (2011) craignait que les personnes interrogées n'aillent au-devant de ses attentes d'enseignante, car il y avait une appartenance au même monde professionnel (Bourdieu, 1993). Ensuite, elle redoutait inconsciemment l'« écueil de l'implicite » (Gavillet-Mentha, 2011 : 23). Comme les personnes en présence lors de l'entretien partageaient hypothétiquement les mêmes expériences ou compte tenu du fait que certaines réalités du métier étaient connues de part et d'autre, il aurait pu sembler inutile à l'enseignant interrogé de les exprimer explicitement, avec le risque, pour l'enquêteur, de manquer d'approfondir les informations recueillies. En revanche, la relation de familiarité avec son objet présente certains avantages, car elle

[...] fournit des outils de compréhension utiles. Une bonne connaissance de l'univers de l'enseignement, de son contexte, construite à travers l'exercice d'activités diverses dans l'institution, peut permettre un questionnement plus affûté des actrices et des acteurs [...]. De plus, cette proximité avec le contexte peut aider à apprécier l'arrière-plan du discours de ses interlocuteurs et de ses interlocutrices et à l'entendre dans toute son épaisseur d'expérience (Gavillet-Mentha, 2011 : 23-24).

Quant à Bourdieu (1993), il relevait dans les exemples qu'il citait volontiers que, lorsqu'un jeune physicien interroge un autre jeune physicien ou qu'un chômeur dialogue avec un autre chômeur, il constate qu'il peut partager avec la personne interrogée « la quasi-totalité des caractéristiques capables de fonctionner comme des facteurs explicatifs majeurs de ses pratiques et de ses représentations » et ressentir un sentiment de « profonde familiarité » (Bourdieu, 1993 : 1397). Un point tout à fait central consiste dans le fait que le chercheur peut se mettre en pensée à la place de la personne interrogée ; il n'est pas question dès lors de feindre d'annuler la distance sociale qui sépare les deux partenaires de l'entretien (Bourdieu, 1993). Même si c'est le chercheur qui conduit la recherche et l'entretien, celui-ci doit également amener l'enquêteur à une « véritable conversion du regard que nous portons sur les autres dans les circonstances ordinaires de la vie » (Bourdieu, 1993 : 1406). Finalement, le chercheur devrait être à même de pouvoir prendre le point de vue de l'individu qu'il interroge, dans le sens de « comprendre que s'il était,

comme on dit, à sa place, il serait et penserait sans doute comme lui » (Bourdieu, 1993 : 1424).

Prendre le point de vue de l'autre ne revient pas à faire fi de toute objectivité. Il est illusoire de croire que tout chercheur se doit d'être parfaitement objectif : la neutralité et l'objectivité parfaites semblent être un leurre. Selon Blanchet, les chercheurs et les scientifiques sont « aussi et avant tout des êtres humains socialisés, éduqués, « enculturés », porteurs de ces schèmes interprétatifs profondément installés dans leur vision du monde [...] » (Blanchet, 2011 : 11). Même si la part d'interprétation des données par le chercheur, au cœur même de la méthode biographique, fait souvent l'objet de questionnements dans le monde scientifique, en particulier en ce qui concerne la recherche qualitative, je rejoins Molinié (2003) qui n'envisage pas le chercheur comme un acteur « neutre » mais, bien au contraire, comme un acteur engagé, susceptible d'insuffler dans la recherche ses ressources, ses expériences, ses suppositions et des éléments de sa propre histoire.

Un être humain né dans un monde social est toujours amené, selon Schütz (1987), à construire et à interpréter ses actions (selon un projet préconçu par l'acteur) ou ses actes (les actions accomplies selon un processus qui a eu lieu) en fonction de sa « situation biographique déterminée à ce moment-là » (Schütz, 1987 : 21).

[...] c'est toujours par rapport à moi qu'une certaine sorte de relations avec les autres mérite la signification spécifique que je désigne par le terme « Nous ». C'est seulement par rapport à « Nous » dont je constitue le centre, que d'autres se détachent comme des « Vous », et par rapport à « Vous », qui me renvoie à moi, qu'un troisième groupe se profile, celui des « Ils ». Du point de vue temporel, il y a, par rapport à moi, à ce moment biographique actuel qui est le mien, des « contemporains » avec lesquels un jeu réciproque d'actions et de réactions peut s'établir ; des « prédécesseurs », sur lesquels je ne peux pas agir, mais dont les actions passées et leurs résultats sont offerts à mon interprétation et peuvent même influencer mes actions ; des « successeurs », dont je ne peux tirer nul enseignement mais à l'égard desquels je peux orienter mes actions dans une anticipation plus ou moins vide (Schütz, 1987 : 21-22).

En effet, tous les partenaires de l'échange jouent un rôle actif dans l'entretien qui devient ainsi le lieu où s'élaborent discursivement certains montages identitaires (Molinié, 2003).

Ce sont autant d'aspects que je me suis efforcée de prendre en considération dans la conduite de tous les entretiens qui ont été menés pour mon travail doctoral, avec la volée d'étudiants 2009-2012 de la Haute École pédagogique de Fribourg/Pädagogische Hochschule Freiburg (désormais HEP/PH FR), à savoir l'institution de formation des enseignants à Fribourg.

Ces points ayant été préalablement clarifiés, je suis maintenant en mesure de présenter le design de ma recherche. Plus précisément, ma thèse s'ancre dans une approche qualitative de type socioconstructiviste et interactionnel (Bretegnier, 2009), à caractère longitudinal et basée sur des entretiens compréhensifs (Kaufmann, 1996).

6.2 Description de la recherche longitudinale

Comme je le mentionnais plus haut, cette recherche est de nature longitudinale et présente un aspect diachronique puisque la récolte des données s'est échelonnée sur trois années. Cette longue durée est un choix assumé puisque la formation initiale au métier d'enseignant dure trois années et que la construction identitaire traverse cette durée, tout en commençant en-deçà et en allant au-delà. Si l'on aborde la question de plus près, la temporalité abordée est bien plus vaste puisque, notamment lors du premier entretien, la question de l'appropriation langagière avant l'entrée en institution de formation est largement abordée, depuis l'enfance jusqu'à l'arrivée à la Haute École pédagogique de Fribourg/Pädagogische Hochschule Freiburg (désormais HEP/PH FR, que je présenterai au point 6.3), et que les autres entretiens permettent d'esquisser des pistes pour la suite, quand les étudiants seront enseignants et que des élèves travailleront en continu avec eux.

Quatre temps de mesure rythment la série d'entretiens menés dans le cadre de ma recherche doctorale :

T1	Temps de mesure 1 : premier entretien réalisé avant l'entrée en formation initiale, en septembre 2009 : avant le test d'entrée en langue 2 et le démarrage de l'accompagnement linguistique en langue 2
T2	Temps de mesure 2 : second entretien réalisé après deux semestres de formation, à l'été 2010 : notamment après le test de niveau C1 en langue 2 et après deux semestres de cours dont certains sont donnés en immersion
T3	Temps de mesure 3 : troisième entretien réalisé après le stage professionnel en langue 2, dans une classe, durant deux semaines : entre le troisième et le quatrième semestre, en février 2011
T4	Temps de mesure 4 : quatrième et dernier entretien réalisé à l'été 2012, après six semestres de formation et avant l'entrée effective dans la profession

Tableau 2

Afin de garder une certaine ligne pour la série d'entretiens répartis dans le temps, sur trois ans, j'ai fait le choix d'entretiens semi-directifs, avec un guide d'entretien⁶⁵. Toutefois, afin de préserver les spécificités des entretiens compréhensifs (Kaufmann, 1996), j'ai veillé à faire preuve de flexibilité dans l'ordre des questions en suivant le propre rythme donné par les personnes interrogées lors des entretiens. J'ai considéré la grille de questions comme étant souple et je m'en suis détachée ici et là afin de favoriser une interaction plus spontanée avec les personnes interviewées.

Le terrain au sein duquel j'ai réalisé ma recherche doctorale se présente de la manière suivante (sous-chapitre 6.3).

⁶⁵ Le guide d'entretien utilisé pour chacun des quatre temps de mesure (T1, T2, T3, T4) figure dans les annexes, du point III.2 au point III.6.

6.3 Description du terrain de la recherche⁶⁶

Mon terrain de recherche s’ancre dans le lieu où j’exerce mon activité de formatrice en langues depuis 2001, à savoir la HEP/PH FR, située dans le canton bilingue de Fribourg (Suisse). Je vais décrire avec précision le contexte institutionnel dans ce sous-chapitre car la description du contexte spécifique est en effet importante car, comme je le relevais au chapitre 5, l’appropriation langagière et l’investissement mis en œuvre sont liés au contexte spécifique, à la fois social et institutionnel, dans lequel le processus d’appropriation s’effectue.

La HEP/PH FR est une institution bilingue « français-allemand » qui a ouvert ses portes en 2002 et qui forme les enseignants aux degrés préscolaire et primaire⁶⁷ en leur délivrant, au terme de leur formation de trois ans, un diplôme de *bachelor*. Pour développer les ressources professionnelles nécessaires à l’exercice de leur futur métier, les étudiants s’orientent en fonction d’un « référentiel de compétences » (HEP/PH FR, 2011) qui implique notamment de « prendre en compte la diversité des élèves dans [leur] enseignement » (compétence C) et de « favoriser l’intégration pédagogique et sociale de tous les élèves » (composante Cb). Par ailleurs, la HEP/PH FR est composée de deux tiers d’étudiants rattachés à la section francophone et d’un tiers d’étudiants inscrits en section germanophone ; d’autres langues ou variétés de langue (dont l’italien, l’albanais, le russe, l’espagnol, le turc, le romanche, le portugais, l’anglais, le luxembourgeois, le dialecte suisse-alémanique) sont représentées au sein du corps étudiant, mais elles ne font pas explicitement l’objet de ma recherche.

En fin de première année, les futurs enseignants doivent attester d’un profil de compétences relevant du niveau « C1 » selon le CECR (2001) pour l’allemand ou le français « langue 2 », et ils suivent entre autres un cours de didactique du

⁶⁶ Dans les annexes, au point III.7, figure un tableau présentant l’organisation de la scolarité en Suisse, du niveau primaire au niveau tertiaire. Le cursus de formation des étudiants HEP/PH FR est présenté dans les annexes, au point III.8. Une répartition des quatre langues nationales parlées en Suisse/des langues étrangères apprises à l’école se trouve au point III.9, et les sept districts du canton de Fribourg, ainsi que la répartition des langues parlées dans le canton, sont présentés au point III.10.

⁶⁷ Certaines autres institutions de formation prennent également en charge la formation des enseignants du cycle 3 (à l’école secondaire, pour les élèves de 13 à 15 ans). Ce n’est pas le cas de la HEP/PH FR car la formation des enseignants du cycle 3 se passe à l’université de Fribourg.

plurilinguisme en deuxième année. Les étudiants sont suivis par un accompagnateur linguistique – pour le français/l'allemand « langue 2 » et l'anglais « langue 3 » – et suivent en enseignement bilingue/immersif une partie de leurs cours disciplinaires (en allemand ou en français langue 2). Les accompagnateurs linguistiques fixent des objectifs avec les étudiants qu'ils suivent, sur la base des besoins langagiers qu'ils expriment à certaines occasions sur l'année (dans un parcours différencié). Grâce aux descripteurs et aux outils tirés du CECR (2001) et des Portfolios des langues, les étudiants réfléchissent aux différentes stratégies à mettre en œuvre pour parvenir à atteindre le niveau C1 du CECR (2001).

Par ailleurs, la HEP/PH FR est tributaire de la politique éducative en matière de langues dans le canton bilingue de Fribourg (*Concept cantonal des langues*, 2009), qui entend notamment favoriser la collaboration entre enseignants ordinaires et enseignants des cours de langue et culture d'origine et promouvoir l'ouverture aux langues en généralisant, dans la partie romande, l'utilisation des moyens *Éducation et ouverture aux langues à l'école* (EOLE, 2003) et, dans la partie alémanique, en collaborant au développement des moyens ELBE⁶⁸ ou en recourant à Schader (2004), par exemple. En raison du bilinguisme cantonal, les enseignants orientent leur enseignement en référence à deux plans d'études propres à l'échelon national, l'un romand et l'autre alémanique. Le plan d'études en vigueur dans la partie francophone, le *Plan d'études romand* (PER), intègre une approche plutôt innovante quant à l'enseignement du français/des langues (Balsiger, 2012 ; PER, 2010). Dans l'axe « approches interlinguistiques » du domaine « Langues », les objectifs L17 et L27 font mention de liens entre la langue de scolarisation et les autres langues (PER, 2010). Il est intéressant de mettre en relation ce domaine « Langues » avec d'autres domaines du plan d'études. D'une part, la « Formation générale » met en place les bases du concept « vivre ensemble » où les élèves sont amenés à développer des compétences dans les domaines qui ont trait au respect, à l'altérité, à l'intégration dans le monde scolaire ainsi qu'à l'envie d'apprendre par et avec d'autres élèves (objectifs FG 14-15, FG 25 et FG 28 ; PER, 2010). D'autre part,

⁶⁸ ELBE est l'acronyme pour: *Eveil aux langues + Language awareness + BEgegnung mit Sprachen und Kulturen* (in Saudan & Sauer, 2008).

l'ouverture aux autres et à l'altérité est valorisée dans la brochure qui touche aux « Capacités transversales » (PER, 2010) de l'élève, document qui prévoit que ce dernier soit sensibilisé à la diversité, incité à prendre du recul et à se décentrer des faits afin de mieux percevoir ses propres préjugés. Le PER (2010), par son ancrage transversal, permet une ouverture entre les langues et une mise en relation des différentes disciplines. Quant au *Lehrplan 21* alémanique (2011), sa structure générale intègre une ouverture à la diversité dans la réflexion proposée sur l'enseignement de l'allemand en tant que langue de scolarisation. Les élèves sont invités à manifester une attitude compréhensive face à la diversité langagière et culturelle (*Projekt Lehrplan*, 2011).

Ce sont là des éléments spécifiques au contexte fribourgeois et romand qu'il convient de ne pas négliger. Une rapide analyse du discours de ces deux plans d'études permet de noter que les idées de diversité linguistique et d'ouverture à l'altérité langagière occupent une place de choix dans les plans d'études. Il convient ainsi de garder un regard lucide sur les discours issus des politiques éducatives et de veiller à ce que l'enseignement des langues ne soit pas instrumentalisé (Maurer, 2011). Je précise enfin une remarque d'ordre pragmatique pour la lecture de ce travail, en particulier des portraits qui vont suivre, et qui concernent également mes propos sur le stage en langue 2 : les deux possibilités de « spécialisation » ou d'approfondissement pour les étudiants à la HEP/PH FR sont le profil « 1-4 H » selon la numérotation Harmos (-H) pour l'enseignement aux enfants de 4 à 8 ans environ, et le profil « 5-8 H » destiné aux enfants de l'école primaire et qui sont âgés de 8 à 12 ans environ. Au moment des entretiens entre 2009-2012, le profil « 1-4 H » s'appelait encore la « spécialisation 1 », et le profil « 5-8 H » était encore dénommé « spécialisation 2 ». Dans ce travail de thèse, j'ai renoncé à utiliser les termes de « spécialisation 1 » et de « spécialisation 2 », car ils ne sont plus d'actualité dans l'institution à laquelle j'appartiens. Je leur préfère clairement la terminologie « profil 1-4 H » et « profil 5-8 H »⁶⁹.

⁶⁹ Dès l'année académique 2018-2019, à la fin de ma thèse, ces profils « 1-4H » et « 5-8H » sont désignés par le terme « approfondissement » dans le nouvel outil de gestion pour le suivi institutionnel des étudiants (nommé « IS Academia »).

Le contexte de ma recherche étant présenté, je vais me pencher à présent sur les critères de composition qui ont présidé à la création du groupe des quatorze personnes interviewées et que j'ai rencontrées individuellement en entretien à quatre reprises (en principe), entre 2009 et 2012.

6.4 Critères de composition pour le groupe de personnes interviewées

Pour la constitution du groupe d'interviewés, plusieurs critères ont contribué au choix que j'ai effectué :

- la langue 1 de l'enquêté : français ou allemand (langue de scolarisation)
- le sexe : homme ou femme ;
- la provenance cantonale : de Fribourg ou d'un autre canton ;
- le diplôme d'enseignement visé : diplôme bilingue « français-allemand » ou diplôme « standard » ;
- le diplôme précédemment obtenu, avant l'entrée dans l'institution de formation : maturité gymnasiale ou diplôme du cours préparatoire (ce dernier a ensuite été remplacé par la maturité spécialisée à l'automne 2011).

Avec l'accord de la Direction de l'institution dans laquelle je travaille, j'ai retenu un groupe d'une quarantaine de personnes dont le profil répondait à la diversité des cinq critères présentés ci-dessous. Je me suis rendue à toutes les séances d'information qui ont précédé la rentrée académique 2009 pour présenter mon projet et trouver des volontaires bénévoles. Lors des séances, j'ai thématiqué la complète liberté de participer à mon projet de recherche ; la seule condition que j'ai posée était, en cas d'intérêt, de participer à l'ensemble du projet de recherche, à savoir à quatre entretiens répartis entre 2009 et 2012, comme je l'ai décrit au point 6.2.

Au total, ce sont vingt-cinq personnes qui se sont montrées intéressées et motivées à participer à cette recherche. Afin de rester dans un projet raisonnable, j'ai ensuite réduit ce premier nombre à quatorze personnes, dont sept personnes francophones et sept autres personnes germanophones, hommes et femmes confondus. Pendant les trois ans, quatre d'entre eux ont interrompu en cours de route leur formation au métier d'enseignant pour se réorienter professionnellement et n'ont, par conséquent, pas participé à la série

complète des quatre entretiens. Le total de toutes les rencontres menées est, au final, de quarante-huit entretiens⁷⁰.

Ainsi, j'ai rééquilibré mes données en deux corpus distincts : un corpus que je qualifierai de « principal »⁷¹ et à partir duquel je présenterai les sept « portraits » de la partie II (analyse longitudinale pour les sept portraits concernés). J'ai retenu ces sept portraits, d'une part, car ils étaient complets au niveau des quatre entretiens menés entre 2009 et 2012 et, d'autre part, car leur contenu riche et diversifié me semblait donner de la matière à réflexion au niveau des problématiques abordées – identité professionnelle, appropriation langagière, sentiment de légitimité, réflexivité – tout au long de cette recherche doctorale. Ces 21 entretiens ont été retranscrits et constituent le volume II de ma recherche doctorale (disponibles sur demande auprès de la soussignée). Les autres séries d'entretiens, au nombre de sept (complètes ou incomplètes) constitueront le corpus « secondaire » et dont une partie d'entre eux figure également en retranscription. Enfin, le corpus secondaire est « mobilisé » çà et là, par « petites touches », notamment pour apporter une perspective contrastive aux observations effectuées sur la base de l'analyse des discours issus du corpus principal. Il est également prévu que je valoriserai ce corpus secondaire dans une phase ultérieure, via la publication d'articles ou dans le cadre de présentations dans des journées d'études ou des colloques.

Avant chaque premier entretien, j'ai présenté aux interviewés les objectifs de mon projet de recherche et je leur ai expliqué que celui-ci s'effectuait avec l'accord de la Direction de l'institution HEP/PH FR. Je me suis engagée également auprès d'eux à respecter les règles d'usage en matière de confidentialité, en leur attribuant un prénom fictif dans les entretiens retranscrits ainsi qu'en anonymisant les données personnelles ou nominatives mentionnées lors des entretiens, par exemple le nom de leur enseignant de stage, le lieu de leur place de stage ou le nom de collègues formateurs à la HEP/PH FR qui avaient dispensé tel ou tel cours ou qui avaient suivi une partie de mes

⁷⁰ L'annexe III.1 présente une bonne vue d'ensemble du dispositif de recherche et de l'agencement temporel de ces quarante-huit entretiens.

⁷¹ J'y ai placé sept portraits, dont quatre d'étudiantes et trois d'étudiants francophones et germanophones. Les sept autres portraits, dont les quatre qui ne sont pas complets, seront placés dans un corpus que j'appellerai « secondaire ».

interviewés dans le cadre du mentorat et des visites de stage. Afin de préserver un climat favorisant la confiance, je leur ai expliqué en détail que je n'utiliserais en aucun cas leur témoignage de recherche pour mon activité professionnelle dans l'institution « hepéenne », mais qu'il serait uniquement destiné à des fins de recherche doctorale. Je leur ai expliqué également quelle distinction précise je faisais entre mon rôle de formatrice en activité dans l'institution et mon rôle de chercheuse dans le projet de recherche doctorale. Leur accord en ce sens m'a été donné par toutes les personnes interviewées, sans exception.

Je précise enfin que les entretiens ont eu lieu dans une salle de réunion « neutre »⁷², à l'étage où se situe mon bureau de formatrice « hepéenne », conférant à l'entretien un ton détendu et non officiel. Afin de faire en sorte que les étudiants se sentent plus libres de parler et de « rebondir » face à mes questions, j'ai opté pour des entretiens qui se sont entièrement déroulés dans la langue 1 des personnes interviewées, à savoir en français avec les sept personnes francophones et en allemand pour les sept personnes germanophones.

Les entretiens ont tous été enregistrés et stockés sous forme de fichiers sonores « mp3 ». Puis ils ont été retranscrits selon les conventions de transcription détaillées au point 6.6. Représentant près de cinq cents pages, les 48 entretiens retranscrits ne figurent pas dans le volume de cette thèse afin d'en faciliter la lecture et de ne pas trop l'alourdir (entretiens disponibles sur demande auprès de la soussignée). Dans ces transcriptions, j'ai apporté un soin particulier à l'anonymisation des sujets interviewés, en leur donnant à chacun ou chacune un nouveau un prénom et en anonymisant les éventuels noms de lieu qui pourraient apparaître dans leur discours. Bien que ces étudiants, futurs enseignants, ne constituent pas, à proprement parler une « population fragile » (FORS, 2018) ou dans une situation « précaire », je tiens à préserver le caractère personnel et privé de cette recherche car, quand l'on se questionne sur les notions d'identité et de développement personnel, il y a forcément une part d'intimité et de dévoilement de soi qui rentrent en jeu.

⁷² À l'exception d'un seul entretien : l'entretien T4 pour Claire, que nous avons réalisé dans un café de la gare à Berne, à la demande de l'interviewée même (pour des raisons pratiques d'impossibilité de déplacement à Fribourg ce jour-là).

Pour ce qui a trait aux entretiens enregistrés et aux transcriptions, j'ai veillé, comme le suggère Bourdieu (1993), à trouver un équilibre entre contraintes de fidélité et contraintes de lisibilité des transcriptions. Car, selon Bourdieu (1993), « transcrire, c'est nécessairement écrire, au sens de réécrire » (Bourdieu, 1993 : 1417). En ce qui concerne la « fidélité », j'ai retranscrit de manière fidèle les reformulations, les allongements éventuels des voyelles, les mots de transition de type « ben » ou « et pis » ainsi que les hésitations brèves (« e ») ou plus longues (« ee ») et les courtes pauses à la suite de ces hésitations. J'ai également veillé à indiquer entre parenthèses les éclats de rires ou les soupirs ainsi que les éléments propres au langage non verbal qui ne peuvent apparaître lors du passage de l'oral à l'écrit, dans le but que les lecteurs puissent prendre ces éléments en considération dans leur interprétation des transcriptions d'entretiens. Au niveau de la « lisibilité », j'ai renoncé à mettre en évidence les accentuations sur telle partie de mot ou sur tel mot afin de ne pas surcharger la transcription et d'en rendre agréable la lecture. La qualité des transcriptions est primordiale puisque les entretiens transcrits doivent pouvoir toucher, émouvoir, parler à la sensibilité et « entraîner les conversions de la pensée et du regard qui sont souvent la condition préalable de la compréhension » (Bourdieu, 1993 : 1419). Au vu du soin apporté à retranscrire fidèlement le total des 48 entretiens réalisés, je peux affirmer que je me suis efforcée de prendre en compte tous les aspects mentionnés *supra*.

Dans le prochain sous-chapitre, je vais m'attacher à présenter mes quatorze interviewés afin que le lecteur puisse mieux saisir et situer le parcours singulier de chacun et chacune, de manière générale, mais également en ce qui a trait à la trajectoire d'appropriation langagière.

6.5 Galerie : portrait des quatorze interviewés⁷³ qui composent les corpus principal et secondaire de ma recherche

6.5.1 Les sept interviewés de mon corpus principal⁷⁴

Comme le recueil de données est vaste, j'ai souhaité me concentrer plus finement sur une partie de ces données : j'ai ainsi décidé de diviser mon recueil de données en un corpus principal et un corpus secondaire. Pour la partie analytique, le corpus principal va être directement sollicité. Je reprends de mes portraits des éléments représentationnels. Les personnes retenues au sein de mon corpus principal présentent toutes l'avantage d'avoir participé à la série complète des quatre entretiens.

6.5.1.a) portrait d'Anthony

Anthony (An)⁷⁵ est un étudiant inscrit en section francophone à la HEP/PH FR et est âgé de 29 ans au début de la recherche, en 2009. Il a grandi dans le canton de Fribourg, dans une ville du district du Lac où le bilinguisme est pratiqué, plus précisément à M^{***}. Il y a été confronté durant son enfance, par exemple durant les entraînements de football. Anthony a suivi sa scolarité en français, mais tout en étant en contact avec des élèves qui parlaient l'allemand et le suisse-allemand. Lors d'une activité de type « Passeport vacances », à l'âge d'environ 10 ans, Anthony se retrouve dans un groupe germanophone et ne peut pas participer à la conversation autant qu'il le souhaiterait. Il comprend alors qu'il doit développer ses compétences langagières réceptives et productives s'il ne souhaite pas que certaines activités lui soient en partie fermées. Durant sa scolarité, il peine à voir en allemand autre chose qu'une simple discipline scolaire et il bloque sur l'apprentissage des mots de vocabulaire ou de grammaire. Lors de son passage au cycle d'orientation, une enseignante d'allemand qu'il qualifie d'exigeante lui donne l'impression de progresser en langue 2, car elle proposait des activités stimulantes et axées sur

⁷³ Quand il s'agit de désigner les personnes qui ont participé à mes entretiens, j'utilise le mot « **interviewées** » ou parfois d' « enquêtées », en référence à l'utilisation dubarienne du mot. Ces deux termes ont remplacé le terme d' « informatrices » (ou informateurs) utilisé dans la version du manuscrit en vigueur pour le colloque de thèse de juin 2018.

⁷⁴ Il s'agit de prénoms d'emprunt pour les sept personnes concernées.

⁷⁵ Cette abréviation, pour chaque prénom, indique comment apparaîtra chaque interviewé, dans les tours de parole des entretiens retranscrits. La chercheuse que je suis apparaît sous l'abréviation « De ».

la communication, notamment des échanges épistolaires avec une classe du canton des Grisons. En arrivant au gymnase, il se rend compte qu'il comprend mieux l'allemand que ses collègues, car il a été confronté à un environnement bilingue durant son enfance et son adolescence. Quant à l'anglais, Anthony n'a pas éprouvé beaucoup de motivation à suivre les cours de langue à l'école, mais il a apprécié parler cette langue lors d'un séjour linguistique aux États-Unis, effectué au terme du gymnase.

De sa scolarité, Anthony garde l'idée que, pour bien apprendre les langues, il faut instaurer des possibilités d'échanges avec d'autres élèves parlant la langue et il constate qu'il a le plus appris les langues à l'école avec des enseignantes qui étaient exigeantes et passionnées par leur discipline. À l'âge adulte, il se rend en Palestine en tant que bénévole pour une organisation humanitaire ; la formation s'est effectuée sur place en anglais, durant trois mois. En outre, avec son amie, il se rend durant cinq mois en Amérique latine pour voyager et, dès leur arrivée, ils prennent des cours de langue intensifs afin d'acquérir les bases en espagnol et de pouvoir communiquer avec les autochtones durant leur voyage. Anthony et sa conjointe ont une fille : avec ses grands-parents maternels, cette enfant parle le cambodgien ou, en tout cas, elle le comprend très bien.

L'enseignement n'est pas le premier métier auquel Anthony se destinait puisqu'il a entrepris des études de journalisme à l'université de Fribourg et qu'après l'obtention d'une licence en lettres⁷⁶, il a travaillé durant quelque temps dans ce domaine. Les perspectives d'avenir étant, à ses yeux, bouchées dans le journalisme, il réalise des remplacements durant un certain temps à l'école professionnelle, au cycle d'orientation et à l'école primaire et, dans la foulée et en discussion avec sa conjointe qui est enseignante primaire, il s'inscrit à la HEP/PH FR pour devenir enseignant, en particulier auprès des enfants les plus jeunes (profil 1-4 H). Durant sa formation, il habite en Basse-ville de F*** et il effectue un échange interne dans l'autre section linguistique, au semestre 2 (printemps 2010). Il termine sa formation initiale à la HEP/PH FR à l'automne 2012, comme il est au bénéfice d'une prolongation de formation demandée pour

⁷⁶ La licence correspond à un diplôme de master actuellement.

des raisons familiales (un second enfant est venu, dans l'intervalle, agrandir la famille). Au terme de sa formation initiale, il se demande avec sa conjointe dans quelle langue (français ou allemand) ils vont scolariser leurs enfants, le moment venu.

6.5.1.b) portrait de Carlo

Carlo (Co) est un étudiant inscrit en section germanophone à la HEP/PH FR et est âgé de 25 ans au début de la recherche. Il a vécu toute son enfance et sa scolarité en ville ou dans l'agglomération de Fribourg ; il parle le suisse-allemand avec ses parents, son père venant du canton de Lucerne et sa mère des Grisons. Sa mère a essayé quelque temps de lui parler en romanche, mais le frère aîné de Carlo lui a demandé d'arrêter de parler avec eux cette langue que personne dans leur entourage n'utilisait. Les parents ont ensuite vécu séparément, et Carlo a davantage parlé l'« allemand standard », car la nouvelle compagne de son père est allemande et elle partage la vie de la famille de Carlo, avec ses propres enfants. À cette période de sa vie, il a l'impression de mal maîtriser le français, même si son père, qui enseigne l'allemand, tente de lui donner le « goût des langues ». Après la scolarité obligatoire, il se destine à un apprentissage dans le domaine des médias ; son père l'incite à effectuer cette formation à Bienne en français, malgré les réticences de Carlo. Cette décision va pourtant permettre à Carlo de comprendre qu'il aurait dû entreprendre plutôt un tel projet.

De cette étape de vie, il retient aujourd'hui qu'une de ses aspirations, pour l'enseignement des langues dans ses futures classes germanophones, c'est de donner des contenus de cours en immersion, en français. Il trouve qu'un tel dispositif est plus propice à l'appropriation langagière. Carlo a également passé un an et demi en Angleterre en tant que jeune au pair, et il s'est occupé de trois garçons âgés de quatre, six et huit ans à l'époque.

Avec le temps, Carlo pense qu'il a « hérité de certains gènes de son père », pour ce qui a trait à la motivation portée aux langues. Ici, Carlo reprend à son compte cette représentation sociale, fréquente en société. En couple avec une jeune femme originaire du Valais, il parle le français avec elle et sa famille. Son

amie est étudiante à l'université de Fribourg pour devenir enseignante au cycle d'orientation.

Quelque temps après la fin de son apprentissage professionnel et son séjour en Angleterre, il songe à se réorienter professionnellement, dans le domaine de l'enseignement auprès des élèves les plus jeunes. Il suit la formation d'un an au « Cours préparatoire à la HEP »⁷⁷ et entre à la HEP/PH FR l'automne suivant, où il se destine en principe à l'enseignement auprès des élèves plus âgés (5-8 H), mais il hésite encore avec le profil 1-4 H au début de sa formation. Il choisira finalement le profil 1-4H. Il termine sa formation initiale à la HEP/PH FR à l'été 2012.

6.5.1.c) portrait de Claire

Claire (Cl) est une étudiante inscrite en section germanophone à la HEP/PH FR et est âgée de 30 ans au début de la recherche. Née en Suisse romande, Claire déménage avec ses parents à Berne, alors qu'elle est âgée de huit mois. Elle a suivi toute sa scolarité en allemand et a fréquenté les cours de français, d'anglais et d'italien au gymnase. Une expérience immersive de trois mois à Oxford lui donne l'impression de réaliser des projets rapides en anglais. Un autre séjour linguistique de deux mois à Brest, en Bretagne, ne lui laisse cependant pas la même impression de « progrès rapides », pour des raisons qu'elle ne s'explique pas à l'heure actuelle.

Après une formation pour devenir laborantine, elle décroche une première place de travail dans l'Oberland bernois. La proximité avec le canton de Vaud implique qu'elle soit également en contact avec des patients francophones qu'elle accueille au laboratoire, par exemple lors d'actes médicaux comme les prises de sang. Claire a ainsi l'occasion d'échanger avec les patients en français. L'endroit où elle travaille, à S***, est également proche de villes touristiques de l'Oberland bernois, et elle a ainsi l'occasion de parler anglais ou italien avec des touristes qui transitent par le laboratoire où elle est engagée. Il importe de

⁷⁷ Cette formation existait au moment où Carlo a entrepris ses études à la HEP/PH FR. Elle a été supprimée quelque temps plus tard. Elle est actuellement remplacée par la maturité spécialisée option « pédagogie » dans les écoles de culture générale à Fribourg ou à Bulle.

préciser aussi que Claire, à l'instar de Carlo ou d'Anthony, fait partie des individus plus âgés au sein de ce groupe d'interviewés.

De l'enseignement du français, elle garde un bon souvenir, en particulier de son enseignant du cycle d'orientation qui favorisait la communication et les approches par le jeu ou d'un enseignant du gymnase qui trouvait des activités passionnantes pour motiver ses élèves à parler entre eux en français. Elle retient de son parcours en langues le fait que, malgré la présence d'erreurs dans son discours, elle n'hésite à aucun moment à parler, que ce soit dans n'importe quelle langue. Elle pense que c'est un avantage de ne pas avoir peur de commettre des erreurs, car cela permet de favoriser la communication dans des situations données et, par là même, de progresser dans la langue concernée.

Après avoir travaillé quelques années en tant que laborantine, Claire prend la décision de se réorienter professionnellement et, tout en continuant d'habiter dans le canton de Berne, elle choisit la HEP/PH FR pour son bilinguisme. Elle se destine à l'enseignement chez les élèves les plus jeunes (1-4 H). Elle achève sa formation initiale à la HEP/PH FR à l'été 2012.

6.5.1.d) portrait de Claudia

Claudia (Cd) est une étudiante inscrite en section germanophone à la HEP/PH FR et est âgée de 21 ans au début de la recherche. Sa famille est originaire d'Allemagne et a déménagé en Suisse alors que Claudia n'avait que deux ans. Lors de son passage à l'école enfantine, elle a connu des réactions plutôt dures de camarades de classe qui se moquaient d'elle, car elle ne parlait pas encore le suisse-allemand comme eux. Claudia a été très tôt confrontée aux langues car, avec sa famille, elle voyageait beaucoup en caravane. Sa mère lui parlait également en anglais, car c'est une langue qu'elle utilisait la majeure partie du temps pour son activité professionnelle. Elle a fait suivre à sa fille et à l'une de ses amies des cours privés d'anglais durant une année, alors qu'elles étaient âgées de 7 ou 8 ans.

Claudia ne garde pas particulièrement de bon souvenir de son apprentissage de la conjugaison en français mais, grâce à un enseignant de français très

motivé, au cycle d'orientation, elle a retrouvé de la motivation pour cette langue. Elle a également suivi des cours d'anglais et d'italien au cours de sa scolarité ; elle a passé trois semaines à Londres où elle a assisté à des cours d'anglais. En outre, elle a travaillé en tant que jeune fille au pair à Genève, dans une famille qui parlait aussi l'italien. Elle a saisi pleinement cette occasion de progresser en parallèle, tant en français qu'en italien.

Cette expérience lui a permis de se sentir plus à l'aise dans ces deux langues ; c'est une donnée importante car Claudia a une passion – la voile – qu'elle pratique au niveau international. Elle est ainsi régulièrement en déplacement et se retrouve très souvent confrontée au plurilinguisme des équipes d'entraîneurs ou de collègues de voile. Par exemple, l'entraîneur de son équipe de voile vient de Marseille et il s'exprime soit en français soit en italien. Claudia s'est également entraînée de manière intensive avec une équipe de voile en provenance de G***, et toutes ces semaines d'entraînement se sont déroulées en langue italienne.

Après l'école de culture générale qu'elle a suivie en parallèle de ses activités sportives, elle a entrepris de suivre le cours préparatoire à la HEP/PH FR, durant une année. À l'automne 2009, elle s'inscrit à la HEP/PH FR pour se former à l'enseignement pour les enfants de 5-8 H. Après un échange interne dans l'autre section linguistique aux semestres 2 et 3 (printemps et automne 2010), elle réalise son quatrième semestre complètement en français, à la HEP Vaud (printemps 2011). Elle termine sa formation initiale à la HEP/PH FR à l'été 2012.

6.5.2.e) portrait de Chiara

Chiara (Ch) est une étudiante inscrite en section germanophone à la HEP/PH FR et est âgée de 21 ans au début de la recherche. Elle a grandi dans le canton de Soleure, situé non loin de la ligne de contact avec le français. Elle considère avoir, dès son enfance, un certain flair pour les langues ; les langues étaient par ailleurs ses disciplines de prédilection à l'école. Pour décrire ces branches-ci à l'école, elle mobilise cette représentation sociale du « flair ». En outre, durant son enfance, des contacts nourris avec l'une de ses cousines francophones et des vacances dans le sud de la France lui donnent de la motivation à s'exprimer

en français. Elle déclare éprouver une certaine fascination pour la langue française.

Lors de son passage au gymnase, lors d'une production orale en duo, l'un de ses enseignants remarque le plaisir qu'elle a à s'exprimer en français et lui conseille de ne pas « perdre de vue » cette langue pour la suite de son parcours professionnel ou privé. Elle apprécie aussi l'anglais, qu'elle a perfectionné lors d'un séjour linguistique de dix mois au Canada. Chiara s'intéresse également à l'italien et au chinois, langues qu'elle ne considère pas maîtriser encore suffisamment pour pouvoir entrer en communication avec autrui.

Elle a, de manière tout à fait consciente, choisi la HEP/PH FR pour effectuer sa formation initiale d'enseignante, car elle souhaite « prendre avec elle le plus possible de français » durant les trois années qu'elle passera à Fribourg, pour reprendre en quelque sorte ses mots. Elle a réalisé, par exemple, un échange interne dans l'autre section linguistique, au semestre 2 (printemps 2010). En ce sens, elle a suivi le conseil de son ancien enseignant de langues au gymnase. Elle se destine très certainement à l'enseignement chez les enfants de 1-4 H et imaginerait bien les sensibiliser très tôt aux langues, par des approches ludiques. Elle achève sa formation initiale à la HEP/PH FR à l'été 2012.

6.5.1.f) portrait d'Aymeric

C'est dans le canton de Fribourg qu'**Aymeric** (Ay) a effectué toute sa scolarité obligatoire. Aymeric est un étudiant inscrit en section francophone dans l'institution de la HEP/PH FR et il est âgé de 21 ans au début de la recherche. Il habite dans le district de la Glâne, dans le canton de Fribourg. De son apprentissage des langues à l'école, en particulier de l'allemand, il garde un très bon souvenir, même s'il se sent plus à l'aise à l'oral qu'à l'écrit. C'est également un phénomène qu'il constate pour la langue française.

Les souvenirs relatifs aux longues heures passées à travailler la grammaire en allemand et en anglais se révèlent plus mitigés. Un professeur d'allemand de son gymnase a cependant redonné à Aymeric de la motivation pour les langues. À deux reprises, il a eu l'occasion de parfaire son allemand oral : lors d'un

« Landdienst »⁷⁸ dans une ferme de Suisse alémanique, il a vécu et travaillé quelques semaines en allemand et en suisse-allemand. Au terme du cursus gymnasial, il a également entrepris de réaliser un séjour linguistique de trois mois en Allemagne.

De ses expériences personnelles, Aymeric entretient avec ferveur l'espoir de pouvoir « donner du sens » auprès de ses futurs élèves, d'être à même de leur expliquer pourquoi on apprend une langue. Il espère pouvoir transmettre son engouement pour les langues, dans ses futures classes, car il reconnaît volontiers qu'une telle motivation lui a fait défaut au cours de sa scolarité. Actuellement en couple avec une jeune femme italophone, il s'efforce de parler un peu italien avec elle, car il souhaite que, si un jour ils ont des enfants ensemble, l'italien, le français et l'allemand soient des langues dans lesquelles leurs enfants baignent.

Il a choisi la HEP/PH FR pour sa réputation et la proximité que cette institution offre avec son domicile actuel. La pratique de l'un de ses loisirs (la danse) le met en contact avec des collègues de Suisse alémanique. Il a songé durant un bref moment à poursuivre avec un master à l'université mais, au terme de sa formation initiale, il se verrait bien travailler dans une école ou un cercle scolaire où l'allemand et le français sont en contact. Il se destine à l'enseignement auprès d'élèves plus âgés (5-8 H). Il termine sa formation initiale à la HEP/PH FR à l'été 2012.

6.5.1.g) portrait d'Anouk

Anouk (Ak) est une étudiante inscrite en section francophone à la HEP/PH FR et est âgée de 20 ans au début de la recherche. Elle se déclare être une « sorte de mélange de la Suisse » puisqu'elle compte un grand-père suisse-alémanique, une grand-mère vaudoise, un autre grand-père neuchâtelois ainsi qu'une grand-mère gruérienne. Elle se rappelle avoir entendu son grand-père lui parler suisse-allemand quand elle était petite, mais elle n'a pas continué à

⁷⁸ « Landdienst » se traduisait auparavant par « Horizon ferme » : à l'heure actuelle, le nom « Agriviva » recoupe les termes allemand et français et désigne la mise en place de stages auprès d'agriculteurs pour des jeunes, hommes ou femmes, âgés de 14 à 25 ans.

développer cette compétence en grandissant. Anouk a souvent déménagé et changé de système scolaire entre les cantons du Jura, de Neuchâtel, de Vaud et à nouveau de Neuchâtel⁷⁹. Elle habite actuellement dans une « enclave » vaudoise, non loin du canton de Fribourg. Elle retient de ces différentes approches cantonales la méthode « Tamburin »⁸⁰, les approches avec les couleurs pour les déterminants « der-die-das ». Lors de sa scolarité à A^{***}, elle comptait parmi ses amis des germanophones et elle essayait de comprendre lorsqu'ils parlaient le suisse-allemand entre eux.

Elle a effectué un séjour de trois semaines en Angleterre et a également fait une année bilingue « allemand-français » au gymnase à N^{***}, mais cela n'a pas bien fonctionné en raison de difficultés qu'elle éprouvait en mathématiques, et elle a interrompu ce cursus bilingue en cours d'année scolaire. Elle préfère parler l'anglais que l'allemand ; elle pense que le séjour en Angleterre a fonctionné pour elle comme une sorte de « déclic ». Anouk se voit difficilement enseigner l'allemand et ressent de l'appréhension à ce sujet. Elle s'intéresse aux cultures russe et japonaise et aux arts en général. Elle se destine à l'enseignement auprès des élèves de 5-8 H. Elle achève sa formation à l'été 2012 et a choisi de travailler non pas en tant qu'enseignante généraliste, mais en tant qu'enseignante dispensant les branches du domaine des activités créatrices dans plusieurs classes d'un même établissement scolaire.

6.5.2 Les sept interviewés de mon corpus secondaire⁸¹

6.5.2.a) portrait d'Albertine

Albertine (Ab) est une étudiante inscrite en section francophone à la HEP/PH FR et est âgée de 20 ans au début de la recherche. Elle se destine au diplôme bilingue « français-allemand » durant sa formation HEP, diplôme qu'elle a choisi

⁷⁹ Le nouveau *Plan d'études romand* (2010) a contribué à unifier, entre cantons les objectifs à atteindre en fin de cycles 1, 2, 3 et ainsi à rééquilibrer l'éparpillement et les pratiques diverses issues de la souveraineté des cantons et du fédéralisme suisse.

⁸⁰ Il s'agit d'une méthode d'enseignement de l'allemand, qui est actuellement en cours de remplacement dans les écoles (classes de 5H et de 6H) par une nouvelle méthode d'allemand langue 2 : « Der grüne Max ».

⁸¹ Il s'agit de prénoms d'emprunt pour les sept personnes concernées, comme pour les discours issus du corpus principal.

d'interrompre après un an de formation en raison d'un sentiment de surcharge de travail. Durant son enfance, elle a parlé uniquement le français avec ses parents, même s'ils comprennent très bien tous les deux l'allemand et le suisse-allemand. Albertine a effectué sa scolarité primaire en français, bien qu'elle ait été en contact avec l'allemand et le suisse-allemand dans son entourage à M***, par le biais de certaines de ses amies qui parlaient allemand à la maison ou à travers les activités extrascolaires fréquentées et qui se déroulaient en français et en allemand (football, guitare, équitation, volley-ball). C'est plus tard, dans un cycle d'orientation bilingue, qu'elle s'est sentie encore plus confrontée au bilinguisme « français-allemand ». Elle entame alors une dixième année linguistique en allemand dans la région de l'Emmental. Elle poursuit sur cette lancée et effectue ses études gymnasiales en mode bilingue dans un gymnase de la capitale fribourgeoise.

Durant son enfance, elle est sporadiquement confrontée au polonais – quand son grand-papa originaire de Pologne est en contact avec des proches restés au pays – ou à l'espagnol, car sa tante est allée vivre en Espagne. Elle entend ainsi ses cousins parler l'espagnol entre eux quand ils sont en visite en Suisse. Plus tard, au gymnase, elle prend l'option « espagnol » et entretient des contacts par e-mail avec son cousin hispanophone. Elle déclare garder un souvenir mitigé des heures passées à apprendre la grammaire en espagnol, en anglais et en allemand.

Elle soigne pourtant l'appropriation langagière de l'allemand, car elle a longtemps hésité entre le métier d'enseignante et celui de vétérinaire. Pour ce second métier, elle sait que la formation doit s'entreprendre en allemand, à Berne ou à Zürich. Elle habite actuellement dans le canton de Fribourg, dans le district du Lac. Même si elle a commencé la formation d'enseignante à la HEP/PH FR pour travailler avec les élèves plus jeunes (1-4 H), elle garde une porte ouverte sur son projet de travailler au contact des animaux. Elle envisage peut-être également de poursuivre à l'université par un master. Elle termine sa formation initiale à la HEP/PH FR à l'été 2012.

6.5.2.b) portrait de Carolina

Carolina (Ca) est une étudiante inscrite en section germanophone à la HEP/PH FR et est âgée de 20 ans au début de la recherche. Carolina a passé son enfance dans le canton de Berne et a grandi au contact de l'allemand, du suisse-allemand et de l'italien puisque l'un de ses grands-pères est d'origine italienne. Son propre père a travaillé durant trois ans en Suisse romande, mais ils n'ont pas pratiqué le français à la maison. Elle garde un souvenir très positif de l'apprentissage des langues en milieu scolaire : elle a, par exemple, fait un échange avec une classe francophone au cycle d'orientation ; et au gymnase, dans le cadre des cours d'italien, elle a réalisé un échange en Italie, dans la région de Turin. Elle termine le gymnase en 2008.

Elle parle avec une certaine émotion des dix mois qu'elle a passés dans un grand centre hospitalier universitaire francophone à L*** où elle a réalisé un stage en pédiatrie, puis dans l'espace éducatif au sein duquel elle a travaillé avec des enfants de différents âges. Durant cette même période, elle a fréquenté des cours de danse en français. Elle hésite encore à travailler avec des enfants de 1-4 H ou de 5-8 H au moment de commencer sa formation, car elle se déclare ouverte et flexible dans ce choix. Elle finit par opter pour le profil 1-4H et elle achève sa formation à l'été 2012.

6.5.2.c) portrait d'Adam

Adam (Ad) est un étudiant inscrit en section francophone à la HEP/PH FR et est âgé de 20 ans au début de la recherche. Il parle majoritairement en français à la maison, mais il a de la famille qui vit au nord de l'Allemagne. Il parle ainsi l'allemand avec son grand-père paternel et le reste de la famille qui habite à Hambourg. Il a passé sa prime enfance en Suisse romande mais, durant une année et demie, il a vécu avec sa famille dans le canton de Zürich, à la suite d'un déménagement lié à des raisons professionnelles ; cela correspondait à ses premières années d'école primaire. Puis, la famille est venue s'installer dans le canton de Fribourg, dans le district de la Broye. Cette expérience a été, à ses yeux, trop brève pour permettre à la famille de vivre des activités extérieures en allemand ou en suisse-allemand puisque, au cœur de la vie familiale, c'était le

français qui était pratiqué. Adam parle d'une « espèce d'exil » pour décrire cette année et demie écoulée en Suisse alémanique.

Il ne garde pas, en outre, un excellent souvenir de l'enseignement de l'allemand au cycle d'orientation, car l'accent était, selon lui, trop mis sur l'apprentissage du vocabulaire par cœur. Il avait pour souhait de pratiquer davantage la langue, car le fait de parler le « rend heureux », pour reprendre ses termes. En revanche, il n'apprécie guère le fait d'écrire en allemand ou en français. Il préfère se concentrer sur l'oral, par des approches ludiques. Il parle par ailleurs de la pratique d'un jeu auquel il s'adonne avec des amis et qui s'appelle « Magic ». Ce cercle d'amis a décidé d'y jouer en anglais très régulièrement et, selon Adam, cette pratique a contribué à l'amélioration de ses compétences langagières en anglais.

Adam a choisi la HEP/PH FR pour des raisons de proximité et parce qu'il a entendu que cette institution jouissait d'une bonne réputation. Il a hésité à choisir la voie du diplôme bilingue, mais il y a renoncé en raison de son manque d'aisance à l'allemand écrit. Après une année de cours préparatoire à la HEP/PH FR, il entame la formation initiale en automne 2009. Il achève sa formation à l'automne 2012, quelques mois plus tard, en raison de la répétition d'un stage professionnel. À ce moment-là, il a déjà choisi de travailler dans le domaine éducatif, mais dans celui de l'enseignement musical et non pas en tant qu'enseignant généraliste. Il préfère alors se destiner à des formes d'enseignement plus individualisées.

6.5.2.d) portrait d'Alphonse

Alphonse (Al) est un étudiant inscrit en section francophone à la HEP/PH FR et est âgé de 22 ans au début de la recherche. Il a choisi la voie du diplôme bilingue pour sa formation à la HEP/PH FR. Il vit immergé dans le bilinguisme à la maison puisque sa mère, d'origine schaffousoise, parle avec lui en suisse-allemand et son père, qui vient du Jura, s'exprime avec lui en français. Alphonse ajoute que c'était le projet commun de ses parents, dès le départ, que de placer les deux langues au cœur de leurs échanges familiaux. Alphonse a vécu sa scolarité dans le canton de Neuchâtel, dans le canton de Vaud et enfin dans le

canton de Fribourg, dans la Broye. De manière générale, il garde un bon souvenir de ses apprentissages langagiers. Il reconnaît avoir dû « se discipliner un peu » pour l'apprentissage de l'allemand écrit et de l'anglais. Il rencontre le même souci en orthographe française ; il a passé des heures, se remémore-t-il, à recopier des mots pour préparer les dictées de l'école, sans recevoir le succès escompté. Il avoue être plus à l'aise à l'oral dans les langues.

Il mentionne un « déclic » à la fin du collège, notamment par la lecture de livres en anglais. Il s'est investi davantage dans le travail écrit et il a constaté des progrès grâce à ses efforts. Une dixième année linguistique en allemand – une sorte d'année de transition avant l'entrée au gymnase – lui a également apporté plus d'assurance dans la langue écrite allemande. Cette expérience l'a conforté dans l'idée de réaliser sa formation gymnasiale en mode bilingue « allemand-français ». Au sein de la fratrie qu'il forme avec son frère et sa sœur, Alphonse se définit comme étant « le plus suisse-allemand des trois », selon ses termes. C'est également lui qui parle le plus en suisse-allemand avec sa mère.

Il s'inscrit à la HEP/PH FR pour devenir enseignant auprès d'élèves plus âgés (5H à 8H). Après deux ans passés dans l'institution de formation des enseignants, il interrompt sa formation à l'automne 2011, car il a l'impression que ce métier n'est pas fait pour lui. C'est un constat qu'il a établi à la suite des difficultés rencontrées lors de stages professionnels. Il a participé à trois entretiens compréhensifs sur les quatre prévus. Au moment de son interruption de formation, son nouveau projet professionnel n'est pas encore connu.

6.5.2.e) portrait de Christina

Christina (Cr) est une étudiante inscrite en section germanophone dans l'institution de la HEP/PH FR et elle est âgée de 23 ans au début de la recherche. Elle a choisi de réaliser la formation au sein du cursus bilingue. Originaire d'Argovie, elle a grandi dans un foyer où le suisse-allemand était la langue de communication. Elle déclare d'emblée regretter que son père ne lui ait pas parlé en français durant son enfance, car elle le tient pour un parfait bilingue « allemand-français ». Elle a le souvenir de ne pas avoir été à l'aise dans l'apprentissage du français à l'école, dans son canton d'origine et, à l'âge

de 18 ans, elle a pris la décision de déménager dans un petit village de Suisse romande afin d'être contrainte de s'exprimer en français. Elle y a vécu durant cinq ans et demi ; cette période lui a permis de reprendre confiance en elle et en ses compétences langagières en français.

À l'heure actuelle, Christina habite à F*** et est en colocation avec une personne francophone. Elle a plaisir à s'exprimer en français avec sa colocataire. Son père accepte également de parler en français avec elle, et c'est un élément dont Christina est fière. Par ailleurs, elle a suivi des cours de violon durant deux ans en français. Elle a en outre passé deux mois en Angleterre afin d'améliorer ses compétences langagières en anglais. Christina a choisi le diplôme bilingue à la HEP/PH FR afin de maintenir ses compétences langagières en français. Après une année de formation dans cette institution, elle doit repasser la première année, car le suivi de certains cours n'a pas été assez assidu et, par conséquent, n'a pas été validé. Elle participe aux entretiens compréhensifs 1 à 3 mais, comme elle interrompt sa formation à l'été 2011, elle ne fait pas le quatrième et dernier entretien prévu. Au moment de son interruption de formation, son nouveau projet professionnel n'est pas encore connu, comme c'était le cas pour Alphonse.

6.5.2.f) portrait d'Amandine

Amandine (Am) est une étudiante inscrite en section francophone à la HEP/PH FR et est âgée de 21 ans au début de la recherche. Elle a grandi dans le canton de Fribourg, dans le district de la Veveyse. Une partie de sa famille habite en Suisse allemande, et Amandine parle parfois en suisse-allemand avec l'une de ses grands-mamans. Dans l'ensemble, Amandine a un bon souvenir des langues à l'école, que ce soit pour l'anglais ou pour l'allemand. En deuxième année de cycle d'orientation, l'un des enseignants de langue était très strict et elle avait régulièrement la crainte de commettre des erreurs en classe. Elle constate qu'elle a le plus appris en langues lorsque ses enseignants laissaient la parole aux élèves, par exemple lors d'exposés, et lorsqu'ils leur permettraient de s'exprimer, même en faisant des erreurs.

Amandine a, en outre, réalisé un séjour linguistique dans le nord de l'Allemagne et elle y a travaillé durant six mois en tant que jeune fille au pair. Elle s'est occupée d'une famille de quatre enfants qui étaient âgés de dix ans, de huit ans et de deux ans (des jumeaux). La mère des enfants était enseignante et, grâce à elle, Amandine a pu aller observer l'enseignement dans les classes et a ainsi découvert le système scolaire en Allemagne.

Amandine a choisi la HEP/PH FR pour des raisons liées au canton : habitant dans le district de la Veveyse, elle se situe presque à égale distance entre la HEP/PH FR à Fribourg et la HEP Vaud à Lausanne. Après deux échecs au test de niveau C1 en allemand langue 2 à l'été 2010, elle doit interrompre sa formation durant une année afin d'obtenir le diplôme C1 à l'extérieur de l'institution. Cet événement implique directement qu'Amandine décide de poursuivre sa formation d'enseignante à la HEP Vaud. Elle n'a, de ce fait, participé qu'au premier des quatre entretiens compréhensifs prévus. Au moment de son interruption de formation, la suite de son parcours professionnel semble être connue : des études à la HEP Vaud pour devenir ensuite enseignante. Son parcours et ce changement d'institution de formation, pour des raisons non liées à une envie de changement ou à sa motivation, peuvent se révéler très révélateurs des « dégâts » que peut occasionner pour certains sujets l'évaluation certificative de niveau C1 selon le CECR (2001).

6.5.2.g) portrait de Christoph

Christoph (Ct) est un étudiant inscrit en section germanophone à la HEP/PH FR et est âgé de 26 ans au début de la recherche. Il est titulaire d'une maturité internationale et habite à Berne. Il a passé son enfance en habitant durant les sept premières années chez ses grands-parents, avec qui il a parlé en majorité l'espagnol. Il a de la famille habitant à Barcelone. À l'âge de huit ans, il retourne habiter avec ses parents et Christoph parle avec eux et son petit frère en suisse-allemand. Il continue de parler l'espagnol avec ses grands-parents. Christoph entretient un rapport très positif avec toutes les langues qu'il parle. Il apprécie également le fait de parler l'allemand standard, mais il considère un peu l'espagnol comme la « langue secrète » qu'il pouvait parler avec ses grands-

parents en allant, par exemple, réaliser des achats avec eux. À ses yeux, c'est une langue à part, car ses autres proches ne la comprennent pas. Il garde un souvenir très négatif de tous les cours de langues qu'il a fréquentés en milieu scolaire.

Pour lui, la langue ne peut se vivre qu'en dehors de tout contexte scolaire. Il a apprécié toutefois le fait de suivre les cours de la maturité internationale qui étaient donnés en anglais. Il a également préparé et créé des pages de site web pour différentes entreprises et a travaillé dans le secteur des services, dans différents pays. Pour ces différentes activités, il a utilisé ses compétences langagières en anglais et en espagnol.

Malgré son lieu de domicile lausannois durant la maturité internationale, il n'a que peu parlé le français, car ses colocataires étaient respectivement anglophones et italophones. Par rapport à son frère cadet qui a quatre ans de moins que lui, Christoph se définit comme un individu plurilingue. Il a choisi de réaliser sa formation d'enseignant à la HEP/PH FR en raison de sa bonne réputation, précise-t-il. En parallèle de ses activités de créateur de pages de sites web, Christoph s'essaie à l'écriture et espère percer dans le métier d'écrivain. C'est pour se consacrer à ces activités qu'il interrompt sa formation à la HEP/PH FR au terme du premier semestre de formation (janvier 2010). De ce fait, il n'a pu participer qu'au premier des quatre entretiens compréhensifs prévus. Comme pour Amandine, au moment de l'interruption de formation de Christoph, la suite de son parcours professionnel semble être connue : essayer de se faire connaître en tant qu'écrivain, avec les difficultés que ce projet implique.

6.6 Présentation des conventions de transcription

Voici, ci-dessous, les conventions de transcription utilisées pour mes entretiens ; la transcription a été complètement réalisée par mes soins. Les retranscriptions complètes de ces entretiens se trouveront en annexe, sur un CD afin d'en favoriser la lecture de manière indépendante et pratique.

Les conventions de transcription qui ont été retenues se présentent de la manière suivante :

[...]	intervention minime de l'autre
[mm]	approbations données sur le tour de parole de l'autre
[marque le début d'un chevauchement
e	marque une hésitation
ee	marque une hésitation plus longue
.	marque une pause
xxx-	interruption au milieu d'un morphème
a :	allongement de la voyelle
((x))	commentaire de la transcriptrice, par exemple ((rires)).

Tableau 3

J'ai, en outre, numéroté chacun des tours de parole présents dans les entretiens et je n'ai pas utilisé de majuscule en début de phrase. De plus, j'ai tenté de retranscrire une série d'éléments frappants liés à la prononciation et à la syntaxe du français oral. Enfin, dans la mesure du possible, certains éléments relevant du langage non verbal ont été intégrés et sont signalés entre parenthèses, dans les retranscriptions, selon les conventions de transcription listées supra.

6.7 Présentation de la méthode d'analyse des données

Dans le cadre d'entretiens biographiques, les « figures identitaires » (Dubar, 2006 ; Demazière & Dubar, 1997) que les personnes enquêtées donnent à voir ne sont pas que de simples objets en soi, elles existent dans leurs discours, énoncés ou co-énoncés. Les personnes interviewées font toujours des choix dans leur discours pour parler de leur(s) identité(s) et évoquent leur parcours en privilégiant des moments qu'elles jugent comme étant des jalons ou des pivots de leur développement. En ce sens-là, la trajectoire d'appropriation langagière (Jeanneret, 2010a) ne couvre pas forcément tout un parcours *in extenso* mais est le fruit d'une (re-)configuration discursive ou d'une mise en perspective de la part du sujet interviewé.

Pour l'analyse des données, je vais, dans un premier temps, respecter la cohérence de chaque entretien (Demazière & Dubar, 1997 ; Blanchet & Gotman, 1992) et analyser la série de quatre entretiens, ce qui me permettra de dégager plusieurs axes ou focus thématiques qui feront l'objet des chapitres 7, 8 et 9. Cette approche thématique intégrera également une comparaison inter-cas sur la base de traits communs dans les discours produits (notamment en me référant à Paillé et Muchielli, 2016), comme les questions de légitimité, les valeurs investies dans la construction identitaire d'enseignant, les représentations sur les compétences nécessaires pour exercer ce métier, les liens entre expériences personnelles et l'émergence de gestes professionnels. La démarche proposée en trois temps par Paillé et Muchielli (2016) me permettra de mener un examen précis de mes données : par une série de lectures et relectures « phénoménologisantes », par la production d'énoncés phénoménologiques et, enfin, par la rédaction de récits phénoménologiques. La perspective d'analyse en focus thématiques permettra également de dresser, sans prétendre à l'exhaustivité, un certain « portrait de groupe ».

J'emprunterai en outre quelques « lunettes de lecture » de mes données à l'analyse conversationnelle en prêtant une attention particulière aux articulations entre les éléments du discours, et notamment à la manière de présenter ou de nommer les différentes personnes (notamment par une analyse des pronoms personnels) afin de mettre en évidence les forces en présence dans l'interaction.

Je m'intéresserai aussi aux propos co-construits et au lexique/au répertoire partagé par les deux personnes dans la relation interlocutive. L'analyse des discours me fournira quelques outils pour y parvenir : prenons pour exemple des termes spécifiques au métier mobilisés par les enquêtés lors des entretiens comme « séquence didactique », « zone proximale de développement », « taxonomie de Bloom », « l'élève au centre du processus d'apprentissage », etc. J'analyserai l'émergence de termes de ce type dans le discours des personnes interrogées, car je pars de l'idée que le recours à un langage spécialisé, propre au métier d'enseignant, est un indicateur du processus de développement professionnel. L'emploi de mots typiques du rôle de l'enseignant peut, en effet, révéler chez l'étudiant une identité professionnelle émergente. En outre, des outils d'analyses du « genre réflexif » comme l'« ADAP », un instrument d'« Analyse des Discours d'Apprentissage Professionnel » mobilisé par le groupe « Théorie, langage, actions et savoirs (TALES) de l'université de Genève, si cela devait s'avérer pertinent, ou encore les « figures d'action » dans l'agir enseignant proposées par Bulea (2009) pourraient constituer des outils d'analyse précieux, que ce soit dans le cadre de cette recherche doctorale mais également dans la perspective de la rédaction future d'articles après la thèse, sur la base des données non exploitées dans ce manuscrit de thèse.

Parallèlement à ces perspectives, je m'appuierai également, pour une large partie, sur la méthode d'analyse des entretiens biographiques proposée par Demazière et Dubar (1997), qui portent une attention toute particulière au caractère langagier des matériaux ainsi qu'à la mise en mots des croyances des interlocuteurs. En se référant à un ancrage sociologique, et plus particulièrement aux approches bourdieusiennes, Demazière & Dubar (1997) accordent une importance centrale au statut que prend la « parole des gens » et se donnent comme objectif d'en analyser les mécanismes de production de sens. Aux yeux de ces chercheurs, c'est le sujet qui structure le sens de son monde par la catégorisation sociale qui est mise en œuvre dans le récit biographique (Demazière & Dubar, 1997). Ainsi le sujet est-il à même de s'approprier une conception du monde social et de sa propre place – passée, présente, future – en mettant en perspective dans son récit biographique des événements scolaires, professionnels, familiaux que Demazière & Dubar (1997)

appellent « événements sociocognitifs » (Demazière & Dubar, 1997 : 37). Selon eux, comme les sujets humains se socialisent par la parole, le social prend forme dans le langage. Il s'agit dès lors de porter une attention particulière aux discours des personnes interviewées, d'une part, en s'intéressant aux référents-noyaux (substantifs, noms, pronoms) que Demazière et Dubar (1997) empruntent à l'analyse propositionnelle du discours. Ces référents-noyaux matérialisent la structure de l'univers de la personne interrogée autour de quelques notions-clefs qu'il s'agit de repérer. Par exemple, Bourdieu (1993) préconise d'observer les interactions entre le « je » et le « tu » et les passages au « on » (qui renvoie à un collectif indéfini, quand il ne veut pas dire « nous ») et au « nous » (où le « je » et le « tu » sont tous deux concernés par l'objectivation). D'autre part, en relevant que les univers idéologiques sont souvent traversés par des tensions, Demazière et Dubar (1997) s'appuient sur l'analyse des relations par opposition – elle-même inspirée par la sémantique greimassienne – afin de mettre en évidence des couples d'opposition qui organisent le discours. Cette mise en lumière de contraires ou de couples d'opposition doit permettre, selon ces chercheurs, de révéler la structure idéologique dans laquelle les personnes interviewées ébauchent des projets ou effectuent des pratiques (Demazière & Dubar, 1997). A leurs yeux, il faut savoir s'affranchir des théories d'autres chercheurs quand on se lance dans l'analyse de ses données, car le sociologue élabore « sa » théorie, à savoir celle qui rendra compte de ses propres données. Les « catégories naturelles » révélées par l'analyse deviennent des catégories théoriques issues de l'interprétation (Demazière & Dubar, 1997). C'est bel et bien un processus de construction du sens qui est à l'œuvre, et je m'attacherai à en voir les traces au sein des discours de mes interviewés.

6.8 Arrêt sur image au terme du chapitre 6

Ce chapitre m'a permis de préciser le design de ma recherche, d'en expliciter les choix initiaux ainsi que les tenants et les aboutissants. J'ai pu, au cœur de ce chapitre, présenter le terrain de ma recherche et le parcours des participants à ma recherche. Avec le recul, je reste très satisfaite des choix retenus même si j'entrevois assez bien ce qui pourrait être perfectible : par exemple, retenir un plus petit nombre d'enquêtés pour ne pas, entre autres, avoir à prendre la douloureuse décision de scinder les quarante-huit entretiens en un corpus principal et un corpus secondaire afin de garder une vue d'ensemble assez précise sur les séries d'entretiens complètes (4 entretiens).

En outre, le rapport très positif que j'entretiens à la langue allemande, apprise en contexte scolaire uniquement, m'a permis de me lancer dans un processus de recherche et dans des entretiens compréhensifs réalisés dans les deux langues. Travaillant en tant que formatrice en français (langue 1 et langue 2) dans une institution tertiaire officiellement bilingue « français-allemand », c'était une décision qui me tenait à cœur. Ce faisant, cette possibilité de réaliser des entretiens soit en allemand, soit en français implique, pour moi aussi, une appropriation langagière de la langue 2 en contexte de recherche qui est différente des compétences langagières que je mobilise au quotidien, que ce soit dans le cadre des cours donnés en immersion dans les deux langues, lors de séances institutionnelles bilingues ou lors des visites de stage effectuées dans des écoles germanophones.

À ce stade, je peux me demander en quoi l'appropriation langagière spécifique à ce contexte de recherche-ci contribue à reconfigurer mon identité de chercheuse, qui est maintenant parallèle à mon identité de formatrice, d'accompagnatrice linguistique ou de mère de deux enfants avec qui je pratique l'allemand langue 2 sous forme de jeux. Je me questionne aussi sur les effets de cette même appropriation langagière située, et spécifiquement de l'appropriation langagière en langue 2, en lien avec la construction de mon identité de chercheuse dans un environnement bilingue, comme je le relevais initialement dans les remarques liminaires (chapitre 1).

Ce point étant précisé, j'en viens maintenant au cœur de l'analyse des données, à savoir l'analyse thématique de différents portraits ou trajectoires, issus principalement de mon corpus principal.

PARTIE II : analyse thématique des données

Les trois chapitres qui suivent (chapitres 7, 8 et 9) constituent le cœur de l'analyse de mes données. Prenant en compte des aspects résolument longitudinaux, les discours de mes enquêtées seront analysés en sous-chapitres thématiques, dont les titres seront constitués de mots tirés des entretiens, en donnant la part belle à la « parole des gens » (Bourdieu, 1993 ; Demazière & Dubar, 1997). Pour les extraits mentionnés en allemand, la traduction en français est laissée dans le texte mais, pour rendre justice à la « parole des gens », le texte original en allemand se trouve à chaque fois au bas de la page.

Dans une perspective de réduction des données et afin de révéler certains éléments transversaux et communs au groupe des personnes interviewées, je vais procéder à une analyse thématique au sein des chapitres 7, 8 et 9. Ce choix s'avère en effet pertinent pour non seulement décrire de manière systématique certains des aspects abordés dans les différentes trajectoires passées sous la loupe, mais encore pour soutenir aisément la perspective d'une recherche-action (Paillé & Mucchielli, 2016), visant par exemple, au terme du processus de recherche, à proposer en retour des pistes didactiques, à partir de mon terrain de recherche. Certes, ma recherche ne s'inscrit pas dans une recherche-action au sens propre du terme, notamment car elle ne s'inscrit pas dans le cadre d'une recherche en classe sur laquelle on reviendrait avec tous les acteurs en puissance. Mais l'idée d'être à même de suggérer en retour certaines pistes didactiques me convient et j'y reviendrai ultérieurement.

L'analyse thématique ayant une double fonction de repérage et de documentation, il importe ainsi de passer par l'étape de la dénomination de thèmes, qui seront représentatifs de mon corpus (Paillé & Mucchielli, 2016 : 236) :

L'analyse thématique consiste, dans ce sens, à procéder systématiquement au repérage, au regroupement et, subsidiairement, à l'examen discursif des thèmes abordés dans un corpus, qu'il s'agisse d'une transcription d'entretiens, d'un document organisationnel ou de notes d'observation.

A première vue, l'analyse thématique, qui vise à dresser une sorte de panorama, ne se prête pas à l'appréhension d'un corpus trop vaste ou si le nombre de sujets interviewés est trop conséquent car l'examen des cas de figure s'avère difficile (Paillé & Mucchielli, 2016). Comme, pour les chapitres 7, 8 et 9, et plus généralement dans le cas de cette recherche doctorale, j'ai opéré le choix de structurer mon large corpus en un corpus principal et un corpus secondaire (présentés aux chapitres 6), je présuppose que le choix de l'analyse thématique est toutefois judicieux pour ma démarche. Cette analyse va me permettre la mise en œuvre d'une « transposition d'un corpus donné en un certain nombre de thèmes représentatifs du contenu analysé et ce, en rapport avec l'orientation de recherche (la problématique) » (Paillé & Mucchielli, 2016 : 236).

En ce qui concerne plus précisément cette recherche, j'ai choisi plusieurs thèmes que j'estime saillants dans le corpus et que je vais appeler « focus thématiques » : le premier focus aura en point de mire les expériences personnelles des personnes interviewées, qu'elles transformeront (ou non) en convictions propres au métier d'enseignante ou en principes pédagogiques à suivre, inaugurant ainsi des gestes professionnels en émergence. Le second focus portera sur les questions de la légitimité / l'illégitimité langagière au travers des choix de langue (ou de variété de langue) réalisés dans l'agir même du travail d'enseignantes en devenir. Le troisième et dernier focus thématique traitera des questions d'altérité et de genre (gender) dans la construction de l'identité professionnelle enseignante.

Ce choix s'est porté, d'une part, sur l'aspect « saillant » de ces thèmes dans le corpus principal, comme je viens de le relever, en suivant le principe de porter, en tant que chercheuse, de l'attention aux « mots des enquêtées » (selon Demazière & Dubar, 1997) afin que les catégories d'analyse émergent des discours même des interviewées. D'autre part, les trois focus thématiques retenus proposés ici présentent des résonances pertinentes avec les questions de recherche présentées au chapitre 1, en particulier pour la troisième question de recherche où je me demandais si le parcours « à travers » les langues aura un impact sur le futur enseignement auprès des élèves, notamment en langues. Les thèmes « saillants » retenus pour l'analyse sont en adéquation avec les

questions de recherche et ils y font en quelque sorte écho. En effet, il me semble que le chapitre 7 va dans le sens de la troisième et dernière question de recherche, présentée au chapitre 1, puisqu'il permet de s'interroger sur des principes pédagogiques forts, thématiques sur le terrain de l'école primaire par les enseignantes – le droit à l'erreur, la part de la pratique, le sens donné aux apprentissages, la motivation de l'enseignante ainsi que la différenciation et l'égalité des chances – et expérimentés également par les enquêtées alors qu'elles n'étaient encore que des élèves, restent dans les discours de ces futures enseignantes comme des sortes de constantes qu'elles mettront en œuvre de manière potentiellement prioritaire dans leurs futures classes.

Dans le même ordre d'idée, le chapitre 8 sur la quête de légitimité place au cœur de la réflexion un lien fort entre les questions de choix de langue et de légitimité langagière et la question de la légitimité professionnelle, dans les actes quotidiens de l'enseignante. Ce lien fort est tout à fait central dans la deuxième question de recherche, où je m'interroge sur la contribution, ou non, de l'appropriation langagière à la construction de l'identité professionnelle enseignante.

Enfin, le chapitre 9 porte sur la notion d'autrui, sur la médiation ainsi que sur la construction genrée de l'identité professionnelle. Ces préoccupations sont en droite ligne avec la toute première question de recherche, laquelle porte plus spécifiquement sur le développement même de l'identité professionnelle enseignante.

Il paraît ainsi pertinent, ici dans le cadre de ma réflexion, de tisser des liens entre l'analyse thématique des chapitres 7, 8 et 9 et les trois questions de recherche présentées au chapitre 1. Je commencerai par l'analyse du chapitre 7 sur les expériences personnelles et sur l'émergence de convictions propres au métier.

Chapitre 7 : expériences personnelles et émergence de convictions propres au métier

Le chapitre 7 vise à mettre en lumière certaines des expériences personnelles réalisées par les sujets qui ont participé à ma recherche, dans les liens supposés que peuvent avoir ces expériences avec l'émergence de convictions propres au métier enseignant. Dans un précédent article (2010), j'avais mis en évidence que les enquêtées s'attelaient à décrire plutôt clairement, dès leur entrée en formation initiale, l'enseignante qu'elle voulait devenir *versus* l'enseignante qu'elle ne voulait pas devenir. En outre, le chapitre 3 sur l'identité professionnelle a également permis de montrer que les conceptions sur le métier enseignant et le précédent vécu d'élève jouent un rôle important dans la construction de l'identité professionnelle, voire même, chez certains auteurs de référence, en constituent la première étape.

La première des convictions personnelles sur laquelle j'entends me pencher est celle de la « gestion des erreurs en classe ». Dans une perspective résolument actionnelle de l'enseignement des langues, où l'apprenante est amenée à agir sur le monde qui l'entoure, la gestion de l'erreur doit occuper une place privilégiée. Des chercheurs comme Astolfi (1997) ont montré que l'erreur est un outil de choix pour enseigner. Ils ont œuvré, au travers de leurs écrits, pour que l'erreur ne soit plus stigmatisée – on pense ici au « syndrome de l'encre rouge » – mais au contraire, qu'elle soit acceptée en tant que telle car elle fait pleinement partie du processus d'apprentissage et que tout apprentissage implique *de facto* que l'on accepte et que l'on prenne le risque de se tromper (Astolfi, 1997). Selon ce chercheur, les modes de traitement de l'erreur (ainsi que son ouverture à accepter l'erreur en classe) sont tout à fait révélateurs du rapport que les enseignantes entretiennent elles-mêmes avec les savoirs enseignés. Le fait que mes enquêtées thématisent à plusieurs reprises la question des erreurs en classe ne paraît ainsi pas anodin. L'une des personnes interviewées, Claire, le relève plusieurs fois dans son discours ; il en va de même pour Chiara.

7.1 La gestion des erreurs en classe (Claire, Chiara)

Quel est mon rapport à l'erreur ? *c'est vraiment normal de faire des erreurs quand on ne maîtrise pas encore pas encore complètement quelque chose (T2, 79C) (c'est ma traduction⁸²)⁸³*

Claire est une étudiante quelque peu plus âgée que les autres ; en l'occurrence, elle est même la « doyenne » du groupe de mes enquêtés. À l'instar de ses deux collègues masculins Anthony et Carlo, le métier d'enseignante est le second auquel Claire se destine.

Habitant dans le canton de Berne, Claire a choisi de manière assumée d'effectuer sa formation à la HEP/PH FR à Fribourg, en raison de sa réputation. D'emblée, dès le premier entretien, elle exprime une envie d'intégrer les langues à la construction de cette seconde identité professionnelle: *e j'aimerais bien enseigner une fois en français si cela va ainsi e c'est dommage si on a appris une langue et qu'on ne peut plus la mettre en pratique [mm] on l'oublie, tout simplement (T1, 46C) (c'est ma traduction)⁸⁴*. Dans son précédent métier, étant donné que le laboratoire dans lequel elle travaillait était situé dans le canton de Berne, plus précisément dans l'Oberland bernois – une région située près de la ligne de contact avec les cantons romands – elle avait fréquemment des échanges avec des patients romands qui parlaient en français avec elle. Évidemment, le langage spécifique utilisé dans son précédent métier de laborantine présentait la plupart du temps un répertoire qui n'est pas celui qu'elle mobilisera dans son nouveau métier d'enseignante. Quoi qu'il en soit, Claire a pu expérimenter la satisfaction qu'il peut y avoir à mobiliser, dans un contexte de travail, une autre langue (ou d'autres langues) que sa langue 1. Elle déplore en outre le fait d'avoir perdu ses compétences langagières en italien, par manque de pratique, et elle ne souhaite pas le « même sort » pour ses compétences langagières en français langue 2.

⁸² « C'est ma traduction » est à nouveau thématiqué ici pour signaler le fait que j'ai effectué moi-même la traduction de l'allemand vers le français. Pour tous les extraits qui suivent et que j'ai également traduits, je pars du fait que les personnes qui liront ma thèse seront au fait que c'est à chaque fois le cas.

⁸³ *dass das eben normal ist dass man Fehler macht wenn man etwas nicht nicht ganz gut kann.*

⁸⁴ *e ich möchte gern mal auf Französisch unterrichten wenn das geht e mal es ist schade wenn man eine Sprache gelernt hat und dann sie nicht mehr anwendet [mm] und vergisst man einfach.*

79C1 *Alors si je m'imagine être en entretien ou en entretien d'embauche ou bien comment [non plutôt quand vous êtes en classe ou de manière générale] mm [mm] alors je pense nous avons bientôt en décembre un stage de deux semaines en langue 2 et là-bas ça fait e je pense bien que cela joue un rôle le fait que ma langue 1 est l'allemand j'ai déjà réfléchi à la manière d'aborder les enfants [mm] parce qu'ils comprennent ils entendent que je ne parle pas un français sans erreurs [mm] et que d'un côté cela peut les amener à se moquer e moi [mm] mais d'un autre côté ils trouvent que oui ils trouvent que c'est simplement drôle cela dépend un petit peu de l'âge des enfants mais j'ai pensé que je leur dirais simplement que ce n'est pas ma langue 1 que justement non le français ne l'est pas et que cela est possible que je fasse des erreurs [mm] que c'est vraiment normal de faire des erreurs quand on ne maîtrise pas encore pas encore complètement quelque chose [mm] afin qu'ils puissent simplement être conscients oui il n'y a pas matière à se moquer c'est simplement ainsi point final [que cela fait partie que c'est ainsi] que cela fait partie exactement et qu'ils doivent voir cela comme étant normal que cela arrive que des êtres humains ne maîtrisent pas une langue et ensuite e oui les langues sont importantes quand on on regarde la mise en relation de celles-ci avec la classe oui maintenant à à Fribourg il y avait par exemple il y avait deux élèves francophones qui parlaient le français à la maison [mm] et ils avaient appris l'allemand à l'école enfantine et e c'est pourquoi je trouve que les lang- les langues sont importantes alors [mm] également déjà avec les plus jeunes enfants (T2, 79C1)⁸⁵.*

Dans cet extrait tiré du second entretien (T2), Claire s'interroge sur son appropriation langagière dans le contexte de la classe. Plus précisément, elle se demande comment les élèves de sa future classe de stage (en langue 2) vont l'accueillir. Tout au long des quatre entretiens, Claire a farouchement plaidé en faveur du droit de se tromper et de commettre des erreurs (en langues) : étant donné son parcours où l'erreur (en langues) n'a pas toujours eu la place qu'elle aurait souhaité, elle entend donner à ses futurs élèves le droit de se tromper, de prendre un autre chemin pour arriver au but ou encore le droit d'apprendre par ses erreurs, de manière générale, mais surtout dans le domaine des langues.

⁸⁵ *also wenn ich mir vorstelle bei einem Gespräch e Vorstellungsgespräch oder wie [nein wenn Sie in der Klasse sind oder e ja generell] mm [mm] also ich denke wir haben ja im Dezember ein zweiwöchiges Praktikum im in der L2 [mm] und e dort macht es schon denke ich schon es spielt eine Rolle dass ich muttersprachig Deutsch bin und ich habe mir mir ich überlegt wie ich auf die Kinder zugehen soll [mm] weil di:e die verstehen die hören dass ich nicht e ein fehlerfrei Französisch spreche [mm] und e das kann einerseits dazu führen dass sie mich auslachen [mm] oder der anderen Seite ja finden sie finden sie jetzt einfach lustig es kommt ein bisschen darauf an wie alt dass die Kinder sind dann und ich habe gedacht das ich einfach sage dass ich e dass es meine Muttersprache eben nicht nicht Französisch ist und dass das kann sehr gut sein kann dass es Fehler sind [mm] und dass das eben no:rmal ist dass man Fehler macht wenn man etwas nicht nicht ganz gut kann [mm] damit sie einfach wissen ja es gibt nichts zu lachen also es gibt nichts darüber zu lachen es ist einfach so Punkt [mm das gehört dazu] das gehört dazu genau und dass es einfach auch als normal ansehen dass das halt e Menschen zum Teil eine Sprache nicht perfekt beherrschen [mm] und e dann e. ja Sprachen sind schon wichtig auch gerade wenn man e die die Zus- Zusammensetzung der Klasse ansieht e jetzt in in Freiburg waren zum Beispiel waren zwei französischsprachige Kinder die sprechen Französisch zu Hause [mm] und die haben Deutsch im Kindergarten gelernt und e deshalb finde ich schon dass e Spra- Sprachen sind wichtig also [mm] auch grad mit mit Kleinen (T2, 79C1)..*

Ce questionnement, tout à fait central à ses yeux, l'accompagne dans sa réflexion au sujet du stage dans l'autre région linguistique. Partant de l'état de fait qu'elle ne peut pas, selon elle, représenter une personne de référence (en langues) pour les élèves – comme elle aurait pu le réaliser si ce stage avait été en langue 1 (*que je leur dirais simplement que ce n'est pas ma langue 1 que justement non le français ne l'est pas et que cela est possible que je fasse des erreurs / que je ne parle pas un français sans erreurs (T2, 79Cl)*), elle parvient à résoudre, en quelque sorte, cette tension en invitant les élèves à changer leur perspective et en les motivant à donner au statut de l'erreur une place légitime dans leurs apprentissages. C'est en tout cas ce qu'elle imagine pouvoir mettre en œuvre en classe. Effectivement, il est légitime de se tromper quand on apprend une autre langue (*que c'est vraiment normal de faire des erreurs quand on ne maîtrise pas encore pas encore complètement quelque chose / oui il n'y a pas matière à se moquer c'est simplement ainsi qu'ils doivent voir cela comme étant normal / que cela arrive que des êtres humains ne maîtrisent pas une langue, T2, 79Cl*). Dans ses propos, Claire légitime le statut de l'erreur en employant à deux reprises l'adjectif *normal*. Elle renforce sa position en précisant qu'il n'y a pas ici matière à moquerie et qu'il ne s'agit pas d'en rire (T2, 79Cl), en opposition à sa crainte initiale, où elle avait le souci que les élèves se moquent de ses compétences langagières en langue 2 : *j'ai déjà réfléchi à la manière d'aborder les enfants [mm] parce qu'ils comprennent ils entendent que je ne parle pas un français sans erreurs [mm] et que d'un côté cela peut les amener à se moquer e moi [mm] mais d'un autre côté ils trouvent que oui ils trouvent que c'est simplement drôle (T2, 79Cl) (c'est ma traduction)*. Cette appréhension d'éventuelles moqueries s'est traduite dans son discours par le verbe « se moquer » et l'adjectif « drôle ».

En fait, Claire pourrait être un modèle d'apprentissage pour ses élèves si on se demandait si elle accepterait l'idée du modèle ou si, au contraire, le fait de commettre des erreurs l'empêche de se voir elle-même comme un modèle. Cela constituerait la trace de différents niveaux des représentations sociales, le premier niveau serait qu'elle prétend cela mais qu'elle peine à l'expérimenter par elle-même. Le second niveau serait qu'elle le prétend et qu'elle le met réellement en pratique mais Claire ne parvient pas à prendre en considération

ce second niveau. Comme elle place le droit à l'erreur en tant que principe éducatif et que, dans ce contexte, il n'y a pas de place à ses yeux pour la moquerie ou l'ironie, ni pour l'expérimentation et la construction de nouvelles ressources par la réalisation d'erreurs. Claire résout par anticipation la tension qui aurait pu continuer à l'animer dans la perspective du stage dans l'autre région linguistique. Alors que l'emploi du « je » aurait ouvert la voie au jeu de l'action personnelle, Claire établit une sorte de vérité générale, énoncée sur le mode « universel », par le double emploi du pronom impersonnel « on » (« man » en allemand) : *c'est vraiment normal de faire des erreurs quand on ne maîtrise pas encore pas encore complètement quelque chose (T2, 79C1)*. L'emploi du pronom personnel « on » s'apparente ici à un genre professionnel qui serait appréhendé comme « un instrument collectif de l'action » (Clot & Faïta, 2000 : 27). Tirée d'une expérience de stage précise, Claire endosse toutefois, par l'emploi de ce « on » à valeur de vérité générale, un registre d'action qui n'irait pas sans rappeler la notion d' « action canonique » (Bulea, 2009). Carlo rejoint Claire sur ce point car il intègre également cet élément spécifique à la profession enseignante : la place accordée à l'erreur dans le processus d'apprentissage : les erreurs ont droit à une place de choix (*Fehler machen dürfen und sollen, T4, 76Co*) et une certaine « culture de l'erreur » doit être pratiquée (*eine richtige Fehlerkultur auf[bauen], T4, 92Co*).

Chez Claire, on discerne assez bien les éléments de construction naissante de l'identité professionnelle qui sont à l'œuvre. Comme l'extrait choisi vient de le montrer, Claire défend des principes ou des concepts pédagogiques qui sont tout à fait primordiaux à ses yeux, comme celui du « droit à l'erreur ». Chiara partage le même point de vue que Claire : en stage langue 2, elle avait thématiqué auprès des élèves le fait qu'en tant que locutrice germanophone, elle ferait des erreurs en français et qu'elle les remerciait de l'aider à s'améliorer en langue 2. Il est possible alors de prétendre que l'intériorisation de tels concepts pédagogiques peut être vue comme un signe tangible de la professionnalisation de Claire. Si la professionnalisation peut aussi se matérialiser à travers les rôles que l'on assume (par exemple, en tant que stagiaire sur le terrain), elle s'envisage en premier lieu chez cette étudiante par l'intégration de concepts pédagogiques qu'elle entend faire siens. Ces premiers extraits montrent en

filigrane que l'appropriation langagière en contexte de stage langue 2 joue un rôle – modeste, il est vrai – dans la construction identitaire de cette future enseignante. Elle permettra, ultérieurement de poser les bases de premiers principes éducatifs qui lui tiennent à cœur. Cette première expérimentation de l'erreur vue comme un élément positif va sans nul doute influencer le futur enseignement des langues de Carlo, de Chiara et de Claire, qui seront sans doute soucieux d'accorder à l'erreur en langues le statut qu'elle mérite, un statut provisoire et de « passage obligé » pour pouvoir progresser dans le développement des compétences langagières.

D'autres étudiantes font émerger de leurs expériences un point de vue net et clair sur le rôle que doivent jouer les aspects pratiques dans la formation.

7.2 Le rôle porteur de la pratique... (Claudia, Carlo)

Si Claudia n'a pas apprécié le français à l'école en tant qu'élève car elle ne se sentait pas suffisamment « actrice » de ses propres apprentissages, elle entretient à l'heure actuelle un rapport très positif à la langue française, qu'elle a perfectionnée au travers de deux semestres en échange interne dans la section francophone de la HEP/PH FR (avec les stages en allemand), puis d'un autre semestre complètement en français à la HEP Vaud. Claudia estime qu'elle doit son bon niveau en langues surtout à la pratique d'un sport qu'elle exerce au niveau international, en parallèle de ses études. Les entraînements sont donnés par un entraîneur qui vient de Marseille, comme je l'avais relevé dans la galerie des portraits et les séances d'entraînement sont ainsi assurées en italien ou en français par l'entraîneur de l'équipe. En effet, on peut considérer que l'approche actionnelle, où l'apprenante agit, est une perspective qui convient bien à Claudia quand il s'agit de s'approprier une langue (pratiquer la voile en français ou en italien, garder des enfants dans une famille italophone, etc.). Dès l'entretien T1, Claudia revient sur cet élément important dans sa trajectoire d'appropriation langagière :

43De *oui cela fonctionne encore pas de problème ((micro touché par inadvertance par Cd)) de problème [excusez-moi] ((rires de De)) ou pour le loisir ((la voile)) qu'est-ce que cela vous apporte*

44Cd *alors ce loisir m'a énormément apporté [mm] parce que j'avais alors e nous avons toujours un entraîneur qui vient de Marseille et il parle seulement l'italien ou le français et e oui je crois que grâce à lui j'ai le plus appris le français [ah oui] et oui nous sinon nous nous sommes aussi entraînées avec d'autres pays par exemple à Gênes nous avons eu des contacts en italien nous pouvions apprendre et nous étions e deux e deux mois et demi ou trois mois ou quelque chose comme cela nous étions en Israël et nous nous sommes entraînées avec des personnes du Nord on apprendre aussi un peu e quelques mots pour se comprendre un petit peu et c'était e vraiment passionnant quand par exemple on pouvait dire quelque chose en russe je ne sais pas comment ou je pouvais dire salut ça va [mm] ou on pouvait dire qu'on pouvait quelque chose comme cela se lier par la langue et e oui [mm] c'était vraiment passionnant*

45De *mm et comment apprenez-vous comment apprenez-vous le mieux maintenant les langues en dehors de l'école*

46Cd *((rires de Cd)) e simplement directement avec d'autres (T1, 43De à 46Cd) (c'est moi qui souligne) ⁸⁶.*

Comme l'a été le père de Carlo pour son fils, l'entraîneur d'équipe de voile de Claudia assure également la fonction d'un « autrui significatif » pour elle. Ce rôle-clef est visible dans les propos de Claudia: *ja ich glaube durch ihn habe ich am meisten Französisch gelernt (T1, 44Cd)*. La médiation assurée par son entraîneur est mise en évidence au travers des mots « durch ihn », et le développement humain et langagier qu'elle a pu réaliser grâce à lui apparaît dans l'emploi du superlatif « am meisten ». N'entretenant pas de rapport positif aux apprentissages scolaires dans le domaine des langues, Claudia peut mettre en œuvre ses compétences langagières dans le cadre d'une activité sportive de haut niveau, et elle peut ainsi développer ses compétences plurilingues et pluriculturelles au travers de rencontres avec des équipes de voile d'autres nations. Malgré un rapport plutôt négatif aux langues en contexte scolaire, Claudia les envisage cependant comme un élément essentiel de son quotidien et de son avenir professionnel et verrait bien enseigner l'allemand en tant que langue étrangère aux élèves allophones. Dans son regard sur la manière efficace, à ses yeux, pour apprendre une langue, l'activité est toujours au centre.

Comme je l'ai mentionné plus haut dans la galerie des portraits, Carlo exerçait une autre profession (médiaméticien) avant de se consacrer à la formation d'enseignant primaire. Un élément déclencheur de cette réorientation professionnelle est le séjour de dix-huit mois que Carlo a passé en Angleterre dans une famille, à s'occuper de trois garçons, respectivement âgés de 4, 6 et 8 ans : *l'expérience en Angleterre m'a par ailleurs aidé à me e me décider [mm] oui (T1, 66Co)⁸⁷*. L'extrait suivant le souligne également :

Oui en tout cas je crois surtout que la relation la relation [a joué un rôle] oui oui oui sûrement alors parce qu'auparavant avant que je n'aie là-bas je n'avais

43De *ja es funktioniert noch kein Problem [Entschuldigung] oder in e kein Problem ((rires de De)) oder für das Hobby was bringt es für Sie*

44Cd *also mir hat das Hobby sehr viel gebracht [mm] weil ich hatte es also e wir haben immer noch ein Entraineur aus Marseille und er spricht nur Italienisch oder Französisch und e ja ich glaube durch ihn habe ich am meisten Französisch gelernt [ah ja] und e ja uns sonst hat es auch wenn wir mit e anderen Ländern trainieren e zum Beispiel in Genova e so Italienisch Kontakt konnte ich das üben und wir waren einmal zwei e zwei ein halb oder drei Monate oder so etwas waren wir in Israel und haben wir mit e den Norden trainiert und lernt man auch so ein bisschen ein paar Wörter sich ein bisschen zu verständigen und e ja es ist sehr spannend wenn e zum Beispiel letzt e irgendwie auf Russisch oder so konnte ich auch Hallo wie geht es [mm] oder so was sagen man kommt immer sowieso e die Sprache verknüpfen und den e ja [mm] es ist spannend*

45De *mm wie lernen w- wie lernen Sie jetzt am besten Sprachen ausserhalb der Schule*
 46Cd *((rires de Cd)) e einfach direkt e mit anderen Leuten (T1, 43De à 46Cd)*

⁸⁷ *die Erfahrung in England hat mir dazu geholfen mich e zu entscheiden (T1, 66Co).*

jamais vraiment pensé que je e [mm] alors je ne savais pas encore ce que j'allais faire en termes de formation alors [ee] et ensuite j'ai vraiment eu là-bas pas e ensuite là m'est venue un peu l'idée que je pourrais e [oui la décision quant à la profession] oui exactement c'était effectivement là-bas (T4, 125Co)⁸⁸.

Carlo isole ce que je pourrais appeler un « événement discursif » ou, selon les termes de Demazière & Dubar (1997) un « événement sociocognitif » puisqu'il identifie un « avant » (*avant que je n'aie là-bas, je n'aurais en fait jamais réalisé* [...] T4, 125Co) où il n'a pas encore l'idée de sa future profession, et un « après », car les dix-huit mois passés avec la famille de ces trois garçons en Angleterre ont fait germer en lui l'idée qu'il pourrait devenir enseignant primaire. La récurrence du mot « *là-bas* » au travers des expressions « *dorthin* », « *wirklich dort* » et de « *das war eigentlich dort* ». Il se réfère à un événement discursif précis : il est situé en termes de lieu et de temps, à savoir lors de son séjour linguistique de dix-huit mois en Angleterre, dans une famille précise et donnée, et dans une perspective d'appropriation langagière de sa langue 3, l'anglais.

Carlo ne donne que peu à voir son identité professionnelle enseignante, dans les productions discursives T1 à T4. Cependant, au cours de l'entretien T3, il laisse transparaître à mes yeux quelques éléments de compréhension à ce sujet : une sorte de « brèche identitaire » (Baroni & Giroud, 2010), comme je l'ai

⁸⁸ *Ja ich ebenfalls ich glaube vor allem das mit der Bezie:hung Beziehung [hat eine Rolle gespielt] Ja Ja Ja sicher also weil vorher bevor ich dorthin gegangen bin habe ich eigentlich nicht gedacht dass ich e [mm] also ich wusste noch gar nicht was ich dann machen werde ausbildungsmässig also [mm] und dann habe ich wirklich dort e nicht dann es sind zu mir ein bisschen die e der Gedanke gekommen [Ja und der Entscheid zum Beruf] Ja genau das war eigentlich dort [mm] Ja (T4, 125Co).*

75De *mm wir würden Sie Ihre aktuelle berufliche Identität beschreiben genau e zum Beispiel Sie mit anderen Leuten diskutieren wie können Sie diese berufliche Identität beschreiben spontan [ee berufliche] jetzt e [Identität] ja e gerade vor also vor der PH haben Sie etwas anderes gemacht [Ja Ja] Sie hatten einen anderen Beruf und können Sie vielleicht ver- vergleichen oder einfach sagen was neues ist es ist eine grosse Veränderung für Sie [e] das können Sie sagen vielleicht vielleicht nicht aber wie können Sie sich be- beschreiben*

76Co *e ich würde sa:gen dass es e. vielleicht an jetzt mit diesem Beruf das vielleicht mehr e es kann nicht blöd intellektuell aber mehr e solche Sachen sind als Sachen die man einfach beherrschen muss [mm] also das was ich früher gemacht habe was mehr halt wirklich dass ich die e zum Beispiel dass ich ein Grafenprogramm dass ich das e gut beherrscht habe und dass ich dann meine Sachen gemacht habe [mm] also eher technisch also gewichtet [mm] und hier ist es dann eher eben dass man der Lehrpädagogik e ich Fragen stelle [mm] und also ich glaube das ist der grosse Unterschied [mm] eigentlich mehr weniger technisch und mehr e [Ethik und so] aber solche Sachen genau [Konzepte eher vielleicht e] mm genau [was gut ist für meine Klasse] Ja genau Ja solche Sachen wie gehe ich mit schwierigen Klassen um [mm] und wie gehe ich mit ausländischen Kindern und e das sind eher Sachen [genau] die kann man nicht einfach so lernen hier muss man die Hand so hin machen [mm] und dann links und dann rechts und dann ist es gut [mm] das ist glaube ich der grosse Unterschied (T2, 75De à 76Co).*

déjà relevé plus haut pour Anthony. Cependant, je propose dans les pages qui suivent une analyse qui vise à **comprendre ce qui se passe au niveau longitudinal, des entretiens T1 à T4**. En effet, une analyse fine des discours tenus et de leur évolution d'un entretien à l'autre peut permettre d'entrevoir le développement de l'identité professionnelle, notamment ici au travers de l'importance accordée à la pratique dans la construction identitaire professionnelle.

75De⁸⁹ *comment pouvez-vous décrire cette identité professionnelle spontanément [ee professionnelle] maintenant e [identité] oui e justement alors avant avant la HEP vous avez fait quelque chose d'autre [oui oui] vous aviez une autre profession pouvez-vous peut-être comparer ou simplement dire ce qu'il y a de nouveau si c'est un grand changement pour vous [e] vous pouvez le dire peut-être peut-être pas mais comment pouvez-vous vous dé- décrire*

76Co *e je dirais que que e peut-être maintenant dans cette profession c'est peut-être plus e ce ne peut pas être bêtement intellectuel mais plus e de telles choses ce sont des choses que l'on doit simplement maîtriser [mm] alors ce que j'ai fait auparavant c'était vraiment plus e par exemple que je crée un programme graphique que je que j'ai bien maîtrisé et que j'ai réglé tout ce que je devais régler [mm] alors plus pondéré en termes de technique [mm] et là c'est plutôt ensuite justement que je me pose des questions par rapport à la pédagogie de l'enseignement [mm] et alors je crois que c'est la plus grande différence [mm] en fait plus e moins technique et plus e [éthique et ainsi] exactement de telles choses [peut-être plutôt des concepts e] mm exactement [qu'est-ce qui est bien pour une classe] oui exactement oui de telles choses comment gérer des classes difficiles [mm] comment interagir avec des élèves issus de la migration et ce sont plutôt ces choses [exactement] e l'on ne peut pas simplement apprendre ici on doit également acquérir les gestes professionnels [mm] et ensuite aller à gauche en ensuite à droite et ça c'est bien [mm] je crois que c'est la plus grande différence (T2, 75De à 76Co).*

Ma question l'invitant à cette réflexion, Carlo lie des éléments spécifiques aux deux professions qu'il place en position de comparaison : la perspective comparative est marquée, dans les propos de Carlo, par le double emploi de la formule *ich glaube das ist der grosse Unterschied* (76Co), ponctuant ainsi le discours de l'étudiant. D'un côté, son premier métier est décrit comme étant de nature plutôt technique (*eher technisch also gewichtet*, 76Co), comprenant des savoirs et des gestes concrets à maîtriser (*solche Sachen sind als Sachen die man einfach beherrschen muss*, 76Co). De l'autre, la profession d'enseignant est un métier qui, selon Carlo, questionne grandement la personne qui l'exerce

(*Fragen stellt, 76Co*), dont les réponses ne sont pas fermées et qui sont amenées à changer au fil du temps, dans une dynamique propre à chaque classe, etc., et que Carlo se pose en termes de « je », futur enseignant (*wie gehe ich mit schwierigen Klassen um / wie gehe ich mit ausländischen Kindern, 76Co*). Les propos retenus ici mettent en évidence, comme on a pu le remarquer précédemment, une oscillation entre ce que Carlo tient pour des vérités universelles, marquées par le pronom impersonnel « man » (*solche Sachen sind als Sachen die man einfach beherrschen muss / e das sind eher Sachen die kann man nicht einfach so lernen hier muss man die Hand so hin machen, 76Co*) et ce qu'il met en œuvre à titre personnel en tant que futur enseignant, notamment dans le questionnement par rapport à la profession (*was ich früher gemacht habe / ich Fragen stelle / wie gehe ich mit schwierigen Klassen um / wie gehe ich mit ausländischen Kindern / das ist glaube ich der grosse Unterschied, 76Co*).

Un élément que Carlo problématise à plusieurs reprises au cours des quatre entretiens, que ce soit de manière générale ou pour les langues, est son « profil d'apprenant » : il ne se définit pas comme une personne qui apprécie particulièrement les approches théoriques. Il se voit plus facilement, voire presque exclusivement, apprendre en situation concrète (séjour linguistique, stage d'enseignement, immersion, etc.). Ce mouvement est également suggéré par l'expression « aller à droite et à gauche » au sens d'essayer par la pratique :

- *E je crois surtout que les stages [mm] alors simplement les stages on le dit les stages e c'est c'est ce qui apporte le plus maintenant (T2, 66Co)*
- *Justement maintenant pour la profession d'enseignant ce sont surtout les stages qui apportent l'essentiel [...] que je alors la théorie dans cela e : les choses dont on s'occupe et où il y a une idée e [mm] réfléchir un peu à ce que l'on ferait mais sinon j'ai le sentiment que ce que l'on teste [mm] c'est majoritairement appris lors des stages (T2, 66Co).*
- *Les stages [oui] j'ai sûrement dû déjà le dire ((rires de Co)) [oui] e les stages et e oui alors je pense aussi que tout certainement à la HEP l'est aussi mais simplement c'est moins e c'est moins visible [oui oui] alors justement pour les stages c'est tout simplement clair ((De tousse)) c'est tout à fait clair ce que cela peut être e apporter (T3, 96Co);*
- *Je crois bien que ce sont bien cette e cette pratique qui apporte le plus (T3, 96Co);*
- *je dois dire qu'à la HEP j'ai entendu beaucoup de théorie qui ne m'a simplement pas du tout intéressé parce que ce n'est pas encore à mes yeux assez en lien avec le reste (T4, 110Co);*

- *parce que je crois que le plus important, ce sont assurément les stages et e et oui et ensuite la théorie quand on s'est posé la question et qu'on peut ensuite vérifier concrètement dans la pratique (T4, 110Co)⁹⁰.*

Dans ses propos, Carlo place au centre la question des stages et met en avant le rôle-clef de ceux-ci dans les dispositifs qui l'aident à devenir un enseignant. Ce rôle central apparaît dans son discours, d'une part au travers de l'emploi d'un lexique relatif à la clarté (*da das ist einfach klar dass man sehr klar ist was sein e bringt (T3, 96Co)*), mis en opposition avec ce qui est moins clair en termes d'apport pour la pratique, à savoir les concepts tirés des cours institutionnels (*das ist we:niger es ist weniger offensichtlich, T3, 96Co*) et, d'autre part, par l'emploi de superlatifs (*das Wichtigste*, T4, 110Co et *am meisten*, T3, 96Co et *am meisten*, T2, 96Co).

On peut probablement esquisser le constat que la construction identitaire enseignante de Carlo est étroitement liée à la pratique sur le terrain, ce qui se retrouve par ailleurs dans les propos de certains étudiants interviewés à ce sujet. Chez Carlo, elle prend une dimension particulière puisque, tout au long de sa formation et même durant les derniers mois, il se voit résolument comme un étudiant et pas en tant que futur enseignant. On verra par ailleurs au sous-chapitre 9.3 que, dans le développement identitaire professionnel d'Anthony, le passage du statut d'étudiant à celui de (futur) enseignant s'était fait tout en douceur, du probable nouveau travail décrit au conditionnel présent lors de l'entretien T1 à la revendication claire et forte de son identité professionnelle nouvelle, assurée au présent de l'indicatif à l'entretien T4. Chez Carlo, au

90

- *ee ich glaube vor allem die e Praktikums [mm] also einfach die Praktika sagt man das e Praktika [mm] e das ist das e das was am meisten bringt jetzt (T2, 66Co);*
- *jetzt gerade für den Beruf der Lehrperson bringt es wesentlich die Praktika sicher [mm] dass ich e also die Theorie in der so: Sache womit man sich beschäftigt und wo wo was eine Idee gibt und e [mm] ein bisschen zu überlegen etwas dann zu machen aber sonst ich habe schon das Gefühl dass man es testet [mm] wird in den Praktika gelernt (T2, 66Co).*
- *die Praktika [Ja] habe ich sicher schon gesagt ((rires de Co)) [Ja] die Praktika und e Ja also ich meine auch alles an der PH sicher auch aber einfach das ist we:niger es ist weniger offensichtlich [Ja Ja] also eben Praktika da das ist einfach klar ((De tousse)) dass man sehr klar ist was sein e bringt (T3, 96Co);*
- *ich glaube schon am meisten schon diese e diese Praxis (T3, 96Co);*
- *ich muss sagen in der PH auch sehr se:hr viel Theorie halt gehört die mir einfach nicht interessiert hat weil ich wie es für mich noch nicht e mir zu verknüpfend war (T4, 110Co);*
- *weil ich glaube das Wichtigste ist sicher die Praktikas und e und Ja auch dann eben die Theorie wenn man die Frage gestellt hat und könnte man nachschauen (T4, 110Co);*

contraire, une sorte de revendication continuelle délibérée du statut d'étudiant est tout à fait perceptible dans ses propos : *jusqu'à la dernière minute passée à la HEP, je vais me sentir étudiant (T3, 118Co)⁹¹ et assurément je trouve que je me considère en tout cas en tant qu'étudiant (T3, 126Co)⁹².*

L'extrait qui suit met en lumière ce statut d'étudiant pleinement assumé, non sans une pointe d'humour :

- 115De *et comment vous sentez-vous maintenant en tant que qu'étudiant que stagiaire ou en tant qu'enseignant c'était alors e*
116Co *comment je me sens maintenant oh alors e [maintenant en tant que e après ces trois semestres] e toujours en tant qu'étudiant oui [mm] de toute façon alors [toujours en train d'apprendre mm] oui oui alors e comment est-ce que je peux le dire e je crois que e*
117De *[vous avez exercé un autre métier auparavant et maintenant vous êtes e vous vous sentez de nouveau en tant qu'étudiant*
118Co *oui oui c'est sûr je crois que jusqu'à e jusqu'à [mm] jusqu'à la dernière minute passée à la HEP, je vais me sentir étudiant ((rires de De et Co))*
119De *ou alors jusqu'à la la première minute dans votre propre classe ((rires de De))*
120Co *exactement exactement oui oui de toute façon vraiment alors également dans mes pendant mon stage cela va e cela va toujours très bien et je e [oui] je suis très content j'ai un plaisir énorme mais e je pense aussi qu'il y a toujours alors e des traces de conduite dans un stage et que l'on est toujours en quelque sorte observé et que l'on est toujours e je crois vraiment que cela va e e que l'on sent que l'on ne se sent probablement plus étud- alors que je ne me sentirai plus étudiant quand je serai vraiment debout seul face à ma classe [mm] ou bien oui.*

(T3, 115De à 120Co)⁹³.

⁹¹ *bis an die letzte Minute an der PH werde ich mich als Student fühlen (T3, 118Co).*

⁹² *sicher auch als Student finde ich auf jeden Fall (T3, 126Co).*

⁹³

115De *und wie fühlen Sie sich jetzt eher als eine ein- ein Student Praktikant eine Lehrperson was also*
116Co *wie ich jetzt mich fühle oh also e [jetzt eher als e nach drei Semestern] e immer als Student Ja Ja [mm] auf jeden Fall also [immer am Lernen mm] Ja Ja also e. wie soll ich das sagen e ich glaube e*
117De *[Sie haben einen anderen Beruf früher gehabt und jetzt sind Sie e fühlen Sie sich wieder als Student*
118Co *Ja Ja sicher ich glaube bis bis zu bis [mm] bis an die letzte Minute an der PH werde ich mich als Student fühlen ((rires de De et Co))*
119De *oder bis die die erste Minute in der eigenen Klasse ((rires de De))*
120Co *genau genau Ja Ja sowieso wirklich also auch in meine während dem Praktikum es geht e es es geht immer sehr gut und ich e [Ja] bin sehr zufrieden es macht mir e riesig Spass aber e auch dann ich meine es hat immer nur also nur in Führungszeichen ein Praktikum und man e dort immer irgendwo beobachtet und man ist doch immer e ich glaube wirklich das geht dann erst ebenso man fühlt eben also man fühlt wahrscheinlich erst nicht mehr Stud- also ich nicht mehr Student wenn ich wirklich allein vor meiner Klasse stehe [mm] oder Ja (T3, 115De à 120Co).*

En se penchant sur le parcours de vie de Carlo, on peut envisager plusieurs pistes qui peuvent expliquer les raisons pour lesquelles il se sent davantage étudiant :

- bien qu'ayant exercé un premier travail de médiamaticien, le terme « étudiant » correspond à son identité objective, telle que définie par Lipianski (1990), à savoir l'identité qu'il inscrirait, à ce moment-là, sur un formulaire à remplir, par exemple ;
- il se peut également que les dix-huit mois passés à exercer l'occupation de jeune homme au pair en Angleterre, juste avant l'entrée à la HEP/PH FR, ait renforcé ce sentiment d'être un apprenant, une personne « en train d'apprendre » ;
- Carlo se voit apprendre lorsqu'il agit concrètement, comme j'ai pu le signaler plus haut : dès lors, il déclare se sentir enseignant seulement lorsqu'il est devant la classe, sans aucune assistance de la part de l'enseignant de stage, par exemple, et sans observation (*ich glaube wirklich das geht dann erst ebenso man fühlt eben also man fühlt wahrscheinlich erst nicht mehr Stud- also ich nicht mehr Student wenn ich wirklich allein vor meiner Klasse stehe [mm] oder Ja, 120Co⁹⁴*). Il se définit ici dans son rapport à l'action.

Ces propos sont très révélateurs de ce que Carlo considère par le fait d' « être enseignant ». Pour lui, « être enseignant » signifie gérer la classe seul, sans aide, ainsi que se poser les « bonnes questions » pour répondre aux besoins de ses élèves, comme on a pu le voir précédemment. Et ce statut d'enseignant démarrera concrètement à la première rentrée scolaire qu'il vivra avec sa première classe. Le tour de parole 118Co, avec un certain humour, confirme cet élément de compréhension : *Ja Ja sicher ich glaube bis bis zu bis [mm] bis an die letzte Minute an der PH werde ich mich als Student fühlen ((rires de De et Co)) (T4, 118Co)*. Le tour de parole suivant que je place en tant qu'interlocutrice laisse entrevoir la perspective de co-construction qui peut être à l'œuvre dans les entretiens compréhensifs : *oder bis die die erste Minute in der eigenen Klasse ((rires de De)) (T4, 119De)*. À la « dernière minute » passée dans

⁹⁴ Voir plus haut pour la traduction en français.

l'institution de formation HEP/PH FR relevée par Carlo, j'oppose la « première minute » vécue dans la propre classe. Ce jeu d'opposition discursive est bien accueilli par Carlo qui relève la pertinence de ce transfert, au début du tour de parole 120Co, par le double emploi de l'adverbe « genau », un simple emploi de l'adverbe « wirklich » et l'utilisation de deux réponses positives traduites par un « Ja ». On peut penser que cette opposition discursive va amener Carlo, à la fin du terme de parole 120Co, à préciser ce qu'il entend par « être enseignant » dans sa construction identitaire, à savoir pour lui *wenn ich wirklich allein vor meiner Klasse stehe* (T4, 120Co). L'adjectif « allein », renforcé par l'adverbe « wirklich », et l'emploi du déterminant possessif « meine » s'associant au nom « Klasse » soulignent la perspective de gestion de la classe par Carlo. Cette manière d'apprendre sur le terrain, par l'agir, est également plébiscitée dans le discours de Carlo, pour ce qui a trait à l'apprentissage des langues. Sans nul doute, Carlo va accorder une place de choix à l'agir dans son futur enseignement des langues : placer les élèves en situation de tâche, dans une perspective actionnelle (CECR, 2001) et sa classe pourra agir avec la langue, par exemple dans un projet immersif.

Ce sous-chapitre va se faire l'écho d'expériences parfois moins positives.

On a pu dresser le constat que Carlo faisait partie des types d'apprenants qui se basent sur l'action pour pouvoir, à leurs yeux, apprendre dans les meilleures conditions. Sa trajectoire d'appropriation langagière met en lumière, de manière plutôt claire, que ce constat touche aussi toutes les compétences langagières acquises par Carlo. Les extraits suivants, tirés respectivement des entretiens T1 à T4, donnent certains éléments de compréhension sur le parcours langagier de Carlo en tant qu'apprenant ainsi que sur ses attentes par rapport à son futur enseignement des langues, ou en tout cas à un souhait de sensibilisation aux langues auprès des élèves plus jeunes des degrés 1H à 4H.

À ce titre, j'ai classé les extraits en deux parties, selon qu'ils portent sur le rapport de Carlo aux langues en tant qu'apprenant, ou s'ils présentent ses intentions pédagogiques ou didactiques pour l'entrée dans la profession enseignante. Des chercheurs comme Gregersen et MacIntyre (2015) ont mis en évidence le processus complexe et la dialectique qui s'installent chez les

personnes se destinant à l'enseignement, entre leur posture d'apprenantes et leur rôle de futures enseignantes. Il s'agit, selon eux, d'un dialogue intérieur entre les pôles d'apprenantes et d'enseignantes, en se demandant dans quelle(s) mesure(s) les « préférences d'apprentissage » influenceront les intentions pédagogiques dans l'enseignement des langues (Gregersen & MacIntyre, 2015). Ce champ de tension, entre apprentissage des langues et enseignement des langues, est identifiable dans les propos de Carlo qui suivent.

T1	<p>En tant qu'apprenant:</p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>Alors naturellement j'ai employé de temps à autre le français parce que j'ai grandi à Fribourg [mm] mais plutôt très très rarement car je ne pouvais parler que très mal le français [mm] oui (T1, 2Co)⁹⁵.</i> - <i>J'étais toujours très très mauvais en français parce que je pouvais peut-être parce que j'avais peur de parler et que quelqu'un rie de moi oui et ça et ça alors je n'ai jamais appris de manière juste à l'école et aussi l'é- l'écriture c'était tout simplement e parce que j'ai reçu trop de théorie je ne suis jamais arrivé à réussir à faire comme il le fallait⁹⁶ (c'est moi qui souligne) (T1, 10Co).</i> - <i>Alors e je j'ai fait un apprentissage de médiamaticien [mm] et ensuite mon père m'a pour ainsi dire forcé à le faire en français l'é- l'école professionnelle et que e au début je me suis dit oh oui mon Dieu pourquoi ça ((rires de De)) c'est difficile la maturité professionnelle et tout ça et ensuite j'ai pensé mon Dieu [mm] oh ((rires de Co)) je n'y arriverai jamais et ensuite j'ai fait ça pour lui et après quelques mois c'est allé de mieux en mieux et ensuite j'ai appris le français de manière correcte [mm] ou⁹⁷ (T1, 18Co).</i> - <i>E j'avais déjà remarqué auparavant que je n'apprends pas bien à l'école que je n'apprends pas bien les langues⁹⁸ (c'est moi qui souligne) (T1, 36Co).</i> - <i>Eh bien en fait j'apprends le mieux les langues seulement en dehors de l'école ((rires de De)) si je peux le dire ainsi et ensuite comment c'est égal comment simplement quand on fait quelque chose e discuter avec des personnes</i>
-----------	---

⁹⁵ also ich habe natürlich ab und zu Französisch gebraucht weil ich in Freiburg aufgewachsen bin [mm] aber doch sehr sehr selten als Kind konnte ich nur sehr schlecht Französisch [mm] ja (T1, 2Co).

⁹³ ich war ich war immer sehr sehr schlecht in Französisch ich konnte vielleicht weil ich Angst hatte zu reden weil e von wem vielleicht ausgelacht werde ja und das und das also in der Schule habe ich nie richtig gelernt [mm] und das auch das Schreiben das war mir einfach weil ich so viel Theorie bekommen habe habe ich nie richtig geschafft das zu lernen (T1, 10Co).

⁹⁷ ich also e habe ich Mediamatiker gemacht also eine Berufslehre [mm] und dann hat mein Vater mich in Anführungszeichen gezwungen diese auf Französisch zu machen die die Berufsschule und da e Anfangs habe ich gesagt oh ja mein Gott wieso es ((rires de De)) es wird schwierig die Berufsmatura und alles und dann habe ich gedacht mein Gott [mm] oh ((rires de Co)) das kann ich auch nie und dann habe ich das ihm gemacht und nach einigen Monaten ist es dann immer besser gegangen und dann habe ich auch Französisch richtig gelernt [mm] ja (T1, 18Co)

⁹⁸ e schon von früher gemerkt habe dass ich in der Schule nicht gut lerne Sprachen lerne (T1, 36Co).

	<p><i>aller manger avec des gens sortir tout ce qu'il y avait de possible à faire [mm] (c'est moi qui souligne)⁹⁹ (T1, 62Co).</i></p> <p>En tant que futur enseignant :</p> <p><i>Alors parce que en fait comme je l'ai déjà dit pour moi cette e approche scolaire est vraiment e alors comme nous avons appris autrefois [mm] ça n'a pas marché pour moi e ainsi et c'est pourquoi je voudrais dire que ce qui est sûr c'est que je ferais autrement simplement de manière plus pratique simplement [mm] seulement parler et e [de manière moins systématique] oui simplement essayer de communiquer peut-être également le fait qu'il ne doit pas toujours y avoir d'enseignement du français mais au contraire on peut aussi par exemple donner le cours de sport simplement tout en français qu'il y ait plus cette immersion cet effet d'immersion et simplement que les enfants sachent oh maintenant nous avons le français maintenant nous devons e [pas de manière si séparée] exactement et que peut-être une fois l'enseignement du sport ainsi et ensuite ils connaîtront rapidement d'autres mots et [mm] je trouve ça vraiment passionnant¹⁰⁰ (c'est moi qui souligne) (T1, 86Co).</i></p>
<p>T2</p>	<p>En tant qu'apprenant:</p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>Ee alors en allemand nous devions passer un examen de grammaire [ee] et en grammaire e je n'en ai vraiment aucune idée alors e je savais à peine ce que sont un verbe un adjectif et un nom peut-être encore aussi ce sont les quatre cas mais sinon je ne savais plus grand-chose et pour cette raison j'ai dû vraiment rattraper beaucoup beaucoup de choses en ce sens j'ai dû beaucoup apprendre mais je ne dirais pas e parce que je suis sûr que dans deux mois j'aurai de nouveau tout oublié ((rires de De)) mais j'ai e beaucoup appris par cœur [mm beaucoup travaillé] oui alors beaucoup travaillé en ce sens oui¹⁰¹ (T2, 6Co).</i> <p>En tant que futur enseignant : ---</p>
	<p>En tant qu'apprenant : ---</p> <p>En tant que futur enseignant :</p>

⁹⁹ *eben eigentlich lerne ich am besten nu:r ausserhalb der Schule ((rires de De)) wenn ich das so sagen kann und dann wie eigentlich egal wie einfach was man machen kann e mit Leuten reden [mm] mit Leuten essen gehen ausgehen alles was auch immer gab [mm] (T1, 62Co).*

¹⁰⁰ *also weil wie eigentlich schon gesagt bei mir ist es dann wirklich so dieses schulische e also wie wir damals gelernt haben [mm] e das hat für mich nicht so: e geklappt und deshalb würde ich sagen dass es sicher ist dass ich anders machen würde einfach mehr praktisch einfach [mm] e nur reden und [weniger systematisch] ja einfach versuchen zu kommunizieren vielleicht auch es muss auch nicht immer ein Französischunterricht sein sondern man kann auch zum Beispiel mal den Sportunterricht einfach voll auf Französisch machen [mm] dass ist mehr diesen Immersions-Immersionseffekt hat [mm] nicht einfach dass die Kinder wissen oh jetzt haben wir Französisch jetzt müssen wir e [mm nicht so getrennt] genau und das man vielleicht einmal so e Sportunterricht und dann schnell können sie andere Wörter und [mm] und das finde ich noch spannend (T1, 86Co).*

¹⁰¹ *ee. also im Deutsch mussten wir ja diese Grammatikprüfung machen [mm] und ich e im Grammatik habe ich keine Ahnung also ich wusste grad mal was Verb Adjektiv und Nomen sind [mm] und vielleicht die vier Fälle konnte ich noch aber sonst kannte ich gar nichts [mm] und deshalb musste ich da sehr sehr viel nachholen in dem Sinn und da habe ich viel e. gelernt würde ich nicht sagen weil ich bin sicher dass in zwei drei Monaten wieder alles vergessen habe ((rires de De)) aber ich habe viel e auswendig gelernt [mm viel gearbeitet] e also ja viel gearbeitet in diesem Sinn ja (T2, 6Co)*

<p>T3</p>	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Mm alors je crois justement je crois que le plus important c'est qu'on c'est que peut-être les enfants aient déjà à cet âge ((très tôt à l'école primaire)) des contacts avec les langues étrangères [mm] et ça surtout parce qu'à cet âge je crois qu'ils ont rarement une mauvaise impression ou une mauvaise un mauvais contact avec la langue [mm] alors ensuite je crois qu'on fait de petites e choses en langues étrangères seulement chanter une chanson ou mettre en place un rituel ou quelque chose comme ça [mm] les enfants ont ainsi une une image positive et peut-être que plus tard [mm] quand ils apprendront des règles théoriques ils ne penseront pas tout de suite oh mon Dieu que l'allemand e l'allemand ça ne sert à rien ou je ne sais pas quoi d'autre [oui oui] parce que simplement ils e ils ils oui justement ils doivent e [la joie] exactement oui connaître la joie [par rapport à la langue oui] par rapport à la langue oui [oui oui] je crois que justement ça manque peut-être un peu à l'école infantine [mm] que ce n'est pas qu'on devrait peut-être encore leur montrer qu'il existe d'autres langues et qu'on peut aussi les apprendre [oui] c'est pas un problème et ils témoigneront peut-être ensuite plus d'intérêt e de joie¹⁰² (c'est moi qui souligne) (T3, 78Co).</i> - <i>Oui exactement ((rires de De)) peut-être simplement ce qu'on peut un peu e peut-être ce qui manquait est là qu'on puisse éveiller l'intérêt [mm] alors toujours la e comment dit-on le ee qu'on persuadera toujours que e oui également qu'on voit un peu la passion [oui oui] quelque chose dans cette direction qu'on e oui qu'on e également au sujet de e que les élèves soient persuadés de ça [oui] ou qu'ils pensent ah oui ça va c'est bien [oui oui] et e oui¹⁰³ (c'est moi qui souligne) (T3, 86Co).</i>
<p>T4</p>	<p>En tant qu'apprenant:</p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>On apprend le mieux simplement dans dans les situations où on est complètement soi-même e par exemple moi j'ai appris le français à un endroit où je pouvais le faire en interaction avec des personnes [mm dans le cadre de votre formation] oui exactement mais sinon on comprend quand on est vraiment obligé en fait d'apprendre à parler la langue [de plonger dans la langue mm] exactement c'est je crois ce qui me convient le mieux dans les apprentissages réalisés à l'école je n'ai jamais tellement e [mm] ce n'était jamais e [pas un succès] alors moins un succès [moins un succès] pas un succès c'est un peu e ((rires de Co et De)) mais m- moins un succès exactement [oui] et que ainsi chez e ça vient vraiment peut-être du type</i>

¹⁰² mm also ich glaube eben dass e etwas vom Wichtigsten glaube e dass man dass vielleicht Kinder schon in diesem Alter Kontakt haben zu Fremdsprachen [mm] und dem e auch weil in diesem Alter haben sie glaube ich se:iten einen schlechten Eindruck oder schlechte e [mm] einen schlechten Kontakt zu einer Sprache [mm] denn wenn man glaube ich zu kleine e Sache in Fremdsprachen macht nur ein Lied singen oder ein Ritual oder so etwas [mm] dann haben die Kinder auch schon ein- eine po:sitive Einstellung und vielleicht für später [mm] wenn sie dann auch Theorie lernen müssen sie vielleicht nie e sofort meinen mein Gott ((rires de De)) das Deutsch ist e Deutsch ist doof und weiss ich nicht was [Ja Ja] weil e einfach so dass die die e Ja dass die eben noch vielleicht dann müssen di:e wie sagt man e [die Freude] Ja die Freude kennen genau [an der Sprache Ja] an der Sprache genau [Ja Ja] ich glaube dass eben fehlt es vielleicht ein bisschen im Kindergarten [Ja Ja] dass es nicht man muss ihnen vielleicht noch zeigen das gibt es andere Sprachen also man kann si:e auch lernen [Ja] es ist kein Problem und dann vielleicht haben sie mehr Freude und mehr Interesse (T3, 78Co).

¹⁰³ Ja genau ((rires de De)) vielleicht einfach dass man ein bisschen etwas kann aber e vielleicht was fehlen wurde ist di:e dass man die Lust wecken kann [mm] also immer die e wie sagt man den ee dass man immer überzeugen wird dass das man e Ja gleich dass man die la Passion sieht ein bisschen [Ja Ja] so etwas in diese Richtung dass die ah Ja dass man auch über die e dass die Schüler auch überzeugt sind davon [Ja] oder sie denken ah Ja das stimmt das ist gut [Ja Ja] und e Ja (T3, 86Co).

d'apprenant mais pour moi il y a vraiment cette gestion de la langue [mm] est vraiment nécessaire exactement¹⁰⁴ (c'est moi qui souligne) (T4, 28Co).

- Alors pour moi en français ce n'était pas vraiment e ainsi à l'école je m'en rappelle encore je n'étais vraiment pas ça ((les langues)) [mm] déjà avant l'école primaire ce n'était pas e mon domaine préféré ((rires de Co et De)) [pas si volontiers] exactement l'anglais à l'école c'était e oh là là et également le latin à l'école secondaire [mm] j'ai détesté ça [oui] alors vraiment détesté et je ne pouvais surtout pas e c'était une mauvaise expérience en fait tout dans le contexte scolaire ne renvoyait pas à de bonnes expériences [mm ce n'était pas en effet très stimulant] non vraiment pas vraiment pas¹⁰⁵ (c'est moi qui souligne) (T4, 34Co).

En tant que futur enseignant :

- Oui exactement et oui oui également de manière générale cet cette e que l'on encourage ça que les enfants sachent qu'ils ont le droit [mm] ils ont le droit d'essayer de faire des erreurs oui je crois ça c'est vraiment le plus important pour une langue alors cette peur et ces appréhensions ou de telles choses ((à éviter en langues))¹⁰⁶ (c'est moi qui souligne) (T4, 84Co).
- Oui exactement en fait en fonction de chaque enfant [mm] ah oui oui et sinon ce que je n'ai pas encore essayé parce qu'en stage ça ne s'est pas présenté pour le faire c'est d'initier dès le départ cette culture culture de l'erreur [oui] que e quand de la favoriser [mm] de construire une culture de l'erreur qui soit adéquate je crois que c'est quelque chose qui me réjouit déjà parce que je trouve ça des plus importants me semble-t-il que l'on travaille sur ces appréhensions à l'école [oui oui]¹⁰⁷ (C'est moi qui souligne) (T4, 92Co).

Tableau 4

Dans ses propos, Carlo relève que les langues n'étaient pas son domaine de prédilection («Lieblingsbereich», T4, 34Co) dès l'école primaire: e schon von früher gemerkt habe dass ich in der Schule nicht gut lerne Sprachen lerne (T1, 36Co) / lerne ich am besten nu:r ausserhalb der Schule (T1, 62Co) / schon vor

¹⁰⁴ am besten einfach in den in den Situationen selber einfach wenn man komplett im im so wie ich Französisch zum Beispiel gelernt habe dann war ich wirklich an einem Ort wo ich nur das konnte mit den Leuten [mm in Ihrer Ausbildung] Ja genau wenn man sonst versteht wenn man wirklich gezwungen ist eigentlich die Sprachen zu reden zu lernen [in die Sprache zu springen mm] genau das ist glaube ich das was bei mir am besten geht beim schulischen Sprachlernen e habe ich nie so [mm] nie so das war e [kein Erfolg] also weniger Erfolg [weniger Erfolg] kein Erfolg ist es ein bisschen e ((rires de Co et De)) aber wenig- weniger Erfolg genau [Ja] und das so bei vielleicht kommt es wirklich auf den Lerntyp d(a)rauf an aber für mich braucht es wirklich dieses [Ja Ja] u.mgehen mit der Sprache genau (T4, 28Co).

¹⁰⁵ Ja also in Französisch das war für mich nicht so: in der Schule ich weiss noch hatte ich das gar nicht so gerne [mm] schon vor der Primarschule war das nicht so mein e Lieblingsbereich ((rires de Co et De)) [nicht so gern] genau dann Englisch in der Schule war auch so oh la la und Latein hat mir auch in der e Sekundarschule [mm] das habe ich gehasst [Ja] also gehasst und konnte so vor allem einfach nicht e an e das war so eine schlechte Erfahrung also alles eigentlich im schulischen Kontext war nicht so gute Erfahrungen [mm das war nicht so stimulierend] Nein eher nicht eher nicht (T4, 34Co).

¹⁰⁶ Ja genau und Ja Ja und auch generell dieses diese dass man das fördert dass die Kinder wissen sie dürfen [mm] dürfen versuchen Fehler machen Ja ich glaube da ist es wirklich für eine Sprache das Wichtigste also eben diese Angst oder e Hemmungen oder so (T4, 84Co).

¹⁰⁷ Ja genau eben je je nach Kind [mm] ah Ja Ja und sonst etwas was ich bin jetzt nicht ausprobiert konnte weil es im Praktikum kaum ist mehr vielleicht für eine Klasse von Anfang an diese Kultur Fehlerkultur [Ja] dass e dass zu pflegen [mm] eine richtige Fehlerkultur aufzubauen ich glaube das ist etwas es freut mich schon weil das ist eben etwas vom Wichtigsten habe ich das Gefühl dass man diese Hemmungen nachbaut in der Schule [Ja Ja] (T4, 92Co).

der Primarschule war das nicht so mein e Lieblingsbereich (T4, 34Co). Dans le premier tour de parole (T1, 36Co), il mentionne le constat effectué depuis longtemps sur son profil d'apprenant « dass ich in der Schule nicht gut lerne », puis il restreint encore ce constat en précisant de suite « Sprachen lerne ». Le second tour de parole relevé plus haut (T1, 62Co) est presque sans appel : il situe appropriation langagière idéale (« am besten ») en dehors de l'école (« ausserhalb der Schule »). L'emploi de l'adverbe « nur », marqué avec insistance par la voix de Carlo lors de l'entretien T1, renforce encore cette assertion formulée très clairement.

Ce constat général sur les langues repose en partie sur ses liens affectifs et émotionnels à la langue française à laquelle Carlo ne présente pas au premier abord un rapport évident, ce durant toute son enfance et la première partie de son adolescence. Il a grandi à Fribourg même, où il a été confronté à la langue française de temps à autre, mais il a une estime de ses compétences langagières en langue française qui est très négative: *als Kind konnte ich nur sehr schlecht Französisch (T1, 2Co), ich war ich war immer sehr sehr schlecht in Französisch ich konnte vielleicht weil ich Angst hatte zu reden weil e von wem vielleicht ausgelacht werde ja und das und das also in der Schule habe ich nie richtig gelernt (T1, 10Co¹⁰⁸)*. Carlo n'utilise que l'adjectif « schlecht » (T1, 2Co et 10Co) pour qualifier ses compétences langagières en français, renforcé par l'adverbe « sehr », utilisé à une ou deux reprises, comme pour marquer l'insistance d'une autoévaluation négative. Il relève la peur (« Angst », T1, 10Co) qu'il avait à s'exprimer en français à l'école, par crainte de subir les moqueries des autres. C'est un élément qui va compter dans sa représentation de son futur métier, comme on le verra plus loin.

Un événement va pourtant changer son rapport à la langue française : son père va le motiver – ou plutôt le contraindre – à réaliser une expérience immersive. Lorsque Carlo était à l'école primaire à Fribourg, son père avait déposé une demande pour que son fils et l'enfant de l'un de ses amis puissent réaliser la suite de leur parcours primaire en français, demande qui avait été refusée par les responsables d'établissement de l'époque. Le nouveau projet du père de

¹⁰⁸ Voir supra pour la traduction en français.

Carlo, pour qui l'enseignement des langues est une perspective de vie importante, se présente ainsi : que Carlo réalise sa maturité professionnelle de médiamaticien complètement en français. Pour l'adolescent de quinze ans qu'il était au moment de l'émergence de ce projet, cette nouvelle fait figure en quelque sorte de « choc » pour Carlo : *ich also e habe ich Mediamatiker gemacht also eine Berufslehre [mm] und dann hat mein Vater mich in Anführungszeichen gezwungen diese auf Französisch zu machen die die Berufsschule und da e Anfangs habe ich gesagt oh ja mein Gott wieso es ((rires de De)) es wird schwierig die Berufsmatura und alles und dann habe ich gedacht mein Gott [mm] oh ((rires de Co)) das kann ich auch nie (T1, 18Co)¹⁰⁹. Bien que, avec le recul, Carlo en parle avec un certain sourire, le lexique qu'il mobilise ici témoigne de son appréhension passée à rentrer dans un tel projet : « mein Gott » est employé à plusieurs reprises dans ses propos, et l'expression « auch nie » ainsi que l'adjectif « schwierig » mettent en évidence la taille de l'obstacle que Carlo s'imaginait devoir franchir. Au fil des mois, Carlo réalise des progrès en langue française, et son rapport à cette langue se teinte de manière plus positive. Avec le séjour linguistique en Angleterre qui a fortement marqué la prise de décision pour la nouvelle profession, cet événement discursif met en place un « avant » et un « après » dans la trajectoire d'appropriation langagière de Carlo. Quand je lui demande à nouveau, au cours de l'entretien T4, comment il apprend le mieux les langues, il répond : *am besten einfach in den in den Situationen selber einfach wenn man komplett im im so wie ich Französisch zum Beispiel gelernt habe dann war ich wirklich an einem Ort wo ich nur das konnte mit den Leuten [mm in Ihrer Ausbildung] (T4, 18Co)*. Carlo mise ainsi sur une perspective résolument actionnelle pour apprendre les langues et fait référence à cet « événement socio-cognitif » (Demazière & Dubar, 1997) tout à fait central de la maturité professionnelle en français (*so wie ich Französisch zum Beispiel gelernt habe dann war ich wirklich an einem Ort wo ich nur das konnte mit den Leuten, T1, 18Co*) pour définir son type d'apprenant.*

Par ailleurs, dans cette perspective, les langues qu'il souhaiterait encore apprendre prochainement sont le portugais (une partie de la famille de son amie

¹⁰⁹ Voir supra pour la traduction en français.

habite au Portugal) et le romanche (sa mère et sa grand-mère maternelle le parlent). Le père de Carlo a joué un rôle-clef dans l'évolution de son rapport aux langues, car l'envie d'apprendre davantage de langues a été initiée par cet « autrui significatif »: *Ça de toute façon oui oui ça de toute façon alors justement en tant qu'enfant en fait je n'ai jamais procédé ainsi [oui] mais avec le temps je crois que j'ai hérité ici des gènes de mon père parce que j'ai vraiment beaucoup beaucoup de joie par rapport aux langues et j'apprendrais encore encore plus de langues (T1, 54Co, c'est moi qui souligne)¹¹⁰*. Carlo souligne le caractère fort de son attachement récent pour le domaine des langues, notamment par l'emploi de l'adverbe « wirklich » et de l'adverbe « sehr » utilisé à deux reprises devant le nom « Freude ». Le conditionnel « ich würde lernen » marque l'ouverture de projets futurs, dans le domaine des langues.

Pour Carlo, son parcours d'appropriation langagière, avec ses couleurs et ses spécificités propres, fait partie intégrante de sa construction en tant que futur enseignant primaire. En quelque sorte, il se considère comme étant enseignant dans et par l'action, respectivement un locuteur francophone dans et par l'action. Aux yeux de Carlo, appropriation langagière et développement de l'identité professionnelle enseignante sont liés par une similitude de construction : la condition *sine qua non* est l'agir. En effet, plusieurs intentions pédagogiques se dégagent du discours de Carlo en ce qui a trait à la sensibilisation des langues auprès des enfants les plus jeunes : on peut imaginer que certaines de ses intentions pédagogiques et didactiques ont émergé dans la mouvance de sa trajectoire d'appropriation langagière vécue et valorisée de « manière active ».

Je peux en formuler deux assez distinctement :

- dès le premier entretien T1 en septembre 2009, avant même de suivre des cours de didactique du plurilinguisme ou des langues étrangères à la HEP/PH FR, Carlo souhaite proposer de petites séquences didactiques

¹¹⁰ *das auf jeden Fall ja ja das auf jeden Fall also eben das als Kind eigentlich habe ich nicht so gemacht [ja] aber jetzt mit der Zeit glaube ich habe ich da Gene vom meinem Vater geerbt weil ich habe wirklich sehr sehr viel Freude an Sprachen und ich würde noch mehr noch mehr Sprachen lernen [mm] (T1, 54Co).*

immersives en langue 2 auprès de ses élèves, par exemple pour l'enseignement du sport. Lors du premier entretien, il marque cette intention au conditionnel, comme une prise de distance par rapport à ce qu'il avait vécu lui-même (*dass ich anders machen würde*, T1, 86Co): *also wie wir damals gelernt haben [mm] e das hat für mich nicht so: e geklappt und deshalb würde ich sagen dass es sicher ist dass ich anders machen würde einfach mehr praktisch einfach*¹¹¹, T1, 86Co). Il a la certitude (marquée par l'adjectif « sicher ») qu'il proposera des solutions concrètes à ses élèves (« einfach mehr praktisch »). L'objectif pour lui reste le plaisir et l'intérêt des enfants à découvrir d'autres langues: *man muss ihnen vielleicht noch zeigen das gibt es andere Sprachen also man kann si:e auch lernen [Ja] es ist kein Problem und dann vielleicht haben sie mehr Freude und mehr Interesse* (T3, 78Co)¹¹². À plusieurs reprises lors des entretiens, un accent est mis sur l'intérêt des enfants et la volonté de l'enseignant de les placer dans une dynamique d'apprentissage positive vis-à-vis des langues en général, mais également vis-à-vis de la langue 2 (*in Sprachen es ist sicher gut wenn ich würde mal sagen wenn ein Lehrer die Kinder einfach Lust geben kann Sprachen zu lernen* (T1, 74Co) / *und ich glaube das Wichtigste ist einfach die Kinder ein bisschen zum e zuhören und versuchen zu kommunizieren und dazu zu animieren einfach dass die Kinder Lust haben* (T1, 74Co) / *dass man die Lust wecken kann [mm] also immer die e wie sagt man den ee dass man immer überzeugen wird dass das man e Ja gleich dass man die la passion sieht sin bisschen [Ja Ja] so etwas in diese Richtung dass die ah Ja dass man auch über die e dass die Schüler auch überzeugt sind davon [Ja] oder sie denken ah Ja das stimmt das ist gut [Ja Ja] und e Ja* (T3, 86Co)¹¹³).

Le nom « Lust » revient d'un entretien à l'autre (*Lust geben*, T1, 74Co et *Lust wecken*, T3, 86Co), soulignant ainsi la dimension « plaisir » et « [le fait de donner] envie » que Carlo entend donner à la sensibilisation aux langues, auprès de ses futurs élèves.

¹¹¹ Voir supra pour la traduction en français.

¹¹² Voir supra pour la traduction en français.

¹¹³ Voir supra pour la traduction en français.

- Cette dimension « plaisir » s’oppose ainsi à la « peur de faire faux » (« Angst », T1, 10Co) ressentie par Carlo en tant qu’élève, une peur et des appréhensions auxquelles il ne souhaite pas accorder de place dans ses futures classes. Il s’agit ainsi, me semble-t-il, de la seconde intention pédagogique que Carlo puise dans son propre parcours (*sie dürfen [mm] dürfen versuchen Fehler machen Ja ich glaube da ist es wirklich für eine Sprache das Wichtigste also eben diese Angst oder e Hemmungen oder so (T4, 84Co / vielleicht für eine Klasse von Anfang an diese Kultur Fehlerkultur [Ja] dass e dass zu pflegen [mm] eine richtige Fehlerkultur aufzubauen ich glaube das ist etwas es freut mich schon weil das ist eben etwas vom Wichtigsten habe ich das Gefühl dass man diese Hemmungen nachbaut in der Schule*¹¹⁴ (T4, 92Co).

Carlo a pour objectif que les élèves puissent parler sans crainte ni appréhension de faire faux et qu’ils osent « se jeter à l’eau ». Pour y parvenir, il aimerait mettre en place en classe un climat d’apprentissage qui laisse la place, voire la part belle, aux erreurs (*diese Kultur Fehlerkultur [Ja] dass e dass zu pflegen [mm] eine richtige Fehlerkultur aufzubauen, T4, 92Co*). Les verbes « pflegen » et « aufbauen » soulignent le caractère de co-construction qu’une telle place accordée aux erreurs implique, entre le sentiment personnel des élèves – oser se lancer malgré le risque d’erreur – et la place que l’enseignant accorde à ce qui n’est pas juste, à savoir le fait d’accepter que les élèves se trompent pour aller plus loin dans leur cheminement et la construction de nouvelles compétences. Ce sont deux intentions pédagogiques qui semblent avoir émergé, à mon sens, de la trajectoire d’appropriation langagière de Carlo et qui accompagnent la construction de sa nouvelle posture professionnelle, celle d’enseignant.

Pour conclure ces propos sur le rapport à la langue française et sur le parcours de Carlo, un élément est particulièrement intéressant à relever au cours de l’entretien T3 : lors d’un stage d’enseignement en langue 1 à l’école enfantine, Carlo a senti que la langue allemande qu’il employait faisait davantage figure de « langue officielle » que le suisse-allemand que les élèves comprenaient et

¹¹⁴ Voir supra pour la traduction en français.

parlaient plus aisément dans la mesure où il s'agissait de leurs premières années de scolarité. Durant ce stage, Carlo avait mis en place de petits rituels en français avec les élèves de l'école enfantine, notamment un rituel journalier qui associait du chant et des mouvements avec les mains. Carlo rapporte que les élèves venaient vers lui pour le chanter, même en dehors du temps d'école. Il tire un constat sur son rapport à la langue française dans une perspective d'enseignement :

Oui quelque chose que j'ai aussi remarqué c'est que je trouvais presque plus naturel de parler avec les enfants en français parce qu'on [oui oui] parce que comment dire e parce que c'est la même langue que l'on parle autrement avec les collègues e ainsi [mm oui] et ensuite que comment e comment dire on peut être plus personnel on peut mieux faire passer des émotions [être plus proche] exactement [mm] au contraire en allemand standard on est ensuite e c'est un peu comme une langue officielle et ensuite e ((rires de Co et De)) et ensuite on est e [c'est intéressant] parce que je ne la parle presque jamais ou plutôt rarement maintenant à la maison et ensuite e [mm] ce n'est pas aussi personnel [oui] et oui il en est ainsi que e [mm] je sais e j'ai eu le sentiment d'avoir plus de possibilités maintenant j'ai plus de possibilités en français ah oui [oui oui] de jouer avec la voix et ainsi e oui [oui] d'être quelque part plus ouvert aux échanges [oui oui] mais bon c'était e [mm] toujours e ça dépend et justement e mes e en allemand on ne doit pas toujours parler l'allemand standard on peut aussi parler en suisse-allemand avec certains enfants on peut parler ainsi [mm oui surtout quand ils sont à l'école enfantine] oui oui exactement [cela fait sens ainsi] mais maintenant j'ai e c'était c'était e j'avais l'impression que c'était le sentiment que j'avais oui oui oui [mm] oui (T3, 64Co)¹¹⁵.

Pour Carlo qui, à l'école primaire, trouvait ses connaissances en français fort lacunaires, selon ses dires, il est intéressant de constater que, au cours de sa formation initiale, il estime plus pertinent (*mit den Kindern sprechen fand ich fast e es ist fast natürlicher auf Französisch, T4, 64Co*) d'utiliser sporadiquement la langue française lors d'un stage à l'école enfantine, plutôt que d'être confronté au binôme « allemand/suisse-allemand ». Pour lui, le français est devenu la langue qui lui permet de véhiculer des émotions auprès des élèves (*man kann*

¹¹⁵ *Ja ich habe etwas was ich bemerkt habe ist das e das e mit den Kindern sprechen fand ich fast e es ist fast natürlicher auf Französisch weil man [ah Ja] weil e wie würde ich das sagen weil es hat die gleiche Sprache wie die man sonst mit Kollegen und so spricht [mm Ja] und dann kann man wie me:hr wie soll ich sagen man kann mehr e persönlicher sein man kann mehr Emotionen überbringen [näher sein] genau [mm] hingegen in Hochdeutsch ist es dann es macht ein bisschen wie etwas e wie eine offizielle Sprache und dann e ((rires de De et Co)) und dann e ist man [es ist interessant] weil ich diese eigentlich nie also selten spreche jetzt zu Hause und so dann e [mm] es ist nicht so ganz persönlich [Ja] und Ja es war so einmal e [mm] e ich kenne e ich habe einfach das Gefühl gehabt man hat mehr Möglichkeiten jetzt hatte ich mehr Möglichkeiten auf Französisch ach so [mm] mit der Stimme etwas zu spielen und so: e Ja [Ja] es war irgendwo vielseitiger [Ja Ja] aber gut es war e [mm] immer e es kommt d(a)rauf an und eben ich meine e im Deutsch muss man nicht immer Hochdeutsch reden man kann auch Schweizerdeutsch mit einzelnen Kindern so reden [mm mm Ja vor allem wenn sie im Kindergarten sind] Ja Ja genau [es macht doch Sinn so] aber jetzt habe ich e das e das war das Gefühl das ich e im Moment hatte Ja Ja Ja [mm] Ja.*

*mehr e persönlicher sein man kann mehr Emotionen überbringen [näher sein] genau, T4, 64Co) ou de jouer avec sa voix (ich habe einfach das Gefühl gehabt man hat mehr Möglichkeiten jetzt hatte ich mehr Möglichkeiten auf Französisch ach so [mm] mit der Stimme etwas zu spielen, T4, 74Co), notamment car il le pratique régulièrement à la maison avec son amie et que le français est devenu, pour lui, la « langue du quotidien ». On peut ici mettre en opposition l'autoévaluation que Carlo faisait initialement de ses compétences langagières en français (« sehr schlecht », T1, 2Co / « sehr sehr schlecht », T1, 10Co) et le sentiment personnel qu'il ressent sur le terrain en que futur professionnel et en tant que stagiaire : *man hat mehr Möglichkeiten jetzt hatte ich mehr Möglichkeiten auf Französisch (T4, 64Co)*. Carlo passe d'une notion générale exprimée par le pronom impersonnel « man » à un sentiment personnel assuré par le « ich » : *ich hatte mehr Möglichkeiten auf Französisch (T4, 64Co)*.*

La relation qui se tisse entre la construction identitaire professionnelle de Carlo et sa trajectoire d'appropriation langagière est particulièrement éloquent : bien que ce futur enseignant professionnel ait pris la décision d'enseigner en allemand après l'obtention de son diplôme, sa relation à la langue française est passée de très négative (en tant qu'apprenant à l'école primaire) à positive (en tant qu'étudiant durant le stage en langue 2). Divers événements discursifs ont jalonné ce changement de rapport à la langue française, comme j'ai pu le mettre en évidence précédemment. Ces événements ont, certes, impliqué des tensions. Par exemple, au départ, Carlo ne souhaitait pas réaliser son apprentissage en français. C'était plutôt la seule initiative de son père. Son père pourrait être vu comme un premier « autrui » ayant pris une part importante et significative dans l'évolution du rapport aux langues de Carlo. Ce dernier intègre le français dans son futur professionnel, à la fois au niveau privé puisqu'il est en couple avec une conjointe francophone, mais également au niveau professionnel puisqu'il souhaite mettre ses futurs élèves du cycle 1 en contact avec la langue française et les langues au travers de petites séquences données en immersion (par exemple pour le sport ou au travers de comptines). Durant le stage langue 2, il trouve également que l'emploi de la langue française est plus « naturel », car la langue parlée en classe avec les élèves est celle que

l'on retrouve dans la salle des maîtres, comme il le relève en comparant la situation du français à celle de l'emploi parallèle de l'allemand et du suisse-allemand.

Pour autant que Carlo soit à même d'intégrer le français dans une perspective actionnelle, qu'il puisse continuer à se l'approprier en agissant au niveau privé ou dans la sphère professionnelle, ce futur enseignant, qui a anciennement « haï » la langue française à l'école, voit des synergies entre la poursuite du développement de son identité professionnelle et la question de l'appropriation langagière future. La « part de l'autre » ne pourrait se résumer ici à une personne qui aurait joué un rôle-clef, comme c'est le cas évidemment pour son père. Des événements-clefs comme l'apprentissage en français ou le séjour linguistique en anglais ont grandement contribué à ce que Carlo aborde les langues et leur acquisition en milieu « naturel » de manière très positive. Pour ce qui a trait à l'apprentissage des langues en milieu scolaire, Carlo souhaite ne pas reproduire ce qu'il a vécu lui-même en tant qu'élève, et il entend proposer des solutions plus immersives à ses futurs élèves, comme j'ai pu le relever *supra*. Il va en outre enseigner quelques heures d'allemand langue étrangère dans sa future classe de 1H-2H qui comptera plusieurs enfants allophones. En ce sens, il est particulièrement important d'avoir abordé ici l'analyse dans une perspective longitudinale ; sinon la trajectoire de Carlo et l'évolution de ses discours au sujet de la pratique (et de son rapport aux langues) n'auraient pu être appréhendées que de manière appauvrie ou lacunaire.

Si Carlo accorde une large place au rôle de la pratique, Aymeric privilégie le sens donné - respectivement à donner - aux apprentissages, auprès des élèves, qui peut être vu comme une représentation sociale propre au monde enseignant.

7.3 Le sens donné aux apprentissages (Aymeric)

Dans le but de « donner du sens aux apprentissages » en langues Aymeric tisse régulièrement des liens entre sa langue 1 et sa langue 2 afin de les mettre en relation et d'en comparer les pratiques et les progrès (*c'est clair que l'allemand pour là pour moi en tout cas a quelque part a été un déclencheur au niveau de l'intérêt, T2, 4Ay*). Dans la foulée, je me pose la question de savoir si son appropriation langagière en langue 2 joue un rôle dans la construction identitaire ou non. Au cours des entretiens, même s'il reconnaît préférer l'oral en langues (langue 1, langue 2, etc.), de manière générale (*moi j'aime bien l'oral mais pas l'écrit, T1, 24Ay*), ses propos se modifient. Un premier point de convergence s'est effectué à la suite d'un stage de trois mois en Allemagne, après le collège. Sa vision du français, notamment des difficultés en orthographe que l'on a analysées en détail ci-dessus, se modifie :

j'ai découvert e tant en fait que je sois parti apprendre l'allemand [mm] donc d'un coup je devais un peu plus approfondir dans cette langue-là [mm] après je revoyais un peu petit peu le français dans un dans une autre vision que j'avais quand j'étais enfin d'une autre vision que j'avais quand j'étais plus jeune [mm] donc du coup j'étais plus intéressé [mm] j'étais plus intéressé à voir les choses et j'ai vraiment l'impression d'avoir mieux compris et pis de pouvoir e un petit peu plus maîtriser l'orthographe (T2, 2Ay).

La prise de conscience nouvelle vécue par Aymeric apparaît dans son discours au travers des termes « autre vision » (T2, 2Ay) employés à deux reprises et de l'opposition qu'il dresse entre un « avant » (*quand j'étais plus jeune, T2, 12Ay*) et la période qui a suivi le séjour linguistique à F*** qui a la valeur d'un événement-clef, marqué par l'expression « donc d'un coup » (T2, 2Ay). Il n'est pas exagéré de penser que le séjour linguistique en langue 2 en Allemagne, comme cela avait été le cas pour Carlo en Angleterre (par rapport à son activité de jeune homme au pair et à sa décision de devenir enseignant), fonctionne pour Aymeric comme « un déclencheur » lui permettant de mieux réfléchir à son appropriation langagière en langue 1 (*c'est clair que l'allemand pour là pour moi en tout cas a quelque part a été un déclencheur au niveau de l'intérêt, T2, 4Ay*). Un séjour linguistique peut ainsi constituer, en quelque sorte, un « autrui réflexif » : l'ouverture à l'altérité, la décentration qui peut en découler et la confrontation à ce qui est nouveau peuvent également participer du

développement du sujet humain, au même titre que des personnes par exemple, comme on a pu le voir dans une perspective interactionniste socio-discursive au chapitre 1.

Ce qui s'esquisse dès les premiers entretiens avec Aymeric, c'est que les questions d'appropriation langagière sont intimement liées à la construction de son identité professionnelle nouvelle, celle d'enseignant. Il est vrai que ce point de convergence apparaît dans ses discours en premier lieu par rapport à l'orthographe française (*le fait que je doive que je doive me positionner en tant qu'enseignant [mm] donc je suis obligé de l'apprendre [mm] pour le retransmettre plus tard à e d'une façon ou d'une autre, T2, 4Ay*), mais Aymeric a à cœur de souligner que le fait de se replonger dans la langue allemande lors du séjour linguistique en Allemagne, en particulier sur l'écrit et le fonctionnement de la langue, lui a permis de mieux saisir l'importance de certains faits langagiers propres à sa langue 1, comme si une certaine décentration par rapport à sa langue 1 lui laissait l'opportunité de mieux réfléchir aux langues en général. Grâce à une pratique active de l'allemand à F*** en Allemagne et au fait d'être complètement immergé, Aymeric a eu le sentiment que son aisance et ses compétences langagières se sont améliorées : un tel sentiment lui permet de renforcer sa confiance en soi et d'entretenir un rapport très sain et positif à sa langue 2.

Cette pratique active de la langue allemande, Aymeric s'efforce aussi de la vivre au quotidien à la HEP/PH FR, en étant participatif dans les cours donnés en immersion « allemand-français » et en favorisant des échanges oraux réguliers avec des étudiants germanophones. Il a, en particulier, tissé une relation amicale avec deux étudiantes de la section germanophone, au cours de sa première année académique, et il leur parle strictement en allemand à chaque fois qu'il les rencontre dans l'institution de formation : *du coup ça m'a fait plaisir de parler avec elles en allemand e j'avais même envie donc du coup je les croisais [mm] e je barjaquais volontiers e dans une autre langue [mm] (T2, 56Ay)*. Aymeric parle souvent de lui avec humour : ici, l'emploi du terme « barjaquer », pouvant suggérer au premier abord une maîtrise incertaine de la langue cible (alors même qu'on sait qu'il estime avoir de bonnes compétences

langagières en langue 2), suggère plutôt un sentiment d'autodérision et valorise à mon sens le fait qu'il se lance et se « jette à l'eau » pour pratiquer l'allemand langue 2.

Un bref extrait, tiré de l'entretien T3, permet de souligner qu'Aymeric lie également l'appropriation langagière en langue 2 et la réflexion sur le développement de son identité professionnelle d'enseignant :

c'est vrai e ben pour l'instant e ben je e j'échoue encore ((rires de A et De)) non e rien qu'en stage e bon que ce soit les deux stages en fait je parle toujours un petit peu trop vite [mm] c'est toujours un peu limite pis e en français tant qu'ils me comprennent disons que je suis dans ma langue maternelle ça va: mais e quand j'étais en stage ee bilingue enfin en deuxième langue quoi [mm] e je parlais trop vite même en français quoi donc (T3, 60Ay).

Cet extrait donne à voir une personne qui s'est rendu compte, dans le cadre du stage langue 2, qu'elle s'exprimait parfois vite quand elle était devant la classe. Ce constat a certes été dressé quand Aymeric parlait dans sa langue 2 (ou durant les cours de français) à des élèves germanophones, pour toutes les disciplines scolaires, mais il a réalisé qu'il était aussi valable quand il s'exprimait en français langue 1 à des classes francophones. C'est un constat qui compte pour lui car, dans ses différents discours, il se déclare sensible aux enjeux langagiers de la profession enseignante (*je pense que e les langues quand même englobent l'ensemble e du métier et pis e que e soit du métier d'étudiant ou bien du métier e d'enseignant, T3, 145Ay*). C'est ainsi que je peux prétendre que, dans le cas de la construction identitaire professionnelle d'Aymeric, tant les questions d'appropriation langagière en langue 1 (en particulier en orthographe et à l'écrit) que celles en langue 2 jouent un rôle important et qu'elles font partie intégrante de sa réflexion, transparaissant ainsi dans le discours qu'il tient à plusieurs reprises au cours de la série des quatre entretiens. Dans ces nouveaux extraits, il livre d'autres pans, plus personnels, de son vécu scolaire.

Aymeric n'entretient pas un excellent rapport aux langues apprises en contexte scolaire (*c'est de donner du sens [mm] faire des recherches de ce côté-là parce que e personnellement c'est quelque chose qui m'a manqué, T1, 94Ay*) : ce constat est, certes, plus fort pour la langue anglaise que pour l'allemand, mais il tient en grande partie à l'estime de soi qu'Aymeric ressent par rapport à ses

compétences langagières (*je n'aime pas trop l'anglais parce que je ne suis pas très fort ((rires de Ay)), T1, 104Ay*). De nombreuses figures enseignantes se sont succédé dans sa trajectoire d'appropriation langagière, mais très peu parmi les enseignants qu'il a côtoyés en contexte scolaire sont parvenus à lui apporter la motivation qu'il souhaitait rencontrer et surtout le sens qu'il espérait trouver dans le fait d'apprendre une langue. Ces enseignants restent en quelque sorte, aux yeux d'Aymeric, des « anti-modèles » à ne pas suivre pour son avenir professionnel, plus particulièrement dans l'enseignement des langues. La seule issue favorable qu'il entrevoit pour s'approprier une langue est le fait de réaliser des activités concrètes, où le sens des apprentissages est rendu visible auprès des élèves ou, plus idéalement, de partir s'exposer directement à la langue. En ce sens, les expériences réalisées en immersion (un été en « Landdienst » à deux reprises dans une ferme en Suisse alémanique et un séjour de trois mois en Allemagne) lui ont permis d'acquérir confiance en soi et aisance dans la langue de Goethe. Ces deux qualités contrastent fortement avec les difficultés – sans doute réelles – qu'Aymeric confesse avoir ressenties tout au long de sa trajectoire d'appropriation de la langue anglaise.

Ressentant peu d'affinités pour l'anglais et recevant régulièrement de mauvaises notes dans cette discipline scolaire, Aymeric a fini par s'en désinvestir complètement. Il attribue cette prise de distance à ses propres compétences et à son manque de travail, mais aussi au fait que certains enseignants d'anglais ne l'ont pas aidé à retrouver goût et motivation pour cette matière. De ses souvenirs émerge en particulier la figure d'une enseignante d'anglais au collègue qui ne semblait témoigner que peu de compréhension pour un certain type d'élèves : *j'ai pas vraiment aimé du tout la prof [mm] je la trouvais trop oui j'aime bien ceux qui savent et pis ceux qui ne savent pas ben essayer de suivre pis [mm] comme j'étais dans ceux qui ne savaient pas ((rires de Ay)) alors voilà (T1, 32Ay)* ou, plus loin, *je la trouvais pas sympathique avec des gens qui avaient de la difficulté (T4, 65Ay)*. De manière récurrente au cours des entretiens T1 à T4, Aymeric thématise le sentiment de rejet qu'il a pu ressentir par rapport à sa maîtrise lacunaire de la langue anglaise et aux résultats peu satisfaisants qu'il recevait régulièrement à l'école. Non sans émotion, il en parle en toute franchise lors de nos échanges et il tire de ses

souvenirs d'expériences malheureuses une sorte de force ou de forme d'enseignement pour sa pratique professionnelle future : il entend donner une place à part entière à chaque élève de ses futures classes, de manière indépendante de ses résultats scolaires :

je parlerais plus de ce qui m'a manqué disons e que j'aurais envie de plutôt mettre en place [mm] donc c'est principalement mettre tout le monde dans le même bateau comme je viens de dire avant mais donc cela j'ai déjà eu un peu mais que ce soit dans un aspect de respect et de partage aussi donc ceux qui savent le mieux qui sont e plus forts dans les matières qu'ils aillent aussi aider les plus faibles e d'une certaine manière e les notions les valeurs de respect dans la classe e donc e on ne met pas un de côté [mm] parce que e il est moins fort parce qu'il est plus beau ou bien plus laid que les autres ou bien pour x mille raisons [mm] e sinon je crois que c'est l'intérêt qu'un prof peut donner à toute une classe donc e le sens (T1, 108Ay).

Ici apparaît en filigrane une conviction pédagogique qu'Aymeric s'est forgée petit à petit, en particulier à la suite de son vécu en tant qu'élève. Régulièrement stigmatisé en classe en raison de résultats scolaires en langues parfois peu glorieux, surtout dans le domaine écrit et dans les aspects formels, il a souvent eu l'impression d'être rejeté du groupe-classe et de ne pas avoir sa place en tant qu'individu-élève, notamment durant les cours leçons d'anglais. Il en tire un enseignement pour sa profession : *ça va aussi un peu avec mon histoire donc du fait d'avoir moi-même été des fois un petit peu la victime et puis e été rejeté donc ça ça m'oblige un peu à me dire e je n'ai pas envie que telle et telle personne soient rejetées (T2, 78Ay).*

On peut constater ici que son vécu d'élève a une corrélation directe avec ce qu'il souhaite pour son avenir professionnel et avec le type d'enseignant qu'il entend devenir. Ses représentations personnelles façonnent ainsi une identité professionnelle à propos de laquelle l'ancien élève qu'il était se questionne : il envisage, si possible, de ne pas reproduire en tant qu'enseignant les épisodes malheureux de rejet qu'il a alors connus dans le contexte scolaire, en particulier dans le domaine des langues.

Dans cette perspective, Aymeric est à la recherche de solutions nouvelles. Constatant qu'il a, de manière régulière au cours de son cursus scolaire (primaire, secondaire et gymnasial), considéré les langues comme de simples disciplines scolaires et qu'il a peiné à en voir le sens et l'utilité directe – ce qui a

eu un impact direct sur sa motivation et son intérêt pour ces branches – il entend donner une autre tournure à son futur enseignement des langues afin que ses élèves ne se retrouvent pas, si possible, dans la situation dans laquelle il s'est trouvé lui-même (démotivation, résultats scolaires médiocres en langues, désinvestissement).

On ne sera ainsi pas étonné de constater que la mise en perspective des quatre moments d'entretiens T1, T2, T3, T4 – et c'est là l'une des forces d'une telle recherche longitudinale – permet de percevoir, dès la première lecture, qu'Aymeric a fait de la finalité « donner du sens » son credo pédagogique personnel. J'ai regroupé ci-dessous dans le tableau les différents éléments propres aux quatre moments d'entretien.

<p>T1</p>	<ul style="list-style-type: none"> - <i>il [l'enseignant] doit être capable de donner du sens de dire pourquoi on apprend cette langue et pis pourquoi ça sera utile (T1, 94Ay, c'est moi qui souligne)</i> - <i>c'est de donner du sens [mm] faire des recherches de ce côté-là parce que e personnellement c'est quelque chose qui m'a manqué je pense aussi un petit peu e et à l'école primaire et e secondaire e être aussi trouver des activités e intéressantes et ludiques [mm] pour la langue e les faire s'exprimer en allemand même s'ils ne savent qu'un vocabulaire rudimentaire (T1, 94Ay, c'est moi qui souligne)</i>
<p>T2</p>	<ul style="list-style-type: none"> - <i>ee. donc je ne l'ai pas exprimé cette fois mais il me semble que la dernière fois je n'ai pas eu beaucoup de plaisir avec e l'apprentissage des langues [mm] et pis je vois qu'on peut quand même éprouver un petit peu de: plaisir d'une certaine manière je ne sais pas encore comment le transmettre et pis comment faire en sorte que ce soit un plaisir sans que ce soit justement e j'ai l'impression que le français e apprendre le français c'est des milliers de règles et pis voilà donc je crois que je réinvestirais plutôt ce plaisir-là [mm] essayer de d'amener un petit peu du plaisir à chercher e à voir ce qui se cache derrière [mm] e la construction d'une langue à quoi cela sert [mm] finalement de parler à quoi cela sert d'écrire [mm] e. oui c'est plus la notion de plaisir après e j'essaierai de simplifier au maximum aussi donc e moi-même de comprendre pourquoi e enfin pourquoi je suis dans cette règle-là à quoi elle sert qu'est-ce qui se cache derrière [mm] (T2, 64Ay, c'est moi qui souligne)</i> - <i>l'impression que ça donne quand même e dans les cours que e pour de mon vécu en tout cas que j'ai eus e à l'école primaire ou bien e au CO [mm] ou au collège généralement e pour parler du collège mais e on voit plein de trucs dans le e plein de e comment on construit les langues donc pourquoi les grands courants les e les façons d'analyser un texte et tous ces e tous ces éléments-là pour e après finir par faire des rédactions qui</i>

	<p>ne sont finalement pas vraiment e rattachées à quelque chose [mm] qui sont e enfin moi j'ai toujours trouvé ça un peu stérile [mm] et puis e oui sur des sujets où finalement on n'a pas forcément e beaucoup d'a-d'accroche et finalement e on ne va pas passer notre vie à écrire des sujets comme ça [mm] ou très peu de personnes vont le faire [mm] alors e oui je trouve des fois mettre un petit peu plus en lien avec la réalité des choses [mm l'aspect plus pragmatique] exactement oui [mm] et pis là là comme je dis on a vu ça ce matin mais les mises en projet je pense que cela peut être justement une base e très intéressante voire même e importante pour justement intéresser les élèves mais e de manière déviée à l'orthographe à certaines règles alors on peut écrire un texte au passé e en imaginant écrire une lettre où on raconte nos vacances par exemple [mm] où e finalement ils écrivent une lettre donc ils s'amuse:nt en quelque sorte et puis ils connaissent leurs vacances mais ils apprennent l'imparfait derrière pour bien le conjuguer [mm] (T2, 72Ay, c'est moi qui souligne)</p> <ul style="list-style-type: none"> - le fait de parler ou bien de d'aimer parler [mm] pis d'aimer écrire pour écrire e bon j'ai déjà assez parlé de ça avant mais e ((rires de De)) e ce n'est pas ma tasse de thé mais e reste que e je je commence à aborder cela j'aime de mieux en mieux donc e je peux encore essayer de trouver plus de sens (T2, 78Ay, c'est moi qui souligne) - l'allemand je pense qu'il est moins e moins présent [mm] il est nettement plus dur je pense à enseigner dans le sens où les enfants ils sont quand même e pas très en lien avec l'allemand et pis e e oui on le voit pas tous les jours [mm] et puis on l'entend pas souvent et pis il faut donner du sens c'est e franchement pour un enfant ce n'est pas évident pourquoi tu dois apprendre l'allemand c'est parce que tu vas le parler plus tard ben voilà et pis là mon métier ne sera peut-être pas e (T2, 80Ay, c'est moi qui souligne)
T3	<ul style="list-style-type: none"> - ben moi c'est ce qui m'a motivé main(ten)ant c'est la HEP je vois bien qu'il y a e la motivation [ouais] derrière qui est importante mais après leur trouver une motivation franchement pour travailler l'orthographe moi j'en ai pas trouvé avant ((rires de De et Ay)) (T3, 58Ay) - c'est aussi la capacité à e à retransmettre e à rendre intéressant enfin e à chercher le petit truc qui va motiver les élèves [mm] à donner du sens finalement [mm] donc e c'est un engagement finalement quoi e de tous les jours [mm] avec les les élèves (T3, 111Ay, c'est moi qui souligne)
T4	<ul style="list-style-type: none"> - et pis pour l'allemand une chose qui me paraît importante e oui j'ai fait exprès pour e les postulations [mm] de d'abord postuler dans les endroits où il y avait potentiellement du bilinguisme [mm] pour justement e mais c'est plus par intérêt personnel [d'accord] or je suis bien sûr convaincu que pour les enfants e c'est mieux et pis e ça e ça leur donne plus de sens ils sont déjà dans un environnement où il y a les deux langues donc ça déjà: c'est un argument qui moi me plaît [mm] et pis ensuite ben ça me permet de communiquer certainement en allemand de temps en temps de garder même si je suis pas un e [garder contact en fait] parfaire la langue ça me permet d'être sûr de garder contact (T4, 12Ay, c'est moi qui souligne)

	<ul style="list-style-type: none"> - <i>il y a une e compétence ou capacité je sais pas trop l'un l'autre mais à e donner du sens à motiver [mm] e à créer des choses dif- qui essaient de motiver celui-là mais peut-être celui-là pas [mm] et pis du coup la fois d'après on essaie de trouver quelque chose pour celui-là et peut-être un peu moins pour celui-là (T4, 137Ay, c'est moi qui souligne)</i> - <i>pour moi ben spontanément c'est toujours de donner du sens [mm] donc ça e ça revient un peu à quelque chose dont je suis convaincu alors peut-être qu'un jour e je le serai plus mais c'est vraiment passer par des choses concrètes (T4, 149Ay, c'est moi qui souligne)</i> - <i>non mais ça ((le travail en projet)) a répondu au e au besoin de donner du sens [ouais d'accord] pour moi donc e moi j'y voyais du sens [mm] donc du coup e [la forme proposée la manière] la forme proposée en tout cas pour moi est e [mm est en adéquation] est en adéquation [avec ce souhait de trouver le sens mm] ((Ay claque des doigts)) pis après on verra aussi comment ça répond chez les élèves donc e [mm c'est clair] pour l'instant c'est encore un projet chez moi (T4, 153Ay, c'est moi qui souligne)</i> - <i>e ça je crois e enfin c'est un peu ce que j'ai abordé sur l'ensemble c'est un peu des questions de sens [mm] partir des e le plus concret possible bien que pour l'instant e cette e authenticité de la tâche [ouais ouais] j'ai encore un petit peu des des difficultés à à les voir mais c'est d'être e relativement concret et pis que e le plus possible que la grammaire l'orthographe et le vocabulaire et ces éléments-là soient au se:rvice des apprentissages après e petit à petit e (T4, 188Ay, c'est moi qui souligne)</i>
--	---

Tableau 5

À l'entretien T1, quand Aymeric définit quelles devraient être les compétences d'un enseignant (en général et pour enseigner les langues), il s'exprime plutôt sous forme de vérité générale : *il [l'enseignant] doit être capable de **donner du sens de dire pourquoi on apprend cette langue et pis pourquoi ça sera utile** (T1, 94Ay, c'est moi qui souligne)*. Cette vérité générale est soutenue par la forme verbale « doit être » et vise les finalités de l'enseignement des langues, exprimées dans son discours par des termes comme « être capable », « donner du sens », « dire pourquoi », « pourquoi ça sera utile » (T1, 94Ay). Lors de cet entretien T1, Aymeric ne se positionne pas encore tout à fait en tant qu'enseignant : il est dans une posture d'ancien élève à qui le sens de l'apprentissage des langues en milieu scolaire a manqué (*parce que e personnellement c'est quelque chose qui m'a manqué je pense aussi un petit peu e et à l'école primaire et e secondaire, T1, 94Ay*). L'emploi de l'expression « un petit peu » ne change rien à ce constat – cet étudiant emploie très

régulièrement la formule « un petit peu » pour atténuer la force de ses propos ou pour, peut-être, ne pas heurter son interlocutrice – puisqu’Aymeric a pris goût aux langues (à la langue allemande surtout) en contexte d’immersion, dans un cours de langues certes, mais en Allemagne directement ou lors de son travail estival à la ferme (« Landdienst »). Certains propos de l’entretien T1 laissent pourtant présager quelques intentions pédagogiques futures pour le métier d’enseignant : *trouver des activités e intéressantes et ludiques [mm] pour la langue e les faire s’exprimer en allemand même s’ils ne savent qu’un vocabulaire rudimentaire (T1, 94Ay)*. L’entretien T1 contient deux fois la formule « donner du sens » (les deux fois T1, 94Ay), qui est la collocation qu’Aymeric emploiera le plus souvent tout au long des quatre entretiens, octroyant ainsi à l’enseignant un rôle actif futur auprès des élèves : « donner du sens » présuppose le fait de donner du sens, de la substance et de la signification auprès des élèves sur les finalités de l’enseignement, notamment en langues, et cela implique que l’enseignant soit un acteur avisé et conscient de cette explicitation de sens.

Au cours de l’entretien T2, Aymeric renoue encore une fois avec ses souvenirs d’école en relevant le manque de motivation qu’il a ressenti (*je n’ai pas eu beaucoup de plaisir avec e l’apprentissage des langues, T2, 64Ay*). Pourtant, dans le cadre des cours dispensés dans l’institution de formation HEP/PH FR, Aymeric trouve des concepts pédagogiques qui répondent à la fois aux manques rencontrés en tant qu’ancien élève et à ses besoins de nouvelle cohérence, une cohérence qu’il aura à cœur de mettre en place pour ses futurs élèves. Il s’agit notamment de la pédagogie du projet : la mise en projets d’élèves autour de la production textuelle de contes, de cartes postales, par exemple, permet, à ses yeux, de répondre à ses aspirations et ses convictions pédagogiques et de mettre les connaissances isolées (les nombreuses règles d’orthographe par exemple) au service de la communication en général. À son sens, les projets initiés auprès des classes permettent de lier la dimension « plaisir » de l’appropriation langagière et l’utilité qu’on peut y voir, dans la société notamment et plus généralement dans le développement humain (*je crois que je réinvestirais plutôt ce plaisir-là [mm] essayer de d’amener un petit peu du plaisir à chercher e à voir ce qui se cache derrière [mm] e la construction*

d'une langue à quoi cela sert [mm] finalement de parler à quoi cela sert d'écrire [mm] e. oui c'est plus la notion de plaisir, T2, 64Ay). La collocation « donner du sens » (T2, 80Ay) apparaît une fois au cours de l'entretien T2 tandis qu'Aymeric entend essayer de « trouver du sens » (T2, 78Ay) dans sa trajectoire d'appropriation langagière, en particulier pour ce qui a trait à l'écrit ou à l'orthographe. Enfin, également au cours de l'entretien T2, il déplore que l'allemand soit une langue difficile à enseigner, car les élèves de la société d'aujourd'hui envisagent très souvent l'apprentissage de l'anglais – avec les implications « universelles » que cette langue peut avoir – de manière plus positive que l'appropriation de la langue allemande, qui souffre souvent d'une « mauvaise réputation », notamment en raison des difficultés présumées ou réelles, propres à la langue même (entre autres la construction de la phrase avec le verbe à l'infinitif placé à la fin, la construction des phrases subordonnées avec le verbe conjugué placé en fin de phrase, la maîtrise des différents cas des nominatif/accusatif/datif/génitif et de leur implication sur les mots et surtout leurs déterminants, l'emploi des prépositions, etc.). Ce futur enseignant se questionne sur les réalités de son enseignement de l'allemand : *il faut donner du sens c'est e franchement pour un enfant ce n'est pas évident pourquoi tu dois apprendre l'allemand c'est parce que tu vas le parler plus tard ben voilà et pis là mon métier ne sera peut-être pas (T2, 80Ay).* Dans ce bref extrait, Aymeric, en répondant de manière fictive à cet élève qui s'interroge potentiellement sur les raisons de l'apprentissage de l'allemand, propose une réponse qui est, quelque part, « typiquement suisse ». La Suisse, officiellement quadrilingue avec l'allemand, le français, l'italien et le romanche – le romanche seulement depuis 1938 – doit pouvoir, dans les textes de loi, promouvoir officiellement ce plurilinguisme des habitants suisses, en relevant que bien d'autres langues cohabitent également sur le territoire confédéral. La réponse fictive d'Aymeric à cet élève (*pourquoi tu dois apprendre l'allemand c'est parce que tu vas le parler plus tard, 80Ay*) met l'accent sur les perspectives futures d'emploi de l'élève en question. Il est vrai que, pour les locuteurs francophones, italophones ou ceux qui parlent le romanche, le fait de maîtriser l'allemand est une nécessité (en tout cas pour les habitants du canton des Grisons où le romanche est parlé et certainement aussi pour les habitants du canton du Tessin où l'italien est la langue de

communication) ou, pour les locuteurs francophones, un grand avantage si l'on espère décrocher un travail intéressant dans le système confédéral ou un poste de cadre. L'allemand (précisément le suisse-allemand) étant la langue majoritairement parlée en Suisse, il peut s'avérer utile de bien la maîtriser pour des perspectives attractives de travail ou de mobilité entre cantons, même si certains secteurs (comme les milieux industriels ou pharmaceutiques par exemple) privilégient l'anglais comme langue de communication au sein de leurs services. Effectivement, ce que relève Aymeric est pertinent (*et pis là mon métier ne sera peut-être pas e, 80Ay*) : il se peut que la profession exercée plus tard par l'élève, s'il reste en Suisse romande, ne nécessite pas forcément qu'il sache pratiquer efficacement la langue allemande. À mon sens, ce que ce futur enseignant aimerait mettre en évidence auprès de cet élève fictif, c'est de se demander quel peut être concrètement le sens de travailler l'allemand maintenant à l'école (et pas forcément pour plus tard) ? À quoi cela sert-il aux élèves ? Comment procéder qu'ils en voient l'utilité en tant qu'élèves-enfants et pas seulement plus tard, quand ils seront des employés-adultes ?

Cette question, suscitée par l'analyse de l'entretien T2, ne peut pas trouver de réponse au travers du parcours d'Aymeric puisque lui-même n'a pas vu de sens avant d'arriver à l'âge adulte et de prendre la décision de se destiner au métier d'enseignant, comme en témoignent les extraits choisis et tirés de l'entretien T3 : *ben moi c'est ce qui m'a motivé main(ten)ant c'est la HEP je vois bien qu'il y a e la motivation [ouais] derrière qui est importante mais après leur trouver une motivation franchement pour travailler l'orthographe moi j'en ai pas trouvé avant ((rires de De et Ay)) (T3, 58Ay)*. Tout porte à croire, que ce soit au travers des questions liées à l'orthographe ou à l'allemand, comme j'ai pu le souligner plus haut, que la décision de devenir enseignant primaire crée un « avant » et un « après » dans l'importance que peut avoir l'appropriation langagière dans la vie d'Aymeric. Il se sent presque « complice » des élèves qui pourraient être démotivés pour apprendre les règles d'orthographe française ou de grammaire allemande (*mais après leur trouver une motivation franchement pour travailler l'orthographe moi j'en ai pas trouvé avant ((rires de De et Ay)) (T3, 58Ay)*). Cette identification possible d'Aymeric aux élèves qui pourraient se retrouver dans la même situation que celle qu'il avait vécue en tant qu'élève ne lui fait cependant

pas « baisser les bras » et se décourager en tant que futur enseignant. Il entend s'investir dans ses gestes professionnels quotidiens afin de montrer une certaine *capacité à e à retransmettre e à rendre intéressant enfin e à chercher le petit truc qui va motiver les élèves [mm] à donner du sens finalement [mm] donc e c'est un engagement finalement quoi e de tous les jours [mm] avec les les élèves (T3, 111Ay).*

S'il a fait du concept pédagogique « donner du sens aux apprentissages » son credo au cours de sa trajectoire d'appropriation langagière, avec un renforcement clair lors de son passage à la HEP/PH FR, il prend la décision, somme toute cohérente, de se mettre en situation professionnelle de pouvoir « donner du sens » auprès des élèves de ses futures classes. En quelque sorte, il transforme sa conviction pédagogique en actes concrets : c'est un acte assumé puisqu'il a envoyé des dossiers de postulation en premier lieu dans les cercles scolaires où il y avait potentiellement du bilinguisme et des contacts entre le français et l'allemand. Et c'est, entre plusieurs futurs lieux possibles de travail, l'école de C*** (un village du district du Lac, dans un environnement bilingue) qu'il a choisie pour démarrer sa carrière professionnelle. L'entretien T4 souligne cette cohérence : *oui j'ai fait exprès pour e les postulations [mm] de d'abord postuler dans les endroits où il y avait potentiellement du bilinguisme [mm] pour justement e mais c'est plus par intérêt personnel [d'accord] or je suis bien sûr convaincu que pour les enfants e c'est mieux et pis e ça e **ça leur donne plus de sens** ils sont déjà dans un environnement où il y a les deux langues donc ça déjà: c'est un argument qui moi me plaît (T4, 12Ay).* L'expression « ça leur donne plus de sens » (T4, 12Ay) mise sur l'explicitation du sens et de l'utilité à apprendre l'allemand langue 2 ou le français langue 2, non pas pour plus tard comme dans la réponse « fictive » mentionnée plus haut, mais pour un gain ou un retour immédiat, pour avoir peut-être le plaisir de communiquer dans l'autre langue avec les camarades de jeu, dans la cour d'école, ou lors d'un échange entre classes du même bâtiment. Par ailleurs, cet engagement dans une école bilingue lui permet de continuer à pratiquer l'allemand langue 2 : on sait que cette pratique lui tient à cœur, comme on avait pu le souligner plus haut, dans les échanges en langue 2 pratiqués à la HEP/PH FR (*ça me permet de communiquer certainement en allemand de temps en*

temps de garder même si je suis pas un e [garder contact en fait] parfaire la langue ça me permet d'être sûr de garder contact, T4, 12Ay).

Au terme des trois parties d'analyse des extraits que j'ai retenus pour le profil d'Aymeric, je peux prétendre que la construction de son identité professionnelle passe par le respect d'autrui et le souci de proposer aux élèves des activités qui permettent de mettre en évidence le sens porté aux apprentissages (pourquoi fait-on cela en classe ?) : *pour moi ben spontanément c'est **toujours de donner du sens** [mm] donc ça e ça revient un peu à quelque chose dont je suis convaincu alors peut-être qu'un jour e je le serai plus mais c'est vraiment passer par des choses concrètes (T4, 149Ay, c'est moi qui souligne).* Dans ses convictions pédagogiques, en particulier dans le domaine des langues, Aymeric met en relation les questions d'appropriation langagière (en langue 1 et en langue 2) et la construction de son identité professionnelle nouvelle, à savoir celle d'enseignant. Il pousse même la cohérence plus loin, en mettant en œuvre son credo pédagogique de « donner du sens », en souhaitant favoriser la mise en œuvre de projets en classe et en choisissant de montrer la proximité des langues dans un environnement bilingue. Dans le cas d'Aymeric, continuer à s'approprier activement la langue 2, améliorer ses compétences orthographiques en langue 1 et construire son identité d'enseignant sont intimement liés et les expériences réalisées à l'école en langue, mais aussi en dehors du contexte scolaire, semblent avoir contribué à le modeler en un enseignant soucieux de proposer un enseignement en langues qui à la fois soit motivant, respectueux de tous et qui met en œuvre des objectifs visibles pour les élèves. Cette quête de sens, dans la durée, a en effet pu être rendue visible grâce au caractère longitudinal de ma recherche.

Quant à Anthony, en écho aux propos tenus par Aymeric, il met l'accent sur la motivation à enseigner. Il est rejoint par d'autres collègues sur ce point.

7.4 La « passion de l'enseignement » en tant que compétence essentielle (Anthony, Anouk, Carlo, Claudia)

Comme on a pu en établir le constat dans les précédents chapitres de la partie théorique, la construction de l'identité est en étroite interdépendance avec la notion de compétences, de légitimité et d'appropriation langagière (entre autres de la langue 2). Sur cette base, il me semble particulièrement intéressant de rendre visible, dans un tableau, les représentations sur les compétences, attendues de la part des enseignantes, et proposées par certains des enquêtées de mon corpus principal¹¹⁶. Le tableau ci-dessous groupe rassemble, d'un entretien à l'autre (de T1 à T4) les représentations sur les compétences et les valeurs personnelles investies dans la construction de l'identité professionnelle enseignante, en général, mais aussi plus particulièrement pour l'enseignement des langues.

Comme je l'avais relevé dans mes remarques liminaires (chapitre 1), la question des compétences (en particulier langagières) est un enjeu crucial de la formation du personnel enseignant. Elles sont souvent référencées dans des listes ou des référentiels de compétences. On a pu le mettre en évidence plus haut : selon Wenger (2005), les individus se sentent légitimes parce qu'ils se sentent compétents. Et c'est parce qu'ils se sentent légitimés par autrui dans leurs compétences qu'ils peuvent esquisser une identité professionnelle nouvelle. Dès lors, une question importante serait de se demander en quoi consistent ces compétences et comment elles sont susceptibles d'être regroupées.

Lys (1999), complétée par Bieri Petignat (2009), propose un regroupement intéressant pour les compétences indispensables selon elles, quand il s'agit d'enseigner les langues :

- les compétences dans la cible ;
- les compétences socio- et interculturelles ;

¹¹⁶ En particulier celles d'Anthony, de Carlo, de Claudia, d'Aymeric et d'Anouk.

- les compétences dans les théories de l'apprentissage, en général et dans le domaine de l'apprentissage des langues
- les compétences didactiques et méthodologiques de l'enseignement des langues ;
- les compétences en didactique intégrée, dans le but de favoriser une comparaison des langues permettant d'enrichir le répertoire langagier des élèves.

Ces différentes formes de compétences se retrouvent dans le tableau infra, à des degrés d'élaboration divers. Je peux constater en outre, dans le tableau 6 ci-dessous que, au fur et à mesure des entretiens, les interviewées proposent des termes ou des compétences de plus en plus précis par rapport au métier d'enseignante (par exemple la différenciation) et s'approprient un certain langage ou métalangage adaptés au métier d'enseignante. Leur terminologie s'affine, certes. Mais elles mettent aussi en jeu des valeurs personnelles ou éthiques dans la construction de leur identité professionnelle, dans laquelle l'appropriation langagière a un rôle à jouer puisque les interviewées relèvent toutes, de manière plus ou moins forte, la part langagière nécessaire aux compétences relatives à la profession enseignante.

Plusieurs sous-thèmes s'esquissent toutefois, certains invoquant l'importance centrale de la maîtrise langagière pour l'enseignement, d'autres touchant à la personnalité même de l'enseignante, à ses croyances ou à ses valeurs, à sa gestion de la classe et de la diversité des élèves, ou encore à la mobilisation d'un matériel didactique adapté.

Certains interviewés et certaines interviewées du corpus principal ¹¹⁷	Entretien T1	Entretien T2	Entretien T3	Entretien T4
Anthony	<ul style="list-style-type: none"> - avoir un bon contact avec les e les enfants (T1, 104An) - essayer de comprendre un petit peu le monde dans lequel e dans lequel ils vivent (T1, 104An) - essayer de développer une forme de tact aussi e avec eux (T1, 104An) - d'être capable de transmettre e certaines valeurs (T1, 104An) - d'être capable de susciter la curiosité e la découverte (T1, 104An) - donc il faut de l'enthousiasme (T1, 104An) - il faut savoir e être patient (T1, 104An) - faire preuve d'empathie (T1, 104An) - avoir une grande ouverture d'esprit (T1, 104An) - je pense que pour être un bon enseignant il faut avoir e être tolérant (T1, 104An) 	<ul style="list-style-type: none"> - savoir faire preuve d'empathie (T2, 56An) - savoir faire preuve de d'enthousiasme d'écoute (T2, 56An) - avoir e une certaine maîtrise des différents e e savoirs outils pédagogiques (T2, 56An) - il doit avoir suffisamment d'ouverture d'esprit (T2, 56An) - la capacité d'avoir un esprit e critique (T2, 58An) - je pense que la question de de l'enthousiasme ici elle est encore plus prépondérante (T2, 58An) - il peut jouer un rôle prépondérant dans le rapport que les élèves peuvent avoir à à la langue (T2, 58An) - l'enthousiasme les attentes 	<ul style="list-style-type: none"> - faire preuve d'un e d'un enthousiasme par rapport à à ce qu'on a envie de de transmettre j'ai l'impression que c'est absolument nécessaire aussi (T3, 64An) - un bon enseignant enfin e pour arriver à ses fins il doit être capable de de se mettre suffisamment en en enfin toujours en étant présent mais suffisamment en retrait (T3, 64An) - la croyance de à chacun de réussir (T3, 64An) - cette e forme de bienveillance (T3, 64An) - une bonne connaissance des e alors ça va être un peu barbant de le dire comme ça mais des stades de développement 	<ul style="list-style-type: none"> - j'ai l'impression que e un bon enseignant qu'est-ce qu'un bon enseignant c'est e c'est e e. quelqu'un qui e qui fait preuve d'enthousiasme d'empathie (T4, 108An) - qui est un bon observateur (T4, 108An) - qui sait prendre du recul par rapport à son travail (T4, 108An) - quelqu'un qui est de de lucide par rapport e aux aux limites de ses e à ses propres limites et pis e aux contraintes à poser (T4, 108An) - c'est de bien d'observer comme ça se passe pour les langues (T4, 110 An) - réussir à développer une relation de confiance avec e chacun des enfants (T4, 110An)

¹¹⁷ Tous les brefs extraits présentés ci-dessous dans le tableau ont été « épurés » des [mm] de l'enquêtrice ou des remarques de type « De tousser » (présentes dans le volume 2 des transcriptions en annexe) afin de gagner en clarté à la lecture.

	<ul style="list-style-type: none"> - en langues oui je dirais que les qualités que je viens de mentionner plus ou moins il les faut aussi pour enseigner d'autres langues (T1, 106An) - bien maîtriser la langue enseignée (T1, 106An) - je remarque que les gens qui ont e qui avaient cette passion de l'enseignement de la langue ça facilite beaucoup l'apprentissage des élèves (T1, 106An) 	<ul style="list-style-type: none"> élevées oui les élèves sont capables d'apprendre l'allemand (T2, 58An) - il faut essayer de maintenir la flamme (T2, 58An) - il y a aussi une maîtrise de la langue elle-même qui est importante je crois parce que quand l'allemand qui est parlé il ressemble à du français je sais pas si les élèves arrivent à se rendre compte que c'est une langue étrangère e des fois (T2, 58An) - j'espère que je serai un enseignant justement qui aurai un enseignement en accord avec les valeurs que je défends au quotidien (T2, 70An) - c'est des valeurs e justement peut-être de e de d'ouverture de de de solidarité de e d'honnêteté avec soi-même de e. de fraternité enfin 	<ul style="list-style-type: none"> de l'enfant (T3, 72An) - l'enthousiasme face à à la matière il est aussi non il est prépondérant aussi tout comme dans les autres e. je pense que c'est exactement ce que je disais la dernière fois j'en reste aussi convaincu il y a e. e j'arrive à m'imaginer que certains enseignants dans le canton de Fribourg enseignent l'allemand un peu les pieds contre le mur comme ça (T3, 76An) 	
--	---	---	---	--

		<p>ce genre de choses qui permettent à la société quand même de de mieux fonctionner que ce qu'elle ne fonctionne e maintenant peut-être (T2, 72An)</p>		
Carlo	<ul style="list-style-type: none"> - er muss auch schon mal einfach das das mögen mit Kindern zu arbeiten (T1, 72Co) - er muss die Geduld haben (T1, 72Co) - immer mit Lust halten das Ganze machen (T1, 72Co) - einen guten Beobachtungssinn (T1, 72Co) - einen guten Menschenkenntnis (T1, 72Co) - Kinder einfach Lust geben kann Sprachen zu lernen (T1, 74Co) - Versuchen zu kommunizieren und dazu zu animieren einfach dass die Kinder Lust (T1, 74Co) - Was eigentlich am meisten Lust macht die Sprachen weiter Ja zu lehren zu lernen und Ja genau e intelligent 	<ul style="list-style-type: none"> - eine gewisse Geduld aufbringen (T2, 40Co) - den Willen e den den Kindern etwas weiterzugeben also auf ihren weiteren Lebensweg zu geben (T2, 40Co) - das Wichtigste ist sicher der e also die Motivation (T2, 42Co) - dass man denn Sinn noch darin seh- sieht (T2, 42Co) - also L1 e muss man die Sprache wahrscheinlich einfach mehr oder weniger beherrschen und e L2 e wäre es gut wenn man die beherrscht T2, 44Co) 	<ul style="list-style-type: none"> - das vielleicht Kindern schon in diesem Alter Kontakt haben zu Fremdsprachen (T3, 78Co) - man muss ihnen vielleicht noch zeigen das gibt es andere Sprachen als man kann die auch lernen (T3, 78Co) - dass man die Lust wecken kann (T3, 86Co) - dass man immer überzeugen wird dass dass man e Ja gleich dass man die la passion sieht ein bisschen (T3, 86Co) - noch die Beziehung wahrscheinlich es hat einfach einfach wie dass man fähig ist (T3, 90Co) 	<ul style="list-style-type: none"> - man muss e Geduld haben (T4, 74Co) - man muss begeistert sein (T4, 74Co) - man muss gern mit Kindern arbeiten (T4, 74Co) - das Wichtigste ist wirklich dass man das dass man das e gerne macht (T4, 74Co) - und auch e noch diese einfache Beziehung zu den Kindern immer gern aufbaut und hat (T4, 74Co) - auch Fehler machen dürfen und sollen (T4, 76Co) - dass man fördert dass die Kinder wissen sie dürfen dürfen versuchen Fehler machen (T4, 84Co) - eine richtige Fehlerkultur aufzubauen (T4, 92Co)

	zu lernen (T1, 77Co)			
Claudia	<ul style="list-style-type: none"> - Sprachen können und verstehen (T1, 54Cd) - für verschiedene Kulturen offen sein (T1, 56Cd) - offen auf die Leute zugehen und sie verstehen (T1, 56Cd) - den richtigen Weg zu finden dass Sie Spass haben um zu lernen (T1, 56Cd) 	<ul style="list-style-type: none"> - man muss offen sein (T2, 32Cd) - nicht zu stark Meinungen bilden (T2, 32Cd) - versuchen jedes Kind so zu nehmen wie es ist darin zu fördern (T2, 32Cd) - das Wichtigste ist dass man die Freude an der Sprache übermitteln kann (T2, 34Cd) 	<ul style="list-style-type: none"> - Offenheit (T3, 75Cd) - Wenn man noch Sprachen ein bisschen integriert von anderen Mitschülern dann steigt die Motivation sofort (T3, 75Cd) - Man kann vergleichen und e es ist viel einfacher zu lernen (T3, 75Cd) - sie [die Lehrperson] sollte stabil bleiben (T3, 87Cd) - e Ja Organisation Ja Motivation (T3, 87Cd) 	<ul style="list-style-type: none"> - dass man allen Kindern vor allem eine Chance gibt und sie dort unterstützt wo sie sind denn sie weiterkommen (T4, 55Cd) - dass man schafft die Kinder zu motivieren e etwas zu lernen (T4, 55Cd) - die Motivation (T4, 57Cd) - die Freude an der Sprache (T4, 75Cd)
Aymeric	<ul style="list-style-type: none"> - ouverture (T1, 92Ay) - empathie (T1, 92Ay) - respect (T1, 92Ay) - des qualités d'orateur aussi pouvoir parler à une classe (T1, 92Ay) - être polyvalent (T1, 92Ay) - pouvoir rapidement e évaluer une situation et réagir (T1, 92Ay) - être innovateur intéressant ben on ne peut pas être intéressant pour 	<ul style="list-style-type: none"> - de l'écoute (T2, 66Ay) - de la confiance donc il doit à quelque part générer la confiance et pis faire confiance (T2, 66Ay) - imagitatif (T2, 66Ay) - un petit peu créatif (T2, 66Ay) - savoir e un petit peu varier (T2, 66Ay) - la capacité à rebondir à se remettre en question à à 	<ul style="list-style-type: none"> - des compétences dans la communication (T3, 109Ay) - l'écoute (T3, 109Ay) - la manière de dire les choses en essayant d'éviter les jugements (T3, 109Ay) - être franchement transparent avec un élève (T3, 109Ay) - compétences d'analyse donc e de sa propre 	<ul style="list-style-type: none"> - toujours de la souplesse (T4, 137Ay) - une capacité d'empathie pas que à écouter l'élève et ses problèmes mais c'est aussi tenter de comprendre qu'est-ce qui se passe (T4, 137Ay) - il y a une e compétence ou capacité je sais pas trop l'un l'autre mais à e donner du sens à motiver e à créer des choses dif-

	<p>tous les élèves mais e en majeure partie (T1, 92Ay)</p> <ul style="list-style-type: none"> - savoir se pardonner les erreurs (T1, 92Ay) - être orateur donc vraiment pouvoir bien parler e avec facilité (T1, 94Ay) - il doit être capable de donner du sens de dire pourquoi on apprend cette langue (T1, 94Ay) 	<p>changer (T2, 66Ay)</p> <ul style="list-style-type: none"> - d'analyser chaque fois un petit peu ses pratiques pour ne pas rester finalement dans un schéma e toujours le même (T2, 66Ay) - il doit maîtriser donc déjà son sujet (T2, 70Ay) - obligé d'être e finalement au top pour expliquer (T2, 70Ay) - il faut aimer parler il faut aimer aussi écrire (T2, 70Ay) 	<p>pratique (T3, 109Ay)</p> <ul style="list-style-type: none"> - le niveau des compétences c'est ee. au niveau du savoir (T3, 109Ay) - des compétences e de recherche de capacité à réunir des informations (T3, 109Ay) - oser dire qu'il [l'enseignant] ne sait pas (T3, 109Ay) - des compétences sociales (T3, 111Ay) - sa capacité à entrer <u>en</u> relation (T3, 111Ay) - l'ouverture (T3, 111Ay) - capacité à e à retransmettre e à rendre intéressant enfin e à chercher le petit truc qui va motiver les élèves à donner du sens finalement (T3, 111Ay) 	<p>qui essaient de motiver (T4, 137Ay)</p> <ul style="list-style-type: none"> - développer e l'humour (T4, 137Ay) - certaines valeurs de ma part comme le respect la confiance (T4, 137Ay) - tout ce qui est de la communication (T4, 143Ay) - trouver les bons mots (T4, 143Ay) - accepter e un peu tout le monde (T4, 143Ay)
Anouk	<ul style="list-style-type: none"> - diplomatie (T1, 62Ak) - donner des explications (T1, 62Ak) - beaucoup de patience (T1, 62Ak) - un support visuel (T1, 64Ak) 	<ul style="list-style-type: none"> - l'ouverture d'esprit (T2, 44Ak) - la remise en question (T2, 44Ak) - essayer de remédier (T2, 44Ak) - patience (T2, 44Ak) 	<ul style="list-style-type: none"> - l'énergie pour avancer (T3, 84Ak) - patience (T3, 86Ak) - rapidité (T3, 86Ak) - m'intéresser à ce qu'ils font (T3, 88Ak) 	<ul style="list-style-type: none"> - principalement la différenciation (T4, 116Ak) - de l'empathie (T4, 116Ak) - présenter les choses sous un angle motivant (T4, 116Ak) - proposer des supports

	- faire aussi de la traduction parce que parler tout le temps en langues étrangères (T1, 64Ak)	- l'humour (T2, 44Ak) - un bon esprit critique (T2, 44Ak) - l'honnêteté ((en langues)) (T2, 46Ak) - la capacité peut-être à bien savoir les langues (T2, 48Ak)		différents (T4, 118Ak) - leur faire e manipuler leur faire essayer certaines choses (T4, 118Ak)
--	--	---	--	--

Tableau 6

Pour les compétences nécessaires au développement de son identité professionnelle, Anthony, en particulier, revendique des valeurs qui lui sont chères et sur lesquelles il ne transigera pas dans son futur métier. C'est, en quelque sorte, la base de son rapport au métier et le cœur de sa motivation. Sur cette motivation se greffent ensuite d'autres émotions, dont l'enthousiasme et la passion.

ouais mais disons que chez moi il y a des des te- des tensions assez importantes c'est ça me revient et pis ça ça fait peu de temps que je suis e entre entre e pour faire simple entre l'enseignement l'enseignant que je souhaiterais être et l'enseignant que je suis e les valeurs que je souhaiterais défendre et les val- les valeurs qui sont effectivement défendues à travers l'enseignement que que je donne tout ça fait que e il y a pas mal de tensions (T4, 156An).

Résolument attaché à défendre une certaine éthique scolaire, avec la mise en œuvre de valeurs qu'il estime positives, Anthony ressent parfois un état de tension entre ses aspirations personnelles et les valeurs prônées à l'école. A ses yeux, la solidarité, l'honnêteté, la fraternité, l'*ouverture d'esprit* (T1, 104An / T2, 56An) ou l'*empathie* (T4, 108An) devraient être une condition sine qua non (T2, 72An) et il espère devenir un *enseignant justement qui aur[a] un enseignement en accord avec les valeurs qu'[il] défen[d] au quotidien* (T2, 70An). Anouk rejoint son point de vue en ce qui concerne l'*ouverture d'esprit* (T2, 44Ak) et l'*empathie* (T4, 116Ak).

En outre, dans ses discours, un élément est récurrent chez Anthony : il faut de l'*enthousiasme* pour devenir enseignant ou enseignante (T1, 104An / T2, 56An et 58 An / T3, 64An et 76An / T4, 108An). Il considère cela, en quelque sorte, comme une condition sine qua non, en plus de la *maîtrise* de la langue (T1, 106An / T2, 58An). Au-delà de l'aisance dans la langue enseignée, Anthony postule que les enseignantes les plus performantes et ayant le mieux réussi à donner du sens aux apprentissages en langues, pour leurs élèves, sont celles qui avaient cette « passion de l'enseignement » (T1, 106An) ou qui essayaient de *maintenir la flamme* (T2, 58An). A ses yeux, cet enthousiasme et cette passion de la langue doivent être prépondérants et sont absolument nécessaires pour ne pas contribuer au constat que *certaines enseignants dans le canton de Fribourg enseignent l'allemand [langue 2] un peu les pieds contre le mur comme ça* (T3, 76An).

Carlo le rejoint dans cette posture puisqu'il invoque, quant à lui, des termes appartenant au même champ lexical : la motivation (*Motivation* : T2, 42Co et *animieren*, T1, 74Co) et l'envie (*Lust* : T1, 72Co et 74Co et 77Co / T3, 86Co et *dass man das e gerne macht* : T4, 74Co). Il considère que la compétence à éveiller la motivation et l'intérêt des élèves est essentielle pour une enseignante, en langues mais dans toute autre discipline également. En outre, à l' « enthousiasme » d'Anthony et à la « motivation » et l' « envie » de Carlo, Claudia y ajoute la *joie* (*Freude* : T2, 34Cd et *Die Freude an der Sprache*, T4, 75Cd), tout en soulignant l'importance de la *motivation* (*Motivation*, T3, 87Cd et T4, 55Cd et *motivieren*, T4, 55Cd). Ce n'est certes pas le propos de cette thèse, mais il serait intéressant de se pencher plus précisément sur la symbolique de l'expressivité et de la subjectivité données par l'emploi de ces adjectifs se référant à des émotions, étant donné l'importance grandissante des études sur la gestion émotions dans le domaine de l'enseignement-apprentissage des langues.

La gestion des différentes émotions en classe et de l'individualité propre à chaque élève renvoie au principe fondamental de la différenciation en classe et

des conditions importantes pour promouvoir l'égalité des chances en milieu scolaire.

7.5 Favoriser l'égalité des chances et la différenciation en classe (Aymeric, Anthony, Claudia, Anouk)

Un point commun à plusieurs discours, en particulier aux moments T3 et T4, est de considérer que l'une des compétences-clefs de l'enseignante est de favoriser l'égalité des chances dans sa classe et de donner une même place à tout le monde, démarche qui présuppose une remise en question de la part des professionnelles mêmes (*la capacité à rebondir à se remettre en question à changer* (T2, 66Ay), par exemple chez Aymeric. Aymeric rejoint ici Anthony dans la vision de l'enseignante à même de transmettre des valeurs au sein de sa classe, comme l'empathie (T1, 92Ay et T4, 137Ay) ou le *respect* (T4, 137Ay) et à favoriser la confiance de manière bilatérale, au sens où l'enseignante fait confiance à ses élèves et, inversement, où elle bénéficie de toute la confiance des élèves (T2, 66Ay et T4, 137Ay).

Cette confiance doit être doublée, aux yeux d'Aymeric, d'un non-jugement de la part de l'enseignante (*en essayant d'éviter les jugements*, T3, 109Ay et *accepter e un peu tout le monde*, T4, 132Ay) et de *transparence* (T3, 109Ay). Cette posture implique d'accepter l'enfant comme il est, selon Claudia (*versuchen jedes Kind so zu nehmen*, T2, 32Cd) et de donner à chacun sa chance, dans sa classe (*vor allem eine Chance gibt*, T4, 55Cd).

Si un certain nombre de mes interviewées se sont révélées très attachées aux valeurs à privilégier en classe et au respect d'une certaine éthique professionnelle, Anouk a également mis l'accent, quant à elle, sur les dispositifs concrets à mettre en place en classe.

Anouk ayant traversé avec une certaine difficulté, dans sa trajectoire d'appropriation langagière, les différentes approches ou les différents moyens dans l'apprentissage de la langue 2, en raison de nombreux déménagements d'un canton à l'autre, elle se déclare particulièrement sensible au matériel concret mis à disposition des élèves.

Elle thématise moins le travail de l'enseignante, lors des cours en langue 2, en termes de maîtrise langagière – bien qu'elle le souligne légèrement, avec un « peut-être », en T2, 48Ak avec *la capacité peut-être à bien savoir les langues* – ou d'enthousiasme pour la matière enseignée, mais elle revendique en premier lieu des qualités comme la *patience* (T2, 44Ak / T3, 86Ak) et en premier lieu de l'*humour* (T2, 44Ak).

L'enseignante, aux yeux d'Anouk, doit proposer à ses élèves différents supports (par exemple *un support visuel*, T1, 64Ak) mais aussi des supports variés (T4, 118Ak) qui permettent aux élèves la mobilisation de différents canaux d'apprentissage, par exemple en permettant la manipulation du matériel didactique (T4, 118Ak).

Or il est intéressant de constater que, parmi les compétences évoquées au sein des enquêtées de mon corpus principal, Anouk ait été la seule personne interviewée à thématiser autant la question du matériel adapté et susceptible de favoriser divers canaux d'apprentissage. Une piste de réflexion peut être que cet aspect a été particulièrement important dans son vécu personnel et dans son passé d'élève et qu'elle souhaite réinvestir cet élément pour sa future classe. Il est plutôt clair que les expériences d'intégration en classe (plus ou moins) réussies en classe (Aymeric, Claudia, Anouk) ont durablement marqué les personnes interviewées ; elles entendent apporter un soin particulier à ce point.

Le chapitre qui fait suite (chapitre 8), avec un focus thématique sur l'expérimentation et la recherche de la légitimité, va concerner entre autres la trajectoire d'Anouk et le développement de son identité d'enseignante, mais également aborder les questions de langue et de choix de langue, dans l'éventualité où les sujets interviewés seraient en quête de légitimité et de perspective de construction identitaire.

Chapitre 8 : En quête de légitimité, choix de langue ou de variété de langue

8.1 Parler vernaculaire, langue de référence et langue d'appartenance : le dialecte suisse-allemanique par rapport à l'allemand « standard »

A la suite de l'exercice d'un premier métier, Claire a effectué le choix, pleinement assumé, d'entrer dans la profession enseignante pour la suite de carrière. Au cours de la formation, elle a été cependant confrontée à une difficulté qu'elle n'aurait pas forcément imaginée avant de démarrer sa formation. Il s'agit de la présence prépondérante de la langue allemande dans le contexte de formation (*versus* dialecte suisse-allemanique). Claire thématise cette difficulté d'acclimatation à deux reprises, une première fois au cours de l'entretien T2, et la seconde fois lors de l'entretien T3.

15De¹¹⁸ *mm oui exactement je comprends ((rires de Cl et De)) et dans le domaine des langues pouvez-vous me dire comment a évolué votre langue 1 (la langue 1) est-ce qu'il y a eu des changements et si oui quels changements*

16Cl *e alors la langue 1 j'ai très peu parlé l'allemand standard auparavant alors il y a eu une phase où j'ai travaillé plus étroitement en lien avec l'allemand mais ici je dois alors m'adapter un peu à l'allemand standard et maintenant cela s'est encore un peu amélioré parce que je dois parler l'allemand standard dans le cadre de l'enseignement à l'école [mm] il y a parfois ici et là des mots de suisse-allemand mais j'essaie oui [mm] de parler de manière correcte l'allemand standard [mm] mais naturellement on entend toujours que nous que nous sommes Suisses et que ce n'est pas vraiment le bel allemand standard que nous parlons comme le parlent les Allemands [mm] mais cela c'est cela devient plus facile parce qu'on se parce que l'a plus facilement on le travaille plus on le pratique plus*

17De *les mots ils arrivent [mm] et la fluidité vous voulez dire*

18Cl *exactement et on se sent aussi mieux [mm] en langue 1 en al- en allemand standard [mm] et même parfois e en anglais oui*

19De *mm vous l'avez déjà signalé l'an dernier*

¹¹⁸ 15De *mm Ja genau ich verstehe ((rires de Cl et De)) und im Bereich Sprachen können Sie mir sagen wie hat sich ihre L1 entwickelt [die L1] ja gab es Veränderungen und wenn ja welche Veränderungen*

16Cl *e also die L1 ich habe früher sehr wenig e Hochdeutsch gesprochen also es hat eine Phase gehabt da ich mit Deutsch en- engst zusammengearbeitet habe und dort muss ich mich schon ein bisschen an das Hochdeutsch gewöhnen und jetzt hier ist es noch einmal besser geworden weil ich im Schulunterricht auch Hochdeutsch sprechen muss [mm] es hat nachhing vor ab und zu e Mundartwörter drin aber ich versuche ja [mm] korrekt das Hochdeutsch zu sprechen [mm] aber natürlich man hört das immer dass wir dass wir Schweizer sind und nicht wirklich das schöne Hochdeutsch sprechen wie das die Deutschen haben [mm] aber es ist es wird einfacher weil man sich weil man es hat einfach mehr übt mehr praktiziert*

17De *die Wörter die kommen [mm] und die Flüssigkeit meinen Sie*

18Cl *genau und man fühlt sich auch wohler [mm] in der L1 auf Ho- auf Hochdeutsch [mm] als oder e sogar Englisch ja*

19De *mm das haben Sie schon letztes Jahr gesagt*

20Cl *habe ich schon gesagt ((rires de Cl et De))*

21De *Ja Ja also Englisch haben Sie gesagt dass Sie e spontan also lieber Englisch sprechen als zum Beispiel Französisch ja*

22Cl *und noch jetzt vielleicht Englisch anstatt Hochdeutsch also das mit e (T2, 15De à 22Cl).*

- 20Cl *ah oui je l'ai déjà signalé ((rires de Cl))*
 21De *oui oui alors pour l'anglais vous aviez dit que vous préféreriez spontanément parler en anglais que par exemple en français*
 22Cl *et ici dans ce cas plutôt en anglais qu'en allemand standard alors ça avec ee (T2, 15De à 22Cl).*

Claire semble placer les langues dans une situation de comparaison : de manière générale, elle préfère incontestablement parler le suisse-allemand (*mais naturellement on entend toujours que nous que nous sommes Suisses et que ce n'est pas vraiment le bel allemand standard que nous parlons comme le parlent les Allemands, T3, 16Cl*). C'est effectivement la (variété de) langue qu'elle considère positivement, comme il s'agit de sa langue 1 (parler vernaculaire). Dabène (1994) a souligné que le concept de « langue maternelle » englobe à la fois un parler vernaculaire, une langue de référence et une langue d'appartenance. En théorie, Claire indique que la langue de référence, pour elle, devrait être l'allemand, pour son nouveau contexte professionnel mais, dans les faits, elle préfère pratiquer son parler vernaculaire, qu'elle considère comme sa langue d'appartenance.

Dans les autres langues qu'elle préfère pratiquer, elle va privilégier en deuxième position l'anglais, et ensuite viennent l'allemand standard et le français. Consciente de l'importance qu'a l'allemand standard dans l'institution de formation (cf. les nombreux textes écrits analytiques à rendre, les présentations orales à réaliser en langue 1 ou en langue 2, etc.) ou sur le terrain de l'école primaire (après l'école enfantine), Claire met un point d'honneur à retrouver fluidité et aisance en allemand standard. Cet effort est marqué dans son discours par le verbe conjugué « ich versuche » (T2, 16Cl) et la référence aux normes langagières propres à l'allemand, symbolisées par l'adverbe « korrekt » (*korrekt das Hochdeutsch zu sprechen, T2, 16Cl*). Elle met aussi l'accent sur la persévérance et l'effort : avec de l'entraînement, elle va gagner en aisance et en confiance en elle (*es ist es wird einfacher weil man sich weil man es hat einfach mehr übt mehr praktiziert, T2, 16Cl*). Les efforts de Claire portent leurs fruits et elle se sent à l'aise devant la classe pour parler en allemand à ses élèves, même si elle reconnaît que son discours est parfois parsemé de quelques mots « importés » du suisse-allemand (*weil ich im Schulunterricht*

auch Hochdeutsch sprechen muss [mm] es hat nachhing vor ab und zu e Mundartwörter drin, T2, 16Cl). Le caractère sporadique de l'utilisation du dialecte alémanique est souligné par l'emploi de la locution prépositive « ab und zu » (T2, 16Cl) alors que le contexte professionnel implique que Claire doit enseigner en allemand standard à l'école, cette obligation étant mise en évidence par le verbe conjugué « ich muss » (T2, 16Cl). Bien qu'elle accueille avec bienveillance cette obligation et qu'elle réalise des efforts langagiers pour s'y adapter, Claire reconnaît toutefois la spécificité de l'allemand parlé en Suisse qu'elle compare à celui qui est parlé en Allemagne, qu'elle considère comme étant « beau » (*aber natürlich man hört das immer dass wir dass wir Schweizer sind und nicht wirklich das schöne Hochdeutsch sprechen wie das die Deutschen haben*). Cette comparaison explicite entre la langue allemande utilisée en Suisse et celle parlée en Allemagne peut laisser penser que Claire souligne, inconsciemment, le côté « plus naturel » qu'il peut y avoir à parler le dialecte suisse-alémanique, indépendamment des variables du contexte familial ou privé (où le suisse-alémanique est la langue de communication) ou des situations professionnelles (où l'allemand standard occupe toutefois une place encore importante).

Le second extrait que je propose à ce sujet éclaire l'aspect que je viens de relever.

30Cl¹⁹ *ee je crois que je n'ai pas vraiment e que la seule chose e peut-être que je l'ai déjà dit la dernière fois c'est qu'on doit ressentir l'allemand standard comme*

119

- 30Cl *ee ich glaube ich habe nicht wirklich e das einzige vielleicht habe ich letztes Mal auch schon gesagt dass man das Hochdeutsch e als angenehme empfindet wenn man es spricht [Ja] weil e zu Beginn der PH hatte ich das Gefühl es ist wirklich eine Fremdsprache eine weitere Fremdsprache [für Sie selbst] genau weil ich nicht so stark gewohnt klar ich habe mit den Ärzten auch schon Hochdeutsch gesprochen das hat mir auch schon geholfen dort aber e es ist trotzdem e hatte ich zuerst das Gefühl Ja ah ((Cl soupire)) [mm] andere Sprache und jetzt ist es viel viel lockerer [Ja Ja] der Umgang mit diesem Hochdeutsch*
- 31De *Ja Ja in dem anderen Beruf haben Sie mehr Mundart gesprochen oder Hochdeutsch oder halb halb*
- 32Cl *ganz zu Beginn nur Mundart [okay] und dann e war ich in diesem Spital [okay mm] genau es hatte viele deutsche Assistenten zu dieser Zeit gehabt und dort musste ich Hochdeutsch sprechen [okay] mm das habe ich bis dort schon bemerkt das ist einfacher nach einer Weile wenn man sich schon das Ohr gewöhnt [mm] und wenn ich das im Ohr schon e habe*
- 33De *und wenn man den Wortschatz auch kennt [genau] Ja Ja*
- 34Cl *und dann an ein- e Ja und das ist dann hier wieder passiert oder vor kurzem hatte ich das Gefühl Ja das ist einfacher wieder Hochdeutsch zu sprechen*
- 35De *mm es war am Anfang und jetzt merken Sie einen Unterschied oder*
- 36Cl *ich glaube es hat schon früher begonnen [mm] vielleicht schon vor einem Jahr das ich mich wohl gefühlt habe mit dem Hochdeutsch [mm] mm*
- 37De *Ja das ist schon das ist auch eine Frage der Gewohnheit aber [mm] vor einer Klasse zu stehen Ja [genau] und auch einfach richtige Wörter für die Kinder zu finden [mm] mm [die korrekten Wörter Ja auch] mm [also wirklich die e] die klar sind [genau] klar sind mm mm*

étant agréable quand on le parle [oui] parce qu'au début à la HEP j'avais l'impression que c'était vraiment une langue étrangère une autre langue [pour vous personnellement] exactement parce que je n'étais pas aussi fortement habituée e c'est clair j'avais déjà parlé en allemand standard avec des médecins ça m'a d'ailleurs bien aidée là-bas mais j'ai toutefois e j'ai d'abord eu le sentiment oui ah ((Cl soupire)) [mm] une autre langue et maintenant c'est beaucoup plus plus libre et présent [oui oui] cet environnement avec l'allemand standard

- 31De oui oui dans l'autre profession vous aviez plus parlé le dialecte alémanique ou bien l'allemand standard ou bien moitié moitié
- 32Cl tout au début seulement le suisse-allemand [okay] et ensuite e j'étais dans cet hôpital [okay mm] exactement et là il y avait à cette époque beaucoup de médecins assistants allemands et là je devais parler l'allemand standard [okay] mm je l'ai déjà remarqué là-bas c'est plus facile après un moment quand l'oreille s'y fait [mm] et que je l'ai déjà e dans l'oreille
- 33De et quand on connaît aussi le vocabulaire [exactement] oui oui
- 34Cl et ensuite e ça s'est de nouveau passé ici et depuis tout récemment j'ai le sentiment que oui c'est plus facile de parler à nouveau l'allemand standard
- 35De mm c'était tout au début et maintenant vous remarquez une différence
- 36Cl je crois que cela a commencé plus tôt [mm] peut-être déjà il y a une année que j'ai commencé à me sentir mieux avec l'allemand standard [mm] mm
- 37De c'est déjà e c'est déjà une question d'habitude mais [mm] oui d'être devant une classe [exactement] et de trouver simplement les bons mots pour les enfants [mm] mm [les mots corrects oui alors] mm [alors vraiment les e] les mots qui sont clairs [exactement] qui sont clairs mm mm (T3, 30Cl à 37De).

Claire évoque son rapport à l'allemand standard tout en faisant part de ses émotions, lesquelles transparaissent dans son discours au travers de l'emploi d'adjectifs comme « angenehm » (T3, 30Cl), « einfach » (T3, 32Cl), « einfacher » (T3, 34Cl), de l'expression « mich wohl gefühlt » (T3, 36Cl) ou de l'utilisation réitérée de la formule « ich habe das Gefühl » (T3, 30Cl / T3, 30Cl / T3, 34Cl). Bien qu'elle reconnaisse que son rapport à la langue allemande s'est amélioré au fur et à mesure des stages et des semaines de cours à la HEP/PH FR – elle précise que cette amélioration s'est effectuée il y a environ un an, après le premier semestre de formation (*ich glaube es hat schon früher begonnen [mm] vielleicht schon vor einem Jahr das ich mich wohl gefühlt habe mit dem Hochdeutsch, T3, 36Cl*) – elle avoue que, au début de la formation, elle a entretenu un rapport particulier à l'allemand standard, particulier dans le sens où c'est comme si l'allemand était une langue étrangère pour elle : *es ist wirklich eine Fremdsprache eine weitere Fremdsprache (T3, 30Cl)*. Pourtant, par la pratique et les efforts mis en œuvre, son rapport à l'allemand standard évolue

positivement (*vor kurzem hatte ich das Gefühl Ja das ist einfacher wieder Hochdeutsch zu sprechen, T3, 34Cl*) et, en connaissant l'importance de la part langagière du travail enseignant, elle ne peut que s'en réjouir pour la suite de sa carrière professionnelle.

Dans le processus de professionnalisation de Claire, on peut constater que l'appropriation langagière en langue 2 joue un rôle modeste dans les réflexions et les convictions pédagogiques qu'elle s'est attelée à défendre au cœur du stage dans l'autre région linguistique. En revanche, son appropriation langagière de la langue 1 est une véritable perspective dynamique qui l'a conduite à progresser dans la pratique de l'allemand standard – sans y mêler trop de mots en suisse-allemand – et qui lui a demandé de l'adaptation entre son précédent métier de laborantine (où la dimension des productions écrites et orales en allemand standard était moins importante que dans le contexte de formation HEP/PH FR et la pratique sur le terrain professionnel). Claire a dû à la fois ressentir des tensions entre sa pratique quotidienne du dialecte alémanique *versus* de l'allemand standard, mais aussi entre le vocabulaire spécifique au métier de laborantine *versus* le « langage de classe », selon Cadet et Causa (2005 ; 2006), propre au métier d'enseignante. Quant au profil de Claire, la délimitation et la spécification de la profession par les actes langagiers (le vocabulaire spécifique et propre au métier entre autres) sont assez explicites. Cette étudiante se destine en particulier à l'enseignement chez les plus jeunes enfants, dans le profil 1-4H.

Elle ne sera ainsi pas directement amenée à enseigner le français langue 2. En revanche, la question de l'utilisation du dialecte alémanique *versus* l'allemand standard en classe sera un point de réflexion qui va continuer à l'accompagner dans sa future pratique professionnelle, en particulier dans les classes de 1H-2H où la présence du suisse-allemand est manifeste, pour ne pas dire prépondérante. Dans une certaine mesure, cette question peut être mise en relation avec l'importance qu'Anthony accorde à la langue 1 (voir plus loin), et à ses différents registres de langue, dans son précédent métier de journaliste tout comme dans la future profession d'enseignante.

Par le portrait de Claudia, on va entrer dans la partie des enquêtées de mon corpus principal qui ont entre 20 et 22 ans, c'est-à-dire des enquêtées qui sont, de manière générale, directement venus à la HEP/PH FR après leur cursus de niveau secondaire II, ou avec une pause d'une année maximum pour raisons de service militaire ou de séjour linguistique. Ces interviewés, au contraire d'Anthony, de Carlo ou de Claire, n'ont pas exercé d'autre métier que celui auquel ils se destinent au terme de leur formation à Fribourg. Si l'on fait abstraction du critère de l'âge, le profil de Claudia, âgée de 21 ans, présente toutefois certaines similitudes avec celui de Carlo. Comme lui, elle a un passé scolaire plutôt « difficile » dans le domaine des langues. De langue 1 allemande, elle a été confrontée au suisse-allemand à l'école enfantine seulement, et cette période n'a pas été très évidente pour elle :

Ah oui alors oui justement j'ai toujours essayé ainsi de e mais plus jamais je n'apprendrai ainsi [mm] l'allemand standard parce qu'on s'est toujours moqué de moi [mm] et e oui c'est un peu dommage parce que parce que oui maintenant j'ai pris un peu de suisse-allemand [mm] ((rires de Cd)) de dialecte alémanique et e oui (T1, 10Cd)¹²⁰.

Claudia a vécu en quelque sorte un processus inverse par rapport aux autres enfants de son âge, qui ont commencé l'école enfantine en suisse-alémanique. Ses camarades de classe arrivent en effet à l'école enfantine en parlant le suisse-allemand, l'une des variantes dialectales propres à la région ou au canton où l'enfant est scolarisé. Pratiquant la langue de référence à l'école – qui est la même que celle parlée à la maison – elle a dû s'approprier la langue vernaculaire pour pouvoir s'intégrer. À la suite d'un démarrage qui se veut en douceur – l'école enfantine se passe majoritairement en dialecte suisse-alémanique même si une sensibilisation à la langue allemande orale est pratiquée et vivement recommandée par les instances politiques – les enfants entrent ensuite à l'école primaire et apprennent les règles de l'allemand oral et écrit, bien qu'ils puissent y être confrontés auparavant dans la vie quotidienne. Cet état de fait explique, comme le soulignait Claire plus haut par exemple, que l'allemand puisse être vu comme « une deuxième langue » ou une « langue

¹²⁰ *ah Ja also Ja eben ich habe es so versucht nie mehr aus e auszulernen [mm] das Hochdeutsch weil mir immer ausgelacht worden [mm] und e Ja es ist ein bisschen schade weil weil ja jetzt habe ich so ein bisschen ein Schweizerdeutsch [mm] ((rires de Cd)) Hochdeutschdialekt genommen und e Ja.*

étrangère » pour les élèves suisses-alémaniques qui en apprennent les codes et les normes linguistiques seulement à l'école. Dans le cas de Claudia, elle vit un processus différent de celui de Claire puisque c'est la pratique du dialecte suisse-alémanique qui implique pour elle un sentiment de malaise ou de manque d'aisance, ce qui lui vaut des moqueries de la part de ses camarades de l'école enfantine. La situation a évidemment évolué avec le temps (*Ja es ist ein bisschen schade weil weil ja jetzt habe ich so ein bisschen ein Schweizerdeutsch [mm] ((rires de Cd)) Hochdeutschdialekt genommen und e Ja (T1, 10Cd)*), et Claudia a de mieux en mieux maîtrisé le dialecte suisse-alémanique.

Cela étant, on peut ajouter que son rapport aux langues apprises à l'école, par exemple pour le français ou l'anglais, n'est pas positif quand il s'agit d'y revenir lors des entretiens, en particulier pour la langue française :

e je pense que, simplement, on profite le plus quand e quand cela fait plaisir de faire quelque chose [mm] une activité qui y est reliée et le sport ou e une sortie [mm] ou quand il y a des situations concrètes [mm] à l'école je n'ai e je n'ai jamais aimé le français [mm] je l'ai même détesté ((rires de Cd et De)) parce que c'était seulement de l'apprentissage par cœur et que cela n'avait rien à voir avec la réalité [mm] c'est un petit peu général (T4, 35Cd)¹²¹.

À l'instar de Carlo, Claudia apprécie les approches ludiques et concrètes pour apprendre une langue à l'école.

N'entretenant pas un rapport positif face aux apprentissages scolaires dans le domaine des langues, Claudia peut cependant mettre en œuvre ses compétences langagières dans le cadre d'une activité sportive de haut niveau, et elle peut ainsi développer ses compétences plurilingues et pluriculturelles au travers des rencontres avec des équipes de voile d'autres nations. Malgré un rapport plutôt négatif aux langues en contexte scolaire, Claudia les envisage cependant comme une donne essentielle de son quotidien et de son avenir: *alors pour moi les langues sont très importantes justement parce que j'ai*

¹²¹ *e ich denke man profitiert einfach immer am meisten wenn e wenn es Spass macht etwas zu tun [mm] eine Aktivität die damit verbunden ist und der Sport oder e einen Ausflug [mm] oder wenn es konkrete Situationen sind [mm] ich habe in der Schule e habe ich Französisch eigentlich nicht gern gehabt [mm] gehasst ((rires de Cd et De)) weil es nur ein auswendiges Lernen ist und nichts mit der Realität zu tun hat [mm] es ist das ein bisschen allgemein.*

vraiment beaucoup d'amis partout dans le monde et e oui je trouve bien si on peut se s'entretenir et e oui (T1, 48Cd) (c'est ma traduction)¹²².

Dans cette perspective, il est particulièrement intéressant de voir quelle importance elle va donner aux langues dans la perspective de son futur professionnel.

Si je me penche sur l'avenir professionnel de Claudia, on sera peut-être surpris au premier abord de constater qu'elle envisage d'intégrer les langues dans son métier et même de se spécialiser dans ce domaine. Elle souhaite devenir enseignante primaire pour les élèves de 5-8H, mais l'un de ces projets consisterait à enseigner l'allemand en tant que langue 2 ou en tant que langue étrangère. Ce projet spécifique envisagé par Claudia, en tant que future spécialiste de l'allemand langue étrangère, permet de se questionner à ce sujet et de ne pas tomber dans les idées reçues. Effectivement, elle garde un souvenir peu heureux des heures passées sur les bancs d'école à apprendre les langues (étrangères), de manière générale, mais elle choisit d'enseigner l'allemand qui est sa langue 1, comme je le soulignais *supra*.

- 112De *oui c'était un bon choix [exactement] okay merci e est-ce que les langues jouent un rôle particulier quand vous vous représentez en tant qu'enseignante si oui quel rôle ((bruits de camion qui passe dans la rue))*
- 113Cd *ee j'ai remarqué que pour moi la discipline allemand langue étrangère était ma branche préférée pour l'enseignement ((rires de Cd))*
- 114De *oui pourquoi pouvez-vous nous en dire plus à ce sujet*
- 115Cd *non non je suis seulement enthousiaste de voir comment les enfants ainsi e ainsi comprennent déjà relativement beaucoup bien qu'ils ne comprennent vraiment pas beaucoup de la langue même [oui oui oui] e (T3, 112De à 115Cd)¹²³.*

Par un constat, marqué par le verbe « bemerkt » (T3, 113Cd), Claudia reconnaît que sa branche de prédilection est l'allemand langue étrangère. Quand je lui

¹²²

also für mich sind Sprachen sehr wichtig eben weil ich sehr viele Freunde überall auf der Welt habe und e Ja ich finde es gut wenn man sich e wenn man sich unterhalten kann und e Ja

¹²³

- 112Cd *besondere Rolle wenn Sie sich als Lehrperson vorstellen wenn ja welche Rolle ((bruits de camion qui passe dans la rue))*
- 113Cd *ee ich habe bemerkt dass mir das Fach Deutsch als Fremdsprachen mein Lieblingsfach ist zu unterrichten ((rires de Cd))*
- 114De *Ja warum können Sie etwas mehr darüber sagen*
- 115Cd *Nein Nein ich bin nur spannend wie die Kinder so e so eigentlich eigentlich schon relativ viel verstehen obwohl sie überhaupt nicht viel verstehen von der Sprache [Ja Ja Ja] e voilà.*

demande d'en dire plus et d'en expliquer les raisons, elle ne souhaite pas s'étendre sur le sujet, mais elle relève qu'elle est frappée par la rapidité avec laquelle des enfants allophones s'approprient la langue allemande. En ce sens, Claudia effectue un constat similaire à celui qui avait été réalisé par Carolina lors de son stage de dix mois dans un grand complexe hospitalier, quand elle avait pu observer des enfants nouvellement arrivés dans le secteur dédié à la petite enfance. Carolina avait trouvé qu'ils s'approprièrent la langue (en l'occurrence le français) très rapidement.

Claudia a choisi de travailler avec les enfants de 5H à 8H selon Harnos et, par là même, d'enseigner potentiellement le français langue 2 à ses futurs élèves, auprès desquels elle entend mettre en œuvre des approches ludiques et motivantes pour l'apprentissage du français. Je n'aurai pas plus de précisions à la question posée au sujet du choix de Claudia de se spécialiser dans l'enseignement de l'allemand langue étrangère. Chaque participante est libre de partager son parcours de la manière dont elle l'entend : certaines enquêtées, comme Claudia au sein du corpus principal ou Carolina (corpus secondaire), ont rencontré, me semble-t-il, une certaine « pudeur » à livrer leur témoignage, et leurs entretiens ont duré un peu moins de temps que d'autres, présentant certainement une intensité différente que d'autres échanges. Au contraire, d'autres participants comme Anthony ou Aymeric ont été très volubiles, et leurs entretiens ont duré un certain temps. Bien sûr, la longueur n'est pas obligatoirement un critère de qualité, mais la diversité des durées des entretiens ainsi que le fait de partager plus en détail (ou non) son parcours avec la chercheuse attestent de la diversité des trajectoires d'appropriation langagière et de la propension à partager cette trajectoire avec autrui.

À ce stade, on peut affirmer que l'appropriation langagière de la langue 1 joue certainement un rôle dans la construction de l'identité professionnelle de Claudia, puisque son projet est d'enseigner l'allemand langue étrangère, pour des élèves allophones et dans une école germanophone. Bien que Claudia, au travers de ses expériences immersives au niveau tertiaire à Fribourg et à Lausanne, ait construit un rapport à la langue française plus positif que ce qu'il n'était durant son temps de scolarité, on ne sait pas avec certitude si le français

langue 2 continuera à jouer un rôle dans son futur métier. Si elle travaille en tant que généraliste dans le profil 5-8H, elle sera effectivement amenée à enseigner cette discipline scolaire. Si elle se spécialise dans l'enseignement de l'allemand langue étrangère dans un établissement germanophone, il y aura, certes, des parallèles dans les approches didactiques pour l'enseignement d'une langue étrangère ou d'une langue seconde, mais elle sera elle-même moins exposée à la langue française.

Précédemment, avec Wenger (2005), on a vu que les compétences et le fait de se sentir compétentes était en interdépendance avec la question de la légitimité (ou l'illégitimité) à interagir au sein d'une communauté de pratiques. Parmi mes enquêtées, cette question du sentiment de légitimité est particulièrement significative, mais elle ne se traduit pas de manière similaire dans les actions des personnes que j'ai interviewées.

Une première partie des personnes interviewées s'efforcent de se conforter à un certain « standard » en matière de légitimité perçue, pour être enseignante. Claire, en particulier, se contraint à renouer avec une certaine aisance et une certaine fluidité en allemand standard – alors qu'elle se sent plus à l'aise dans son quotidien, et dans son précédent métier – en suisse-allemand. En effet, dans ses représentations, mais aussi dans ce qu'elle perçoit des attentes sociales en la matière, une enseignante doit pouvoir agir/interagir de manière « performante » en langue standard en classe et avec ses élèves, ainsi qu'avec les partenaires de l'école. Cette part langagière prépondérante dans le métier d'enseignante (parler devant un groupe, interactions avec les élèves, avec les parents notamment et tous les partenaires de l'école) ne fait qu'accentuer, aux yeux de Claire, non seulement son sentiment de manque d'aisance et d'insécurité linguistique en tant que locutrice en allemand L1, mais également en français L2. Se destinant à l'enseignement dans les classes de cycle 1, pour les enfants de 4 à 8 ans, Claire sera particulièrement confrontée à la place du dialecte suisse-alémanique en classe, en particulier à l'école enfantine, et le questionnement qu'elle réalise sur la mobilisation de ses compétences langagières en suisse-allemand ou en allemand L1, va être récurrent pour le contexte de la classe. Si elle enseigne en classe de 1H-2H, la part langagière

du travail en suisse-allemand (écoute des élèves, réponses données) sera plus grande, bien que l'enseignement se passera également en allemand standard. En ce sens-là, elle retrouverait en partie le sentiment d'aisance et de « naturel » qu'elle avait connu lors de son travail dans le laboratoire médical, quand elle était amenée à interagir avec ses patients, en suisse-allemand. Ses efforts portent leurs fruits (T2, 16Cl), à ses yeux, quoi qu'elle ne prenne pas en compte la richesse de la diversité langagière et qu'elle confère à l'allemand d'Allemagne un caractère plutôt normatif en regard duquel elle se compare dans ses productions langagières. Pour Claire, la légitimité passe par la maîtrise de l'allemand standard et sa pratique en classe.

Quant à Claudia, elle a vécu un processus « inverse » : issue d'une famille allemande, Claudia a dû s'approprier le dialecte suisse-alsacien en commençant sa scolarité à l'école enfantine, dans un contexte conduisant parfois à l'exclusion, ce qui s'est révélé particulièrement difficile pour elle (T1, 10 Cd). C'est cette légitimité en tant qu'élève que Claudia a recherchée, afin d'être à même de s'intégrer au groupe classe et ne pas être marginalisée, le fait de ne pas pouvoir s'exprimer en suisse-allemand impliquant le risque d'en constituer un « stigmaté » au sens goffmanien du terme. De fil en aiguille et grâce à la pratique d'activités extrascolaires et de participation active à la vie scolaire, Claudia parvient à développer ses compétences en suisse-allemand et à intégrer le groupe-classe en tant que locutrice « à part entière », dans son ressenti bien sûr. De cet épisode personnel, Claudia gardera une certaine compréhension pour les élèves en situation « marginale », par exemple pour les élèves qui arrivent en classe en ne parlant pas la langue de scolarisation en vigueur dans le contexte donné. C'est également un choix qu'elle réalisera de consacrer une partie de son activité professionnelle à l'enseignement de l'allemand « langue étrangère », auprès des élèves allophones de son établissement scolaire. Elle estime cette tâche tout à fait complémentaire à celle où elle est titulaire d'une classe, dans laquelle elle enseignera plusieurs disciplines scolaires.

Pour ces deux interviewées, Claudia et Claire, la légitimité professionnelle peut être envisagée à partir du moment où elles semblent se conforter au suivi d'une

certaines normes langagières, en vigueur dans les contextes de classe où elles ont exercé leur profession. A cette condition, elles peuvent se sentir compétentes aux yeux d'autrui et d'elles-mêmes, et recueillir en retour l'impression qu'elles sont des enseignantes légitimes, dans leurs actes de parole quotidiens tout comme dans leurs gestes professionnels.

8.2 Le rapport à la langue française : entre (dé-)plaisir de l'apprendre et sentiment de (non) maîtrise langagière

Les émotions que l'on a pu identifier au travers des discours mis en évidence dans le tableau 6 renvoient aux émotions, certes, mais également à une certaine vision de la motivation et de la capacité des sujets agents à prendre en charge les tâches professionnelles prévues, avec une réussite plus ou moins avérée, comme on va l'analyser dans les prochains extraits issus de mon corpus principal.

8.2.1 Plaisir et sentiment de maîtrise (*Chiara, Anthony, Carlo*)

Dans ce sous-chapitre, il va être question de témoignages de personnes interviewées et qui ont vécu un sentiment de maîtrise et de motivation dans leur trajectoire d'appropriation langagière.

Quel est son rapport à la langue française ? *du solltest unbedingt etwas mit dem Französisch machen* (T1, 12Ch) : son enseignant lui conseille ici « d'absolument faire quelque chose en et avec le français ».

Chiara, à l'instar de Claudia, n'a pas effectué d'autre formation avant d'arriver à la HEP/PH FR et n'a aucune charge de famille. J'ai pris la décision de présenter un seul extrait tiré du profil de Chiara car il présente la particularité de refléter le souvenir d'une trajectoire d'appropriation langagière plutôt heureuse, notamment à l'école primaire, ce qui est un processus inverse par rapport à d'autres collègues, pour qui l'apprentissage des langues en milieu scolaire a été abhorré (pour Claudia) ou a clairement manqué de sens (pour Carlo ou pour Aymeric, comme on le verra ultérieurement). L'extrait que j'analyse ci-dessous est tiré de l'entretien T1.

12Ch *oui je pense justement que e en français que je suis là parce que nous avons eu deux fois un oral un tête-à-tête c'est-à-dire seulement deux personnes l'enseignant et moi et alors au début j'étais particulièrement nerveuse et e et bien que je maîtrisasse bien la matière je n'arrivais pas je n'arrivais pas à m'exprimer correctement mais c'était lié à la situation d'examen et ainsi e alors à la fin il m'a encore donné un feedback et il me dit eh toi tu es je trouve que c'est extra la manière dont tu parles c'est fluide comme les mots arrivent il n'y a pas de gêne à s'exprimer et même quand c'est faux [mm] et ça e c'était très positif et il m'a aussi dit que oui ce sont des choses vraiment excellentes et alors e ensuite la deuxième*

fois il m'a donné le feedback suivant eh toi du devrais absolument faire quelque chose avec le français parce que je trouverais dommage si tu me dis maintenant ah je ne l'utiliserai qu'à l'école parce qu'on voit bien comme tu le maîtrises [mm] et que e que tu es talentueuse dans ce domaine et qu'il ne faudra pas simplement le laisser tomber (T1, 12Ch)¹²⁴.

Dans cet extrait, Chiara commence par définir les raisons qui expliquent sa présence à la HEP/PH FR (*dass ich überhaupt hier bin, T1, 12Ch*). Dans les événements discursifs importants qu'elle identifie au sein de sa trajectoire d'appropriation langagière, Chiara en isole un en particulier : un (double) examen oral avec un enseignant de français langue 2, dans son canton d'origine. En parlant à deux reprises de « feedback », Chiara souligne les compliments qui lui ont été adressés lors de cette épreuve orale, qui sont mis en œuvre dans le discours par l'emploi de plusieurs adjectifs consécutifs (*toll, fliessend, positiv, toll, talentiert, T1, 12Ch*). Ces adjectifs, à connotation plutôt positive, contrastent avec la tension ressentie par Chiara au début de l'examen, exprimée par également par un adjectif (*nervös, T1, 12Ch*). A la nervosité initiale qui impliquait une perte de maîtrise langagière momentanée (*so obwohl ich wusste ich kann ich kann mich einigermass ausdrücken, T1, 12Ch*) s'oppose au final un sentiment de « pouvoir le réaliser » et de maîtrise, que l'enseignant traduit aussi par un verbe (*man sieht dass du es beherrschst, T1, 12Ch*). Le verbe « beherrschen » réfère à la maîtrise langagière et le constat, énoncé en utilisant le pronom « man », fait quasi office de vérité universelle, aux yeux de l'enseignant.

L'enseignant de français langue 2 clôt son feedback en donnant un conseil explicite à Chiara : *du solltest unbedingt etwas mit dem Französisch machen (T1, 12Ch)*. En lui proposant de garder la langue française dans ses perspectives d'avenir, il invite Chiara à dépasser le simple cadre scolaire pour la mise en œuvre des compétences langagières en français (*weil es ich finde*

¹²⁴ *12Ch ja ich denke gerade in Französisch dass ich überhaupt hier bin weil wir hatten zweimal ein Oral ein Tete a Tete also nur zwei Personen ich und der Lehrer und da war ich am Anfang wahnsinnig nervös und e und so obwohl ich wusste ich kann ich kann mich einigermass ausdrücken aber dann ist es noch die Prüfungssituation und so und am Schluss gab es mir noch das Feedback und sagt eh du bist e ich finde es toll wie du so fliessend sprichst und dass es dir herauskommt ich habe keine Scham vorzuschwatzen auch wenn es falsch ist [mm] und das hat es dann sehr positiv gefunden und et hat es auch gesagt dass ja das sind auch tolle Dings und so und dann beim zweiten Mal hat er mir im Feedback gesagt eh du solltest unbedingt etwas mit dem Französisch machen weil es ich finde es schade wenn du jetzt so zu sagen e jetzt brauchst du noch in der Schule man sieht dass du es beherrschst [mm] dass e dass du talentiert dabei bist und du es dann einfach fallen lässt.*

es schade wenn du jetzt so zu sagen e jetzt brauchst du noch in der Schule, T1, 12Ch) afin de l'intégrer dans une perspective de formation ou pour son avenir personnel. Son enseignant insiste sur la nécessité de continuer à pratiquer la langue française, notamment par l'utilisation de l'adverbe « unbedingt » qui semble constituer un impératif à ses yeux.

Chiara n'a pas manqué de suivre ce conseil avisé en décidant, au terme de sa formation gymnasiale, de s'inscrire dans une HEP où le français est pratiqué quotidiennement. Après avoir hésité entre les deux villes de Fribourg et de Lausanne, elle a opté pour la HEP/PH FR pour des raisons de proximité par rapport à son canton d'origine. Une autre raison qui a motivé son choix est le bilinguisme institutionnel affiché à la HEP/PH FR (*dann dachte ich nein Zweisprachigkeit bringt Vorteile, T1, 24Ch*¹²⁵).

23De vous avez déjà parlé un peu de cela mais je pose quand même la question explicitement [mm] pourquoi avez-vous choisi la HEP/PH FR pour votre formation

*24Ch à cause du français ((rires de Ch)) clairement simplement parce que parce que je savais que j'allais ici être en contact avec le français et j'ai peut-être aussi réfléchi je savais que c'était bilingue (T1, 23De à 24Ch)*¹²⁶.

En soulignant la décision prise par l'adverbe « klar », Chiara met en évidence le souhait de construire une identité professionnelle dans un environnement bilingue, où la langue française est également pratiquée. Au cours de son cursus de formation à Fribourg, elle va poursuivre sur la même lancée en s'inscrivant, par exemple, pour un semestre dans l'autre section linguistique, cela lui permet de maintenir un niveau assez élevé dans ses compétences langagières en français langue 2. Toutefois, comme elle se destine à l'enseignement chez les plus jeunes enfants de 1H à 4H, elle ne va pas directement enseigner le français à ses élèves et la place de travail qu'elle va occuper au sortir de la HEP/PH FR n'est pas forcément située dans un contexte bilingue. On pourrait ainsi dire que l'appropriation de la langue 2 a joué un rôle pour Chiara dans le choix du lieu de formation et dans le fait de profiter des

¹²⁵ *Oui alors j'ai pensé non ((après avoir hésité entre Lausanne et Fribourg)) le bilinguisme amène des avantages (T1, 24Ch).*

¹²¹ *23De Sie haben schon ein bisschen davon gesprochen aber ich stelle trotzdem die Frage [mm] warum haben Sie die PH Freiburg für Ihre Ausbildung gewählt*

24Ch wegen dem Französisch ja ((rires de Ch)) klar ja einfach weil weil ich wusste dass ich hier in Kontakt komme und ich habe auch überlegt vielleicht ich wusste das ist zweisprachig hier.

possibilités d'échanges et de contacts avec les milieux francophones, mais l'impact de la langue 2 est plus ténu pour ce qui a trait à la profession d'enseignante même.

Pour Anthony également, le français joue un rôle important dans la construction de son identité professionnelle, bien que, pour lui, il s'agisse de sa langue 1.

Quel est son rapport aux langues ? *je me rends compte que je suis pas quelqu'un qui apprend facilement les langues et pis ça a ses limites tout ça (T4, 66An)*. Dans sa manière de définir son rapport aux langues, Anthony place toujours en référence la langue française, qu'il affectionne tout particulièrement. Au cœur de ses activités discursives, il relève son auto-évaluation très positive de ses compétences en français : il apprécie grandement le fait d'écrire et il prend volontiers la parole en public. Anthony souligne, en outre, le caractère central de la langue française dans son précédent métier de journaliste, où une maîtrise langagière exemplaire ainsi qu'une capacité à jouer avec les finesses de la langue sont des qualités attendues pour l'exercice de cette profession. Ce plaisir à écrire et à s'exprimer en français se poursuit lors de la formation initiale à la HEP/PH FR :

e oui bien forcément il y a eu l'acquisition de tout un vocabulaire spécifique à la au au métier et pis e à la pédagogie de manière générale pis e autrement c'était juste plutôt des des confirmations bien confirmation que j'aime bien m'exprimer [mm] que j'aime bien écrire e que [mm] j'ai finalement e comparé à certains de mes camarades je me rendais compte que j'avais aussi ma foi une certaine facilité pour e exprimer des choses ou rédiger des choses [mm] de manière peut-être un peu plus succincte et pis e rien que ça faisait un petit peu plaisir aussi [mm] je dois l'avouer même si c'est pas très glorieux mais e c'est normal avec ce que j'ai fait avant mais e simplement de me rendre compte que mon rapport à la langue française il est oui j'ai vraiment e. ah je trouve j'ai un rapport sain et pis e [mm] et pis e j'aime la langue française [mm] d'autant plus après le le le semestre chez les Alémaniques où plusieurs fois je me suis retrouvé à à pas réussir à exprimer e dans toutes les nuances qu'il fallait ce que j'avais envie d'exprimer et pis alors c'était e un petit peu frustra:nt ça tout ça aussi dans l'écriture alors du coup e du coup je me réjouissais d'autant plus de pouvoir e: enfin j'ai eu d'autant plus de plaisir c'est pas que je me réjouissais mais j'avais d'autant plus de plaisir à de nouveau pouvoir le faire en français [mm] voilà (T2, 18An¹²⁷).

¹²⁷ C'est moi qui souligne.

Anthony relève que ses compétences langagières en langue 1 se sont élargies, notamment par rapport à l'acquisition d'un répertoire professionnel spécifique (*l'acquisition de tout un vocabulaire spécifique à la au au métier et pis e à la pédagogie, T2, 18An*). Ce nouveau répertoire professionnel, propre à la profession enseignante, vient s'ajouter au répertoire professionnel lié au métier de journaliste et à la maîtrise des codes et des genres textuels déjà présents dans le capital linguistique d'Anthony.

Les occasions de prendre la parole en cours et les multiples travaux écrits à rendre dans un cursus de degré tertiaire ont apporté à Anthony la confirmation qu'il entretient un rapport positif à la langue française, qu'il qualifie lui-même de « sain » (T2, 18An). Son affection pour la langue 1 se traduit dans son discours de différentes manières : d'une part, il mobilise à plusieurs reprises le verbe « aimer » (*j'aime bie:n m'exprimer / j'aime bien écrire / j'aime la langue française, T2, 18An*), ces propos sonnont ainsi comme une sorte de « cri du cœur », qu'il est le seul à avoir thématiqué de cette manière parmi les personnes que j'ai rencontrées lors de ma recherche. D'autre part, dans ses propos, il construit « son amour de la langue française » selon un système de double opposition : tout d'abord, il se compare à ses collègues de cours (*j'ai finalement e comparé à certains de mes camarades je me rendais compte que j'avais aussi ma foi une certaine facilité pour e exprimer des choses ou rédiger des choses, T2, 18An*) et, ensuite, il compare ses performances en français à celles qu'il a réalisées durant l'échange-semester en section alémanique, au cours du second semestre de formation (*e j'aime la langue française [mm] d'autant plus après le le le semestre chez les Alémaniques où plusieurs fois je me suis retrouvé à à pas réussir à exprimer e dans toutes les nuances qu'il fallait ce que j'avais envie d'exprimer et pis alors c'était e un petit peu frustra:nt ça tout ça aussi dans l'écriture, T2, 18An*).

Bien qu'Anthony soit au bénéfice de bonnes compétences langagières en allemand, qu'il autoévalue au contact de ses pairs de la section francophone (*l'attitude de de mes camarades comme ils étaient désécurisés par rapport à ça ((l'examen C1 en L2 en fin de 1^{ère} année de formation)), T2, 36An / ça m'a peut-être redonné plus de plaisir de pratiquer la langue de voir qu'il y en a qui n'en*

*avaient pas quoi ((rires de An)) c'est le contraste peut-être e voilà, T2, 36An), Anthony n'entretient pas un rapport aussi « sain » à l'allemand que celui qu'il ressent pour la langue française. Une explication peut résider dans le fait qu'il aime mobiliser la langue pratiquée dans toutes ses nuances, même les plus fines, comme on le ferait au niveau C2 du CECR (2001) par exemple. Le fait de ne pas pouvoir procéder de même en allemand (ou dans d'autres langues) peut parfois conduire Anthony à une sorte de « frustration » (*souvent il faut réagir rapidement aussi et pis e pis ça je me suis rendu e ça s'est e deux trois fois on retrace la phrase e deux trois fois dans sa tête avant de pouvoir l'exprimer et pis c'est trop tard alors ça c'était une part de frustration, T2, 24An).**

Pour exprimer cette frustration, il thématise régulièrement dans ses propos la notion de « limites »:

j'ai pa:s e toujours pu exprimer ce que je voulais comme la rédaction des des différents rapports et tout ça ça me posait des fois des difficultés en allemand e il y a quand même un rapport à la langue allemande-là qui s'est un petit peu: e un tout petit peu e détérioré parce que j'ai été plus mis face à mes limites quoi j'ai l'impression pendant ce semestre-là [mm] même si j'ai progressé même si je parle plus librement peut-être e d'un autre côté j'ai été mis face à mes mes limites [mm] j'avais l'impression avant de faire ce semestre que j'étais quand même capable d'exprimer la plupart des choses que j'avais envie d'exprimer e sans sans que ce soit trop compliqué évidemment et pis là je me suis rendu compte que: que certes e dans une conversation normale ça ça peut aller mais après e dès qu'on sort de ce cadre e qui est relativement facile suis vite je suis vite handicapé si on veut [mm] alors ça ça m'a e (T2, 22An¹²⁸).

Au « pouvoir de la langue » française (Baroni & Jeanneret, 2009) qu'Anthony « aime » et avec laquelle il entretient un « rapport sain » (T2, 18An), il oppose un rapport « détérioré » (T2, 22An) à l'allemand puisque le pouvoir de la langue dont il dispose, notamment pour nuancer ses propos à l'écrit, lui semble bien moins grand et flexible. Le lexique mobilisé renvoie à ce manque de pouvoir d'ordre langagier : *j'ai été plus mis face à mes limites quoi (T2, 22An) / j'ai été mis face à mes mes limites (T2, 22An) / je suis vite handicapé si on veut (T2, 22An).*

¹²⁸ C'est moi qui souligne.

Il importe de relever ici que, pour Anthony, la progression en allemand langue 2 ne dépend pas a priori de sa construction identitaire. Bien qu'il soit sensible à la cause de la sensibilisation aux langues auprès de ses futurs élèves, Anthony ne fait pas de l'appropriation langagière de la langue allemande un élément-clef de son développement identitaire en tant qu'enseignant. Il met un accent plus grand sur la fidélité à entretenir des valeurs personnelles auxquelles il tient et sur une certaine éthique du métier afin que les élèves de ses futures classes puissent s'entendre et bien « vivre ensemble ». La maîtrise langagière en langue 1 revêt également une grande importance, provenant sans doute des représentations qu'il a du métier d'enseignant, mais aussi des compétences rédactionnelles qu'il a acquises au travers de son métier de journaliste, ainsi que de son rapport très positif à la langue française. Par rapport à ma réflexion initiale, qui postulait que l'appropriation langagière en langue 2 jouait un rôle dans le développement identitaire professionnelle, cela ne s'avère pas être le cas aussi clairement chez Anthony. En revanche, la place de choix qu'il donne à l'appropriation en langue 1 (pour lui et par les élèves mêmes), ainsi qu'à l'acquisition d'un lexique spécialisé et propre au métier d'enseignant, met en évidence que la construction d'une identité professionnelle peut également être révélée au travers des questions d'appropriation langagière en langue 1.

De sa trajectoire d'appropriation langagière, Anthony retient que les enseignants qui lui ont le plus permis de progresser en langues étaient des enseignants passionnés mais exigeants, qui croyaient au potentiel de leurs élèves à pratiquer la langue dans des situations complexes et requérant de la flexibilité. Même si Anthony n'entend pas a priori enseigner l'allemand dans ses classes – comme il se destine au cycle 1, mais tout en ayant envie de chanter des chants en suisse-allemand à ses jeunes élèves – il relève le rôle central que l'enseignant a à jouer dans la motivation des élèves à apprendre une nouvelle langue : *il peut jouer un rôle prépondérant dans le rapport que les élèves peuvent avoir à [mm] à la langue (T2, 58An)*. Pour lui, cet enseignant doit forcément être enthousiaste et maîtriser la langue de manière assez convenable, afin de pouvoir éveiller l'intérêt des élèves : *il y a aussi une maîtrise de la langue elle-même qui est importante je crois [mm] parce que quand l'allemand qui est parlé il ressemble à du français je sais pas si les élèves*

arrivent à se rendre compte que c'est une langue étrangère e des fois [mm] (T2, 58An). Non sans une note d'humour, propre à la personnalité d'Anthony tout au long des entretiens T1 à T4, il livre ici quelques bribes sur ses représentations du « bon enseignant » – ce ne saurait être un idéal en soi à mes yeux – en langues.

Dans le cas du développement identitaire d'Anthony, l'appropriation langagière de la langue 1 occupe une place de choix puisque, du fait de son précédent métier de journaliste, ce futur professionnel accorde une grande importance à la communication écrite et orale soignée. Anthony apprécie grandement s'exprimer par oral et par écrit, et le métier d'enseignant, tout comme celui de journaliste, répond à cette aspiration. Il a aussi de l'intérêt pour d'autres langues, en particulier pour l'espagnol. L'allemand est également une langue qu'il apprécie de pratiquer même s'il ne l'enseignera pas dans ses futures classes de profil 1, si ce n'est pour proposer de petits rituels ou des comptines à ses futures classes. Il travaillera cependant en ville même de Fribourg, en classe de 1H-2H. L'appropriation langagière en contexte de stage langue 2 lui a permis de reprendre conscience de l'importance de se distancier d'idées reçues sur les attitudes ou les représentations, notamment sur l'enseignement dans la partie francophone du canton, respectivement en région germanophone (*mais d'un autre côté je me suis dit il y a peut-être autant de différences entre deux classes romandes qu'entre une classe romande et une classe alémanique, T2, 26An*). Anthony entretient un rapport plutôt positif à la langue 2, bien qu'il ne thématise pas, dans ses discours, que l'appropriation langagière de l'allemand se poursuivra en parallèle de sa construction identitaire professionnelle et sans que les deux ne présentent de grands points de convergence.

Une seconde partie de mes interviewés, du fait d'une certaine aisance langagière – en langue 1 comme en tant langue 2 – ne traversent que peu la problématique de la légitimité langagière / légitimité professionnelle. Anthony, par exemple, est très à l'aise dans ses interactions en langue 1 et, quoi qu'il veuille le reconnaître un peu difficilement au premier abord, également à l'aise en langue 2. Cette aisance langagière en général et une capacité à capter l'intérêt des personnes présentes se matérialisent notamment au travers des

discours sur les valeurs éducatives et l'importance de contribuer à former de futurs citoyens responsables. La question de la légitimité/illégitimité ne s'est pas particulièrement posée au niveau de la langue (2), pour Anthony, mais elle s'est située plutôt au niveau de son intégration dans un métier à caractère plutôt « féminin » au premier abord, à l'école enfantine, et au fait d'avoir réalisé la formation d'enseignant en étant plus âgé que la moyenne estudiantine et tout en étant père de famille (T2, 84An).

C'est un même constat qui peut être dressé pour Carlo : après un parcours qu'il qualifie de « difficile » dans son apprentissage du français langue 2 à l'école, Carlo se sent tout à fait à l'aise pour prendre en charge des séquences immersives en langue 2 dans ses futures classes. En ce sens-là, il ne connaît pas d'insécurité langagière et peut se sentir légitime en classe, en tant que locuteur mais aussi en tant qu'enseignant.

Quant à Chiara, elle déclare avoir toujours bénéficié de renforcement positif par ses anciennes enseignantes (voir notamment ses propos en T1, 12Ch), en ce qui concerne sa maîtrise de la langue 2. Provenant d'un canton alémanique situé à l'est de la Suisse, elle a choisi en toute conscience la HEP/PH FR car elle souhaitait pouvoir être davantage confrontée à la langue 2, en comparaison de la situation dans d'autres HEP de Suisse. Elle ne déclare pas avoir rencontré de souci de légitimité en classe, notamment lors du stage en langue 2. Son enthousiasme à parler la langue 2 lui a permis de surmonter les éventuels obstacles rencontrés lors de ce stage où elle était amenée à gérer la classe et à établir une relation pédagogique en langue 2, avec ses élèves.

Aymeric avait une certaine appréhension à prendre en charge la gestion d'une classe tout en langue 2, malgré un sentiment d'aisance plutôt marqué dans la pratique de la langue 2, au travers de plusieurs expériences d'échange ou d'immersion. Il redoutait particulièrement le risque d'être marginalisé, par exemple en ne comprenant pas les questions des élèves ou en ne pouvant pas y répondre, ce qui aurait conduit à ses yeux au non-exercice de sa fonction d'enseignant en classe. Le constat le plus important qu'il aura sans doute réalisé, lorsqu'il parle de ce stage en langue 2, c'est qu'il était « un membre à part entière de la classe » (T3, 96Ay). Ce sentiment d'appartenance au groupe-

classe, et plus largement à la communauté de pratiques dans le domaine de l'enseignement, lui permet de se sentir compétent et reconnu en tant que membre compétent (voir Wenger, 2005), lui conférant ainsi, par là même, une certaine légitimité professionnelle. En ce sens-là, le défi qu'il a rencontré pour acquérir une certaine légitimité professionnelle s'est plutôt situé, pour lui, au niveau de son travail sur la maîtrise orthographique en français langue 1.

Ces trois personnes interviewées ont, dès le départ, eu une relativement bonne (à très bonne) impression de leurs compétences langagières, ce qui leur avait été confirmé par différentes confrontations à autrui : par d'anciennes enseignantes dans leur parcours scolaire, par l'auto-confrontation à des pairs lors de leurs études ou lors d'expériences immersives, par l'auto-confrontation lors d'interactions avec des personnes « natives » dans le cadre familial ou dans le réseau d'amis. Cette aisance langagière n'a jamais entravé – ou si peu – leur rôle d'enseignant ou d'enseignante en classe. Plutôt rapidement, lors des premiers jours du stage en langue 2, Carlo avait l'impression qu'il était plus naturel pour lui de parler en français langue 2 ; Anthony constatait que la « couleur de son enseignement » ne changeait pas et qu'il restait fidèle à ses principes pédagogiques ; Chiara établissait une relation de confiance avec sa classe de stage en langue 2 afin d'esquisser une sorte de partenariat entre elle et les élèves, partenariat qui lui permettait de progresser encore plus en langue 2 et, enfin, Aymeric, réalisait être un membre à part entière de la classe, où les élèves de sa classe de stage en langue 2 ne remettaient pas en question son statut d' « autorité enseignante », malgré le fait que lui s'exprimait sans sa langue 2 et qu'il était un stagiaire en formation.

Il est donc clair que, pour ces trois enquêtés, la légitimité professionnelle au travers de l'expérimentation de la légitimité langagière, en contexte de stage en langue 2, n'a pu que se confirmer avec un succès plutôt manifeste.

8.2.2 Déplaisir et sentiment d'insécurité langagière (*Anouk, Aymeric*)

Anouk entretient un rapport particulièrement négatif avec la langue allemande, au contraire de son rapport à la langue anglaise qui est plutôt positif. En effet, Anouk partage avec Carlo le fait d'avoir vécu un séjour linguistique en

Angleterre qui a fonctionné pour elle comme une étape importante déclenchant une certaine aisance et de la fluidité dans cette langue, qualités qui lui faisaient défaut auparavant, selon ses dires : *et pis e donc ensuite e on a déménagé: à A*** là je me suis mise à l'allemand pas très e j'avais un peu de peine on va dire e à cause du changement [mm] à l'anglais aussi et pis bon là e la première année c'était très difficile parce que je ne comprenais rien du tout e après j'ai fait un stage e:n Angleterre [mm] trois semaines c'est peu mais cela m'a permis de débloquer en fait [un déclic] voilà oui (T1, 8Ak)*. Comme Carlo, Anouk identifie en son séjour linguistique en Angleterre un événement-clef dans l'appropriation langagière de la langue anglaise. Lors de ce séjour, elle a suivi des cours mais n'était pas affectée à des tâches telles que la garde d'enfants, le ménage ou autres.

Anouk regrette de ne pas avoir réalisé d'expérience linguistique similaire pour l'allemand : *oui mais bon maintenant quand j'y pense j'aurais quand même préféré l'allemand [mm] parce que si cela avait pu: aussi faire ce petit déclic en allemand [mm] je serais un petit peu plus avancée e ((rires de De)) dans la compréhension de la langue ((rires de Ak)) (T1, 44Ak)*. Bien qu'ayant été confrontée durant son enfance à l'allemand et ayant de bons souvenirs en lien avec les langues – l'un de ses grands-pères est suisse-alsacien, certains de ses cousins parlent plusieurs langues, dont le français, l'allemand, l'anglais – Anouk n'entretient pas un rapport positif à la langue allemande.

Plusieurs éléments d'explication peuvent être relevés, si je synthétise ses dires :

- elle a déménagé d'un canton romand à l'autre (Neuchâtel, Vaud et à nouveau Neuchâtel), et le système d'enseignement des langues présente quelques différences cantonales. Elle a ainsi eu de la difficulté à s'adapter à cette vague de changements et s'est sentie peu compétente dans la langue allemande ;
- au lycée à Neuchâtel, elle a choisi l'option bilingue « allemand – français » en première année, ce qui s'est soldé par un échec l'amenant à repasser une année de scolarité (notamment en raison des mathématiques) ;
- comme Anthony, elle a grandi dans une ville où vivaient aussi des personnes germanophones, en l'occurrence à A***, une petite ville située

dans le canton de Vaud mais tout en étant à proximité du canton de Fribourg (une enclave vaudoise), et plusieurs de ses amis parlent le dialecte bernois mais elle peine à le comprendre ;

- lors d'une année sabbatique, elle a travaillé au bowling à M***, proche de Morat, qui accueille autant de visiteurs francophones que germanophones mais, à ses yeux, la musique très forte qui était diffusée n'était pas un facteur facilitant la compréhension du suisse-allemand, pour reprendre ses explications.

Or, j'ai le sentiment qu'Anouk se place dans une sorte de tension située entre deux pôles : d'une part, l'estime de soi assez basse qu'Anouk ressent au sujet de ses compétences langagières en langues et plus particulièrement en allemand et, d'autre part, son vif intérêt pour l'altérité, pour les autres cultures et les langues en général. Ces deux brefs extraits mettent en évidence sa motivation à s'ouvrir à d'autres choses :

- *alors e je ne sais pas comment expliquer ça mais je suis une personne qui aime beaucoup les langues qui aime beaucoup le monde en général et e pour moi une langue en plus est une richesse en plus [mm] e je veux dire trilingue maintenant ça devient un peu classique moi j'ai envie d'aller un peu plus loin [mm] e de devenir voire quadrilingue voire même apprendre cinq langues [mm] le japonais et le russe mais bon ça sera dans quelques années [voilà c'est quelque chose qui vous tenterait] voilà d'avoir un bagage en plus que les autres n'ont pas forcément [mm] (T1, 52Ak)*
- *aussi pour s'expatrier [mm] parce que e la Suisse est un très beau pays mais je n'ai pas forcément envie de rester tout le temps là [mm] j'ai quand même envie d'aller visiter et pis voir d'ici quelques années sur place et pis e entre l'Angleterre les États-Unis la Nouvelle-Zélande le Japon le choix est vaste [mm] et pis ce serait bien si je parlais une langue e en soi [mm] Berlin aussi ((rires de Ak)) (T1, 54Ak).*

Tout en hésitant au premier abord (*alors e je ne sais pas comment expliquer ça, T1, 52Ak*), Anouk se définit en termes de « je » et s'auto-catégorise par des propos clairs : *je suis une personne qui aime beaucoup les langues qui aime beaucoup le monde en général et e pour moi une langue en plus est une richesse en plus (T1, 52Ak)*. L'emploi du pronom et du verbe « être » dans « je suis », la relative « qui aime » apparaissant à deux reprises ainsi que l'expression « pour moi » soulignent cette définition de soi proposée par Anouk.

Le « je » esquissé par Anouk dans ses propos se veut résolument dynamique : *moi j'ai envie d'aller un peu plus loin (T1, 52Ak), voilà d'avoir un bagage en plus que les autres n'ont pas forcément [mm] (T1, 52Ak), je n'ai pas forcément envie de rester tout le temps là (T1, 54Ak), j'ai quand même envie d'aller visiter (T1, 54Ak)*. Dans son discours, Anouk oppose un « ici » (*la Suisse est un très beau pays, T1, 54Ak*) à un là-bas où elle pourrait aller plus loin dans ses apprentissages langagiers et ses découvertes culturelles, entre un trilinguisme « français-allemand-anglais » qu'elle juge trop « classique » et un plurilinguisme qui inclurait également des langues comme le russe ou le japonais qui l'attirent beaucoup, notamment dans le domaine de la calligraphie, de la culture écrite et orale ou des arts visuels. Cette double opposition est soulignée par l'emploi de la formule « quand même » (T1, 54Ak).

Ce rapport positif aux langues en général a pourtant été égratigné dans le contexte scolaire, en particulier par certains enseignants ; il s'agit ici d'un second point de convergence entre les parcours de Carlo et d'Anouk, mais c'est aussi une donnée similaire par rapport au vécu d'Aymeric.

18Ak *alors comme j'ai dit e les professeurs certains e étaient absolument extraordinaires dans leur e apprentissage des langues e j'ai beaucoup appris et puis il y en avait d'au:tres par contre qui e qui ne me donnaient même pas envie d'ouvrir mon livre [mm] notamment une prof d'anglais avec un accent e neuchâtelois à couper au couteau e très difficile à comprendre et pis e pas sympathique du tout [mm] et pis qui a été remplacée par un prof bilingue anglais-français qui lui nous faisait beaucoup parler et puis bien là j'ai appris nettement plus en six mois que e deux ans et demi avec elle [mm]*

19De *et cela donc si e ce professeur-là c'est quelqu'un que vous estimeriez être une figure marquante par rapport à votre apprentissage en anglais*

20Ak *marquante non mai:s e importante [mm] importante qui m'a permis un petit peu de e de lâcher prise avec le côté e scolaire e de l'apprentissage de la langue [mm] il nous demandait de parler sur les choses qu'on aimait beaucoup:p et pis cela aidait beaucoup aussi justement [mm] [...]*

(T1, 18Ak à 20Ak).

Dans ce bref extrait, on peut saisir qu'Anouk a pu profiter de l'enseignement des langues dispensé par certains enseignants qui, d'une part, étaient motivés et qui, d'autre part, bénéficiaient d'excellentes compétences langagières, pédagogiques et didactiques. D'autres enseignants, au contraire, n'ont pas

convaincu Anouk ou ne lui ont pas apporté ce qu'elle attendait. Parmi les souvenirs qu'elle entrevoit comme « positifs », elle retient en particulier sa rencontre avec un professeur d'anglais qui lui *a permis un petit peu de e de lâcher prise avec le côté e scolaire e de l'apprentissage de la langue (T1, 20Ak)*.

Ce vécu a un impact non négligeable sur le fait de se projeter en tant qu'enseignante de langue(s) : dans son discours, elle construit par ailleurs un monde dichotomique entre les enseignants

Comment enseigner l'allemand à ses yeux ? Elle peut en effet se poser cette question : *je suis pas je ne suis pas bilingue du tout enfin je trouve que je suis encore à un niveau e assez bas (T2, 46Ak)*. Au fur et à mesure des entretiens T1 à T4, mais aussi en suivant le fil de son parcours langagier, on perçoit progressivement qu'Anouk reste très motivée à pratiquer les langues pour décrire d'autres cultures, en particulier pour découvrir le domaine des arts visuels, mais qu'elle ne se projette pas forcément dans la perspective de donner un enseignement en tant que généraliste. Par exemple, elle esquisse des liens entre enseignement des langues et activités créatrices en pensant aux dossiers qu'elle avait réalisés à l'école primaire et qu'elle venait de relire quelque temps avant l'entretien T1. Elle reconnaît avoir de la difficulté en mathématiques et également avoir dû adapter son langage écrit aux exigences des travaux HEP en y laissant moins de traces d'oralité, à la demande de ses professeurs. Par ailleurs, elle a dû s'adapter à sa manière de parler avec les enfants en classe, en employant un répertoire moins complexe à l'oral :

peut-être aussi la manière de parler avec les enfants de revoir son vocabulaire e bien que e avoir un vocabulaire très élaboré avec eux c'est peut-être pas forcément une bonne chose [mm] il faut souvent trouver des espèces de: des raccourcis ou même des mots beaucoup plus simples pour leur expliquer un concept ou bien e [mm] quelque chose (T2, 22Ak).

Dans ce prolongement, parmi les qualités qu'elle souhaiterait voir chez une « bonne enseignante », en particulier de langues, figure en premier plan l'honnêteté :

e l'honnêteté je pense que c'est aussi une bonne chose de voir e en l'occurrence ici l'allemand je suis pas je ne suis pas bilingue du tout enfin je trouve que je suis encore à un niveau e assez bas mais e oui qu'il faut être honnête en disant

ben voilà moi je suis e je parle un peu je vous l'enseigne très volontiers mais il ne faut pas attendre de moi non plus à ce que je vous récite du Goethe sans problème [mm] parce que bien maintenant il y a beaucoup d'enfants suisses-allemands aussi entre autres et puis e bien de de jouer les super héros qui savent tout c'est e oui c- je trouve que c'est très e c'est malhonnête tout simplement (T2, 46Ak).

Elle place ainsi en opposition ses compétences langagières qu'elle juge comme étant un peu minces dans une perspective d'enseignement future, mais certes incertaine : ayant choisi le cycle 2 (élèves de 5-8H), pour les enfants âgés de 8 à 12 ans, elle devrait normalement enseigner l'allemand en tant qu'enseignante généraliste. Tout en relevant qu'elle ne fait pas partie des « *super héros qui savent tout* » (T2, 46Ak), elle n'exclut pas, au terme de l'entretien T2, d'enseigner ultérieurement l'allemand, mais elle reconnaît qu'elle aura sans doute des difficultés à prendre en charge cette tâche éducative.

Cette difficulté se confirme en quelque sorte en toute fin de formation : les semestres de formation s'étant écoulés, et compte tenu de son expérience lors du stage dans l'autre région, elle confie lors de l'entretien T4 qu'elle ne travaillera pas l'année suivante en tant qu'enseignante généraliste, mais qu'elle a trouvé un emploi à plein temps pour l'enseignement des arts visuels, son domaine de prédilection.

- 191De *ouais ouais mm qu'est-ce que vous faites avec certitude l'an prochain donc la prochaine année scolaire*
- 192Ak *ouais alors avec certitude donc à cent pour cent en ACT ((activités créatrices techniques)) activités textiles [ouais] que je pense e poursuivre par la suite*
- 193De *mm mm ici dans le canton de Fribourg ou bien ailleurs*
- 194Ak *dans le canton de Fribourg ouais [ouais ouais] dans le cercle scolaire où je suis déjà allée en sta:ge [super] oui*
- 195De *oui vous connaissez déjà les collègues en fait*
- 196Ak *ee certains pas tous certains*
- 197De *mm pour cent pour cent d'ACT donc vous allez tourner avec plusieurs classes en fait*
- 198Ak *voilà avec une e avec douze classes ouais douze classes et pis e après e par la suite je compte cont- continuer là-dedans (T4, 191De à 198Ak).*

La motivation pour Anouk est d'enseigner une discipline qui lui plaît, qui lui tient à cœur afin de susciter une motivation similaire auprès des langues, et non pas de se « forcer » à enseigner une discipline qui ne convainc pas ou dans laquelle elle ne se sent pas très à l'aise : *et pis dans l'idée de la motivation d'être sûre*

de ce que l'on fait aussi [mm] plutôt que de d'enseigner quelque chose dont on n'a pas envie [mm ouais] et pis qui nous pose problème (T4, 210Ak). Les caractéristiques spécifiques du parcours en langues d'Anouk peuvent donner des éléments qui expliqueraient quelque peu son sentiment d'insécurité. Or, Anouk est sans aucun doute l'enquêtée, au sein du groupe ayant participé à ma recherche, pour qui l'appropriation langagière de la langue 2 aura joué un rôle moindre dans la construction de son identité professionnelle d'enseignante. Elle a choisi de se spécialiser dans un domaine extralinguistique, celui des arts, et son activité d'enseignante des activités créatrices (ACT) à temps complet au sein d'une école francophone ne la mettra que sporadiquement en contact avec la langue allemande. Ce sont bien sûr ses aspirations personnelles qui ont conduit à ce choix de spécialisation, mais également, peut-être, le vécu qu'elle a ressenti en termes d'insécurité linguistique ou d'illégitimité lors de son stage dans l'autre région linguistique, comme j'ai déjà pu le mettre en évidence au chapitre 5. Dans ce contexte-ci, j'ai pu mettre en évidence comment l'insécurité linguistique ressentie en langue 2 par Anouk participe à la construction de son identité professionnelle enseignante, mais par la négative en quelque sorte, puisqu'elle renvoie à Anouk l'image d'une future enseignante non apte à enseigner la langue 2. Il se peut que ce stage en langue 2 ait fonctionné comme un révélateur important sur son développement identitaire professionnel et sur les raisons qui ont présidé au choix d'Anouk de pas travailler en tant qu'enseignante généraliste, mais de se spécialiser dans le domaine des activités créatrices (manuelles ou textiles).

Aymeric, troisième étudiant homme dont les entretiens sont issus de ce que j'ai nommé mon « corpus principal », ne présente que peu de points communs par rapport aux précédents enquêtés hommes, Anthony et Carlo. Contrairement aux deux premiers, Aymeric n'a pas effectué de première formation auparavant et il n'a jamais travaillé dans un autre domaine professionnel. Il n'a pas non plus de charge de famille au moment où il est inscrit en tant qu'étudiant à la HEP/PH FR. Il est en couple avec une personne francophone qui pratique occasionnellement l'italien dans le cadre de sa famille, en particulier avec sa grand-mère. Alors qu'Anthony et Carlo avaient choisi d'enseigner dans les

classes du profil 1, Aymeric se destine à l'enseignement pour les élèves de 8 à 12 ans, dans le profil 2. Aymeric est également plus jeune qu'Anthony et Carlo.

Bien qu'Aymeric se sente à l'aise pour parler en allemand langue 2 (notamment en raison de différentes expériences immersives en langue 2) et en français langue 1, il entretient un rapport à la langue française écrite qui n'est pas toujours des plus sereins à ses yeux (*e il est quand même gonflé il nous fait des dictées et il est même pas capable d'écrire juste au tableau, T3, 40Ay*).

Le premier extrait que j'ai retenu porte sur le rapport d'Aymeric à la langue 1, notamment sur la relation difficile qu'il entretient avec l'orthographe. Il s'agit d'un extrait tiré de l'entretien T3.

moi j'essaie toujours de faire des efforts avec l'orthographe [mm] ça c'est franchement pas mon fort j'ai l'impression que e de manière générale ben je e j'améliore toujours e de ce côté-là ben toujours au niveau de l'attention parce que les règles je les connais la plupart ee. ouais donc c'est plus au niveau ben être attentif quand j'écris je sais que je dois être e c'est une attention de tous les instants parce que sinon je e je fais des fautes quoi mais c'est e c'est plus [mm] parce que je me dépêc- je me dépêche pis que c'est pas naturel pour moi [mm] e ce qui disons e ce qui est toujours un peu délicat pour moi je sais pas ce que j'ai raconté des fois d'avant mais e je donne des cours d'appui à un e à un jeune e de l'école primaire en quatrième pis des fois c'est toujours c'est jamais évident pour moi quand e il écrit un mot et j'ai un doute ou bien que je dois corriger tout simplement quelque ch- un texte e de quelqu'un d'autre e pis il y a un mot où j'ai un doute je suis obligé de prendre un dictionnaire pis de regarder pis vérifier [mm] parce que sinon e je sais qu'il y a une faute ça peut être par exemple le mot mieux il ne met pas x à la fin [mm] je sais qu'il y a une faute mais sur le moment j'ai un doute [mm] je suis là mais est-ce que vraiment il y a un x ou pas [mm] et pis il y a ce côté-là ou des fois e j'ai un peu de difficulté mais e ouais j'essaie vraiment de e toujours être plus attentif même quand j'envoie des mails e que l'orthographe soit toujours e la mieux possible quoi [mm] et j'ai toujours une crispation pis une peur de faire des fautes ça c'est clair e [mm] parce que e un enseignant de:vrait en tout cas ne pas faire trop e d'erreurs d'orthographe enfin que ce soit au tableau ou même dans la communication avec les parents [mm] donc e voilà (T3, 14Ay)¹²⁹.

Dans ce bref extrait, les tensions qui traversent Aymeric lorsqu'il parle de son rapport à l'orthographe française sont palpables. D'un côté, il estime et auto-évalue ses compétences comme n'étant pas grandes (*l'orthographe [mm] ça c'est franchement pas mon fort, T3, 14Ay*). Mais, d'un autre côté, il met en œuvre une démarche pour remédier à ses difficultés, notamment en portant une

¹²⁹ C'est moi qui souligne.

attention soutenue sur les erreurs à éviter. La répétition du mot « toujours » met bien en évidence cette attention quasi perpétuelle qu'il voue à l'orthographe : *moi j'essaie toujours de faire des efforts avec l'orthographe [...] c'est une attention de tous les instants [...] ouais j'essaie vraiment de e toujours être plus attentif même quand j'envoie des mails e que l'orthographe soit toujours e la mieux possible quoi (T3, 14Ay)*. Au premier abord, Aymeric semble parler avec une certaine lucidité de son rapport à l'orthographe : il déploie une certaine énergie pour progresser et tendre vers un idéal avec « le moins d'erreurs possibles », bien qu'il reste conscient du travail à accomplir.

Durant son parcours d'apprenant, notamment à l'école primaire mais également au travers des travaux écrits à rendre pour la formation HEP/PH FR, il a entendu un certain nombre d'évaluations l'invitant à contrôler l'orthographe dans ses textes ou à bien relire les travaux soumis pour validation. C'est pourquoi Aymeric se sent pour ainsi dire désécurisé et illégitime par rapport à sa maîtrise de l'orthographe. C'est en quelque sorte contreproductif : son sentiment d'illégitimité lui cause des doutes quasi constants. Il n'a pas confiance en lui et en ses capacités orthographiques, ce qui ne lui permet pas de rejeter les doutes qui l'assaillent ou du moins de les tenir à distance : ceci renvoie au caractère contextuel de la compétence et montre la perméabilité d'une compétence lorsqu'elle n'est pas stabilisée.

Bien qu'Aymeric ait été conscient, avant d'entrer à la HEP/PH FR, de l'importance de pouvoir continuer à progresser en orthographe, la perspective de devenir enseignant le pousse en quelque sorte à « activer » ou à contribuer à accélérer ce processus. Deux éléments peuvent, à mon avis, être identifiés dans l'extrait proposé ci-dessus. Le premier relève de la représentation sociale, qui est presque devenue un stéréotype, qui laisse entendre qu'un enseignant doit être à même de maîtriser toutes les règles d'orthographe pour exercer son métier et communiquer efficacement dans le cadre scolaire et avec les partenaires de l'école, en premier lieu avec les parents. L'affirmation, qu'il considère presque comme une « vérité générale » (*parce que e un enseignant de:vrait en tout cas ne pas faire trop e d'erreurs d'orthographe enfin que ce soit au tableau ou même dans la communication avec les parents [mm] donc e voilà,*

T3, 14Ay), apparaît à la fin de l'extrait retenu : la tension est visible entre le « je » qui a « peur de faire des fautes » et la formule proposée au conditionnel, marquant ainsi la recommandation, voire la prescription, précisant les attentes sociales quant à la maîtrise orthographique par les enseignants. Aymeric, conscient du décalage qu'il y a entre ce « je » et la vérité générale de l'« enseignant », atténue quelque peu sa formule en précisant ne « pas commettre trop d'erreurs » et non pas « ne pas faire d'erreurs du tout ». Il est difficile de savoir avec certitude si cette atténuation provient du fait que lui-même, en tant que locuteur francophone ayant de la difficulté en orthographe, souhaite ainsi broser un portrait personnel qui soit plus ou moins conforme à l'« idéal » du métier d'enseignant auquel il se destine. Il percevrait les attentes sociales et souhaiterait s'adapter à cet « horizon d'attente ». Dans ce cas-ci, l'atténuation lui permet de protéger sa place d'enseignant, ce qui pourrait constituer un témoignage de la construction de son identité professionnelle en cours d'émergence. Ou alors, et ce serait ma deuxième piste de réflexion, l'atténuation provient, peut-être, du fait qu'Aymeric a intégré un précepte enseigné à la HEP/PH FR, à savoir que l'erreur fait partie du processus d'apprentissage et qu'il n'y a pas lieu de stigmatiser les « fautes commises » par les élèves. Dans cette perspective, il pense pouvoir encore progresser et s'améliorer.

C'est par ailleurs quand Aymeric se met le plus dans la posture de l'enseignant qu'il arrive le mieux à se définir et à se positionner au niveau de la maîtrise orthographique et qu'il thématise l'urgence de l'« attention de tous les instants » (T3, 14Ay). C'est dans le contexte d'un cours d'appui : *je donne des cours d'appui à un e à un jeune e de l'école primaire en quatrième pis des fois c'est toujours c'est jamais évident pour moi quand e il écrit un mot et j'ai un doute ou bien que je dois corriger tout simplement quelque ch- un texte e de quelqu'un d'autre* (T3, 14Ay). Aymeric semble s'identifier à la fonction d'enseignant lorsqu'il travaille avec un élève âgé de dix ans, pour lui donner des cours d'appui. Il est tiraillé par des doutes, comme il l'exprime, et il semble vouloir répondre aux attentes de la société en matière de formation d'enseignants (primaires) quand il prétend poursuivre ses efforts. Dans cette perspective, il se donne les moyens pour progresser en étant très attentif à l'orthographe, et il se

positionne clairement en tant que futur enseignant afin de résoudre les éventuelles difficultés. La tension qui est suscitée ici provient, d'une part, de l'attente sociale qu'Aymeric perçoit comme étant légitime et fonctionnant presque comme une condition *sine qua non* (*parce que e un enseignant de:vrait en tout cas ne pas faire trop e d'erreurs d'orthographe, T3, 14Ay*) et, d'autre part, de l'aisance d'Aymeric et de son degré de compétence en orthographe qu'il ne juge pas encore optimal (*j'ai toujours une crispation pis une peur de faire des fautes ça c'est clair, T3, 14Ay*). Ce débat sur la légitimité versus l'illégitimité rappelle assez clairement l'opposition mise en perspective au chapitre 5, entre les enseignants natifs versus non natifs, où c'est finalement la langue qui délimite les personnes jugées comme étant aptes (inaptes) à occuper telle ou telle profession.

Un second extrait, également tiré de l'entretien T3, semble souligner la posture d'Aymeric quant à ses espoirs d'amélioration possible pour ses compétences orthographiques.

37De *mm ça peut aussi être le cas mm [alors voilà] d'accord ((De tend un verre d'eau à Ay)) [merci] un petit peu d'eau ((rires de Ay et De)) d'accord et puis e vous disiez avant un enseignant ne doit pas faire des erreurs d'orthographe c'est quelque chose qui qui e enfin vous vous l'empruntez vous le mentionnez par rapport à des attentes que vous sentez ou e c'est votre propre conviction enfin vous le disiez avant*

38Ay *c'est les deux [mm] disons que moi j'ai jamais motivé donc **depuis tout petit on me fait des remarques e sur l'orthographe ((rires de Ay)) et pis le soin aussi au passage** mais e ((rires de De)) et pis e ((rires de Ay)) et pis sur l'orthographe ben e voilà c'est e des remarques et pis **j'ai jamais e j'ai jamais franchement du tout été motivé à faire attention à ça** et pis e du moment où je suis pas motivé e je vais jamais vraiment à fond travailler ce genre de choses donc e malgré tous les efforts j'ai jamais travaillé ça **pis du moment où je suis entré à la HEP tout d'un coup c'était e le tournant quoi e [mm] là je vais devoir l'apprendre absolument et tout e [mm] et du coup ben j'étais e beaucoup e je je suis devenu beaucoup plus attentif j'ai beaucoup e les erreurs ça commençait à me déranger et pis e [mm] je m'énervais un petit peu***

39De *[à quoi vous le sentiez du moment que je suis entré à la HEP qu'est-ce qui a été le ou les déclencheurs de je me suis rendu compte*

40Ay *[e simplement la décision de devenir prof quoi [mm] c'est que e pour moi ben ça fait partie je peux pas apprendre à un élève enfin si je fais de temps en temps des erreurs d'orthographe au tableau et pis en plus ils remarquent c'est en plus j'ai réussi mon enseignement ou bien celui d'avant il a réussi son enseignement parce qu'ils sont capables de remarquer mais il y a quand même*

des élèves qui ont des mémoires photo- photographiques donc visuelles e qui fait que si j'écris faux ben il y aura tendance à ce qu'ils eux-mêmes e écrivent pas forcément d'une manière e correcte e disons [mm] il y a une question de confiance je pense aussi si je fais de temps en temps des fautes et pis eux d'accord j'ai fait une faute il y a pas de problème mais si j'en fais régulièrement et pis e au tableau ben je perds quand même du crédit face aux élèves [mm] **pis ils ont besoin d'avoir confiance quand même e envers l'enseignant quoi donc e après faire des dictées aux élèves et pis même moi je suis pas capable de d'écrire juste je pense que e ouais il y aura peut-être un petit côté re- rébellion qui pourrait s'installer** et pis ils auraient raison quoi je pense que moi je serais le même quoi [mm] donc je dirais aussi e **il est quand même gonflé il nous fait des dictées et il est même pas capable d'écrire juste au tableau** donc c'est c'est tout plein de petits éléments comme ça pis **après il y a les attentes extérieures je pense des parents ee j'ai déjà eu le cas en stage où j'avais donné un e c'était une demande de e permission pour écrire e pour filmer les élèves et pis e il y avait peut-être une erreur:r ((sur un ton un peu dépité)) ou un mot qui était pas cent pour cent correct dans la formulation mais je sais plus exactement quoi et pis il y a quand même e quand ils ont rendu un élève qui est venu me dire ouais ma maman elle m'a dit quand même que là il y avait une petite erreur ça reste quand même relativement vexant pis e bon je suis e**

41De mm quand il vous a dit ça vous e vous avez été vexé [oui enfin e] oui mm ouais

42Ay oui c'est frustr- enfin oui vexé franchement [mm] enfin pour plusieurs raisons déjà ben d'avoir fait la faute e enfin l'erreur [mm vous étiez fâché contre vous] déjà fâché un peu contre moi ((rires de Ay et De)) pis après un petit peu contre le e enfin le parent ou les parents en me disant e finalement on n'est pas là pour être vérifié quoi e alors si constamment il y a des erreurs d'orthographe je pense que ça vaut la peine mais e [mm] j'ai déjà eu plusieurs échos d'enseignants qui disent e la moindre petite erreur e on peut être sûr qu'il y a de toute façon un parent qui va l'en- l'entourer qui va la e [la corriger] qui va la corriger dessus et pis e [ouais ouais] **finaleme nt e c'est quoi qu'ils veulent quoi e c'est e [mm] c'est corriger l'enseignant montrer que l'enseignant e a des faiblesses ou bien e [qu'ils en savent plus que lui] qu'ils en savent plus que lui ou bien c'est e c'est pour le décr- e le décrédibiliser et pis trouver un petit moyen de pression** (T3, 37De à 42Ay).

Si l'on entend ce qu'Aymeric livre de sa trajectoire d'appropriation langagière au cours de cet entretien, il thématise à plusieurs reprises son rapport difficile à l'orthographe. Son estime de soi et son regard sur ses compétences ne sont pas très bons. Il mentionne avoir souvent un retour négatif sur ses compétences orthographiques : *depuis tout petit on me fait des remarques e sur l'orthographe ((rires de Ay)) et pis le soin¹³⁰ aussi au passage* (T3, 38Ay). En tant qu'ancien élève, Aymeric a bien intégré les remarques négatives faites sur son niveau en orthographe : l'emploi du pronom « on », impersonnel et vague, laisse la place

¹³⁰ Longtemps a été donnée aux élèves une note de « soin », c'est-à-dire une appréciation sur la propreté, la lisibilité de l'écriture et la « bonne tenue » des cahiers par l'élève même.

à l'imagination. Il est possible de supposer que ces remarques aient été faites par plusieurs enseignants, les uns après les autres, de manière récurrente, ce qui pourrait expliquer les raisons pour lesquelles Aymeric a recours à l'emploi du « on » dans son discours. En quelque sorte, peu importe finalement l'identité de la personne qui a émis la remarque négative, seul reste le sentiment que l'orthographe n'est pas « franchement pas [s]on fort », pour reprendre la formule utilisée par Aymeric au tour de parole 14Ay de l'entretien T3.

Malgré tout, avec une certaine dose d'humour (l'exemple du « soin » en témoigne dans le tour de parole 38A, T3), Aymeric ne paraît pas avoir mal vécu ce qu'il semble considérer comme un état de fait. Son manque de motivation assumé lui permet de bien vivre le fait qu'il ne se sentait pas compétent en orthographe : *pis j'ai jamais e j'ai jamais franchement du tout été motivé à faire attention à ça (T3, 38Ay)*. Même si je ne les analyserai pas en détail ici, Aymeric adopte une attitude identique par rapport à l'anglais et aux grandes difficultés qu'il thématise avoir connues par rapport à cette langue durant tout son parcours scolaire.

Pour ce qui relève de l'orthographe, un élément déclencheur peut être identifié comme événement discursif ou « socio-cognitif » (Demazière & Dubar, 1997) : il s'agit de la décision de devenir enseignant à l'école primaire. À partir de là, Aymeric adopte un autre rapport à l'orthographe : il tente de réaliser des efforts de plus en plus soutenus, il s'efforce d'être attentif. Les erreurs qu'il voit encore dans ses textes, par exemple, commencent à l'importuner : *pis du moment où je suis entré à la HEP tout d'un coup c'était e le tournant quoi e [mm] là je vais devoir l'apprendre absolument et tout e [mm] et du coup ben j'étais e beaucoup e je je suis devenu beaucoup plus attentif j'ai beaucoup e les erreurs ça commençait à me déranger et pis e [mm] je m'énervais un petit peu (T3, 38Ay)*. Le caractère « déclencheur » de la prise de conscience d'Aymeric est souligné dans le discours de ce futur enseignant par l'emploi de l'expression « tout d'un coup », suivie plus loin d'une autre du même type « du coup » (T3, 38Ay) ou encore par la phrase subordonnée introduite par « du moment où », mettant en évidence le début d'un changement. Il y a clairement un « avant » et un « après », à la suite de la décision-clef de devenir enseignant : *e simplement la*

décision de devenir prof quoi (T3, 40Ay). Le lexique mobilisé par Aymeric dans cet extrait est également éloquent : *c'était e le tournant quoi* (T3, 38Ay). Le mot « tournant » marque bel et bien un regard différent porté sur ses compétences en orthographe et une réelle prise de conscience : sans qu'elles ne deviennent à tout prix parfaites, les compétences orthographiques d'Aymeric devraient, à ses yeux, se rapprocher quelque peu de l'« idéal » normé que la société attend souvent des enseignants dans ce domaine. Ces propos mettent aussi en évidence que, précisément ici, Aymeric investit pleinement une posture d'enseignant : on l'imagine aisément réagir comme un enseignant diplômé le ferait vis-à-vis de réactions similaires de parents, à la salle des maîtres lors d'un échange entre pairs, lors de la pause matinale.

Il est vrai que l'héritage de l'histoire du français, par exemple les normes propres à l'oral sous le règne de Louis XIV ou à la création de l'Académie française par Richelieu – la langue vue comme un outil de ségrégation entre les personnes qui le maîtrisent et celles qui ne la maîtrisent pas – n'a longtemps pas aidé les locuteurs francophones à considérer que l'erreur pouvait être vue comme positive dans leur appropriation langagière et que l'erreur pouvait être le signe qu'un savoir était en train de se construire. Il est vrai qu'à cette époque, le français écrit fluctuait en matière de graphies et qu'il y avait de grandes différences dans la maîtrise du français oral (et écrit) entre les nobles et le peuple, entre les hommes et les femmes. Quoi qu'il en soit, les locuteurs francophones traînent parfois un « lourd héritage » en relation avec les « fautes » d'orthographe – et j'emploie volontairement le terme de « faute » à la place d' « erreur » – les fautes étant vues comme des écarts aux normes langagières dans un premier temps, mais aussi comme un écart tout court par rapport aux attentes sociales. L'erreur orthographique a longtemps été – et est encore parfois de nos jours – considérée comme étant stigmatisante au sens de Bourdieu (1982). L'héritage du rapport à la norme et au statut de l'erreur, propre à la langue française, joue à mon sens un rôle dans la conception que les acteurs sociaux ont de l'orthographe et, par conséquent, des attentes qui reposent sur les épaules des enseignants en termes de « modèles » pour leurs élèves. Ces attentes semblent être autant celles des parents que celles des élèves eux-mêmes, car ils procèdent souvent par imitation des parents. En ce

sens, c'est une posture professionnelle qu'Aymeric adopte car la profession enseignante n'échappe pas à ce constat puisqu'il arrive régulièrement que des enseignants reçoivent des remarques de parents d'élèves au sujet d'erreurs laissées dans les courriers transmis à la maison. Aymeric en fera l'expérience, lui aussi, en stage. Il le raconte ci-dessus.

La maîtrise de l'orthographe, parfois au même titre que des compétences pédagogiques plus spécifiques, semble constituer l'un des éléments attendus de l'identité enseignante, selon l'idée reçue qu'un enseignant doit savoir communiquer et écrire juste. Tout porte à croire, si l'on suit certaines attentes sociales en la matière, que la maîtrise orthographique – tout comme la maîtrise de la langue orale (et écrite) au règne de Louis XIV assurait la participation à la vie sociale, notamment à la cour du roi – assure d'une certaine façon la légitimité (Bourdieu, 1982) de l'enseignant et est une condition *sine qua non* de cette légitimité, voire même d'une certaine autorité auprès de ses élèves ou de ses collègues. Aymeric sous-entend cela quand il parle de « rébellion » éventuelle : *pis ils ont besoin d'avoir confiance quand même e envers l'enseignant quoi donc e après faire des dictées aux élèves et pis même moi je suis pas capable de d'écrire juste je pense que e ouais il y aura peut-être un petit côté re- rébellion qui pourrait s'installer et pis ils auraient raison quoi je pense que moi je serais le même quoi [mm] donc je dirais aussi e il est quand même gonflé il nous fait des dictées et il est même pas capable d'écrire juste au tableau (T3, 40Ay)*. Ici, Aymeric fait référence à une activité typique des pratiques orthographiques en classe, à savoir la dictée – même si des courants pédagogiques récents essaient de la remplacer au profit de l'orthographe travaillée dans le contexte des productions textuelles – et il mentionne l'éventuel conflit qu'il pourrait y avoir entre un enseignant qui évalue les compétences orthographiques de ses élèves au travers de dictées alors qu'il aurait lui-même de la peine à écrire correctement au tableau noir. La tension résultant de ce conflit se concrétise dans le discours de cet étudiant au travers de la « confiance » (T3, 40Ay) des élèves envers les compétences de l'enseignant (qui est ou qui devrait être un modèle pour les savoirs à acquérir), opposée à l'auto-évaluation négative portée sur les compétences en orthographe, traduite par le double emploi de *moi je suis pas capable de d'écrire juste / il est même pas capable d'écrire juste au tableau (T3,*

40Ay). Cette position dichotomique est encore renforcée par l'utilisation de l'adjectif de couleur locale « gonflé » (T3, 40Ay) qu'Aymeric utilise pour verbaliser ce qu'il imagine des représentations véhiculées dans les discours des élèves.

Aymeric a vécu en stage une anecdote qu'il a volontiers partagée en entretien, même si l'épisode a été perçu comme étant « vexant » (T3, 40Ay) pour lui : ayant écrit un mot aux parents afin de demander leur autorisation pour filmer les élèves de la classe, il a reçu une remarque d'un élève, le lendemain de la diffusion du mot d'information auprès des parents. Cet élève lui faisait remarquer en classe que sa mère avait vu une erreur d'orthographe dans le courrier d'information. Aymeric s'est déclaré « frustré », voire « vexé » (T3, 42Ay) par cette anecdote somme toute révélatrice, parfois, des réactions des parents : *finalement e c'est quoi qu'ils veulent quoi e c'est e [mm] c'est corriger l'enseignant montrer que l'enseignant e a des faiblesses ou bien e [qu'ils en savent plus que lui] qu'ils en savent plus que lui ou bien c'est e c'est pour le décr- e le décrédibiliser et pis trouver un petit moyen de pression (T3, 42Ay)*. Les propos qu'il emploie dénotent une certaine incompréhension de sa part : *finalement e c'est quoi qu'ils veulent quoi (T3, 42Ay)*. Au premier abord, Aymeric semble dérouté et ne sait pas trop que penser de ce type de réaction : ce sentiment d'incompréhension est marqué dans son discours par l'adverbe « finalement » et l'emploi du verbe « vouloir » sans avoir de complément à la suite de celui-ci, avec une formulation sous forme de question lancée à autrui. Dans un second temps, il effectue quelques suppositions pour essayer de comprendre la situation qu'il a vécue : les parents souhaitent peut-être corriger l'enseignant (stagiaire), car ils ne l'estiment pas compétent, ou encore les parents tiennent à mettre en évidence leurs propres compétences orthographiques. Dans les deux cas, c'est un enjeu de pouvoir et de légitimité : les termes « pression » et « décrédibiliser » mettent en évidence la nécessité et la présence en classe d'une personne-référence qui soit garante des savoirs à acquérir par les élèves, ainsi que la question du modèle à suivre.

Derrière la question évidente de l'orthographe, il y a fortement en filigrane la question des modèles d'apprentissage qui se greffe sur le sujet : qui construit

les savoirs ? Seulement l'enseignant qui, ensuite, le transmet directement aux élèves ? Ou les élèves eux-mêmes en prenant le risque de se tromper ? Pourtant, Aymeric voit, à juste titre, une « chance » pour ses futurs élèves d'avoir un enseignant qui a connu un parcours peu évident en orthographe : *peut-être ne pas les e les e stigmatiser en leur disant e tu fais trop de fautes trop trop trop trop de fautes [mm] e plus en leur disant ben voilà e t'as tant d'erreurs main(ten)ant on va plus travailler là-dessus pendant un petit moment et pis e [mm] e donc il y aurait ce côté-là qui e finalement j'aurais plus de compréhension et pis ça me permettrait de pas trop stigmatiser ces élèves-là (T3, 56Ay). À son sens, sa propre trajectoire d'appropriation langagière lui permet de mieux comprendre les difficultés des élèves en orthographe et également d'éviter de stigmatiser (Bourdieu, 1982) ceux qui seraient en situation de doute orthographique.*

Cet extrait me semble particulièrement intéressant dans la mesure où il met en évidence les représentations d'Aymeric sur le rôle de l'enseignant et la construction de son identité professionnelle ainsi que sur la nécessité de pouvoir être – le mieux possible – un modèle pour ses élèves dans leurs apprentissages. Aymeric est conscient de la nécessité de s'améliorer dans ces compétences écrites, car le mot d'information donné aux parents en stage n'a été (et ne sera) que l'un des premiers parmi tant d'autres, au cours de sa carrière d'enseignant :

ça me fait peur pour le futur quoi je me dis aussi mince je vais devoir en donner aussi des billets comme ça [mm] pis e si j'ai constamment des fautes e même pour moi enfin je veux pas dire que c'est pour un honneur mais c'est e ouais ça me dé- décrédibilise enfin je trouve e [ouais] personnellement je me décrédibilise si je fais e [mm] si je fais des des erreurs de ce côté-là (T3, 48Ay)

L'appropriation langagière de la langue 1 par Aymeric, en particulier de l'écrit et de la maîtrise orthographique, se mêle intimement au développement de son identité professionnelle puisque, dès le moment où il a pris la décision de devenir enseignant – un enseignant qu'il souhaite légitime et crédible auprès des élèves de sa classe et de leurs parents – il s'est mis à (re)travailler ses compétences orthographiques et à leur accorder une attention plus soutenue afin de ne pas être décrédibilisé et d'être, dans la relation « enseignant – élèves - parents », un partenaire fiable et en qui on peut avoir confiance. L'analyse fine

au niveau longitudinal m'a permis de mettre en évidence l'évolution du rapport à la langue 1, et plus particulièrement à l'orthographe, qu'a connue Aymeric, entre son vécu d'élève, thématiqué lors de l'entretien T1, et la perspective toujours plus vive d'enseigner la langue 1 et d'être amené à corriger les productions des élèves, tout comme le fait d'écrire des mots d'information aux parents (sans erreur).

On se rappelle que, si la personne en formation n'arrive pas à entrer dans l'équation pour commencer à être une partenaire reconnue de la relation éducative, elle se sent démunie et peine à se sentir « enseignante », tout simplement. Anouk a fait cette expérience et sur la base de l'événement en classe où elle n'arrivait pas à valider les réponses des élèves sur la faune et la flore dans les différents milieux terrestres, on a pu se rendre compte que cette non-action de validation quasi immédiate des réponses (action présumée comme étant particulièrement significative du métier enseignant aux yeux d'Anouk) ne lui permet pas encore de se sentir une enseignante compétente. J'ai déjà pu mettre en évidence comment le stage langue 2 a représenté une certaine « épreuve de légitimité » pour Anouk puisque ses actes professionnels – par exemple valider la réponse d'un élève lors d'une leçon en environnement – étaient conditionnés par une (non) maîtrise langagière de la langue 2, qu'elle jugeait clairement insuffisante. Dans l'exemple évoqué, elle a dû avoir recours à l'aide de l'enseignant titulaire ou au soutien des élèves mêmes afin qu'elle soit à même de valider la réponse donnée. Invoquant tout un champ lexical suggérant le fait qu'elle était *bloquée* (T3, 32Ak), *dépassée par les événements* (T3, 52Ak) ou *retournée au début de sa formation* (T3, 52Ak), elle met en relation ainsi l'interdépendance entre une maîtrise langagière ressentie comme minimale par l'acteur enseignant, le sentiment de compétence et le sentiment de légitimité professionnelle qui peut en découler. La *frustration de la langue* (T3, 32Ak) et le fait d'être *démunie* (T3, 34Ak) n'ont pas permis à Anouk, lors de ce stage en langue 2, d'expérimenter le sentiment d'être légitime devant la classe lorsqu'elle s'exprime en langue 2. Le fait que le stage s'est déroulé en duo et que sa partenaire de duo était, aux yeux d'Anouk, une « vraie bilingue », n'a sans doute qu'accentué le sentiment d'incompétence ressentie par elle, durant la pratique de séquences donnée en langue 2.

Au sein de mon corpus principal, Anouk est la seule interviewée qui ait vécu un tel sentiment d'illégitimité lors du stage en langue 2 et qui, en fin de troisième année de formation, a fini par renoncer à l'enseignement en tant que généraliste pour se spécialiser dans une seule discipline. Pour ce qui a trait au corpus secondaire, d'après les profils recueillis lors des premiers entretiens (T1 ou T2), on aurait pu imaginer qu'une autre enquêtée, Amandine, ayant thématiqué en entretien T1 une réelle difficulté à pouvoir s'exprimer en allemand langue 2, aurait sans doute connu une certaine appréhension à devoir gérer la classe en langue 2. Le fait qu'elle a quitté la HEP/PH FR pour terminer sa formation dans une autre HEP de Suisse romande, après avoir échoué au test C1 en allemand L2 à la fin du deuxième semestre, ne nous permet pas de dépasser le stade des suppositions ici.

Il est, finalement, assez normal que mes interviewés soient davantage orientés vers des attitudes positives par rapport aux langues : c'est probablement l'une des raisons qui les ont incités à participer spontanément à mon recueil de données et, plus largement, à mon dispositif de recherche. Cette participation s'étant faite sur la base d'un volontariat, on peut, assez logiquement, partir du fait que les personnes qui ne souhaitent pas s'exprimer sur leur appropriation langagière n'aient pas manifesté leur intérêt et aient renoncé à prendre part à une telle recherche. Quoi qu'il en soit, les extraits abordés ont permis de mettre en lumière le rôle de l'appropriation langagière, en langue 2 mais aussi en langue 1 et dans le parler vernaculaire, dans la construction de l'identité professionnelle enseignante. Certes ce rôle se situe à des degrés d'interdépendance divers, mais la réalisation conjointe des deux processus – appropriation langagière et développement identitaire professionnel – a bien pu être observé et analysé dans les discours de mes interviewés.

Un dernier chapitre (chapitre 9) va porter sur l'analyse des données sur le focus thématique conjoint des notions d'altérité, d'identité professionnelle et de genre.

Chapitre 9 : L'identité professionnelle en tension entre image sociale et appartenance, un dernier regard sur certaines de mes données

Dans les chapitres théoriques, en particulier aux chapitres 2 et 3, un accent avait été mis sur le rôle d'autrui et la médiation dans la construction identitaire professionnelle. Ce chapitre va illustrer ces aspects au sein des données.

9.1 La « part d'autrui » et la médiation (Anthony, Carlo)

Après avoir effectué des remplacements à l'école professionnelle ou à l'école primaire, tout en travaillant en parallèle dans le journalisme – domaine dans lequel il s'était formé à l'université – Anthony se destine à l'enseignement en école primaire, en particulier pour les enfants âgés de quatre à huit ans (1H à 4H selon Harnos).

C'est une construction identitaire (image sociale, identification) qui, au premier abord, peut sembler ne pas aller de soi, dans le sens où le fait d'être un enseignant travaillant en tant qu'homme auprès des enfants les plus jeunes peut susciter de la curiosité ou faire l'objet de certains préjugés au sein de la société même. Il se trouve que le métier d'enseignante à l'école enfantine – celui de « maîtresse enfantine » pour reprendre les termes qui ont été consacrés de longue date – a été longtemps vu comme étant l'apanage des femmes. Les motifs en sont multiples, mais il convient de relever ici que, dans ce contexte-là, les femmes semblaient mettre en avant des valeurs plus « maternelles » comme la douceur, la bienveillance et la patience ; la situation paraissait s'avérer plus propice à offrir une transition harmonieuse entre la petite enfance, le domaine éducatif assuré par les parents et le passage à l'école. Ces éléments ne sont plus pris en compte par l'institution aujourd'hui et personne ne pourrait prouver qu'un enseignant homme, dans une classe enfantine, ne saurait pas manifester de la douceur, de la patience ou de la bienveillance envers les élèves de sa classe pour les accueillir lors de leur scolarisation. L'un des clichés qui perdurent sur l'école enfantine est notamment que c'est un espace où l'on n'apprend pas de « choses sérieuses », mais que c'est un endroit où l'on joue beaucoup. Pour toutes les personnes qui connaissent bien le monde de l'école enfantine et ses exigences, de tels propos n'ont pas lieu d'être.

Pourtant, ce sont des clichés qui perdurent dans la société et qui sont toujours véhiculés à l'heure actuelle ; ils existent parfois au sein même du corps enseignant. Par rapport à ce contexte de non-valorisation sociale du travail de qualité effectué avec les plus jeunes enfants, Anthony peut se retrouver dans une position inconfortable quand il est amené à parler de son futur métier d'enseignant à certains de ses proches. Ces préjugés sont encore renforcés par le fait qu'Anthony, trentenaire, est d'une part un étudiant plus âgé que la plupart de ses collègues entrant en formation initiale à la HEP/PH FR et, d'autre part, qu'il est père de famille ; en ce sens-là, son identité est multiple et en mouvement (*c'est une identité qui est qui est complètement fluctuante*, T2, 88An). Par ailleurs, Anthony est pleinement conscient de ces enjeux sociaux puisqu'il les thématise de lui-même, notamment lors de l'entretien en septembre 2010 (T2) dont je reproduis un extrait ci-dessous.

Voici l'extrait que j'ai retenu du second entretien auquel a participé Anthony:

79De *construire une cabane dans la classe [e oui e voilà] ((rires de De)) [ah je sais pas] mm par rapport à votre e avant vous avez travaillé un certain temps aussi comme journaliste [mm] vous en avez parlé au début de l'entretien comment qualifieriez-vous votre identité professionnelle en ce moment notamment aussi avec votre choix de: de spécialisation si vous devez décrire justement à ces personnes à ces amis dont vous parliez avant e avec qui vous discutez de temps en temps sur le [ouais] et qui e vous collent comme vous disiez avant l'étiquette d'enseignant si vous deviez décrire qualifier votre identité professionnelle e comment vous y prendriez-vous*

80An *je ne sais pas en fait ça dépend qui c'est e que j'ai j'ai en face de moi un peu mais e mais e. en principe je dis je sais pas si je répons à la question en disant ça mais moi je leur dis que je vais être e. je vais être e enseignant pour des des enfants entre e quatre et huit ans [mm] puisque c'est comme ça que j'essaie de décrire la la chose et c'est comme ça que je vois mon mon identité c'est difficile parce que moi je suis un petit peu entre deux et puis je viens de quitter quelque chose enfin e j'y suis encore à moitié comme ça [mm] et puis*

81De *mm cela vous arrive de travailler encore pour e en tant que journaliste*

82An *oui oui et pis e maintenant je suis étudiant je suis pas encore enseignant ou j'ai un statut qui est vraiment e. particulier et pis cela dépend vraiment de la personne que j'ai en face de moi [mm] la façon dont je vais me définir [mm c'est intéressant] et e comme il y a des e et pis comme je suis un homme qui a trente ans qui recommence des études qui fait des études pour devenir ens- enseignant e à l'école primaire et puis qui en plus va s'occuper de:s e des enfants des plus jeunes qu'il y a à l'école primaire [mm] c'est c'est ça peut être totalement incompréhensible pour*

des gens des gens que j'ai en face de moi ((rires de De)) et pis e des fois il y a une forme de de e

83De *vous avez remarqué des réactions ou bien e*

84An *[des fois il y a une forme de e. oh oui cela régulièrement régulièrement donc il y a e. alors e je dois avouer que e il m'arrive des fois de de s- je dis e ouais je fais une formation pour devenir enseignant pour pas à avoir à répondre à des questions e [mm] de de personnes à qui je n'ai peut-être pas envie de e parce que c'est e des des questions qui peuvent être e qui peuvent vite devenir assez intimes si on veut comme ça [mm] je n'ai pas envie de partager ça avec ces personnes-là et e mais d'un autre côté e ça peut donner l'impression que je n'assume pas e mon mon choix mais je ne crois pas du tout [mm] c'est le c'est le cas je suis tout à fait content d'avoir fait ce ce choix-là mais c'est vrai que ça serait intéressant d'analyser toutes les réponses que j'ai données pour e lors que l'on m'a demandé tu fais quoi en ce moment parce que je suis sûr qu'il y a autant de différentes de manières de répondre que de fois où j'ai répondu quasiment [mm] et puis ça évolue avec le temps avec les réactions des personnes que j'ai en face de moi aussi [mm] alors e alors e c'est surtout les trois ans d'études qui font peur aux gens [mm] quand on a trois e trente ans et puis qu'on fait encore trois ans d'études ((rires de De et An)) je passe vraiment pour l'éternel étudiant ((rires de De)) alors je ne dis pas que je suis étudiant je dis que je fais une formation [mm] cela peut donner l'impression que [c'est à côté du travail] ouais oui pis en principe quand je dis que je fais cette formation je dis aussi que je continue à travailler comme e comme journaliste [mm] pour montrer que e c'est c'est triste e mais c'est comme ça*

85De *[non non c'est les clichés parfois qui ont la vie dure e mm*

86An *oui pour montrer que que je participe quand même à [mm] aussi moi à à la rentrée aux rentrées financières [mm] qui sont nécessaires pour la vie du foyer familial [mm] et pis que e. et pis bon e que je recommence déjà e qu'avec des études en lettres on vous pose une belle étiquette d'étudiant e fumiste ((rires de De)) e alors après si vous continuez avec des études des études à la HEP mais par contre je crois qu'à à moi seul j'ai peut-être e parce que la HEP n'a pas toujours bonne réputation e quand on discute dans le milieu notamment étudiant comme ça [mm] et pis e de savoir que m- moi je me retrouve à la HEP finalement et que quand j'en parle j'en parle pas de manière e négative e les gens sont surpris de voir que et bien que la HEP ce n'est peut-être pas aussi mauvais je redonne une image plus positive à la HEP avec des [mm] des gens avec qui je e je e*

87De *des collègues qui feraient l'uni par exemple*

88An *voilà ouais et puis e ouais c'est comme dans toutes les études on prend ce qui nous paraît pertinent [mm c'est clair] on laisse ce qui l'est moins [mm] voilà non mais c'est une id- alors c'est une identité qui est qui est complètement e fluctuante et puis qui n'est pas*

89De *et puis qui évolue aussi e en fonction du temps et des personnes mm*

90An *ouais e je pense que quand je me rapprocherai de de la fin de la HEP je me dis fin- je serais e et puis après il y a le terme en plus e au niveau du*

vocabulaire il y a des gens e il y en a qui parlent d'instituteur il y en a qui parlent de maître d'école d'autres qui parlent d'enseignant e différentes choses et pis je trouve que chaque terme est un petit peu connoté comme ça [mm] et je vais pas utiliser le même non plus avec e avec les différentes personnes que j'ai en en face de moi parce que e. j'ai e voilà il y a quand même la volonté de donner aussi une forme de une valeur scientifique à la formation que je suis en train de faire [mm] et pis que je ne vais pas e parce que le métier d'enseignant primaire il a il a une image un peu folklorique comme ça et pis là les clichés ont aussi la vie dure [mm] alors e il y en a qui ont l'impression que je fais ça parce que c'est une planque et pis e comme ça je n'aurai rien à faire alors dans ma façon de définir mon identité professionnelle e. il y a aussi la volonté de montrer que que mais pas directement comme ça dans la discussion [mm] de montrer que que c'est quelque chose de d'extrêmement la formation est exigeante et pis que le futur métier sera aussi exigeant [mm] ça c'est aussi peut-être je le fais d'autant plus que je fais une formation à trente ans donc il faut il faut que ça en vaille la peine et pis que ça se justifie [mm] et pis que je ne vais pas faire ça pour glander encore après avoir fait vingt-cinq ans d'études [mm] voilà pour être un peu e caricatural

(T2, 79De à 90An).

Bien qu'il se déclare convaincu de son choix tout au long des quatre entretiens (c'est notamment visible dans cet entretien par les propos *c'est le cas je suis tout à fait content d'avoir fait ce ce choix-là (T2, 84An)*, Anthony doit construire une identité professionnelle nouvelle dans un contexte social qui ne semble pas complètement acquis à sa cause dès le départ. Il raconte, par exemple, à l'entretien T4, qu'il avait rencontré une fois, devant la HEP/PH FR, son ancien directeur d'école professionnelle, qu'il avait connu alors qu'il effectuait des remplacements dans son établissement. Alors que le directeur demande à Anthony s'il travaille à la HEP/PH FR en tant que professeur, Anthony lui répond par la négative et il mentionne que son ancien supérieur était comme abasourdi d'apprendre qu'il était étudiant dans cette école.

En outre, des tensions apparaissent dans le discours d'Anthony entre la manière qu'il a de se définir et les hétérocatégorisations (identification) dont il devient parfois la cible lorsqu'il est amené à interagir et à parler de son futur métier avec des connaissances ou d'anciens collègues de l'université de Fribourg. Voici les désignations qui apparaissent dans un extrait choisi au temps T2, lors de l'entretien de septembre 2012. Elles sont réparties dans le tableau ci-dessous en deux colonnes, selon que les désignations ont été produites dans le discours

d'Anthony pour parler de lui-même et de ses activités ou selon qu'elles font référence aux propos tenus par d'autres locuteurs au sujet d'Anthony.

Pour ce qui suit dans le tableau, je relève que la construction de l'identité professionnelle d'Anthony se réalise en tension entre image sociale et appartenance.

Appartenance - identité pour soi (autocatégorisations)	Image sociale - identité pour autrui (hétérocategorisations)
<i>moi je leur dis que je vais être e. je vais être e enseignant¹³¹ pour des des enfants entre e quatre et huit ans [mm] puisque c'est comme ça que j'essaie de décrire la la chose et c'est comme ça que je vois mon mon identité (T2, 80An)</i>	<i>c'est surtout les trois ans d'études qui font peur aux gens [mm] quand on a trois e trente ans et pis qu'on fait encore trois ans d'études ((rires de De et An)) je passe vraiment pour l'éternel étudiant (T2, 84An)</i>
<i>je suis étudiant je suis pas encore enseignant ou j'ai un statut qui est vraiment e. particulier (T2, 82An)</i>	<i>déjà e qu'avec des études en lettres on vous pose une belle étiquette d'étudiant e fumiste ((rires de De)) e alors après si vous continuez avec des études des études à la HEP (T2, 86An)</i>
<i>et pis ça dépend vraiment de la personne que j'ai en face de moi [mm] la façon dont je vais me définir [mm] c'est intéressant] et e comme il y a des e et pis comme je suis un homme qui a trente ans qui recommence des études qui fait des études pour devenir enseignant e à l'école primaire et pis qui en plus va s'occuper de:s e des enfants des plus jeunes qu'il y a à l'école primaire (T2, 82An)</i>	<i>là les clichés ont aussi la vie dure [mm] alors e il y en a qui ont l'impression que je fais ça parce que c'est une planque et pis e comme ça je n'aurai rien à faire (T2, 90An)</i>
<i>je fais une formation pour devenir enseignant pour pas à avoir à répondre à des questions e (T2, 84An)</i>	<i>pour glander encore après avoir fait vingt-cinq ans d'études (T2, 90An)</i>
<i>alors je ne dis pas que je suis étudiant je dis que je fais une formation [mm] cela peut donner l'impression que [c'est à côté du travail] ouais oui pis en principe quand je dis que je fais cette formation je dis aussi que je continue à travailler comme e comme journaliste [mm] pour montrer que e c'est c'est triste e mais c'est comme ça (T2, 84An)</i>	<i>le métier d'enseignant primaire il a il a une une image un peu folklorique comme ça et pis là les clichés ont aussi la vie dure (T2, 90An)</i>

¹³¹ C'est moi qui souligne.

<p><i>pour montrer que que je participe quand même à [mm] aussi moi à à la rentrée aux rentrées financières [mm] qui sont nécessaires pour la vie du foyer familial (T2, 86An)</i></p>
<p><i>c'est une identité qui est qui est complètement e fluctuante (T2, 86An)</i></p> <p><i>il y a quand même la volonté de donner aussi une forme de une valeur scientifique à la formation que je suis en train de faire (T2, 88An)</i></p>
<p><i>alors dans ma façon de définir mon identité professionnelle e. il y a aussi la volonté de montrer que que mais pas directement comme ça dans la discussion [mm] de montrer que que c'est quelque chose de d'extrêmement la formation est exigeante et pis que le futur métier sera aussi exigeant [mm] ça c'est aussi peut-être je le fais d'autant plus que je fais une formation à trente ans donc il faut il faut que ça en vaille la peine et pis que ça se justifie [mm] (T2, 88An)</i></p>

Tableau 7

L'entretien dont sont extraits les propos ci-dessus est le deuxième entretien sur les quatre prévus. Anthony a une idée déjà claire sur la manière de se décrire professionnellement (*moi je leur dis que je vais être e. je vais être e enseignant pour des des enfants entre e quatre et huit ans [...] c'est comme ça que je vois mon mon identité, T2, 80An*). Les pronoms en présence sont bien visibles et opposent les amis de l'université (*leur*) à Anthony qui est omniprésent dans la phrase (*moi, je je, je, je, mon, mon*). La définition qu'il donne de lui-même est renforcée par la formule assertive et directe *c'est comme ça que je vois mon mon identité*. La formule est claire, presque sans appel. Il n'y a ici aucune nuance ou emploi du conditionnel qui pourrait marquer une atténuation ou le fruit d'une simple supposition. Il s'agit bel et bien d'un futur proche qui marque que, pour Anthony, sa socialisation en tant qu'enseignant n'est pas achevée, mais qu'il construit une nouvelle identité professionnelle assumée. Cette

définition de soi renvoie à la socialisation (chapitre 2) et à la notion d'appartenance, que l'on a définie précédemment au chapitre 3, grâce à l'apport d'Avanza et Laferté (2005). Son appartenance au groupe des enseignants est à la fois marquée et pas encore réalisée, comme on peut le percevoir dans les propos suivants :

c'est difficile parce que moi je suis un petit peu entre deux et pis je viens de quitter quelque chose enfin e j'y suis encore à moitié (80An) et maintenant je suis étudiant je suis pas encore enseignant ou j'ai un statut qui est vraiment e. particulier (82An).

Anthony souligne ici une sorte d'état identitaire transitoire : licencié en lettres, enseignant (remplaçant) et journaliste, il était au bénéfice de « vrais » métiers qui assuraient des revenus financiers plus ou moins réguliers. Redevenu, par la force des choses, étudiant – c'est en quelque sorte une « identification subie » qui est extérieure à lui mais accordée à sa volonté – dans le but d'obtenir le diplôme pour enseigner à l'école primaire, son identité professionnelle implique une part de flou ou une zone non définie, qui apparaissent dans son discours par *je suis un petit peu entre deux* ou *j'y suis encore à moitié* ou *j'ai un statut qui est vraiment e. particulier*. Les mots choisis par Anthony suggèrent un état non achevé, hybride, qui ne demande qu'à être mieux formalisé. C'est ce qu'il s'efforce de réaliser au gré des entretiens et sous la poussée interlocutive.

Son discours porte la trace d'une distinction qu'il réalise entre, d'une part, les personnes avec qui il se sent suffisamment à l'aise pour aborder les motifs personnels qui l'ont conduit à opter pour ce choix de profession et de degré d'enseignement et, d'autre part, les individus avec qui il ne souhaite pas s'appesantir sur les raisons de son orientation. Il relève des tensions possibles entre son propre choix de profession et le regard de certains « autres », parmi ses propres parents ou connaissances :

pis ça se justifiait e pleinement beaucoup de personnes ont l'impression que e si j'ai fait cette formation-là c'était par e par dé:pit et pis e enfin beaucoup plusieurs j'ai l'impression [mm] alors que non c'était vraiment un choix e (T4, 178An).

Son discours est construit ici sous la forme d'une opposition dont les pôles contraires sont le « dépit » *versus* le « choix ».

A l'inverse, parmi les personnes avec qui il apprécie d'évoquer son choix de métier, on trouve bien évidemment sa conjointe enseignante – qu'il tient pour modèle de l'enseignant qu'il aimerait devenir ou simplement être – et ses parents. Je peux imaginer également, au vu de la teneur des propos tenus en entretien, qu'il ait pu se sentir suffisamment en confiance lors de nos discussions pour aborder ce choix professionnel, bien qu'il conclue à la toute fin de l'entretien T2, lorsque je lui ai demandé s'il avait quelque chose à ajouter : *e non non non j'ai assez raconté de salades ((rires de An et De)) (T2, 94An)*. Je perçois dans cette remarque énoncée sur le ton de l'humour une manière de mettre à distance les propos plutôt personnels qu'il avait articulés quelques instants plus tôt. Ces propos touchaient à une part d'intimité, de choix personnel profond (*parce que c'est e des des questions qui peuvent être e qui peuvent vite devenir assez intimes si on veut comme ça [mm] je n'ai pas envie de partager ça avec ces personnes-là, T2, 84An*). La mise à distance finale au terme de l'entretien T2 permet en quelque sorte la « fermeture » de cette part d'intimité. Les sujets peuvent ouvrir, seulement durant quelques instants, des « brèches identitaires » (Baroni & Giroud, 2010). L'identité est ainsi construite de manière éparse et morcelée.

Aux personnes avec lesquelles Anthony se sent suffisamment en confiance pour aborder des choix plus intimes, il oppose une catégorie d'individus, en particulier ses anciens collègues d'université. Il semblerait que tous n'aient pas compris le choix d'Anthony de ne plus exercer son métier de journaliste et le fait qu'il retrouve à nouveau des conditions et un statut d'étudiant. C'est ainsi qu'il choisit de se définir auprès de ses camarades d'études : *je fais une formation pour devenir enseignant pour pas à avoir à répondre à des questions e (T2, 84An)*. Aux termes *maintenant je suis étudiant (T2, 82An)*, Anthony préfère ceux de *je fais une formation (T2, 84An)*. Il envisage, peut-être, de neutraliser un état de fait (« être étudiant ») par une perspective plus « active » et « pragmatique » (« faire une formation »). Cette impression peut encore être renforcée par le fait qu'il précise à autrui que cette action de « faire une formation » se situe à côté du travail, d'un « vrai » travail rémunéré (*en principe quand je dis que je fais cette formation je dis aussi que je continue à travailler comme e comme journaliste, T2, 84An*).

Les propos d'Anthony s'expliquent à mon sens par l'image négative que certains de ses anciens collègues d'université ont de l'enseignant et du lieu de formation de la HEP/PH FR. Ils catégorisent l'étudiant HEP en l'opposant à l'étudiant universitaire qu'ils estiment, sans doute, « plus sérieux », engagé dans une formation plus exigeante et académique. Anthony relève qu'entre étudiants universitaires, il y a aussi une certaine hiérarchie entre scientifiques, juristes, économistes et étudiants en lettres. Le motif invoqué de cette hiérarchie est la charge présumée de travail (*déjà e qu'avec des études en lettres on vous pose une belle étiquette d'étudiant e fumiste ((rires de De)) e alors après si vous continuez avec des études des études à la HEP, T2, 86An*). Ici, le discours d'Anthony renvoie à ce qu'Avanza et Laferté (2005) ont appelé les « images sociales », impliquant des idées reçues et des stéréotypes. Cette idée de charge de travail moins conséquente se retrouve dans les propos que rapporte Anthony sur l'enseignement : ses anciens collègues d'université voient probablement le métier d'enseignant comme étant plutôt privilégié en termes de degré de stress et de charge de travail, d'horaire sur la journée et surtout de nombre de semaines de vacances par année. Ces clichés sur la profession enseignante occupent toujours une grande place dans la société et, en ce sens, ils ne sont certainement pas l'apanage de représentations issues du monde universitaire. Mais ils se retrouvent aussi, par ailleurs, dans le discours d'Aymeric, un collègue d'Anthony se destinant à l'enseignement auprès des élèves de 5-8H, qui entend régulièrement des remarques sur les « vacances » auxquelles il aura droit en tant que futur enseignant (*par rapport à la société e en tant qu'enseignant ben on est des glandeurs qui avons e plus de sept semaines de vacances, T4, 276Ay*).

Dans l'extrait retenu ici pour Anthony, le lexique qu'il mobilise est éloquent : *là les clichés ont aussi la vie dure [mm] alors e il y en a qui ont l'impression que je fais ça parce que c'est une planque et pis e comme ça je n'aurai rien à faire (T2, 90An) et pour glander encore après avoir fait vingt-cinq ans d'études (T2, 90An)*. Les termes *planque* et *glander* sont en très net contraste avec l'idée d'exigence et de scientificité qu'Anthony veut donner de la formation HEP et du métier d'enseignant : *voilà il y a quand même la volonté de donner aussi une forme de une valeur scientifique à la formation que je suis en train de faire (T2, 90An) et*

alors dans ma façon de définir mon identité professionnelle e. il y a aussi la volonté de montrer que que mais pas directement comme ça dans la discussion [mm] de montrer que que c'est quelque chose de d'extrêmement la formation est exigeante et pis que le futur métier sera aussi exigeant (T2, 90An). L'argument de la « scientificité » peut trouver une explication dans l'intention d'Anthony de montrer que l'université et la Haute École sont toutes deux des institutions de niveau tertiaire, l'une se focalisant davantage sur les savoirs académiques et l'autre valorisant en premier lieu des savoirs professionnalisants ou professionnels. Et ce qui semble tenir à cœur à cet étudiant, c'est de faire comprendre aux personnes qui connaissent peut-être moins bien le métier d'enseignant que cette profession est très exigeante et que la formation pour y parvenir l'est également : c'est une impression soutenue par la présence consécutive, dans la même phrase, de l'adjectif « exigeante », « exigeant » et de l'adverbe « extrêmement ».

Une autre explication est liée au fait d'entreprendre une formation en travaillant à côté de ses études, c'est qu'il doit justifier en quelque sorte le fait d'être étudiant à son âge (trentenaire) et en étant père de famille. Il semble craindre de passer pour un étudiant qui ne finira jamais ses études et qui ne sera pas indépendant financièrement (*c'est surtout les trois ans d'études qui font peur aux gens [mm] quand on a trois e trente ans et pis qu'on fait encore trois ans d'études ((rires de De et An)) je passe vraiment pour l'éternel étudiant, T2, 84An*). Ainsi peut s'expliquer ce choix de relever qu'il travaille en parallèle de ses études. Cet élément se double d'une autre raison : c'est, à l'heure actuelle, sa conjointe qui travaille à temps partiel et qui assure une grande partie des revenus familiaux. Bien sûr, cette perspective est très positive en soi. Pourtant, dans l'inconscient collectif, il peut être toujours mal venu – ou mal vu – pour un homme et un père de famille que la femme amène la majeure partie des revenus nécessaires à la famille. C'est un reproche qu'Anthony a dû entendre quelques fois puisqu'il l'évoque indirectement dans son discours en avançant ces propos : *pour montrer que que je participe quand même à [mm] aussi moi à la rentrée aux rentrées financières [mm] qui sont nécessaires pour la vie du foyer familial (T2, 86An)*. Cet état de fait – qu'Anthony amène sa part de salaire pour subvenir aux besoins de la famille – est accentué par certains mots (*quand même et aussi*

moi) qui marquent une opposition aux propos qu'il a pu entendre de ses collègues. On peut aisément imaginer qu'ils lui ont dit, peut-être, qu'il se faisait « entretenir » par son amie.

Selon Norton (1995), l'identité est toujours un lieu de tensions, tensions qui peuvent se créer entre forces contraires comme l'identification et l'appartenance, entre l'identité pour soi/l'identité d'appartenance (je suis qui je veux être) et l'identité pour autrui/l'identité d'attribution (je suis définie par la manière dont les autres me voient) selon Dubar (1996). Dans le cadre du discours tenu par Anthony sur son identité professionnelle, ces tensions sont palpables. Anthony se retrouve ainsi à devoir défendre son choix professionnel (devenir enseignant auprès des enfants les plus jeunes) et son choix familial (il est étudiant tout en travaillant à côté de ses études pour subvenir, avec son amie, aux besoins de la famille). Ses décisions « détonnent » pour ses amis universitaires et, dans un mouvement dialectique entre définition de ce qu'il est vraiment et définition de ce qu'il souhaite que ses amis voient de lui, son identité professionnelle s'esquisse et se définit progressivement. Ce mouvement dialectique est par ailleurs visible, en particulier dans les moments où il définit son identité professionnelle par couple d'oppositions de type « je ne dis pas » *versus* « je dis » : *alors je ne dis pas que je suis étudiant je dis que je fais une formation (T2, 84An) et quand je dis que je fais cette formation je dis aussi que je continue à travailler comme e comme journaliste (T2, 84An).*

Cette idée d'opposition se retrouve, entre autres, à la fin de l'entretien T4 où Anthony rapporte une anecdote au sujet de sa mère qui s'exprime lorsqu'il termine sa formation : *quand j'ai dit à ma maman que j'avais enfin fini mes examens elle m'a dit ah c'est la c'est la elle a dit comment c'est la sortie du tunnel ((rires de An et De)) je lui ai dit je lui ai dit qu'il y avait eu de la lumière tout le long quoi (T4, 202An).* Cette image « sortie du tunnel/nuit *versus* lumière/jour » met en évidence la construction identitaire professionnelle, somme toute harmonieuse et pleinement assumée, qu'Anthony a réalisée. La construction identitaire met en position dichotomique l'image de soi, comprenant ses valeurs propres et les attentes de la société et de l'institution de formation, au sujet de la profession enseignante : *je pense que c'était le propre de cette*

première année qui veut qu'on qu'on essaie de se former se forger une image qui corresponde aussi à qui soit à la fois plus plus large que ce qu'elle était avant qu'on arrive et pis qui nous corresponde quand même quoi [mm] donc je suis en plein dans ce questionnement-là (T2, 66An).

L'image de soi qu'Anthony s'est construite, dans ce nouveau métier, a également impliqué une dimension genrée dans le développement identitaire professionnel. Une nouvelle et dernière fois, je vais aborder cette analyse dans une perspective longitudinale afin de mieux saisir, d'un entretien à l'autre, l'évolution de la construction identitaire, et ceci dans une perspective genrée.

9.2 Identité professionnelle et construction genrée (Anthony, Carlo, Anouk)

Construire une seconde identité professionnelle, celle d'enseignant : *je suis un privilégié d'avoir pu refaire une formation (T4, 190An)*

Anthony, tout comme Carlo, a choisi de travailler au cycle 1, avec les enfants de 4 ans à 8 ans. Ce choix s'est construit progressivement, entre tensions et prises de consciences.

<p>T1</p>	<ul style="list-style-type: none"> - <i>e bien moi j'aimerais bien me spécialiser chez les petits (T1, 108An)</i> - <i>je ne sais pas si j'ai les compétences créatives pour e pour enseigner chez ces chez ces plus petits mais je pense que voilà [mm] je peux aussi acquérir une partie ici à la HEP et pis à partir du moment où il y a l'envie et bien ça va déjà e (T1, 110An)</i>
<p>T2</p>	<ul style="list-style-type: none"> - <i>moi je leur dis que je vais être e. je vais être e enseignant pour des des enfants entre e quatre et huit ans [mm] puisque c'est comme ça que j'essaie de décrire la la chose et c'est comme ça que je vois mon mon identité (T2, 80An)</i> - <i>oui oui et pis e maintenant je suis étudiant je suis pas encore enseignant ou j'ai un statut qui est vraiment e. particulier (T2, 82An)</i> - <i>je fais une formation pour devenir enseignant (T2, 84An)</i> - <i>dans ma façon de définir mon identité professionnelle e. il y a aussi la volonté de montrer que que mais pas directement comme ça dans la discussion [mm] de montrer que que c'est quelque chose de d'extrêmement la formation est exigeante et pis que le futur métier sera aussi exigeant (T2, 90An)</i>
<p>T3</p>	<ul style="list-style-type: none"> - <i>moi je me sens e je me sens avant tout comme u:n étudiant pis c'est vrai que j'ai peut-être plus tendance à dire main(te)ant e futur enseignant (T3, 106An)</i> - <i>malgré tout on sent qu'on se rapproche de la fin mais e [mm] et puis alors voilà pis on a fait plus de sta:ges donc on prend confiance en soi [mm] en ses capacités et pis finalement on a- arrive à prendre conscience qu'un jour nous aussi on sera ens- enseignant [mm] donc e futur enseignant voilà (T3, 110An)</i>

T4	<ul style="list-style-type: none"> - <i>ouais mais disons que chez moi il y a des des te- des tensions assez importantes ç'est ça me revient et pis ça ça fait peu de temps que je suis e entre entre e pour faire simple entre l'enseignement l'enseignant que je souhaiterais être et l'enseignant que je suis e les valeurs que je souhaiterais défendre et les val- les valeurs qui sont effectivement défendues à travers l'enseignement que que je donne tout ça fait que e il y a pas mal de tensions finalement d'un point de vue e. d'un point de vue idéal (T4, 156An)</i> - <i>disons que je dois avouer que e suis e je re:vendique le fait que je suis enseignant à l'école primaire et pis même à l'école enfantine en tant qu'homme à mon âge [mm] comme ça ouais [mm] je vois que les gens sont sont surpris mais je suis content d'être un peu en marge (T4, 168An)</i> - <i>j'ai fait ce choix-là j'ai eu la chance de e [oui oui] j'ai eu la chance enfin e je suis un privilégié d'avoir pu refaire une formation [mm] parce qu'il y en a beaucoup qui peuvent pas (T4, 190An)</i>
-----------	---

Tableau 8

Lors du premier entretien (T1), Anthony a un projet qu'il présente au conditionnel, symbolisant ainsi ce souhait, peut-être encore un peu inavoué et incertain¹³² (*e bien moi j'aimerais bien me spécialiser chez les petits, T1, 108An*). Ce souhait balbutiant questionne Anthony qui se demande s'il aura les compétences nécessaires pour travailler avec les petits, notamment au niveau de la créativité (*je ne sais pas si j'ai les compétences créatives pour e pour enseigner chez ces chez ces plus petits, T1, 110An*). Il se déclare cependant prêt à consacrer le temps qu'il faudra pour apprendre, et son discours met en évidence sa réelle motivation (*pis à partir du moment où il y a l'envie et bien ça va déjà e, T1, 110An*).

Lors du second entretien (T2) que l'on a abordé en détail, Anthony choisit de se définir en tant qu'enseignant en cours de construction, mais tout en reconnaissant son statut d'étudiant, et ce, seulement en présence de personnes avec lesquelles il s'estime être en confiance. Avec les personnes qu'il sent parfois hostiles à son choix de métier, Anthony se définit en se protégeant et en valorisant la profession enseignante et la formation pour y parvenir (*dans ma*

¹³² Les étudiants effectuent une « présélection » en début de première année de formation pour le profil 1-4H selon Harnos ou le profil 5-8H selon Harnos. Ils réalisent des stages correspondant aux degrés des deux profils, durant la 1^{re} année. Cette présélection est confirmée en fin de 1^{ère} année de formation et devient ainsi définitive pour la suite, pour les deux autres années de formation.

façon de définir mon identité professionnelle e. il y a aussi la volonté de montrer que que mais pas directement comme ça dans la discussion [mm] de montrer que que c'est quelque chose de d'extrêmement la formation est exigeante et pis que le futur métier sera aussi exigeant, T2, 90An).

L'entretien 3 (T3) a lieu en milieu de formation initiale, après trois stages en langue 1 et un quatrième stage en langue 2. Les occasions de se « frotter » à la réalité du terrain de l'école primaire ont ainsi été nombreuses. En particulier, Anthony a pu vivre et endosser le rôle de l'enseignant amené à gérer la classe en langue 2 et a pu constater, d'une part, que la « couleur de son enseignement » reste la même et, d'autre part, qu'il reste attaché à une certaine maîtrise langagière et le « plaisir » à parler la langue (française). Bien qu'il se perçoive par moments toujours « étudiant » (*moi je me sens e je me sens avant tout comme u:n étudiant, T3, 106An*), la construction identitaire est à l'œuvre et, à partir du moment où il parle (le déictique *mai(te)nant*), il perçoit son avenir en tant qu'enseignant. L'emploi de l'adjectif « futur » en est un indice : *pis c'est vrai que j'ai peut-être plus tendance à dire main(te)nant e futur enseignant (T3, 106An)*. Ce projet qui était de l'ordre de l'hypothétique lors de l'entretien T1, formulé au conditionnel, passe au présent malgré la présence du « peut-être ». Les stages en tant que « haut lieu » de construction de l'identité professionnelle permettent en entretien T3 à Anthony de prendre ses marques et de croire à ses capacités, lui qui se posait en entretien T1 la question de savoir s'il aurait les compétences pour travailler avec les plus jeunes enfants. La présence de l'adjectif « futur » demeure pour qualifier l'enseignant qu'il sera, mais on sent bien qu'il oscille entre « enseignant » et « futur enseignant » pour se qualifier (*et pis finalement on a- arrive à prendre conscience qu'un jour nous aussi on sera ens- enseignant [mm] donc e futur enseignant voilà, T3, 110An*).

Enfin, l'entretien T4 permet à Anthony de s'interroger – cela a été un questionnement constant tout au long des quatre entretiens – sur les valeurs qu'il souhaite défendre en tant qu'enseignant (*entre l'enseignement l'enseignant que je souhaiterais être et l'enseignant que je suis, T4, 156An*). Dans ce quatrième entretien, il ne mentionne plus le terme « étudiant » : il dit qu'il est enseignant et il l'est, dans la droite ligne des autres moments où il dit « je ».

Dans cette situation, face à l'enquêtrice, on peut considérer qu'il s'agit d'un acte performatif. En outre, le choix du lexique, de nature plutôt performative, et qui est mobilisé par Anthony, est éloquent (*avouer, je revendique*) : il assume pleinement son choix d'être un homme enseignant à l'école enfantine et d'être vu, potentiellement, comme étant « marginal » dans son choix. Il tient ces propos : *disons que je dois avouer que e suis e je re:vendique le fait que je suis enseignant à l'école primaire et pis même à l'école enfantine en tant qu'homme à mon âge [mm] comme ça ouais [mm] je vois que les gens sont sont sont surpris mais je suis content d'être un peu en marge (T4, 168An)*. Tout porte à croire que le fait d'être en marge et de le thématiser haut et fort consiste pour Anthony en une manière de résoudre les tensions (travailler en tant qu'homme auprès d'enfants du cycle 1, refaire une formation pour devenir enseignant à l'âge de 30 ans et avec une charge familiale) dont je parlais dans les pages précédentes. Le fait d'avoir terminé sa formation, de ne plus être « étudiant » et d'être à l'aube de commencer un travail (à nouveau) rémunéré lui permet sans doute d'effectuer et d'assumer le choix de cette revendication. La pression sociale qu'exerçaient ses anciens collègues de l'université n'a plus lieu d'être, car Anthony est maintenant de nouveau un travailleur « actif » et salarié. Il est actif dans un domaine qu'il a pleinement choisi, qu'il assume complètement et dont il est impatient de voir arriver le démarrage concret.

C'est dans la tension entre la représentation qu'il a de lui-même comme enseignant, qui participe de celle qu'il a de lui-même comme personne et de celle qu'il a du groupe des enseignants et de la profession, dans l'interaction entre le je et le nous, que le futur enseignant aussi bien que l'enseignant en exercice peuvent construire et reconstruire une identité professionnelle (Gohier, Anadon, Bouchard, Charbonneau & Chevrier, 2001 : 5).

Il relève enfin la chance qu'il a eue de pouvoir refaire une formation : *j'ai fait ce choix-là j'ai eu la chance de e [oui oui] j'ai eu la chance enfin e je suis un privilégié d'avoir pu refaire une formation [mm] parce qu'il y en a beaucoup qui peuvent pas (T4, 80An)*. Grâce à sa propre volonté et à des mandats ponctuels en tant que journaliste, mais aussi grâce aux apports financiers amenés par son amie, Anthony a pu réaliser la formation qu'il espérait : *et pis e moi qui ai fait une bonne bifurcation là dans ma vie professionnelle si on veut e je regrette pas du tout mon choix (T2, 12An)*. Durant quelques mois de remplacement, il avait

travaillé en tant qu'enseignant dans les classes professionnelles, pour de jeunes adultes. Il a maintenant trouvé une nouvelle posture professionnelle en ayant fait le pari de se former à l'enseignement pour des enfants âgés entre 4 et 8 ans. Le pari semble plus que « tenu » !

Carlo, dans son profil, présente quelques caractéristiques identiques au profil d'Anthony puisqu'il s'agit d'un homme qui a choisi d'enseigner aux élèves des degrés 1H à 4H selon Harnos, et qui travaillera également à l'école enfantine pour sa première année d'enseignement. Durant l'histoire de la HEP/PH FR (créée en 2002), il n'y a eu que quelques étudiants hommes à s'être retrouvés dans cette configuration : c'est ainsi un élément plutôt rare qu'il convient de souligner par rapport à mon choix de corpus qui comprend des données jusqu'en 2012. Ces dernières années (2013-2016), davantage d'étudiants hommes ont opté pour le fait d'enseigner auprès d'enfants plus jeunes, dans le profil 1H-4H. Une autre caractéristique qui rapproche Anthony et Carlo est que, pour les deux, la profession d'enseignant est le second métier auquel ils se destinent : comme on l'a vu précédemment, Anthony était journaliste, un métier qu'il a exercé un certain temps. Quant à Carlo, il a fait une formation de médiamaticien, domaine dans lequel il a travaillé plusieurs années avant de partir en séjour linguistique en Angleterre.

En revanche, Carlo se démarque du profil d'Anthony par rapport à d'autres éléments : il a quelques années de moins (25 ans pour Carlo, contre 29 ans pour Anthony au début de la série d'entretiens), il est en couple – mais sans enfants – depuis quelque temps avec une étudiante qui se forme à l'enseignement secondaire et, enfin, il effectue sa formation en section germanophone.

On a pu constater, dans la précédente analyse, que la construction de l'identité professionnelle enseignante d'Anthony, en particulier en tant qu'homme au cycle 1H à 4H selon Harnos, ne s'est pas faite sans tensions. Le développement identitaire de Carlo, comme je vais m'attacher à le mettre en évidence dans l'extrait qui suit, prend une couleur différente.

Comment vit-il son identité professionnelle? Je crois qu'on ne peut pas se plaindre en tant qu'homme (T4, 141Co)¹³³, relève Carlo. Souhaitant m'interroger sur la construction identitaire de Carlo en tant qu'enseignant homme au cycle 1, voici l'extrait que j'ai retenu :

- 138De *mm comment construisez-vous votre identité professionnelle dans la société actuelle en particulier par rapport à votre choix de spécialisation alors la spécialisation 1 votre genre votre âge [alors comment ça] votre profession dans la société en tant qu'enseignant- alors vous êtes enseignant en spécialisation 1 [mm] un homme [mm] avec l'âge que vous avez comment vous sentez-vous dans la société act- actuelle [ah] un peu vous votre profession et la la société*
- 139Co *e en fait je me sens bien on sent ensuite un peu seul ((rires de Co et De)) mais e non non mais en fait e*
- 140De *alors seul en tant qu'homme ou en général*
- 141Co *oui oui seul en tant qu'homme mais non cela ne me dérange pas en fait vraiment pas jusqu'à présent je n'ai pas du tout senti ça de e [oui] mais e oui alors oui justement je crois qu'on ne peut pas se plaindre en tant qu'homme parce que e on a e on e j'aime en fait c'est e e ce n'est pas juste mais on sait e chaque fois qu'on dit ce qu'on fait ah super c'est extra ((sur un ton enthousiaste)) [oui oui] et quand c'est une femme qui dit la même chose oh ensuite c'est simple ah oui okay cool ((sur un ton neutre)) ((rires de De)) c'est un petit peu e va et oui également en ce qui concerne la recherche de poste on ne peut pas se plaindre*
- 142De *vous avez trouvé sans aucun problème j'imagine*
- 143Co *oui oui justement parce que c'est la même chose on est e*
- 144De *en tant qu'homme et surtout ici en spécialisation 1 [exactement alors encore e] ce sont déjà deux e [deux atouts] deux avantages oui atouts exactement ((rires de De et Co)) [oui exactement oui] avez-vous parfois rencontré des personnes qui étaient par exemple étaient surprises que vous enseigniez en spécialisation 1 oui bien [e] ce n'était peut-être pas le cas*
- 145Co *étonnés oui mais en fait toujours de manière positive alors toujours e ils ont à chaque fois pensé oui cool [mm] oui étonnés de cette manière positivement mais pas comme s'ils ne comprenaient pas pas du tout (c'est moi qui souligne) (T4, 138De à 145Co)¹³⁴.*

¹³³ *ich glaube als Mann kann man sich nicht beklagen, T4, 141Co*¹³³

¹³⁴

- 138 De *mm wie konstruieren Sie Ihre berufliche Identität in der aktuellen Gesellschaft vor allem in Bezug auf die Wahl Ihr- Ihrer Spezialisierung also Spez 1 Ihr Geschlecht Ihr Alter [also wie genau] Ihr Beruf in der Gesellschaft als Lehr- also Sie sind eine Lehrperson in der Spez 1 [mm] ein Mann [mm] und mit Ihrem Alter wie fühlen Sie sich in der akt- aktuellen Gesellschaft [ah] ein bisschen Sie Ihr Beruf und das e die Gesellschaft*
- 139Co *e ich fühle mich gut eigentlich man fühlt sich dann ein bisschen alleine ((rires de De et de Co)) aber e Nein Nein aber eigentlich e*
- 140De *also alleine als Mann oder im generell*
- 141Co *Ja Ja alleine als Mann aber Nein es stört mich eigentlich nicht sogar nicht bis jetzt noch nicht gespürt von e [Ja] aber e Ja also eben ich glaube als Mann kann man sich nicht beklagen weil man hat e man e ich möch- eigentlich ist es ist e e nicht richtig aber man weiss jedes Mal man sagt was man tut ah super das ist Ja Wahnsinn ((sur un ton enthousiaste)) [Ja Ja] und dann wenn das eine Frau das Gleiche sagt würde dann ist es einfach ah Ja okay cool ((sur un ton neutre)) ((rires de De)) dann ist es ein bisschen e go und auch hat e was die die Stellensuche angeht kann man auch nicht sich beklagen*
- 142De *Ja Sie haben problemlos gefunden glaube ich*

Carlo porte un regard qui pourrait être qualifié de « lucide » sur son choix de profession et de degré d'enseignement : il se sent prêt à l'intégrer et à développer son identité professionnelle dans un contexte essentiellement occupé par le genre féminin, en particulier en 1-2H (enfants de 4 à 6 ans). Cependant, conscient du fait qu'il sera en minorité en travaillant avec des enfants plus jeunes – *e je me sens ej fait bien on se sent alors e un peu*¹³⁵ (T4, 139Co) – il assume ce choix et déclare se sentir bien dans cette posture. Ce sentiment de bien-être est assuré dans son discours par le pronom personnel « ich » alors que la « vérité universelle » stipulant qu'un enseignant homme peut se sentir seul dans les degrés scolaires du cycle 1 est prise en charge, dans les propos de Carlo par le pronom impersonnel « man ». Cette différence d'emploi de pronoms, entre le pronom personnel « je/ich » et le pronom impersonnel « on/man », fait apparaître la possible tension qui peut émerger dans la recherche d'un « je » qui, à titre d'individu social, cherche à trouver sa place en tant qu'enseignant homme exerçant son métier auprès des enfants les plus jeunes, alors que la société est accoutumée à voir évoluer dans ce monde une grande majorité de femmes. Inversement, il est courant, dans les stéréotypes véhiculés par la société, d'imaginer au premier abord que, lorsqu'un homme déclare se destiner à l'enseignement primaire, il travaillera *de facto* avec des « grands », soit avec des élèves de 5H à 8H selon Harnos, âgés de 8 à 12 ans. Les propos de Carlo semblent confirmer cette réalité sociale: *oui je suis toujours vraiment étonné dans le bon sens quand il y a un certain nombre de personnes qui pensent que ah oui justement en quatrième ou en sixième année ou quelque chose comme ça [oui] et là ensuite ensuite ils me me disent oui ok ok [oui oui] exactement oui assurément oui*¹³⁶ (T4, 147Co). Le groupe nominal « un certain nombre de personnes/viele Leute » réfère aux situations que Carlo a

143Co *Ja Ja eben weil e es wirklich das Gleiche ist man e*
144De *als Mann und vor allem hier in der Spez 1 [genau also auch noch] es sind schon zwei e [zwei Atouts] zwei Vorteile Ja Atouts Ja genau ((rires de De et Co)) [Ja genau Ja] haben Sie manchmal Personen getroffen die erstaunt waren zum Beispiel dass Sie in der Spez 1 unterrichten oder noch [e] e vielleicht war es nicht der Fall*
145Co *erstaunt schon aber eigentlich immer positiv also immer wieder e sie haben gedacht Ja cool [mm] aber Ja so erstaunt richtig erstaunt so dass sie nicht verstehen das eigentlich nicht*¹³⁴

¹³⁵ *e ich fühle mich gut eigentlich man fühlt sich dann ein bisschen alleine* (T4, 139Co).

¹³⁶ *Ja wirklich immer so positiv erstaunt das schon also viele Leute denken gerade ah Ja in der vierten bis sechsten oder so etwas das [Ja] und dann und dann wenn man sagt ah okay okay [Ja Ja] genau Ja das sicher Ja* (T4, 147Co).

rencontrées, dans lesquelles il a perçu l'attente sociale qui met en évidence le fait que des enseignants hommes travaillent le plus souvent avec des élèves de 5H à 8H.

Pourtant, la tension possible dont je parlais plus haut n'est pas perçue comme étant négative par Carlo, au contraire de celle ressentie par Anthony au premier abord. Un élément-clef susceptible de donner un élément d'explication par rapport à ce point est le rôle d'autrui. Son entourage direct est partie prenante de la décision de Carlo. En effet, son père enseigne l'allemand langue étrangère au niveau universitaire, et sa mère est enseignante primaire. Bien qu'il ait grandi avec des parents séparés, le monde de l'enseignement a accompagné – positivement – Carlo durant son enfance et son adolescence. Le parcours d'Anthony n'est, en ce sens, pas similaire à celui de Carlo.

À la question de savoir comment ont réagi sa famille et ses proches au sujet de son choix de carrière, il souligne, dans son discours, que sa famille lui apporte tout son soutien : *oh eigentlich sehr gut auch [Ja sehr gut] gerade Familie die ist sehr sehr froh sie sind auch ein bisschen e in diese Richtung geht also meine Mutter e (T4, 149Co)¹³⁷*. L'emploi de l'adjectif « froh » met en évidence la satisfaction de ses proches et l'adverbe « sehr », répété à deux reprises, souligne le caractère clair du soutien familial. Carlo ne mentionne rien au sujet de ses amis – on peut ainsi supposer qu'ils n'ont pas fait de remarque particulière au sujet de son orientation professionnelle – mais il relève que son frère aîné, travaillant dans le domaine de la recherche en environnement, soutient son cadet, bien que leurs domaines d'activités ne soient pas proches : *er findet das auch toll aber Ja [Ja] aber Ja er ist ((rires de Co)) in e [in einem anderen Bereich] in einem anderen Bereich gelandet Ja genau [Ja Ja gelandet] ((rires de De et Co)) (T4, 153Co)¹³⁸*.

¹³⁷

Oh en fait très bien aussi [oui très bien] en particulier ma famille qui est très très heureuse ils vont aussi un peu dans cette direction alors ma mère est e.

¹³⁸

Il trouve aussi que c'est super mais oui [oui] mais oui il est ((rires de Co)) dans e [dans un autre domaine] il a atterri dans un autre domaine oui exactement [oui oui atterri] ((rires de De et Co)).

À un moment donné, Carlo « neutralise » ce qui aurait pu potentiellement constituer une tension ou un obstacle pour en faire un atout : effectivement, être enseignant homme au cycle 1 peut revêtir un caractère marginal mais, par là même, cette caractéristique peut devenir une particularité intéressante, car elle est susceptible d'être largement plébiscitée par de futurs employeurs. J'ai souligné au sous-chapitre 5.4 que les hommes se destinant au métier d'enseignant primaire se font plus rares et que, comme relevé *supra*, ils choisissent le plus souvent d'enseigner à des élèves de 5H à 8H. Concrètement, cela implique que les étudiants hommes qui sortent de la HEP/PH FR (et des autres HEP également) semblent avoir moins de difficulté à trouver une première place de travail : c'est du moins le constat que dresse la population estudiantine en troisième année de formation, à chaque début de printemps qui annonce l'ouverture des postulations pour le recrutement de l'année scolaire suivante. Les étudiantes de la HEP/PH FR thématisent régulièrement auprès de leurs mentors ou mentores le fait de devoir envoyer davantage de dossiers de postulation que leurs homologues masculins, et ce, pour espérer décrocher leur premier poste. Dans le même ordre d'idée, les étudiants hommes vivent moins d'entretiens d'embauche que leurs collègues féminines, car ils reçoivent rapidement une réponse positive après un premier entretien, quand ils ne sont pas directement contactés par les responsables des établissements où ils se trouvaient en stage en 3^{ème} année de formation, afin d'être rendus attentifs à telle ou telle postulation à paraître, et ce avant même la sortie des postes sur le site ou les journaux officiels du canton.

Anouk livre dans son discours un témoignage éloquent à ce sujet :

179De *mm mm merci e comment construisez-vous votre identité professionnelle dans la société actuelle en tant qu'enseignante femme active en spécialisation 2 ((pour les enfants de 8 à 12 enfants)) un petit peu vous votre métier et puis les liens avec la société*

180Ak *oui alors moi j'ai l'impression de devoir beaucoup me justifier en tant qu'enseignante ((rires de De)) c'est triste à dire mais c'est le cas et pis e en tant que femme ben encore plus de devoir me ba:ttre e je sais pas si vous avez entendu parler de la po:lémique qui doit revenir sans cesse chaque année les garçons sortant en troisième année ont été appelés [mm] par les cercles scolaires qui leur ont demandé de venir et pis e les filles pas du tout [mm] on a dû aller là-bas en sachant que forcément ben il y avait peut-être aussi des garçons qui étaient déjà pris mais qu'ils nous prenaient par politesse voilà*

- 181De *les entretiens vous aviez l'impression que c'était déjà joué d'avance*
 182Ak *que e voilà moi j'ai pas vécu ça je sais que d'autres ont vécu ça [mm] et
 pis que e*
 183De *elles sont allées pour rien en fait entre guillemets*
 184Ak *exactement oui exactement on fait un travail pour rien et pis e au final
 ben on savait pertinemment qu'on prend les ga:rçons où qu'ils soient
 qu'est-ce qu'ils ont fait c'est un garçon qu'on prend*
 185De *mm c'était un critère qui était à compétences égales mais enfin on
 prenait le critère du genre pour e faire le choix de du candidat final en
 fait (T4, 179De à 185De).*

Bien que cette situation puisse sembler tout à fait injuste, elle est sans doute une conséquence de la (sur-)féminisation du métier et fait partie du processus de postulation pour trouver une place de travail : la « marginalité » et la rareté de la présence des hommes au sein de la profession enseignante à l'école primaire impliquent que leurs dossiers de postulation sont très vite remarqués dans les procédures de recrutement de nouvelles personnes au sein des cercles scolaires (*et pis e en tant que femme ben encore plus de devoir me ba:ttre, T4, 180Ak*). Lors des démarches pour les postulations, les amies de la HEP d'Anouk ont traversé cette « épreuve » qu'Anouk n'a rencontrée qu'indirectement puisqu'elle se spécialisera dans un domaine d'enseignement à connotation plutôt féminine, comme on le verra un peu plus dans le présent au chapitre.

Carlo mentionne très ouvertement cet état de fait: *[...] eben ich glaube als Mann kann man sich nicht beklagen [...] was die die Stellensuche angeht kann man auch nicht sich beklagen (141Co)¹³⁹*. L'emploi du pronom impersonnel « on » est à nouveau de mise ici, à deux reprises, dans le discours de Carlo : cette formule impersonnelle « als Mann kann man sich nicht beklagen » fait quelque peu office de « vérité universelle » : actuellement, dans le monde de l'enseignement primaire et selon Carlo, les enseignants hommes ne peuvent pas se plaindre, car les perspectives de trouver un emploi dans un degré d'enseignement et à un taux d'engagement qui leur plaisent sont très grandes. C'est par ailleurs ce qui est advenu à Carlo puisqu'il a trouvé un poste d'enseignant dans un village germanophone, à un taux d'engagement qu'il juge très intéressant. Il s'agit d'une classe enfantine dont il va partager la

¹³⁹ *[...] en fait je crois qu'en tant qu'homme on ne peut pas se plaindre [...] en ce qui concerne la la recherche d'un poste on ne peut également pas se plaindre (c'est ma traduction).*

responsabilité avec une collègue germanophone, à la fois pour le travail dans les degrés 1H et 2H, mais aussi pour des heures d'appui en allemand langue étrangère dispensées dans cette même classe.

Si l'on compare les deux sentiments de « rareté » ou de « minorité » ressentis par Anthony et Carlo dans leur rôle d'enseignant homme au cycle 1, ils prennent une tournure qui leur est propre. Chez Anthony, la rareté est appréhendée comme étant stigmatisante au sens de Bourdieu (1982), amenant des justifications auprès de ses proches alors que chez Carlo, cette rareté est perçue comme valorisante : c'est une sorte d'avantage (je suis seul donc je suis unique) permettant de décrocher plus facilement un emploi que d'autres collègues de formation et d'entrer ainsi plus rapidement dans la profession, avec un taux d'engagement élevé et dans un profil de poste correspondant à ses attentes.

9.3 Un bilan : la part de l'appropriation langagière dans la construction identitaire (*tous*)

Une autre manière d'envisager un « autrui significatif », c'est de le considérer non pas en tant que personne, mais en tant qu'ouverture à la langue 2, vue comme un espace d'altérité ou en tant qu'instance médiatrice. Dans cette perspective, j'ai considéré tout au long de ce travail que le rapport aux langues – en particulier à la langue 2 – s'avérait être l'élément déclencheur d'un positionnement face à la construction d'une identité professionnelle nouvelle. Plus précisément, la confrontation, par mes interviewées, à l'altérité que représentent les événements significatifs vécus en langues a dû concourir au développement identitaire professionnel. Je constate aussi que la formation HEP a modifié le rapport à la langue 2 de certaines de mes enquêtées (Amandine, Anouk par exemple), qui n'ont pas réussi le test de niveau C1 en allemand L1.

Anthony accorde une grande importance à la langue française : il envisage la construction de son métier d'enseignant dans la continuité de ce qu'il avait vécu pour son précédent métier de journaliste, au sens où la maîtrise langagière et l'amour qu'il a de la langue française (T2, 18An) sont des présupposés importants dans le rôle qu'il entrevoit auprès des élèves. Ces présupposés impliquent une des interactions récurrentes avec les élèves, lesquelles sont marquées par des convictions auxquelles Anthony n'aura jamais dérogé durant les trois ans et demi qu'il a passés dans l'institution de formation : une enseignante doit pouvoir permettre aux élèves de se construire des valeurs citoyennes, éthiques, afin de pouvoir vivre ensemble dans la société actuelle. Anthony autoévalue ses compétences langagières en allemand langue 2 comme étant bonnes (T2, 36An) mais le rapport qu'il entretient à la langue allemande – il se sent désécurisé ou « limité » dans ses actes – (T2, 22 An) ne lui permet pas d'envisager le partage de valeurs en classe, dans cette même langue, par exemple. Il n'est pas possible de considérer avec certitude le fait qu'Anthony a choisi de travailler avec les enfants du cycle 1 (1H-4H) pour des raisons liées à son sentiment de non-aisance en langue 2. Ce rapport vécu à la langue 2 n'entrave toutefois pas son sentiment de légitimité en classe de stage

L2 (voir sous-chapitre 8.2). Chez mes enquêtées, les limites ressenties en langue 2 ont le plus souvent conduit à une transformation ou à une restructuration de son identité professionnelle : je pense au choix de profil, par exemple.

Carlo n'entretient pas, au premier abord, de rapport positif à la langue française, car c'est une discipline scolaire qu'il a particulièrement abhorrée dans son cursus d'élève. Il relève un parcours scolaire marqué par les mauvais souvenirs – il est très critique envers ses compétences langagières de l'époque – et par l'appréhension à oser s'exprimer en langue 2 (T1, 2 Co et 10Co). En ce sens-là, son parcours est assez similaire à celui de Claudia, pour qui l'apprentissage du français n'a pas été une source de motivation en contexte scolaire.

Le rapport à la langue allemande de Carlo n'est guère plus positif, bien qu'il l'ait parlé dans son contexte familial, au sein d'une famille recomposée. Par la suite, son rapport à la langue 2 évolue de manière plus positive au moment de l'évènement significatif qu'est la réalisation de son apprentissage de médiamaticien, suivie complètement en langue 2 et il entend mettre en œuvre des séquences immersives dans ses futures classes de 1-2H car il est convaincu du bien-fondé de ce dispositif pour apprendre une langue avec plaisir, en contexte scolaire dans le cas présent.

Au contraire d'Anthony qui entretenait un rapport plus positif à la langue 2 et aux langues en général, Carlo a, en quelque sorte, si bien changé son point de vue sur la langue qu'il entend la mettre en pratique dans sa propre classe ; son contexte familial, avec son amie qui est francophone a, sans doute, également contribué à ce changement de posture par rapport à la langue 2. Pour Carlo, le stage en langue 2 lui a permis de prendre conscience de son ouverture et de sa motivation à enseigner non seulement le français en tant que discipline scolaire, mais aussi à prendre complètement en charge une classe en français. Le séjour en tant que jeune au pair en Angleterre a également contribué à faire évoluer de manière positive son rapport aux langues, en général. C'est un même constat que réalise Claudia qui, après avoir jeté un regard négatif sur l'enseignement-apprentissage du français en milieu scolaire (T4, 35Cd), a modifié complètement son rapport à la langue française, après divers événements

significatifs, notamment la pratique de la voile en plusieurs langues (T1, 44Cd), dans une équipe internationale, et divers échanges linguistiques réalisés en français et en italien.

Bien qu'ayant au départ une attitude spécifique par rapport à la langue 2, Anthony n'intégrera que peu la langue 2 dans la perspective de son développement identitaire professionnelle et de ses futurs gestes d'enseignant en classe, alors que Carlo y donnera une place bien présente, tout comme Claudia. Si l'on met en perspective ces deux postures avec celle de la dernière enquêtée plus âgée de mon groupe de personnes interviewées, on constate d'emblée que Claire se distingue d'Anthony par rapport au fait qu'elle n'aime pas particulièrement pratiquer la langue 2 – mais également l'allemand langue 1 – en contexte professionnel. De son premier métier de journaliste, Anthony avait conservé une aisance rédactionnelle en langue 1, ainsi qu'un plaisir à s'exprimer devant un groupe, de manière générale. Cette aisance et ce plaisir, il semble les transférer sans peine dans son nouveau métier d'enseignant. Pour Claire, comme pour Carlo sans doute également, ce transfert est moins évident à réaliser. D'une part, elle ne se sent pas en confiance par rapport à ses compétences langagières – en langue 2 comme en langue 1 standard – car elle préfère de loin s'exprimer en suisse-allemand (T2, 16Cl) et, d'autre part, elle réalise que la part langagière du métier d'enseignante est plus grande que celle vécue dans sa précédente profession, dans un laboratoire médical, une remarque qui vaut aussi, par ailleurs, pour l'ancien métier de médiamaticien de Carlo.

Chiara et Aymeric choisissent de chercher du travail et de rester dans le canton de Fribourg car ils vivent un rapport à la langue 2 qu'ils considèrent comme « positif » et car ils apprécient le bilinguisme cantonal. Chiara, toutefois, décrochera un poste dans un village germanophone qui est peu en contact avec le français alors qu'Aymeric jettera son dévolu sur un village qui met en contact le bilinguisme « français-allemand ». Quant à Anouk, elle se spécialise dans le domaine des arts visuels, active dans plusieurs classes, en tant que spécialiste du domaine et elle ne sera ainsi plus amenée à enseigner l'allemand langue 2 ; on peut établir le constat, certes modeste, que son sentiment d'illégitimité perçu

en langue 2, en parallèle d'un réel engouement pour la discipline des arts visuels, a joué un rôle dans la construction identitaire et les choix, tout assumés, de se profiler uniquement dans le domaine des arts visuels.

On peut constater que le rapport à la langue, et plus particulièrement le rapport à la langue 2, modifie de manière différente la construction identitaire professionnelle de chaque personne interviewée. Certaines personnes ont considéré que l'appropriation langagière joue ou a joué un rôle important dans la posture de l'enseignante qu'elles sont en train de devenir ou qu'elles sont devenues et, au contraire, certains enquêtés ou certaines enquêtées n'ont que fait que peu fait peser ce paramètre dans l'équation de la construction identitaire. On peut ainsi affirmer que la part langagière interfère effectivement dans le développement identitaire professionnel, à des degrés divers selon les personnes enquêtées.

Le chapitre 9 a permis de mettre en lumière les liens entre identité professionnelle, genre et sentiment de légitimité, et de montrer certains derniers aspects spécifiques, extraits des discours des personnes interviewées.

Un temps d'arrêt « final » prendra la forme de conclusions ouvertes, dans le cadre du prochain et dernier chapitre (chapitre 10).

Chapitre 10 : perspectives didactiques et remarques conclusives

Le dernier chapitre de cette recherche a pour finalité de revenir sur les temps forts de mon travail de recherche, en particulier en effectuant un « trajet retour » vers mes questions de recherche initiales (sous-chapitre 10.1) et en élargissant la réflexion à certaines considérations didactiques (sous-chapitre 10.2).

10.1 Pour un retour sur mes questions de recherche

Le travail de thèse implique *de facto* un cheminement, qui peut revêtir un sens intellectuel certes, mais qui renvoie aussi à l'idée d'un itinéraire, jalonné de certaines balises, mais également de tracés qui sortent quelquefois des « sentiers battus », pour continuer à se référer à la métaphore de la trajectoire. Ce cheminement m'a amenée à réfléchir conjointement aux questions d'appropriation langagière et de développement identitaire professionnel. Et, ce faisant, il m'a insérée dans un dispositif de recherche ayant à la fois impliqué, en ce qui me concerne, une socialisation dans le monde des doctorants et plus généralement au sein de la communauté universitaire de Lausanne, mais également la mise en œuvre de savoirs intériorisés, par exemple l'appropriation progressive des écrits académiques. C'est l'un des premiers aspects de la trajectoire telle que je l'ai vécue, à titre personnel.

La seconde implication de la « trajectoire » à mes yeux renvoie à la construction identitaire professionnelle de mes quatorze interviewés. Au-delà d'une tendance internationale, mais également suisse, d'interroger le rôle-clef de l'appropriation langagière dans le développement personnel et professionnel de l'enseignant, il s'est agi pour moi d'observer finement et de comprendre ce que les interviewés ont consenti à partager avec moi dans l'interaction. Par exemple, mes analyses et mes observations m'ont permis de réaliser que, aux yeux de mes interviewés, il faut, pour se sentir compétents, expérimenter ce sentiment de compétence au travers de l'agir professionnel. Elles m'ont également permis de conforter l'une des thèses que j'avais évoquée dès les premiers chapitres de mon travail : la construction de l'identité professionnelle est à considérer comme une

socialisation en premier lieu langagière. J'aurai l'occasion d'y revenir au cours des pages qui suivent.

Le cheminement au travers de ma recherche doctorale me permet de revenir au chapitre 1 où je m'étais posé les trois questions de recherche ci-dessous :

1. Comment autrui participe-t-il à la construction identitaire professionnelle, et comment cette participation se manifeste-t-elle dans les discours des futures enseignantes ?
2. En quoi l'appropriation langagière – en particulier de la langue 2 – par l'étudiante, au cours de sa formation professionnelle, contribue-t-elle à la construction de son identité professionnelle enseignante ?
3. L'appropriation langagière et la trajectoire « à travers » les langues, propre à chaque étudiante, future enseignante, auront-elles à ses yeux un impact sur le futur enseignement des langues auprès de ses élèves ?

Je vais tenter d'apporter une réponse, ou plutôt des éléments de réponse, à chacune des trois questions posées.

Prenons la première question qui avait été posée initialement :

1. *Comment autrui participe-t-il à la construction identitaire professionnelle et comment cette participation se manifeste-t-elle dans les discours des futures enseignantes ?*

Force est de constater que la manifestation d'autrui est présente de manière récurrente dans les discours des personnes enquêtées. Chez Anthony, par exemple, cette manifestation prend la forme d'un adjuvant dans la recherche de son identité professionnelle (*j'ai l'impression que je me suis e aussi pas mal j'ai construit ma posture mon identité d'enseignant dans les discussions que j'ai avec elle finalement [mm] voilà (T4, 122An)*). Son amie, elle aussi enseignante, fait figure de modèle avec qui il interagit et discute sur les réalités du monde enseignant. Par son expérience et son expertise sur le terrain, elle plonge Anthony dans la contradiction, entre idéalisme et réalisme, afin qu'il puisse se

positionner à titre personnel et en tant qu'enseignant « émergent » : *j'ai l'occasion de discuter avec elle c'est peut-être e dans cet espace-là ces e ces interactions-là [mm] que j'apprends le plus finalement (T3, 90An).*

Pour Carlo, son père a joué le rôle d'un autrui également adjuvant puisque, grâce à lui, son rapport aux langues s'est considérablement amélioré (*mit der Zeit glaube ich habe ich da Gene vom meinem Vater geerbt weil ich habe wirklich sehr sehr viel Freude an Sprachen und ich würde noch mehr noch mehr Sprachen lernen, T1, 54Co*). Dans le cas de Claudia également, son entraîneur de voile l'a aidée à construire une relation positive avec le français, qu'elle avait autrefois abhorré à l'école. Pour Chiara également, son enseignant de français langue 2, au gymnase, lui avait conseillé, de manière tout à fait décisive, de continuer à « faire quelque chose avec le français », ce qui l'a conduite à s'inscrire dans une HEP bilingue, située dans un canton majoritairement francophone.

La question du « comment » trouve réponse en mobilisant d'une part la notion brunérienne d'« étayage », mais aussi en nous référant aux différentes réponses apportées par les enquêtés eux-mêmes : l'autre comme figure de « modèle », l'autre comme collègue de discussion et co-constructeur de l'identité professionnelle, l'autre comme créateur de questions à se poser pour avancer dans le développement professionnel, l'autre en tant qu'aide ou encore l'autre comme « générateur de contradictions à intégrer » pour mieux avancer.

Il est vrai que certaines figures officient quelque peu comme des modèles pour Anthony, Carlo, Claudia ou Chiara. Cependant, dans les entretiens, les exemples d'« anti-modèles » sont légion : on pense à l'enseignante d'anglais dans le parcours d'Aymeric, aux enseignantes de langues dans le parcours de Claudia ou dans celui d'Anouk. Les constats sont similaires d'un parcours à l'autre, que l'on soit étudiant francophone ou germanophone, les souvenirs de certains enseignements (ou enseignants) sont peu agréables, et l'on entend bien remédier à cela pour l'enseignement futur dans les classes. C'est ce que je vais investiguer ultérieurement en répondant à la question 2.

A la note de bas de page numéro 4, à la page 15, je précisais qu'à mes yeux « autrui » pouvait revêtir le visage d'une personne, mais également se référer à tout texte permettant au sujet de se développer. Je dois reconnaître que, dans mes données, c'est souvent la mention d'un « autrui être humain » qui a été évoquée par mes interviewés, à titre d'adjuvant dans leur réflexion ou dans leur quête d'identité professionnelle ou de développement professionnel, mais également à titre de protagoniste ayant freiné leur construction identitaire ou ayant joué le rôle d'un « anti-modèle ». Si l'on poursuit une analyse encore plus fine des données, la mention d'un « autrui texte » est présent, mais souvent par la mention d'un concept découvert lors de la formation institutionnelle et que l'étudiant entend à la fois intégrer d'un point de vue langagier – le fait de le mentionner lors des entretiens va dans ce sens – mais également du point de vue de la mise en pratique sur le terrain. Aymeric est sans doute l'interviewé dont les discours reflètent le plus ce constat, d'une part au travers des liens avec les cours en général (*j'aime bien e l'auto-analyse [mm] et pis réfléchir sur certains e petits points qui me e qui me tracassent pis des fois c'est c'est dans la journée il y a un truc qu'on a vu en cours [mm] et pis j'y réfléchis mais comment je ferais et pis e pis j'aime bien d'aller un tout petit peu gratter pis ça me fait toujours un petit peu e ouais des petits pas [mm] des petites avancées e ouais vers un peu plus de connaissances ça peut être un peu plus de compétences faire des réflexio:ns, T3, 8Ay*) mais aussi les principes disciplinaires-clefs prônés dans les cours, par exemple la démarche de la séquence didactique en langue 1 et le fait de travailler les connaissances orthographiques isolés au travers d'une production textuelle (*après e après je sais pas au niveau langagier [mm] peut-être être un peu e favoriser la créativité peut-être sans e moins s'enfermer dans les dans les règles d'orthographe [mm] dans les machins et pis disons un peu plus e créer écrire un texte, T4 192Ay*).

Il est rejoint sur cette lancée par Anouk qui, d'un sourire parfois malicieux lors d'entretiens – que j'ai interprété comme un signe tangible de la « connivence professionnelle – qu'elle souhaitait instaurer entre elle et moi.

13Ak *ben e disons que je comprends de mieux en mieux le langage heprien ça e c'est une bonne chose*

- 14De ((rires de De et Ak)) qu'est-ce que vous entendez par langage heprien ((rires de De))
- 15Ak non mais e je veux dire quand e par exemple certaines personnes me parlent e de termes assez techniques et tout je peux faire des liens et me dire ah oui ça j'ai vu dans un cours donc e ça doit parler du développement psychomoteur de l'enfance ça doit être ça ((sourires de Ak))
- 16De vous avez un exemple concret de terme technique qui montre cela ((rires de De))
- 17Ak e non pas e pas pas concrètement en fait [pas comme ça] non mais e
- 18De ce sont e des éléments des termes la terminologie précise que vous avez vue en cours c'est ça
- 19Ak exactement et pis quand on discute avec des amis et pis que e il y a quelqu'un d'extérieur par exemple un copain ou une copine qui vient et qui nous regarde en disant mais vous parlez de quoi je me dis ah ouais c'- 'est vrai que c'est un au:tre langage en fait [ouais ouais] presque et pis e ouais pour e certains d'entre nous ça vient assez automatiquement
- 20De ouais ouais est-ce que vous arrivez à le définir cet au- cet au:tre langage
- 21Ak ben e justement les termes techniques et pis parler de certains e par exemple Pavlov ce genre de choses et pis e [mm] d'autres nous regardent e quoi ((Ak soupire)) (rires de De)) donc e ouais e c'est peut-être plus e ci:blé
- 22De ouais dans le sens voilà si vous prenez le syndrome de Pavlov en lien avec la théorie que vous avez vue en cours e ouais
- 23Ak typiquement ou bien e quand on fait des blagues et tout on peut e mettre certains liens dedans ce genre de choses
- 25De mm vous aimez bien aussi jouer si je vous comprends bien sur ce [ouais assez e] ces mots plus techniques qui sont propres à la formation que vous suivez [mm] mm [tout à fait] d'accord

L'exemple du « syndrome de Pavlov » qu'elle donne n'est, certes, pas anodin. Il montre que l'étudiante a intégré dans son « vocabulaire hepéen » cette notion et qu'elle y voit du sens à la verbaliser auprès de ses proches, en particulier des personnes qui ne sont pas à la HEP. Ce « signe distinctif » qu'elle s'autoattribue en raison d'une mobilisation consciente et assumée du langage spécifique propre au métier d'enseignant lui permet de se penser en tant que future enseignante et de confronter son point de vue non seulement à un « autrui texte » qui serait le concept qu'elle mobilise, mais aussi à un « autrui personne » représenté ici par ses amis. Si l'on se réfère à Clot & Faïta (2000), on pourrait dire qu'Anouk mobilise une sorte de « préfabriqué », une notion

verbalisable qui serait typique du « jargon » enseignant : le fait de pouvoir le verbaliser auprès de personnes exerçant un autre métier ou suivant une autre formation la délimite ou la définit elle-même en tant que (future) enseignante. Elle semble s'approprier ainsi le « genre professionnel » au métier d'enseignant, ou du moins un des genres qui ferait qu'un enseignant donné serait amené à mobiliser des concepts pédagogiques ou didactiques pour parler de sa pratique professionnelle, par exemple dans l'espace de la salle de réunion des enseignants. On retrouve le même phénomène pour la collocation « donner du sens aux apprentissages », évoquée plusieurs fois par Aymeric dans son discours (cf. sous-chapitre 7.3). Cette collocation, à mes yeux « hyper présente » dans les discussions des enseignants chevronnés et des formateurs d'enseignants, se retrouvent autant dans les plans d'études cantonaux que dans les discours des pédagogues en général. Ce n'est sans doute pas un hasard si Aymeric l'intègre à son vocabulaire spécifique pour penser sa pratique et en parler explicitement, et s'il se réfère à cette expression de manière récurrente d'un entretien à l'autre. Il perçoit cette collocation comme étant typique des échanges entre professionnels, dans le milieu scolaire ou politico-éducatif, comme une sorte de « mot de passe » le faisant accéder à la communauté enseignante – avec tous les enjeux en termes de légitimité que cela présuppose – et permettant ainsi de l'ancrer, lui l'étudiant et bientôt l'enseignant novice, dans une démarche de reconnaissance vis-à-vis de ses pairs.

Je relève, il me semble, que l'autrui « texte » ou « concept » et l'autrui « personne » permet *grosso modo* d'atteindre le même objectif : la construction de soi en tant que professionnel pour viser la reconnaissance des pairs et, parallèlement, le développement de soi pour accéder à des fonctions supérieures. Anthony confronte ses représentations et son analyse du monde enseignant à la vision de son amie, déjà active dans l'enseignement depuis plusieurs années. Il cherche ainsi à recueillir son avis pour mieux continuer à calibrer ses gestes professionnels et à développer son identité professionnelle. Dans ce cas-ci, il se construit en référence à elle. Au contraire, Aymeric se construit en se distanciant de son ancienne enseignante d'anglais car les valeurs qu'elle laissait transparaître durant les leçons dispensées ne sont pas

celles qu'Aymeric souhaiterait mettre en jeu dans la relation interlocutive et pédagogique qu'il établira avec les élèves de ses futures classes, notamment durant l'enseignement des langues. L'appropriation de concepts ou de collocations typiques des textes du monde enseignant remplit le même rôle : une verbalisation consciente, et la plus souvent assumée, des mots qui contribuent à penser le métier d'enseignant. Cette mise en mots vise à la fois à se faire reconnaître comme un membre légitime par les pairs (Anthony, Aymeric), mais aussi à se démarquer en tant que professionnelle donnée par des proches qui exerceraient une autre fonction ou tâche professionnelle (Anouk).

Je peux ainsi répondre par l'affirmative à la première question de recherche : effectivement, sur la base des observations effectuées dans mes données, je peux relever qu'« autrui » se manifeste au travers des textes comme des personnes – le plus souvent des personnes dans le cas présent – et qu'il joue un rôle dans la construction identitaire d'enseignant. Comme je l'ai évoqué précédemment, autrui se manifeste dans les discours à travers les références explicites à des personnes identifiées comme des modèles ou des anti-modèles, mais aussi par la mobilisation discursive de concepts donnés.

J'en viens ainsi à ma deuxième question de recherche.

2. En quoi l'appropriation langagière – en particulier de la langue 2 – par l'étudiante, au cours de sa formation professionnelle, contribue-t-elle à la construction de son identité professionnelle enseignante ?

Les éléments de réponse à cette deuxième question de recherche sont plus diversifiés. Dans le cas d'Aymeric, par exemple, l'appropriation langagière fait clairement partie de la constitution de son identité professionnelle d'enseignant, d'une part en langue 1 en lien avec sa prise de conscience de travailler ses compétences orthographiques, mais aussi en lien avec son envie claire de pouvoir rester en contact avec l'allemand langue 2, ce qui l'a conduit à postuler et à être engagé dans une école située dans un contexte bilingue « allemand-français ». Dans cette perspective-là, les points de convergence entre

appropriation langagière de la langue 2 et construction identitaire professionnelle sont particulièrement forts.

Pour ce qui concerne Anthony, l'appropriation langagière en français langue 1 reste un élément important, car il apprécie particulièrement cette langue, notamment par rapport à son précédent métier de journaliste. En revanche, l'appropriation langagière en langue 2 ne joue pas un rôle majeur dans le développement de son identité professionnelle.

Carlo et Claudia partagent le point commun d'avoir « abhorré » l'apprentissage du français langue à l'école et, chemin faisant, ils ont développé un rapport plus positif à la langue française, au travers d'expériences immersives ou de la pratique de la voile (Claudia) ou de formation complètement réalisée en français ou dans le cadre de la vie privée (Carlo). Bien qu'ils se servent au quotidien du français langue 2 – leur conjoint ou leur conjointe est francophone – l'appropriation de la langue 2 ne joue pas non plus de rôle décisif dans la construction de leur identité professionnelle puisque, tous les deux vont enseigner dans une école germanophone et vont prendre en charge des heures d'enseignement d'allemand langue étrangère.

Pour Claire, qui partira enseigner dans un canton germanophone dans les classes du profil 1, destiné aux enfants plus jeunes, l'appropriation langagière en langue 2 joue un rôle minime dans la construction de son identité professionnelle. En revanche, un aspect qui a beaucoup compté pour elle, dans la construction de cette nouvelle identité d'enseignante, et ce, après un premier travail de laborantine, c'est l'appropriation langagière de l'allemand standard, en opposition à l'utilisation du suisse-allemand, dont elle faisait un usage plus marqué dans sa première profession.

Enfin, Anouk se destine à l'enseignement des activités créatrices dans diverses classes d'une même école (profils 1 et 2, pour les enfants de 4 à 12 ans). C'est un choix assumé que de ne pas travailler en tant qu'enseignante généraliste, notamment par rapport aux langues qu'elle estime ne pas assez maîtriser. Sa justification principale est de pouvoir enseigner une branche qui lui tienne à cœur, où sa propre motivation puisse être palpable et tout à fait visible pour les

élèves. L'expérience des stages en formation HEP/PH FR (en particulier le stage en langue 2) ainsi que le test de niveau C1 n'ont fait que renforcer son point de vue. En ce sens-là, la (non) appropriation langagière de la langue 2 en contexte professionnalisant a pu jouer un rôle marquant.

C'est ainsi que les points de convergence entre appropriation langagière de la langue 2 et construction de l'identité professionnelle enseignante peuvent être entrevus de manière nuancée, d'un profil à l'autre auprès des interviewées et interviewés du corpus principal, comme je le sous-entendais déjà dans les dernières lignes du chapitre 8.

Pourtant, malgré ce constat, je pense que la force de ma recherche doctorale a été de soumettre la problématique de la construction identitaire au prisme de l'appropriation langagière en langue 2, en particulier pour les raisons suivantes : les choix effectués dans le cadrage théorique de ce travail m'ont permis de considérer que la construction de l'identité professionnelle est d'abord une socialisation langagière et que les étudiants qui aspirent à devenir enseignants doivent s'approprier les genres professionnels typiques du métier, qui se présentent par exemple en langue 1 sous la forme de la maîtrise de l'écriture d'une lettre aux parents sans erreur orthographique (je pense à l'expérience d'Aymeric) mais aussi à la mobilisation explicite et verbalisée de genres typiques de la communauté enseignante (rapports d'évaluation sur les prestations scolaires d'un élève par exemple), ou encore à la gestion des phases de diffusion des consignes ou de mise en commun, où les mots des enseignants ont un poids important dans la réalisation de l'activité par les élèves (consignes) ou la validation des réponses et la phase d'institutionnalisation (mise en commun). La même perspective, transformée à l'aune de la langue 2, tour à tour questionne, éprouve, valorise ou désécurise les étudiants (je pense en particulier à l'expérience d'Anouk lors du stage en langue 2). Car ils ne disposent souvent pas des mêmes « préfabriqués » ou des mêmes « stocks de mots » (Clot & Faïta, 2000) en langue 2 que ceux dont ils disposent – ou commencent à disposer – dans leur langue 1. Cette indisponibilité, qui s'ajoute souvent à une insécurité langagière induisant une insécurité professionnelle, permet de mettre en perspective, ou parfois de mettre à l'œuvre, le processus

de construction professionnelle qui est à l'œuvre. Certains étudiants (Anthony, Adam, Aymeric, Chiara) parviennent assez aisément à dépasser le stade de cette « indisponibilité » et à puiser dans leurs ressources langagières ou non-verbales afin de recevoir la légitimation ou la confirmation attendue par les pairs. Je pense ici en particulier au moment où Aymeric s'est vu confirmé dans son rôle d'enseignant stagiaire lors du stage en langue 2, par les élèves de la classe, malgré le fait que leur langue 1 n'était pas la même. Par le contexte de stage en langue 2, on est, plus ou moins inexorablement, amené à simplifier ses phrases et à mobiliser un répertoire quelque peu simplifié, lors d'un stage en langue 2. Les étudiants qui parviennent à se sentir confirmés dans leur rôle d'enseignants visent peut-être moins le fait de mobiliser explicitement des concepts pédagogiques ou didactiques typiques du métier – encore faut-il les maîtriser ou les avoir cherchés dans un dictionnaire spécialisé – qu'à pouvoir « parer à l'essentiel », à savoir l'agir et l'action en tant que tels au sein de la classe : donner les consignes, gérer l'activité et la mise en commun qui en découle, établir une relation pédagogique de confiance avec les élèves de sa classe, échanger avec les élèves et avec ses collègues, ainsi que comprendre les différents acteurs du monde scolaire. Ces étudiants arrivent ainsi à se constituer un « style » (Clot & Faïta, 2000 ; Clot & Soubiran, 1998) au sein d'un genre professionnel, d'un « préfabriqué » (Clot & Faïta, 2000) ou d'un stock de mots propres à la profession enseignante.

Je considère ainsi que la question de l'appropriation langagière en langue 2, à l'instar de la question de la socialisation langagière en langue 2, favorise pour ainsi dire un « effet de loupe », qui permet de mieux prendre conscience de ce qui se passe et de l'analyser de manière pertinente, quand il s'agit pour le futur enseignant de se construire une identité professionnelle, qui passe d'abord par la mise en mots. Elle permet en outre de se questionner sur les capacités transversales des étudiants à mobiliser des compétences d'une langue à l'autre, et à penser leur pratique de manière intégrée, oscillant d'une langue à l'autre ou de concepts propres à telle communauté linguistique et scolaire. Si l'étudiant sait écrire une lettre aux parents en langue 1 et s'il sait gérer une mise en commun dans cette même langue, saura-t-il transférer cette compétence-là dans un contexte de stage en langue 2 ? Pour ma part, j'ai envie de répondre

par l'affirmative à cette question, bien que je sois consciente que le répertoire langagier mobilisé sera certainement un peu plus limité et que le recours à d'autres stratégies de communication, notamment non verbales, devra s'avérer nécessaire (je pense en particulier à des compétences langagières dès le niveau B2 selon le CECR).

Au moment de penser la construction de l'identité professionnelle enseignante comme genre professionnel à maîtriser, car telle a été la position retenue dans cette thèse (voir notamment le chapitre 2), la question du transfert de la capacité à mettre en mots, de la langue 1 à la langue 2, reste cruciale. Si cette capacité est réelle et concrétisée sur le terrain, l'identité professionnelle enseignante reste envisagée/envisageable et susceptible d'émerger, y compris dans sa dimension où l'étudiant sera amené à enseigner les langues. Si cette capacité ne trouve pas de réalisation favorable (par exemple Anouk qui a dû faire valider ses réponses par l'enseignant de stage en langue 2 et qui, par cet épisode, a eu l'impression de régresser d'une année dans les contenus abordés en formation), la question de l'identité enseignante, y compris la perspective d'enseigner les langues, peut se trouver singulièrement compromise. Un choix de spécialisation vers une autre discipline peut, ou doit, alors être envisagé, comme cela a été le cas pour Anouk qui s'est spécialisée, par réelle motivation, dans l'enseignement de la discipline des activités créatrices et manuelles. Au terme de ce travail, il importe également de considérer chaque trajectoire d'appropriation langagière en soi, dans ses interactions avec les questions de développement identitaire professionnel et les propres expériences vécues.

A la deuxième question de recherche, je viens d'apporter ici quelques réponses plus nuancées mais qui ne démentent pas la perspective d'un lien fort entre trajectoire d'appropriation langagière (en particulier pour la langue 2) et la construction de l'identité professionnelle enseignante.

Je vais enfin me pencher sur la troisième et dernière question de recherche.

3. *L'appropriation langagière et la trajectoire « à travers » les langues, propre à chaque étudiante, future enseignante, auront-elles à ses yeux un impact sur le futur enseignement des langues auprès de ses élèves ?*

De manière générale, on peut répondre par l'affirmative à cette question. Les anciens élèves qui ont connu un parcours en langues plus difficile ou, à leurs yeux, « vide de sens » (en particulier Aymeric, Carlo, Claudia ou Anouk), ne souhaitent pas reproduire dans leurs futures classes ce qu'ils ont vécu dans leur propre cursus scolaire : enseignement systématique et par cœur des préceptes grammaticaux, activités déconnectées du quotidien, enseignement frontal et dont les objectifs ne sont pas rendus visibles pour les élèves. De manière consciente et assumée dans leurs discours, ils envisagent des activités ludiques, des mises en projet ou des leçons données en immersion pour que leurs futurs élèves voient du sens à l'appropriation langagière, en particulier de la langue 2.

En revanche, certains anciens élèves (Anthony ou Chiara par exemple) souhaitent reprendre ce qui a bien fonctionné à leurs yeux : exigence et motivation de l'enseignant en classe, activités concrètes entre autres (*je remarque e quelque chose qui est e au niveau des apprentissages que j'ai fait dans le cadre scolaire en dans les langues ce qui a souvent payé chez moi c'était e e. les enseignants exigeants [mm] c'est-à-dire qu'on retrouve justement que des fois ça se remarque encore plus dans mais c'est la même chose dans d'autres branches il faut e il faut avoir de l'ambition ça c'est une autre qualité de l'ambition au niveau e au niveau des apprentissages possibles de de ses élèves, T4, 122An*).

Les analyses thématiques pratiquées dans le cadre du chapitre 7, notamment sur la gestion de l'analyse des erreurs, sur le sens à donner aux apprentissages et le rôle porteur de la pratique, sur la passion de l'enseignement et le choix de favoriser l'égalité de traitement et la différenciation dans sa salle de classe, permettent de mettre en évidence que les expériences individuelles vécues en tant qu'élève auront un impact quasi certain sur le profil du futur enseignant. Un élève n'ayant pas trouvé sa place légitime dans le contexte de la classe, en raison d'une langue différente ou d'un dialecte différent, aura tendance à devenir

un enseignant soucieux de ces questions-ci, ou en tout cas il sera sensible à ne pas mettre de côté ces aspects-ci dans les actes professionnels quotidiens : je pense ici en particulier à Claire et à Claudia. Un élève n'ayant pas toujours vu la finalité ou le sens des leçons données en langue 2 ou en langue 3 durant sa scolarité, en raison d'une « déconnexion » trop importante à ses yeux avec la réalité sociale qui l'entoure ou d'un manque de réinvestissement possible, aura sans doute envie de chercher de nouvelles solutions, plus pragmatiques et ancrées dans une perspective communicative ou actionnelle : c'est le cas de Carlo qui a songé à proposer à sa classe des dispositifs immersifs, notamment l'enseignement du sport en français langue 2. Dans le même ordre d'idée, un élève ayant eu des enseignants de langue passionnés (comme cela a été le cas pour Anthony) sera plus enclin à se poser la question de savoir ce qui rendait l'enseignement si passionnant, et à réfléchir à ce qu'il pourrait réinvestir de cet enseignement pour sa propre pratique. Enfin, un élève ayant connu un parcours orthographique difficile ou des enseignants parfois jugés comme étant « stigmatisants » en langues, développera sans doute une plus grande sensibilité aux questions d'équité de traitement en classe, de différenciation, de travail sur l'orthographe dans une perspective plus globale, via la production textuelle de genres textuels donnés, par exemple. C'est le cas pour Aymeric, dans les discours qu'il a tenus lors des différents entretiens.

Ces quelques illustrations, toutes tirées de mon chapitre 9, vont dans le sens d'une réponse par l'affirmative à ma troisième question de recherche : les expériences personnelles dans l'appropriation langagière ont effectivement un impact sur le futur enseignement de langue(s). D'autres exemples que ceux mentionnés au chapitre 9 pourront, dans des articles futurs à produire par mes soins, après la thèse, certainement venir confirmer cette analyse.

Enfin, on a vu, au chapitre 3, que la construction de l'identité professionnelle démarrait par la « socialisation informelle » (Nault, 1999), et le souhait de mes interviewés de reprendre / réinvestir – ou non – ce qu'ils ont vécu à l'école primaire sous-tend tout à fait l'idée que l'identité professionnelle ne démarre pas sur un simple « coup de baguette magique », en arrivant à l'entrée en formation initiale. Les représentations sociales sur le métier d'enseignant (de langues) et

Le propre vécu scolaire jouent effectivement un rôle non négligeable dans le développement identitaire professionnel des enseignants. Un aspect qui est également à souligner est que certains parcours difficiles, vécus par les personnes qui j'ai interviewées, ne les ont pas dissuadées. Elles ont réussi à dépasser l'expérience scolaire et, paradoxalement, c'est peut-être à partir de là qu'est né leur projet d'enseigner.

Je vais, à présent, m'interroger sur certaines implications didactiques de ma recherche (sous-chapitre 10.2).

10.2. Apports de ma recherche et implications didactiques pour la formation des enseignants

Cette recherche a porté sur plusieurs années et a compté quarante-huit entretiens, dont vingt-huit pour le corpus principal¹⁴⁰. Au terme de ce travail, j'ai également cherché – sans prise de contact directe – ce que sont devenus mes interviewés et mes interviewées, près de six années plus tard, par une simple recherche sur les sites des écoles primaires via des moteurs de recherche. Il pourrait être intéressant de savoir ce que mes interviewés sont devenus, s'ils sont toujours actifs (ou non) dans le domaine des langues et de savoir ce que sont devenus en 2018 leurs projets datant de l'année 2012, au terme de leur formation initiale.

Au sein de mon corpus principal, Anthony est toujours actif dans l'enseignement en classe de 1-2H, en ville de Fribourg même, en ayant changé d'école une fois durant les cinq ans. Carlo enseigne toujours dans la même école germanophone à F***, en Singine, en classe de 1-2H. Je n'ai malheureusement pas retrouvé la trace de Claire, ni dans les écoles du canton de Berne ni dans celles du canton de Fribourg. Il se peut, par ailleurs, qu'elle ait changé de nom de famille et que, ainsi, son activité professionnelle actuelle soit plus difficile à retrouver. Claudia enseigne l'allemand langue étrangère dans le canton de Zürich, dans une petite ville en banlieue de Zürich, à W***. Aymeric travaille toujours dans la même école en contexte bilingue à C**, depuis plus de cinq ans. Par exemple, pour l'année 2017-2018, il enseigne en 7H. Anouk est toujours spécialiste dans l'enseignement des activités créatrices, dans la même école que celle où elle avait été engagée il y a près de six ans, dans le district de la Broye, à D***.

Au niveau de mon corpus secondaire, Chiara enseigne cette année en classe de 3-4H dans le canton de Fribourg, en Singine, à Ü***. Adam, bien qu'il ait voulu, à la fin de sa formation se spécialiser dans l'enseignement individuel de la musique, a changé d'avis et enseigne actuellement en classe de 1-2H en ville

¹⁴⁰ Consignés dans le volume II de ce travail.

de Fribourg, mais dans une autre école qu'Anthony. Carolina est active dans l'enseignement primaire en classe de 4H dans le canton de Berne, à la campagne, à B***. Albertine a réalisé, au terme de son parcours à la HEP, une formation à l'université de Fribourg dans le domaine de l'enseignement spécialisé, mais je ne suis pas parvenue à trouver sa trace au-delà de ce cursus universitaire.

Pour les quatre personnes qui avaient interrompu leur formation et qui avaient quitté la HEP, je n'ai pas non plus retrouvé la trace de Christine, d'Amandine et de Christoph. Pour Alphonse, il me semble avoir appris qu'il a démarré une nouvelle formation : un apprentissage dans le secteur de l'intégration et de la formation professionnelle au niveau romand (avec une formation dans le canton de Vaud, à M***). Dans une perspective de recherche future, je souhaiterais pouvoir leur accorder davantage d'attention (corpus secondaire) et tenter de voir quelles sont les traces potentielles, dans leurs discours, de la non-construction de l'identité professionnelle et du sentiment de malaise en formation ayant présidé à la décision de réorientation professionnelle.

Il a été question de trajectoires d'appropriation langagière tout au long de cette thèse. Or, il est particulièrement intéressant de voir que les choix qui s'esquissaient au terme de la formation initiale au métier d'enseignant se sont concrétisés et se « vérifient » dans la majeure partie des cas, cinq ans plus tard (à l'exception d'Adam). Je pense en particulier à Anthony, à Aymeric, à Claudia, à Anouk ou encore à Carolina ou Chiara.

L'identité professionnelle que mes interviewés se sont forgée au cours des cinq dernières années et leur sentiment de compétence en la matière doivent – sans rencontrer à nouveau mes interviewés, nous ne pouvons que faire des suppositions – sans nul doute leur permettre de continuer à exercer le métier auquel ils se sont formés. C'est ainsi que, et je terminerai par ce point, je suis en mesure de me demander quelles sont les implications didactiques d'un tel travail de recherche, pour la formation HEP/PH FR et peut-être aussi pour le terrain primaire.

Voici quelques pistes qui demanderaient à être davantage approfondies dans la durée, notamment au travers d'articles ultérieurs. Ces pistes s'adressent de manière générale aux HEP/PH de Suisse mais visent plus spécifiquement une insertion dans le terrain de la HEP/PH FR même :

- a) Les liens entre appropriation langagière (langue 1 et langue 2) et construction de l'identité professionnelle existent bel et bien, parfois de manière nuancée d'un profil à l'autre. Il s'agirait de **fournir des espaces de discussion et de réflexion** à ce sujet, dans les institutions qui forment les futurs enseignants primaires. L'écriture du dossier d'apprentissage ou tout autre écrit réflexif similaire est un premier pas, mais ce processus demanderait à être intensifié, notamment par la création d'espaces-temps ou espaces-lieux qui privilégieraient une telle approche réflexive et ouverte au transfert de compétences, à l'appropriation de genres textuels et de genres professionnels non seulement dans sa langue 1, mais aussi dans sa langue 2 ou dans d'autres langues étrangères afin de favoriser une perspective plurilingue et pluriculturelle de la construction identitaire professionnelle.

- b) La présence d'un « autrui significatif » (formation initiale, stages) aide les futurs enseignants à construire leur identité professionnelle. En ce sens, **la confrontation à l'altérité**, à d'autres avis (mentors, formateurs de terrain) est une condition *sine qua non* de ce développement et doit être maintenue dans les institutions de formation, comme c'est le cas actuellement à la HEP/PH FR. Elle pourrait être intensifiée à la demande de l'étudiant, en fonction de ses besoins (langagiers) spécifiques. Comme mes interviewés ont plus souvent mentionné le rôle d'un autrui de type « personne », il pourrait être également intéressant de réfléchir ensemble au rôle d'autrui de type « texte » (concept, article, conférence, etc.). Cette approche est déjà valorisée dans les écrits réflexifs autour de l'articulation entre théorie et pratique, mais un accent spécifique pourrait être mis sur le rôle d'autrui non associé à une personne : la confrontation à un texte au sens large peut

permettre en effet de se développer et d'accéder à des fonctions supérieures. Et ce point-ci mériterait une attention toute particulière.

- c) La **pratique du bilinguisme « français-allemand »**, dans les cours en immersion, par exemple, ou le stage dans l'autre région linguistique à la HEP/PH FR, en tant que confrontation à « autrui » et permettant une réelle décentration, doivent être intensifiés, car ils permettent des réflexions sur l'identité professionnelle et une meilleure prise en compte de sa propre langue 1, de sa langue 2, en un mot de sa trajectoire d'appropriation langagière. Ces espaces bilingues de formation ou de stage devraient être intensifiés car ils sont sans doute encore insuffisants à l'heure actuelle. Il faudrait faire le pari d'une formation qui confronterait la majeure partie des étudiants – et pas uniquement les étudiants du diplôme bilingue qui suivent environ 40% des cours et des stages dans leur langue 2 – à plus de cours en immersion (actuellement entre 10% et 15% pour les étudiants francophones et germanophones). Cette option permettrait une réelle décentration et une confrontation à l'altérité (langagière, culturelle, scolaire, etc.) qui serait encore plus intense.
- d) Les étudiants apprennent, dans les cours de didactiques disciplinaires (entre autres en langues) à la HEP/PH à proposer **des mises en projets** ou des tâches pour les apprentissages en langues de leurs futurs élèves, ce qui leur permet de donner du sens à ces mêmes apprentissages. Il faut poursuivre dans ce sens-là afin de ne pas reproduire le vécu plutôt difficile de certains de mes interviewés par rapport à leurs progrès en langues en contexte scolaire. **Une approche interdisciplinaire**, préconisée par les plans d'études romand et alémanique, permet également d'être porteuse de sens pour les apprenants. Et il importe de maintenir des liens étroits entre formation initiale et formation continue afin de (continuer à) sensibiliser le terrain à ce sujet.
- e) Le terrain de l'école primaire devrait davantage s'ouvrir à des **pratiques de didactique intégrée**, comme cela est préconisé dans les plans d'études

intercantonaux et cantonaux. En effet, de telles pratiques permettent, me semble-t-il, une décentration par rapport à la langue 1 et mettent en relation des concepts propres à différentes langues. Mais il faudrait y consacrer sans doute davantage de temps pour que cette approche soit mise en place durablement. Le domaine est encore assez novateur en la matière et la compréhension de cette approche par les acteurs du terrain demande à être accompagnée et développée au travers de dispositifs de formation continue et de contacts plus fréquents entre la formation initiale et la formation continue. A l'heure actuelle, à la HEP/PH FR, des pratiques de didactiques intégrées existent dans des cours immersifs, donnés en team-teaching, pour les disciplines des mathématiques et des sciences, ainsi que pour la didactique des langues étrangères, ainsi que les didactiques des sciences religieuses et de l'histoire ou encore la didactique intégrée entre la langue 1 et la langue 2. Ces dispositifs, précurseurs, demanderaient également à être davantage connus, valorisés, voire étendus à d'autres disciplines.

Ces pistes demanderaient assurément à être repensées, développées et complétées dans une phase d'analyse ultérieure, au travers des articles que j'envisage d'écrire afin de poursuivre une réflexion qui ne saurait s'arrêter au terme de cette thèse, par exemple en investiguant davantage le corpus secondaire de mes données, en analysant mes données avec la notion des « figures de l'action » de Bulea (2011) ou encore en établissant une analyse très fine de l'évolution du répertoire mobilisé par les futurs enseignants, d'un entretien à l'autre. Une piste pourrait être également de valoriser davantage, toujours au travers d'articles, la perspective longitudinale qui a été la mienne dans cette thèse, et que j'ai contribué à mettre en lumière dans les analyses sur les discours d'Aymeric et d'Anthony, qui ont mobilisé des extraits de discours allant des entretiens T1 à T4. Je pourrais également m'intéresser davantage au parcours des étudiants qui ont été en « rupture de formation » et qui ont souhaité se réorienter professionnellement.

Il est vrai que le sujet de ma thèse m'a occupée un certain nombre d'années. Pourtant, la mesure du temps n'a pas eu raison de ma motivation, bien au

contraire : je me sens sereine et motivée pour poursuivre la réflexion dans cette perspective et pour développer les pistes proposées *supra*, tout en contribuant à la valorisation des conclusions (provisaires et amenées à évoluer encore) de ma recherche doctorale. L'analyse d'extraits d'entretiens moins exploités dans cette thèse, au vu du large corpus récolté, est également un point qui va retenir toute mon attention dans des perspectives futures de recherche.

Enfin, au terme de cette recherche et au moment de mettre le point final, je me questionne une ultime fois sur mon identité professionnelle : ce travail de recherche doctorale m'a donné la possibilité de construire une identité de chercheuse – complémentaire à mon identité de formatrice enseignante en français langue 1 et en langue 2 – tout à fait essentielle pour la poursuite de mon travail de formatrice en institution HEP et dans un contexte lié à un processus de tertiarisation, dû au passage des anciennes Ecoles normales aux HEP et aux réformes de Bologne.

En osant le parallélisme avec l'appropriation langagière et la maîtrise des genres textuels / professionnels appréhendés par les étudiants francophones et germanophones de la HEP/PH FR afin de construire leur propre identité professionnelle d'enseignant, je mesure le parcours réalisé dans ma propre appropriation langagière des écrits académiques et dans la construction de ma posture de chercheuse. Ce qui ne constituait au départ que de petits balbutiements de synthèse d'articles scientifiques ou d'argumentaires scientifiquement nourris, a pu se développer progressivement pour prendre une autre mesure, plus scientifique et plus fondée, en particulier dans la capacité à parvenir à nouer ensemble, si je peux mobiliser cette image, les fils de l'argumentation propre à tel ou tel chapitre et dans l'aptitude à faire progresser à travers les mots l'argumentaire contribuant à forger et à développer la thèse.

Dans la mesure où les entretiens ont été menés dans la langue 1 des interviewés, francophones et germanophones, mon dispositif de recherche m'a également permis de développer mes propres compétences et mes ressources langagières en langue 2, notamment dans le fait d'appréhender le répertoire

langagier spécifique au développement d'un projet de recherche de cette envergure, ainsi de pouvoir interagir et réagir spontanément aux propos tenus lors des différents entretiens avec les interviewés germanophones. Il m'a permis de réaliser que, si j'ai pu progressivement construire une identité de chercheuse au cours de mes années de recherche doctorale, le fait que le contexte de la recherche implique *de facto* les deux langues, le français et l'allemand, n'est pas une entrave à ce développement identitaire personnel et professionnel. Au contraire, je pense que le caractère bilingue du dispositif de recherche a pleinement joué un rôle dans le maintien de ma motivation tout au long de ces années de recherche.

Au-delà de ces quelques considérations, ce travail m'a surtout permis de réfléchir aux articulations possibles entre trajectoire d'appropriation langagière et construction de l'identité professionnelle, que je tiens, pour la suite de mon propre parcours de chercheuse et de formatrice, à continuer à concevoir comme étant tout à fait interdépendants et fondamentalement nécessaires.



ANNEXES

T

III.1 Vue d'ensemble sur le dispositif de recherche à caractère longitudinal

Numéro de l'entretien	Période de l'entretien	Nombre d'entretiens conduits : 48 entretiens au total (4 interruptions de formation en cours de route)	Durée spécifique de chaque entretien par période (en minutes : secondes)		Durée totale de tous les entretiens (T1 + T2 + T3 + T4)
T1	Septembre 2009	14	22:12 (Ad) 33:15 (Ab) 43:38 (Al) 24:11 (Ak) 34:15 (An) 22:32 (Ay) 24:17 (Am)	22:07 (Co) 14:32 (Ca) 21:46 (Ch) 31:25 (Cr) 21:18 (Cl) 18:49 (Cd) 26:43 (Ct)	5 heures et 1 minute
T2	Septembre 2010	12	49:07 (Ad) 43:00 (Ab) 45:33 (Al) 33:29 (Ak) 54:00 (An) 48:46 (Ay) ---:--- (Am)	25:33 (Co) 20:34 (Ca) 31:14 (Ch) 42:18 (Cr) 33:38 (Cl) 24:46 (Cd) ---:--- (Ct)	7 heures et 31 minutes
T3	Février 2011	12	55:50 (Ad) 49:26 (Ab) 52:36 (Al) 43:46 (Ak) 33:51 (An) 1:09:22 (Ay) ---:--- (Am)	36:40 (Co) 18:19 (Ca) 30:47 (Ch) 30:41 (Cr) 32:10 (Cl) 36:52 (Cd) ---:--- (Ct)	8 heures et 10 minutes
T4	Juillet ou octobre* 2012 (*si prolongation de formation)	10	51:55 (Ad) 1:03:08 (Ab) ---:--- (Al) 47:57 (Ak) 55:11 (An) 1:20:42 (Ay) ---:--- (Am)	40:07 (Co) 25:52 (Ca) 29:04 (Ch) ---:--- (Cr) 46:13 (Cl) 30:30 (Cd) ---:--- (Ct)	7 heures et 50 minutes

III.2 Guide pour l'entretien 1

Au début de la formation de la volée 2009-2012,
septembre 2009

Biographies langagières – Sprachbiografien

Parcours de vie personnel – *persönlicher Lebenslauf*

- Racontez-moi votre histoire personnelle en lien avec l'apprentissage des langues (en particulier à la maison, avec votre famille). *Erzählen Sie bitte Ihre persönliche Geschichte unter dem Aspekt „Sprachen lernen“. (insbesondere zu Hause mit Ihrer Familie).*
- Quels souvenirs gardez-vous des langues à la maison ? *Welche Erinnerungen an Sprachen zu Hause haben Sie?*

Parcours de vie scolaire – *schulischer Lebenslauf*

- Racontez-moi votre histoire avec les langues étrangères à l'école. *Erzählen Sie bitte ihre Geschichte unter dem schulischen Aspekt „Fremdsprachen lernen“.*
- Quels souvenirs gardez-vous des langues à l'école ? *Welche Erinnerungen an Sprachen in der Schule haben Sie?*
- Qu'est-ce qui a bien fonctionné pour vous pour l'apprentissage des langues à l'école ? *Was ist Ihnen am besten gelungen, als Sie in der Schule Sprachen gelernt hatten?*
- Y a-t-il eu à l'école des personnes/événements/expériences qui ont particulièrement influencé votre histoire en lien avec l'apprentissage des langues, en termes positifs ou moins positifs ? *Gab es in der Schulzeit Personen/Ereignisse/Erfahrungen, die einen besonderen Einfluss -positiv oder negativ- auf Ihre persönliche Geschichte mit Sprachen gehabt hatten?*
- Avez-vous déjà suivi des cours en immersion ? Si oui : En quelle langue, dans quel pays et quels ont été les apports pour vous ? *Haben Sie schon Lehrveranstaltungen in einem Immersionsdispositiv besucht? Wenn Ja, in welcher Sprache und in welchem Land? Was hat es Ihnen gebracht?*

Expériences linguistiques extrascolaires – sprachliche Erfahrungen ausser der Schule

- Avez-vous déjà entrepris un séjour linguistique ou un échange ? Si oui : En quelle langue, dans quel pays et quels ont été les apports pour vous ? *Haben Sie schon einen Sprachaufenthalt oder einen Austausch gemacht? Wenn Ja, in welcher Sprache und in welchem Land? Was hat es Ihnen gebracht?*
- Avez-vous déjà pratiqué des loisirs ou autres activités dans une autre langue ? Si oui : En quelle langue, dans quel pays et quels ont été les apports pour vous ? *Haben Sie schon Hobbys oder andere Aktivitäten in einer anderen Sprache gemacht? Wenn Ja, in welcher Sprache und in welchem Land? Was hat es Ihnen gebracht?*
- Comment apprenez-vous maintenant le mieux/le plus efficacement les langues en dehors de l'école ? *Wie lernen Sie jetzt am besten Sprachen ausserhalb der Schule?*
- Que représente l'apprentissage des langues pour votre avenir privé ? *Was bedeutet für Sie Sprachen lernen, vor allem für Ihre persönliche und private Zukunft?*

Vers la HEP FR... Richtung PH FR...

- Pourquoi avez-vous choisi la HEP FR comme lieu de formation ? *Warum haben Sie die PH Freiburg für Ihre Ausbildung gewählt? (éventuellement relance sur bilinguisme de l'institution: le bilinguisme de l'école et du canton de Fribourg a-t-il joué un rôle dans votre décision ? Hat die Zweisprachigkeit der PH FR eine Rolle für Ihren Entscheid gespielt?)*
- Comment imaginez-vous y apprendre la langue 2 en tant qu'apprenant ou apprenante (méthodes, stratégies, etc.) ? *Wie stellen Sie sich vor, an der PH FR als Studierende Sprachen zu lernen? (Methoden, Strategien, usw.)?*
- A votre avis, de quelles qualités et de quelles compétences un enseignant ou une enseignante devrait-il faire preuve en général ? *Welche Eigenschaften oder welche Kompetenzen sollte ein Lehrer oder eine Lehrerin Ihrer Meinung nach beherrschen? Und insbesondere in Sprachen?*
- Savez-vous déjà quelle spécialisation vous allez choisir en 2ème année ? *Wissen Sie schon, welche Spezialisierung Sie im 2. Jahr wählen werden?*
- Que représente l'apprentissage des langues, en particulier de la langue 2 pour votre futur métier d'enseignant-e à l'école primaire ? *Was bedeutet für Sie, Sprachen lernen, vor allem für Ihren zukünftigen Beruf als Lehrperson an der Primarschule?*

- Qu'est-ce que vous verriez réinvestir de votre propre parcours pour votre enseignement futur en langues ? *Welche persönlichen Erfahrungen könnten Sie für Ihren zukünftigen Sprachunterricht wieder benutzen?*
 - Avez-vous quelque chose à ajouter ? *Möchten Sie etwas ergänzen? War es klar genug auf Deutsch, da ich in der Zweitsprache mit Ihnen diskutiert habe?*
-

- Question subsidiaire pour ETU DiBi (du diplôme bilingue) : pouvez-vous expliciter les raisons personnelles et professionnelles qui vous ont fait choisir la voie du Diplôme bilingue pour votre parcours de formation à la HEP FR. *Können Sie die persönlichen oder beruflichen Gründen erklären, die geführt haben, dass Sie sich für das zweisprachige Diplom an der PH FR eingeschrieben haben ?*

III.3 Guide pour l'entretien 2

Après 2 semestres de formation HEP, septembre 2010

Biographies langagières et trajectoires d'apprentissages en langues – *Sprachbiografien - Lernwege im Bereich Sprachen*

Parcours de vie personnel – *persönlicher Lebenslauf*

Expériences linguistiques extrascolaires – *sprachliche Erfahrungen ausser der Schule*

- Racontez-moi comment s'est passée votre histoire personnelle en lien avec l'apprentissage des langues, depuis le semestre d'automne 2009 : à la maison avec la famille. *Erzählen Sie bitte Ihre persönliche Geschichte unter dem Aspekt "Sprachen Lernen" seit dem Herbstsemester 2009: zu Hause mit der Familie.*
- Racontez-moi s'est passée votre histoire personnelle en lien avec l'apprentissage des langues, depuis le semestre d'automne 2009 : éventuelles expériences linguistiques extrascolaires. *Erzählen Sie bitte Ihre persönliche Geschichte unter dem Aspekt "Sprachen Lernen" seit dem Herbstsemester 2009: eventuell sprachliche Erfahrungen ausser der Schule.*

A la Haute Ecole pédagogique de Fribourg...

An der Pädagogische Hochschule Freiburg ...

- Racontez-moi comment s'est passée (de manière générale) votre première année à la HEP FR. *Erzählen Sie bitte, wie Sie das vergangene Jahr an der PH FR (im Allgemeinen) erlebt haben.*
- Et dans le domaine des langues ? Pouvez-vous me raconter comment a évolué votre L1 ? Comment a évolué votre L2 ? Comment s'est déroulé votre apprentissage des langues ? (+ question subsidiaire pour les personnes concernées : au 2^{ème} semestre, l'échange interne dans l'autre section linguistique a-t-il joué un rôle particulier ? Si oui, lequel ?) *Und im Bereich Sprachen? Können Sie mir sagen, wie hat sich Ihre L1 entwickelt? Wie hat sich Ihre L2 entwickelt? Und was das Sprachenlernen betrifft? (+ zusätzliche Frage für die Betroffenen: hat dabei der interne Austausch im 2. Semester in die andere sprachliche Abteilung eine Rolle gespielt? Wenn ja, welche?)*
- Que pensez-vous des dispositifs de cours donnés en immersion ? *Was denken Sie von den Ausbildungsdispositiven in Immersion?*

- Y a-t-il eu durant cette année à la HEP des personnes/événements/expériences qui ont particulièrement influencé votre histoire en lien avec l'apprentissage des langues ? *Gab es während dieser Jahr an der PH Personen/Ereignisse/Erfahrungen, die einen besonderen Einfluss auf Ihre persönliche Geschichte mit Sprachen gehabt hatten?*
- Quels éventuels liens pouvez-vous identifier entre votre trajectoire d'apprentissage en langues (biographie langagière dont nous avons parlé en septembre 2009) et ce que vous avez vécu durant les deux premiers semestres à la HEP FR ? *Welche Verbindungen können Sie eventuell zwischen Ihrem Lernweg im Bereich Sprachen (Sprachbiografie, über die wir im September 2009 schon diskutiert haben) und dem, was Sie in den zwei ersten Semestern an der PH FR erlebt haben, feststellen?*
- Qu'est-ce que vous verriez réinvestir de votre propre parcours pour votre enseignement futur en langues ? *Welche persönlichen Erfahrungen könnten Sie für Ihren zukünftigen Sprachunterricht wieder benutzen?*
- A votre avis, de quelles qualités et de quelles compétences un enseignant ou une enseignante devrait-il faire preuve en général ? Et en particulier en langues (L1, L2) ? Ont-elles changé depuis septembre 2009 ? *Sie haben sich bestimmt eine Meinung darüber gebildet, welche Eigenschaften oder Kompetenzen eine Lehrperson aufweisen sollte, insbesondere im Bereich Sprachen (L1, L2). Welche? Haben sie sich seit September 2009 verändert?*

Projection sur son futur métier d'enseignant-e...

Über Seinen/Ihren zukünftigen Beruf als Lehrperson...

- Parmi ces qualités et ces compétences professionnelles de l'enseignant-e, y en a-t-il que vous pensez déjà avoir ? Si oui, pouvez-vous préciser à quels moments vous les avez développées ? *Von diesen Eigenschaften oder von diesen beruflichen Kompetenzen der Lehrperson denken Sie, dass Sie einige schon beherrschen? Wenn ja, können bitte Sie präzisieren, wann dies der Fall war?*
- Les langues jouent-elles un rôle quand vous vous projetez dans votre futur métier ? Si oui, quel rôle? *Spielen Sprachen eine besondere Rolle, wenn Sie sich als Lehrperson vorstellen? Wenn ja, welche Rolle?*
- Quels dispositifs vous permettent de vous construire en tant que futur-e enseignant-e ? *Welche Dispositive können Ihnen helfen, indem Sie eine zukünftige Lehrperson werden?*
- Comment vous imaginez-vous maintenant en tant qu'enseignant-e ? Y a-t-il des situations où vous vous sentez enseignant-e ? Comment qualifieriez-vous votre identité professionnelle en ce moment (notamment en lien avec votre choix de spécialisation) ? Pourquoi? *Wie bilden Sie sich jetzt als Lehrperson vor? Gibt es Situationen, in denen Sie sich schon als Lehrperson vorstellen? Wie würden Sie Ihre aktuelle berufliche Identität beschreiben (bezüglich der Wahlspezialisierung)? Weshalb?*

- La formation bilingue à la HEP FR (versus une formation dans une HEP monolingue) a-t-elle une influence sur la construction de vos compétences professionnelles et votre identité (professionnelle, personnelle) ? *Hat die zweisprachige Ausbildung an der PH FR (versus eine Ausbildung in einer monolingualen PH), einen Einfluss auf den Aufbau Ihrer beruflichen Kompetenzen und auf Ihre (persönliche und berufliche) Identität?*
-

- Souhaiteriez-vous ajouter librement quelque chose (thèmes spécifiques, etc.) que nous n'aurions pas abordé au cours de l'entretien ? *Möchten Sie etwas Anderes hinzufügen? Gibt es Ihrer Meinung nach Themen, die während des Interviews gefehlt haben? (+ zusätzliche Frage für deutschsprachige Studierende: war das Interview klar genug auf Deutsch, da es nicht meine L2 ist)?*

III.4 Guide pour l'entretien 3

Après 3 semestres de formation HEP et le stage L2,

février 2011

Biographies langagières et trajectoires d'apprentissages en langues – *Sprachbiografien - Lernwege im Bereich Sprachen*

Parcours de vie personnel – *persönlicher Lebenslauf*

Expériences linguistiques extrascolaires – *sprachliche Erfahrungen ausserhalb der Schule*

- Racontez-moi comment s'est passée votre histoire personnelle en lien avec l'apprentissage des langues. *Erzählen Sie mir bitte Ihre persönliche Geschichte im Zusammenhang mit dem Sprachenlernen.*

Y a-t-il quelque chose de nouveau depuis le dernier entretien de septembre 2010 ? *Gibt es etwas Neues seit dem letzten Gespräch von September 2010?*

- A la maison avec la famille. *Zu Hause mit der Familie.*
- Eventuelles expériences linguistiques extrascolaires. *Eventuelle sprachliche Erfahrungen ausserhalb der Schule.*

A la Haute Ecole pédagogique de Fribourg... notamment après le stage L2...

An der Pädagogischen Hochschule Freiburg... besonders nach dem L2-Praktikum.

- Racontez-moi comment s'est passé votre troisième semestre à la HEP FR. *Erzählen Sie mir bitte, wie Sie das dritte Semester an der PH FR erlebt haben.*
- En général (sans parler du stage L2). *Im Allgemeinen (ohne vom L2-Praktikum zu sprechen)*
- Comment a évolué votre L1 ? *Wie hat sich Ihre L1 entwickelt?*
- (question subsidiaire pour les personnes concernées : au 3^{ème} semestre, comment s'est passé l'échange interne dans l'autre section linguistique ?) *(zusätzliche Frage für die Betroffenen: wie haben Sie im 3. Semester den internen Austausch in die andere sprachliche Abteilung erlebt?)*

- Racontez-moi comment s'est passé votre stage L2, dans l'autre région linguistique. *Erzählen Sie bitte, wie Sie das L2-Praktikum in der anderen Sprachregion erlebt haben.*
- Pouvez-vous me raconter comment s'est déroulé votre apprentissage/acquisition des langues ? Comment a évolué votre L2 en particulier ? *Können Sie mir bitte sagen, wie das Sprachenlernen stattgefunden hat? Wie hat sich insbesondere Ihre L2 entwickelt ?*
- Avez-vous l'impression d'exercer votre métier d'enseignant-e différemment en L1 et en L2 ? Est-ce lié à l'emploi de mots ou d'un vocabulaire spécifique(s) ou est-ce un sentiment plus général et pourquoi ? *Haben Sie den Eindruck, dass Sie als Lehrperson auf eine andere Art in der L1 und in der L2 arbeiten? Ist es mit dem Gebrauch von Wörtern/ einem fachlichen Wortschatz verbunden oder ist es ein allgemeineres Gefühl und weshalb?*
- Comment mettez-vous en rapport votre stage L2 et votre pratique professionnelle ? *Erzählen Sie bitte, wie Sie das L2-Praktikum mit der beruflichen Praxis verbinden.*
- Y a-t-il eu durant ce semestre à la HEP des personnes/événements/expériences/cours qui ont particulièrement influencé votre histoire en lien avec l'apprentissage des langues ? *Gab es während diesem Semester an der PH Personen / Ereignisse / Erfahrungen / Lernveranstaltungen, die einen besonderen Einfluss auf Ihre persönliche Geschichte im Zusammenhang mit dem Sprachenlernen hatten?*
- Après trois semestres de formation à la HEP FR, qu'est-ce que vous verriez réinvestir de votre propre parcours pour votre enseignement futur en langues ? *Welche persönlichen Erfahrungen könnten Sie nach drei Semestern an der PH FR für Ihren zukünftigen Sprachunterricht nutzen?*
- A votre avis, de quelles qualités et de quelles compétences un enseignant ou une enseignante devrait-il faire preuve en général (ou demander à choix : quels sont les défauts à éviter) ? Et en particulier en langues (L1, L2) ? (Y a -t-il quelques de nouveau depuis les entretiens de septembre 2009 et septembre 2010 ? *Sie haben sich bestimmt eine Meinung darüber gebildet, welche Eigenschaften oder Kompetenzen eine Lehrperson aufweisen sollte (oder zur Wahl: welche Schwächen zu vermeiden wären), insbesondere im Bereich Sprachen (L1, L2). Welche sind dies? (Gibt es etwas Neues seit den Gesprächen von September 2009 und September 2010)?*

Projection sur son futur métier d'enseignant-e...

Ausblick auf Ihren zukünftigen Beruf als Lehrperson...

- Parmi ces qualités et ces compétences professionnelles de l'enseignant-e, y en a-t-il que vous pensez déjà avoir ? Si oui, pouvez-vous préciser à quels moments vous les avez développées ? Gibt es unter *diesen Eigenschaften und beruflichen Kompetenzen einer Lehrperson einige, die Sie schon beherrschen? Wenn ja, könnten bitte Sie präzisieren, wann Sie sie entwickelt haben?*
 - Qu'est-ce qui vous permet de vous construire en tant que futur-e enseignant-e ? *Was kann Ihnen helfen, zu einer zukünftigen Lehrperson zu werden?*
 - Comment vous imaginez-vous maintenant en tant qu'enseignant-e: si vous deviez expliquer à un enfant de votre famille quel sera votre futur métier, que lui diriez-vous? Comment qualifieriez-vous votre identité professionnelle en ce moment (notamment en lien avec votre choix de spécialisation) ? Pourquoi? *Wie stellen Sie sich heute als Lehrperson vor: wenn Sie einem Kind aus Ihrer Familie erklären müssten, was Ihr zukünftiger Beruf ist, was würden Sie ihm erzählen? Wie würden Sie Ihre aktuelle berufliche Identität beschreiben (vor allem in Bezug auf die Wahl der Spezialisierung)? Weshalb?*
 - Les langues jouent-elles un rôle quand vous vous projetez dans votre futur métier ? Si oui, quel rôle? *Spielen Sprachen eine Rolle, wenn Sie sich in Ihrem zukünftigen Beruf vorstellen? Wenn ja, welche Rolle?*
-
- Souhaiteriez-vous ajouter librement quelque chose (thèmes spécifiques, etc.) *que nous n'aurions pas abordé au cours de l'entretien ? Möchten Sie gerne etwas Anderes hinzufügen? Gibt es Ihrer Meinung nach spezielle Themen, die wir während des Interviews nicht behandelt haben? (+ zusätzliche Frage für deutschsprachige Studierende: war das Deutsch im Interview klar genug für Sie, da es ja nicht meine L1 ist)?*

III.5 Guide pour l'entretien 4

Après la formation initiale à la HEP/PH FR (6 semestres),

Juillet 2012 (ou octobre 2012

en cas de prolongation de formation)

**Biographies langagières et trajectoires d'appropriation langagière –
*Sprachbiografien - Lernwege und Spracherwerb***

"S'approprier les langues"

- Racontez-moi votre pratique des langues dernièrement (en particulier depuis le dernier entretien de février 2011). *Erzählen Sie mir, wie Sie Sprachen anwenden (vor allem seit dem letzten Gespräch von Februar 2011).*
 - A la maison avec la famille ou avec des amis.
Zu Hause mit der Familie oder mit Freunden.
 - Eventuelles expériences linguistiques extrascolaires.
Eventuelle sprachliche Erfahrungen ausserhalb der Schule.
 - Question subsidiaire pour les personnes concernées : au 4^{ème} ou au 5^{ème} semestre, comment avez-vous vécu votre semestre mobilité entre HEP ?
Zusätzliche Frage für die Betroffenen: wie haben Sie im 4. oder im 5. Semester den Austausch an einer anderen PH erlebt?
- Racontez-moi comment avez-vous vécu vos 4^{ème}/5^{ème}/6^{ème} semestres à la HEP FR. *Erzählen Sie mir bitte, wie Sie das vierte/fünfte/sechste Semester an der PH FR erlebt haben.*
 - En général.
Im Allgemeinen.
 - Dans le domaine des langues (L1, L2, L3...) ?
Im Bereich Sprachen (L1, L2, L3...)?
- Y a-t-il eu durant ces trois semestres à la HEP FR ou ailleurs des personnes, des événements ou des cours qui auraient particulièrement influencé votre histoire en lien avec l'apprentissage des langues ?
Gab es während diesen drei Semestern an der PH oder anderswo Personen / Ereignisse / Lernveranstaltungen oder Kurse, die einen besonderen Einfluss auf Ihre persönliche Geschichte im Zusammenhang mit dem Sprachenlernen hatten?
- Qu'est-ce qui vous paraît le plus efficace pour apprendre les langues (à l'école obligatoire, en dehors de l'école, à la HEP) ?
Wie haben Sie bis jetzt am besten Sprachen gelernt (in der Schule, ausserhalb der Schule, an der PH)?

- Avez-vous fait une expérience particulièrement stimulante ou, au contraire, particulièrement non stimulante dans le domaine de l'apprentissage des langues ?
Haben Sie eine stimulierende Erfahrung – respektive, im Gegenteil, eine gar nicht stimulierende Erfahrung – im Bereich Sprachen gemacht?
- En quoi les acquis en milieu scolaire vous aident-ils pour vos expériences linguistiques en milieu extrascolaire ?
Inwiefern hilft Ihnen, was Sie im schulischen Kontext gelernt haben, in Bezug auf Erfahrungen ausserhalb dieses Kontexts?
- Que représente l'apprentissage des langues pour votre avenir privé ?
Was bedeutet Sprachenlernen für Sie im Hinblick auf Ihre private Zukunft?
- Nous sommes au terme de votre formation initiale : si tout était à refaire, que changeriez-vous dans votre parcours d'appropriation langagière ?
Wir sind jetzt am Schluss Ihrer Grundausbildung: wenn Sie das Ganze noch einmal machen müssten, was würden Sie an Ihrem Spracherwerb ändern?

"Enseigner les langues"

- A votre avis, de quelles qualités et de quelles compétences un enseignant ou une enseignante devrait-il faire preuve en général ? Et en particulier en langues ? Qu'est-ce qui vous paraît faire barrage à un enseignement efficace ?
Sie haben sich bestimmt eine Meinung darüber gebildet, welche Eigenschaften oder Kompetenzen eine Lehrperson aufweisen sollte. Welche sind dies im Allgemeinen? Und speziell im Bereich Sprachen? Was würde Ihrer Ansicht nach einen effizienten Unterricht verhindern?
- Parmi ces qualités et ces compétences professionnelles de l'enseignant-e, y en a-t-il que vous devriez encore développer ? Lesquelles ?
Gibt es unter diesen Eigenschaften und beruflichen Kompetenzen einer Lehrperson einige, die Sie noch entwickeln sollten? Welche ?
- Au terme de votre formation initiale d'enseignant-e, qu'est-ce que vous verriez réinvestir de votre propre parcours pour votre enseignement futur en langues ?
Welche persönlichen Erfahrungen könnten Sie am Ende Ihrer Grundausbildung für Ihren zukünftigen Sprachunterricht wieder nutzen?
- Les langues jouent-elles un rôle quand vous vous projetez dans votre (futur) métier? Si oui, quel rôle?
Spielen Sprachen eine Rolle, wenn Sie sich in Ihrem (zukünftigen) Beruf vorstellen? Wenn ja, welche Rolle?

- Au terme de la formation initiale, parlez-moi de ce qui vous permet de vous construire en tant que (futur-e) enseignant-e (notamment de langues)? *Was kann Ihnen am Ende Ihrer Grundausbildung helfen, eine (zukünftige) Lehrperson (speziell für Sprachen) zu werden?*
- Vous êtes sur le point de devenir un-e enseignant-e diplômé-e et, si vous deviez décrire votre métier à un enfant de votre famille, que lui diriez-vous ? *Bald Sie sind eine diplomierte Lehrperson, und wenn Sie einem Kind Ihrer Familie Ihren Beruf beschreiben müssten, was würden Sie ihm sagen?*
- Comment vous définissez-vous vous-même professionnellement ? Le regard sur vous a-t-il changé ? *Wie definieren Sie sich jetzt als Lehrperson beruflich? Hat sich der Blick auf Sie selbst geändert?*
- Comment construisez-vous votre identité professionnelle dans la société actuelle en tant qu'enseignant-e homme/femme en SP1/SP2 (notamment en fonction de votre choix de spécialisation, de votre genre, de votre âge, etc.) ? *Wie konstruieren Sie Ihre berufliche Identität in der aktuellen Gesellschaft (vor allem in Bezug auf die Wahl Ihrer Spezialisierung, Ihr Geschlecht, Ihr Alter, usw.)?*
- Que faites-vous avec certitude l'an prochain ? (enseignement à poste fixe, remplacements, poursuite des études à l'université vers un master, voyages, etc.). Et sur le long terme, comment envisagez-vous votre parcours professionnel ? *Was machen Sie sehr wahrscheinlich nächstes Jahr (Unterricht an einer festen Stelle, Stellvertretungen, Weiterstudieren in Master an der Universität, Reisen, usw.)? Und wie stellen Sie sich vor, wird sich Ihre berufliche Laufbahn auf die Dauer entwickeln?*
- Souhaiteriez-vous ajouter librement quelque chose que nous n'aurions pas abordé au cours de l'entretien ? Y a-t-il des aspects de votre biographie langagière qui, à votre avis, n'auraient pas été abordés ? *Möchten Sie spontan noch etwas Anderes hinzufügen? Gibt es Ihrer Meinung nach spezielle Aspekte Ihrer Sprachbiografie, die wir während des Interviews nicht behandelt haben?*
- Nous avons vécu ensemble quatre entretiens entre 2009 et 2012 : si c'était à refaire, participeriez-vous à nouveau à une recherche comme celle-ci ? Pourquoi (pas)? *Wir haben zwischen 2009 und 2012 vier Gespräche zwischen zusammen erlebt. Wenn Sie das alles nochmals erleben könnten, würden Sie es noch einmal machen? Warum (nicht)?*

III.6 Vue d'ensemble sur les questions posées lors des entretiens 1 à 4

Septembre 2009 (T1) – Septembre 2010 (T2) –

Février 2011 (T3) – Juillet ou octobre 2012 (T4)

Guide pour l'entretien 1	Guide pour l'entretien 2	Guide pour l'entretien 3	Guide pour l'entretien 4
<p>Début de formation de la volée 2009-2012, septembre 2009</p> <p>Biographies langagières – Sprachbiografien</p>	<p>Après deux semestres de formation HEP, septembre 2010</p> <p>Biographies langagières et trajectoires d'apprentissages en langues – Sprachbiografien - Lernwege im Bereich Sprachen</p>	<p>Après trois semestres de formation HEP et le stage L2, février 2011</p> <p>Biographies langagières et trajectoires d'apprentissages en langues – Sprachbiografien - Lernwege im Bereich Sprachen</p>	<p>Après la formation initiale à la HEP FR (6 semestres), Juillet 2012 (ou octobre 2012 en cas de prolongation de formation)</p> <p>Biographies langagières et trajectoires d'appropriation langagière – Sprachbiografien - Lernwege und Spracherwerb</p>
<ul style="list-style-type: none"> Racontez-moi votre histoire personnelle en lien avec l'apprentissage des langues (en particulier à la maison, avec votre famille). <i>Erzählen Sie bitte Ihre persönliche Geschichte unter dem Aspekt „Sprachen lernen“.</i> (insbesondere zu Hause mit Ihrer Familie). Quels souvenirs gardez-vous des langues à la maison? <i>Welche Erinnerungen an Sprachen zu Hause haben Sie?</i> <p><i>Puis plus loin dans le guide d'entretien</i></p> <ul style="list-style-type: none"> Avez-vous déjà entrepris un séjour linguistique ou un échange? Si oui: En quelle langue, dans 	<ul style="list-style-type: none"> Racontez-moi comment s'est passée votre histoire personnelle en lien avec l'apprentissage des langues, depuis le semestre d'automne 2009: à la maison avec la famille. <i>Erzählen Sie bitte Ihre persönliche Geschichte unter dem Herbstsemester 2009: zu Hause mit der Familie.</i> Racontez-moi s'est passée votre histoire personnelle en lien avec l'apprentissage des langues, depuis le semestre d'automne 2009: éventuelles expériences linguistiques extrascolaires. <i>Erzählen Sie bitte Ihre persönliche Geschichte unter dem Aspekt "Sprachen Lernen" seit dem Herbstsemester 2009: eventuell sprachliche Erfahrungen ausser der Schule.</i> 	<ul style="list-style-type: none"> Racontez-moi comment s'est passée votre histoire personnelle en lien avec l'apprentissage des langues. <i>Erzählen Sie bitte Ihre persönliche Geschichte unter dem Aspekt "Sprachen Lernen".</i> Y a-t-il quelque chose de nouveau depuis le dernier entretien de septembre 2010? <i>Gibt es etwas Neues seit dem letztem Gespräch von September 2010?</i> <ul style="list-style-type: none"> A la maison avec la famille. <i>Zu Hause mit der Familie.</i> Éventuelles expériences linguistiques extrascolaires. <i>Eventuell, sprachliche Erfahrungen ausser der Schule.</i> 	<p><i>"S'approprier les langues"</i></p> <ul style="list-style-type: none"> Racontez-moi votre pratique des langues dernièrement (en particulier depuis le dernier entretien de février 2011). <i>Erzählen Sie mir, wie Sie Sprachen anwenden (vor allem seit dem letzten Gespräch von Februar 2011).</i> A la maison avec la famille ou avec des amis. <i>Zu Hause mit der Familie oder mit Freunden.</i> Éventuelles expériences linguistiques extrascolaires. <i>Eventuelle sprachliche Erfahrungen ausserhalb der Schule.</i> Question subsidiaire pour les personnes concernées: au 4^{ème} ou au 5^{ème} semestre, comment avez-vous vécu votre semestre mobilité entre HEP?

<p>quel pays et quels ont été les apports pour vous ? <i>Haben Sie schon einen Sprachaufenthalt oder einen Austausch gemacht ? Wenn Ja, in welcher Sprache und in welchem Land ? Was hat es Ihnen gebracht?</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Avez-vous déjà pratiqué des loisirs ou autres activités dans une autre langue? Si oui: En quelle langue, dans quel pays et quels ont été les apports pour vous ? <i>Haben Sie schon Hobbys oder andere Aktivitäten in einer anderen Sprache gemacht? Wenn Ja, in welcher Sprache und in welchem Land ? Was hat es Ihnen gebracht?</i> • Comment apprenez-vous maintenant le mieux/le plus efficacement les langues en dehors de l'école? <i>Wie lernen Sie jetzt am besten Sprachen ausserhalb der Schule?</i> • Que représente l'apprentissage des langues pour votre avenir privé? <i>Was bedeutet für Sie Sprachen lernen, vor allem für Ihre persönliche und private Zukunft?</i> 			<p><i>Zusätzliche Frage für die Betroffenen: wie haben Sie im 4. oder im 5. Semester den Austausch an einer anderen PH erlebt?</i></p>
<ul style="list-style-type: none"> • Racontez-moi votre histoire avec les langues étrangères à l'école. <i>Erzählen Sie bitte ihre Geschichte unter dem schulischen Aspekt „Fremdsprachen lernen“.</i> • Quels souvenirs gardez-vous des langues à l'école? <i>Welche Erinnerungen an</i> 	<p><i>Section non abordée spécifiquement après le premier entretien</i></p>	<p><i>Section non abordée spécifiquement après le premier entretien</i></p>	<p><i>Section non abordée spécifiquement après le premier entretien</i></p>

<p><i>Sprachen in der Schule haben Sie?</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Qu'est-ce qui a bien fonctionné pour vous pour l'apprentissage des langues à l'école ? <i>Was ist Ihnen am besten gelungen, als Sie in der Schule Sprachen gelernt hatten?</i> • Y a-t-il eu à l'école des personnes/événements/expériences qui ont particulièrement influencé votre histoire en lien avec l'apprentissage des langues, en termes positifs ou moins positifs ? <i>Gab es in der Schulzeit Personen/Ereignisse/Erfahrungen, die einen besonderen Einfluss - positiv oder negativ- auf Ihre persönliche Geschichte mit Sprachen gehabt hatten?</i> • Avez-vous déjà suivi des cours en immersion ? Si oui: En quelle langue, dans quel pays et quels ont été les apports pour vous ? <i>Haben Sie schon Lehrveranstaltungen in einem Immersionsdispositiv besucht? Wenn Ja, in welcher Sprache und in welchem Land? Was hat es Ihnen gebracht?</i> 			
<ul style="list-style-type: none"> • Pourquoi avez-vous choisi la HEP FR comme lieu de formation ? <i>Warum haben Sie die PH Freiburg für Ihre Ausbildung gewählt?</i> (éventuellement relance sur bilinguisme de l'Institution: Le bilinguisme de l'école et du canton de Fribourg a-t-il joué un rôle dans votre décision ?) <i>Hat die Zweisprachigkeit der PH FR eine Rolle für Ihren Entscheid gespielt?</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • Racontez-moi comment s'est passée (de manière générale) votre première année à la HEP FR. <i>Erzählen Sie bitte, wie Sie das vergangene Jahr an der PH FR (im Allgemeinen) erlebt haben.</i> • Et dans le domaine des langues? Pouvez-vous me raconter comment a évolué votre L1? Comment a évolué votre L2? Comment s'est déroulé votre 	<ul style="list-style-type: none"> • Racontez-moi comment s'est passé votre troisième semestre à la HEP FR. <i>Erzählen Sie bitte, wie Sie das dritte Semester an der PH FR erlebt haben.</i> • En général (sans parler du stage L2). <i>im Allgemeinen (ohne vom L2-Praktikum zu sprechen)</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • Racontez-moi comment avez-vous vécu vos 4^{ème}/5^{ème}/6^{ème} semestres à la HEP FR. <i>Erzählen Sie mir bitte, wie Sie das vierte/fünfte/sechste Semester an der PH FR erlebt haben.</i> <ul style="list-style-type: none"> • En général. <i>Im Allgemeinen.</i> • Dans le domaine des langues (L1, L2, L3...)? <i>Im Bereich Sprachen (L1, L2, L3...)?</i> • Y a-t-il eu durant ces trois

<ul style="list-style-type: none"> • Comment imaginez-vous y apprendre la langue 2 en tant qu'apprenant ou apprenante (méthodes, stratégies, etc.)? <i>Wie stellen Sie sich vor, an der PH FR als Studierende Sprachen zu lernen? (Methoden, Strategien, usw.)?</i> • Question subsidiaire pour ETU DiBi : pouvez-vous expliciter les raisons personnelles et professionnelles qui vous ont fait choisir la voie du Diplôme bilingue pour votre parcours de formation à la HEP FR. <i>Können Sie die persönlichen oder beruflichen Gründen erklären, die geführt haben, dass Sie sich für das zweisprachige Diplom an der PH FR eingeschrieben haben?</i> 	<p>apprentissage des langues? (+ question subsidiaire pour les personnes concernées: au 2^{ème} semestre, l'échange interne dans l'autre section linguistique a-t-il joué un rôle particulier? Si oui, lequel?) <i>Und im Bereich Sprachen? Können Sie mir sagen, wie hat sich Ihre L1 entwickelt? Wie hat sich Ihre L2 entwickelt? Und was das Sprachenlernen betrifft? (+ zusätzliche Frage für die Betroffenen: hat dabei der interne Austausch im 2. Semester in die andere sprachliche Abteilung eine Rolle gespielt? Wenn ja, welche?)</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Que pensez-vous des dispositifs de cours donnés en immersion ? <i>Was denken Sie von den Ausbildungsdispositiven in Immersion?</i> • Y a-t-il eu durant cette année à la HEP des personnes/événements/expériences qui ont particulièrement influencé votre histoire en lien avec l'apprentissage des langues? <i>Gab es während dieser Jahr an der PH Personen/Ereignisse/Erfahrungen, die einen besonderen Einfluss auf Ihre persönliche Geschichte mit Sprachen gehabt hatten?</i> • Quels éventuels liens pouvez-vous identifier entre votre trajectoire d'apprentissage en langues (biographie langagière dont nous avons parlé en septembre 2009) et ce que vous avez 	<ul style="list-style-type: none"> • Comment a évolué votre L1? <i>Wie hat sich Ihre L1 entwickelt?</i> • (question subsidiaire pour les personnes concernées: au 3^{ème} semestre, comment s'est passé l'échange interne dans l'autre section linguistique?) <i>(zusätzliche Frage für die Betroffenen: wie haben Sie im 3. Semester den internen Austausch in die andere sprachliche Abteilung erlebt?)</i> • Racontez-moi comment s'est passé votre stage L2, dans l'autre région linguistique. <i>Erzählen Sie bitte, wie Sie das L2-Praktikum in der anderen Sprachregion erlebt haben.</i> • Pouvez-vous me raconter comment s'est déroulé votre apprentissage/acquisition des langues? Comment a évolué votre L2 en particulier? <i>Können Sie mir sagen bitte, wie das Sprachenlernen geschehen ist? Wie hat sich insbesondere Ihre L2 entwickelt?</i> • Y a-t-il eu durant ce semestre à la HEP des 	<p>semestres à la HEP FR ou ailleurs des personnes, des événements ou des cours qui auraient particulièrement influencé votre histoire en lien avec l'apprentissage des langues? <i>Gab es während diesen drei Semestern an der PH oder anderswo Personen / Ereignisse / Lernveranstaltungen oder Kurse, die einen besonderen Einfluss auf Ihre persönliche Geschichte im Zusammenhang mit dem Sprachenlernen hatten?</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Qu'est-ce qui vous paraît le plus efficace pour apprendre les langues (à l'école obligatoire, en dehors de l'école, à la HEP)? <i>Wie haben Sie bis jetzt am besten Sprachen gelernt (in der Schule, ausserhalb der Schule, an der PH)?</i> • Avez-vous fait une expérience particulièrement stimulante ou, au contraire, particulièrement non stimulante dans le domaine de l'apprentissage des langues ? <i>Haben Sie eine sehr stimulierende – respektive, im Gegenteil, eine gar nichts stimulierende Erfahrung – im</i>
---	---	---	---

	<p>vécu durant les deux premiers semestres à la HEP FR? <i>Welche Verbindungen können Sie eventuell zwischen Ihrem Lernweg im Bereich Sprachen (Sprachbiografie, über die wir im September 2009 schon diskutiert haben) und dem, was Sie in den zwei ersten Semestern an der PH FR erlebt haben, feststellen?</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • La formation bilingue à la HEP FR (versus une formation dans une HEP monolingue) a-t-elle une influence sur la construction de vos compétences professionnelles et votre identité (professionnelle, personnelle)? <i>Hat die zweisprachige Ausbildung an der PH FR (versus eine Ausbildung in einer monolingualen PH), einen Einfluss auf den Aufbau Ihrer beruflichen Kompetenzen und auf Ihre (persönliche und berufliche) Identität?</i> 	<p>personnes/événements/expériences/cours qui ont particulièrement influencé votre histoire en lien avec l'apprentissage des langues? <i>Gab es während diesem Semester an der PH Personen/Ereignisse/Erfahrungen/Lernveranstaltungen, die einen besonderen Einfluss auf Ihre persönliche Geschichte mit Sprachen gehabt hatten?</i></p>	<p><i>Bereich Sprachen gemacht?</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • En quoi les acquis en milieu scolaire vous aident-ils pour vos expériences linguistiques en milieu extrascolaire? <i>Inwiefern hilft Ihnen, was Sie im schulischen Kontext gelernt haben, in Bezug auf Erfahrungen ausserhalb dieses Kontexts?</i> • Que représente l'apprentissage des langues pour votre avenir privé? <i>Was bedeutet Sprachenlernen für Sie im Hinblick auf Ihre private Zukunft?</i> • Nous sommes au terme de votre formation initiale: si tout était à refaire, que changeriez-vous dans votre parcours d'appropriation langagière? <i>Wir sind jetzt am Schluss Ihrer Grundausbildung: wenn Sie das Ganze noch einmal machen müssten, was würden Sie an Ihrem Spracherwerb ändern?</i>
<ul style="list-style-type: none"> • A votre avis, de quelles qualités et de quelles compétences un enseignant ou une enseignante devrait-il faire preuve en général? <i>Welche Eigenschaften oder welche Kompetenzen sollte ein Lehrer oder eine Lehrerin Ihrer Meinung nach beherrschen? Und</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • A votre avis, de quelles qualités et de quelles compétences un enseignant ou une enseignante devrait-il faire preuve en général? Et en particulier en langues (L1, L2)? Ont-elles changé depuis septembre 2009? <i>Sie haben sich bestimmt eine</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • Avez-vous l'impression d'exercer votre métier d'enseignant-e différemment en L1 et en L2? Est-ce lié à l'emploi de mots ou d'un vocabulaire spécifique(s) ou est-ce un 	<p><i>"Enseigner les langues"</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • A votre avis, de quelles qualités et de quelles compétences un enseignant ou une enseignante devrait-il faire preuve en général? Et en particulier en langues? Qu'est-ce qui vous paraît faire barrage à un

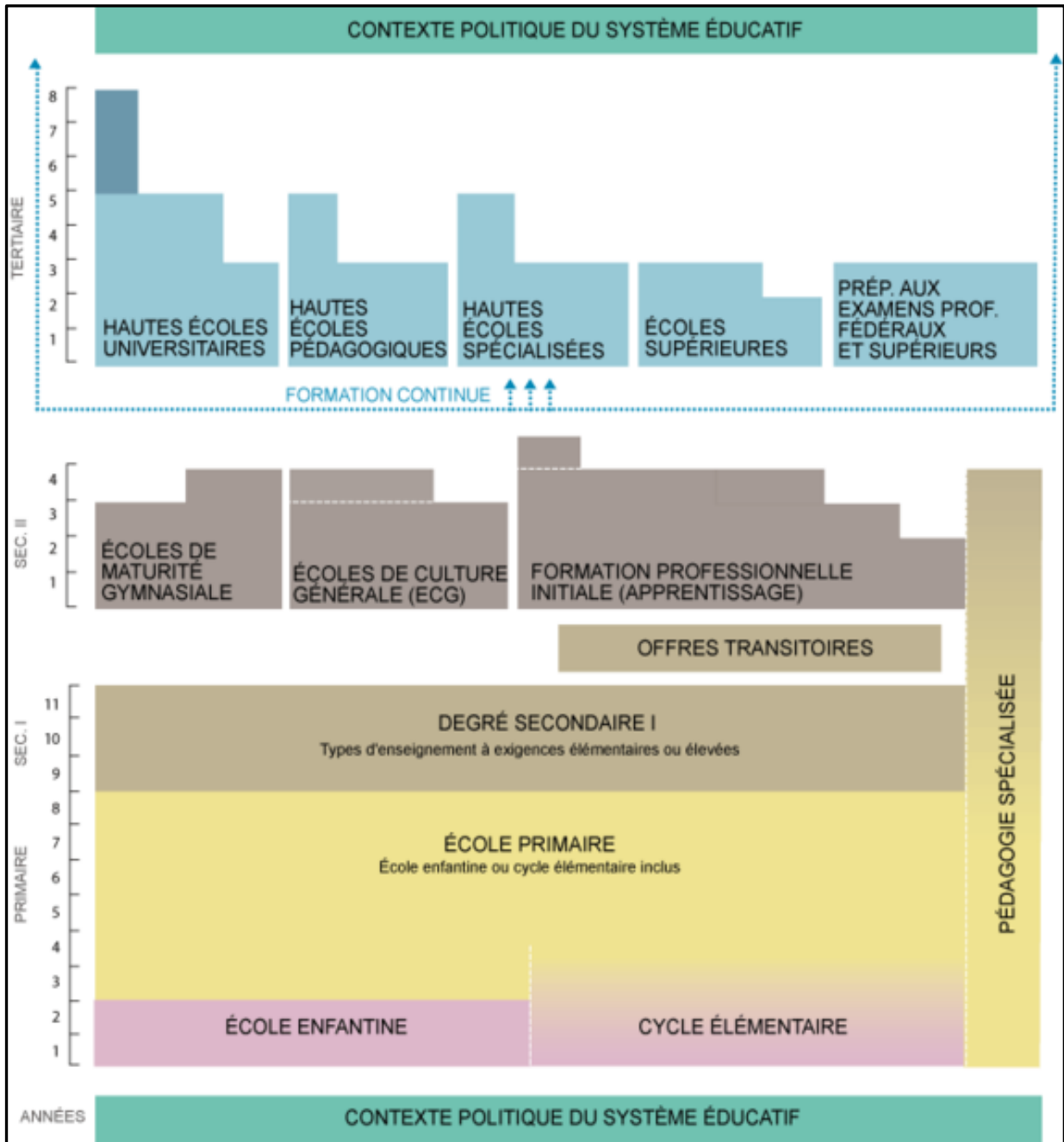
<p><i>insbesondere in Sprachen?</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Savez-vous déjà quelle spécialisation vous allez choisir en 2ème année? <i>Wissen Sie schon, welche Spezialisierung Sie im 2. Jahr wählen werden?</i> • Que représente l'apprentissage des langues, en particulier de la langue 2 pour votre futur métier d'enseignant-e à l'école primaire ? <i>Was bedeutet für Sie, Sprachen lernen, vor allem für Ihren zukünftigen Beruf als Lehrperson an der Primarschule?</i> • Qu'est-ce que vous verriez réinvestir de votre propre parcours pour votre enseignement futur en langues? <i>Welche persönlichen Erfahrungen könnten Sie für Ihren zukünftigen Sprachunterricht wieder benutzen?</i> 	<p><i>Meinung darüber gebildet, welche Eigenschaften oder Kompetenzen eine Lehrperson aufweisen sollte, insbesondere im Bereich Sprachen (L1, L2). Welche? Haben sie sich seit September 2009 verändert?</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Parmi ces qualités et ces compétences professionnelles de l'enseignant-e, y en a-t-il que vous pensez déjà avoir? Si oui, pouvez-vous préciser à quels moments vous les avez développées? <i>Von diesen Eigenschaften oder von diesen beruflichen Kompetenzen der Lehrperson denken Sie, dass Sie einige schon beherrschen? Wenn ja, können bitte Sie präzisieren, wann dies der Fall war ?</i> • Qu'est-ce que vous verriez réinvestir de votre propre parcours pour votre enseignement futur en langues? <i>Welche persönlichen Erfahrungen könnten Sie für Ihren zukünftigen Sprachunterricht wieder benutzen?</i> • Les langues jouent-elles un rôle quand vous vous projetez dans votre futur métier? Si oui, quel rôle? <i>Spielen Sprachen eine besondere Rolle, wenn Sie sich als Lehrperson vorstellen? Wenn ja, welche Rolle?</i> • Quels dispositifs vous permettent de vous construire en tant que futur-e enseignant-e? <i>Welche Dispositive können Ihnen helfen,</i> 	<p><i>sentiment plus général et pourquoi? Haben Sie den Eindruck, dass Sie als Lehrperson auf eine andere Art in der L1 und in der L2 arbeiten? Ist es mit dem Gebrauch von einem fachlichen Wortschatz verbunden oder ist es ein allgemeines Gefühl und weshalb?</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Comment mettez-vous en rapport votre stage L2 et votre pratique professionnelle ? <i>Erzählen Sie bitte, wie Sie das L2-Praktikum mit der beruflichen Praxis verbinden.</i> • A votre avis, de quelles qualités et de quelles compétences un enseignant ou une enseignante devrait-il faire preuve en général (ou demander à choisir: quels sont les défauts à éviter)? Et en particulier en langues (L1, L2)? (Y a -t-il quelque chose de nouveau depuis les entretiens de septembre 2009 et septembre 2010? <i>Sie haben sich bestimmt eine Meinung darüber</i> 	<p><i>enseignement efficace? Sie haben sich bestimmt eine Meinung darüber gebildet, welche Eigenschaften oder Kompetenzen eine Lehrperson aufweisen sollte. Welche sind dies im Allgemeinen? Und speziell im Bereich Sprachen? Was würde Ihrer Ansicht nach einen effizienten Unterricht verhindern?</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Parmi ces qualités et ces compétences professionnelles de l'enseignant-e, y en a-t-il que vous devriez encore développer? Lesquelles? <i>Gibt es unter diesen Eigenschaften und beruflichen Kompetenzen einer Lehrperson einige, die Sie noch entwickeln sollten? Welche?</i> • Au terme de votre formation initiale d'enseignant-e, qu'est-ce que vous verriez réinvestir de votre propre parcours pour votre enseignement futur en langues? <i>Welche persönlichen Erfahrungen könnten Sie am Ende Ihrer Grundausbildung für Ihren zukünftigen Sprachunterricht wieder nutzen?</i> • Les langues jouent-elles un rôle quand vous vous projetez dans votre (futur) métier? Si oui, quel rôle? <i>Spielen Sprachen eine Rolle, wenn Sie sich in Ihrem (zukünftigen) Beruf vorstellen? Wenn ja, welche Rolle?</i>
---	---	--	---

	<p><i>indem Sie eine zukünftige Lehrperson werden?</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Comment vous imaginez-vous maintenant en tant qu'enseignant-e? Y a-t-il des situations où vous vous sentez enseignant-e? Comment qualifieriez-vous votre identité professionnelle en ce moment (notamment en lien avec votre choix de spécialisation)? Pourquoi? <i>Wie bilden Sie sich jetzt als Lehrperson vor? Gibt es Situationen, in denen Sie sich schon als Lehrperson vorstellen? Wie würden Sie Ihre aktuelle berufliche Identität beschreiben (bezüglich der Wahlspezialisierung)? Weshalb?</i> 	<p><i>gebildet, welche Eigenschaften oder Kompetenzen (oder zur Wahl: Fehler zu vermeiden) eine Lehrperson aufweisen sollte, insbesondere im Bereich Sprachen (L1, L2). Welche? (Gibt es etwas Neues seit den Gesprächen von September 2009 und September 2010)?</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Parmi ces qualités et ces compétences professionnelles de l'enseignant-e, y en a-t-il que vous pensez déjà avoir? Si oui, pouvez-vous préciser à quels moments vous les avez développées? <i>Von diesen Eigenschaften oder von diesen beruflichen Kompetenzen der Lehrperson denken Sie, dass Sie einige schon beherrschen? Wenn ja, können bitte Sie präzisieren, wann dies der Fall war?</i> • Après trois semestres de formation à la HEP FR, qu'est-ce que vous verriez réinvestir de votre propre parcours pour votre enseignement futur en 	<ul style="list-style-type: none"> • Au terme de la formation initiale, parlez-moi de ce qui vous permet de vous construire en tant que (futur-e) enseignant-e (notamment de langues)? <i>Was kann Ihnen am Ende Ihrer Grundausbildung helfen, eine (zukünftige) Lehrperson (speziell für Sprachen) zu werden?</i> • Vous êtes sur le point de devenir un-e diplômé-e et, si vous deviez décrire votre métier à un enfant de votre famille, que lui diriez-vous? <i>Bald Sie sind eine diplomierte Lehrperson, und wenn Sie einem Kind Ihrer Familie Ihren Beruf beschreiben müssten, was würden Sie ihm sagen?</i> • Comment vous définissez-vous vous-même professionnellement? Le regard sur vous a-t-il changé? <i>Wie definieren Sie sich jetzt als Lehrperson beruflich? Hat sich der Blick auf Sie selbst geändert?</i> • Comment construisez-vous votre identité professionnelle dans la société actuelle en tant qu'enseignant-e homme/femme en SP1/SP2 (notamment en fonction de votre choix de spécialisation, de votre genre, de votre âge, etc.)? <i>Wie konstruieren Sie Ihre berufliche Identität in der aktuellen Gesellschaft (vor allem in Bezug auf die Wahl Ihrer Spezialisierung, Ihr Geschlecht, Ihr Alter, usw.)?</i>
--	--	--	--

		<p>langues? <i>Nach drei Semestern an der PH FR, welche persönlichen Erfahrungen könnten Sie für Ihren zukünftigen Sprachunterricht wieder benutzen?</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Qu'est-ce qui vous permet de vous construire en tant que futur-e enseignant-e? <i>Was kann Ihnen helfen, indem Sie eine zukünftige Lehrperson werden?</i> • Comment vous imaginez-vous maintenant en tant qu'enseignant-e: si vous deviez expliquer à un enfant de votre famille quel sera votre futur métier, que lui diriez-vous? Comment qualifieriez-vous votre identité professionnelle en ce moment (notamment en lien avec votre choix de spécialisation)? Pourquoi? <i>Wie bilden Sie sich jetzt als Lehrperson vor: wenn Sie einem Kind Ihrer Familie erklären müssten, was Ihr Beruf sein würde? Wie würden Sie Ihre aktuelle berufliche Identität beschreiben</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • Que faites-vous avec certitude l'an prochain? (enseignement à poste fixe, remplacements, poursuite des études à l'université vers un master, voyages, etc.). Et sur le long terme, comment envisagez-vous votre parcours professionnel ? <i>Was machen Sie sehr wahrscheinlich nächstes Jahr (Unterricht an einer festen Stelle, Stellvertretungen, Weiterstudieren in Master an der Universität, Reisen, usw.)? Und wie stellen Sie sich vor, wird sich Ihre berufliche Laufbahn auf die Dauer entwickeln ?</i>
--	--	--	--

		<p>(bezüglich der Wahlspezialisierung)? Weshalb?</p> <ul style="list-style-type: none"> Les langues jouent-elles un rôle quand vous vous projetez dans votre futur métier? Si oui, quel rôle? <i>Spielen Sprachen eine besondere Rolle, wenn Sie sich als Lehrperson vorstellen? Wenn ja, welche Rolle?</i> 	
<ul style="list-style-type: none"> Avez-vous quelque chose à ajouter? <i>Möchten Sie etwas ergänzen? War es klar genug auf Deutsch, da ich in der Zweitsprache mit Ihnen diskutiert habe?</i> 	<ul style="list-style-type: none"> Souhaiteriez-vous ajouter librement quelque chose (thèmes spécifiques, etc.) que nous n'aurions pas abordé au cours de l'entretien? <i>Möchten Sie etwas anderes hinzufügen? Gibt es Ihrer Meinung nach Themen, die während des Interviews gefehlt haben? (+ zusätzliche Frage für deutschsprachige Studierende: war das Interview klar genug auf Deutsch, da es nicht meine L2 ist</i> 	<ul style="list-style-type: none"> Souhaiteriez-vous ajouter librement quelque chose (thèmes spécifiques, etc.) que nous n'aurions pas abordé au cours de l'entretien? <i>Möchten Sie etwas anderes hinzufügen? Gibt es Ihrer Meinung nach Themen, die während des Interviews gefehlt haben? (+ zusätzliche Frage für deutschsprachige Studierende: war das Interview klar genug auf Deutsch, da es nicht meine L2 ist)?</i> 	<ul style="list-style-type: none"> Souhaiteriez-vous ajouter librement quelque chose que nous n'aurions pas abordé au cours de l'entretien? Y a-t-il des aspects de votre biographie langagière qui, à votre avis, n'auraient pas été abordés? <i>Möchten Sie spontan noch etwas anderes hinzufügen? Gibt es Ihrer Meinung nach spezielle Aspekte Ihrer Sprachbiografie, die wir während des Interviews nicht behandelt haben?</i> Nous avons vécu ensemble quatre entretiens entre 2009 et 2012: si c'était à refaire, participeriez-vous à nouveau à une recherche comme celle-ci? Pourquoi (pas)? <i>Wir haben zwischen 2009 und 2012 vier Gespräche zusammen erlebt. Wenn Sie das alles nochmals erleben könnten, würden Sie es noch einmal machen? Warum (nicht)?</i>

III.7 Schéma sur le système éducatif suisse



Source : <https://systemeeducatif.educa.ch/>

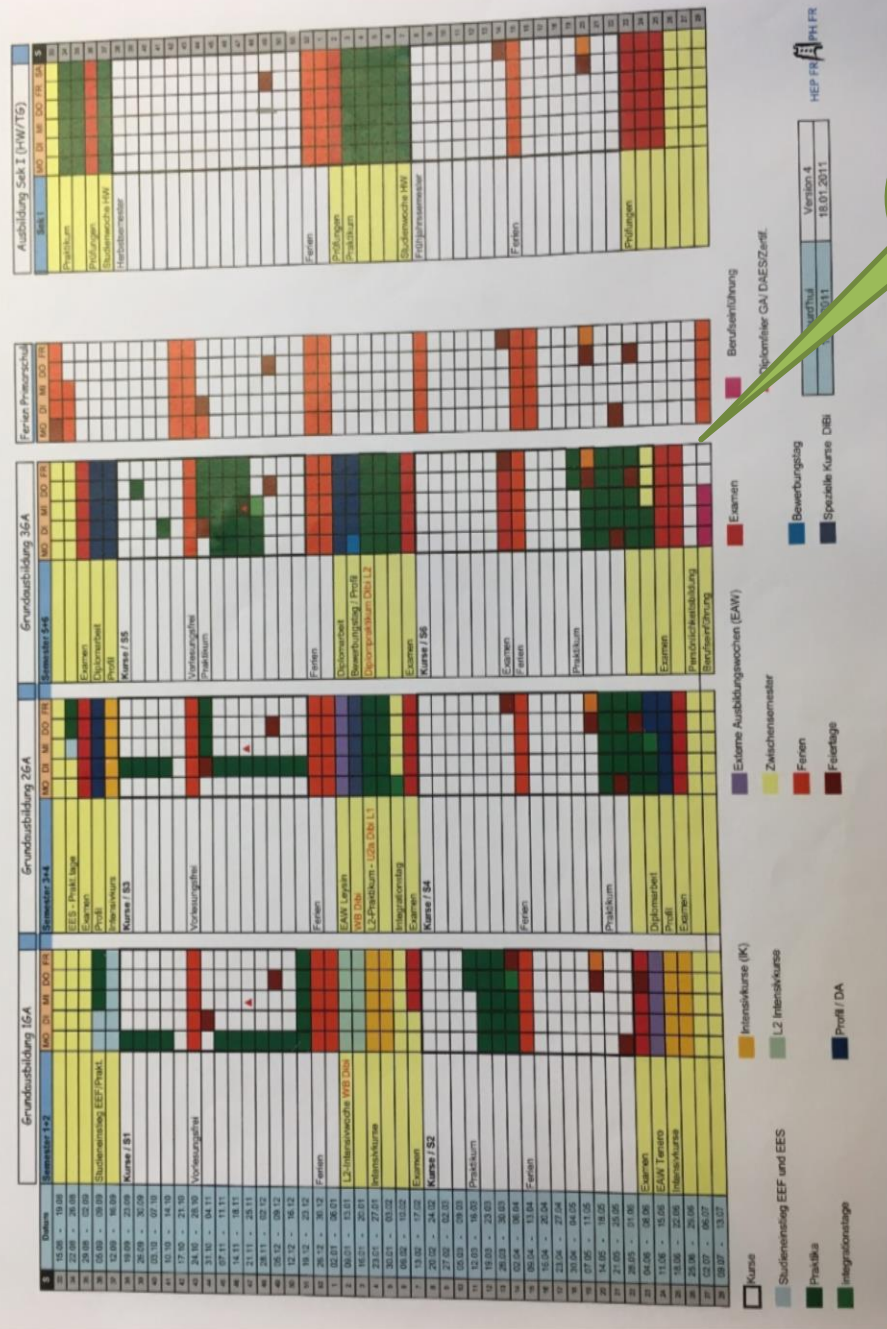
Haute Ecole pédagogique fribourgeoise - Année académique 2010-2011



T3

Source : documents internes HEP/PH FR : année académique 2010-2011 (correspondant à l'entretien T3, colonne « 2^{ème} année »).

Pädagogische Hochschule Freiburg - Akademisches Jahr 2011-2012



Source : documents internes HEP/PH FR : année académique 2011-2012 (correspondant à l'entretien T4, colonne « 3ème année »).

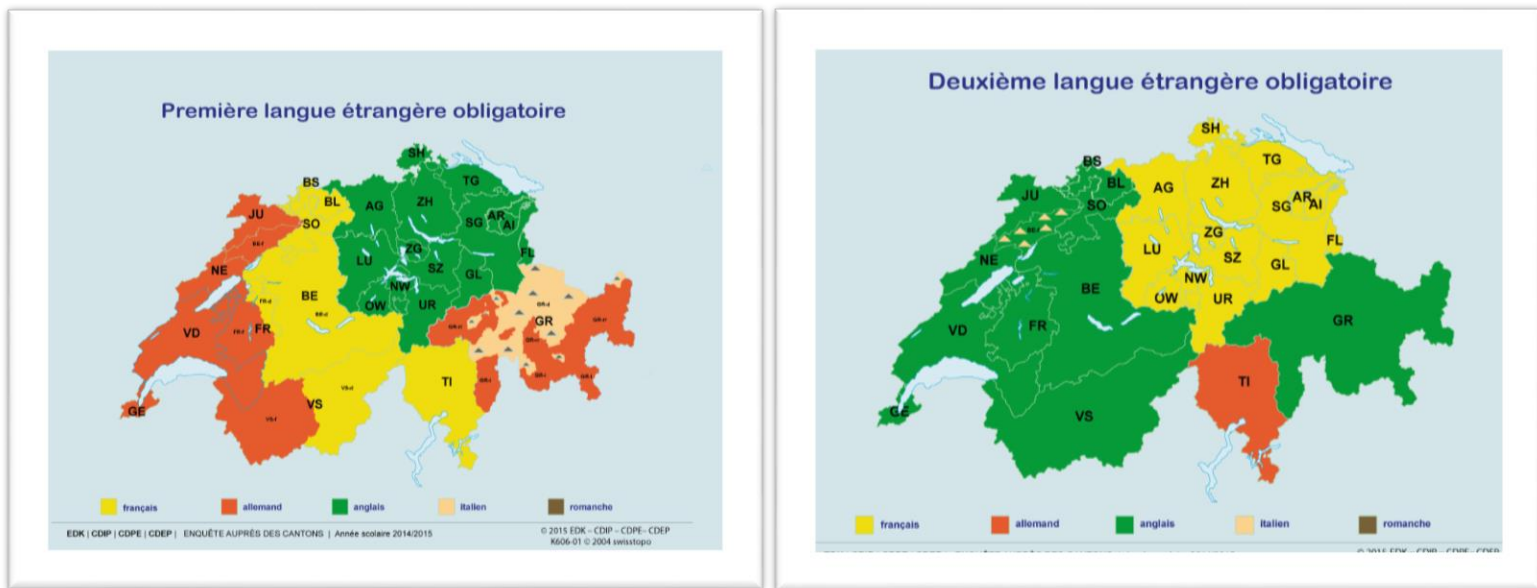
T4

III.9 Les quatre langues « officielles » parlées en Suisse et les premières langues étrangères enseignées en classe

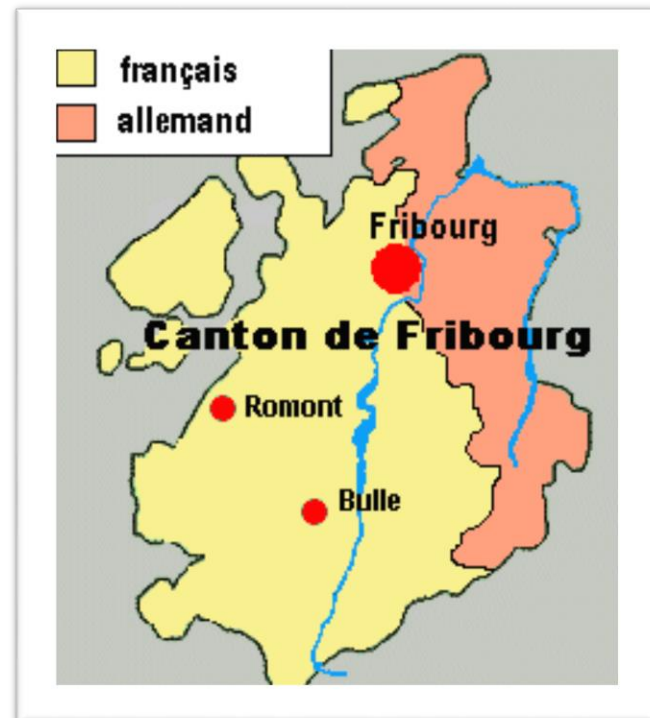
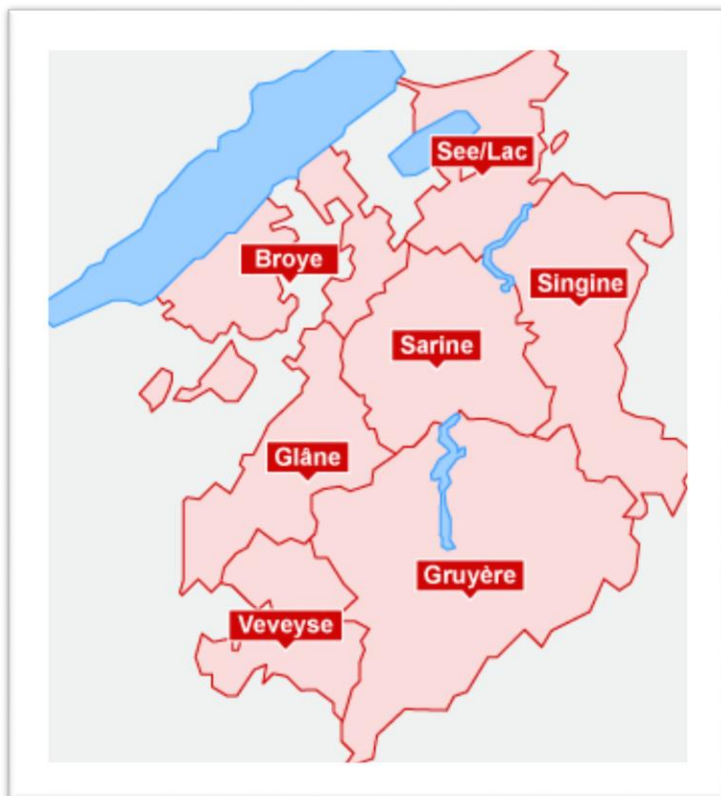
Source pour les deux cartes du haut : <http://ddc.arte.tv/cartes/336>



Source pour les deux cartes du bas : <https://forum-helveticum.ch/fr/tag/carte/>



III.10 Districts et langues parlées dans le canton de Fribourg



Sources : <http://www.axl.cefan.ulaval.ca/EtatsNsouverains/fribourg.htm> (première carte) et https://en.wikipedia.org/wiki/Districts_of_Switzerland (deuxième carte)

IV. Liste des tableaux

<i>Tableau 1</i>	la construction de l'identité professionnelle enseignante	75
<i>Tableau 2</i>	les 4 temps de mesure de la recherche longitudinale	180
<i>Tableau 3</i>	les conventions de transcription	206
<i>Tableau 4</i>	le rapport aux langues en tant qu'apprenant / qu'enseignant (<i>Carlo</i>)	232-235
<i>Tableau 5</i>	la volonté de donner du sens (<i>Aymeric</i>)	249-251
<i>Tableau 6</i>	vue d'ensemble sur certaines compétences (<i>tous</i>)	259-264
<i>Tableau 7</i>	l'identité pour soi et l'identité pour autrui (<i>Anthony</i>)	313-314
<i>Tableau 8</i>	l'identité professionnelle en mouvement (<i>Anthony</i>)	321-322

V. Bibliographie

- ABRAHAM, A. (dir.) (1984). *L'enseignant est une personne*. Paris : Les Editions ESF.
- ABRIC, J.-C. (1989). In JODELET, D., *Les représentations sociales* (pp. 187-203). Paris : PUF.
- ADAMZIK, K. & ROOS, E. (éd) (2002). *Biografie linguistique / Biographies langagières / Biografias linguisticas / Sprachbiografien*. Neuchâtel : Bulletin de l'Association suisse de linguistique appliquée (VALS/ASLA), 76.
- AGUILAR RIO, J.I. (2012). La réflexion autour de l'individu en formation des enseignants de langue : concilier les savoir-faire techniques et pédagogiques avec le concept de soi. In CAUSA, M., GALLIGANI, S. & VLAD, M. (dir.). *Formation et professionnalisation des enseignants de langues. Evolution des contextes, des besoins et des dispositifs* (pp. 7-19), Actes du Colloque FICEL, Paris 3 : Université Sorbonne Nouvelle, DILTEC. En ligne : www.univ-paris3.fr/medias/fichier/actes-ficel_1352801933562.pdf [pages consultées le 5 janvier 2015].
- ALLEMANN-GHIONDA, C., DE GOUMOENS, C. & PERREGAUX, C. (1999). *Pluralité linguistique et culture dans la formation des enseignants*. Fribourg : Editions universitaires de Fribourg (Suisse).
- ALTET, M. (1994). *La formation professionnelle des enseignants*. Paris : Presses universitaires de France.
- ALTET, M. & BOURDONCLE, R. (2000). Formes et dispositifs de la professionnalisation. *Recherche et formation*, 35, 505-529.
- ANDRADE, A.-I. (2007). Réflexions autour de l'identité professionnelle : un projet de formation. In CAUSA, M. (dir.). *Formation initiale en français langue étrangère : actualité et perspectives* (pp. 116-124). Paris : *Le Français dans le monde*, 41.
- AVANZA, M. & LAFERTE, G. (2005). Dépasser la « construction des identités » ? Identification, image sociale et appartenance. *Genèses*, 61, 134-152.
- ASTOLFI, J.-P. (2017, rééd.). *L'erreur, un outil pour enseigner*. Paris : ESF Editions.
- AYRAUD, M. & GUIBERT, P. (2000). Constructions identitaires. In BLANCHARD-LAVILLE, C. & NADOT, S. (dir.), *Malaise dans la formation des enseignants* (pp. 233-265). Paris : L'Harmattan.
- BAILLAUQUES, S. (1996). Le travail des représentations dans la formation des enseignants. In PAQUAY, L., *Former des enseignants professionnels*. Bruxelles : De Boeck.
- BAILLAUQUES, S., LAVOIE, M., CHAIX, M.-L. & HETU, J.-C. (2002). *L'identité chez les formateurs d'enseignants. Echanges franco-québécois*. Paris : L'Harmattan.
- BAJOIT, G. (2003). *Le changement social. Approche sociologique des sociétés occidentales contemporaines*. Paris : A. Colin.
- BARBIER, J.-M. & DURAND, M. (2003). L'activité : un objet intégrateur pour les sciences sociales ?, *Recherche et formation*, 42, 99-117.
- BARBIER, J.-M. & GALATANU, O. (2004). *Les savoirs d'action : une mise en mot des compétences ?* Paris : L'Harmattan.

BARONI, R. & JEANNERET, T. (2008). Parcours de vie, identité féminine et trajectoire d'apprentissage. *Langage et société*, 125, 101-124.

BARONI, R. & JEANNERET, T. (2009). Différences et pouvoirs du français. Biographie langagière et construction de genre. In MOLINIE, M. & HUVER (2009), *Praticiens et chercheurs à l'écoute du sujet plurilingue. Réflexivité et interaction biographique en sociolinguistique et en didactique*, Carnets d'atelier en sociolinguistique, 4. En ligne : <http://www.u-picardie.fr/LESCLaO/spip.php?rubrique101> [pages consultées le 15 juillet 2017].

BARONI, R. & GIROUD, A. (2010). L'identité narrative en question. Biographie langagière et réaménagement identitaire. *Enjeux. Revue de formation continue et de didactique du français*, 78, 63-95.

BARRE-DE MINIAC, C. (2000). *Le rapport à l'écriture – Aspects théoriques et didactiques*. Québec : Editions du Septentrion.

BARRE-DE MINIAC, C. (2002). Du rapport à l'écriture de l'élève à celui de l'enseignant, où l'élève interroge l'enseignant. *Recherches et éducations : revue généraliste de recherches en éducation et formation*, 3^{ème} trimestre. En ligne : rechercheseducations.revues.org [pages consultées le 15 septembre 2015].

BARRE-DE MINIAC, C. (2011). La professionnalisation par l'écriture : vers un accompagnement adapté aux objectifs de formation. In MORISSE, M., LAFORTUNE, L. & CROS, F. (dir.). *Se professionnaliser par l'écriture. Quels accompagnements ?* (pp. 17-36). Québec : Presses de l'université du Québec.

BASSAND, M. (1981). *L'identité régionale. Contribution à l'étude des aspects culturels du développement régional. Actes du colloque de Neuchâtel des 6-7 octobre 1980*. Saint-Saphorin : Georgi.

BAUTIER, E. (1995). *Pratiques langagières, pratiques sociales. De la sociolinguistique à la sociologie du langage*. Paris : L'Harmattan.

BECKERS, J. (2007). *Compétences et identités professionnelles. L'enseignement et autres métiers de l'interaction humaine*. Bruxelles: De Boeck.

BEIJAARD, D., VERLOOP, N. & VERMUNT, J. D. (2000). Teachers' perceptions of professional identity: an exploratory study from a personal knowledge perspective. *Teaching and Teacher Education*, 16, 749-764.

BEMPORAD, C. & JEANNERET, T. (dir.). *Apprendre les langues : jeux de pouvoir et enjeux identitaires. Langage et Société*, 157.

BEMPORAD, C. (à paraître). *Lectures littéraires d'étudiant-e-s plurilingues et appropriations langagières*. Berne : Peter Lang.

BERGER, P. L. & LUCKMANN, T. (1987). *La construction sociale de la réalité (The Social Construction of Reality, 1966)*. Paris : Méridiens Klincksieck.

BERTAUX, D. (1976). *Histoires de vie ou récits pratiques ? Méthodologie de l'approche biographique en sociologie*. Paris : CORDES.

BERTAUX, D. (1997). *Les récits de vie, perspective ethnosociologique*. Paris : Nathan.

BESSE, H. & PORQUIER, R. (1984). *Grammaire et didactique des langues*. Paris : Hatier-Crédif.

BEACCO, J.-C., BYRAM, M., CAVALLI, M., EGLI CUENAT, M., GOULLIER, F. & PANTHIER, J. (2010). *Guide pour le développement et la mise en œuvre de curriculums pour une éducation plurilingue et pluriculturelle*. Strasbourg : Editions du Conseil de l'Europe.

- BIEMAR, S., DEJEAN, K. & DONNAY, J. (2006). Co-construire des savoirs et de développer mutuellement entre chercheurs et praticiens. *Recherche et formation*, 71-84.
- BIERI PETIGNAT, C. (2009). Réflexions pour la formation des enseignants primaires en langues étrangères dans l'espace BEJUNE. *Enjeux pédagogiques. Bulletin de la HEP-BEJUNE*, 11, 30-31
- BILLIEZ, J. (1985). *La langue comme marqueur d'identité*. Revue européenne des migrations internationales, vol. 1 (2), 95-103.
- BLANCHARD-LAVILLE, C. & NADOT, S. (dir.), (2000). *Malaise dans la formation des enseignants*. Paris : L'Harmattan.
- BLANCHET, A. & GOTMAN, S. (1992). *L'enquête et ses méthodes : l'entretien*. Paris : Nathan.
- BLANCHET, A. & , P. (dir.) (2011). *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures. Approches contextualisées*. Paris: Editions des archives contemporaines.
- BLANCHET, A. (2011). Nécessité d'une réflexion épistémologique. In BLANCHET, A. & , P. (dir.). *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures. Approches contextualisées* (pp. 9-20). Paris: Editions des archives contemporaines.
- BLOOMFIELD, L. (1933). *Language*. New York : Henry Holt.
- BOHAN, Maureen (2011). Combattre les stéréotypes de genre dans l'éducation, Strasbourg : Conseil de l'Europe. En ligne : https://www.coe.int/t/dghl/standardsetting/equality/03themes/gender-mainstreaming/CDEG_2011_16_Education_fr.pdf [pages consultées le 3 octobre 2015].
- BONNETON, D. (2008). Naviguer à vue : les savoirs des enseignants entre objectivation et prise de conscience. *Cairn info*, 23-32.
- BOUDREAU, A. (2001). Langue(s), discours et identité. *Francophonies d'Amérique*, 12, 93-104.
- BOUDREAU, A. (2009). La construction des représentations linguistiques : le cas de l'Acadie. *Canadian Journal of Linguistics / Revue canadienne de linguistique*, 54 (3), 439-459.
- BOURDIEU, P. & PASSERON, J.-C. (1970). *La reproduction. Eléments d'une théorie du système d'enseignement*. Paris : Minuit.
- BOURDIEU, P. (1982). *Ce que parler veut dire. L'économie des échanges linguistiques*. Paris : Fayard.
- BOURDIEU, P. (dir.) (1993). *Comprendre la misère du monde*. Paris : Seuil.
- BOURGEOIS, E. & CHAPELLE, G. (2006). *Apprendre et faire apprendre*. Paris : PUF.
- BOUTET, J. (1989). *Construction sociale du sens dans la parole vivante. Etudes syntaxiques et sémantiques*. Paris : Presses de l'Université de Paris VII.
- BRETEGNIER, A. (2009). Histoires de langue en formation. Construire une démarche de recherche-intervention alter-réflexive. In HUVER, E. & MOLINIE, M., *Praticiens et chercheurs à l'écoute du sujet plurilingue. Réflexivité et interaction biographique en sociolinguistique et en didactique*, 4. En ligne : <https://www.u-picardie.fr/LESCLaP/spip.php?rubrique54> [pages consultées le 10 avril 2016].
- BRETEGNIER, A. (2012). La réflexivité comme compétence professionnelle des enseignants/formateurs de langue(s). In CAUSA, M., GALLIGANI, S. & VLAD, M. (dir.). *Formation et professionnalisation des*

enseignants de langues. *Evolution des contextes, des besoins et des dispositifs* (pp. 55-67), Actes du Colloque FICEL, Paris 3 : Université Sorbonne Nouvelle, DILTEC. En ligne : www.univ-paris3.fr/medias/fichier/actes-ficel_1352801933562.pdf [pages consultées le 5 janvier 2015].

BRIQUET-DUHAZE, S. (2007). La professionnalisation de professeurs des écoles débutants : étude du processus de transition formation-titularisation. *Actualité de la recherche en éducation et en formation*, 1-10.

BRONCKART, J.-P. (1996), *Activité langagière, textes et discours. Pour un interactionnisme sociodiscursif*. Paris : Delachaux et Niestlé.

BRONCKART, J.-P. (2004). Les genres de textes et leur contribution au développement psychologique. *Langages*, 153 (1), 98-108.

BRONCKART, J.-P., BULEA, E. & FRISTALON, I. (2004). Les conditions d'émergence de l'action dans le langage. *Cahiers de linguistique française*, 26, 345-369.

BRONCKART, Jean-Paul (2007). Activité d'enseignement et métier d'enseignant(e). *Entretiens Nathan, Actes XVI. Quel avenir pour l'école?* Paris : Nathan, 71-82.

BRONCKART, J.-P. & BULEA, E. (2009). Praticien réflexif ou praticien discursif ? Education Canada, vol. 49, num. 4. En ligne : [http://fapsesrvnt2.unige.ch/Fapse/didlang.nsf/PubPublications/A24FD93D12B8AB50C125762C005E8F3A/\\$FILE/Bronckart-Bulea-2009.pdf](http://fapsesrvnt2.unige.ch/Fapse/didlang.nsf/PubPublications/A24FD93D12B8AB50C125762C005E8F3A/$FILE/Bronckart-Bulea-2009.pdf) [pages consultées le 13 janvier 2015].

BRONCKART, J.-P. & BULEA, E. (2010). Les conditions d'exploitation de l'analyse des pratiques pour la formation des enseignants. *Linguarum Arena*, 1, 43-60.

BRONCKART, J.-P. (2011), Le rôle de la maîtrise du langage dans le développement psychologique humain. *Nonada Letras em Revista*, 17, 11-36.

BRUNER, J. S. (1983). Le développement de l'enfant. *Savoir faire, savoir dire*. Paris, PUF.

BRUNER, J. S. (1991). The narrative construction of reality. *Critical Inquiry*, 1(18), 1-21.

BUCHETON, D., BRONNER, A., BROUSSAL D., JORRO A. & LARGUIER, M. (2005), Les pratiques langagières des enseignants : des savoirs professionnels inédits en formation. *Repères*, 30, 1-17.

BUCHOLTZ, M. & HALL, K (2005). Identity and interaction: a sociocultural linguistic approach. *Discourses Studies*, 7, 585-614.

BULEA, E. & FRISTALON, I. (2004). Agir, agentivité et temporalité dans des entretiens sur le travail infirmier. In BRONCKART, J.-P. (dir.), *Agir et discours en situations de travail* (pp. 213-262). Genève: Presses universitaires.

BULEA, E. & JEANNERET, T. (2007). Compétences de communication, processus compétentiel et ressources : les apports des sciences du travail et des sciences du langage. In VERDELHAN-BOURGADE, M. (dir.), *Le français langue seconde : un concept et des pratiques en évolution* (pp. 85-123). Bruxelles : De Boeck.

BULEA, E. (2009). Types de discours et interprétation de l'agir : le potentiel développemental des « figures d'action ». *Estudos Linguísticos*, 3, 135-152.

BULEA, E. (2011a). Langage comme activité, langage dans l'activité, langage sur l'activité: éléments pour une discussion critique. *SCRIPTA, Belo Horizonte*, vol. 15, 28, 59-81.

- BULEA, E. (2011b). Compétence langagière et compétence professionnelle : éléments pour une approche intégrée. *Bulletin de la VALS/ASLA*, 93, 69-84.
- BULEA, E. (2012). Les représentations de l'agir enseignant dans le cadre du genre entretien. *Raido*, 6, 11, 131-148.
- BULEA BRONCKART, E. & JUSSEAUME, S. (2014). Figures d'action et interprétation des dimensions didactiques de l'agir enseignant. *Lidil*, 49, 51-70.
- BURDONCLE, R. (1993). La professionnalisation des enseignants, les limites d'un mythe. *Revue française de pédagogie*, 105, 83-119.
- BUSCH, B. (2012). *Das sprachliche Repertoire oder Niemand ist einsprachig. Vorlesung zum Antritt der Berta-Karlik-Professur an der Universität Wien*. Vienne: Drava Verlag.
- BUSCH, B. (2013). *Mehrsprachigkeit*. Vienne: Facultas Verlags- und Buchhandels AG, UTB.
- CADET, L. & CAUSA, M. (2005). Culture(s) éducative(s) et construction d'un répertoire didactique en formation initiale (le cas des enseignants-stagiaires de Maîtrise de français langue étrangère). In CHISS, J.-L. et al (éd.), *Les cultures éducatives et linguistiques dans l'enseignement des langues* (159-181). Paris : PUF.
- CADET, L. & CAUSA, M. (2006). Devenir un enseignant réflexif : quels discours ? quels modèles ? quelles représentations ? In MOLINIE, M., *Biographie langagière et apprentissage plurilingue* (pp. 69-84). Paris : *Le Français dans le monde*, 39.
- CALVET, L.-J. (2002). *Le marché aux langues : les effets linguistiques de la mondialisation*. Paris : Plon.
- CAMBRA-GINE, M. (2003). *Une approche ethnographique de la classe de langue*. Paris : Crédif-Didier.
- CANDELIER, M., CAMILLERI-GRIMA, A., CASTELLOTTI, V., DE PIETRO J.-F., Lorincz, I, MEISSNER, F.-J., NOGUEROL, A. & SSCHROEDER-SURA, A. (2007, 2^{ème} édition en 2012). *Cadre de référence pour les approches plurielles des langues et des cultures : un outil pour la prise en compte de la diversité à l'école* carap.ecml.at [pages consultées le 5 décembre 2015].
- CAMILLERI, C. (1986). Identité et changements sociaux : point de vue d'ensemble. In TAP, P. (dir.), *Identités collectives et changements sociaux* (pp. 331-342). Toulouse : Privat.
- CASTELLOTTI, V. (2001). *D'une langue à d'autres : pratiques et représentations*. Rouen : Editions universitaires.
- CASTELLOTTI, V. & MOORE, D. (2002), *Représentations sociales des langues et enseignements. Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe – De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue. Etude de référence*. Strasbourg : Editions du Conseil de l'Europe.
- CASTELLOTTI, V. (2011). Natif, non natif ou plurilingue : dénativiser l'enseignement des langues ? In DERVIN, F., BADRINATHAN, VASUMATHI (éd), *L'enseignant non natif : identités et légitimité dans l'enseignement-apprentissage des langues étrangères* (version pdf), Bruxelles : E.M.E.
- CASTELLOTTI, V. (2013). Entre sociolinguistique et didactique des langues. Repères, articulations, questions. *Dynamiques plurilingues : transpositions politiques et didactiques, Cahiers de linguistique*, 39 (2), 9-17.
- CAUSA, M., GALLIGANI, S. & VLAD, M. (dir.) (2012). *Formation et professionnalisation des enseignants de langues. Evolution des contextes, des besoins et des dispositifs*, Actes du Colloque FICEL, Paris 3 :

Université Sorbonne Nouvelle, DILTEC. En ligne : www.univ-paris3.fr/medias/fichier/actes-ficel_1352801933562.pdf [pages consultées le 5 janvier 2015].

CHABROL, C. (2006). « Identités » sociales et discursives. De l'analyse du discours à la psychologie sociale. In CHABROL, C. (dir.), *Rôles et identités dans les interactions conflictuelles. Questions de communication* (pp. 15-27). Nancy : Presses universitaires.

CHAIKLIN, S. (2003). La place de la zone de développement proximal dans l'analyse des apprentissages et de l'enseignement chez Vygotski. In KOZULIN, A., GINDIS, B., AGEYEV, V. S. & MILLER, S. M. (dir.), *Vygotski et l'éducation. Apprentissages, développement et contextes culturels* (pp. 33-58). Paris : Retz.

CHRIST, H. & HU, A. (2008). Contrepoint. ZARATE, G., LEVY, D. & KRAMSCH, C. (dir.). *Précis du plurilinguisme et du pluriculturalisme* (pp. 113-117). Paris : Editions des archives contemporaines.

CLOT, Y. & SOUBIRAN, M. (1998). « Prendre la classe : une question de style ? ». *Société française. Cahiers de l'institut de recherches marxistes*, 62-63, 78-87.

CLOT, Y. & FAÏTA, D. (2000). Genres et styles en analyse du travail. Concepts et méthodes. *Travailler*, 4, 7-42.

CONFERENCE INTERCANTONALE DE L'INSTRUCTION PUBLIQUE DE LA SUISSE ROMANDE ET DU TESSIN (CIIP) (2010). *Plan d'études romand*. Neuchâtel : CIIP.

CONSEIL DE L'EUROPE (2001). *Cadre européen commun de référence des langues : apprendre, enseigner, évaluer*. Paris : Didier.

COSTE, D., MOORE, D. & ZARATE, G. (1997). *Compétence plurilingue et pluriculturelle*. Strasbourg: Editions du Conseil de l'Europe.

CUQ, J.-P. (coord.) (2003). *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. Paris : CLE international.

DABENE, L., FLASAQUIER, M. & LYONS, J. (dir.) (1983). *Le statut des langues d'origine des migrants*. Strasbourg : European Science Fondation.

DABENE, L. (1994). *Repères sociolinguistiques pour l'enseignement des langues*. Paris : Hachette.

DABENE, L. (1997). L'image des langues et de leur apprentissage. In Matthey, M., *Les langues et leurs images* (pp. 19-23). Neuchâtel : Editions de l'IRDP.

DARMON, M. (2010, 2^{ème} éd.). *La socialisation*. Paris : A. Colin.

DAVIS, S. F. (1968). Professional socialization as subjective Experience : the process of doctrinal conversion among Student Nurses. In GEER, B. (dir.), *Institutions and the person* (pp. 235-251). Chicago : Frae Press.

DE CARLO VANINI, Katja (2014). *Se dire e(s)t devenir: une recherche biographique auprès d'enseignants débutants autour de la construction du soi professionnel*. Genève: thèse de doctorat, en ligne <http://archive-ouverte.unige.ch> [pages consultées le 10 septembre 2015].

DE GAUJELAC, V. (2009). *Qui est "je" ? : sociologie clinique du sujet*. Paris: Editions du Seuil.

DE GOUMOENS, C., DE PIETRO, J.-F., Jeannot, D. & PERREGAUX, C. (2003). *Education et ouverture aux langues à l'école*, vol. 1 et 2. Neuchâtel : CIIP.

- DEJEAN, K. & CHARLIER, E. (2011). Parcours d'insertion professionnelle : développement identitaire et sentiments associés. Reconnaissance de la professionnalité émergente. In JORRO, A. & DE KETELE, J.-M. (dir.). *La professionnalité émergente : quelle reconnaissance ?* (pp. 65-82). Bruxelles : De Boeck.
- DE ROBILLARD, D. (2007). La réflexivité comme compétence professionnelle: un choix stratégique pour sortir de l'opposition "régulier" / "séculier". In BRETEGNIER, A. (éd.), *Langues et insertions: recherches, interventions, réflexivité* (pp. 119-134). Paris: L'Harmattan.
- DEMAZIERE, D. & DUBAR, C. (1997). *Analyser les entretiens biographiques : l'exemple des récits d'insertion*. Paris : Nathan.
- DEPREZ, C. (2000). Histoires de langues, histoires de vies. In LERAY, C. & BOUCHARD, C. (éd.). *Histoires de vie et dynamiques langagières, Cahiers de sociolinguistiques*, 5, 167-174.
- DERIVRY, M. (2006). Les enseignants « natifs » et « non-natifs » de langue(s) : catégorisation linguistique ou construction sociale ?. *Travaux de didactique du FLE*, 55, 100-108.
- DIRECTION DE L'INSTRUCTION PUBLIQUE, DE LA CULTURE ET DU SPORT (2009). *Concept cantonal de l'enseignement des langues. Acquisition de la langue partenaire et d'autres langues étrangères à l'école enfantine, aux degrés primaire et secondaire I*. http://appl.fr.ch/friactu_inter/handler.ashx?fid=1022 [pages consultées le 5 février 2015].
- DOMINICE, P. (2000). *L'histoire de vie comme processus de formation*. Paris : L'Harmattan.
- DOMINICE, P. (2007). *La formation biographique*. Paris : L'Harmattan.
- DRAELANTS, H. & BALLATORE, M. (2014). Capital culturel et reproduction scolaire. Un bilan critique. *Revue française de pédagogie*, 186, 115-142.
- DUBAR, C. (1992). Formes identitaires et socialisation professionnelle. *Revue française de sociologie*, XXXIII, 505-529.
- DUBAR, C. (2006, rééd.). *La socialisation. Construction des identités sociales et professionnelles*. Paris : Armand Colin.
- DUBAR, C. (2007, rééd.). *La crise des identités. L'interprétation d'une mutation*. Paris : Presses Universitaires de France.
- DUCEUX, Yves (2007). Construction des compétences pour soi dans une activité transitoire. In LEMAÎTRE, D. & HATANO, M. (dir.). *Usages de la notion de compétence en éducation et en formation* (pp.169-187). Paris : L'Harmattan.
- DUCHENE, A. (2000). Les désignations de la personne bilingue : approche linguistique et discursive. In PY, B. (dir.), *Analyse conversationnelle et représentations sociales. Unité et diversité de l'image du bilinguisme, Tranel*, 32 (pp. 91-113). Neuchâtel : Institut de linguistique.
- DUFF, P. A. (2007). Second language socialisation as sociocultural theory : Insights and issues. *Language Teaching*, 40, 309-319.
- DUFF, P. A. & Hornberger, N. H. (dir.) (2008). *Encyclopedia of Language and Education*, 2nd Edition, Volume 8: *Langue Sozialisation*. Springer Science and Business Media LLC.
- DUPONT, P. (2002). *Faire des enseignants*. Bruxelles : De Boeck.

ERARD, Y., MERRONE, G. & STEBLER, J. (2011). L'université entre dans le Cadre (européen commun de référence). Réflexions pratiques à partir de l'enseignement du français langue étrangère, *A contrario*, 15. En ligne : www.cairn.info [pages consultées le 8 mai 2018].

ERIBON, D. (2013). *La Société comme verdict. Classes, identités, trajectoires*. Paris : Fayard.

ERIBON, D. (2015). *Théories de la littérature. Système du genre et verdicts sexuels*. Paris : Presses universitaires de France.

ETIENNE-TOMASINI, D. & MARMY CUSIN, V. (2012). Le niveau orthographique des futur-e-s enseignant-e-s: réflexions et pistes à propos de la formation, *La Lettre de l'Association AIRDF*, 52, 14-17.

ETIENNE-TOMASINI, D. (2013). Biographies langagières et compétences nécessaires à l'enseignement des langues : visions d'étudiantes et d'étudiants à l'entrée en formation initiale au métier d'enseignant. In T. JEANNERET, T. & PAHUD, S. (éd.), *Se vivre entre les langues : approches discursives et didactiques de la biographie langagière* (pp. 109-122). Lausanne : Arttesia.

ETIENNE-TOMASINI, D. (2014). Apprendre à enseigner le français / la langue de scolarisation dans un contexte plurilingue : de nécessaires prises de conscience pour des ressources professionnelles à construire. In DE PIETRO, J.-F. & M. Rispaill, M. (éd.), *L'enseignement du français à l'heure du plurilinguisme : vers une didactique contextualisée* (pp. 275-287). Namur : Presses universitaires.

FILLIETTAZ, Laurent (2009). Les dynamiques interactionnelles de l'accompagnement en formation professionnelle initiale : le cas de l'apprentissage sur la place de travail. *Bulletin suisse de linguistique appliquée*, 2009, 90, 37-58.

FOUCAULT, Michel (1966). *Les Mots et les Choses*. Paris : Gallimard.

FOUCAULT, Michel (1975). *Surveiller et punir*. Paris : Gallimard.

FORS Center, Fondation pour le soutien à la recherche. Suisse Lausanne. En ligne : www.forscenter.ch [pages consultées le 16 mars 2018].

FRAYSSE, B. (2000). La saisie des représentations pour comprendre la construction des identités. *Revue des sciences de l'éducation*, 26, 651-676.

GAJO, L. (2000). Disponibilité sociale des représentations : approche linguistique. In PY, B. (dir.), *Analyse conversationnelle et représentations sociales. Unité et diversité de l'image du bilinguisme*, Tranel, 32 (pp. 39-53). Neuchâtel : Institut de linguistique.

GALATANU, O. (1996). Analyse du discours et approche des identités. *Education permanente*, numéro 128.

GALLIGANI, S. (2000). De l'entretien au récit de vie, *Ecarts d'identité*, 92, 21-24.

GAVILLET-MENTHA, F. (2011). *Un métier désenchanté. Parcours d'enseignants secondaires, 1970-2010*. Lausanne : Editions Antipodes.

GAUTIER, C. & TARDIF, M. (dir.). (1999). *Pour ou contre un ordre professionnel des enseignantes et des enseignants au Québec ?* Québec : Presses de l'université de Laval.

GERVAIS, C. (2002). Devenir formateur d'enseignant : une occasion de renforcer son identité professionnelle d'enseignant. In BAILLAUQUES, S., LAVOIE, M., CHAIX, M.-L. & HETU, J.-C., *L'identité chez les formateurs d'enseignants. Echanges franco-québécois* (pp. 217-237). Paris : L'Harmattan.

GIRARDEAU, B. & HUVER, E. (2009). Le biographique et la formation des enseignants de langues : vers l'émergence d'une posture réflexive ? In MOLINIE, M. & HUVER, *Praticiens et chercheurs à l'écoute du*

sujet plurilingue. Réflexivité et interaction biographique en sociolinguistique et en didactique, Carnets d'atelier en sociolinguistique, 4. En ligne : <http://www.u-picardie.fr/LESLaO/spip.php?rubrique101> [pages consultées le 15 juillet 2012].

GOHIER, C. (1993). Etude de rapports entre les dimensions psychologiques et sociale de l'identité chez la personne : implication pour l'éducation interculturelle. In GOHIER, C. & SCHLEIFER, M. (dir.), *La question de l'identité* (pp. 21-40). Montréal : Les Editions Logiques.

GOHIER, C. (1997). Identité professionnelle et formation des maîtres : le pourquoi, le quoi et le comment. In FEGER, R. (dir.), *Actes du 4^{ème} congrès des sciences de l'éducation de langue français du Canada – L'éducation face aux nouveaux défis* (pp.241-249). Montréal : Les Editions Nouvelles.

GOHIER, C., BEDNARZ, N., GAUDREAU, L., PALLASCIO, R. & PARENT, G. (dir.) (1999). *L'enseignant, un professionnel*. Québec : Presses de l'université du Québec.

GOHIER, C., ANADON, M., BOUCHARD, Y, CHARBONNEAU, B. & CHEVRIER, C. (1999). Vers une vision renouvelée de la professionnalisation de l'enseignement et de la construction de l'identité professionnelle du futur enseignant. In GOHIER, C., BEDNARZ, N., GAUDREAU, L., PALLASCIO, R. & PARENT, G. (dir.), *L'enseignant un professionnel* (pp. 21-56). Québec : Presses de l'université du Québec.

GOHIER, C., ANADON, M., BOUCHARD, Y, CHARBONNEAU, B. & CHEVRIER, C. (2000). La construction de l'identité professionnelle de l'enseignant : pour un modèle favorisant l'interaction plurielle. In ABOU, A. & GILETTI-ABOU, M. J. (dir.), *Des enseignants d'Europe et d'Amérique – Questions d'identité et de formation* (pp. 115-135). Paris : INRP.

GOHIER, C., ANADON, M., BOUCHARD, Y., CHARBONNEAU, B. & CHEVRIER, C. (2001). La construction identitaire de l'enseignant sur le plan professionnel : un processus dynamique et interactif. *Revue des sciences de l'éducation*, 27 (1), 3-32.

GOHIER, C. & ANADON, M. (2003). Le sujet, une posture épistémologique à la base de l'identité professionnelle de l'enseignant : au-delà d'un modèle sociologique du sujet. In GOHIER, C. & ALIN, Ch. (dir.), *Enseignant-Formateur : la construction de l'identité professionnelle*. Paris : L'Harmattan.

GRANDCOLAS, B. & VASSEUR, M.-T. (1997). *Conscience d'enseignant, conscience d'apprenant. Réflexions interactives pour la formation*. Paris : SOCRATES/LINGUA Action.

GRASSI, V. (2005). *Introduction à la sociologie de l'imaginaire : une compréhension de la vie quotidienne*. Paris: Erès.

GREGERSEN, T. & MACINTYRE, P. (2015). I can see a little bit of You on Myself. A dynamic systems approach to the inner dialogue between teacher and learner selves. In DÖRNYEI, Z., MACINTYRE, P. & ALASTAIR, H. (dir.), *Motivational Dynamics in Language Learning* (pp. 260-284). Bristol: Multilingual Matters.

GROSJEAN, F. (1982). *Life with two Languages: An Introduction to Bilingualism*. Cambridge : Harvard University Press.

GROSJEAN, F. (1983). Quelques réflexions sur le biculturalisme. *Pluriel*, 36, 81-91.

GROSJEAN, F. (1984). Communication exolingue et communication bilingue. In PY, B. (dir.), *L'acquisition d'une langue étrangère*. Neuchâtel : Centre de Linguistique Appliquée.

GUIBERT, P. & LAZUECH, G. (2011). Les effets de la socialisation intergénérationnelle dans le processus de professionnalisation des enseignants débutants. In WENTZEL, B. AKKARI, A., COEN, P.-F &

CHANGKAKOTI, N. (dir.). *L'insertion professionnelle des enseignants. Regard croisés et perspective internationale* (pp. 109-124). Bienne : éditions de la HEP BEJUNE.

HAUTE ECOLE PEDAGOGIQUE DE FRIBOURG / PÄDAGOGISCHE HOCHSCHULE FREIBURG (2017). *Référentiel de compétences/descriptifs des stages*. <http://www.hepfr.ch> [pages consultées le 7 août 2018].

HETU, J.-C., LAVOIE, M. & BAILLAUQUES, S. (1999). *Jeunes enseignants et insertion professionnelle. Un processus de socialisation ? De professionnalisation ? De transformation ?* Bruxelles : De Boeck.

HETU, J.-C. & RIOPEL, M.-C. (2002). Parcours identitaires d'enseignantes formatrices du préscolaire et du primaire et leur rapport à la formation. In BAILLAUQUES, S., LAVOIE, M., CHAIX, M.-L. & HETU, J.-C., *L'identité chez les formateurs d'enseignants. Echanges franco-québécois* (pp. 101-142). Paris : L'Harmattan.

HOLBORN, P., WIDEEN & ANDREWS, I. (1993). *Devenir enseignant: à la conquête de l'identité professionnelle*, tome I. Traduction de J. HEYNEMAND et D. GAGNON (*Becoming a Teacher*, 1988). Montréal : Les Editions Logiques.

HUBERMAN, M. (1989). *La vie des enseignants. Evolution et bilan d'une profession*. Lausanne : Delachaux et Niestlé.

HUGHES, E. (1958). *Men and their work*. Glencove: Frae Press.

HYMES, D. H. (1984). *Vers la compétence de communication*. Paris : Hatier-Crédif.

JEANNERET, T. (2010a). Trajectoires d'appropriation langagière et travail identitaire : données et analyses. *Actes du colloque de Vals-Asla. Bulletin suisse de linguistique appliquée*, numéro spécial, tome I, 27-45.

JEANNERET, T. (2010b). Enseigner et apprendre les langues à l'école : comment s'inspirer de la variété des expériences d'apprentissage ?. *Langue et littérature pour l'enseignement du français en Suisse romande : problèmes et perspectives. Cahiers de linguistique et des sciences du langage*, 25, 147-160.

JODELET, D. (1989). *Les représentations sociales*. Paris : PUF.

JODELET, D. (2008). Le mouvement de retour vers le sujet et l'approche des représentations sociales, *Connexions*, 89, 25-46.

JORRO, A. & DE KETELE, J.-M. (dir.) (2011). *La professionnalité émergente : quelle reconnaissance ?*. Bruxelles : De Boeck.

JORRO, A. (2011). Reconnaître la professionnalité émergente. In JORRO, A. & DE KETELE, J.-M. (dir.). *La professionnalité émergente : quelle reconnaissance ?* (pp. 7-16). Bruxelles : De Boeck.

KARPOV, Y. V. (2003). Vygotski et les concepts scientifiques. Implications pour l'éducation contemporaine. In KOZULIN, A., GINDIS, B., AGEYEV, V. S. & MILLER, S. M. (dir.), *Vygotski et l'éducation. Apprentissages, développement et contextes culturels* (pp. 59-75). Paris : Retz.

KAUFMANN, J.-C. (1996). *L'entretien compréhensif*. Paris : Nathan.

KAUFMANN, J.-C. (2001). *Ego : pour une sociologie de l'individu*. Paris : Nathan.

KAUFMANN, J.-C. (2004). *L'invention de soi. Une théorie de l'identité*. Paris : Armand Colin.

- KERN, R. & LIDDICOAT, A. J. (2008). Introduction: de l'apprenant au locuteur acteur. In ZARATE, G., LEVY, D. & KRAMSCH, C. (dir.). *Précis du plurilinguisme et du pluriculturalisme* (pp. 27-33). Paris : Editions des archives contemporaines.
- KERVRAN, M. (2012). Vers une didactique inclusive des langues à l'école primaire. In BALSIGER, C., BETRIX KOEHLER, D., DE PIETRO, J.-F. & PERREGAUX, C. (dir.), *Eveil aux langues et approches plurielles. De la formation des enseignants aux pratiques de classe* (pp. 31-39). Paris : L'Harmattan.
- KLEIN, W. (1989). *L'acquisition de langue étrangère*. Paris: Colin.
- KRASHEN, S. D. (éd.) (1981). *Second language acquisition and second language learning*. Oxford/New York : Pergamon Press.
- KOHONEN, V. (2000). *Exploring the Educational Possibilities of the "Dossier": some Suggestions for Developing the Pedagogic Function of the European Language Portfolio*. Strasbourg: Council of Europe.
- KOZULIN, A. (2003). Outils psychologiques et apprentissage par médiation. In KOZULIN, A., GINDIS, B., AGEYEV, V. S. & MILLER, S. M. (dir.), *Vygotski et l'éducation. Apprentissages, développement et contextes culturels* (pp. 7-32). Paris: Retz.
- KUSTER, W., EGLI CUENAT, M., KLEE, P. & RODERER, T. (2014). *Profil de compétences langagières spécifiques des personnes enseignantes en langues étrangères au degré primaire*. En ligne : www.phsg.ch [pages consultées le 5 février 2015].
- LAINE, A. (1998). *Faire de sa vie une histoire. Théories et pratiques de l'histoire de vie en formation*. Paris : Desclée de Brouwer.
- LAINE, A. (2000). Le « bricolage » identitaire écrit et oral dans les histoires de vie en formation. In LERAY, C. & BOUCHARD, C. (dir.), *Histoire de vie et dynamique langagière* (pp. 71-79). Rennes : Presses universitaires de Rennes.
- LAINE, A., OROFIAMMA ; R. & DOMINICE, P. (dir.) (2002). *Les histoires de vie, théories et pratiques*, Paris : Education permanente, 142.
- LANG, V. (1999). *La professionnalisation des enseignants : sens et enjeux d'une politique institutionnelle*. Paris : Presses Universitaires de France.
- LAROUCHE, H. (2005). Le double rôle de formatrice et de chercheuse : un point de rencontre pour concilier les besoins de la pratique et de la recherche. *Revue des sciences de l'éducation*, 31 (2), 335-354.
- LAVOIE, M. & DUMOULIN, M.-J. (2002). Processus de développement identitaire chez des enseignantes formatrices débutantes. In BAILLAUQUES, S., LAVOIE, M., CHAIX, M.-L. & HETU, J.-C., *L'identité chez les formateurs d'enseignants. Echanges franco-québécois* (pp. 143-174). Paris : L'Harmattan.
- LEBLANC, M. (2010). Le français, langue minoritaire, en milieu de travail : des représentations linguistiques à l'insécurité linguistique. *Nouvelles perspectives en sciences sociales : revue internationale de systémique complexe et d'études relationnelles*, vol. 6, 1, 17-63.
- LEMAÎTRE, D. & HATANO, M. (dir.) (2007). *Usages de la notion de compétence en éducation et en formation*. Paris : L'Harmattan.
- LESSARD, C. (1986). La profession enseignante : multiplicité des identités professionnelles et culture commune. *Repères*, 8, 135-189.
- LESSARD, C. & TARDIF, M. (dir.) (2003). *Les identités enseignantes. Analyse de facteurs de différenciation du corps enseignant québécois 1960-1990*. Sherbrooke : CRP.

LESSARD, C. & TARDIF, M. (dir.) (2004). *La profession d'enseignant aujourd'hui. Evolutions, perspectives et enjeux internationaux*. Bruxelles : De Boeck.

LIPIANSKY, E. M. (1990). Identité subjective et interaction. In CAMILLERI, C. et al. (éd.), *Stratégies identitaires* (pp. 173-211). Paris : PUF.

LÜDI, G. & PY, B. (2003, 3^{ème} éd.). *Etre bilingue*. Berne : Peter Lang.

LÜDI, G. (2005). L'intérêt épistémologique de l'autobiographie linguistique pour l'acquisition/enseignement des langues. In MOCHET et al. (éd.), *Plurilinguisme et apprentissages, Mélanges Daniel Coste* (pp. 143-154), Lyon : ENS Editions.

LYS, I. (1999). Quelle formation initiale pour les enseignants des cycles primaires ? In Wokusch, S. & Bonnet, C. (dir.), *Une école pour les langues : expériences, réflexions, propositions*. Lausanne : Centre Vaudois de recherches pédagogiques, 10-16.

MAHEU, L. & ROBITAILLE, M. (1991). Identité professionnelle et travail réflexif : un modèle d'analyse du travail enseignant au collégial. In LESSARD, C., PERRON, M. & BELANGER, P. W. (dir.), *La profession enseignante au Québec. Enjeux et défis des années 1990* (pp. 93-111). Québec : Institut québécois de recherche sur la culture.

MARCHAL, H. (2006). *L'identité en question*. Paris : Ellipses.

MARTINEAU, S. & PRESSEAU, A (2003). Le sentiment d'incompétence pédagogique des enseignants en début de carrière et le soutien à l'insertion professionnelle. *Brock Education*, 12, 2, 54-67.

MARTINEAU, S., PORTELANCE, L. & PRESSEAU, A. (2010). L'identité professionnelle des enseignants : l'ambivalence devant le statut professionnel. *Actes du Congrès de l'actualité de la recherche en éducation et en formation (AREF)*, Genève, 1-5.

MAURER, B. (2011). *Enseignement des langues et construction européenne – le plurilinguisme, nouvelle idéologie dominante*. Paris : Editions des Archives Contemporaines.

MAURICE, M. (2006). Pour échanger : relater et relier des fragments biographiques. In MOLINIE, M., *Biographie langagière et apprentissage plurilingue* (pp. 146-154). Paris : *Le Français dans le monde*, 39.

MEAD, G. H. (1963, rééd.). *L'esprit, le soi et la société*. Paris : PUF (trad.)

MEIRIEU, P. (1990). *Enseigner, scénario pour un métier nouveau*. Paris : Les Editions ESF.

MOLINIE, M. (2003). Le « récit de vie » comme « discours » : conséquences sur la notion d'identité. *Passerelles*, 27, 41-55.

MOLINIE, M. (dir.) (2006). *Biographie langagière et apprentissage plurilingue*. Paris : *Le Français dans le monde*, 39.

MOLINIE, M. & BISHOP, M.-F. (dir.) (2006). *Autobiographie et réflexivité*. Paris : Université Cergy-Pontoise, CRTF.

MOLINIE, M. (2009). Une approche socio-discursive des figures de l'identité dans l'entretien autobiographique. In MOLINIE, M. & HUVER, *Praticiens et chercheurs à l'écoute du sujet plurilingue. Réflexivité et interaction biographique en sociolinguistique et en didactique, Carnets d'atelier en sociolinguistique*, 4. En ligne : <http://www.u-picardie.fr/LESCLaO/spip.php?rubrique101> [pages consultées le 15 juillet 2012].

- MOLINIE, M. (2011). La méthode biographique : de l'écoute de l'apprenant de langue à l'herméneutique du sujet plurilingue. In BLANCHET, P. & CHARDENET, P. (éd.), *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures : approches contextualisées* (pp. 144-155). Paris : Editions des archives contemporaines.
- MOLINIE, M. (2015). *Recherche biographique en contexte plurilingue. Cartographie d'un parcours de didacticienne*. Paris : Riveneuve éditions.
- MOORE, D. (2001). *Les représentations des langues et de leur apprentissage : références, modèles, données et méthodes*. Paris : Didier.
- MOORE, D. (2006). *Plurilinguismes et école*. Paris : Didier.
- MOORE, D. & CASTELLOTTI, V. (2008). *La compétence plurilingue : regard francophone*. Bern : Peter Lang.
- MOREAU, M.-L. & RICHELLE, M. (1981). *L'acquisition du langage*. Bruxelles : Mardega.
- MORISSE, M., LAFORTUNE, L. & CROS, F. (dir.) (2011). *Se professionnaliser par l'écriture. Quels accompagnements ?* Québec : Presses de l'université du Québec.
- MOSCOVICI, S. (1989). Des représentations collectives aux représentations sociales : éléments pour une histoire. In JODELET, D., *Les représentations sociales* (pp. 62-86). Paris : PUF.
- NAULT, T. (1999). Les forces d'incubation pour l'éclosion d'un moi professionnel personnalisé en enseignement. In HETU, J.-C., LAVOIE, M. & BAILLAUQUES, S. (dir.), *Jeunes enseignants et insertion professionnelles. Un processus de socialisation ? de professionnalisation ? de transformation ?* (pp. 139-159). Bruxelles : De Boeck.
- NEWBY, D. & al. (2007). *Portfolio européen pour les enseignants en langues en formation initiale : un outil de réflexion pour la formation des enseignants en langues*. Strasbourg: Editions du Conseil de l'Europe.
- NORDWESTSCHWEIZERISCHEN ERZIEHUNGSDIREKTORENKONFERENZ. *Grundlagen für den Lehrplan (2011)*. <http://lehrplan.ch> [pages consultées le 9 février 2015].
- NORTON-PIERCE, B. (1995). Social Identity, Investment and Language learning. *TESOL QUARTELY*, 29, 9-31.
- NORTON, B. & PAVLENKO, A. (2004). *Gender and English Language Learners*. Alexandria: VA/ TESOL.
- NORTON, B. & TOOHEY, K. (2011). Identity, language learning, and social change. *Language learning*, 44, 412-446.
- ORGANISATION DE COOPERATION ET DE DEVELOPPEMENT ECONOMIQUES (OCDE) (2015). Qui veut devenir enseignant ? *PISA à la loupe*, décembre, 1-4.
- RICHTERICH, R., & CHANCEREL, J.-L. (1977). *L'identification des besoins des adultes apprenant une langue étrangère : le recueil d'informations pour prendre en compte les besoins de l'apprenant dans un système européen d'unités capitalisables pour l'apprentissage des langues par les adultes*. Paris : Didier-Hatier.
- RINAUDO, J.-L. (2000). L'espace psychique de formation. In BLANCHARD-LAVILLE, C. & NADOT, S. (dir.), *Malaise dans la formation des enseignants* (pp. 147-165). Paris : L'Harmattan.

RINAUDO, J.-L. (2004). Construction identitaire des néo-enseignants. Analyse lexicale des discours de professeurs des écoles et de professeurs de lycées et collègues débutants. *Recherche et formation*, 47, 141-153.

RIOPEL, M.-C. (2006). *Apprendre à enseigner : une identité professionnelle à développer*, Québec : Presses de l'Université de Laval.

RISTEA, P. (2017). *Rapports d'étudiant-e-s plurilingues à l'écriture et appropriation des littératies en contexte universitaire francophone* (thèse de doctorat non publiée), Université de Lausanne, thèse soutenue le 5 septembre 2017.

RIVIERE, V. & CADET, L. (2009). « Quand je serai enseignante pour de vrai... » : d'un agir imaginé vers un agir assumé. Quel imaginaire de transmission des enseignants en formation initiale à l'enseignement du FLE ? In DERVIN, F., AUGER, N. & SUOMELA-SALMI, E. (éd.), *Pour une didactique des imaginaires dans l'enseignement/apprentissage des langues étrangères* (pp. 39-58). Paris : L'Harmattan.

ROBIN, J. (2014). *Le rapport au français de futurs enseignants du primaire de la PH Bern : récits d'expériences de formation et de mobilité*. En ligne : ethesis.unifr.ch/theses/downloads.php?file=RobinJ.pdf [pages consultées le 13 janvier 2015].

ROGOFF, B. (1990). *Apprenticeship in thinking*. Oxford : Oxford University Press.

ROGOFF, B. (1995). Observing sociocultural activity on three planes. In WETSCH J., DEL RIO, P. & ALVAREZ, A. (éd), *Sociocultural studies of mind* (pp. 139-164). New York: Cambridge University Press.

ROUSSI, M. et CHERKAOUI MESSIN, K. (2011). L'insécurité linguistique entre pratiques enseignantes et compétences langagières : vers une redéfinition du rôle de l'enseignant de langues In DERVIN, F., BADRINATHAN, VASUMATHI (éd), *L'enseignant non natif : identités et légitimité dans l'enseignement-apprentissage des langues étrangères* (pp. 237-264). Bruxelles : E.M.E.

PAILLE, P. & MUCHIELLI, A. (2016, 4^{ème} éd.). *L'analyse qualitative en sciences humaines*. Paris : Colin.

PAQUAY, L., ALTET, M., CHARLIER, E. & PERRENOUD, P. (dir.) (1996). *Former des enseignants professionnels : quelles stratégies ? quelles compétences ?* Bruxelles : De Boeck et Larcier.

PAQUAY, L., CRAHAY, M. & DE KETELE, J.-M. (dir.) (2010, 2^{ème} éd.). *L'analyse qualitative en éducation. Des pratiques de recherche aux critères de qualité*. Bruxelles: De Boeck.

PAVLENKO, A. (2001). How am I to become a woman in an American vein ? In PAVLENKO, A., BLACKLEDGE, A., PILLER, I. & TEUTSCH-DWYER, M. (dir.), *Multilingualism, Second Language Learning and Gender* (pp. 133-174). New York: Mouton de Gruyter.

PAVLENKO, A. (2005). *Emotions and Multilingualism*. New York : Cambridge University Press.

PAVLENKO, A. & PILLER, I. (2001). New Directions in the study of Multilingualism, Second Language Learning and Gender. In PAVLENKO, A., BLACKLEDGE, A., PILLER, I. & TEUTSCH-DWYER, M. (dir.), *Multilingualism, Second Language Learning and Gender* (pp. 1-52). New York: Mouton de Gruyter.

PINEAU, G. & LE GRAND, J.-L. (1993). *Les histoires de vie*. Paris : PUF.

PINEAU, G. & MICHELLE, M. (1983). *Produire sa vie, autoformation et autobiographie*. Montréal : Edilig.

PELPEL, P. (1989). *Les stages de formation*. Paris : Bordas.

- PEKAREK DOEHLER, S. (2000). Approches interactionnistes de l'acquisition des langues étrangères : concepts, recherches, perspectives. *AILE*, 12, 3-26.
- PEREZ-ROUX, T. (2012). Construction identitaire des enseignants débutants. Quelle reconnaissance d'autrui pour se (re)connaître en tant que professionnel ? *Recherches et Educations, La construction d'une professionnalité en éducation*, 7, 69-84.
- PEREZ-ROUX, T. (2011). Changer de métier pour devenir enseignant : transitions professionnelles et dynamiques identitaires. *Recherches en éducation*, 11, 39-54.
- PERREGAUX, C. (2002). (Auto)biographies langagières en formation et à l'école : pour une autre compréhension du rapport aux langues. In ADAMZIK, K. & ROOS, E. (éd). *Biografie linguistique / Biographies langagières / Biografias linguisticas / Sprachbiografien* (pp. 81-94). Neuchâtel: Bulletin de l'Association suisse de linguistique appliquée (VALS/ASLA), 76.
- PERREGAUX, C. (2007). Avec le biographique, développer l'intérêt pour la complexité des répertoires langagiers dans la formation et la recherche. In VERDELHAN-BOURGADE, M. (éd.). *Le français langue seconde : un concept et des pratiques en évolution* (pp. 143-156). Bruxelles : De Boeck.
- PERRENOUD, P. (2006, 5^{ème} éd.). *Dix nouvelles compétences pour enseigner*. Paris : Les Editions ESF.
- PERRENOUD, P. (1994). La formation au métier d'enseignant : complexité, professionnalisation et démarche clinique. In PERRENOUD, P., *La formation des enseignants : entre la théorie et la pratique* (pp. 197-220). Paris : L'Harmattan.
- PERRENOUD, P. (1993). Formation initiale des maîtres et professionnalisation du métier. *Revue des sciences de l'éducation*, XIX (1), 59-76.
- PINEAU, G. & MCELLE, M. (1983). *Produire sa vie, autoformation et autobiographie*. Montréal : Edilig.
- PINEAU, G. & LE GRAND, J.-L. (2002, rééd). *Les histoires de vie*. Paris : PUF.
- PORQUIER, R. & WAGNER, E. (1984). Etudier les apprentissages pour apprendre à enseigner, *Le français dans le monde*, 185, 84-92.
- PORQUIER, R. (1995). Trajectoires d'apprentissage des langues : diversité et multiplicité des parcours. *Etudes de linguistique appliquée*, 98, 92-102.
- PORTES, P. R. & VADEBONCOEUR, J. (2003). La médiation dans la socialisation cognitive. L'influence du statut socio-économique. In KOZULIN, A., GINDIS, B., AGEYEV, V. S. & MILLER, S. M. (dir.), *Vygotski et l'éducation. Apprentissages, développement et contextes culturels* (pp. 137-159). Paris : Retz.
- RICHOZ BORS, M.-A., THURNHERR, M. & TOMASINI, D. (2008). *Bilinguisme institutionnel, dispositifs d'immersion et stratégies d'apprentissage : le point de vue des étudiant-e-s HEP/PH en formation initiale*. Fribourg : Haute Ecole pédagogique (Rapport interne non publié).
- RICHTERICH, R. & CHANCEREL, J.-L. (1977). *L'identification des besoins des adultes apprenant une langue étrangère : le recueil des informations pour prendre en compte les besoins de l'apprenant dans un système européen des unités capitalisables des langues par les adultes*. Strasbourg : Conseil de l'Europe.
- RICHTERICH, R. (1985). *Besoins langagiers et objectifs d'apprentissage*. Paris : Hachette.
- RIVIERE, V. & CADET, L. (2009). « Quand je serai enseignante pour de vrai... » : d'un agir imaginé à un agir assumé. Quel imaginaire de transmission des enseignants en formation initiale à l'enseignement du

FLE ? In DERVIN, F., AUGER, N. & SUOMELA-SALMI, E., *Pour une didactique des imaginaires dans l'enseignement/apprentissage des langues* (pp. 39-58). Paris : L'Harmattan.

ROBERTS, C. (1999). Acquisition des langues ou socialisation dans et par le discours ? Pour une redéfinition du domaine de recherche sur l'acquisition des langues étrangères (traduction). *Langages*, 33, 101-115.

ROUSSI, M. et CHERKAOUJ MESSIN, K. (2011). L'insécurité linguistique entre pratiques enseignantes et compétences langagières : vers une redéfinition du rôle de l'enseignant de langues. In DERVIN, F. & BADRINATHAN, V. (dir.), *L'enseignant non natif : identités et légitimité dans l'enseignement-apprentissage des langues étrangères* (pp. 240-260). Paris : E.M.S. Editions.

SAINSAULIEU, R. (1977). *L'identité au travail. Les effets culturels de l'organisation*. Paris : Presses de la FNSP.

SAMURCAY, R. & PASTRE (1995). La conceptualisation des situations de travail dans la formation des compétences au travail. *Education permanente*, 124, 34-42.

SIMON, D.-L. & THAMIN, N. (2012). Mettre le biographique au travail en formation: un levier pour une didactique du plurilinguisme. In BALSIGER, C., BETRIX KÖHLER, D., DE PIETRO, J.-F. & PERREGAUX, C. (dir.), *Eveil aux langues et approches plurielles. De la formation des enseignants aux pratiques de classe* (pp. 285-302). Paris: L'Harmattan.

SCHADER, B. (2004). *Sprachenvielfalt als Chance. Das Handbuch: Hintergründe und 101 praktische Vorschläge in mehrsprachigen Klassen*. Köln: Bildungsverlag EINS.

SCHNEIDER, G. (2018). *Der Referenzrahmen und seine KritikerInnen*. Conférence donnée le 12 avril 2018 à l'Institut de plurilinguisme UNIFR et HEP/PH FR, Fribourg [notes de séance personnelles prises le 12 avril 2018].

SCHÖN, D. (1994). *Le praticien réflexif : à la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*. Traduction de HEYNEMAND, J. & GAGNON, D. (*The Reflexive Practitioner*, 1983). Montréal : Les Editions Logiques.

SCHÜTZ, A. (1987). Sens commun et interprétation scientifique de l'action humaine. Le chercheur et le quotidien. In NOSCHIS, K. & De CAPRONA, D. (dir.), *Phénoménologie des sciences sociales* (pp. 7-63). Paris : Klincksiek.

SIMON, Diana-Lee & THAMIN, N. (2012). Mettre le biographique au travail en formation : un levier pour une didactique du plurilinguisme. In BALSIGER, C., BETRIX KOEHLER, D., DE PIETRO, J.-F. & PERREGAUX, C. (Ed), *Eveil aux langues et approches plurielles. De la formation des enseignants aux pratiques de classe* (pp. 285-302). Paris : L'Harmattan.

SOKOLOVSKA, Z. (2016). *Les débats sur les langues dans une Europe en projet. Généalogies discursives, idéologies langagières et constructions (post)nationales au Conseil de l'Europe*. En ligne : www.tel.archives-ouvertes.fr [pages consultées le 8 mai 2018].

TARDIF, M. & LESSARD, C. (1999). *Le travail enseignant au quotidien. Expérience, interactions humaines et dilemmes professionnels*. Québec : Presses de l'université de Laval.

TARDIF, M. & DESBIENS, J.-F. (dir.) (2014). *La vogue des compétences dans la formation des enseignants : bilan critique et perspectives d'avenir*. Presses de l'université Laval : éditions Hermann.

TAP, P. (dir.) (1986). *Identités collectives et changements sociaux*. Toulouse : Privat.

THAMIN, N. & Simon, D.-L. (2009). In MOLINIE, M. & HUVER (2009), *Praticiens et chercheurs à l'écoute du sujet plurilingue. Réflexivité et interaction biographique en sociolinguistique et en didactique, Carnets d'atelier en sociolinguistique*, 4. En ligne : <http://www.u-picardie.fr/LESLaO/spip.php?rubrique101> [pages consultées le 15 juillet 2012].

TOMASINI, D. (2010). Biographies langagières et trajectoires d'apprentissage à l'entrée en formation initiale : une prise en compte fondamentale. In DUCHENE, A. & REZGUI, S. (dir.), *Continuité et discontinuité des pratiques plurilingues, Babylonia*, 1 (pp. 35-40). Comano : Fondazione Lingue e culture.

Unité de recherche « IDIS » (2014), HEP/PH FR. Travail de recherche historiographique sur les langues et la diversité langagière en classe (document non publié).

VANHULLE, S. (2009). Des savoirs en jeu au savoir en « je ». Cheminements réflexifs et subjectivisation des savoirs de jeunes enseignants en formation. Berne : Peter Lang.

VANHULLE, S. (2011). Comprendre le développement professionnel par l'analyse des discours. *SCRIPTA*, Belo Horizonte, v. 15, 28, 145-169.

VANHULLE, S., DOBROWOLSKA, D. & MOSQUERA ROA, S. (2015). Mettre en texte une problématique professionnelle : de l'exercice du « genre réflexif » à l'appropriation des savoirs et du soi professionnels. In RONVEAUX, C., RUNZ-CHRISTAN, E. & SCHNEUWLY, B., *Exercices, problèmes situations et tâches comme jeux de rencontre. Revue des HEP « Formation et pratiques d'enseignement en question »*, 19, 115-126.

VION, R. (1994). *La communication verbale. Analyse des interactions*. Paris : Hachette.

VYGOTSKI, L. S. (1930-31/1960). *Histoire du développement des fonctions psychiques supérieures*. Moscou : [éditions inconnues].

VYGOTSKI, L. S. (1978). In COLE, M., JOHN-STEINER, V., SCRIBNER, S. & SOUBERMANN, E. (éd.), *Mind in Society: The development of higher psychological processes*. Cambridge : Harvard University Press.

VYGOTSKI, L. S. (1986). *Pensée et langage*. Cambridge : MIT Press (version anglaise: Thought and language).

VYGOTSKI, L. S. (1987). In RIEBER, R. W. (éd.), *The collected works of L. S. Vygotski, Problems of general psychology*, vol. 1. New York : Plenum.

WEIZMAN, E. (2006). Rôles et identités dans les relations conflictuelles (préface). *Rôles et identités dans les relations conflictuelles. Questions de communication*, 7-14.

WENGER, E. (2005). *La théorie des communautés de pratique: apprentissage, sens et identité*. Traduction de GERVAIS, F. (*Communities of Practice : Learning, Meaning and Identity*, 1998). Laval: Presses de l'Université Laval.

VERMERSCH, P. (1994). *L'entretien d'explicitation*. Paris : Editions sociales françaises.

WINDISCH, U. (1989). Représentations sociales, sociologie et sociolinguistique. L'exemple du raisonnement et du parler quotidien. In JODELET, D., *Les représentations sociales* (pp. 169-183). Paris : PUF.

WITORSKI, R. & BRIQUET-DUHAZE, S. (dir.) (2008). *Comment les enseignants apprennent-ils leur métier ?* Paris : L'Harmattan.

WITORSKI, R. & AVICE, M. (2008). Dynamiques de construction identitaire des enseignants stagiaires en lycée professionnel. In WITORSKI, R. & BRIQUET-DUHAZE, S. (dir.), *Comment les enseignants apprennent-ils leur métier ?* (pp. 33-80). Paris : L'Harmattan.

ZEITER-GRAU, A.-C. (2016). Apports et limites de la biographie langagière pour la recherche en appropriation des langues. In FLUBACHER, M.-C., DIEDERICH, C. & DANKEL, P. (dir.), *Nouvelles perspectives dans la linguistique empirique : travaux de jeunes chercheurs en Suisse* (pp. 125-140). Neuchâtel: Bulletin de l'Association suisse de linguistique appliquée (VALS/ASLA), 104.

ZARATE, G., LEVY, D. & KRAMSCH, C. (2008). *Précis du plurilinguisme et du pluriculturalisme*. Paris : Editions des archives contemporaines.

ZARATE, G. (1993). *Représentations de l'étranger et Didactique des langues*. Paris : Didier.

ZIMMERMANN, P. (2013). *Analyse du façonnage de l'identité professionnelle des enseignants d'école primaire en formation initiale*. Nice : thèse de doctorat, en ligne sur <http://tel.archives-ouvertes.fr> [pages consultées le 23 décembre 2015]
