



HAL
open science

Construction d'une image de soi pluri-identitaire et contextualisée

Lin Xue

► **To cite this version:**

Lin Xue. Construction d'une image de soi pluri-identitaire et contextualisée. *Etudes en didactique des langues*, 2017, Focus sur l'enseignant.e / Focus on the teacher, 29, pp.129-146. hal-04035069

HAL Id: hal-04035069

<https://ut3-toulouseinp.hal.science/hal-04035069>

Submitted on 17 Mar 2023

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

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

Construction d'une image de soi pluri-identitaire et contextualisée

Lin XUE

Docteure en Didactique des langues et des cultures
Responsable Département Chine à l'EMBA – CCI Métropolitaine Bretagne Ouest
DILTEC (EA2288), Université Sorbonne Nouvelle – Paris 3



Introduction

L'aspect subjectif intervient dans l'organisation de l'activité professionnelle (Clot, 2008). Chez l'enseignant de langue, l'image de soi, en tant qu'individu socialisé et celle en tant que professionnel de l'enseignement de langue relèvent d'une seule entité. La compréhension de l'activité d'enseignement nécessite, dans un premier temps, une révision des traits fondamentaux des activités sociales qu'elle est censée partager. L'activité sociale est réalisée, selon Léontiev (2009), par les sujets-actants¹ qui interagissent sans arrêt avec le contexte socio-culturel afin de le rendre favorable pour atteindre l'objectif préétabli. D'un point de vue socio-constructiviste, la subjectivité est omniprésente dans l'activité sociale (Clot, 2008). L'activité étant collective, celle d'enseignement/apprentissage est co-réalisée par l'enseignant, l'apprenant et l'institution, sa réalisation se concrétise, au niveau individuel, par chaque membre qui agit selon sa compréhension. Malgré l'objectif de l'activité prédéterminé, car il s'agit du résultat issu de discussions collectives vis-à-vis de la situation, tout membre réinterprète, à sa manière, l'objet de l'activité défini à partir de ses représentations pour ensuite agir en fonction de sa propre vision (*ibid.*; Freze & Zapf, 1994).

Le sujet-actant a des représentations personnalisées sur les éléments contextuels et le déroulement de l'activité et il procède aussi à s'auto-définir. Ce travail d'auto-définition est, d'ailleurs, perpétuel: Rabardel (2005: 18-23) souligne que, dans l'activité sociale, le pouvoir d'agir se manifeste non seulement dans la réalisation des capacités de l'acteur, mais également dans la réflexion sur les rapports entre ses capacités et lui-même.

Tout individu actif, en menant sa vie professionnelle, assume également d'autres rôles sociaux dans sa vie personnelle. Quand une recherche, comme la nôtre, est centrée sur l'enseignant, sujet-actant de l'activité d'enseignement, il serait intéressant de reprendre le terme d'"homme pluriel" de Lahire (1998). La variété des expériences personnelles donne lieu à la singularité de chacun qui assure différents rôles sociaux dans son univers social. C'est en faisant des allers-retours

¹ acteurs sociaux.

entre ces rôles que l'individu accomplit l'authenticité de sa vie. La complexité de l'activité humaine consiste dans l'interaction entre le sujet et l'environnement, entre le sujet et ses partenaires de la communauté actionnelle, ainsi que dans la co-existence de différentes activités chez un même sujet.

Afin de proposer une formation à l'enseignement pertinente, il semble nécessaire de la construire à partir des représentations existantes des enseignants en formation, c'est-à-dire de commencer par comprendre les caractéristiques des manières dont ils se perçoivent et s'auto-définissent en tant que professionnels de l'enseignement des langues (Piaget, 1974; Xue, 2016).

Pensée enseignante et image de soi à la lumière du socio-constructivisme

La pensée enseignante (*teacher thinking* ou *teacher cognition* en anglais) est un paradigme qui rassemble les recherches portant sur l'univers représentationnel et comportemental de l'enseignant relevant de son métier.

J'utilise le terme *teacher cognition* ici pour désigner la dimension cognitive non observable dans l'enseignement – ce que les enseignants font, croient et pensent² (Borg 2003: 81, traduit par nous).

*Thinking*³ recouvrait, selon une acception large, toute étude sur la manière dont les enseignants pensent, connaissent, perçoivent, se représentent leur profession, leur discipline, leur activité et, par extension, sur la manière dont ils réfléchissent aux problèmes quotidiens liés à leur activité d'enseignement, sur la manière dont ils résolvent leurs problèmes, sur leur planification cognitive, leurs convictions, leur histoire personnelle et leur recherche de sens. [...] Les travaux actuels sur la formation réfléchie ou réflexive et sur l'analyse de pratiques en formation sont imbriqués dans un ensemble conceptuel [...] qui définit le *teacher thinking* (Tochon, 2000: 130).

Deux éléments-clés peuvent être repérés dans ces définitions. Premièrement, le terme “pensée enseignante” comprend tout ce qui se trouve dans la dimension représentationnelle de l'enseignant – connaissances, croyances et réflexions, et qui est lié à son métier. L'éventail de cet univers représentationnel est, de ce fait, large et varié: s'y trouvent aussi bien les attitudes de l'enseignant par rapport à la manière d'enseigner un élément linguistique précis que ses convictions personnelles sur des aspects plus généraux, l'éthique professionnelle que tout enseignant est censé respecter.

Dans le système de pensée enseignante apparaissent les connaissances et les convictions de l'enseignant sur le métier et sur soi (Moallem, 1998: 46). Elles relèvent du regard de l'enseignant sur lui-même en tant qu'enseignant, de sa prise de conscience de sa personnalité et de son style d'enseignement, ainsi que de la manière dont il se situe en tant qu'enseignant-individu par rapport à l'ensemble de la communauté professionnelle (Chen, 2003). Elbaz (1983: 239) souligne que, comme l'enseignant se met inévitablement en parallèle avec les autres enseignants, ses connaissances incluent aussi les attitudes et les opinions de l'enseignant sur lui-même et les autres.

² “I use the term *teacher cognition* here to refer to the unobservable cognitive dimension of teaching – what teachers know, believe, and think.”

³ Tochon parle ici de *teacher thinking*.

Cependant, d'un point de vue socio-constructiviste, l'identité professionnelle est indissociable de l'identité socio-personnelle. "Le travail constitue à l'évidence une forme d'agir, ou une pratique, qui serait propre à l'espèce humaine" et "l'activité des travailleurs, c'est leur faire et leur vécu de ce faire" (Bronckart, 2004: 87). L'itinéraire de chacun étant socio-culturellement marqué et en partie idiosyncrasique, le sens du métier d'enseignant serait défini différemment selon les enseignants.

L'interaction entre l'individu et l'environnement étant, d'un point de vue émergentiste, complexe et imprévisible (De Bot, 2008), un élément présent en situation d'enseignement de langue pourrait activer d'autres expériences liées à d'autres activités d'enseignement ou celles qui n'ont pas de lien direct avec le métier. Différentes identités intra-personnelles alternent, se croisent et s'imbriquent dans la réalisation de l'activité d'enseignement. Se présente ainsi toute la nécessité d'observer les éléments "non professionnels" que l'enseignant évoque et souhaite souligner, notamment la manière dont il les situe par rapport à sa vie professionnelle. L'exercice du métier d'enseignant n'est pas déconnecté de la vie de l'enseignant et ne peut être pleinement compris que comme étant partie prenante de cette vie.

Cadre méthodologique: approche longitudinale et compréhensive

Etant donné les caractéristiques de la pensée enseignante, il est nécessaire de la comprendre de façon contextualisée. La cognition étant un phénomène neurophysiologique inaccessible tel quel en dehors de mesures réductionnistes (Block, 2007; De Bot, 2008), on ne l'étudiera que si elle est observée en situation, dans un support extérieur et symbolique qui la représente, c'est-à-dire dans l'action et l'activité socio-professionnelles de l'enseignant (Cicurel, 2011). En sciences du langage, l'étude de l'action se concrétise dans l'analyse de l'action verbale (*ibid.*), dans les discours de verbalisation de l'enseignant, à travers le sens qu'il attribue à sa pratique ainsi qu'à son métier.

Les données ont été recueillies par l'auteure seule sur une durée de seize mois entre janvier 2013 et mai 2014. Quatre institutions en Chine et en France ont été sollicitées pour trouver six enseignants de FLE (Noémie, Shan, Noé) et de CLE (Bai, Maria, Zhao) acceptant de participer. Le tableau récapitulatif ci-dessous permet d'avoir un aperçu général des cours observés ainsi que des profils des six enseignants.

Enseignant.e	Langue cible	Locuteur/trice natif/ve	Âge	Contexte institutionnel	Cours observé	Durée du cours
Noémie	Français	Oui	25 +	École de langues parisienne	Atelier culture	2h/séance 7 séances
Shan	Français	Non	30 +	Alliance française en Chine	Cours de français	3h/séance 13 séances
Noé	Français	Oui	25 +	Alliance française en Chine	Cours de français	3h/séance 9 séances
Bai	Chinois	Oui	35 +	Département d'études chinoises, Université française	Cours de conversation	2h/séance 11 séances
Maria	Chinois	Non	50 +	Département d'études chinoises, Université française	Cours de grammaire	2h/séance 12 séances
Zhao	Chinois	Oui	40 +	Département d'études chinoises, Université française	Chinois avancé (cours de traduction)	2h/séance 10 séances

Tableau 1 – Tableau récapitulatif des enseignants participants

Chacun des enseignants a été suivi dans un de ses cours par l'enquêtrice à l'aide d'un dispositif d'observation et d'entretiens, pendant un semestre. Deux sortes d'entretien semi-directifs ont été menés: un entretien pré-semestriel général (désormais EG) du type "récit de vie" et des entretiens post-séance (désormais EPS), à savoir de courtes interviews réalisées avec l'enseignant après chaque séance. En parallèle, des entretiens d'auto-confrontation (désormais EAC, Clot et *al.*, 2000) ont été mis en place avec chacun des enseignants participants. Lors du visionnage des extraits issus des séances filmées au début, au milieu et à la fin du cours, l'enseignant a été invité à interpréter ses pratiques réalisées.

La transcription de l'ensemble des entretiens⁴, dont la durée totale s'élève à 60 heures, constitue le corpus de travail. Quant à l'analyse de ce corpus bilingue, nous avons opté pour une double approche conjuguant l'analyse de contenu et l'analyse du discours.

L'analyse de contenu a été effectuée à l'aide du logiciel *Maxqda*⁵. Le corpus a été codé en fonction de deux systèmes de thématiques: le système de codes A nommé "théorie de l'activité" avec les principales entrées issues du système d'activité (Engeström, 1987). Il s'agit ainsi d'une approche de l'activité d'enseignement d'un point de vue panoramique. Quant au système de codes B, "pensée enseignante", le discours de l'enseignant est décomposé avec une focalisation sur l'enseignant en tant que sujet-actant. Ce deuxième codage est caractérisé par sa perspective développementale, avec des entrées principales telles que passé, présent et futur. L'enseignant interprète l'expérience en cours avec son vécu socio-personnel tout en se projetant dans le futur. Chacune de ces thématiques a été précisée par des thématiques secondaires⁶. Le codage a été effectué en fonction de deux principes: le codage pré-construit à partir des théories scientifiques et le codage *in vivo* avec une prise en considération des spécificités des données en question. Nous nous concentrerons ici sur les extraits marqués du code "image de soi".

À l'issue de l'analyse de contenu, l'étude du corpus s'est poursuivie avec des outils d'analyse du discours (Maingueneau, 2009). Les marques discursives relevant de cinq entrées principales (l'énonciation, le paradigme désignationnel, l'agentivité, la subjectivité et le dialogisme) ont été relevées pour renseigner le positionnement de l'enseignant par rapport à l'objet de discours en question. Afin d'en faciliter la compréhension, le discours des enseignants sinophones sera traduit en français par l'auteur.

Image personnelle et image professionnelle: une entité inséparable

Les séquences portant le code "image de soi" sont au nombre de 235. Elles ne se répartissent cependant pas de façon équilibrée et se concentrent plutôt dans les

⁴ Pour des raisons de lisibilité, ces entretiens ont été "édités" (NDLR).

⁵ <http://www.maxqda.com/>.

⁶ Nous remarquons par exemple, dans le code "enseignant", des sous-entrées telles que "image de soi", "connaissances enseignantes" et "convictions enseignantes" qui sont directement liées à l'enseignant sujet-actant de son activité d'enseignement.

entretiens pré-semestriels (51,4 %) et les EAC (34%) (Tableau 2). Ceci s’expliquerait par la nature semi-directive de l’EG dont le déroulement dépend des questions préconçues visant à comprendre le parcours d’enseignement/apprentissage de l’enseignant participant.

Nom de l’enseignant.e/Corpus	Système de codes A: Enseignant/Image de soi
Bai\Corpus BAI EG	13
Bai\Corpus BAI EAC 1+2+3	14
Noémie\Corpus Noémie EG	33
Noémie\Corpus Noémie EAC 1+2	29
Shan\Corpus Shan EG	20
Shan\Corpus Shan EAC 1+2+3	7
Noé\Corpus Noé EG	16
Noé\Corpus Noé EAC 1+2	2
Zhao\Corpus Zhao EG	10
Zhao\Corpus Zhao EAC 1+2+3	19
Maria\Corpus Maria EG	29
Maria\Corpus Maria EAC 1+2	9
Total	201

Tableau 2 – Occurrences du code “image de soi” dans les EG et les EAC

Le style discursif de chacun des enseignants transparaît dans le tableau ci-dessus. Si Noémie n’hésite pas à confier sa perception d’elle-même tout au long de l’échange (62/201), Noé préfère parler d’autres éléments que d’orienter les discussions sur son image personnelle ou professionnelle (18/201). Le trait personnel serait l’un des éléments d’explication malgré les variantes telles que le volume de corpus de chacun des enseignants, la thématique du cours observé et d’autres spécificités contextuelles. Autrement dit, la disparité dans les manières dont les enseignants s’exposent face au dispositif et à l’enquêtrice montre déjà la participation de leur personnalité dans la construction et l’interprétation de leur métier.

Se positionner par rapport à l’expérience d’enseignement et à la langue cible

“Prendre la parole, c’est projeter bon gré, mal gré une certaine image de sa personne”(Amossy, 2015: 1). Les discours de verbalisation de l’enseignant ne font pas exception. Ce processus d’auto-définition se caractérise, dans un premier temps, par une auto-évaluation de son statut par rapport à l’ancienneté et à l’expérience, phénomène notamment visible dans le discours des enseignants débutants, Noémie et Bai.

Enquêtrice: Une seule séance.⁷

Bai: Deux heures environ, deux heures, bien sûr, ça c’est essentiel mais parfois, même si j’ai pas le temps, même si je suis très pris, je vais certainement libérer deux heures, au minimum une heure et demie, de toute façon, l’enseignement, ce genre de choses, il y a une correspondance biunivoque⁸, c’est-à-dire une heure de cours, une heure de préparation, c’est essentiel. Ceux qui débutent juste font tous comme ça. Peut-être

⁷ L’enquêtrice souhaite savoir ici le temps dont Bai a besoin pour la préparation d’une séance.

⁸ Correspondance un à un.

qu'après tu peux passer une demi- heure à préparer une heure de cours, c'est possible(EG).

Bai: [...] J'ai encore très peu d'expérience dans ce métier (EG).

Enquêtrice: J'ai l'impression qu'à chaque fois les gens sont différents, et puis il me semble que beaucoup d'entre eux je ne les ai jamais vus (*rire*).

Bai: Oui certains d'entre eux tu les as pas vus, par exemple le semestre dernier pour l'examen ils étaient 26 donc on a passé beaucoup de temps. En plus j'avais relativement peu d'expérience et je n'avais pas non plus beaucoup d'expérience avec les oraux donc, avec chacun, j'ai passé énormément de temps (EPS 8).

Bai: [...] En comparant les cours de langue aux cours de civilisation, bien sûr c'est un peu plus facile, surtout nous, nous l'avons comme langue maternelle et ce que nous enseignons c'est les cours basiques [...] en principe c'est toujours moi-même, parfois je suis comme une mouche sans tête⁹ et je ne vois pas clairement la direction (EG).

Dans le premier extrait, passer au minimum deux heures à préparer une séance est défini par Bai comme une de ses routines professionnelles; cette pratique routinière est, néanmoins, marquée par une certaine obligation. Non seulement une “règle d'or” déterminant le temps de préparation est évoquée par l'enseignant qui la considère, d'ailleurs, comme partagée par la communauté d'enseignants débutants, mais également des éléments modaux à valeur certaine et déontique (“bien sûr”, “certainement”) sont omniprésents. La répétition d’“au minimum” et “essentiel” montre à quel point le respect de cette routine de préparation est importante pour Bai.

Le temps de préparation est, en un sens, déterminé *a priori* pour Bai. L'enseignant débutant montre une volonté d'assurer son travail de préparation en fonction des normes de la communauté professionnelle ou plutôt du sous-groupe débutant dont il se définit comme membre intégrant. Cette auto-distribution du statut – un positionnement par rapport à l'expertise – ne se limite d'ailleurs pas à l'application de la pratique perçue comme caractéristique de la sous-communauté. Dans les trois extraits qui suivent, le manque d'expérience est évoqué par Bai pour expliquer certaines difficultés – la gestion du temps lors d'un contrôle oral, comme difficulté spécifique, ou sa manière de gérer les difficultés en général.

Cette auto-évaluation peu satisfaisante (“donc avec chacun j'ai passé énormément de temps”, “je suis comme une mouche sans tête”) étant toujours rapportée au manque d'expérience, Bai envisage une évolution de son agir professoral avec le temps et donc avec l'accumulation de l'expérience. La préparation d'une séance en deux heures, selon Bai, disparaîtra de ses pratiques quand la phase de débutant sera dépassée. L'enseignant se projette dans l'avenir et envisage une image de soi en devenir.

L'analyse de ces extraits permet de voir les manières dont Bai s'attribue le statut d'enseignant débutant et également celles dont il intègre ce statut dans ses pratiques. Chez Noémie, enseignante débutante également, des discours sur la fonction de l'expérience d'enseignement peuvent aussi être repérés. L'enseignante

⁹ Proverbe chinois traduit littéralement qui signifie “être complètement perdu”.

voit dans l'expérience qu'elle aura accumulée une fonction facilitatrice pour son travail de préparation, ce qui correspond aux remarques de Bai analysées plus haut.

Noémie: (rire) Oui ça prend beaucoup d'énergie; il y a le travail dans la classe mais il y a le travail avant la classe et puis il y a la remise en question après la classe et ça c'est à chaque fois. Donc peut-être que, avec les années, ça ira, mais en tout cas, là, je débute et il y a beaucoup de travail (*rire*).

Enquêtrice: Donc tu penses que des choses comme l'expérience ça va fonctionner?

Noémie: Que l'expérience va fonctionner.

Enquêtrice: Oui.

Noémie: Oui, oui, j'ai confiance en l'expérience.

Enquêtrice: D'accord.

Noémie: Sinon, je suis foutue si je pense que ça va (*rire*) il faut à chaque fois recommencer (EG).

L'expérience est précieuse pour Noémie car l'efficacité de certaines pratiques implique une réduction du travail de préparation en temps et en énergie. Les deux enseignants se projettent dans le futur et décrivent l'itinéraire de leur développement enseignant (Mann, 2006; Vanhulle, 2013). Si, à partir de leur discours, Bai et Noémie se visualisent en tant qu'experts dans le temps à venir et mettent en relation l'expérience d'enseignement et le travail de planification, les manières dont ils s'évaluent par rapport au statut de l'enseignant débutant sont cependant tout à fait différentes.

Noémie: Oui, dans la langue française, en fait, parce que j'ai l'impression que, même pour des Français, comprendre des consignes en français c'est dur, pas évident la consigne, hein? C'est un exercice qui est difficile dans l'ensemble, franchement, pour une étudiante c'est pas mal (*rire*) [...] je suis contente (EAC 2).

Sur le plan du paradigme désignationnel¹⁰ (Mortureux, 1993), au lieu d'utiliser le terme "enseignant" pour se désigner, Noémie, enseignante junior effectuant son stage de fin d'année pour ses études de master, se considère toujours comme une étudiante. Tout comme Bai, Noémie établit un lien entre son statut et l'auto-évaluation de sa performance dans l'extrait ci-dessus. Cependant, contrairement à Bai qui cherche à expliquer ses problèmes professionnels par son manque d'expérience, Noémie, tout en admettant la difficulté de l'explication des consignes, s'évalue sous un autre angle: pouvoir arriver à réaliser son enseignement d'une telle manière est déjà satisfaisant, vu son statut de jeune stagiaire qui débute dans la carrière.

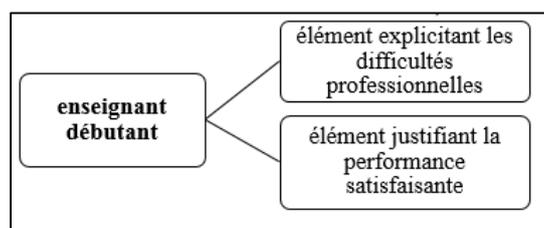


Figure 1 – Construction subjective de l'«image de soi»

¹⁰ Le paradigme désignationnel renvoie à tous les termes qui désignent un même référent et qui apparaissent dans le corpus en question (Mortureux, *ibid.*).

Nous nous trouvons devant un contraste: un même élément, l'auto-définition en tant qu'enseignant débutant ici, peut être interprété de manière complètement opposée chez deux enseignants. Noémie et Bai ont exprimé de façon claire leur statut en tant qu'enseignants juniors et leur confiance en l'expérience d'enseignement dans l'"efficientisation" de leur agir professoral. Cependant, leur auto-évaluation en fonction du statut d'enseignant débutant a divergé: Noémie s'est montrée satisfaite de sa performance professionnelle vu qu'elle débutait; toujours en prenant ce même critère, Bai a opté pour un ton critique et associé sa maladresse au manque d'expérience. Cet exemple illustre la subjectivité et le côté individualisé de la pensée enseignante.

L'enseignant se positionne, non seulement, sur le plan didactique par ancienneté mais également sur le plan linguistique, ce qui est notamment le cas chez Shan et Maria, locutrices non-natives de la langue cible.

Enquêtrice: Tous les chiffres.

Shan: Oui tous les chiffres. De toute façon pour eux c'est très simple. Eux, parfois peut-être que les chiffres dans les langues européennes se ressemblent mais pour nous c'est très difficile parce que c'est proposé d'un coup, c'est comme l'apprentissage des nationalités, elles doivent aussi se ressembler dans leurs langues. Donc il suffit de les transformer en français mais pour nous, dans notre langue, tout ça c'est traduit. Par exemple, *Putaoya*¹¹, "portugais", non seulement pour cette classe, les élèves, les apprenants des autres groupes eux non plus ils n'arrivent pas à s'en rappeler car "portugais" ne ressemble pas du tout à *Putaoya* (*rîrè*) [...] Les chiffres aussi, on liste vraiment beaucoup de chiffres, pour nous c'est très difficile [...] (EAC 1).

Shan s'inscrit, dans son discours, en tant qu'apprenante sinophone du français malgré ses huit ans d'expérience d'enseignement. Dans cet extrait, elle souligne un problème dans l'organisation de la méthode en question qui, selon elle, ne prend pas en considération les spécificités des apprenants ayant une langue première (désormais L1) non-européenne qui sont moins bien équipés face aux chiffres de 1 à 100 présentés dans une seule leçon. Pour les "nous" dans les discours ci-dessus, l'enseignante s'inclut, par ces indices de l'énonciation, dans la même sphère discursive que ses apprenants (et éventuellement inclut l'enquêtrice de nationalité chinoise et sinophone locutrice native) tout en valorisant son statut de locutrice sinophone et la distance linguistique entre le français et le chinois. Le fait qu'elle se considère toujours comme une apprenante de français s'éclaircit davantage avec l'extrait suivant où elle s'attribue un statut d'apprenante encore plus précis: celui d'apprenante de niveau avancé.

Enquêtrice: Tout à l'heure la question sur le [u] et [y], [l'exercice qui demande de les compter et] où on trouve le mot Louvre, ils étaient un peu perplexes. Comment tu trouves leur réaction?

Shan: Je trouve ça plutôt normal parce que notre habitude est de capter un mot mais pas une syllabe, mais parce que eux ils captent une syllabe, donc, comment dire, je pense que sauf si il arrive à comprendre cette phrase, c'est-à-dire sauf si son cerveau fonctionne très rapidement, autrement il ne peut pas entendre clairement la syllabe. Par exemple, "vous allez vous allez au musée du Louvre" pour nous, surtout pour

¹¹ Transcription en pinyin du mot chinois Portugal.

nous qui parlons le français depuis très longtemps, ça représente un sens [...] (EPS 5).

La marque énonciative “nous” pourrait renvoyer à l’ensemble des énonciateurs, à savoir l’enseignante et l’enquêtrice, mais également à une communauté plus large, à savoir les locuteurs sinophones apprenants de français d’un certain niveau. Chez Maria, enseignante avec une expérience d’apprentissage encore plus longue, son double titre d’enseignante-apprenante s’exprime notamment par une habitude personnelle.

Maria: Alors, le chinois, c’est une langue qu’on doit apprendre constamment parce que c’est une langue qui ne nous laisse pas de repos (*rire des deux*) parce qu’on oublie les caractères donc il faut constamment le travailler. Donc j’ai toujours un petit roman chinois sur ma table de chevet. Régulièrement je lis des pages pour apprendre de nouvelles expressions. J’ai un “*huasheng*”, non, “*sbenghuo*”, “*huozhe*”¹², oui c’est “*huozhe*” [...] (EG).

D’après Maria, c’est par la lecture du roman qu’elle maintient ses compétences en chinois, une habitude personnelle avec les indices révélateurs de fréquence – “constamment”, “toujours” et “régulièrement”. Cette pratique étant introduite par un élément modal à valeur déontique “il faut”, la nécessité de travailler constamment cette langue “qui ne nous laisse pas de repos” est encore plus accentuée.

Ainsi, l’image de l’enseignant en tant que professionnel d’enseignement de langue se construit sur deux plans: par ancienneté avec un positionnement en tant qu’enseignant débutant ou expérimenté et par maîtrise de la langue cible avec un double statut enseignant-apprenant. Deux phénomènes semblent particulièrement intéressants à noter.

Premièrement, seules les enseignantes locutrices non natives de la langue cible indiquent dans leur discours leur statut d’apprenantes. Cela fait écho aux discussions sur l’identité et la légitimité des enseignants de langue locuteurs non-natifs de la langue cible: les représentations communautaires continuent à manifester un fort attachement aux enseignants locuteurs natifs (Dervin, 2008; Dervin et Badrinathan, 2015). Bien que ni Maria ni Shan n’aient exprimé leur insécurité linguistique, il serait intéressant de proposer une enquête quantitative en vue d’une compréhension plus détaillée des manières dont les enseignants de CLE et de FLE se positionnent par rapport à la langue cible.

Deuxièmement, un même critère peut s’interpréter différemment chez différents enseignants et une même interprétation de différents enseignants peut avoir des causes différentes. Les deux enseignants débutants déclarent clairement et identiquement leur positionnement par rapport à l’expertise professionnelle et tiennent tous les deux au rôle de l’expérience. Chacun interprète son statut de professionnel à sa manière lorsqu’il ou elle s’auto-évalue sur le plan professionnel. Bai préfère expliquer sa performance insatisfaisante par son statut de débutant et Noémie choisit d’intensifier sa satisfaction vis-à-vis de sa performance toujours par

¹² *Vivre!*, roman de Hua YU.

ce statut de débutant. Shan et Maria s'auto-définissent en tant qu'enseignantes-apprenantes. Cependant, Shan s'identifie en tant qu'apprenante dans les extraits où elle parle des difficultés de ses apprenants débutants, dans une posture empathique et compréhensive et prenant le rôle d'une apprenante de niveau avancé ayant connu les mêmes difficultés. Pour Maria, l'apprentissage continu du chinois s'explique plutôt par une nécessité liée à la spécificité de cette langue qu'elle enseigne. Ici, la même perception en termes de statut n'est pas interprétée de la même manière chez les deux enseignantes et cette même perception n'apparaît pas non plus motivée des mêmes intentions.

Construction de l'image du “moi-enseignant” à travers la façon de faire: la revendication d'une identité professionnelle singulière

Si l'enseignant auto-évalue ses compétences dans la gestion des éléments linguistiques, didactiques et pédagogiques, il revendique également une identité “moi-enseignant” à travers une intention de se distinguer par rapport à d'autres praticiens de la même communauté professionnelle. Pendant l'EG, Noémie indique clairement qu'elle préfère ne pas trop contacter ni déranger la responsable pédagogique ou ses collègues pour une simple raison: “ça me convient”. Lors des commentaires sur sa pratique d'autoriser l'utilisation des outils informatiques pendant le cours et le contrôle, elle fait encore plus visiblement le lien entre la pratique en question et son identité de “moi-enseignante”.

Enquêtrice: Vraiment un contrôle final?

Noémie: Contrôle final, sur table, sans iPhone, avec compétences écrites, compétences orales et tout ça, et comme j'ai pas voulu faire ça en classe et que c'était pas ma façon de faire [...] (EAC 1).

Noémie profite d'une séance où les étudiants consultent sans contrainte leurs téléphones portables pendant le cours pour commenter un point de désaccord entre la responsable pédagogique et elle-même. Nous précisons que, vers la fin du semestre, la responsable pédagogique a demandé à Noémie de changer le format du contrôle, initialement prévu par l'enseignante comme évaluation formative¹³. Dans l'extrait ci-dessus, Noémie met une distance entre elle-même et l'évaluation sommative sans outils numériques. Cette dernière, selon son expression, n'est pas vraiment sa “façon de faire” et ainsi ne correspond pas à son style professionnel. Avec l'extrait ci-dessous, le positionnement de l'enseignante sur ce sujet peut être confirmé.

Noémie: Oui, je sais qu'ici¹⁴, à l'université, quand je discute avec mes collègues, beaucoup sont contre, ça me dérange pas du tout. [...] En fait je me dis même que je pourrais utiliser ça pour essayer de développer des stratégies de recherche d'un bon mot. Euh, comment trouver un bon mot, le sens juste sur le téléphone, par exemple? (EG).

¹³ Il s'agit d'une évaluation basée sur la moyenne des cinq meilleures notes des devoirs rendus tout au long du semestre.

¹⁴ L'entretien a eu lieu à l'université où l'enseignante suivait ses études de master.

Elle souligne, à nouveau, la particularité de son choix, ici par la désapprobation venant d'une partie des membres de la communauté professionnelle. L'intérêt de cette pratique est, d'ailleurs, évoqué afin de la justifier. Noémie n'est cependant pas la seule qui verbalise clairement le poids de l'aspect personnel dans la construction de sa pratique.

Enquêtrice: Et puis j'ai remarqué que tu utilises le TBI assez fréquemment et que chaque "slide" tu l'as déjà préparée chez toi ou tu écris pendant le cours.

Shan: Nous avons deux façons, une c'est de l'avoir préparé chez nous et de le projeter directement mais moi je préfère écrire pendant le cours parce que l'élève, quand il note, il a besoin de temps donc ça permet de ne pas faire des ruptures, et puis aussi (*rire*) j'aime dessiner (*rire*) et puis j'aime écrire de façon désordonnée, j'ai un faible pour ça, c'est-à-dire si il y a des choses à noter l'enseignant et l'élève vont écrire ensemble (EPS 2).

Le même procédé peut être remarqué ici: Shan dit, de façon claire, sa préférence pour le choix méthodologique d'écrire de façon improvisée sur le TBI (tableau blanc interactif), tout en évoquant d'autres manières de faire d'autres collègues. Les raisons qui expliquent cette pratique sont d'ailleurs composites. À part l'élément lié au rythme du cours, une suite d'énoncés commencés par "j'aime" et "j'ai un faible", avec l'inscription de l'énonciatrice sur le plan discursif, permet de discerner la conscience de l'enseignante sur l'intervention du goût personnel dans l'adoption de cette pratique. Ce choix méthodologique marqué par l'aspect personnel étant expliqué par la préférence personnelle, la participation de la subjectivité dans la construction de la pensée enseignante est encore relevée ici. Cependant, cette revendication identitaire de "moi-enseignant" peut se concrétiser de façon moins explicite.

Bai: Oh (*rire*), on peut dire que le fait que je prépare consciencieusement les cours est assez apprécié au sein du département (EG).

L'image de l'enseignant consciencieux se construit ici à travers le discours rapporté, les commentaires des collègues de Bai qui apprécient son travail de préparation défini dans l'extrait ci-dessus comme distinctif au sein du département. Le mot "département" est évoqué en tant qu'entité à part entière qui implique que l'appréciation est un avis unanime. Un message est d'ailleurs sous-entendu dans ces procédés de construction de l'enseignant consciencieux: Bai est parmi ceux qui préparent le plus soigneusement leurs cours (il ne va pas jusqu'à dire qu'il est le plus consciencieux).

D'ailleurs, il semble qu'être un enseignant consciencieux n'est pas seulement important pour Bai. Zhao laisse voir également l'énergie et le temps qu'il consacre au travail de "correction".

Zhao: Au premier semestre, ceux qui ont participé à l'examen étaient plus de soixante, me semble-t-il. À un moment donné, après l'examen, j'ai dit au département, "vaut mieux pour l'année prochaine donc l'année 2014 et 2015, cette nouvelle année, répartir les étudiants en deux groupes autrement je serai surchargé, ça fait vraiment trop". Parce que les devoirs rendus, c'est-à-dire les devoirs de traduction, tu dois les corriger. Je sais pas si tu as vu ce que j'ai corrigé comme devoirs.

Enquêtrice: J'ai vu de loin.

Zhao: C'est fait de façon très, relativement consciencieuse.

Enquêtrice: Oui.

Zhao: Oui, donc, en principe, toutes les fautes sont corrigées. En plus leurs fautes sont plutôt nombreuses donc souvent la correction des devoirs c'est très fatigant, dans l'ensemble je me sens assez fatigué (EAC 1).

Dans l'extrait ci-dessus, Zhao qualifie sa manière de réaliser le travail de correction "très, relativement consciencieuse". Cette auto-évaluation s'accompagne d'ailleurs de sa perception de ce travail qu'il définit comme "fatigant", non seulement en raison de sa correction minutieuse mais également à cause de la quantité du travail exigée par l'effectif trop élevé. Si la séquence ci-dessus peut sembler une simple auto-évaluation sans mettre en avant le trait personnel de l'enseignant, elle s'éclaire différemment dans l'extrait ci-dessous.

Zhao: Donc en général la correction de devoirs se fait sous forme de contrôle par hasard et puis on regarde ensemble. [...] Ce format de travail décide que tu ne regardes pas le travail de tout le monde mais, bien sûr, certains étudiants te disent "Monsieur, pourriez-vous me relire?" Je relis tout, selon ma mémoire il n'y a aucun travail que je n'aie pas relu (EAC 2).

Le procédé comparatif, repéré dans les extraits sur le "moi-enseignant" analysés précédemment, est encore visible. En opposant la correction sélective à la correction totale, Zhao met en parallèle la manière de faire "en général" et sa manière de corriger les devoirs, un par un, de façon détaillée. Autrement dit, sa pratique est particulière dans le sens où elle dépasse les "normes", donc le fonctionnement ordinaire de cette action. Malgré tous les discours de Zhao portant sur son travail de correction, il est encore tôt pour conclure qu'il se considère comme un enseignant consciencieux.

Zhao: Même si pour ce cours, comme je te l'ai dit tout à l'heure, je suis relativement sérieux, relativement consciencieux dans la correction, c'est parce que moi-même je m'intéresse à la traduction. Mais moi je ne me considère pas comme un enseignant consciencieux. [...] Quand je fais des cours, pas ce cours-là, des cours de licence genre compréhension orale, je les fais de façon ordinaire, on peut dire que je réalise un cours pour accomplir mon travail, pour gagner de l'argent [...] (EAC 1).

Le fait que Zhao prépare vraiment de façon si contrastée différents cours selon son goût personnel n'a pas été pris en compte dans cette étude. Ce qui est à noter dans l'extrait ci-dessus, c'est que, selon Zhao, l'image de l'enseignant consciencieux n'est réservée qu'à son cours de master dont la thématique relève de sa spécialité, celle qui l'intéresse en particulier. L'intervention du trait personnel dans la construction de l'image professionnelle ne peut être plus évidente. Nous constatons, dans le discours de l'enseignant, une prise de conscience de ses images professionnelles plurielles qui varient en fonction de ses préférences personnelles par rapport aux spécificités contextuelles.

Entre “moi-enseignant” et “nous-enseignants” : positionnement oscillant entre l’identité personnelle et l’identité communautaire

La construction de l’image du “moi-enseignant” n’est cependant qu’un des procédés auxquels l’enseignant fait appel dans la construction de son image professionnelle. À côté des discours où transparait l’intention de l’enseignant de souligner le trait idiosyncrasique de son agir professoral, nous repérons des extraits dans lesquels l’affirmation identitaire s’applique non sur le plan personnel mais communautaire.

Shan: Parce que je fais partie des gens qui ont relativement peu de contact privé avec les élèves et puis en général je fais attention pour éviter ce sujet car je pense qu’il vaut mieux que l’enseignement soit objectif (EG).

Contrairement au cas analysé précédemment, au lieu d’établir un lien entre le “moi” et la “pratique”, Shan se met dans la peau d’une représentante d’un groupe d’enseignants: si elle n’a pas l’habitude d’avoir des contacts avec les apprenants, elle insiste surtout sur le côté non singulier de sa pratique par une auto-catégorisation au sein de la communauté professionnelle. Cette tentative de souligner son statut en tant que membre communautaire du groupe enseignant est également visible sur le plan énonciatif.

Enquêtrice: Et puis oui, beaucoup d’entre eux étaient en retard aujourd’hui (*rire*).

Shan: Ah oui, au sujet des retardataires nous avons passé beaucoup de temps à discuter, comment dire, tu vois que tout le monde n’est pas là, tu ralentis, tu te dis, “si j’accélère ceux qui viennent après auront beaucoup de choses à rattraper” [...] donc nous trouvons ce problème plutôt embêtant [...] donc pas de solution (EPS 3).

Shan: Parce que parmi les chiffres de onze à vingt nous avons remarqué que certains étudiants confondaient le onze et le douze, c’est-à-dire ils confondaient le onze et le douze et aussi le quatorze et le quinze (EAC 1).

Dans les deux extraits ci-dessus, Shan parle au nom de l’ensemble de l’équipe pédagogique de son institution. On peut remarquer que sa manière d’introduire le “nous” en tant qu’énonciateur et émetteur de l’avis exprimé n’est signalé par aucun indice au préalable. L’attitude envers les retardataires et les difficultés d’apprentissage des chiffres sont ainsi, selon Shan, le fruit d’une réflexion collective du groupe de travail mais non particulier à elle-même.

Ainsi, la communauté enseignante, comme référence dans son discours sur l’identité professionnelle, peut être manipulée de différentes manières.

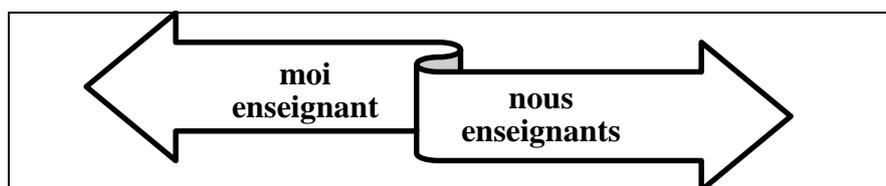


Figure 2 – Oscillation entre le “moi-enseignant” et le “nous-enseignants”

L’enseignant peut choisir de revendiquer son identité en tant qu’individu praticien, en mettant en opposition “moi” et les “autres” de la communauté pour faire ressortir la particularité de sa pratique. Il pourra, au contraire, mettre en avant

son identité d'enseignant ordinaire, par des jeux discursifs manifestant son apparence à la communauté ou à un sous-groupe communautaire. Ce qui est mis en avant n'est donc plus l'aspect personnel mais l'aspect collectif de la pratique enseignante: l'enseignant se montre comme un membre de la communauté dont il partage des traits comportementaux avec certains autres membres. À l'aide des déictiques personnels¹⁵ (Maingueneau, 1994), tantôt l'enseignant efface sa présence pour s'intégrer dans la communauté "nous-enseignants", tantôt il s'inscrit volontairement en tant que "moi-enseignant" en accentuant l'identité singulière. De ce fait, un positionnement instable est constaté dans les discours de perception de soi. L'enseignant oscille entre l'affirmation identitaire du "moi-enseignant" et celle de "nous-enseignants", entre le "moi" en tant que praticien particulier/unique et le "moi" en tant que praticien ordinaire.

Image de soi instantanée: "je sais que j'étais fatiguée, je le vois"

L'échange avec les enseignants, tout au long du dispositif, permet de dresser un portrait de chacun d'entre eux, une image de soi au pluriel en tant que professionnel et individu sur le plan identitaire et statutaire. Dans ce processus d'auto-perception et d'auto-définition, le rôle du contexte est décisif. La pluralité des images de soi repérable chez un seul enseignant peut en témoigner. Le poids du contexte se voit également dans la construction de l'image de soi "instantanée" où l'enseignant commente son état d'esprit dans une situation précise.

Dans les entretiens avec les six enseignants, des termes liés à la disponibilité d'esprit de l'enseignant et de l'apprenant sont fréquents. Le morphème "fatig(u)" en français et le mot "fatigué" en chinois (invariant) apparaissent 85 fois dans le corpus. Dans ces extraits, la co-occurrence du "je" renvoyant à l'enseignant et du mot "fatigué" qui décrit son état d'esprit n'est pas difficile à repérer.

Enquêtrice: Comment trouvez-vous le cours de tout à l'heure?

Zhao: Ça allait, juste parce que c'est la fin du semestre, le rythme était plutôt accéléré, ça l'a rendu intense, les étudiants se sentaient fatigués, moi aussi (EPS 9).

Enquêtrice: Cette dernière séance, comment vous la trouvez?

Zhao: Cette dernière séance je me sentais plutôt fatiguée [...] La séance de tout à l'heure c'était moi qui parlais principalement, pas vraiment de sens d'interaction. Ce genre de cours, quand ça va jusqu'au bout, on se sent relativement fatigué, surtout quand tu parles en continu comme ça, les étudiants se déconcentrent facilement (EPS 10).

Dans les EPS des deux dernières séances de son cours, Zhao décrit sa sensation de fatigue qui s'explique par le rythme accéléré exigé par le programme. La fatigue de Zhao, ainsi que celle de ses étudiants, est de ce fait due à une raison

¹⁵ Les déictiques personnels signifient les indices personnels qui ne prennent leur sens que dans la situation d'énonciation. Par exemple, le "on" peut posséder des significations assez variées. Il arrive que les "on" figurant dans une même phrase renvoient en réalité à différents référents, à savoir "je", "nous", "tu", "vous" ou les gens et "c'est le contexte qui lui permet de conférer une valeur" (Maingueneau, 1994: 26).

qu'on pourrait nommer "interne" au fonctionnement du cours. Autrement dit, cette sensation de fatigue vient, selon lui, du format du cours, plutôt magistral, visant à achever le programme de l'année. Le commentaire sur la séance en question s'oriente ensuite vers un phénomène plus général: "ce genre de cours, quand ça va jusqu'au bout, on se sent relativement fatigué". L'expérience d'enseignement étant en jeu, Zhao se montre plutôt conscient des éléments générateurs de sa fatigue. L'état d'esprit de l'enseignant ici est explicable et compréhensible. Il s'agit, en un sens, d'un des effets du fonctionnement du cours sur l'état de l'enseignant.

L'aspect compréhensible de la fatigue n'est pas juste repérable dans le cas de Zhao. Chez Noé et Maria, c'est l'horaire du cours qui joue un rôle décisif sur la forme de l'enseignant et de l'apprenant. Si les apprenants de Noé, selon lui, tendent à montrer une déconcentration en début d'après-midi par un temps estival, pour Maria, il est tout à fait compréhensible qu'un cours du soir soit accompagné de fatigue: "C'est sûr, le soir, tu vois, moi-même je suis fatiguée alors pour eux, répondre à des formes nouvelles, en fait, personnellement, je trouve que c'est un peu fatiguant".

Des éléments externes influent également sur l'état d'esprit de l'enseignant et de l'apprenant lors de l'interaction didactique.

Noé: Oui, comme ça il est content aussi.

Enquêtrice: Tu penses qu'il est content lui?

Noé: J'imagine, je ne sais pas la raison mais je crois qu'il y a quelque chose (*rire*).

Enquêtrice: Ah, pas pour l'encouragement que tu lui as donné.

Noé: Pas forcément, il est peut-être de bonne humeur aujourd'hui. Il y a beaucoup de facteurs externes à la classe qui jouent aussi beaucoup sur comment ça se passe en cours et tout. Moi, par exemple, ça fait trois jours que je ne mange presque pas parce que (*rire*) j'ai mal aux dents qui sont infectées et tout, je n'arrive pas à mâcher. Donc là je fais de grands efforts pour ouvrir la bouche et leur parler. Ça, forcément, ils ne savent pas. Donc, hier soir, j'aurais dû préparer ça et couper tout ça mais j'ai pris des produits et je me suis endormi (*rire*) même avant onze heures. Donc parfois il y a des facteurs comme ça, externes, qui influencent le déroulement du cours et les étudiants. Donc, quand l'étudiant est content, qu'il est venu en classe de bonne humeur, il sera plus dans le cours que quelqu'un qui a des problèmes et qui pense à autre chose (EPS 7).

En essayant d'interpréter la bonne humeur d'un apprenant ayant participé au cours plus activement que d'habitude, Noé préfère ne pas relier l'état d'esprit de l'apprenant automatiquement à sa performance en cours, en raison du mal de dents qu'il éprouve lui-même au moment du cours. Ici, l'élément qui explique la disponibilité de l'enseignant et de l'apprenant n'est plus à dominance interne. Il s'agit plutôt des facteurs n'ayant pas de relation directe avec le cours et qui prédisent déjà l'état peu performant de l'enseignant avant l'entrée dans la salle de classe.

D'après le discours de Maria, en raison de sa fatigue après une semaine très chargée, l'enseignante craignait un déroulement peu satisfaisant du cours avant de le réaliser.

Enquêtrice: D'accord, OK.

Maria: Donc, pour moi, c'est un peu... je dis toujours il faut que je sois très en forme (*rire des deux*), c'est vrai que c'est l'horaire [du cours], ce genre de choses (EPS 1).

Enquêtrice: Aujourd'hui, ça va?

Maria: Oui, j'avais un peu peur, j'étais pas très en forme, fatiguée, je m'endormais dans le train (*rire de Maria et de l'enquêtrice*). Je me suis dit, comment est-ce que ça va aller. Mais je les ai trouvés plus détendus, non, parce que c'est après le contrôle (*rire de Maria et de l'enquêtrice*) je sais pas [...].

Maria: Oui, cette semaine c'était chargé (EPS 8).

Dans le premier extrait ci-dessus, les éléments modaux à valeur d'obligation permettent de percevoir l'importance qu'accorde Maria à l'état d'esprit de l'enseignant de langue qui doit être "en forme". Cependant, cette exigence personnelle n'est pas, et ne peut être, respectée lors de chaque situation d'enseignement. Selon Maria, avant la huitième séance, l'image de soi peu opérationnelle était tellement confirmée qu'elle appréhendait déjà la réalisation du cours, en quelque sorte déterminée, comme peu réussie.

Si, dans le cas de Zhao, la fatigue liée au mode de réalisation du cours est expliquée par des éléments internes, l'état d'esprit de l'enseignant étant influencé par le déroulement du cours, chez Noé et Maria le fonctionnement semble inversé. Les deux enseignants soulignent notamment l'impact de leur état d'esprit sur le déroulement même du cours.

La disponibilité d'esprit de l'enseignant et de l'apprenant reste ainsi un des éléments importants pour les enseignants interviewés qui commentent leur image de soi spécifique à une séance donnée. Une influence réciproque entre l'état d'esprit des interactants et le fonctionnement du cours peut d'ailleurs être notée, ce qui permet de discerner la dynamique entre l'activité d'enseignement et la vie personnelle de l'enseignant. La vie en dehors du cours est fortement liée à la vie au sein du cours de sorte que l'une expliquerait l'autre.

Conclusion

Nous venons de voir les différentes manières dont les enseignants participants construisent leur image de soi dans leur discours de verbalisation. Dans ces processus d'auto-définition et d'auto-évaluation marqués par la subjectivité, se dégage une pluralité des images, en cohérence avec la diversité des rôles que l'enseignant assume dans divers contextes sociaux.

Les enseignants participants ont aussi évoqué une image de soi instantanée relevant de leur état d'esprit dans une situation d'enseignement précise. La construction de l'image professionnelle dans les verbalisations n'est ainsi compréhensible qu'avec l'image de l'individu socialisé ayant d'autres rôles socio-professionnels ou socio-personnels.

Le système de pensée enseignante⁰, comme tout système complexe (De Bot, 2008), évolue de manière imprévisible et non linéaire. L'auto-définition des enseignants, sur le plan professionnel, est marquée par l'instabilité. Les analyses, autour de la thématique "image de soi", se recoupent avec la notion d'"l'homme pluriel" au sens de Lahire (1998).

L'enseignant de langue, comme tout acteur social, ne se contente pas de produire. Travailler, c'est également récapituler les expériences et y réfléchir afin de comprendre, comme dit Clot (2008: 139), "ce qu'on aurait pu ou dû faire" pour "réussir à faire ce qu'on voulait faire en s'économisant". Avec cette double tentative d'innover et d'économiser, l'enseignant, individu socialisé à multi-facettes qui a sa personnalité et son histoire, sa tristesse et sa joie, agit et réagit dans une multitude de complexités situationnelles.

Références bibliographiques

- AMOSSY, RUTH. 2015. *La présentation de soi: ethos et identité verbale*. Paris: Presses Universitaires de France.
- BLOCK, NED. 2007. Consciousness, accessibility, and the mesh between psychology and neuroscience. *Behavioral and brain sciences* 30, 481-548.
- BORG, SIMON. 2003. Teacher cognition in language teaching: a review of research on what language teachers think, know, believe, and do. *Language Teaching* 36: 2, 81-109.
- BRONCKART, JEAN-PAUL. 2004. Pourquoi et comment analyser l'agir verbal et non verbal en situation de travail. BRONCKART, JEAN-PAUL, ECATARINA BULEA & LAURENT FILLIETTAZ. 2004. *Agir et discours en situation de travail*. Genève: Université de Genève, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation, 11-146.
- CHEN, XIANGMING. 2003. Practical knowledge: the knowledge base of teachers' professional development. *Peking University Education Review* 1, 104-112.
- CICUREL, FRANCINE. 2011. *Les interactions dans l'enseignement des langues: agir professoral et pratiques de classe*. Paris: Didier.
- CLOT, YVES. 2008. *Le travail sans l'homme? Pour une psychologie des milieux de travail et de vie*. Paris: La Découverte.
- CLOT, YVES, DANIEL FAÏTA, GABRIEL FERNANDEZ & LIVIA SCHELLER. 2000. Entretiens en auto-confrontation croisée: une méthode en clinique de l'activité. *Education permanente* 146, 17-25.
- DE BOT, KEES. 2008. Introduction: second language development as a dynamic process. *The Modern Language Journal* 92: 2, 166-178.
- DERVIN, FRED. 2008. Le français *lingua franca*, un idéal de communication interculturelle inexploré? *Synergies Europe* 3, 139-154.
- DERVIN, FRED & VASUMATHI BADRINATHAN (dir.). 2015. *L'enseignant non natif: identités et légitimité dans l'enseignement-apprentissage des langues étrangères*. Namur: EME éditions.

- ELBAZ, FREEMA. 1983. *Teacher thinking. A study of practical knowledge*. New York: Nichols Publishing Company.
- ENGESTRÖM, YRJÖ. 1987. *Learning by expanding*. Helsinki: Orienta-Konsultit Oy.
- FREZE, MICHAEL & DIETER ZAPF. 1994. Action as the core of work psychology: a German approach. *Handbook of industrial and organizational psychology* 4, 271-340.
- LAHIRE, BERNARD. 1998. *L'homme pluriel: les ressorts de l'action*. Paris: Nathan.
- LEONTIEV, ALEKSEI N. 2009. *Activity consciousness and personality*. Pacifica: Marxists Internet Archive.
- MAINGUENEAU, DOMINIQUE. 1994. *L'énonciation en linguistique française*. Paris: Hachette.
- MAINGUENEAU, DOMINIQUE. 2009. *Les termes clés de l'analyse du discours*. Paris: Éditions du Seuil.
- MANN, STEVE. 2006. The language teacher's development. *Language Teaching* 38: 3, 103-118.
- MOALLEM, MAHNAZ. 1998. An expert teacher's thinking and teaching and instructional design models and principles: an ethnographic study. *Educational Technology Research and Development* 46: 2, 37-64.
- MORTUREUX, MARIE-FRANÇOISE. 1993. Paradigmes désignationnels. *Semen. Revue de sémio-linguistique des textes et discours* 8,123-141.
- PIAGET, JEAN. 1974. *La prise de conscience*. Paris: Presses Universitaires de France.
- RABARDEL, PIERRE. 2005. Instrument, activité et développement du pouvoir d'agir. *Modèles du sujet pour la conception*. Toulouse: Octarès, 11-30.
- TOCHON, FRANÇOIS V. 2000. Note de synthèse: recherche sur la pensée des enseignants: un paradigme à maturité. *Revue française de pédagogie* 133: 1, 129-57.
- VANHULLE, SABINE. 2013. Dialoguer avec le discours des professionnels en devenir. *Ikastaria. cuadernos de educación* 19, 37-67.
- XUE, LIN. 2016. *Aspects évolutifs de l'agir professoral dans le domaine de l'enseignement des langues. Une étude à travers les discours de verbalisation de six enseignants de français langue étrangère et de chinois langue étrangère*. Thèse de doctorat en didactique des langues et des cultures, Université Sorbonne Nouvelle – Paris 3.