« Je commence à devenir plus cool » : retours d'enseignants de langue débutants sur leur imaginaire professoral

Catherine Muller

Édition électronique

URL : <https://journals.openedition.org/rdlc/9468>

DOI : 10.4000/rdlc.9468

ISSN : 1958-5772

Éditeur

ACEDLE

Référence électronique

Catherine Muller, « « Je commence à devenir plus cool » : retours d'enseignants de langue débutants sur leur imaginaire professoral », *Recherches en didactique des langues et des cultures* [En ligne], 18-2 | 2021, mis en ligne le 30 septembre 2021, consulté le 11 octobre 2021. URL : <http://journals.openedition.org/rdlc/9468> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/rdlc.9468>

Ce document a été généré automatiquement le 11 octobre 2021.

Recherches en didactique des langues et des cultures is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivatives 4.0 International License

« Je commence à devenir plus cool » : retours d'enseignants de langue débutants sur leur imaginaire professoral

Catherine Muller

- 1 La formation initiale des professeurs de langue représente une étape fondamentale dans l'élaboration de leur identité professionnelle, au cours de laquelle le rôle d'enseignant est « largement imaginé/fantasmé » (Rivière & Cadet, 2009 : 39). C'est alors que commence à se consolider¹ le répertoire didactique, défini comme « l'ensemble des ressources qu'un enseignant met au service de son action d'enseignement » (Cicurel, 2016 : 18). Que se passe-t-il ensuite lors des premières années d'exercice du métier ? Comment l'approche des enseignants est-elle amenée à se modifier au fur et à mesure de l'expérience ? Je propose de parler ici d'*imaginaire professoral* pour rendre compte du système dynamique de conceptions et d'images concernant le métier, les apprenants, les rôles du professeur, les objets d'enseignement, que l'on retrouve à la fois chez les enseignants et les futurs enseignants. C'est ainsi la perception par les praticiens de leur propre activité qui sera au cœur de ma réflexion, afin de mieux comprendre comment l'imaginaire associé à l'enseignement évolue chez des professeurs novices.
- 2 Pour cela, je prendrai appui sur un corpus constitué de réactions de jeunes enseignants à des écrits réflexifs qu'ils avaient produits au début de leur Master 1 de didactique du français langue étrangère et seconde. Dans ces textes initiaux, ils avaient été invités à se projeter dans le métier de professeur de langue en réfléchissant à la façon dont ils aimeraient enseigner, à leurs sources d'enthousiasme et d'inquiétude. L'objectif était de les amener à « se construire une image future [d'eux-mêmes] en tant qu'enseignant[s] » (Rivière & Cadet, 2009 : 58). J'ai souhaité dans un second temps proposer à ces anciens étudiants devenus enseignants de langue de revenir sur leurs formulations écrites deux à six ans plus tôt afin qu'ils explicitent ce qui a été confirmé et ce qui a évolué. Je me

focaliserai ici plus spécifiquement sur les écarts qui apparaissent dans ces retours, entre ce que les enseignants en formation imaginaient et ce à quoi ils ont été confrontés sur le terrain.

- 3 Après avoir présenté un cadrage théorique autour de l'imaginaire professoral, de la formation et de l'expérience, j'exposerai la méthodologie que j'ai mise en œuvre. Deux configurations qui se dégagent du corpus seront ensuite analysées : quand l'image de l'autre ne correspond pas à l'autre imaginé et quand l'image de soi ne correspond pas à son imaginaire de l'enseignant de langue.

Imaginaire professoral, formation et expérience

- 4 Cette étude s'inscrit dans une réflexion plus large autour des croyances des enseignants et de leurs pratiques (Farges, 2020). Il me semble d'abord nécessaire de positionner l'imaginaire professoral par rapport à d'autres notions proches, avant de considérer la formation des enseignants et les apports de l'expérience.

La notion d'imaginaire professoral

- 5 Telle que je l'envisage, la notion d'imaginaire professoral ne se situe pas au même niveau que l'agir professoral, c'est-à-dire « l'ensemble des actions verbales et non verbales, préconçues ou non, que met en place un professeur pour transmettre et communiquer des savoirs ou un "pouvoir-savoir" à un public donné dans un contexte donné » (Cicurel, 2011 : 119). Mon approche s'apparente davantage à l'« agir imaginé », concept proposé par Rivière et Cadet (2009 : 39) dans le cadre d'un stage d'enseignement et de séances de debriefing consécutives. Pour autant, je n'ai pas voulu reprendre cette expression qui renvoie aux conceptions et aux fantasmes d'enseignants en formation, alors que l'imaginaire professoral existe à mon sens chez les futurs professeurs mais continue de s'élaborer au fil de l'expérience professionnelle. Si la notion d'imaginaire professoral est maniée dans les sciences de l'éducation, elle est essentiellement envisagée au niveau collectif : « Dans l'imaginaire professoral, le métier d'enseignant était un métier "libre" » (Demailly, 1985 : 113), « l'imaginaire professoral a mis en scène les professeurs comme les maîtres de l'École » (Chevallard, 1995). Or, ce qui m'intéresse dans le cadre de cette étude, c'est bien l'imaginaire professoral propre à chacun.
- 6 L'acception de l'imaginaire professoral que je propose est également légèrement différente de ce que Cambra Giné (2003) désigne par RCS (représentations, croyances et savoirs), ou de la notion de *Teacher cognition* développée dans le domaine anglo-saxon (Woods, 1996 ; Borg, 2006) dans la mesure où j'intègre pleinement l'image de soi et l'image de l'autre. La notion d'imaginaire me semble plus appropriée en ce sens qu'elle désigne un système créatif de conceptions et de constructions mentales (Wunenburger, 2003 ; Grassi, 2005). Son caractère fécond en didactique des langues n'est pas étranger au fait que :

elle subsume la notion de représentations en ce qu'elle permet de rendre compte de manière intégrée des pratiques, des discours sur les pratiques et des représentations des acteurs – en l'occurrence les enseignants –, et, par conséquent, des théories que ceux-ci se sont forgées à propos de l'exercice de leur métier (Goï & Huver, 2013).

Fondamentalement dynamique, l'imaginaire de chacun est amené à évoluer au fur et à mesure des expériences et des interactions sociales. C'est lorsqu'il se fige et emprunte la forme d'un stéréotype qu'il devient problématique. Plus précisément, l'imaginaire peut être envisagé « comme un adjuvant à la construction du sens, comme dispositif d'interprétation de l'expérience » (Rivière & Cadet, 2009 : 42), notamment dans le cadre de l'enseignement.

Formation des enseignants, expérience et imaginaire professoral

- 7 La formation des enseignants constitue une période privilégiée pour prendre conscience de ses imaginaires, les verbaliser et apprendre à s'en distancier (Auger, 2009 : 72). Ce faisant, les étudiants se destinant à l'enseignement peuvent « aller au-delà de regards figés sur l'autre et le même » (Dervin *et al.*, 2009 : 13). C'est ainsi que, selon Cambra Giné (2005 : 148), il convient de faire évoluer les représentations sur le métier dont disposent les enseignants en formation. Rivière et Cadet soulignent quant à elles la nécessité de « remettre en cause les images fictionnelles construites et basées sur les pré-construits de leurs expériences personnelles » (2009 : 53). Les démarches réflexives sont largement valorisées dans ce cadre depuis les années 1990 (Bishop & Cadet, 2015 : 6). S'il est important d'avoir conscience des limites de la réflexivité (Altet *et al.*, dir., 2013), celle-ci demeure néanmoins un moyen de prise de conscience en vue d'une évolution. En outre, il faut bien que les productions mentales issues de l'imaginaire se matérialisent dans des discours, qu'il s'agisse d'entretiens ou d'écrits réflexifs, pour pouvoir être étudiées : « l'imaginaire n'est jamais perçu qu'à travers la médiation des discours » (Rivière & Cadet, 2009 : 49).
- 8 Les premiers pas dans l'enseignement constituent une autre étape dans l'évolution de l'imaginaire professoral. Depuis quelques années, je m'intéresse à ce qui se construit au fil de l'expérience d'enseignement, à l'acquisition progressive d'un agir chevronné², en me demandant notamment quelle est la nature des apports de l'expérience dans l'agir professoral (Muller, 2013). Je cherche à comprendre comment la construction d'expériences permet aux enseignants débutants d'élaborer des typifications et d'envisager sous un autre angle les obstacles, les stratégies, les routines, ou encore la relation interpersonnelle avec les apprenants, autant d'éléments qui font partie de « l'univers intérieur du professeur » (Cicurel, 2016 : 26). Un des objectifs en filigrane est de dégager les traits d'un agir professoral chevronné, afin de tenter une conceptualisation de cette notion. Comparer des enseignants novices et expérimentés permet d'apporter des éléments de réponse (Livingston & Borko, 1989 ; Rivière & Cadet, 2011 ; Muller & Laurens, 2017). Une autre façon de procéder consiste à se focaliser sur un enseignant chevronné et à observer par exemple ses réactions aux obstacles. C'est ce qui m'a permis de montrer l'importance de la vision professionnelle et du sentiment d'efficacité personnelle (Muller, à paraître). Ici, je vais procéder différemment en analysant le retour de professeurs de langue sur leur vision de l'enseignement avec quelques années d'écart.

Méthodologie mise en œuvre

- 9 La recherche-formation longitudinale menée révèle la construction professionnelle de l'enseignant tout en contribuant à la construire.

Corpus

- 10 Dans le cadre du cours de méthodologie de l'observation de classe que j'assure en Master 1 mention Didactique des langues parcours français langue étrangère et seconde à l'Université Grenoble Alpes, j'invite les enseignants en formation à réfléchir au milieu du premier semestre à leur biographie formative³ en se remémorant les pratiques d'un de leurs professeurs de langue les ayant particulièrement marqués⁴. Ce souvenir est envisagé comme un point de départ pour une projection dans le métier d'enseignant de langue à partir des questions suivantes : « Comment aimeriez-vous enseigner ? Qu'est-ce que vous trouveriez difficile ? Qu'est-ce que vous trouveriez facile ? Qu'est-ce qui vous ferait peur ? Qu'est-ce qui vous enthousiasmerait ? ». Les écrits produits sont révélateurs de l'imaginaire professoral des étudiants, qui expriment des convictions, réfléchissent aux choix méthodologiques ou à la relation didactique. On voit bien apparaître ce que Cicurel appelle leur « désir didactique » (2011 : 176).
- 11 Afin de mieux comprendre l'évolution de l'imaginaire professoral au cours des premières années de pratique, j'ai recontacté par mail cinq promotions d'anciens étudiants pour leur proposer de réagir à ces textes qu'ils avaient rédigés six, cinq, quatre, trois ou deux ans plus tôt. Voici les questions précises que je leur ai posées :
- Comment relisez-vous aujourd'hui vos projections d'alors ? Qu'est-ce qui a été confirmé ? Qu'est-ce qui s'est révélé différent de ce que vous imaginiez ? Qu'est-ce qui a évolué dans votre manière d'envisager l'enseignement, notamment vos sources d'inquiétude et d'enthousiasme ? Avez-vous trouvé des réponses aux questions que vous vous posiez ? D'autres questions sont-elles apparues ?
- Il s'agit d'une forme d'auto-confrontation à un texte, en tout cas d'un dispositif réflexif, où les enseignants reviennent sur leurs idées. J'ai obtenu 67 réponses⁵ m'autorisant toutes à analyser leur dossier et 41 retours, souvent composés de plusieurs pages, pour lesquelles certains scripteurs ont ajouté des titres et des intertitres, à l'image d'un nouveau travail académique. Dans la mesure où cette activité ne pouvait en aucun cas faire l'objet d'une évaluation, un tel investissement témoigne de l'intérêt qui a été porté à la réflexion proposée. Âgés majoritairement de moins de 30 ans lorsqu'ils ont rédigé leur dossier, la plupart des étudiants n'avaient alors pas d'expérience d'enseignement ou une expérience limitée (cours particuliers, bénévolat dans une association, assistantat de langue). Au moment de l'écriture de leurs retours, ils ont presque tous enseigné, de quelques mois à cinq années.

Question de recherche et méthode d'analyse

- 12 Je me situe dans une approche compréhensive (Cambra Giné, 2003), avec un intérêt pour l'expérience vécue (Schütz, [1971] 2008). J'ai bien conscience du biais de la mise en scène de soi (Goffman, [1959] 1973), induisant souvent une reconstruction de soi, et de l'éthos (Amossy, dir., 1999) qui varie en fonction du destinataire dès qu'on se situe dans un discours sur les pratiques. Pour autant, il me semble que ce corpus de retours met en évidence les apports de l'expérience et permet de mieux appréhender ce qui se joue au fil de la construction de l'identité enseignante et de l'évolution du répertoire didactique. Il révèle plus particulièrement le rôle de l'imaginaire de soi et de l'imaginaire de l'autre dans les premières années d'enseignement ainsi que l'évolution de ces imaginaires. La question qui guidera mon exploration du corpus est la suivante :

comment les écarts entre les projections passées et la réalité vécue conduisent-ils les enseignants débutants à faire évoluer leur imaginaire professoral ? Pour cela, je procéderai à une analyse qualitative et discursive en cherchant des indices de l'imaginaire de soi en tant qu'enseignant, de l'imaginaire de l'*autre* en tant qu'apprenant et de l'imaginaire de l'enseignement, en gardant bien à l'esprit que ces différents aspects sont souvent entremêlés. Je me focaliserai particulièrement sur ce qui est présenté par les enseignants comme des évolutions, que j'envisage comme des solutions élaborées pour répondre aux obstacles (Baslev *et al.*, dir., à paraître).

Quand l'image de l'*autre* ne correspond pas à l'*autre* imaginé

- 13 Le premier élément qui est apparu de façon saillante concerne les écarts entre l'*autre*, c'est-à-dire ici l'apprenant, tel que les enseignants en formation l'avaient imaginé, et l'*autre* tel que les enseignants sur le terrain le perçoivent. Dans leurs retours, les scripteurs rendent compte de certains obstacles auxquels ils n'avaient pas songé concernant le public. Je procéderai ici à une analyse des réactions des praticiens en cherchant à comprendre comment ils réagissent face à ce qu'ils n'avaient pas prévu. Que faire quand l'*autre* n'est pas conforme à son imaginaire, quand l'*autre* perçu ne correspond pas à l'*autre* imaginé ? Certains enseignants évoquent un sentiment de frustration, parfois de désenchantement ou de déception. Mais l'observation de ces écarts entre ce qui avait été anticipé et la réalité vécue me semble particulièrement intéressante en ce qu'elle favorise une évolution de l'imaginaire professoral. Je me concentrerai sur les traces d'évolution et distinguerai trois cas de figure : l'adaptation aux apprenants, l'affirmation de soi et la résistance face aux élèves.

Adaptation aux apprenants

- 14 Dans la première configuration, les enseignants s'adaptent aux apprenants. C'est le cas de Géraldine⁶ :

Géraldine (promotion 2014-2015) : « Par ailleurs, j'avais également fait mention de ma volonté de solliciter l'imagination de mes étudiants lors de mes cours, et cela a également été un obstacle lors des premiers temps de mon enseignement. En effet je projetais mes propres désirs d'apprenante de langue dans mon enseignement sans vraiment tenir compte du fait que certaines personnes aient besoin d'une pratique plus terre à terre de la langue et d'activités langagières plus pragmatiques. **Il m'a ainsi fallu quelque temps pour réaliser cela** et comprendre que c'est le rôle de l'enseignant de s'adapter au besoin de l'étudiant en trouvant un équilibre entre ce que celui-ci préfère, ce qui le rassure et ce dont il a besoin pour progresser dans l'apprentissage de la langue.

L'enseignante revient explicitement sur un élément développé dans son dossier réflexif, à savoir sa « volonté de solliciter l'imagination de [s]es étudiants ». On comprend qu'elle a mis en place cette pratique mais qu'elle ne l'a pas considérée comme étant satisfaisante : « et cela a également été un obstacle ». Dans cet extrait, une évolution apparaît clairement entre ce qu'elle appelle les « premiers temps de [s]on enseignement » et ce qui s'est produit ensuite : « Il m'a ainsi fallu quelque temps ». L'explication de l'échec de cette approche est introduite par la conjonction adverbiale « en effet » : « En effet je projetais mes propres désirs d'apprenante de langue dans mon

enseignement ». Des indices d'une prise de conscience sont présents : « sans vraiment tenir compte du fait que », « pour réaliser cela et comprendre ». Géraldine rend compte d'un écart entre les élèves tels qu'elle les avait imaginés, ayant les mêmes attentes qu'elle-même quant à la place de l'imagination en classe de langue, et les apprenants tels qu'elle les perçoit et qu'elle caractérise ici comme ayant « besoin d'une pratique plus terre à terre de la langue et d'activités langagières plus pragmatiques ». La solution qu'elle a trouvée a consisté à s'adapter au public, indépendamment de ses projections initiales. Géraldine redéfinit ici le rôle de l'enseignant, ce qui témoigne d'une évolution dans son imaginaire professoral.

Affirmation de soi

- 15 Dans un deuxième cas de figure, les enseignants confrontés à des apprenants qui ne se comportent pas comme ils l'avaient anticipé réagissent en s'affirmant :

Léa (promotion 2016-2017) : « “La centration sur l'apprenant est pour moi une grande révolution dans l'enseignement du FLE et je crois qu'il faut tenter de la faire perdurer.” »

Je reste en accord avec cette affirmation. Cependant je la nuancerais :

Il faut bien-sûr être à l'écoute des apprenants, connaître leurs objectifs, faire régulièrement le point sur leur satisfaction. [...] Mais je me rends aussi compte qu'il m'arrive de tomber dans l'excès “d'adaptation”, au point de mettre en péril la cohérence de mes cours : décalage des horaires pour arranger mes élèves, travail sur un certain point qui n'a rien à voir avec le sujet du cours etc.

Je crois qu'il est important de faire comprendre aux apprenants que nous avons une expertise de l'enseignement et de la langue et que les choix que nous émettons sont dans leur intérêt (cela implique d'avoir confiance en ses propres compétences d'enseignant et ses propres choix). **Il m'a fallu parfois être ferme à certains moments** où les apprenants remettaient en question (avec plus ou moins de délicatesse) les activités que je leur proposais (cela est arrivé dans toutes les institutions où j'ai travaillé : association, lycée, université etc.). Dans ces cas, réexpliquer l'objectif de l'activité et la compétence visée, afin d'en révéler la logique, m'a permis de calmer certaines ardeurs. »

Dans son retour, Léa reprend une citation de son dossier réflexif qui exprime sa conviction quant à l'importance de la centration sur les apprenants, à l'aide de marques de subjectivité (« pour moi », « je crois ») et d'une modalité déontique (« il faut »). Elle propose selon ses propres termes de nuancer son propos dans son retour. Pour cela, l'enseignante a à nouveau recours à une concession et une modalité déontique : « Il faut bien-sûr [sic.] être à l'écoute des apprenants », avant d'introduire le marqueur d'opposition « mais » pour souligner sa prise de conscience de pratiques non satisfaisantes : « Mais je me rends aussi compte qu'il m'arrive de tomber dans l'excès “d'adaptation” ». Une nouvelle conviction est énoncée : « Je crois qu'il est important de faire comprendre aux apprenants que nous avons une expertise de l'enseignement et de la langue ».

- 16 L'écart repose sur l'attitude des élèves. Tels que Léa les avait initialement imaginés, ils accepteraient les activités mises en place, contrairement aux apprenants qu'elle rencontre qui « remettent en question » ce qu'elle propose. L'enseignante revient sur ses expériences passées (« parfois [...] à certains moments », « cela est arrivé dans toutes les institutions où j'ai travaillé »), avant de faire part de la solution qu'elle a trouvée dans ces moments de remise en cause : « Dans ces cas, réexpliquer l'objectif de l'activité et la compétence visée, afin d'en révéler la logique », stratégie qu'elle estime

efficace (« m'a permis des [sic.] calmer certaines ardeurs »). L'usage de la modalité dans « Il m'a fallu »⁷ manifeste bien une évolution dans son imaginaire professoral. La perception de son rôle s'est transformée : elle considère à présent qu'il inclut de faire preuve de fermeté, en affirmant son expertise et en ayant confiance dans ses pratiques.

Résistance aux apprenants

- 17 La troisième configuration va plus loin que le positionnement précédent. Les enseignants ne se contentent pas de s'affirmer, mais ils s'opposent aux apprenants en assumant une posture de résistance face à ceux-ci (Muller & Delorme, 2014) :

Arthur (promotion 2013-2014) : « Je voulais finir par le point le plus épineux que j'ai dû résoudre ici : la conduite de classe. A mon arrivée dans cette Université, j'ai été très surpris par le laxisme et la nonchalance de beaucoup d'étudiants dans la classe. [...]

Au début, c'était très déstabilisant pour moi et je ne savais pas comment réagir. [...] Après, avoir discuté de ce problème avec des enseignants étrangers [...] **je me suis résolu à imposer mes règles sans me préoccuper des habitudes locales.** A présent, je distribue au début de chaque module de cours "les règles de la classe" [...]. Je fais signer ce document aux étudiants après leur avoir rappelé la nécessité de ces règles et leurs devoirs vis-à-vis de l'Université et leurs professeurs. Je leur attribue une note comptant pour 20% du total sur le respect des règles [...]. Je trouve que cela fonctionne bien et n'ai plus à me soucier de ces comportements. »

Arthur, qui enseigne dans une université en Thaïlande, rend compte d'un obstacle qu'il n'avait pas anticipé concernant le public et qu'il caractérise au moyen d'un superlatif : « le point le plus épineux », défini comme « la conduite de classe ». Il a recours à l'expression de l'étonnement : « j'ai été très surpris ». L'écart qu'il perçoit repose sur le comportement des apprenants. Dans son imaginaire, ceux-ci seraient attentifs, contrairement à ce qu'il observe sur le terrain et qu'il caractérise en ces termes : « le laxisme et la nonchalance ». Il expose sa réaction première, celle de la déstabilisation et du sentiment d'impuissance. L'emploi du verbe pronominal « se résoudre » (« je me suis résolu à imposer mes règles »), révèle une décision prise à contrecœur. C'est l'équivalent de « il m'a fallu » dans les deux extraits précédents. Arthur expose ainsi ses pratiques actuelles : « A présent, je distribue au début de chaque module de cours "les règles de la classe" ». Ce document vise à faire face au comportement des étudiants, c'est donc une adaptation, mais parallèlement Arthur leur demande de s'adapter. La solution qu'il a trouvée est jugée positivement. L'extrait met ainsi en évidence une évolution dans l'imaginaire professoral d'Arthur, à la fois au niveau de l'image des apprenants et de l'image de soi.

Quand l'image de soi ne correspond pas à son imaginaire de l'enseignant de langue

- 18 Parallèlement à l'image de l'autre, le corpus révèle en effet l'importance de l'image de soi de l'enseignant. Je me focaliserai sur les cas de figure où cette image de soi ne correspond pas à son imaginaire initial du professeur de langue.

Quelle image de soi renvoyer aux apprenants ?

- 19 L'un des enjeux qui se présentent est celui de l'image que les enseignants pensent renvoyer à l'autre, c'est-à-dire aux apprenants. Cette préoccupation révèle une peur du jugement, mais également un imaginaire de l'autre. La question de la légitimité à afficher est saillante dans le corpus. Les enseignants ne veulent pas transmettre l'image d'un imposteur, trop jeune ou pas assez compétent. C'est ainsi que Cynthia manifeste son inquiétude passée concernant son âge :

Cynthia (promotion 2017-2018) : « Je me posais beaucoup de questions sur ma légitimité, surtout par rapport à mon âge. Il me semblait difficile de pouvoir enseigner à des personnes de mon âge ou plus. Depuis, j'ai enseigné à des publics très différents, mais rarement plus jeunes que moi ! Au début ce n'est pas facile (mais c'est surtout des a priori et des peurs irrationnelles), **mais au final je pense que mon âge n'importe pas vraiment pour les apprenants**, à partir du moment où je fais illusion de savoir ce que je fais et qu'ils apprécient ma façon d'enseigner. »

Dans son imaginaire initial, l'enseignant de langue, pour être légitime, devait être plus âgé que son public d'apprenants. Cette représentation ne correspondant pas à la réalité qu'elle a expérimentée, Cynthia expose ses premières difficultés liées à son âge : « Il me semblait difficile », « ce n'est pas facile ». Cependant, une prise de conscience est intervenue, manifestée par l'usage à deux reprises du marqueur d'opposition « mais ». Les inquiétudes passées sont caractérisées comme des « a priori et des peurs irrationnelles ». Cynthia se place en opposition avec ses anciennes idées : « mais au final je pense que mon âge n'importe pas vraiment pour les apprenants ». La solution trouvée par la jeune enseignante a donc été de faire évoluer son imaginaire professoral pour ne plus faire intervenir l'âge comme critère de légitimité. La formule « je fais illusion de savoir ce que je fais » semble toutefois trahir un autre sentiment d'illégitimité.

- 20 Comme on pouvait s'y attendre, la question de l'insécurité linguistique (Labov, [1972] 1976 ; Francard, 1997) est également apparue de façon récurrente dans le corpus, et pas uniquement de la part d'enseignants non natifs :

Nadège (promotion 2017-2018) : « une question me vient maintenant à l'esprit en pensant à mon expérience [...] : "Comment réagir face aux apprenants quand on ne sait pas une réponse ?". Je n'ai pas de solution à cette interrogation mais je sais maintenant ce qu'il ne faut pas faire. En effet, au début de mon stage de M2, j'ai plusieurs fois été confrontée à cette situation. Je me rappelle particulièrement bien d'une séance avec des apprenants de niveau B1. Lors d'une activité de production écrite individuelle en classe, un étudiant qui avait beaucoup plus de facilités que les autres, m'a demandé de corriger son texte. À un moment donné, j'ai eu un doute sur un mot et je l'ai corrigé en pensant qu'il était mal écrit. Pendant le reste du cours, j'ai décidé de vérifier sur internet et j'ai constaté que l'étudiant l'avait écrit correctement et que je lui avais donné une forme fausse comme correction. Je n'ai pas osé lui faire remarquer sur le moment car j'avais vraiment honte de mon erreur. **Par la suite, j'ai décidé qu'il n'y avait pas de mal à dire à nos apprenants quand nous avons des doutes, et qu'il était préférable de chercher avec eux.** »

Nadège fait ici part d'une question toujours en suspens pour elle : « Comment réagir face aux apprenants quand on ne sait pas une réponse ? ». Elle revient sur son expérience professionnelle et son stage de Master 2 avec un souvenir précis (« à un moment donné »), à savoir ses doutes au moment de la correction et son hypercorrection la conduisant à corriger par erreur d'un mot correct. Elle fait part

d'émotions fortes : « j'avais vraiment honte de mon erreur ». Ce sentiment de honte révèle son imaginaire de l'enseignant de langue qui se doit d'être compétent sur toutes les questions linguistiques⁸. En ne connaissant pas la forme correcte, l'image de soi qu'elle renvoie à l'apprenant n'est pas donc pas conforme à celle qu'elle se fait de l'enseignant de langue. Cette expérience est présentée comme le déclencheur d'une prise de décision : « Par la suite, j'ai décidé qu'il n'y avait pas de mal à dire à nos apprenants quand nous avons des doutes, et qu'il était préférable de chercher avec eux ». On a ici affaire à un événement marquant qui conduit à une évolution chez Nadège dans son imaginaire de l'enseignant.

- 21 Un troisième aspect de l'image de soi à renvoyer aux apprenants concerne l'attitude et le positionnement de l'enseignant :

Florence (promotion 2015-2016) : « Cependant, une atmosphère détendue peut parfois inciter les étudiants à confondre la classe et la cours de récré. Il faut donc savoir définir la limite. Au tout début, lors de mes premières classes, il était plus difficile pour moi de faire respecter certaines règles car je me montrais sûrement trop amicale dès les premières leçons et les étudiants pouvaient avoir l'impression de pouvoir être plus libres de faire ce qu'ils voulaient. [...]

A force d'observation et de pratique, j'ai appris à mieux gérer ces situations. Bien sûr ce n'est jamais évident mais ce ne sont plus vraiment des situations qui m'effraient. Pour les éviter au maximum, je trouve qu'il est très important de rappeler aux élèves le contrat didactique et d'en discuter avec eux. Je leur rappelle mon rôle d'enseignante et leur rôle d'apprenants, et essaie de prendre en compte leurs attentes. Je trouve qu'il est important d'être transparent sur ce contrat avec les étudiants et si certains apprenants ont du mal à comprendre, j'essaie de prendre le temps d'approfondir la discussion avec eux. [...]

La gestion du comportement d'une classe peut parfois représenter un défi et je suis bien consciente que je dois encore m'améliorer sur ce point mais je constate clairement une évolution depuis mes premières classes à aujourd'hui. Lors de mes premiers cours, j'avais tendance à être trop gentille avec les étudiants et à laisser faire car je ne savais pas quelle attitude adopter mais également parce que de cette manière je pensais instaurer un climat de confiance et une bonne ambiance de classe. Or, **je me suis bien rendue compte depuis que les étudiants ont besoin d'un cadre et de règles et que, sans non plus être trop strict, il faut savoir imposer une ambiance de travail studieuse.** »

Dans cet extrait, Florence fait état de l'image de soi qu'elle pensait véhiculer lors de ses premiers pas dans le métier : « je me montrais sûrement trop amicale », « j'avais tendance à être trop gentille avec les étudiants et à laisser faire ». L'usage de l'adverbe « trop », marqueur d'excès, rend compte d'une situation peu satisfaisante pour l'enseignante. Une prise de conscience apparaît ici également : « Or, je me suis bien rendue [sic.] compte depuis que les étudiants ont besoin d'un cadre et de règles ». L'expression d'une nouvelle conviction sous forme de maxime professorale est marquée par l'usage de la modalité déontique : « sans non plus être trop strict, il faut savoir imposer une ambiance de travail studieuse ». Florence montre ici comment son imaginaire professoral a évolué entre ses premières expériences et ses convictions actuelles concernant l'image de soi à véhiculer et la relation avec les apprenants. Elle souligne clairement l'apport de l'expérience : « A force d'observation et de pratique, j'ai appris à mieux gérer ces situations ».

Vers une plus grande confiance en soi

- 22 Le dernier point que je souhaite aborder concernant l'image de soi est en lien direct avec mon questionnement sur les caractéristiques des enseignants chevronnés et il concerne l'acquisition d'une confiance en soi. J'ai pu repérer dans le corpus des traces d'insécurité ou de déstabilisation de la part des praticiens, mais parallèlement, et on l'a vu dans les exemples précédents, les scripteurs rendent compte de l'acquisition progressive d'un sentiment de légitimité. Ils font évoluer leur imaginaire du professeur de langue pour gagner en confiance :

Jenny (promotion 2015-2016) : « Je sais bien que je suis trop exigeante. Or, chacun a son rythme. Par exemple, j'ai une apprenante qui prononce 'temps' comme /tãmp/. Je l'ai déjà dit au moins une vingtaine de fois qu'il ne faut pas prononcer les lettres 'm' et 'p'. Elle arrive à corriger mais elle refait toujours la même erreur. **Je commence à devenir plus cool.** Je fais ce que je peux et puis c'est bon. 😊 »

C'est le cas de Jenny qui procède à une autocritique avec l'usage de l'adverbe d'excès « trop » : « Je sais bien que je suis trop exigeante ». Cette auto-catégorisation est en opposition avec un principe qu'elle a énoncé : « Or, chacun a son rythme ». Elle évoque l'exemple d'une apprenante qui manifeste des difficultés à acquérir la prononciation correcte du mot « temps ». L'extrait « Je l'ai déjà dit au moins une vingtaine de fois » révèle une forme d'exaspération. Mais une prise de conscience apparaît ici également et signale le début d'une évolution dans l'imaginaire professoral de Jenny : « Je commence à devenir plus cool. Je fais ce que je peux et puis c'est bon. 😊 ». Le recours à l'émoticône exprime une forme de connivence avec moi, son ancienne enseignante dont elle partage à présent la pratique professionnelle. Jenny considère qu'elle apprend à relativiser et à s'écarter d'une posture de contrôle. Elle prend de la distance en distinguant clairement ce qui est de son ressort de ce qui n'en est pas.

- 23 Acquérir de l'expérience conduit ainsi à s'affirmer comme enseignant et à prendre confiance en son rôle, sa place et ses choix méthodologiques :

Alicia (promotion 2017-2018) : « Je pense que je suis plus consciente du rôle de l'enseignant des langues étrangères. Au début de ma carrière professionnelle, j'étais toujours inquiète par rapport aux choix méthodologiques, à l'usage d'une méthode x un document authentique, etc. Maintenant, je pense que je me débrouille bien à ce niveau-là, c'est-à-dire, **je suis à l'aise pour prendre des décisions méthodologiques.** »

Dans cet extrait, Alicia évoque ses inquiétudes passées concernant les méthodologies d'enseignement. Elle rend compte d'une évolution dans la perception de ses compétences et donc son image de soi : « Maintenant, je pense que je me débrouille bien à ce niveau là [sic.], c'est-à-dire, je suis à l'aise pour prendre des décisions méthodologiques ». L'enseignante exprime une aisance et une assurance. Cet énoncé témoigne de sa prise de confiance et de son sentiment d'efficacité personnelle (Bandura, 2003). On peut considérer en effet que l'expérience et la montée en compétences qui l'accompagne apportent aux professeurs une perception de légitimité, grâce à laquelle la confiance dans leurs pratiques augmente, ce qui leur confère une sensation de capacité à agir. Ces trois dimensions (légitimité, confiance en soi et sentiment d'efficacité personnelle) se nourrissent mutuellement et jouent un rôle essentiel dans l'évolution tant de l'image de soi que de l'imaginaire professoral au cours des premières années d'exercice du métier.

Conclusion

- 24 L'analyse des réflexions des enseignants a mis en lumière la façon dont les écarts entre les projections et la réalité vécue conduisent à des changements dans l'imaginaire professoral, point de départ pour une évolution des pratiques. Au fil de l'expérience, le répertoire didactique s'enrichit, les praticiens acquièrent des stratégies et trouvent des solutions aux obstacles qui se présentent. Trois enjeux apparaissent ainsi dans ces premières années d'enseignement, lorsque s'élabore l'identité professionnelle : s'adapter à la réalité des contextes et des publics de façon à faire face aux obstacles ; surmonter les questionnements autour de sa place et sa légitimité ; acquérir une confiance en ses choix et ses pratiques.
- 25 À partir de cette étude, on pourrait caractériser certains traits de l'agir enseignant chevronné, qui ne se situe pas au niveau du style d'enseignement ou de la personnalité. Une première caractéristique reposerait sur la capacité à ne pas se laisser aisément déstabiliser. Une telle disposition suppose d'avoir dans sa besace, ou son répertoire didactique, suffisamment de ressources et stratégies pour gérer les situations inattendues, et de faire preuve d'adaptation, notamment lorsque les contextes sont différents de ceux imaginés ou lorsque des obstacles se présentent. Cela n'implique pas pour autant qu'un enseignant expérimenté ne peut pas se remettre en cause ou évoluer. Un second trait de l'agir enseignant chevronné résiderait dans l'impression de légitimité. L'acquisition de cette posture de confiance en ses pratiques, alliée à un sentiment d'efficacité personnelle et d'agentivité⁹, est indispensable. Cela ne signifie toutefois pas que les satisfactions à la sortie des cours sont systématiques ou que les enseignants ne continuent pas à exprimer des questionnements ou des inquiétudes, ce qui semble une caractéristique relativement partagée de l'agir professoral.

BIBLIOGRAPHIE

Altet, M., Perrenoud, P. & Etienne, R. (dir.) (2013). *Former des enseignants réflexifs. Obstacles et résistances*. Bruxelles : De Boeck.

Amossy, R. (dir.) (1999). *Images de soi dans le discours. La construction de l'éthos*. Lausanne : Delachaux et Niestlé.

Auger, N. (2009). Prise de conscience de la place et du rôle des imaginaires dans l'apprentissage d'une langue. Un passage nécessaire pour le futur enseignant de langue. Dans N. Auger, F. Dervin & E. Suomela-Salma (dir.), *Pour une didactique des imaginaires dans l'enseignement-apprentissage des langues étrangères*. Paris : L'Harmattan, 59-73.

Balslev, K., Bulea Bronckart, E., Laurens, V. & Nicolas, L. (dir.) (à paraître). *Les obstacles dans l'enseignement des langues*. Limoges : Lambert Lucas.

Bandura, A. (2003). *Auto-efficacité : le sentiment d'efficacité personnelle* (traduit de l'anglais par J. Lecomte). Bruxelles : De Boeck.

- Bishop, M. & Cadet, L. (2015). Circulations, usages et transformations des concepts en formation. *Le français aujourd'hui*, 188(1), 5-14.
- Borg, S. (2006). *Teacher cognition and language education*. Londres : Continuum.
- Butler, J. (2004). Le pouvoir des mots. Politique du performative (traduit de l'anglais par C. Nordmann). Paris : Éditions Amsterdam.
- Calderhead, J. & Robson, M. (1991). Images of teaching: Student teachers' early conceptions of classroom practice. *Teaching & Teacher Education*, 7, 1-8.
- Cambra Giné, M. (2003). *Une approche ethnographique de la classe de langue*. Paris : Didier.
- Cambra Giné, M. (2005). L'(auto-)observation et l'analyse de l'interaction en sous-groupes par de futurs enseignants de FLE : l'évolution des représentations. *Le français dans le monde – Recherches et applications*, juillet 2005, 148-159.
- Chevallard, Y. (1997). L'enseignement des SES est-il une anomalie didactique ? *Skholê*, 6, 25-37.
- Cicurel, F. (2011). *Les interactions dans l'enseignement des langues. Agir professoral et pratiques de classe*. Paris : Didier.
- Cicurel, F. (2016). Reconfigurer l'action enseignante pour la (re) découvrir : traces du répertoire didactique évolutif. *Phronesis*, 5(3), 16-27.
- Debono, M., Huver, E. & Peigné, C. (2013). Figures et traitements de la diversité. *Recherches en didactique des langues et des cultures*, 10(3). <http://journals.openedition.org/rdlc/2570>
- Demailly, L. (1985). Contribution à une sociologie des pratiques pédagogiques. *Revue française de sociologie*, 26(1), 96-119.
- Dervin, F., Auger, N. & Suomela-Salmi, E. (2009). Argumentaire et introduction à l'ouvrage. Dans N. Auger, F. Dervin & E. Suomela-Salmi (dir.), *Pour une didactique des imaginaires dans l'enseignement-apprentissage des langues étrangères*. Paris : L'Harmattan, 9-16.
- Duranti, A. (2004). Agency in language. Dans A. Duranti (dir.), *A Companion to Linguistic Anthropology*. Malden/Oxford/Victoria : Blackwell, 451-473.
- Farges, C. (2020). Croyances et pratiques des enseignants, entre acceptation des consignes et expertise professionnelle. *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, 84. <http://journals.openedition.org/ries/9533>
- Francard, M. (1997). Insécurité linguistique. Dans M.-L. Moreau (dir.), *Sociolinguistique. Concepts de bases*. Sprimont : Mardaga, 170-176.
- Goffman, E. ([1959] 1973). *La mise en scène de la vie quotidienne*. Tome 1 : *La présentation de soi* (traduit par A. Accardo). Paris : Les Éditions de Minuit.
- Goï, C. & Huver, E. (2013). Des enseignants aux chercheurs en didactique des langues. Postures épistémologiques entre identités, cultures et imaginaires professionnels. Dans H. Galli, N. Verney-Carron et al. (dir.), *Les didactiques au prisme de l'épistémologie. Une approche plurielle*. Dijon : Éditions universitaires de Dijon, 191-204.
- Grassi, V. (2005). *Introduction à la sociologie de l'imaginaire. Une compréhension de la vie quotidienne*. Ramonville Saint-Agne : Érès.
- Guérin, E. (2010). L'« outre-langue » des enseignants ou le mythe d'une langue monovariétale. *Pratiques*, 145-146. <http://journals.openedition.org/pratiques/1501>

- Huver, E. (2013). Penser la diversité formative en didactique des langues. La comparaison entre essentialisation et hétérogénéisation. *Cahiers de linguistique*, 39(2), 19-30.
- Labov, W. ([1972] 1976). Sociolinguistique (traduit de l'anglais par A. Kihm). Paris : Les Éditions de Minuit.
- Livingston, C. & Borko, H. (1989). Expert-Novice Differences in Teaching: A Cognitive Analysis and Implications for Teacher Education. *Journal of Teacher Education*, 40(4), 36-42.
- Marignier, N. (2020). Pour l'intégration du concept d'agency en analyse du discours. *Langage et société*, 170(2), 15-37. <https://www.cairn.info/revue-langage-et-societe-2020-2-page-15.html>
- Muller, C. (2013). De l'influence de l'expérience sur l'agir enseignant. *Éducation permanente*, 196, 129-138.
- Muller, C. (à paraître). Mise en discours d'obstacles par une enseignante de langue chevronnée : vision professionnelle et sentiment d'efficacité personnelle. Dans K. Balslev, E. Bulea Bronckart, V. Laurens, & L. Nicolas (dir.), *Les obstacles dans l'enseignement des langues*. Limoges : Lambert Lucas.
- Muller, C. & Delorme, V. (2014). Ambivalence, adaptation et résistance : lorsque l'enseignant de langue est confronté à des réactions non planifiées d'apprenants. *Le français dans le monde - Recherches et applications*, 56, 33-47.
- Muller, C. & Laurens, V. (2017). La perception du risque dans l'action d'enseignement des langues : comparaison entre une enseignante novice et une enseignante chevronnée. Dans J. Aguilar, L. Cadet, C. Muller & V. Rivière (dir.), *L'enseignant et le chercheur au cœur des discours, des textes et des actions. Mélanges offerts à Francine Cicurel*. Paris : Riveneuve Éditions, 253-286.
- Rivière, V. & Cadet, L. (2009). « Quand je serai enseignante pour de vrai... » : d'un agir imaginé vers un agir assumé. Quel imaginaire de transmission en formation initiale à l'enseignement du FLE ? ». Dans N. Auger, F. Dervin & E. Suomela-Salma (dir.), *Pour une didactique des imaginaires dans l'enseignement/apprentissage des langues étrangères*. Paris : L'Harmattan, 39-58.
- Rivière, V. & Cadet, L. (2011). Mise en perspective des savoirs professionnels dans des discours de retour d'expérience. Étude contrastée de deux enseignantes de français langue étrangère. *Lidil*, 43, 41-55.
- Schütz, A. [1971] (2008). *Le chercheur et le quotidien. Phénoménologie des sciences sociales* (traduit de l'anglais par A. Noschis-Gilliéron). Paris : Klincksieck.
- Toom, A., Pyhältö, K. & O'Connell Rust, F. (dir.). (2015). Teachers' professional agency in contradictory times. *Teachers and Teaching*, 21(6). <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/13540602.2015.1044334>
- Woods, D. (1996). *Teacher Cognition in Language Teaching. Beliefs, decision-making and classroom practice*. Cambridge : Applied Linguistics.
- Wunenburger, J.-J. (2003). *L'imaginaire*. Paris : Presses Universitaires de France.

NOTES

1. Dans la mesure où le répertoire didactique se nourrit de l'expérience d'apprenant et des références socioculturelles intériorisées antérieurement à la formation, il commence à se constituer avant même l'intégration d'un cursus de préparation à l'enseignement, dès lors que naît chez un individu le désir d'enseigner.

2. Je considère ici que l'agir chevronné correspond à un agir expert, ce qui, il faut le reconnaître, peut parfois ne pas être le cas.
3. La notion de diversité formative (Debono, Huver, Peigné, 2013 ; Huver, 2013) est ici très utile, dans la mesure où elle met en évidence « la pluralité des expériences et des parcours d'apprentissage [...] tout en pointant le cas échéant ce que l'on peut identifier de commun entre des individus, alors caractérisés au moyen de catégories qui apparaissent de fait comme construites et non plus comme données » (Debono, Huver, Peigné, 2013 : § 32). En s'ancrant à la fois dans le social et l'expérientiel, l'imaginaire professoral se nourrit de cette diversité formative.
4. En cela, je me fonde sur l'idée que l'expérience engrangée en tant qu'apprenant influence largement les images associées à l'enseignement (Calderhead & Robson, 1991).
5. J'adresse mes plus vifs remerciements à l'ensemble des étudiants m'ayant répondu.
6. Tous les prénoms sont fictifs et je n'ai pas corrigé les textes. C'est moi qui ai introduit des passages en gras afin de mettre en évidence les éléments saillants pour l'analyse.
7. On peut toutefois considérer que l'emploi au passé dans ce contexte fait quelque peu perdre à « falloir » sa dimension déontique d'obligation morale au profit d'un renvoi à une contrainte plus conjoncturelle.
8. Cette représentation entre en écho avec la notion d'outre-langue développée par Guérin (2010) à partir d'observations menées à l'école primaire. La pratique langagière de l'enseignant fait l'objet d'attentes fortes de la part de l'institution, de la société et des apprenants, qui voient en lui « un exemple, un actualisateur modèle de la forme de langue à enseigner » (*ibid.* : §4). Les injonctions formulées conduisent les professeurs à tenter d'actualiser une « outre-langue » qui serait dépourvue de variations. Or, ces exigences sont en contradiction avec « ce qui est pragmatiquement pertinent » (*ibid.* : §12) dans une situation de communication. On le voit, l'imaginaire de l'enseignant qui apparaît dans le texte de Nadège est largement ancré dans la société.
9. Pour la notion d'agentivité, on peut se référer à Butler (2004) ou Duranti (2004). Marignier (2020) propose une réflexion sur son intégration dans le champ de l'analyse du discours. Dans le domaine anglo-saxon, l'agentivité chez les enseignants a fait l'objet de riches réflexions (Toom *et al.*, dir., 2015).

RÉSUMÉS

L'article s'interroge sur la façon dont l'imaginaire professoral, c'est-à-dire les conceptions associées à l'enseignement et aux apprenants, évolue au fil de l'expérience professionnelle. Comment la vision des enseignants novices est-elle amenée à changer lors des premiers pas dans le métier ? Des professeurs de langue ayant acquis quelques années de pratique ont été invités à réagir à des textes qu'ils avaient eux-mêmes rédigés en Master 1 et où ils se projetaient dans l'enseignement. L'analyse se focalise sur les écarts entre ce qu'ils s'imaginaient au moment de leur formation et ce qu'ils ont découvert sur le terrain. L'étude met ainsi en lumière les diverses postures adoptées, ainsi que l'évolution dans l'image de soi et de l'autre, pour aller vers une plus grande confiance dans ses pratiques, caractéristique d'un agir professoral chevronné.

The article examines the way in which images of teaching, that is conceptions regarding teachers and learners, evolve through practice. How is the vision of beginning teachers driven to change

in the early stages of the profession? Language teachers with a few years of experience were invited to react to texts that they had written during the first year of their Master's degree and in which they had pictured themselves teaching. The analysis focuses on the gaps between their images during pre-service education and the classroom reality they now face. Thus, the study highlights the different attitudes adopted as well as the evolution of self-image and images of the other, towards a greater confidence in one's practice, characteristic of experienced teachers' cognition.

INDEX

Keywords : images of teaching, teacher training, teacher cognition, reflexivity, teaching repertoire

Mots-clés : imaginaire professoral, formation des enseignants, agir professoral, réflexivité, répertoire didactique

AUTEUR

CATHERINE MULLER

Université Grenoble Alpes, Lidilem

Catherine Muller est maître de conférences en sciences du langage à l'Université Grenoble Alpes et assure ses enseignements dans le Master Didactique des langues. Au sein du laboratoire Lidilem, ses recherches s'articulent autour de l'imaginaire et des pratiques d'enseignement-apprentissage des langues. Elle s'intéresse dans ce cadre aux interactions didactiques, à l'agir professoral, à la formation des enseignants, aux dimensions interculturelles, ainsi qu'à la réception artistique.

Catherine.muller9[at]gmail.com