



UNIVERSITÉ DE NANTES

MASTER SCIENCES DU LANGAGE – FRANÇAIS  
LANGUE ÉTRANGÈRE



UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA  
NACIONAL  
*Educadora de educadores*

MAESTRÍA EN ENSEÑANZAS DE LENGUAS  
EXTRANJERAS

# L'IDENTITÉ PROFESSIONNELLE DU FUTUR PROFESSEUR DE FLE

UN PROCESSUS DE CONSTRUCTION COMPLEXE,  
EVOLUTIF ET DYNAMIQUE

Présenté par : Emelyne COULON-OLIERO

Sous la direction de :

Lizeth DONOSO et Cyrille GRANGET

Année Universitaire 2019-2020

*« Pendant des années, j'ai attendu que ma vie change. Mais maintenant, je sais que c'était elle qui attendait que moi je change. » Fabio Volo*

*Le 15 juin 2016, à Cayo Sombrero, Morrocoy, Venezuela.*

## REMERCIEMENTS

A ma maman, pour m'avoir toujours soutenu dans cette quête identitaire semée d'embûches.

A Mr Tesson, pour m'avoir transmis l'intérêt des langues étrangères.

Au Rotary, pour m'avoir permis de vivre une expérience transformatrice pleine de richesse.

A mes familles vénézuéliennes pour m'avoir ouvert les yeux et accepté telle que j'étais.

A mes amis latino-américains, pour m'avoir aidé de devenir celle que je suis aujourd'hui.

A mes camarades de Master, pour m'avoir permis de donner une seconde chance à notre pays.

A Jair, pour m'avoir donné le courage de changer de sujet de mémoire à la dernière minute.

A mes directrices, pour avoir composé avec moi alors même que je baissais les bras devant la charge de travail.

## RESUME

Cette recherche se déroule dans le contexte spécifique du stage de fin d'étude du futur professeur de FLE. Ce passage du statut d'étudiant à celui de professeur-stagiaire visant à professionnaliser l'étudiant est un moment critique. Dans ce nouveau contexte et avec ce nouveau statut, le (futur) professeur va construire, reconstruire et co-construire son identité professionnelle (IP) de professeur de FLE.

Néanmoins, cette construction sera mise en danger par les tensions qui apparaîtront inévitablement entre les deux transactions de son IP : sa représentation de son « moi » et sa représentation de l'enseignant et de la profession. En prenant en considération ses représentations, il pourra essayer de se définir lui-même comme enseignant. Ce sont notamment lors des périodes de transition caractérisées par le changement que le futur professeur pourra se remettre en question, ce qui pourra favoriser la construction de son IP s'il parvient à faire preuve de réflexivité, introspection et autoévaluation.

Grâce à une autoethnographie personnelle et à un journal de bord tenu pendant toute la durée de mon stage de fin d'étude, j'utiliserai ma propre expérience afin de mettre en évidence la pertinence de cette construction identitaire dans un but d'amélioration des pratiques. En utilisant les conceptions théoriques de l'IP et de la réflexivité, je tente de répondre à la question de recherche suivante : **Comment favoriser la construction de l'identité professionnelle des futurs professeurs de FLE par la démarche réflexive et notamment, la démarche autoethnographique ?**

La particularité du professeur de FLE se situe dans les contextes d'enseignement très variés dans lesquels il évoluera. En effet, il enseignera le français dans d'autres pays, culturellement différents. Une réflexion sur l'altérité et la relation à l'autre est donc nécessaire pour ce professeur qui se verra impacté par ses interactions avec les autres. Je répondrais aux questions de recherche suivantes : **Dans quelles mesures, l'identité professionnelle se construit, co-construit et reconstruit au fur et à mesure des expériences socioculturelles ?** et **Dans quelles mesures, l'exercice de l'autoethnographie permet aux futurs professeurs de FLE de travailler à la construction de leur identité professionnelle ?**

Mots-clés : identité professionnelle, réflexivité, connaissance de soi, autoethnographie, Français Langue Etrangère

## ABSTRACT

This research is conducted in the specific context of the future FLE teacher's graduation internship. This change in status from student to trainee teacher aims to professionalize the student and is a critical moment. In this new context and with this new status, the (future) teacher is going to build, rebuild, and co-build their professional identity (PI) of FLE teacher.

However, this building will be endangered by the tensions who will inevitably emerge between the two transactions of their PI : the representation of their « self » and their representation of the teacher and of the profession. By taking their representations into account, they will be able to define themselves as teacher. The future teacher will be able to question themselves notably during the transitional periods characterized by change, which will encourage the building of their PI, but only if they have demonstrated a number of skills like reflectivity, introspection, and self-assessment.

Thanks to a personal auto-ethnography and a logbook held during the whole duration of graduation internship, I will use my own experience in order to highlight the relevance of this identity building with the goal of bettering practices. By using the theoretical concepts of PI and reflectivity, I will aim to answer the following research question: **How to encourage the building of future FLE teachers' professional identity by reflective approach and, notably, autoethnographic approach?**

The peculiarity of the FLE teacher lies in the very diverse teaching settings in which they will operate. Indeed, they will teach French in foreign countries, with different cultures. Thinking about alterity and relationship to the other is then necessary for this teacher who will witness themselves be impacted by their interactions with others.

**To what extents is professional identity built, co-built, and rebuilt over time all through sociocultural experiences?**

**To what extent does the exercise of auto-ethnography allow future FLE teachers to work on building their professional identity?**

Key word : Teacher Professional Identity, reflexivity, understanding the "Self", autoethnography, French as a Foreign Language

# SOMMAIRE

REMERCIEMENTS .....	2
RESUME .....	3
ABSTRACT.....	4
SOMMAIRE.....	5
LA LISTE DES TABLEAUX ET FIGURES.....	7
INTRODUCTION GENERALE .....	1
<b>CHAPITRE I – PROBLEMATIQUE .....</b>	<b>3</b>
I.    CONTEXTUALISATION DE LA RECHERCHE .....	4
II.   PERIODE DE TRANSITION : DU STATUT D’ETUDIANT A CELUI DE PROFESSEUR STAGIAIRE .....	5
III.  VERS UN DEVELOPPEMENT DE L’IDENTITE PROFESSIONNELLE .....	7
IV.  OBJECTIFS .....	8
V.   QUESTIONS DE RECHERCHE .....	8
VI.  PERTINENCE DE LA RECHERCHE .....	9
<b>CHAPITRE II – ETAT DE L’ART .....</b>	<b>11</b>
I.   IDENTITE PROFESSIONNELLE ET REFLEXIVITE EN CONTEXTE SCOLAIRE FRANÇAIS.....	12
II.  IDENTITE PROFESSIONNELLE ET AUTOETHNOGRAPHIE .....	25
III. IDENTITE PROFESSIONNELLE, AUTOETHNOGRAPHIE ET (FUTUR) PROFESSEUR DE LANGUE.....	31
IV.  EN CONCLUSION .....	35
<b>CHAPITRE III – CADRE CONCEPTUEL.....</b>	<b>38</b>
I.   PHASES DE DEVELOPPEMENT PROFESSIONNEL DE L’ENSEIGNANT.....	39
II.  L’IDENTITE PROFESSIONNELLE .....	41
III. LA REFLEXIVITE EN EDUCATION.....	51
IV.  EN CONCLUSION .....	57
<b>CHAPITRE IV – CHOIX METHODOLOGIQUE.....</b>	<b>59</b>
I.   LA RECHERCHE QUALITATIVE.....	60
II.  LA METHODE AUTOETHNOGRAPHIQUE.....	62
III. LES TECHNIQUES ET OUTILS DE PRODUCTION DES DONNEES .....	68
IV. LA DEMARCHE D’ANALYSE ET D’INTERPRETATION DES DONNEES .....	72
V.   EN CONCLUSION .....	79
<b>CHAPITRE V - ANALYSE DES DONNEES ET RESULTATS .....</b>	<b>82</b>
I.   L’ENSEIGNEMENT SECONDAIRE : TENSIONS IDENTITAIRES .....	84
II.  LA PREMIERE IMMERSION A L’ETRANGER : REMISES EN QUESTION ET TENSIONS.....	90

III. LA FORMATION UNIVERSITAIRE EN LANGUE EN FRANCE .....	96
IV. LA FORMATION UNIVERSITAIRE EN LANGUE EN COLOMBIE.....	99
V. L'IMPACT DES INTERACTIONS SOCIALES ET DE LA SCOLARITE ANTERIEURE AU MASTER FLE [CONCLUSION PARTIELLE (1)] .....	101
VI. LA DEUXIEME IMMERSION A L'ETRANGER : A LA RECHERCHE D'UN SENTIMENT DE DIRECTION ET DE COMPETENCE .....	104
VII. UNE IDENTITE PROFESSIONNELLE DE PROFESSEUR EN CONSTRUCTION [CONCLUSION PARTIELLE (2)]	112
VIII. LE MASTER FLE : FORMATION UNIVERSITAIRE THEORIQUE ET PRATIQUE .....	115
IX. LES STAGES : MOMENTS DE FORMATION, DE TENSIONS ET DE REMISES EN QUESTION .....	119
X. L'IDENTITE PROFESSIONNELLE DU FUTUR PROFESSEUR DE FLE : UN PROCESSUS DE REMISE EN QUESTION ET D'EVOLUTION DES REPRESENTATIONS ET DES PRATIQUES [CONCLUSION] .....	133
<b>CHAPITRE VI – CONCLUSION ET DISCUSSION .....</b>	<b>143</b>
I. L'IMPORTANCE DES AUTRUIS SIGNIFICATIFS.....	144
II. LE CAS DU FLE : UNE IDENTITE PROFESSIONNELLE HYBRIDE CULTURELLEMENT MARQUEE.....	145
III. UNE IMPLICATION DE LA REFLEXIVITE DANS LES FORMATIONS INITIALES EN FLE.....	146
IV. L'IMPORTANCE DES OUTILS DE REFLEXION : AUTOETHNOGRAPHIE ET JOURNAL DE BORD .....	147
<b>BIBLIOGRAPHIE.....</b>	<b>150</b>
<b>TABLE DES MATIERES .....</b>	<b>158</b>

## LA LISTE DES TABLEAUX ET FIGURES

<b>Tableau 1</b> - Phases de développement professionnel de l'enseignant (Riopel, 2006 ; Nault, 1999) .....	p.39
<b>Figure 1</b> - Processus de construction de l'identité professionnelle de l'enseignant (Gohier et al., 2001, p.6) .....	p.44
<b>Figure 2</b> - La socialisation biographique selon Claude Dubar (schématisée par Beckers, 2012)	p.47
<b>Figure 3</b> - Processus de la démarche réflexive (Holborn, 1992, cité dans Boutin, 2005) .....	p.53
<b>Figure 4</b> - La démarche autoethnographique selon Rondeau (2011, p.66) .....	p.64
<b>Tableau 2</b> - Les types d'annotations formelles en analyse qualitative : exemples (Paillé et Mucchielli, 2008, p.13-14) .....	p.76

## INTRODUCTION GENERALE

L'étudiant en master FLE se destine – généralement – au métier de professeur de FLE. Lors de ses études dites théoriques, il lui est aussi demandé de réaliser des stages afin de mettre en pratique ses connaissances acquises pendant la formation : il est cherché ici à professionnaliser les étudiants qui se retrouveront confrontés à des situations nouvelles et déstabilisantes. Pendant la formation initiale, les périodes de stage, l'insertion professionnelle, l'individu va voir son identité personnelle et surtout professionnelle se modifier. En effet, toute personne possède plusieurs identités : personnelle, sociale, professionnelle, etc. qui sont sans cesse en reconstruction et co-construction. On parle donc d'un processus de construction identitaire évolutif et dynamique. Ce projet de recherche porte sur le processus de construction de l'identité professionnelle des futurs enseignants de Français Langue Étrangère (FLE) par le développement d'une capacité de réflexion. Cette recherche se situe au carrefour de la formation initiale et de l'insertion professionnelle puisqu'il traite, notamment, de la forte transition qu'est le stage de fin d'étude pour l'étudiant en FLE.

Ces situations, les adolescents en fin de cycle secondaire y seront rapidement confrontés alors qu'ils se questionnent sur leurs possibilités d'avenir universitaire et professionnel. A l'école comme à la maison, les questions fusent. Notamment, il me semble l'on m'a demandé des milliers de fois : « Qu'est-ce que tu aimerais faire comme métier plus tard ? ». Sous-entendu par-là : « Quel parcours au lycée vas-tu choisir ? », « Quel type d'étude tu aimerais suivre plus tard ? », « Plutôt des études longues, en université, avec une licence ou des études courtes, avec un Brevet Technologique Supérieur (BTS) ? ». En effet, à mon époque (2009-2012), au lycée, il est nécessaire de se spécialiser dans une filière censée nous diriger vers un domaine d'étude spécifique : dans mon cas, j'avais le choix entre les filières littéraire (L), scientifique (S), économique et sociales (ES) ou Sciences et Technologies de la Gestion (STG). Ensuite, après le baccalauréat, il est nécessaire de choisir un type et un domaine d'étude : université, lycée professionnel, école, etc. Il existe de nombreuses étapes de transition pour les élèves de l'enseignement secondaire qui peu à peu sont amenés à se poser des questions sur leur avenir et surtout à faire des choix cohérents, qui leur correspondent.

Dans mon cas, je me souviens très spécifiquement avoir dit à ma maman que jamais je ne serais enseignante. Me retrouver devant une salle de classe me terrifiait déjà en tant qu'élève, m'y imaginer en tant que professeure était tout simplement impossible. Pourtant aujourd'hui,

je suis en train de terminer le master Français Langue Etrangère (FLE), dans le but d'enseigner ma langue maternelle à un public étranger. En conséquence, je cherche à analyser mon propre parcours de vie dans une démarche réflexive afin de me rendre compte des événements qui m'ont amené à devenir professeur de FLE et dans le but de contribuer à l'amélioration de mon enseignement.

Enfinement, dans le premier chapitre de ce mémoire, je présenterai la problématique de ma recherche et les questions qu'elle sous-tend. Je présenterai les études scientifiques antérieures qui traitent de ce même sujet d'étude et qui ont eu un impact sur l'élaboration de ma propre recherche dans le deuxième chapitre. Dans un troisième chapitre, j'aborderai les concepts clés de ma recherche. J'annoncerai la méthode et la méthodologie utilisées dans le suivant. Enfin, j'analyserai les données recueillies et présenterai les résultats obtenus dans le cinquième chapitre. Le sixième et dernier chapitre sera dédié à une conclusion de ma recherche et à discussion relative aux résultats obtenus.

# CHAPITRE I

## PROBLEMATIQUE

## I. CONTEXTUALISATION DE LA RECHERCHE

Le contexte de cette recherche se situe dans le cadre du double diplôme du master de Français Langue Etrangère entre l'Université de Nantes en France et l'Université Pédagogique Nationale (UPN) à Bogota en Colombie. La convention entre les deux universités permet aux étudiants français et colombiens en échange de prendre des cours des master *Enseñanza de lenguas extranjeras*<sup>1</sup> (Colombie) ou FLE (France) de l'université partenaire et d'effectuer son stage de fin d'étude obligatoire pour l'obtention des diplômes français et colombiens. Au total, les étudiants en Français Langue Étrangère doivent s'immerger un semestre dans un nouvel environnement social, culturel, professionnel, universitaire, etc.

Le deuxième semestre de Master 2 - réservé notamment au stage - s'est déroulé à Bogota, la capitale de la Colombie, à l'UPN, l'une des rares universités publiques en Colombie. Les modalités de ce stage de fin d'étude requièrent du futur professeur de FLE de donner deux heures de cours par semaine à une classe de colombiens de la licence d'enseignement des langues étrangères. Les étudiants sont au nombre de 28 et sont en deuxième année de licence de langue étrangère (anglais et français). En réalité, les apprenants bénéficient de six heures de cours de français par semaine, le rôle du stagiaire en échange étant de traiter uniquement des thèmes culturels en vigueur dans la maquette. En effet, selon le programme pédagogique officiel fourni par l'enseignante titulaire, je devais enseigner aux apprenants le système scolaire et universitaire des pays suivants : la France et la France d'Outre-Mer, la Suisse et la Belgique. Ajouté à cela, je devais effectuer trois heures par semaine de tutorat (cours individuels) avec n'importe quel étudiant de l'université qui souhaitait recevoir du soutien en français.

Des circonstances uniques et spéciales sont ici à prendre en compte :

La recherche pour le mémoire - qui valide le master FLE - se déroule, normalement, lors du deuxième semestre de M2 pendant la période de stage obligatoire. C'est un contexte idéal afin de récolter des données sur le terrain, dans l'action. Cependant pendant cette période (janvier – juin 2020), comme cela a été le cas pour tous, moi-même et les apprenants sommes confinés chez nous en raison de la pandémie de Coronavirus qui sévit dans tous les pays du monde. Alors que j'avais commencé à dispenser les cours en présentiel dans le pays, j'ai été obligée de rentrer en France pendant cette période délicate : c'est donc 7h de décalage horaire, plus de

---

<sup>1</sup> Enseignement des langues étrangères (traduction personnelle)

8000 kilomètres et un océan qui nous séparent, les étudiants et moi-même. Cette période compliquée est à prendre en compte dans le contexte de l'étude puisque la motivation, l'humeur, le comportement de chacun et l'enseignement dispensé sont grandement impactés par ce phénomène international et les mesures de confinement prises par les gouvernements.

En conséquence, l'Université Pédagogique Nationale a décidé d'organiser ses cours de manière virtuelle. Il est donc demandé aux professeurs d'organiser des activités principalement asynchrones ; en effet, pendant cette période, il est important de permettre aux étudiants qui ne peuvent pas toujours se connecter de manière régulière (pour cause de problèmes techniques) de pouvoir tout de même bénéficier au maximum des cours. Notamment, c'est une méthode de classe inversée qui a été employée : les documents, activités, devoirs leur étaient envoyés par internet. En outre, il est nécessaire de s'assurer que les étudiants profitent réellement des informations données grâce à une rencontre virtuelle fixe en visioconférence organisée chaque semaine afin de clarifier leurs doutes, de pratiquer l'oral, de les motiver, etc. En conséquence, la méthode de classe inversée a été utilisée afin de favoriser l'apprentissage pendant les deux heures de cours en visioconférence programmées chaque semaine. Ici, il est question d'un passage d'un contexte universitaire avec une modalité de cours présentiels à un contexte de confinement avec une modalité de cours virtuels : le stage de fin d'étude est déjà un moment de remise en question pour l'étudiant-stagiaire en FLE mais il faut préciser cette situation particulière (changement radical des conditions du stage) afin de saisir toute la complexité de ce mémoire.

## **II. PERIODE DE TRANSITION : DU STATUT D'ETUDIANT A CELUI DE PROFESSEUR STAGIAIRE**

Lors de mon premier cours avec les apprenants en licence, j'ai donc dû me présenter à la classe : étais-je une professeure intérimaire ou une stagiaire/lectrice ? Comme le montre Aubin (2009) grâce à une comparaison des différentes appellations de la notion de « langue » et du nom officiel de la profession : le concept et le statut de « langue » a une influence sur la construction identitaire du professeur de Langue Étrangère ; ce qui expliquerait en partie mes interrogations au moment de me présenter aux apprenants avec une étiquette spécifique qui me définirait tout au long du stage. D'autre part, comme le précise Bégouën (2008) e dans son mémoire de Master en Sciences de l'Éducation option « Préparation aux métiers de l'éducation

et de la formation », l'entrée dans la formation est une étape transitoire de la formation initiale à la formation continue et est considérée comme un moment de crise pour l'étudiant qui se retrouve confronté à la réalité de la profession.

Je me souviens très spécifiquement avoir expliqué aux apprenants que j'étais encore en formation et ma présence ici était justifiée par le stage pratique obligatoire afin de valider le master FLE. En effet, il était pour moi important de leur préciser que je n'étais pas titulaire. Dans un premier temps, cette annonce avait pour but de me rapprocher de mes étudiants car la plupart d'entre eux souhaite aussi devenir enseignant de langue (anglais ou français). Dans un deuxième temps, cette annonce avait aussi pour but de me rassurer : je ne me sentais pas légitime de me présenter en tant que professeure de FLE face à eux. Par cette présentation, j'ai donc justifié ma présence (stage pratique), mon enseignement (formation en master FLE) et les erreurs possibles dans celui-ci (étudiante). Cette illégitimité que je ressens à l'heure de me présenter aux apprenants justifie en partie le choix de ce sujet de recherche : la construction d'une identité professionnelle (IP) affirmée.

Étant encore étudiante-stagiaire dans l'enseignement du FLE, n'étant ni totalement étudiante, ni totalement professeure, je me situe dans cet « entre-deux », cette période de transition, que tous les étudiants de FLE en fin d'études subissent. Ce stage final me permet de faire mon entrée progressive dans la profession et de manière plutôt particulière puisque du jour au lendemain, l'université a fermé ses portes et les cours se sont déroulés de manière virtuelle. Mais comment savoir si ce que j'implémente avec les apprenants est pertinent ? Comment se rendre compte des conséquences positives et négatives de mon enseignement ? Comment déterminer les éléments à améliorer ou même, à proscrire ? Comment passer d'un enseignement en présentiel à un enseignement virtuel ? Les éléments théoriques appris pendant la formation permettent de répondre partiellement à un certain nombre de ces questions. De plus, le stage, premier pas de l'insertion professionnelle des étudiants en FLE, est généralement suivi par un maître de stage/tuteur qui sera amené à aider l'étudiant dans ses choix pédagogiques et les doutes qui, inévitablement, surgissent. Une étroite collaboration entre les deux individus est primordiale pour guider le futur professeur vers une professionnalisation. Cependant, le tuteur ne peut répondre à toutes les préoccupations du stagiaire, il est nécessaire pour ce dernier d'effectuer un travail personnel incluant une réflexion sur, dans et pour l'action. Enfin, c'est personnellement et collectivement, le futur

professeur de FLE devra travailler à la construction de sa propre identité professionnelle de professeur de FLE.

### III. VERS UN DEVELOPPEMENT DE L'IDENTITE PROFESSIONNELLE

L'identité est « un processus puisque ces composantes identitaires peuvent se modifier sans cesse au fur et à mesure que se développent de nouvelles pratiques et de nouvelles expériences » (Barbier, 1996, cité dans Guerchet, 2011, p. 76). Cependant, avoir « vécu une expérience ne suffit pas pour que cette expérience devienne de l'expérience. Il faut sans cesse la régénérer et la re-méditer. Si nous transformons l'expérience en conscience, nous sommes prêts pour un nouveau commencement » (Morin, 1959 cité dans Molinié, 2006, p. 8)<sup>2</sup>. En effet, comme le dit Tap (1986, p. 152) :

*Toute expérience vécue n'est pas forcément « formative ». Il n'y a véritablement formation que si l'expérience permet à l'individu soit un développement soit un processus de déprise et de restructuration favorisant une réorientation, une mutation dans son itinéraire, dans son histoire.*

En d'autres mots, le passé de chacun est source d'expérience et de connaissances qui en général, ne sont pas exploitées par ses détenteurs. Afin d'arriver au développement d'une identité professionnelle intégrée à l'identité globale de la personne (Gohier et al., 2001), il est nécessaire de faire preuve d'une certaine réflexivité afin de transformer les événements vécus en expérience.

Cette recherche, qui utilise notamment la méthode de l'autoethnographie, vise à identifier les moments marquants des événements biographiques qui ont pu être une source d'évolution de mon identité professionnelle. En effet, afin de la développer, il faut passer par un processus de réflexion permettant son identification, sa compréhension et finalement, son intégration totale. L'implémentation de cette réflexion est pertinente pour tout individu même s'il est déjà intégré dans le monde professionnel. Cependant, effectuer ce travail dès la formation initiale

---

<sup>2</sup> En dépit des recommandations de présentation en vigueur, les références bibliographiques qui sont citées par d'autres auteurs sont présentes dans la bibliographie avec un retrait de 1.25 points en plus par rapport aux références principales, ceci afin de garder la logique et efficacité du classement alphabétique mais aussi afin de démontrer de la pertinence de la recherche bibliographique.

est d'autant plus primordial. En effet, les étudiants-stagiaires sont en plein cœur du processus de professionnalisation et leur identité professionnelle est soumise à de nombreux et importants changements : comme le dit Beckers (2007, p. 143), « Chaque expérience est potentiellement source d'évolution des composantes identitaires [...] ».

#### IV. OBJECTIFS

Je souhaiterais véhiculer l'idée selon laquelle il est nécessaire d'implémenter une certaine routine méthodologique réflexive dans la formation initiale, permettant ainsi aux futurs professeurs de FLE de développer leur identité professionnelle et, par conséquent, d'améliorer leurs pratiques pédagogiques. En effet, « a key focus of self-study [is] the improvement of one's practice »<sup>3</sup> (Tidwell & Fitzgerald, 2006). Pour ce faire, il est donc nécessaire de construire une identité professionnelle cohérente, pertinente et affirmée : les professeurs-stagiaires doivent l'intégrer à leur identité globale et la reconnaître comme leur, comme faisant partie entièrement de leur « moi » (Gohier et al., 2001). Dans le cas contraire, comment peut-on exiger du professionnel « qu'il soit autonome, fasse preuve de réflexivité, ait une compétence éthique » (Gohier et al., 2001, p. 4) et fasse des choix adaptés ?

Dans cette étude, je chercherais à analyser mon parcours de vie afin d' (1) identifier les événements qui m'ont amené à devenir professeur de FLE et à (2) comprendre comment ces derniers ont participé à la construction de mon identité professionnelle. De plus, j'utiliserai la méthode de l'autoethnographie afin de (3) montrer dans quelles mesures elle peut favoriser la construction identitaire professionnelle des futurs enseignants de FLE.

#### V. QUESTIONS DE RECHERCHE

Chaque professeur est donc amené à faire des choix relatifs à son enseignement. Cependant, afin d'être pertinents, ces choix doivent être faits en accord avec ses envies, ses objectifs, ses croyances, ses valeurs, etc. Ces réflexions renvoient à la notion d'identité professionnelle : qui suis-je en tant que professeur ? Afin de mettre en place un enseignement pertinent pour lui-même et pour ses apprenants, l'étudiant-stagiaire doit être capable de

---

<sup>3</sup> L'un des éléments clés de l'étude de soi-même est l'amélioration des pratiques. (Traduction personnelle)

développer une identité professionnelle cohérente. En conséquence, ma recherche se base sur la problématique suivante :

**Comment favoriser la construction de l'identité professionnelle des futurs professeurs de FLE par la démarche réflexive et notamment, la démarche autoethnographique ?**

Cette dernière permet de poser les questions de recherche suivantes :

**Dans quelles mesures, l'identité professionnelle se construit, co-construit et reconstruit au fur et à mesure des expériences socioculturelles ?**

**Dans quelles mesures, l'exercice de l'autoethnographie permet aux futurs professeurs de FLE de travailler à la construction de leur identité professionnelle ?**

## **VI. PERTINENCE DE LA RECHERCHE**

Afin de comprendre les méthodes faisant preuve de réflexivité, il est nécessaire d'en faire l'expérience concrète moi-même. C'est pourquoi aujourd'hui, j'ai décidé de me confronter à mon histoire de vie c'est-à-dire aux expériences qui ont structurées mon parcours personnel et professionnel. La compréhension des autres passe - aussi - par la compréhension de soi.

Cette recherche s'intéresse à la manière par laquelle une approche autoethnographique peut contribuer à la réflexivité de l'étudiant/chercheur/stagiaire en Français Langue Etrangère. Ce mémoire a pour but d'apporter un témoignage aux étudiants en FLE mais aussi aux autres, qui font, ou même envisagent, ce choix d'orientation professionnelle. Je suis convaincue que ce témoignage amènera d'autres étudiants à une réflexion pertinente qui leur permettra d'améliorer leur compréhension du monde, leurs identités et par ce processus, leurs pratiques.

De nombreuses études postulent de la pertinence de l'autoethnographie dans la construction d'une identité professionnelle notamment dans le domaine de l'éducation. Cependant, comme je l'exposerai dans le chapitre 3 de ce mémoire, les contributions dans le domaine du Français Langue Étrangère sont peu nombreuses. Selon mes recherches, seules quelques études traitent des thèmes de réflexivité, d'identité professionnelle et FLE : l'étude de Perrichon (2015) intitulé *Réflexions sur les interférences entre action collective, pratiques réflexives et construction de l'identité professionnelle des futurs enseignants de Français Langue Étrangère* ; de Molinié (2006) sur les biographies langagières ; et de Cadet & Causa (2006) sur

une étape essentielle : la rédaction d'écrits biographique. Je remarque notamment que les contributions en FLE, utilisant une méthode autoethnographique, sont inexistantes. Par cette étude, je contribue donc à la recherche scientifique et témoigne de la difficulté d'une construction identitaire professionnelle dans le domaine de l'enseignement en FLE.

# CHAPITRE II

## ÉTAT DE L'ART

Les auteurs s'accordent à dire que la réflexivité est essentielle pour que les événements d'une vie deviennent expériences et puissent être utilisables dans le but d'améliorer les pratiques des individus. Toutes les contributions ici réunies affirment l'importance de la réflexivité pour les futurs professeurs de FLE, tout comme pour les professionnels déjà en poste.

Cet état de l'art commence par les contributions qui traitent de réflexivité et d'identité professionnelle en contexte scolaire français. Ensuite, je recense les écrits qui réunissent identité professionnelle et auto-ethnographie dans différents contextes : chercheur-infirmier, professeur en préscolaire et primaire, étudiant-stagiaire en Australie (Anglais Langue Seconde), professeure de mathématique et formatrice en Formation Initiale d'Enseignement (FIE). Enfin, dans une troisième partie, j'analyse les écrits scientifiques qui traitent de l'IP et de la méthode autoethnographique. Je terminerai par l'article d'Emilie Perrichon (2015) qui traite spécifiquement des futurs professeurs de FLE, de réflexivité et d'identité professionnelle

## **I. IDENTITE PROFESSIONNELLE ET REFLEXIVITE EN CONTEXTE SCOLAIRE FRANÇAIS**

Dans cette partie, je souhaite comparer les différentes recherches scientifiques qui traitent de l'identité professionnelle de professeur et qui utilisent - notamment - des données issues d'entretien et d'observation. Afin de déterminer quels sont les résultats des recherches sur cette notion, il est pertinent de reprendre ces contributions, même si le chercheur et le sujet sont deux personnes distinctes, à la différence de la méthode autoethnographique que j'utilise dans ma propre recherche. Les analyses peuvent mêler le qualitatif et le quantitatif : notamment, elles sont interprétatives, de contenu (AdC) ou thématiques.

### **1 Résoudre les moments de tensions et amener à des transformations, (Gohier et al. 2001)**

La recherche de Gohier et al. (2001) contribue à la question de la professionnalisation de l'enseignant qui « renvoie par ailleurs à celle de l'identité professionnelle et de sa construction pour l'enseignant, au moment de sa formation initiale aussi bien que dans l'exercice de sa profession » (ibid, p.4). Dans les débats, « il est peu question de définition de l'identité

professionnelle [...] et encore moins du processus cognitif de cette identité » (ibid.). Les auteurs élaborent un modèle<sup>4</sup> de construction de l'identité professionnelle du (futur) enseignant et proposent une définition de cette identité ainsi que de ses composantes qui permettent d'identifier « les qualités professionnelles qui en découlent » (ibid.). Ce modèle et les éléments théoriques qui le sous-tendent seront développés dans la partie conceptuelle de ce mémoire : ici, je souhaite présenter quelques éléments relatifs aux résultats du modèle et à sa validité.

C'est un modèle évolutif et dynamique que proposent ces chercheurs qui l'illustrent à l'aide d'entrevues effectuées auprès de deux groupes d'enseignant. Alors que les enseignantes de ces deux groupes évoluent dans le même contexte du primaire et du préscolaire, leur différence se situe au niveau de leur parcours professionnel, certaines ayant une expérience en formation des maîtres. Les auteurs remarquent que « C'est dans l'expression de l'expérience professionnelle » que ces deux groupes se distinguent puisque que le premier groupe a « dû systématiser leur propre pratique et le modèle pédagogique qui la sous-tend » (p.18), cependant, cela n'affecte pas la validité du modèle, qui « s'est révélé pertinent dans les deux cas » (ibid.) et peut donc être destiné à tous les professeurs souhaitant travailler à la construction de leur identité professionnelle. Le modèle de Gohier et al. est intéressant puisqu'il démontre sa pertinence dans le cas d'enseignants ayant un parcours professionnel différent.

Les résultats de cette étude nous permettent de confirmer que la mise en mot, par le biais d'entrevue dans ce cas, est un travail qui peut amener à se rendre compte de nombreux éléments relatifs aux composantes de l'identité professionnelle. C'est en identifiant les remises en question, leurs causes et les façons de résoudre les crises ou d'amener des transformations, que les chercheurs démontrent :

*Ce qui est récurrent toutefois chez les enseignantes, c'est la présence de moments de remise en question et leur importance sur la redéfinition de leur pratique, celle-ci s'accompagnant d'un retour plus global sur soi, sur ses capacités, ses limites, sa personnalité, pour une « meilleure » connaissance de soi. (Gohier et al., 2001, p.18)*

---

<sup>4</sup> Ce modèle et ses composantes ne prétendent pas à l'exhaustivité.

Et en effet, « Une enseignante affirmera que les changements les plus importants qu'elle a vécus sont dus à une meilleure connaissance d'elle-même » (ibid.) :

*[...] parce que à un moment donné, à la commission scolaire X, on a fait beaucoup de croissance personnelle, des choses pour grandir. Des programmes pour développer le côté socioaffectif de l'enfant. [...] On a vécu ça beaucoup, et moi, ça m'a appris à me connaître [...] à me sentir plus sécurisée là-dedans (H4, 442-447) (ibid.)*

Les causes des situations de tensions qui provoquent des remises en question peuvent être multiples : cela peut concerner un sentiment de routine, le changement du public ou du niveau d'enseignement, des désaccords avec la direction, etc. ou encore, l'intégration d'enfants handicapés dans leur classe :

*[...] les enfants en troubles de comportement, même moi, cette année, j'ai deux enfants déficients et quand tu travailles avec ces enfants-là, il faut que tu changes [...] dans ta façon d'enseigner [...]. J'ai changé mon approche, je pense, j'enseigne plus avec des méthodes stratégiques [...] je travaille beaucoup plus avec du matériel concret (C2, 417-428). (Ibid., p.19)*

Notamment, c'est en modifiant leurs approches ou en effectuant des formations ponctuelles que les enseignantes interrogées parviennent à résoudre les conflits. Ensuite, les auteurs démontrent l'importance d'explorer de nouvelles avenues, notamment, par la formation continue, la collaboration avec les collègues et la connaissance de soi, ce qui renforce « leurs sentiments de congruence, de compétence, d'estime de soi et de direction de soi » (p.24).

Les auteurs insistent : « Le fait qu'il y ait peu de possibilités de mobilité professionnelle pour les enseignantes ne signifie pas qu'il n'y ait pas de transformations sur le plan de leur identité professionnelle et de leur pratique professionnelle [...] » (p.22). En conséquence, on imagine donc qu'un enseignant de FLE qui effectuera (quasi) inévitablement des mobilités professionnelles (pays, niveau, structure, etc.) évoluera dans un contexte favorisant les transformations de son IP. La pertinence du modèle a été donc été démontrée et permet de consolider l'idée selon laquelle il est important pour chaque (futur) professeur, d'entreprendre une réflexion personnelle sur son parcours.

## 2 L'influence des cultures pédagogiques (Volf, 2017)

Grâce à une recherche dans l'enseignement primaire et secondaire, au collège, Volf (2017) cherche à « établir une cartographie permettant de décrire la culture pédagogique des enseignants et d'identifier ses différentes modalités (fédératrices ou différenciatrices) chez les professeurs des écoles et les professeurs de collèges » et à « analyser ces “effets de culture” dans la définition de l'identité professionnelle des professeurs et leurs conséquences pratiques sur les dispositifs et les formes de l'échange ». Ici, l'auteure mélange les types de données recueillies et les méthodologies de traitement ; et ce, comme elle le précise, afin de « nous prémunir de nos idées reçues » (p. 117). En effet, ce risque est bien présent puisque l'auteure est elle-même enseignante dans de second degré : elle est donc personnellement et professionnellement touchée par le terrain de recherche, ce qui aura tendance à l'influencer.

Méthodologiquement, Volf (2017) utilise une analyse à la fois quantitative et qualitative pour le traitement de ses données qui sont composées d'observations ethnographiques, de questionnaires et d'entretiens biographiques. Principalement, Volf (2017) utilise des analyses thématiques et quantitatives. Elle découpe ses données et comptabilise les récurrences afin d'appuyer ses conclusions. Cette double démarche d'analyse est appréciée et justifie scientifiquement ses conclusions : en effet, les recherches qualitatives sont souvent critiquées pour leur non-scientificité car elles ont une forte composante subjective.

Dans le cadre de cette thèse, la culture pédagogique a été choisie comme le socle sur lequel se construit l'identité professionnelle des enseignants. L'auteure repère 5 profils (idéaliste, pragmatique, humaniste, classique, éducateur) :

*[...] la différence la plus significative est sur le profil « Les classiques » davantage représentatif des PC<sup>5</sup>, puis sur le profil « Les idéalistes » plus représenté chez les PE<sup>6</sup>. Pour autant, ces différences ne concernent qu'une minorité d'enseignants puisque la majorité est dans le profil « Les éducateurs » (59% des PE et 46% des PC). (p.299)*

Malgré les « cultures pédagogiques en grande partie commune » (ibid.), les résultats de la recherche montrent des différences qui « ne s'observent qu'à la marge » (ibid.) entre les identités professionnelles des deux groupes étudiés : PE et PC. En effet, bien que les modèles

---

<sup>5</sup> Professeurs des Collèges

<sup>6</sup> Professeurs des Ecoles

historiques à l'origine des deux groupes soient différents, on observe des similitudes dans les discours sur ce qu'est un enseignant : un individu qui s'intéresse à ses élèves et à la pédagogie. Dans un deuxième temps, lors d'échanges entre PE et PC, Volf (2017) met en avant les différences dans les représentations des uns et des autres, les logiques d'acteur et les rapports de domination. Alors que les PE vont mettre « en avant l'importance du groupe dans la définition de soi », les PC, eux, « mettent en avant leur appartenance au groupe étendu des enseignants tout en tenant compte des spécificités de chacun » (p.335). En conclusion, « l'identité professionnelle des PC va être plus sujette à des variations dans le temps que celle des PE puisque chacun va se référer à son vécu » (ibid.).

Grâce à l'étude de « variables personnelles (biographiques), pédagogiques (la culture pédagogique) et contextuelles (sociohistoriques et professionnelles », Volf (2017, p.90) parvient à appréhender l'identité professionnelle de l'enseignant. Il est intéressant d'observer que la culture pédagogique de deux groupes d'enseignants - évoluant en contexte scolaire français - qui, aux premiers abords, paraissent être les mêmes sont, en réalité, différents dans la composition de leur identité professionnelle. Grâce à sa thèse, elle propose une définition opérationnelle de l'identité professionnelle qui est pertinente dans le cas d'une comparaison entre deux identités professionnelles de professeurs (PC et PE), ce qui n'est pas le cas dans cette recherche qui traite uniquement de celle du professeur de FLE.

A la différence des participants de cette étude, les étudiants en FLE seront amenés à enseigner dans de nombreuses structures différentes (collège/lycée à l'étranger, alliance française, etc.) et dans des pays différents : je me demande donc comment l'identité de ce (futur) professeur de FLE va évoluer au contact de tous ces contextes socioculturels dont son parcours sera remplis.

### **3 Les périodes de transition : sources d'évolution de l'IP (Dumais, 2013)**

On remarquera la même démarche chez Dumais (2013) que chez Volf (2017) qui, quant à elle, vise deux objectifs : « explorer comment l'identité professionnelle de l'enseignant débutant se développe lors du passage de la formation initiale à l'exercice de la profession dans une situation de précarité d'emploi » dans un contexte d'éducation préscolaire et d'enseignement primaire ; et « explorer la perception que des finissants du baccalauréat en

éducation préscolaire et en enseignement primaire ont d'eux-mêmes en tant qu'enseignants. » (p.140).

Méthodologiquement, elle utilise des questionnaires qu'elle analyse quantitativement ; des journaux de bord et des entretiens semi-dirigés dont elle analyse thématiquement le contenu (la connaissance de soi, les questionnements, les interactions, la perception des autres enseignants et de la profession et l'expérience). C'est la définition de la construction de l'identité professionnelle de Gohier et al. (2001) qui est repris ici et qui a été – dans cette thèse – divisée en deux thèmes : « la perception de soi qui regroupe la connaissance de soi, les questionnements et les interactions et ensuite la perception de la profession enseignante qui renferme la perception des enseignants et de la profession ainsi que l'expérience » (p.140)

Les résultats de son étude montrent que les enseignants débutants s'engagent dans un processus de construction de leur identité professionnelle dès le parcours universitaire et donc bien avant l'insertion professionnelle : en effet, « Ils possèdent déjà une connaissance de soi positive grâce à leur formation initiale et aux stages effectués. Ils se considèrent majoritairement comme étant des enseignants et ils sont conscients de l'importance de se connaître en tant que futurs enseignants » (p.141). Enfin, cette thèse affirme que c'est lors des expériences vécues – généralement pendant les stages - que les futurs enseignants sont amenés à construire leur identité professionnelle.

Dans cette étude, bien que les participantes n'aient pas éprouvé de « choc » à l'entrée dans la profession, cette transition étudiante-enseignante leur a permis de consolider ou d'ajuster certains des aspects de leur identité professionnelle.

*Le fait de passer du rôle de stagiaire au rôle d'enseignante m'a rendue plus fière de moi. J'ai l'impression d'avoir plus de reconnaissance de la part des autres enseignantes maintenant que je suis reconnue comme une enseignante. Je ressens qu'il y a un changement de statut et cela fait du bien. Même avec les élèves, nous n'avons plus le même rôle. C'est nous qui sommes responsables du groupe d'élèves et c'est beaucoup plus valorisant et cela nous aide à développer notre confiance en nous. (Dumais, 2013, p. 101)*

D'ailleurs, les participants montrent tous une tendance importante à se distinguer des élèves afin de faire partie de cette nouvelle communauté : c'est ici le niveau collectif de

l'identité professionnelle qui est traité. Les professeurs débutants tentent de se différencier des élèves afin d'initier un processus d'attribution et d'incorporation de la communauté enseignante.

L'étude de Volf (2017) et les résultats de Dumais (2013) m'amènent à penser que dans le contexte du futur professeur de FLE, son identité professionnelle se développe bien avant l'entrée réelle et pratique dans la profession. Enfin, l'idée selon laquelle des difficultés apparaîtront inévitablement lors de l'insertion professionnelle amène à dire que l'identité professionnelle se modifie pendant les périodes de transition : périodes qui doivent être mises à profit afin de construire positivement cette identité, essentielle à la mise en place d'une praxis cohérente.

#### **4 L'importance du maître de stage (Perez-Roux, 2012)**

L'étude de Perez-Roux (2012) se situe dans un contexte scolaire de l'école maternelle. Elle cherche à analyser le processus d'accompagnement de l'enseignant débutant dans ses premiers pas en tant que professeur. Par l'analyse d'entretien d'enseignantes débutants et leur maître de formation, elle cherche à éclairer « les conditions permettant au conseil pédagogique de se déployer en vue d'accompagner le débutant dans la construction des compétences professionnelles et plus largement de son identité professionnelle. » (p. 2). De plus, elle « souligne les transactions à l'œuvre pour demander (débutants) / donner (experts) des signes de reconnaissance professionnelle et favoriser une posture réflexive propice à l'émergence d'une professionnalité enseignante. » (ibid.).

Ses données sont constituées de corpus d'entretien, de conseil pédagogique entre deux enseignantes débutants et leur formateur : elle interprète les données en effectuant un découpage du texte « autour des propositions ou arguments qui rendent compte des représentations à l'œuvre dans les discours » (Ibid., p. 5). Ses résultats montrent des oppositions entre les débutants et les formatrices qui aboutissent en un blocage de la situation qui sera uniquement résolu par le changement de poste et de contexte scolaire des enseignantes débutantes après ce premier contrat.

Dans cette étude, le formateur - par un accompagnement de l'enseignant débutant - participe à la construction d'une identité professionnelle. Cependant, il est aussi intéressant de

remarquer que l'accompagnement des enseignants débutants par des enseignants plus expérimentés ne permet pas forcément la résolution des situations problématiques. Ce travail de formation en commun permet donc l'émergence d'une posture réflexive du futur professeur qui doit l'utiliser afin d'effectuer un travail personnel de construction de son identité en parallèle aux conseils des enseignants-formateurs. C'est l'idée de double identité, « pour soi » et « pour autrui », qui est mise en évidence : notamment, la reconnaissance des autres significatifs du métier, combinée à un travail personnel sur soi a un fort impact sur la construction d'une identité professionnelle pertinente et cohérente.

## **5 La construction de l'IP en situation de changement (Iannaccone, Tateo, Mollo, & Marsico, 2008)**

Dans cet article (Iannaccone, Tateo, Mollo, & Marsico, 2008), les auteurs ont pour objectif d'« identifier certains processus d'élaboration de l'identité professionnelle des enseignants (TPI<sup>7</sup>) tels qu'ils apparaissent dans l'analyse des comptes rendus narratifs d'enseignants engagés dans des situations de changement. » (p.1) Il s'agit d'un des aspects significatifs du processus d'élaboration de la TPI.

Grâce à des entretiens semi-structurés, à une procédure d'analyse interprétative et une analyse de contenu, les auteurs cherchent à « mettre en évidence les points critiques des parcours de l'expérience professionnelle dans un contexte éducatif caractérisés par plusieurs changements. » mais aussi à « évaluer l'impact sur l'image de Soi de l'enseignant, des pratiques didactiques spécifiques (Ordinateur, Analyse de Contenu, Problem Solving) » (p.4). Ce sont les résultats de la première recherche que je m'attacherai à développer ici.

Les auteurs font l'hypothèse que les récits d'enseignants permettent de mettre en relation la compétence, la motivation, l'identité professionnelle, le contexte, la culture d'organisation et les conditions matérielles de travail. Ainsi, ils dressent un tableau (limité) des attitudes des enseignants en analysant le rapport entre TPI et changement. Cela permettrait notamment de prévenir les « phénomènes de rejet du changement » (p.16). Comme première conclusion, les auteurs stipulent :

---

<sup>7</sup> Teacher Professional Identity = identité professionnelle du professeur

*En effet, la TPI - en tant qu'élément fondamental de la dimension du Soi, liée aux expériences situées, aux relations sociales, aux croyances et représentations – face au changement des pratiques professionnelles, fournit dans certains cas des réponses d'adaptation superficielles – avec l'élaboration de stratégies d'adhésion - ou de refus total du changement – non reconnu comme tel par les enseignants. En tout cas, toujours en relation avec le changement, on assiste plutôt à de profondes transformations qui impliquent pleinement l'émotivité engagée dans la profession et la révision de la TPI ainsi que du sens même de l'enseignement. (p.17)*

Dans un deuxième temps, les auteurs ont pu dégager deux dimensions de la TPI : l'une, statique comme les modèles éducatifs et l'autre, dynamique comme « le choix initial de devenir enseignant et l'adaptation constante à un milieu professionnel en mutation. » (ibid.). Il s'agit d'un système qui constitue « une référence symbolique et un cadre interprétatif à la fois personnel et social » (ibid.). Il permet aux enseignants de « donner du sens au changement » et d'engager « des stratégies d'affrontement protectrice du Soi et cohérents avec leur propre parcours professionnel » (ibid.).

*Un tel système permet aussi de gérer le sentiment de vulnérabilité et de manque de reconnaissance de la valeur sociale de la profession et redéfinir leur schéma identitaire à l'intérieur de contextes éducatifs spécifiques. Ce système symbolique implique des représentations, des croyances, des compétences, des attentes, des biographies, des pratiques situées mais aussi le cadre social et organisateur, le rôle de l'Autre et les conditions matérielles de travail. (ibid.)*

## **6 Le rôle des croyances et tension dans le développement de l'IP, (Beijaard & Meijer, 2017)**

*Learning preferably comes from inside by agentic teachers with ownership over what and how they learn, and who make sense of their learning through reflection on what that all means for who they are as teachers and the teachers they want to become.<sup>8</sup> (cf.*

---

<sup>8</sup> L'apprentissage vient de préférence de l'intérieur par le biais d'enseignants agentiques s'étant approprié ce qu'ils apprennent, et comment ils l'apprennent, et qui donnent du sens à leur apprentissage à travers une réflexion sur

*Akkerman & Meijer, 2011; Beijaard et al., 2004; Maclellan, 2014 cité dans Beijaard & Meijer, 2017, p. 10).*

Beijaard & Meijer (2017, p. 2) contribuent au domaine de la recherche sur l'identité professionnelle des enseignants en s'intéressant notamment au futur professeur, qui se situe dans la phase de socialisation informelle (Nault, 1999, cité dans Beckers, 2007) ou de formation initiale (Riopel, 2006 cité dans Beckers, 2007) dont je reparlerai dans la partie conceptuelle de ce mémoire. Ici, les auteurs ont effectué une large recherche bibliographique<sup>9</sup> afin de répondre à plusieurs objectifs. Dans un premier temps et tout le long de la recherche, ils se concentrent sur deux aspects de l'identité professionnelle : les croyances que l'étudiants/futur professeur a lorsqu'il fait son entrée dans la formation et les tensions qui peuvent surgir dans l'interaction entre des forces/pressions extérieures et des forces/pressions intérieures.

#### **a. Les croyances**

Selon cette étude, les croyances sont le socle de construction de l'identité professionnelle de l'étudiant-professeur (student teacher) qui a des idées prédéterminées en ce qui concerne la profession enseignante avant même qu'il fasse son entrée en formation initiale : ces éléments influenceront ses décisions et ses actions. En effet,

*Their personal beliefs about teaching and learning strongly determine the kind of teacher they are and the kind of teacher they wish to become.<sup>10</sup> (Beijaard & Meijer, 2017, p. 2)*

En effet, l'étudiant-professeur lui-même et ses expériences, représentent une inépuisable source de données qui, grâce à un travail de réflexion, permettra un développement de son IP : cette idée justifie l'attention particulière portée sur l'IP du professeur débutant, sur son apprentissage professionnel et son développement. L'exemple ici donné traite de l'idée d'un professeur-débutant qui considère que pour être traité respectueusement par ses apprenants, il doit lui-même les traiter comme des adultes, capable de forger sa propre opinion. Cependant, pendant un cours, certains apprenants ne participaient pas à la discussion et ils ont admis ne

---

ce que cela signifie pour la personne qu'ils sont en tant qu'enseignant, et l'enseignant qui souhaitent devenir. (traduction personnelle)

<sup>9</sup> Bien que cette étude ne reprenne pas le concept de l'identité professionnelle tel qu'exposé dans la partie conceptuel de ce mémoire avec Gohier (2001) et Beckers (2007), certaines références sont communes aux études, notamment : Rogers (1983), Bullough & Pinnegar (2001), Clandinin & Connelly (1996).

<sup>10</sup> Leurs croyances personnelles à propos de l'enseignement et de l'apprentissage déterminent fortement le genre de prof qu'ils sont et le genre de prof qu'ils souhaitent devenir. (traduction personnelle)

pas être capables de se faire un avis sur le thème du cours. Cette réalisation (pendant un entretien supervisé par un référent) a permis au professeur-débutant de revoir sa conception de respect avec ses apprenants, qui – en réalité – ne sont que des enfants qui ont besoin d’orientation.

### **b. Les tensions**

Entre autres, l’IP est influencée, à la fois, par soi-même (identité interne) et aussi par les autres (identité externe).

*Tensions may arise between what is personally found relevant by the student teacher from inside and what is professionally seen as relevant to the profession by others from outside.<sup>11</sup> (Ibid., p.4)*

Grâce à une précédente recherche de Pillen, Beijgaard, & Brok den (2013) menée grâce à une recherche bibliographique et la récolte d’un questionnaire rempli par 182 professeurs débutants, trois types de tensions sont recensés par les auteurs :

- Tensions au regard du changement de rôle d’étudiant à professeur.
- Tensions comme résultats de conflits entre le soutien désiré et l’actuel soutien donné.
- Tensions basées sur des conceptions conflictuelles d’apprentissage de l’enseignement.

### **c. Concepts centraux du développement de l’IP**

Dans un deuxième temps, les auteurs insistent sur le processus de développement de l’IP en lui-même et à la manière dont ce processus d’apprentissage (learning process) peut être conceptualisé. Ils identifient trois concepts clés de ce processus :

**Ownership** : il est essentiel pour le futur professeur de devenir « propriétaire » (« owner ») de quoi et comment apprendre à propos de la profession enseignante (p.5) dans le but d’identifier ce qui le définit, exprimer sa propre identité aux autres et assurer la continuité du

---

<sup>11</sup> Des tensions peuvent surgir entre ce que l’étudiant-professeur trouve personnellement pertinent (intérieur) et ce qui est professionnellement vu comme pertinent par les autres de la profession (extérieur). (traduction personnelle)

son « soi » à travers le temps. C'est notamment une capacité d'engagement de la part du futur professeur qui lui permettra d'atteindre cet objectif.

*Consequently, for ownership development it seems important to encourage student teachers' engagement with their teacher education program and the work of teachers.*<sup>12</sup> (Beijaard & Meijer, 2017, p. 5)

Enfin, une précision est faite sur la nécessité d'un travail engagé et en collaboration avec les autres significatifs de la formation initiale (les pairs, les professeurs de la formation, le maître de stage, le directeur de mémoire, etc.).

### **Sense-making**

*Sense-making refers to the interaction between one's identity and one's learning focus, resulting in maintenance or change of aspects of one's identity (Ketelaar et al., 2012). Sense-making is an active cognitive and emotional process in which people attempt to relate new experiences or new information to their existing knowledge and beliefs.*<sup>13</sup> (Van Veen & Lasky, 2005 cité dans Beijaard & Meijer, 2017, p. 6)

Cette deuxième composante identitaire traite de plusieurs autres processus dont certains renvoient aux idées de la partie conceptuelle de ce mémoire, qui, comme je le démontrerai, n'ont pas les mêmes significations. Notamment, on retrouve des stratégies de « **résistance** » ou de « **distanciation** » soit rejeter quelque chose de nouveau et consolider son propre cadre théorique. Enfin, le processus d'« **acomodation** » concerne la transformation des croyances ou des connaissances afin de les adapter à ce qui est nouveau. Il oppose ce processus à celui d'« **assimilation** » soit l'intégration de quelque chose de nouveau dans les connaissances et croyances déjà existantes afin que rien ne change.

---

<sup>12</sup> En conséquence, pour le développement de l'appropriation, il semble important d'encourager les futurs professeurs à s'engager avec les enseignants et formateurs du programme et le travail de professeur. (traduction personnelle)

<sup>13</sup> *Faire sens* fait référence à l'interaction entre l'identité d'un individu et son but d'apprentissage, qui permet un maintien ou un changement des aspects de l'identité de l'individu (Ketelaar et al., 2012). *Faire sens* est un processus cognitif et émotionnel dans lequel les individus tentent de faire le lien entre de nouvelles expériences ou de nouvelles informations avec leurs connaissances et croyances actuellement existantes. (traduction personnelle)

De plus, un nouvel élément apparaît ici : la « **tolérance** ». Il s'agit du processus d'acceptation de quelque chose de nouveau tout en maintenant et continuant d'utiliser le même cadre de référence. Enfin, afin d'apprendre à « make sense », les futurs professeurs doivent travailler avec les procédés d'**interprétation** et de **réflexion**. Le premier signifie appliquer consciencieusement la théorie dans la pratique et le deuxième concerne le lien entre les expériences et connaissance/croyances théoriques ainsi que le cadre de référence des futurs professeurs.

### **Agency**

Le futur professeur est acteur de son propre développement professionnel et doit essayer de le contrôler. Il y travaille au regard des éléments suivants : « qui je suis », « ce que je veux devenir », ses idéaux et ses objectifs, ses engagements et ses standards éthiques mis en relation avec le travail de professeur et les apprenants.

*Agentic student teachers are supposed to feel in control of what and how they learn to teach based on their own goals, interests and motivation.<sup>14</sup> (Eteläpelto et al., 2015 cité dans Beijaard & Meijer, 2017, p. 6)*

Les auteurs insistent sur l'idée selon laquelle il est important pour le futur professeur de faire preuve d'une certaine autonomie durant sa formation et d'avoir la possibilité de discuter de ses intentions avec les référents de la profession : il doit être acteur et travailler à la co-construction de son IP personnellement et collectivement.

Notamment, les auteurs identifient les tensions comme un contexte favorable pour le développement de l'IP puisqu'elles contiennent de nombreux éléments constitutifs de l'IP ; identité qui requiert un travail de réflexion profonde. Travailler sur les tensions, qui réunissent des aspects personnels et professionnels de devenir un enseignant, permet le développement de l'IP (Pillen, Beijaard, & Brok den, 2013 ; Meijer, Oolbekkink, Pillen, & Aardema, 2014 ; cité dans Beijaard & Meijer, 2017).

---

<sup>14</sup> Les futurs professeurs agentiques sont supposés se sentir maîtres de ce qu'ils apprennent à enseigner et comment ils l'apprennent, sur la base de leurs propres objectifs, intérêts et motivation. (traduction personnelle)

*Particularly the experiences during the practicum or workplace learning give rise to identity tensions and should be supervised and dealt with carefully, by teacher educators as well as mentor teachers.*<sup>15</sup> (Beijaard & Meijer, 2017, p. 10)

Encore une fois, le travail personnel sur les tensions doit être combiné avec un travail collectif avec les autres significatifs de la formation/profession.

*[...] becoming a teacher includes a process of relating personal beliefs to the demands of the teaching profession, and the result is a belief system that is both personal and professional, defining one's teacher identity.*<sup>16</sup> (Alsup, 2006, cité dans Beijaard & Meijer, 2017, p. 3-4)

## II. IDENTITE PROFESSIONNELLE ET AUTOETHNOGRAPHIE

L'identité professionnelle est donc un sujet d'étude étendu à différents contextes d'enseignement. Ici, les différentes méthodes d'analyse ont permis de faire ressortir certaines caractéristiques des identités professionnelles des enseignants étudiés, chacun dans leur contexte respectif. Cependant, ces études séparent - méthodologiquement - le chercheur de l'objet de son étude ce qui m'amène à m'interroger sur les études où le chercheur est aussi l'objet de recherche, notamment dans le cadre de la méthode autoethnographique.

### 7 L'autoethnographie en recherche qualitative (Pariseau-Legault, 2018)

Dans cet écrit, l'auteur s'intéresse à la manière dont la méthode de l'autoethnographie peut contribuer à la réflexivité du chercheur dans le domaine des sciences infirmières, notamment lorsque l'individu subit une transition. Dans ce cas, il s'agit d'étudier la transition de l'identité d'infirmier à celle de chercheur social en sciences infirmières. Bien que cette recherche ne se situe pas dans le domaine de l'éducation, elle permet de postuler que l'autoethnographie est

---

<sup>15</sup> Particulièrement, les expériences durant le stage ou l'apprentissage en milieu professionnel donnent lieu à des tensions identitaires et devraient être supervisées et gérées prudemment, par des formateurs d'enseignants ainsi que des enseignants-tuteurs. (traduction personnelle)

<sup>16</sup> [...] devenir professeur inclut un processus qui relie les croyances personnelles aux besoins de la profession d'enseignant, et le résultat forme un système de croyances à la fois personnel et professionnel, qui définit l'identité enseignante de chacun. (traduction personnelle)

un outil de réflexion identitaire à part entière qui peut être adapté à d'autres contextes professionnels ayant un fort caractère social, comme l'enseignement.

Dans cette étude, le chercheur/objet de recherche est un infirmier en pleine période de transition : de la clinique à la recherche. Pariseau-Legault (2018) cherche, notamment, à explorer « la relation que les professionnels de santé entretiennent à l'égard de l'intimité, de la sexualité [...] et du consentement aux soins [...] ». En intégrant le monde universitaire de la recherche et grâce à un récit autoethnographique, le chercheur s'est remis en question personnellement et professionnellement face à ces normes ce qui lui a permis de prendre une certaine distance face à ses propres expériences dans le milieu du soin et « d'adopter une posture plus critique à l'égard de [ses] années de formation et de pratique clinique » (p. 42). Le chercheur a remarqué une modification dans sa perception de lui-même comme infirmier : il s'est dirigé vers une introspection de son identité professionnelle par l'écriture et s'est rendu compte que sa pratique n'était pas adaptée à toutes les situations auxquels un infirmier doit faire face dans l'exercice de sa profession (Ibid.).

En conclusion, grâce à cette recherche, l'auteur cherche à guider le (futur) chercheur en sciences infirmières dans cette démarche réflexive qui est nécessaire pour que les professionnels de la santé restent « sensibles, attentifs, conscients et [donnent] un sens à leurs expériences cliniques préalables » (p.45). C'est ainsi que « La démarche autoethnographique semble être une stratégie efficace afin de combiner le savoir-être qu'exige la réflexivité et le savoir-faire qu'exige la recherche qualitative. » (Ibid.).

## 8 L'autoethnographie comme moyen de construction de l'IP, (Hickey & Austin, 2007)

*Autoethnography presents valuable opportunities for application in situations requiring a connection between self-understanding and broader socialization processes.<sup>17</sup> (Hickey & Austin, 2007)*

---

<sup>17</sup> L'application de l'autoethnographie présente des opportunités précieuses dans des situations qui demandent une connexion entre la compréhension de soi et des processus de socialisation plus vastes. (traduction personnelle)

La recherche d'Hickey & Austin (2007) utilise la méthode autoethnographique pour effectuer une exploration critique des identités professionnelles de deux différents groupes : l'un, de première année en formation initiale des enseignants (4 ans d'étude) et l'autre, de diplômés de la formation initiale qui sont en master (6) ou en thèse (2). La recherche se déroule dans le contexte de l'Université du Southern Queensland (USQ) en Australie. Plusieurs méthodes de recueil de données ont été utilisées : enquête, observation participante, photo, vidéo, conversation, et tous autres documents qui sont liés à la question de recherche. L'analyse de ces données a été conduite autour des cinq étapes de l'analyse de données qualitatives identifiées par Dey (1993, cité dans Hickey & Austin, 2007). Enfin, un codage et une catégorisation associée ont été effectués à l'aide d'un logiciel d'analyse qualitative (NVivo).

Les auteurs présentent les caractéristiques de l'ethnographie et de l'autoethnographie permettant ainsi aux chercheurs de comparer les deux approches. Notamment, la première décrit l'« Autre » et est vérifiable par les éléments extérieurs alors que la deuxième, décrit le « Soi » (mais aussi des Autres puisque le récit de sa propre expérience est lié à ceux qui sont présents dans la narration) et est une construction phénoménologique de la vérité. La différence fondamentale entre les deux approches est la position du Soi, interne ou externe.

Le projet autoethnographique est à la fois personnel, politique et professionnel : lorsque le futur professeur s'engage dans cette approche, il doit en tenir compte. De plus, cette recherche permet de mettre en évidence trois étapes de l'écriture : travail sur la mémoire, analyse, sélection de métaphore et d'activités représentationnelles (Hickey & Austin, 2007, p. 8). Cette première étape a été identifiée comme compliquée par les futurs professeurs ayant participé à l'étude et même plus encore lorsqu'il s'agit de se remémorer des aspects raciaux de l'identité (alors que les aspects de genre et d'âge sont peu problématiques).

Malgré quelques difficultés rencontrées par les sujets de la recherche, grâce au contexte « sécuritaire » de la formation, ces étudiants futurs professeurs développent leur compréhension de la formation de leurs identités et des processus de socialisation qui œuvrent pour positionner ces identités (Hickey & Austin, 2007). Par exemple, l'une des participantes s'est remémorée une expérience d'enseignement dans laquelle le professeur a déplacé un étudiant autochtone dans le fond de la classe et a fait des commentaires négatifs en relation avec l'origine de l'élève : « One of the things I, more than anything else, [want to] stop in

schools- I've seen teachers do- is the racial, 'this child's no good, will never learn it', ... stereotyping. (conversation T4, text units 16-36) »<sup>18</sup> (Hickey & Austin, 2007).

En conclusion, les étudiants qui mettent en place la démarche autoethnographique sont capables d'interroger de manière critique leurs identités et selon les auteurs, cette démarche - telle que présentée dans cette recherche - présente un gros potentiel pour la compréhension de l' « autre ».

## 9 L'autoethnographie pour gérer les tensions (Rondeau, 2011)

Rondeau (2011) utilise l'autoethnographie pour analyser sa propre pratique et surtout son expérience subjective de cette pratique en tant que stagiaire dans le contexte de l'internat. Elle effectue une analyse thématique axée sur une démarche réflexive afin d'« exprimer en quoi les ressources conceptuelles, méthodologiques et d'analyse liées à l'autoethnographie ont marqué [son] parcours en tant qu'étudiante, chercheuse et aussi en tant que femme. » (p. 49) : son objectif étant de faire un « état de [sa] réflexion à propos de l'utilisation de l'autoethnographie dans le milieu de l'éducation ainsi que de ses effets sur la construction identitaire. » (ibid). Elle nous donne des pistes méthodologiques pour mettre en place cet écrit réflexif qu'est l'autoethnographie afin de se développer dans sa pratique professionnelle de professeur. Notamment, elle met l'accent sur le journal de bord en invitant tous les professeurs à effectuer cette démarche pour se comprendre personnellement et professionnellement afin d'améliorer leurs pratiques.

L'extrait ci-dessous provient du journal de bord de l'auteure qu'elle a tenu pendant son stage de fin d'étude de 4 mois. Elle était immergée dans le contexte particulier de l'internat dans un milieu rural, plus précisément avec une classe de troisième année de primaire dont les « enfants venaient de milieux assez favorisés » (p.60). Elle explique que l'écriture rigoureuse de son journal lui a permis - notamment - de gérer les tensions entre le soi et la culture individuelle et sociale de ce contexte spécifique.

---

<sup>18</sup> Une des choses que je souhaite ne plus voir dans les écoles, plus que tout autre chose - que j'ai vu des enseignants faire - est le stéréotype racial "cet enfant n'est pas bon, il n'apprendra jamais". (traduction personnelle)

6 novembre 2007, 20 h 25

*L'engagement : un processus réflexif en constant renouvellement ou encore, Adèle et mes remises en question.*

*Ma réflexion au sujet de mon engagement me fait présentement vivre des remises en question. Je me demande si j'ai bien agi, si j'ai prononcé les bonnes paroles à Adèle qui était aujourd'hui quelque peu désorganisée. Je réfléchis quant à ce que j'aurais dû faire. Comment aurais-je pu prévoir cette situation et concevoir des stratégies alternatives ? Était-ce possible ? [...] Je me penche aussi sur ce qui a moins bien été, car je désire ardemment utiliser ce contexte afin de modifier mon action pédagogique pour devenir plus efficace. Je suis ambivalente. Je ressens une tension entre ce que j'aurais voulu faire et ce qui était « suggéré » de faire dans mon contexte de stage. Dans ce mouvement perpétuel, je valse entre moi-même et ma rencontre avec d'autres, les personnes et la culture du milieu m'aidant à mieux construire mon identité. Le travail réflexif m'aide à mieux me connaître, à me reconnaître et à me définir (extrait tiré de mon journal de bord). (Rondeau, 2011, p. 51)*

L'article de Rondeau recense différentes autoethnographies qui lui ont permis d'étayer ses propres hypothèses par rapport à cette approche. Elle reprend la contribution de Spry (2001) qui :

*[...] affirme que la réalisation d'une autoethnographie a été, pour elle, un véhicule d'émancipation identitaire qui l'a fortement encouragée à avoir un regard critique à l'égard d'elle-même (distanciation de soi par le travail de réflexivité et de mise en mots du vécu). (Cité dans Rondeau, 2011, p. 53)*

En conclusion, cet article nous démontre que la mise en mot du vécu peut s'effectuer grâce à l'autoethnographie, qui est un « processus de développement de la conscience » (ibid.) et qui est donc considéré comme une « émancipation identitaire » (ibid.) qui sous-tend une position subjective à la première personne.

## 10 L'autoethnographie pour donner un sens à ses expériences, Dubé (2014)

Dubé (2014) est une professeure de mathématique dans le secondaire et enseignante en Formation Initiale d'Enseignement (FIE). Elle a écrit une thèse intitulé *Quête transpersonnelle et trajectoire identitaire dans la tension des paradigmes éducatifs Autoethnographie d'une éducatrice de la génération des baby-boomers* (2014) qui a été suivi d'un article sur la méthode de recherche qu'elle emploie *L'autoethnographie, une méthode de recherche inclusive* (2016). Je m'intéresserai aux deux contributions pour expliciter les apports de cette recherche par rapport à la mienne.

Dans sa thèse, Dubé (2014, p. 30) pose la question de recherche suivante : « En quoi et comment la tension culturelle vécue dans des moments-clés de mon parcours, tension entre des approches éducatives tantôt centrées sur la personne et son potentiel et tantôt sur les instruments, les contenus et l'évaluation, a-t-elle participé à orienter ma quête et à construire mon identité de formatrice ? ». Dans un premier temps, pour répondre à cette question, elle va « répertorier tous les moments clés où elle a vécu une tension dans « la culture éducative entre les approches centrées sur la personne dans sa globalité et son potentiel et celles centrées sur le contenu, les instruments et l'évaluation » dans son histoire. Ensuite, elle analyse ces moments « en tenant compte des dimensions sociohistoriques et culturelles » pour, dans un troisième temps, comprendre « en quoi ces moments ont contribué à la former en tant que personne, éducatrice, accompagnatrice, sur une étendue de cinq décennies » (p.31). Enfin, elle identifie « les pratiques éducatives nouvelles inspirées par le paradigme holistique et transpersonnel ».

Plusieurs méthodes de recueil de données ont été utilisées : autoethnographie, récit de vie, journal de recherche, vignettes, rencontres et discussion, documents écrits de toutes sortes, etc. Elle effectue une analyse de deux types : **qualitative** soit « une démarche discursive et signifiante de reformulation, d'explicitation ou de théorisation de témoignages, d'expériences ou de pratiques » (Dubé, 2014, p.90); et **en mode d'écriture** soit reformuler, interpréter, expliciter et théoriser. L'auteure utilise les étapes de traitement de données de Chang (2008) soit l'étiquetage, l'épuration, l'analyse, l'interprétation et l'écriture.

*La première partie de cette thèse fut consacrée à mettre en évidence les motivations à la base de ma démarche et à en définir les objectifs. J'y nomme mon intention de*

*compléter des unfinished businesses, de m'autoriser à penser, et j'identifie mon besoin d'explorer et de comprendre la tension entre les approches éducatives centrées sur la personne et son potentiel et les approches centrées sur les instruments, les contenus et l'évaluation. (Dubé, 2014, p.201)*

Les résultats de son étude prennent la forme de douze vignettes, soit douze moments qu'elle décide de mettre en relief car ils sont significatifs pour elle dans sa vie dans l'éducation. Chaque vignette représente une rencontre, une interaction qui a eu un effet sur son identité :

*Ainsi, la rencontre avec une sœur enseignante (V1), puis la naissance de mes trois enfants (V2), provoquent une ouverture du cœur, un renversement de l'image de soi, de la relation à l'autre et une transformation paradigmatique essentielle. (Dubé, 2014, p.205)*

En conclusion, la thèse de Dubé lui a permis de mettre en évidence les motivations qui sont à la base de sa démarche et de se définir des objectifs précis. Notamment, elle a développé une vision plus claire de « la tension entre des approches éducatives qui se situent aux deux extrémités d'un continuum personne/instrument » et « des enjeux respectifs et de leur influence sur [son] histoire ».

### **III. IDENTITE PROFESSIONNELLE, AUTOETHNOGRAPHIE ET (FUTUR) PROFESSEUR DE LANGUE**

Dans cette troisième et dernière partie, j'explicitai les contributions scientifiques qui traitent spécifiquement du (futur) professeur de langue dans une démarche de réflexivité. Les deux premières contributions traitent spécifiquement de l'autoethnographie mais concernent le (futur) enseignant d'anglais (TESOL, ESL). La contribution de Perrichon (2015), bien qu'elle ne traite pas de notre méthode de recherche, a pour sujet le (futur) professeur de FLE dans une démarche réflexive : c'est d'ailleurs l'une des seules contributions qui traite spécifiquement de cette branche de l'enseignement.

#### **11 Les autres significatifs (Donnelly, 2015)**

La thèse de Donnelly a pour sujet d'étude les enseignants débutant de l'anglais langue seconde. Elle cherche à comprendre comment ces enseignants débutants acquièrent une

identité professionnelle au fil du temps. Elle pose ainsi deux questions : « Comment mes relations avec mes collègues et mon administration influence mon identité d'enseignante d'anglais langue seconde et comment mon activité constante d'enseignement impacte le développement de mon identité et de mes connaissances pédagogiques ? »

La chercheuse a récolté 9 auto-ethnographies, a tenu un journal de bord et a enregistré des mails, discussions instantanées, messages, etc. Ces données, une fois récoltées, ont été soumises à une analyse qualitative grâce aux trois dimensions de l'identité professionnelle établies par Bullough (2005): (1) identification et appartenance, (2) localisation du sujet : règles et devoirs et enfin, (3) expression du Soi et interprétation.

Au terme de sa recherche, la chercheuse a constitué 12 vignettes autoethnographiques qui représentent chacune un moment significatif de son parcours. Cette forme de résultat est personnelle à la chercheuse qui se retrouve dans le caractère photographique et visuel du moment. Grâce à l'interprétation de ses résultats, Donnelly (2015) démontre l'importance d'une relation avec ses collègues :

*In terms of colleagues, I developed my strongest relationship with Tricia, an experienced co-worker, who acted as an informal mentor and provided me with valuable personal support and some instructional support. She was vital in making me feel welcomed within the profession and helped me to realize the benefits of colleague collaboration [...] <sup>19</sup> (Donnelly, 2015, p. 105)*

Dans un deuxième temps, son analyse lui a démontré qu'avec le temps et l'expérience, elle, professeur-débutant qui jouait un rôle de professeur, est devenue au fur et mesure une professeure affirmée :

*When I began my first teaching term, I felt I was playing the role of an ESL teacher rather than being one. My professional qualifications (i.e., TESOL certifications, Bachelor of Education degree) were not enough to instill me with a professional identity (Lave 1996; Wenger, 1998), and I had given little thought as to what type of teacher I wanted to be.*

---

<sup>19</sup> En termes de collaborateurs, j'ai développé ma plus forte relation avec Tricia, une collègue expérimentée, qui a agi comme un mentor officieux et m'a procuré un soutien personnel précieux ainsi que du soutien pédagogique. Elle a été essentielle pour me faire sentir bien accueillie dans la profession et m'a aidé à profiter des avantages de la collaboration entre collègues. (traduction personnelle)

*With time, however, I gained more confidence and felt more comfortable and legitimate in the classroom<sup>20</sup>(Donnelly, 2015, p.100)*

En conclusion, la thèse de Donnelly (2015) démontre bien la pertinence de l'autoethnographie pour le développement d'une identité professionnelle de professeur affirmée.

## 12 La réflexivité en FLE (Perrichon, 2015)

C'est l'une des seules contributions scientifiques qui traite spécifiquement du domaine du FLE en France, de l'identité professionnelle et de la réflexivité. Dans cette recherche, l'auteure cherche à analyser « le rôle des pratiques réflexives et le rôle de la constitution d'une autobiographie professionnelle (propre à chaque futur enseignant) dans le processus de professionnalisation. » (Perrichon, 2015, p.161). Barbier (1996), dans l'ouvrage *L'analyse des pratiques professionnelle*, postule de l'importance de l'analyse des pratiques pour les professeurs dans la construction de leur identité professionnelle : Perrichon (2015) étudie le phénomène d'un point de vue dirigé vers le collectif. Grâce à une analyse textuelle et discursive d'autobiographies personnelles et de portfolios d'étudiant, elle met à jour :

*[...] une compétence complexe entre interpellation éthique, recherche des motifs d'action, gestion des états affectifs (connaissance de soi et des autres) et compétence à agir avec et pour d'autres. Ainsi, pour répondre aux mutations actuelles des formations universitaires d'enseignants et du métier d'enseignant de FLE, il paraît important de penser la formation comme un lieu de déploiement des leviers de la coopération et de la collaboration entre pairs conjointement au développement d'une réflexivité impactante. (Perrichon, 2015, p.170-171).*

Desjardins (2013) étudie les représentations qu'on les jeunes enseignants du métier et de la formation : elle avance que ces derniers se montreraient résistant aux dispositifs de formation

---

<sup>20</sup> Quand j'ai commencé mon premier trimestre en tant qu'enseignante, j'ai ressenti que je jouais le rôle d'une enseignante d'Anglais Langue Étrangère, plutôt que d'en être une. Mes compétences professionnelles (c.-à-d., certifications de Professeur d'Anglais pour des Locuteurs d'Autres Langues, diplôme en Éducation) n'étaient pas suffisantes pour m'insuffler une identité professionnelle, et je n'avais donné que peu de réflexion envers le type d'enseignante je souhaitais devenir. Avec le temps, cependant, j'ai gagné plus de confiance en moi et me suis sentie plus confortable et légitime au sein de la salle de classe. (traduction personnelle)

ayant une visée professionnalisante lorsqu'ils incluent rapport théoriques et démarche réflexive ; qu'ils préféreraient les stages pratiques aux cours théoriques ; qu'ils accorderaient peu de valeur aux apports théoriques ; et surtout, qu'ils seraient uniquement à la recherche de savoir-faire et de recettes. Cependant, si la professionnalisation renvoie à l'idée de développement professionnel c'est-à-dire d'un processus de construction et d'approfondissement des compétences et des savoirs nécessaires à la pratique de l'enseignement, alors l'articulation du savoir et de l'agir professionnel, faisant partie de la professionnalité, forme une tâche compliquée, inconfortable, voire dangereuse pour les futurs enseignants.

L'objectif est donc d'amener les futurs enseignants de FLE à devenir des chercheurs dans un contexte de pratique, plutôt que d'être de simples acteurs applicationnistes. Souvent, les enseignants de langues se trouvent confrontés à des réalités de terrain si complexes et si singulières que la théorie, de par sa « stabilité » et sa tendance à la « généralisation » (Schön, 1996), n'aurait pas été prise en compte ou n'aurait tout simplement pas été envisagée. C'est alors qu'« une nouvelle théorie du cas particulier » (Schön, 1996) devient une nécessité, voire une condition sine qua non de toute formation.

Dans son article, « Réflexions sur les interférences entre action collective, pratiques réflexives et construction de l'identité professionnelle des futurs enseignants de Français Langue Étrangère », Perrichon (2015) affirme :

*En relatant leurs expériences d'acteur social, notamment dans leur vie d'apprenant et à travers un questionnaire sur les cultures didactiques et les stratégies d'apprentissage, les futurs enseignants de langue se construisent ou se reconstruisent une identité professionnelle, individuelle et collective, conjointement à leur choix et à leur parcours de formation à la didactique des langues et des cultures. Par ailleurs, ils peuvent par là prendre en compte certains éléments de leur biographie qui ont structuré leurs choix professionnels. (ibid., p. 161)*

Il est avéré que l'analyse de ses pratiques d'enseignement par la réflexivité permet au professionnel des langues de travailler à la construction de son identité professionnelle (Barbier, 1996). En outre, en plus de s'analyser dans sa pratique enseignante, l'étudiant-stagiaire en FLE doit être conscient des éléments qui le définissent comme professionnel dans

son domaine. Il est nécessaire de faire état de son identité professionnelle à un point x afin de la développer vers un point y. C'est pour cela que, dans un premier temps, il est nécessaire d'effectuer un retour vers le passé.

Enfin, la capacité d'auto-évaluation du futur professeur de FLE est mise en avant par Perrichon (2015) et Beckers (2007). L'auto-évaluation consiste à « s'interroger sur ses états émotionnels, opérer des mises au point sur son évolution dans certaines compétences [...] » (Perrichon, 2015, p. 147). Beckers (2007, p.304) cite Jorro (2014) pour qui « l'auto-évaluation [...] peut être considérée comme un moment singulier du processus réflexif, appelant à la régulation, [et qui] apparait comme un seuil difficile à franchir ».

*Or s'auto-évaluer, ce n'est pas seulement s'évaluer soi-même, c'est aussi s'évaluer par rapport aux autres et évaluer ses compétences au regard de la réaction que mon action a suscitée ou va susciter chez l'autre. Je ne peux dire si mon action est réussie qu'au regard des autres. Si je peux dire « je suis capable d'interagir avec quelqu'un d'autre », c'est que cet autre m'a envoyé un feedback me permettant de savoir que mon action est réussie. (Perrichon, 2015, p. 163)*

La réflexivité dont font preuve les enseignants lorsqu'ils analysent leurs pratiques doit être diversifiée par l'utilisation de différents outils, tel que l'écriture d'autobiographies personnelles, « une démarche méta-autoévaluative ». La réflexivité, sous ces différentes formes, doit être incluse dans les formations afin que l'étudiant puisse continuer à utiliser ces outils lors des différentes étapes de sa professionnalisation où il rencontrera certainement des situations à résoudre.

#### **IV. EN CONCLUSION**

Les premières contributions explicitées, qui traitent donc de l'identité professionnelle de l'enseignant en contexte scolaire français permettent d'établir certains paramètres pour cette recherche : elles permettent de postuler que l'enseignant débutant commence la construction de son identité professionnelle avant même l'entrée dans la profession (Dumais, 2013) ; que pour son développement, les autres significatifs - comme les tuteurs - participeront à ce processus (Perez-Roux, 2012) ; qu'il faut donc effectuer un travail de transformation des

tensions - qui apparaissent tout le long de la professionnalisation – en expériences significatives, grâce à différents processus (Beijaar & Meijer, 2017) ; que l’articulation des éléments biographiques, des représentations sociales et des pratiques éducatives joue un rôle essentiel dans le processus d’adaptation identitaire (Iannaccone, Tateo, Mollo, & Marsico, 2008); et enfin, que les cultures pédagogiques des différentes professions enseignantes ont un impact sur les constructions identitaires du (futur) professeur (Volf, 2017).

Les contributions qui traitent précisément de la méthode autoethnographique m’ont permis de postuler de la pertinence de cette approche, souvent considérée comme peu scientifique par les chercheurs. Bien que, dans un premier temps, l’autoethnographie se soit développée dans le milieu médical, elle s’est étendue aux autres domaines de recherche. Pariseau-Legault (2018) permet de mettre en évidence que la transition dans le parcours professionnelle est source de construction de l’identité professionnelle si l’individu s’engage dans une démarche réflexive. Par la suite, les contributions de Rondeau (2011) et Dubé (2014) donnent des pistes au chercheur débutant qui souhaiterait éventuellement s’engager dans cette démarche. On notera sa pertinence dans différents contextes scolaires : le préscolaire, le primaire et le secondaire en France. L’article d’Hickey & Austin (2007), permet de montrer que l’approche autoethnographique peut être utilisée dans différents contextes : français ou étranger, scolaire ou universitaire, notamment. En outre, les sujets de leurs études sont des étudiants qui suivent une formation pour devenir professeur : cette démarche est autant adaptée au chercheur expérimenté qu’au débutant. De plus, tous les auteurs postulent du pouvoir formateur et transformateur que peut avoir la démarche autoethnographique lorsqu’elle est mise en place correctement.

Les dernières études explicitées démontrent bien la validité de la méthode et méthodologie d’analyse autoethnographique dans le domaine de l’éducation. Cependant, on remarque que les contributions dans le domaine du Français Langue Étrangère sont plutôt rares en ce qui concerne la notion de réflexivité. Les (futurs) professeurs de FLE natifs sont souvent amenés à évoluer dans des contextes sociaux, linguistiques, éducatifs, etc. différents de ceux dans lesquels ils ont grandi. De plus, leur enseignement évoluera dans des structures différentes : alliance française, institut de français, école de langue, université en France (cours pour les étrangers) ou à l’étranger. Il ne s’agira pas, comme la majorité des études qui ont été répertoriées ici, de s’intégrer dans un contexte que ces (futurs) enseignants connaissent déjà en tant

qu'élève (maternelle, primaire, collège, lycée, etc.) mais bien de s'intégrer dans des environnements socioéducatifs différents.

Finalement, grâce à cette recherche bibliographique, je peux conclure en disant qu'un travail de construction de l'identité professionnelle des (futurs) enseignants est nécessaire et primordiale afin qu'ils puissent gérer les tensions générées par les différentes étapes du développement professionnel de l'enseignant (Riopel, 2006 ; Nault, 1999, cités dans Beckers 2012) ; étapes qui sont détaillées dans la partie conceptuelle à suivre.

# CHAPITRE III

## CADRE CONCEPTUEL

*Analysée dans ses différentes formes d'expression et de manifestation (identité sociale, personnelle, professionnelle, politique, culturelle, sexuelle...), elle [l'identité] s'érige néanmoins en totalité indécomposable : en tant qu'elle caractérise la personne dans sa réalité complexe, elle demeure irréductible à l'une ou l'autre de ses dimensions, son intelligibilité se jouant ainsi des frontières disciplinaires. (Hatano-Chalvidan & Sorel, 2016, p. 11)*

## I. PHASES DE DEVELOPPEMENT PROFESSIONNEL DE L'ENSEIGNANT

Selon Riopel (2006), Nault (1999, cité dans Beckers, 2007) et Huberman (1989a, cité dans Ambroise et al., 2017), le développement professionnel de l'enseignant est constitué par des phases/étapes qui caractérisent le processus d'entrée dans la profession par le futur professeur. Les auteurs se retrouvent sur de nombreux points. Notamment, je m'intéresse aux modèles de Riopel (2006) et Nault (1999) qui malgré quelques différences, se rejoignent sur de nombreux points :

	Etapes du développement professionnel (Riopel, 2006)	Phases d'émergence d'une identité professionnelle (Nault, 1999)
1	La formation antérieure	Socialisation informelle
2	La formation initiale	Socialisation formelle
3	L'insertion professionnelle	L'insertion professionnelle
4	La formation continue	Socialisation personnalisée
5		Socialisation de rayonnement

Tableau 1 - Phases de développement professionnel de l'enseignant (Riopel, 2006 ; Nault, 1999)

La première phase/étape est la formation antérieure à **la formation initiale** et est dite de socialisation informelle « où, sur la base de la biographie de l'individu et des représentations, le moi professionnelle commence à se constituer » (Ambroise et al., 2017). Il s'agit notamment de la formation antérieure qui est, entre autres, constituée des expériences scolaires et universitaires en tant qu'élève/étudiant. Les stratégies mobilisées à l'époque pour apprendre sont sources de connaissances et de pratiques pour le futur professeur. De plus, le contexte où la décision de devenir professeur s'est prise a une influence sur la construction de l'identité professionnelle du futur enseignant.

**La formation initiale** est dite de socialisation formelle et correspond aux cours spécifiques en FLE comme le Master spécialisé dans ce domaine. Il faut cependant noter ici que les stages, moment d'immersion sur le terrain, sont « des moments de socialisation informelle résultant des interactions multiples qu'offre la participation à l'action collective quotidienne » (Beckers, 2007, p. 168).

**L'insertion professionnelle** commence avec les stages obligatoires pendant la formation initiale : c'est le premier pas de l'étudiant dans le monde professionnel. Trois étapes

sont à préciser ici. Dans un premier temps, l'étudiant ressentira une « euphorie anticipatrice » : il cherchera à « mettre en œuvre les acquis qu'il a pu réaliser antérieurement [...] il a hâte de se mettre à l'épreuve, de rencontrer et d'accompagner ses futurs élèves. » (Ambroise et al., 2017). Ensuite, selon les auteurs, il vivra un « choc de la réalité » : « cette phase est marquée par une préoccupation centrée sur soi-même et beaucoup de tâtonnements afin de s'adapter au mieux aux difficultés rencontrées. » (ibid.). Enfin, l'étudiant fera face à une étape de « consolidation des acquis » (Nault, 1999 cité dans Beckers, 2007, p. 167) « durant laquelle le nouvel enseignant construit des structures permanentes, des routines en fonction des réussites et des échecs qu'il vit ou a vécu. » (Ambroise et al., 2017)

Enfin, **la formation continue** a lieu pendant l'exercice de la profession : un professionnel se forme au fur et à mesure qu'il acquiert de l'expérience sur le terrain et il doit aussi travailler à sa formation grâce à, par exemple, des cours sur les nouvelles méthodologies d'enseignement. En effet, même le professionnel en poste continue sa formation et est fortement invité à le faire volontairement ; le but étant d'améliorer ses pratiques pour lui-même (satisfaction personnelle) et pour ses apprenants, de répondre aux exigences de l'administration, de dispenser un enseignement plus efficace de la langue française, etc. Nault (1999) divise la formation continue (comme identifiée par Riopel, 2006) en deux types de socialisation : l'une « personnalisée » qui s'exerce lorsque le professionnel est capable d'autonomie, de réflexion, d'apprentissage en autodidacte ; et une dernière de « rayonnement » qui concerne le partage d'expertises entre les différents acteurs de l'environnement professionnel, le soutien aux futurs professeurs et le travail de recherche.

Ce mémoire de Master 2 FLE traite, notamment, de la forte transition qu'est le stage de fin d'étude pour l'étudiant en FLE. Ces périodes de changement peuvent générer des obstacles à la construction d'une professionnalité de ces futurs professeurs et par conséquent, à la construction d'une identité professionnelle ; comme nous l'ont démontré les auteurs des contributions citées dans le deuxième chapitre de ce mémoire. Ce constat pousse les chercheurs à s'interroger sur les différents moyens disponibles pour faciliter ce passage d'« étudiant » à « professeur-stagiaire » et toutes les autres transitions auxquels le (futur) professeur fera face pendant son parcours professionnel.

Dans un premier temps, j'explicitai les différentes conceptions de l'identité professionnelle recensées dans les écrits scientifiques. Il s'agira d'aborder l'évolution de ce

concept chez les enseignants en commençant par Claude Dubar (1996) qui expose sa théorie sociologique de l'identité, reprise de nombreux auteurs et notamment, par Gohier et al. (2001) qui étoffe cette conception avec l'idée d'un processus de construction identitaire qui démontrera sa pertinence dans ce travail de recherche. Ensuite, Beckers (2007) contribue à la recherche avec les notions de dynamique identitaire et de Self-Memory System (SMS), notions essentielles dans ce travail autoethnographique.

## II. L'IDENTITE PROFESSIONNELLE

### 1 Les précurseurs du concept de l'identité professionnelle

L'une des premières contributions à la définition de l'identité professionnelle est donnée par Sainsaulieu (1977) : en réalité, l'auteur établit une « identité au travail » définie comme la « façon dont les différents groupes au travail s'identifient aux pairs, aux chefs, aux autres groupes, l'identité au travail est fondée sur des représentations collectives distinctes, construisant des acteurs du système social d'entreprise » (Sainsaulieu, 1977 cité dans Perrenoud & Sainsaulieu, 2018, p. 9). Le contexte d'émergence du concept d'identité professionnelle – l'entreprise – est différent du contexte universitaire dont traite principalement ma recherche. Cependant, des auteurs ont repris ces premières idées et les ont adaptés afin qu'ils puissent être transposables à d'autres contextes. C'est à partir des années 1990 que le sociologue interactionniste Claude Dubar, reprend les quatre conceptions de l'identité (modèle catégoriel/fusionnel, négocié, affinitaire et du retrait) de Sainsaulieu en appréhendant « La variation des identités [...] par l'analyse diachronique de ses constructions et reconstructions permanentes, individuelles et collectives – trajectoires ascendantes ou descendantes, carrières et tournants biographiques, confrontations générationnelles, autonomisation d'un groupe professionnel, effritement ou consolidation d'une classe sociale, etc. » (Dubar, 2020, cité dans Perrenoud & Sainsaulieu, 2018, p. 4). En effet, elles évoluent dans le temps, au fur et à mesure des interactions dans le parcours de vie des individus.

Pour Dubar, « l'identité professionnelle est une identité sociale caractérisée par l'articulation entre deux transactions, l'une interne à l'individu, l'identité pour soi, l'autre externe, l'identité pour autrui. » (Gohier et al., 2001, p. 95) C'est par les processus même de

socialisation (primaire et secondaire, voir Berger et Luckman, 1997<sup>21</sup>) que Claude Dubar parvient à ériger une théorie sociologique de l'identité. Gentili (2005) synthétise ce « processus biographique » dont parle Dubar, soit Comment je me définis ? (diachronique) et de « processus relationnelle » soit Comment les autres me voient ? (synchronique).

Selon cette conception de l'identité professionnelle, il existe donc deux types de transaction :

*La première transaction est dite « subjective » et « joue sur le registre rupture ou continuité entre un passé (identité héritée) et un projet (identité visée) » (Beckers, 2007, p.145). Le processus **d'identification** se joue ici sur des catégories jugées par l'individu comme attractives ou protectrices. Cela correspond au pôle **individuel** de l'identité : « il traduit le concept du Soi, c'est-à-dire les caractéristiques individuelles que quelqu'un s'attribue et qui lui permettent de se dire et de montrer qui il est [...] » (Gustave-Nicolas Fisher cité dans Gentili, 2005, p. 46).*

L'autre transaction dite « objective » correspond au pôle social qui est « définit par le système des normes, et qui s'exprime à travers l'ensemble des rôles auxquels un individu se conforme pour répondre aux attentes des autres, d'un groupe social ou d'une situation donnée » (Gustave-Nicolas Fisher<sup>22</sup> cité dans Gentili, 2005, p. 45). Ce processus relationnel soumet l'individu à des actes d'attribution notamment en leur attribuant des appellations qui les catégorisent : c'est l'une des idées que je présente dans ce mémoire. En effet, mon statut de « stagiaire » me colle une étiquette qui amène à un jugement par les autres (qu'il soit positif ou négatif).

## 2 La construction identitaire de l'enseignant selon Gohier (2001)

A la différence de la conception de Claude Dubar, ici, l'identité professionnelle est intégrée à l'identité globale de la personne, ce qui amène Gohier et al. (2001) à faire une critique du « processus biographique » (la transaction « subjective ») de Claude Dubar qui « demeure dans

---

<sup>21</sup> « La socialisation primaire est la première socialisation que l'individu subit dans son enfance, et grâce à laquelle il devient un membre de la société. La socialisation secondaire consiste en tout processus postérieur qui permet d'incorporer un individu déjà socialisé dans des nouveaux secteurs du monde objectif de la société » Berger & Luckmann (1997)

un registre sociologique (...) sans qu'une dimension proprement psychologique ne soit invoquée » (p. 6).

En effet, la dimension psychologique est aussi importante que la dimension sociologique pour Gohier et al., qui empruntent deux notions : à la phénoménologie expérientielle, le concept de congruence (voir Rogers, 1983) compris comme « cohérence ou concordance, chez un individu, entre le dire, le faire et le penser » (Gohier et al., 2001, p.15) et « l'importance du ressenti des situations et de leur symbolisation par la personne (Cormier, 1993) » (Gohier et al., 2001, p. 8) ; et à la psychanalyse humaine, « l'importance de la dynamique affective, en partie inconsciente, se manifestant, entre autres, dans le rapport de contiguïté avec l'autre, dynamique constitutive du moi, du sentiment du droit à exister, donc à créer. » (ibid). Tout comme l'identité globale de l'individu, l'identité professionnelle « fait appel à des dimensions d'ordre psycho-individuel aussi bien que social [...] » (Gohier et al., 2003, p.17 cité dans Beckers, 2007, p.169).

La dimension sociologique est représentée dans ce processus par l'idée de Tourraine (1992), d'un acteur social qui se définirait par son libre arbitre, mué par un désir inconscient capable de résister aux pressions extérieures des pouvoirs en action. Le chercheur fait ici référence à l'inconscient freudien et rejette alors toute possibilité d'introspection puisqu'elle mènerait au narcissisme du sujet. Gohier et al. reprennent cette conception de l'acteur social de Tourraine (1992) mais y intègre l'importance de l'introspection qui est « au contraire un moment essentiel de l'analyse et de la connaissance de soi, sans lequel le rapport à l'autre (tout autre, individu aussi bien que société) est impossible. » (ibid., p. 9)

De plus, dans la conception de la construction de l'identité professionnelle de Claude Dubar, la place de l'interaction est sous-entendue dans chacune des caractéristiques et processus qui composent l'identité professionnelle : cependant, l'idée que des changements soient observables dans l'interaction n'est pas clairement développée, comme c'est le cas pour Gohier et al. qui placent l'interaction au centre de leur modèle (Illustration 1<sup>23</sup>) :

Afin de mettre en valeur ce processus dynamique et interactif, il est important de comprendre les différentes composantes de ce même processus. Il n'y a pas de consensus sur

---

<sup>23</sup> Le modèle de Gohier et al. a fait l'objet d'une mise en pratique lors d'entrevues d'enseignants du préscolaire et du primaire : il s'est révélé pertinent dans le cas des deux groupes comme je l'ai explicité dans le chapitre Etat de l'Art de ce mémoire.

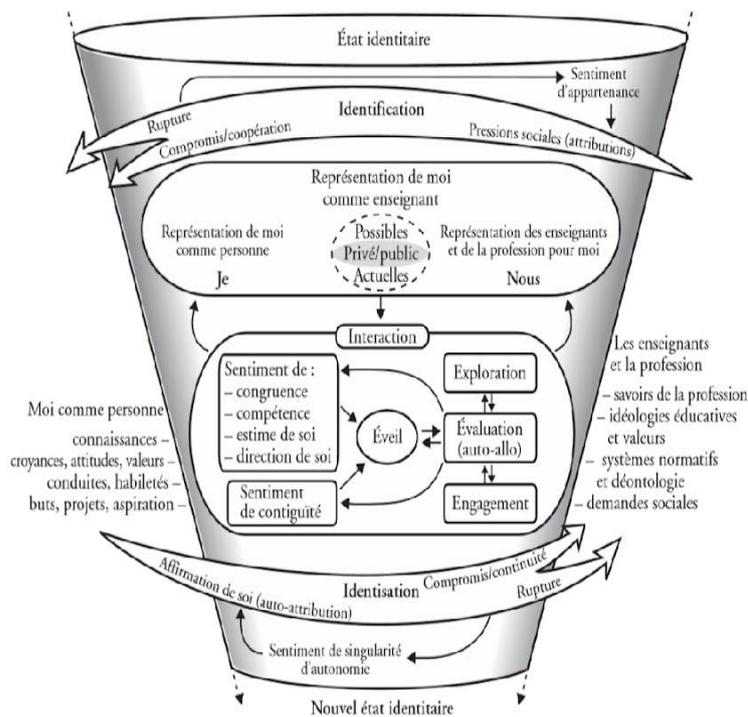


Figure 1 - Processus de construction de l'identité professionnelle de l'enseignant (Gohier et al., 2001, p.6)

ce qui est « bien » ou « mal » : certaines connaissances et comportements sont communs à la communauté des professeurs de FLE mais chaque enseignant fait preuve d'individualité dans l'exercice de sa pratique. A ce propos, Gohier et al. (2001) reprennent deux concepts de Tap (1980a, 1980b, etc.) qu'ils adaptent à l'identité professionnelle : **l'identisation** et **l'identification**. « En peu de mots, l'identisation est le mécanisme par lequel l'individu tend à se singulariser, à se distinguer des autres, et l'identification est celui par lequel la personne se reconnaît des ressemblances avec ses différents groupes d'appartenance. Ces processus sont dialectiquement et inextricablement liés. » (ibid., p. 29). L'identité professionnelle est donc individuelle et collective à la fois. Finalement, Gohier et al. caractérisent :

*[...] le processus de constitution et de transformation de l'identité professionnelle de l'enseignant comme un processus **dynamique** et **interactif** de construction d'une **représentation de soi** en tant qu'enseignant, mû par des phases de **remise en question**, générées par des situations de **conflit** (internes ou externes à l'individu) et sous-tendu par les processus **d'identisation** et **d'identification**. Il est facilité par des liens de **contiguïté** avec l'autre et vise l'affirmation des sentiments de **congruence**, de **compétence**, **d'estime de soi** et de **direction de soi**. Ce processus, qui débute dès la formation du futur maître,*

*mène à la construction et, virtuellement, à la transformation de la représentation que la personne a d'elle-même, comme enseignant tout au long de sa carrière (2001, p.9)*

Repris par Gohier et ses collaborateurs dans plusieurs de leurs contributions communes (2001, 2001a, 2003), on remarque l'insistance sur « **la représentation de soi comme enseignant** » qui est tributaire de deux types de représentation :

- **La représentation que l'enseignant a de lui comme personne** concerne « les connaissances, les croyances, les attitudes, les valeurs, les conduites, les habiletés, les buts, les projets et les aspirations qu'il reconnaît comme siens » (Gohier et al., 2001b, p. 95) ;
- **Les représentations qui portent sur les enseignants et la profession enseignante** « ou, plus justement, sur le rapport que l'enseignant et le futur enseignant entretiennent avec les enseignants et la profession enseignante » (Gohier et al., 2001, p. 10) constitué du rapport au travail, aux responsabilités, aux apprenants, aux collègues et au corps enseignant, et à l'école comme institution sociale.

C'est l'idée d'interaction, de conflit et d'introspection de Gohier et al. qui permettent notamment d'affiner cette idée d'une identité professionnelle qui évolue avec le temps et les expériences.

*Ces moments de crise, caractérisés par l'exploration, l'engagement et l'autoévaluation (Marcia, Waterman, Matteson, Archer et Orlofsky, 1993), renforcent les sentiments de congruence, de compétence, d'estime de soi et de direction de soi qui sont au cœur d'une identité professionnelle affirmée. (Gohier et al., 2001, p. 5)*

La connaissance de soi - grâce à des qualités **d'introspection** et à **l'auto-évaluation** - et le rapport à l'autre - c'est-à-dire le sens éthique, l'écoute, la collaboration, l'engagement, etc. - sont les qualités requises des enseignants selon Gohier et al.

### **3 La construction de l'identité professionnelle selon Beckers (2007)**

Selon Blin (1977, p. 216 cité par Beckers, 2007, p. 8) « la nature contextuelle de la professionnalisation explique en partie les effets limités de la formation initiale et continue, les acquis étant difficilement transférable dans les conditions objectives de la situation de travail ».

. En effet, les objectifs de la formation initiale et continue sont généraux car l'enseignement ne prépare pas à un lieu de travail mais bien à un champ professionnel, plus large. Il s'agit donc d'être capable de transférer les capacités, connaissances, compétences acquises pendant la formation au lieu de travail.

Comme le dit Beckers (2007), un lieu de travail a pour but une production rapide et de qualité : le développement des professionnels en poste n'est pas délibéré et visé. Au contraire, « en formation initiale, la visée prioritaire est au contraire l'activité constructiviste du sujet ». L'auteur reconnaît bien ces deux modalités d'apprentissage : par l'expérience et par la formation et affirme que « la forme influence sans doute ce qui est appris ». C'est pourquoi un mélange des modalités d'apprentissage dès la formation initiale permettrait aux étudiants de mieux appréhender ce passage des bancs de l'école à la vie professionnelle, notamment par un travail sur la construction de l'identité de l'individu.

Dans son livre *Compétences et identités professionnelles : l'enseignement et autres métiers de l'interaction*, Beckers (2007) postule que la formation initiale joue un rôle essentiel dans la construction professionnelle et favoriserait grandement son développement ultérieur. Avec cet ouvrage, l'auteure cherche à mettre en lumière « les conditions qui devraient aider la formation initiale à remplir sa mission spécifique par rapport à un enseignement général et par rapport au développement ultérieur de la professionnalité » (p. 9). Plus spécifiquement, au chapitre 4 de son ouvrage, l'auteure pose la question suivante : « Comment intériorise-t-on les acquis de l'expérience dans une construction identitaire réussie, comment se construit l'identité professionnelle et comment contribuer à son développement dès la formation initiale ? » (p.10)

Dans un premier temps, pour répondre à cette problématique, l'auteure reprend le concept d'identité exposé par Barbier (1996, p. 40) comme :

*[...] un ensemble de composantes représentationnelles (contenus de conscience en mémoire de travail et en mémoire profonde), opératoires (compétences, capacités, habiletés, savoirs et maîtrises pratiques, etc.) et affectives (dispositions génératrices de pratiques, goûts, envies, intérêts, etc.) produit par une histoire particulière et dont l'agent est le support et le détenteur à un moment donné de cette histoire. (Cité dans Beckers, 2007, p. 141)*

Selon Beckers (2007), qui reprend les idées de Barbier (1996), l'identité est aussi « un processus puisque ces composantes identitaires peuvent se modifier sans cesse au fur et à mesure que se développent de nouvelles pratiques » (cité dans Beckers, 2007, p. 40),.

Dans un deuxième temps, Beckers (2007, p. 151) reprend la conception de l'identité professionnelle selon Claude Dubar et la schématise ainsi :

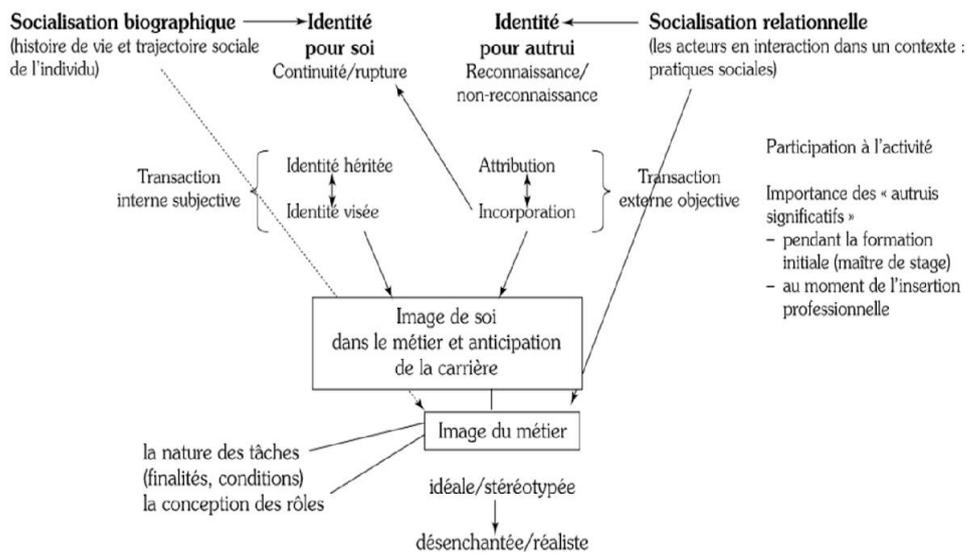


Figure 2 - La socialisation biographique selon Claude Dubar (schématisée par Beckers, 2012)

C'est donc un « modèle tétrachronique de double transaction » (Beckers, 2007) que présente Dubar en intégrant une **transaction interne subjective** soit le « processus par lequel les individus anticipent leur avenir à partir de leur passé » et une **transaction externe objective** soit le « processus par lequel ils négocient, en interaction avec les acteurs significatifs d'un champ particulier, la reconnaissance ou le déni de l'identité attribuée. » (Beckers, 2007). Il est donc nécessaire d'aborder cette notion à un niveau **individuel** mais aussi à un niveau **collectif**.

Il faut réduire les écarts entre ces deux transactions grâce à des stratégies identitaires développées par l'individu (Gentili, 2005). En effet, il faut faire attention à cette double injonction de l'identité car « Il n'y a en effet aucune raison pour que la définition subjective de soi coïncide avec l'identité attribuée par autrui » (Beckers, 2007, p. 147). Selon Beckers (2007), ces tensions peuvent être gérées par le récit où deux stratégies apparaissent : une stratégie

**d'accommodation** où il s'agit de se mentir à soi-même, de se trouver des excuses afin de vivre avec les tensions ; et une stratégie de **distanciation** qui requiert « un travail en profondeur sur lui-même et ses relations aux autres ce qui suppose une capacité d'autocritique » (Bajoit, 2006 cité dans Beckers, 2007, p. 154). De plus, cette dualité peut être gérée par la constitution de groupe de référence c'est-à-dire que les professionnels déjà dans le métier constitueront un « autrui significatif » et en interagissant avec eux, ils véhiculeront une image positive du métier favorisant ainsi le processus d'identification (ibid, p.149)

A la différence de Beijaard & Meijer (2017), Beckers (2012) considère ces notions dans le cadre de l'action collective de l'IP afin de réduire les tensions existantes et réduire l'apparition de nouvelles. Il faut prendre en compte deux nouveaux processus : **l'attribution** et **l'incorporation**. Le premier processus renvoi à la notion de « **genre** », genres attribués au milieu professionnel : « les praticiens d'un métier partagent des façons de faire, mais aussi de penser et de se comporter, en quelque sorte reconnues et validées par le milieu professionnel » (Beckers, 2007, p. 145-146). Le processus **d'incorporation** renvoi aux notions **d'identification** soit « se définir à l'image d'un autre ou d'un groupe auquel on appartient ou auquel on souhaiterait appartenir » et de **différenciation**<sup>24</sup> soit « repérer ses différences et prendre ses distances par rapport à cet autre ou à ce groupe ».

Enfin, l'auteure reprend la conception de l'identité professionnelle telle qu'exposée par Gohier et al. (2001). Elle explicite les caractéristiques de la notion, ses points communs et ses différences avec celle de Dubar, comme vu dans la deuxième partie de ce chapitre.

### *a. Dynamiques identitaires*

L'identité professionnelle est donc un processus dynamique qui se construit dans les différentes phases de la professionnalisation de l'individu. C'est Kaddouri (2003, cité dans Beckers, 2007, p.147) qui formalise l'expression de **dynamique identitaire** et qui en donne une typologie : de transformation, de confirmation, d'entretien, de préservation, de reconstruction, de redéfinition.

---

<sup>24</sup> Il s'agit du concept **d'identisation** de Tap (1980a, 1980b, 1986, 1996) repris par Gohier et al. (2001).

L'individu sera amené à passer d'une identité à une autre, en fonction des contextes rencontrés. De même, l'individu sera amené à combiner plusieurs formes identitaires si la situation dans laquelle il se trouve le nécessite. La typologie présentée ci-dessus nous montre les différentes dynamiques qui rythmeront le développement du professionnel. Si l'on transpose cet apport théorique à la situation de l'étudiant-stagiaire en FLE, il s'agira pour lui de **transformer**, soit changer son identité : il passe du statut d'« étudiant » à celui de « professeur-stagiaire ». Au début de son parcours professionnel, il doit **confirmer** cette identité modifiée et évoluée afin notamment d'être reconnu par ses pairs qui jouent le rôle d'« autrui significatif ». Puis, il doit **entretenir** cette identité existante, la prolonger et l'améliorer. Cependant, cette identité professionnelle peut amener à être « menacée » notamment pendant les moments de difficulté, de changement, de nouveauté : il faudra donc la **préserver** en la défendant. Dans le cas où la préservation n'ait pas été possible et que l'identité se retrouve « blessée », l'individu devra la **reconstruire**. Enfin, l'individu a toujours le risque de se perdre entre les doutes qui surgissent inévitablement dans un parcours professionnel : l'identité devient « floue », il faudra donc la **redéfinir**.

Le parcours professionnel de l'individu est tributaire des dynamiques identitaires identifiées ci-dessus. Les moments de transition sont ceux avec le plus d'impact sur la construction de l'identité professionnelle. L'étudiant-stagiaire en FLE doit être conscient que pendant toute sa vie professionnelle en tant que professeur de FLE, il devra travailler à l'entretien de son identité et s'engager dans des stratégies afin de résoudre les situations problématiques qui se présenteront à lui. A l'instar de Gohier et al. (2001), Beckers (2007) postule que « le caractère dynamique du processus de construction identitaire est largement tributaire des phases de crise et de remise en question vécues par les enseignants » (Beckers, 2007, p. 171). Chaque situation sera potentiellement une source d'évolution de l'identité du professionnel. C'est pourquoi il est important d'adopter des stratégies au plus tôt de la formation professionnelle afin de faciliter, sur le long terme, la construction de l'identité professionnelle.

### ***b. Le modèle de la mémoire autobiographique ou Self-Memory System (SMS)***

*Quand l'exercice du métier confronte sans cesse à des situations complexes et singulières, quand il engage le travailleur avec toute sa personnalité (comme c'est le cas dans certains métiers de l'interaction humaine), le processus progressif de construction identitaire doit beaucoup au travail sur soi dans cette complexité. Les données récentes*

*de recherche engrangées dans une approche multidisciplinaire autour de la mémoire autobiographique ouvrent des perspectives intéressantes à cet égard [...] (Beckers, 2007, p. 153)*

Beckers (2007) contribue à l'explicitation de ce processus de construction identitaire en abordant le modèle de la mémoire autobiographique ou le Self-Memory System (SMS), d'un point de vue psychologique. Il s'agit d'un modèle qui se base sur le changement et qui est aussi mentionné par Gohier et al (2001). Dans un premier temps, les auteurs du sujet s'accordent à dire qu'il existe un lien étroit entre mémoire autobiographique et le *self*. Il est nécessaire de distinguer trois *self* (Higgins, 1987, 1996, cité dans Beckers, 2007, p. 155) :

*[...] le **self actuel** (le modèle mental que l'individu a de lui), le **self idéal** (celui auquel il aspire) et le **self obligé** (ought) (spécifié par les parents, les éducateurs, la société...) ». L'importance du sentiment de congruence pousse les individus à résoudre les conflits qui apparaissent entre ces trois *self*.*

Ce sont les buts attribués arbitrairement par l'individu à ses différents *self* qui nuancent la construction de cette mémoire et donc de l'identité. Il s'agit ici du concept de « *working self* » qui se caractérise par « une hiérarchie de buts interconnectés qui contraignent la cognition, les souhaits et finalement, le comportement, en manières effectives d'agir sur le monde » (Conway & Pleydell-Pearce, 2000, cité dans Beckers, 2007). Par exemple,

*[...] un but (par exemple devenir enseignant) ne peut être maintenu si les connaissances autobiographiques cohérentes et qui le rendent plausible ne peuvent être accessibles, de même un *self* antérieur (par exemple structuré autour de la réussite scolaire) ne peut être maintenu si de nombreuses expériences contradictoires d'échec sont mémorisées. (Beckers, 2007, p.157)*

Ce système de buts est contrôlé par un deuxième système, celui des émotions. Le rappel des événements est donc soumis au système émotionnel de chacun : les informations relatées et les connaissances associées sont sélectionnées arbitrairement dans les modèles de récupération. « En fait, le *Self-Memory System* est formé du *working-self* (système de contrôle organisé en hiérarchie de buts) et de la base de connaissance autobiographique qui, quand ils interagissent, et seulement alors, autorisent le rappel autobiographique » (Beckers, 2007, p.

156). Cette mémoire est un support à la construction d'une identité professionnelle : il faut faire attention aux rappels émotionnels négatifs qui pourraient mettre à mal « le rôle de contrôle du *working-self* » (ibid., p. 157)

*Cette brève incursion du côté de la mémoire autobiographique peut aider le formateur à comprendre et à accepter que l'individu se protège du rappel de certaines expériences émotionnellement chargées et que certains événements rencontrés lors de stage ou certains épisodes vécus à ce moment aient des répercussions qu'une approche strictement rationnelle inclinerait à juger comme démesurées ou hors propos. (ibid., p. 157)*

L'interprétation des événements est subjective et dépend de l'individu. Il existe trois types de connaissances autobiographiques telles que recensées par Conway & Pleydell-Pearce (2000) : des périodes de vie, des événements généraux et des événements spécifiques. En outre, « Les événements spécifiques se rattachent à des événements généraux, eux-mêmes associés à des périodes de vie » (Beckers, 2007, p. 158)

*Par ailleurs, puisque le processus d'élaboration du self est dynamique et se poursuit au travers des expériences nouvelles, on peut parier sur des conditions qui favoriseraient à la fois l'élaboration de souvenirs **autobiographiques** (une image de soi dans le métier) précis et utiles à une exploitation professionnelle ultérieure et l'élaboration de buts permettant le progrès et l'épanouissement dans l'exercice de son métier (ibid., p.159)*

Dans la deuxième partie de ce chapitre, j'aborde l'importance de revenir sur ses souvenirs dans un exercice de mémoire afin de contribuer à la construction de l'identité professionnelle cohérente. Cette construction s'améliore avec un travail de réflexivité qui permet de se rendre compte de ses différents *selves* qu'il doit apprivoiser afin d'y trouver un équilibre.

### III. LA REFLEXIVITE EN EDUCATION

*Il faut voir l'analyse réflexive comme un processus cognitif continu. À travers ce processus, on encourage un retour de la pensée sur elle-même. Cette approche favorise le développement de la pensée analytique et de l'esprit critique. Stimulant un retour de*

*la pensée sur elle-même, cela permet à l'enseignant d'analyser et d'évaluer ses propres actes en se référant à son répertoire de savoirs constitué des savoirs scientifiques et professionnels. (Boutin, 2005)*

Les premières contributions au concept de pratique réflexive ont été initiées par Dewey en 1933 (cité dans Guillemette, 2016) puis par Schön en 1983. Ce mouvement précurseur dans la formation initiale des maîtres a donné lieu à de nombreuses conceptualisations de la notion de « pratique réflexive » par les praticiens. Dans cette partie, je m'attacherai à expliciter les caractéristiques générales de ce mouvement.

## **1 Le praticien réflexif**

Dewey (1933) est donc à l'origine du mouvement de la réflexivité avec sa thèse *How we think* : il s'agit d'un philosophe qui s'intéresse à l'homme comme un être qui agit. C'est d'ailleurs là que se situe le pragmatisme en philosophie : pour Dewey (1933), « l'être humain peut à la fois prendre conscience de ce qu'il fait et transformer son action pour l'améliorer, pour résoudre des problèmes » (Guillemette, 2016, p. 1). En d'autres mots, il s'agit de prendre conscience de son action et de la réguler, toujours dans le but de l'améliorer.

Les pratiques réflexives sont à la fois des processus d'apprentissage et de recherche : elles permettent de faire le lien entre *action* et *réflexion*. Parfois, le (futur) professeur en formation initiale effectue des réflexions afin de surmonter les difficultés ou encore d'atteindre certaines ambitions. Cependant, cette réflexion occasionnelle n'est pas ce que Schön appelle le « praticien réflexif ». Au contraire, il s'agit - consciemment, intentionnellement, rigoureusement, régulièrement et méthodiquement - d'observer ses pratiques dans une situation problématique, nouvelle, particulière dans le but de prendre conscience de sa manière de (ré)agir et d'effectuer des changements qui contribueront à l'amélioration de la situation. Il s'agit de porter un regard critique sur son propre fonctionnement et donc de se poser les questions suivantes : « Que se passe-t-il ? », « Comment cela se passe-t-il ? », « Pourquoi cela se passe-t-il ? » et enfin, « Que peut-on améliorer ? ».

Dans le cadre de la pratique réflexive, « la parole appartient ici au praticien » qui cherche à faire émerger les savoirs cachés dans ses actions, dans son *agir professionnel* : « Ce faisant, il acquiert par lui-même un savoir original qui ne s'enseigne pas mais se construit par chacun : le savoir professionnel dont la source se trouve dans l'agir professionnel lui-même. » (Schön,

1994, p. 13). Le chercheur réfléchit à ses actions dans sa pratique professionnelle sans chercher à lui en attribuer des caractéristiques. Il s'agit de faire émerger le savoir qui se construit dans l'action elle-même : « Qu'est-ce que mon *agir professionnel* m'enseigne ? » (ibid. p.14)

Lorsque le praticien se retrouve confronté à une situation inédite et potentiellement problématique dans l'exercice de sa pratique, il sera amené à réfléchir à l'évènement auquel il prend part. Cette réflexion utilise deux processus cognitifs (Holborn, 1992, cité dans Boutin, 2005) : une réflexion *dans* et *sur* l'action. D'abord, le praticien va s'interroger *sur* l'action *pendant* celle-ci : le praticien réfléchit aux différentes possibilités qui s'offrent à lui afin d'atteindre son objectif *au cours de* l'action. Cette réflexion comporte quatre étapes comme schématisées par Boutin (2005) (Illustration 2).

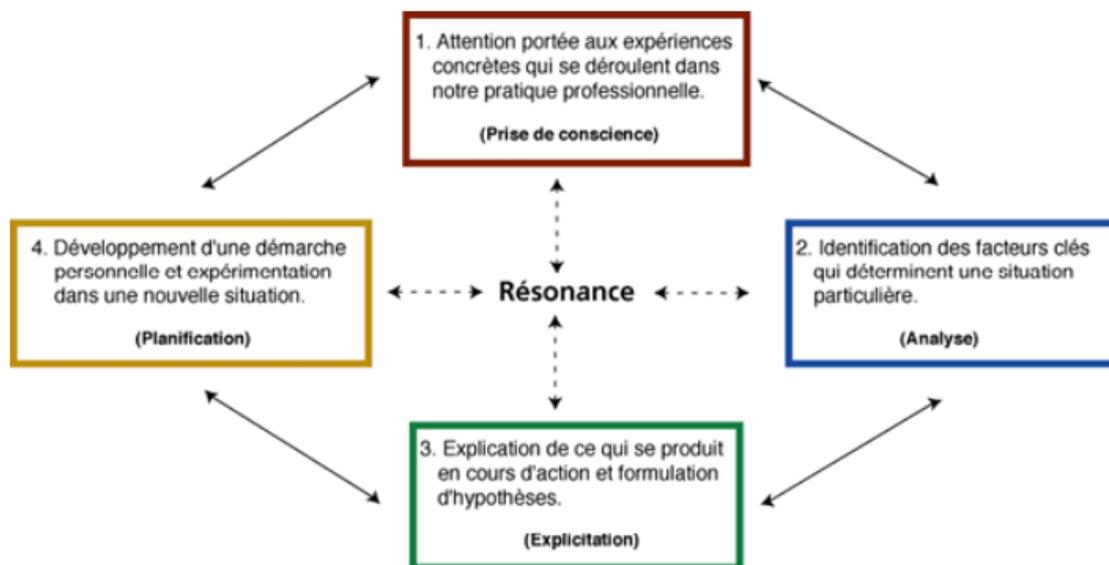


Figure 3 - Processus de la démarche réflexive (Holborn, 1992 cité dans Boutin, 2005)

Dans un deuxième temps, le praticien va réfléchir à son action *après* celle-ci : il doit prendre un certain recul afin. Notamment, le praticien doit s'interroger consciemment sur ses représentations en jeu et sur les compréhensions antérieures qu'il a du phénomène : c'est ainsi qu'il développera une nouvelle compréhension de l'action (Lefebvre, 2015). Selon Schön, cette réflexion du praticien n'est pas due à un automatisme mais résulte bien d'un jugement professionnel et de décisions dans l'action.

*Cette réflexion s'appuie-t-elle toujours sur des savoirs ? Cela reste à vérifier. Sur une représentation de la situation et des actions possibles, sans doute. Sur des orientations,*

*des interprétations, des raisonnements, des schèmes de pensée, à l'évidence. Avant de manifester des savoirs, ces fonctionnements cognitifs sont d'abord des processus de régulation de l'action, ils sous-tendent des décisions mises en œuvre sur le champ, des "conclusions" plus pratiques que théoriques. (Perrenoud, 2001, p. 1)*

Les modèles réflexifs sont cycliques et itératifs : ils ont un « caractère ancré dans l'action ; un caractère générique ; auxquels s'ajoute éventuellement un caractère interactionnel » (Collin et al., 2018, p. 5). Le praticien a pour objectif de s'analyser dans sa pratique afin d'améliorer les futures situations problématiques qu'il rencontrera dans l'exercice de sa profession. On analyse sa pratique, on change l'agir et ré-analyse afin de juger de la pertinence de la nouvelle action et s'il est nécessaire de répéter le cycle. De plus, la réflexion peut avoir différentes temporalités : *avant, pendant* et *après* l'action.

Dans son ouvrage *Le tournant réflexif : pratiques éducatives et études de cas* (1996), Donald Schön réunit des études de cas qui adoptent une démarche réflexive et toutes démontrent bien que les praticiens en savent toujours plus que ce qu'ils ne pensent et c'est en ça que la pratique réflexive est primordiale : elle permet de conscientiser des savoirs cachés et de permettre aux enseignants et /ou chercheurs d'utiliser ces savoirs dans d'autres situations, toujours dans un but d'amélioration des pratiques professionnelles.

Lors de son insertion professionnelle qui débute avec les stages pratiques de fin d'étude, le futur professeur de FLE en formation initiale sera confronté à de nombreuses situations caractérisées par la nouveauté et le changement. L'apparition de problèmes et de tensions est inévitable mais grâce à la pratique réflexive, il pourra « résoudre un problème, comprendre une situation complexe, s'interroger sur sa pratique et imaginer de nouvelles façons d'améliorer sa performance » (Perrenoud, 1998).

La réflexivité permet donc la construction d'une professionnalité et, par conséquent, d'une identité professionnelle mais selon Lefebvre (2015, p. 1), « [...] la pratique réflexive n'est pas acquise en début de carrière. Elle se développe tout au long de l'expérience d'enseignement dans une lente maturation professionnelle. ». C'est donc pourquoi il est primordial d'implémenter cette pratique dès le début de la formation initiale des futurs professeurs afin de les aider à surmonter les périodes de transition qui les amèneront inévitablement à se remettre en question.

Pour finir, je tiens à insister sur le fait que la pratique réflexive est centrée sur la réalité vécue par les professionnels dans le cadre de leur pratique professionnelle.

*[...] un professionnel ne peut pas se contenter de suivre des recettes ou d'appliquer des connaissances théoriques antérieures à l'action, car chaque situation pratique qu'il rencontre est singulière et exige de sa part une réflexion dans et sur l'action, action en partie construite par le professionnel qui doit lui donner du sens. (Tardif, 2012, p. 51)*

Le fait que la réflexivité soit ancrée dans la réalité, dans la pratique, indique que ce « processus relève de l'individu social, et non pas seulement du professionnel » (Collin et al., 2018, p. 8). L'on peut donc faire le lien ici avec ma recherche qui traite de l'identité professionnelle - qui, elle aussi, présente aussi un caractère social très fort - et sur la méthode choisie, l'autoethnographie caractérisée par l'importance accordée à l'autre dans le récit. Finalement, avant même d'analyser ses propres actions, le futur professeur de FLE doit comprendre les représentations qui sont en jeu et qui guident donc ses décisions. C'est donc dans le cadre d'un récit autoethnographique que j'entreprendrais d'analyser les événements de ma vie caractérisé par la prise de décision afin d'appréhender mon identité professionnelle en construction.

## 2 La réflexivité par le récit

Dans cet ouvrage collectif *Le tournant réflexif. Pratiques éducatives et études de cas* (1996), Schön réunit quatorze études de cas, chacune ayant une démarche méthodologique différentes mais adoptant tous une démarche réflexive. Au chapitre 12 de cet ouvrage de référence, c'est Clandinin & Connelly (1996) qui étudient le comportement de Phil, directeur de l'école primaire Bay Street depuis moins d'un an. Ils utilisent la narration comme démarche réflexive, notamment par l'échange de compte-rendu pendant huit années, des enregistrements, des transcriptions de réunions, etc. qu'ils ponctuent de références scientifiques au fur et à mesure que les interprétations du récit se dévoilent. Les auteurs

« travaillent à partir de versions tirées de théories contemporaines en analyse narrative, en raisonnement narratif et en analyse herméneutique ».

Selon les auteurs, qui sont observateurs-participants dans le cas de cette recherche, « Raconter sa vie délibérément et à plusieurs reprises est une méthode fondamentale de croissance personnelle et sociale » (ibid., p. 387). Les auteurs appliquent cette affirmation au contexte professionnel et social de l'éducation : il s'agit de prendre part aux phénomènes vécus et de les intégrer dans ses savoirs d'expérience sans utiliser une technique savante pour les comprendre. De plus, « l'expérience et la vie sont irrémédiablement entremêlées [...] étudier l'expérience c'est étudier la vie » (p.389). Le récit de l'expérience doit se faire dans un mouvement continu, cyclique et rythmé : il s'agit de narrer une succession d'évènements dans lesquels se présente l'expérience. Les deux notions sont donc inextricablement liées. L'expérience possède une structure passé-avenir dont il faut aussi tenir compte : il s'agit de narrer des évènements passé dans un présent actuel tout en ayant un regard sur l'avenir. L'aspect individuel de la personne est considéré comme un facteur ce qui permet de voir surgir l'aspect personnel et donc social dans la narration.

Les chercheurs se questionnent sur la manière de rendre intéressante l'étude de l'éducation d'un individu : trois constats sont faits. Premièrement, tout sujet a déjà fait une expérience de l'éducation ce qui l'amènera lors de nouvelles expériences à remanier un savoir qui, finalement, est déjà présent. Deuxièmement, l'individu est lié au social : une biographie n'est donc pas uniquement l'histoire d'un individu mais véhicule aussi une culture. D'ailleurs les éléments distinctifs de l'aspect personnel sont une obligation dans le cadre de récit en éducation. Les auteurs postulent que « le langage premier de la personne a besoin d'être, en même temps individuel, social, culturel et personnel quant à son histoire, comme dans une biographie » (p.391). Ces éléments renvoient au savoir d'expérience.

Enfin, les auteurs font la distinction entre *réflexion* (avenir) et *délibération* (passé) qui sont toutes deux des recherches-action mais qui n'ont pas la même temporalité : « En effet, d'un côté, la *réflexion* implique couramment une préparation de l'avenir alors que, de l'autre, la *délibération* implique des considérations du passé » (p.392). Ces deux notions conduisent à des résultats caractérisés par le doute : et comme Dewey l'affirme « le doute et l'incertitude sont les marques d'authenticité de toute recherche sociale de quelque envergure » (p.393).

La particularité de ce type de recherche qualitative se situe dans la subjectivité des données recueillies : en effet, qu'il s'agisse de récit, de compte-rendu, d'observation-participante, etc. il y aura toujours interprétation. « Bref, en recherche narrative, la personne est modelée par la situation et modèle sa propre situation en vivant son récit et en racontant sa vie ». Les chercheurs expliquent que leurs conclusions faites à partir des données recueillies sont aussi issues de leurs propres interprétations et que s'ils avaient soumis leurs résultats au directeur de l'école, sujet de l'étude, ils auraient pu avoir une autre interprétation et donc, des résultats différents. C'est ici la distinction entre chercheur et sujet qui nous pousse à considérer que le sujet est le mieux placé pour mettre en mot sa vie, ses actions et les interpréter.

« L'interprétation et l'auditoire doivent faire partie des préoccupations principales du chercheur » (p. 412). En effet, lorsqu'il s'agit de relater des événements et d'en faire leurs interprétations, le chercheur va s'adresser à un auditoire dont il doit tenir compte à l'heure de la rédaction afin que les éléments exposés et leurs liens soient clairs et compréhensibles. Le but étant que le lecteur puisse se retrouver dans le récit et être amené à réfléchir sur sa propre situation. De plus, le récit, une fois écrit et diffusé, n'appartient plus à l'auteur puisque les lecteurs pourront trouver des significations non explicitées : c'est une autre interprétation du récit qui se construit. En conclusion, « Clandinin et Connelly mettent en lumière le fait que les cas vécus au cours de l'agir professionnel ne se terminent jamais avec la fermeture du dossier » (p.27)

#### **IV. EN CONCLUSION**

En résumé, le futur professeur de FLE passera par des phases lors de son parcours professionnel ; étapes qui pourront être source de tension si l'individu n'est pas capable de les gérer, ce qui aura une influence sur son identité professionnelle. Tout d'abord, le précurseur de concept, Claude Dubar, énonce sa théorie sociologique de l'identité qui est reprise par d'autres auteurs et qui l'appliquent au contexte de l'éducation. Ils étoffent le concept avec d'autres notions : alors que Gohier et al (2001) ajoutent une dimension psychologique

(congruence, estime de soi, etc.) à ce modèle, Beckers (2007) le complète avec l'idée de dynamique identitaire et du modèle de la mémoire autobiographique.

A partir des éléments présentés dans ce chapitre conceptuel, j'ai choisi d'utiliser la définition de l'identité professionnelle et son processus de construction tel que présenté par Gohier et al. (2001). En effet, l'importance de l'introspection dans ce modèle démontre bien la pertinence de se connaître « sans lequel le rapport à l'autre (tout autre, individu aussi bien que société) est impossible. » (p.9) Ce travail en profondeur sur soi et sur ses relations avec les autres suppose une forte capacité d'autocritique (Beckers, 2007, p.154) qui sera nécessaire à l'heure de gérer la dualité entre les processus relationnel et biographique de l'identité professionnelle.

En outre, étant donné la nature biographique de ma principale méthode de recueil des données - l'autoethnographie - il est pertinent de compléter ce cadre théorique avec le concept du *Self Memory System* (SMS) qui permettra à l'individu de gérer ses différents buts personnels qui l'influencent à de nombreux niveaux, comme énoncé par Beckers (2007). De plus, les dynamiques identitaires telles que présentées par Kaddouri (et repris par Beckers, 2007) sont pertinentes pour cette recherche où - grâce aux données recueillies - permettent l'observation de nombreuses stratégies de confirmation, redéfinition, etc.

Enfin, la réflexivité sera prise – dans ce mémoire – comme la capacité à réfléchir *dans, pour* et *par* l'action : il s'agit d'effectuer une narration (autoethnographie) qui permettra à l'auteur/chercheur de prendre entièrement conscience des phénomènes vécus, sans procédés techniques prédéfinis pour les appréhender. La méthode autoethnographique permettra de mener une réflexion pertinente sur le **passé** écrit dans la temporalité du **présent** avec une vision sur le **futur**; le but étant de mettre du sens dans les événements vécus et les expériences qui les accompagnent et la finalité, l'amélioration des pratiques du (futur) professeur de FLE dans le domaine de l'enseignement du FLE.

# CHAPITRE IV

## CHOIX METHODOLOGIQUE

*Pour le futur enseignant de langue étrangère, la rédaction d'écrits biographiques sur son apprentissage et sur sa pratique professionnelle est une étape essentielle. (Causa M., Cadet L., 2006, dans Molinié, 2006, p. 5)*

Dans une première partie, je considérerai deux éléments à prendre en compte dans le cadre de cette recherche qualitative qui utilise une approche autoethnographique. Les données sont recueillies empiriquement et requièrent donc **un examen phénoménologique**. De plus, il est nécessaire d'adopter une approche herméneutique caractéristique de la recherche qualitative. Dans une deuxième partie, j'expliquerai le principe de la méthode autoethnographique puis, je détaillerai les techniques et outils qui m'ont permis de produire mes données ainsi que la démarche d'analyse et d'interprétation utilisée. Je conclurai cette partie avec quelques éléments essentiels à prendre en compte dans la méthodologie employée.

## I. LA RECHERCHE QUALITATIVE

En recherche qualitative, le chercheur s'occupe de se demander comment l'être humain fonctionne socialement. Il s'agit d'étudier les comportements, les représentations et par le biais d'outils et techniques, d'utiliser ces données brutes afin de découvrir des phénomènes de l'être humain dans son caractère notamment social, qu'il soit personnel ou professionnel.

### 1 L'examen phénoménologique des données empiriques

« L'examen phénoménologique des données représente une première étape d'une analyse qualitative » (Paillé & Mucchielli, 2008, p. 86) et s'inscrit non seulement dans les recherches phénoménologiques mais aussi dans les recherches ethnographiques, comme c'est le cas de ce mémoire. Cet examen demande une capacité d'écoute des événements relatés par l'auteur afin d'appréhender le récit<sup>25</sup>. Il s'agit de donner la parole et de la valeur aux choses, à ce qui se présente. Avant d'en faire une interprétation, de mettre sa propre voix (celle du chercheur) sur les événements relatés, il faut donc être capable d'écoute. Aussi, le chercheur doit être capable de faire preuve d'empathie : il s'agit d'écouter l'altérité, la voix de l'autre.

Dans le cadre de cette recherche, une méthodologie autoethnographique a été employée : l'auteur et le chercheur ne font qu'un. C'est une difficulté supplémentaire qui s'ajoute au travail de recherche puisqu'il doit donc être capable de lire les données créées par lui-même avec un

---

<sup>25</sup> Ici, je fais le lien entre les outils que j'utilise dans la méthode autoethnographique (tel que le récit) et les concepts qui peuvent aussi être adaptés à d'autres méthodes. La capacité d'écoute est donc nécessaire pour appréhender le récit en recherche qualitative mais aussi les témoignages des interviewés, les observations d'événements, etc. soit tous les types de données recueillis dans le cadre de recherches qualitatives.

certain recul afin de ne pas se laisser envahir par les hypothèses qu'il aura, inévitablement, lorsqu'il commencera à relater son expérience. Malgré la complexité de l'exercice, il est possible pour l'auteur/chercheur de s'analyser comme nous l'avons vu dans le cadre conceptuel avec la notion de réflexivité.

*Le rapport à soi comme personne ou, en termes synthétiques, la connaissance de soi requiert une capacité introspective qui demande une mise à distance avec soi. Cette mise à distance est rendue possible grâce à un esprit réflexif capable d'autoévaluation. (Gohier et al., 2001, p. 13)*

Il est plus facile de faire preuve d'empathie car le récit est analysé par l'auteur et acteur même des événements : il est connecté personnellement aux événements de la recherche qu'il cherche à interpréter. D'un autre côté, il s'agira toujours d'écouter l'altérité : le social et l'autre sont des composantes de l'autoethnographie comme nous le verrons dans la deuxième partie de ce troisième chapitre.

Cet examen nécessite une reformulation des données qui s'effectue en trois étapes : une relecture constante des données phénoménologiques recueillies, la production de notes ou d'énoncé en marge et enfin, la rédaction de récits phénoménologiques reconstitués des multiples relectures et des notes.

## **2 L'approche herméneutique**

*L'origine du mot herméneutique est en soi éloquente. Dans la mythologie grecque, le dieu Hermès avait la tâche de transmettre les messages entre les dieux et les humains. Cette tâche n'était pas simple car le fossé entre les deux mondes empêchait Hermès de livrer directement les messages. En fait le dieu ailé, avant de transmettre le message devait l'interpréter, le traduire afin de le rendre intelligible au destinataire, fut-il dieu ou humain. L'herméneutique plonge ses racines très profondément dans l'aventure symbolique humaine. (Dubé, 2014, p. 61)*

Dans un deuxième temps, il est donc nécessaire de comprendre le paradigme herméneutique, une méthode théorique et une pratique de l'interprétation et de la compréhension. Il existe nombre d'approches herméneutiques qui ont toutes à voir avec

l'interprétation et le sens, notamment des textes et de l'expérience, afin de les comprendre. Dans le but d'appréhender le sens des actions humaines, les chercheurs, auteurs mais aussi lecteurs doivent faire preuve d'engagement et d'implication personnelle.

Au premier abord, un texte s'approche dans ses parties afin d'en comprendre le sens dans sa globalité. Cependant, si l'on ne comprend pas les parties du texte, on ne peut le comprendre dans sa globalité et vice-versa. Le cercle herméneutique se caractérise donc par un incessant mouvement de va-et-vient entre les parties et le tout. D'autre part, comme le précise Dubé dans sa thèse, le cercle herméneutique est interdépendant de certaines dualités, notamment le passé et le présent, l'expérience et le réflexif, l'expérience intérieure et l'expérience extérieure, le personnel et la culture, l'expérience personnelle et celle d'autrui, les expériences vécues et les savoirs théoriques, la recherche personnelle et la recherche universitaire.

Le mouvement herméneutique est représenté par une spirale : il s'agit d'analyser/interpréter un même moment mais à différents niveaux. Le risque, lorsqu'on analyse un texte, est de plonger plus profondément dans les détails, dans toutes les composantes de l'expérience : il s'agit ici d'une dimension « verticale et intime d'approfondissement » (Dubé, 2014, p. 63), cependant, dans le cadre d'une recherche autoethnographique, c'est « la dimension horizontale socio-culturelle » (ibid.) qui doit être mise en avant. L'interprétation et la compréhension des expériences sont tributaires du chercheur mais finalement, « il est impossible d'en atteindre une pleine compréhension » (ibid.) ; d'où le caractère subjectif de la recherche.

## **II. LA METHODE AUTOETHNOGRAPHIQUE**

### **1 Définition et caractéristiques**

La méthode de l'autoethnographie a été empruntée au domaine de l'anthropologie, une discipline des sciences humaines et sociales qui cherche à étudier l'homme en société. En d'autres termes, il s'agit d'étudier les interactions humaines dans la diversité des contextes sociaux qui existent et interagissent.

« Pour Paillé (2007), l'autoethnographie est « une méthodologie de la proximité, une manière normale, spontanée, naturelle, quasi instinctive d'approcher le monde, de l'interroger

et de le comprendre » (p. 409). » (cité dans Dubé, 2014, p. 2). Le chercheur, grâce à la narration (graphy) de son expérience personnelle (auto) pourra comprendre l'expérience culturelle (ethnos) (Ellis et al., 2011, cité dans Dubé, 2014). Étant donné que l'objet de recherche, le futur professeur de FLE, est amené à enseigner dans plusieurs environnements marqués par des interactions entre de nombreux individus provenant - pour beaucoup - de cultures différentes, le choix de cette méthode est tout à fait approprié. « Ce qui distingue l'autoethnographie des autres approches autobiographiques, c'est qu'elle transcende la pure narration de soi pour s'engager avec davantage de profondeur dans l'analyse culturelle et dans l'interprétation » (Dubé, 2016, p. 4)

*Méthodologie de recherche qui utilise l'expérience personnelle du chercheur pour l'aider à analyser et décrire un phénomène (Hogan, 2013). Là où l'ethnographie est censée amener une rigueur parfaitement scientifique et objective, pour rendre compte d'éléments factuels, l'auto-ethnographie adopte la perspective du chercheur et accepte la subjectivité, puisqu'il s'agit d'un compte rendu qui implique le chercheur émotionnellement et moralement dans sa recherche, tout en y combinant les méthodes de recherche traditionnelles (Ibid.). (Walsh, 2015, p. 275)*

Bullough & Pinnegar (2001), dans leur article « Guidelines for Quality in Autobiographical Forms of Self-Study Research », explicite les lignes directrices afin de produire des données autobiographiques (et par conséquent, des données autoethnographiques qui mélangent biographie et ethnographie) de qualité. De manière générale, les recherches autobiographiques doivent être vraies et honnêtes, permettre de faire des connexions, s'articuler autour des moments essentiels, promouvoir les perspectives et l'interprétation, et être agréable à lire. De plus, en sciences de l'éducation, les données doivent être à propos des problèmes qui font d'un individu un professeur, être choisie par le chercheur en la reconnaissant comme une méthode permettant son développement sans la nécessité de publier ses écrits et finalement, elle a l'inéluctable condition de chercher à améliorer les situations d'apprentissage non seulement pour soi mais aussi pour les autres.

Afin de mettre en place cette démarche autoethnographique, je reprends l'illustration de Rondeau (2011, p. 66) qui reprend les principaux éléments de la méthode :

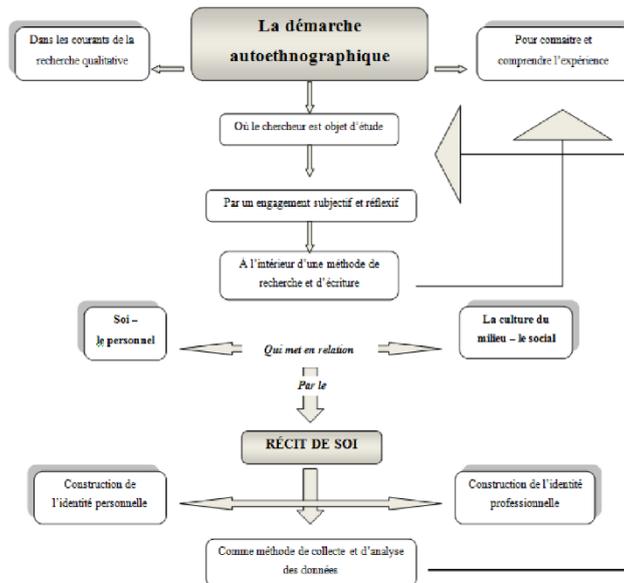


Figure 4 - La démarche autoethnographique selon Rondeau (2011, p.66)

## 2 Écriture autoethnographique et choix de la posture

L'autoethnographie requiert du chercheur de faire des choix méthodologiques car en effet, deux tendances dans le domaine existent : une approche analytique, théorique et objective et une approche évocatrice, émotionnellement engagée et subjective (Dubé, 2016). Tout comme Dubé (2014) qui cite Denzin (2006) et Ellis & Bochner (2000), je tends - comme ces auteurs - vers la subjectivité : en effet, les émotions guident chaque pas du processus de cette recherche lors de l'écriture, de l'analyse et de l'interprétation.

Dans un deuxième temps, Chang (2008) identifie quatre catégories s'appliquant à l'autoethnographie : descriptive-réaliste, confession-émotionnelle, analytique-interprétative, et imaginative-créative. Les écrits descriptifs-réalistes cherchent à présenter – sans évaluation, ni jugement - les lieux, les événements, les expériences, les personnes et/ou environnement, de manière aussi détaillée que possible. Le style confession-émotif permet à l'auteur d'exprimer ses émotions « les plus confuses, les aspects de sa vie qui lui causent problème et les dilemmes qui le préoccupent [...] » (Dubé, 2016, p. 9). Le type d'écrit imaginaire-créatif « peut se manifester aussi bien dans la poésie, la fiction que sous la forme de pièces de théâtre. » (ibid.), seule l'imagination de l'auteur est la limite de ce type d'autoethnographie.

Tout comme Dubé, je situe cette recherche dans le type analytique-interprétatif puisque l'un des buts de cette autoethnographie est « d'identifier les éléments principaux du récit » afin de dégager les « liens significatifs entre eux » (Dubé, 2016, p. 9). J'admets aussi emprunter quelques éléments des autres types notamment du style confession-émotif puisque cet écrit a aussi pour but d'identifier les moments de crises et de remises en question qui permettent le développement d'une identité professionnelle du (futur) professeur de FLE. L'objectif de cet écrit est de mettre en évidence les données considérées comme les plus pertinentes afin d'expliquer quelles sont les interrelations entre elles et la recherche en cours.

Notamment, il s'agit d'analyser les évènements relatés et leurs impacts sur les représentations en jeu : la connaissance de soi, ses valeurs, ses croyances, ses habiletés, etc. et la représentation des enseignants et de la profession, ses idéologies, ses savoirs, ses valeurs, etc. Par l'observation de récurrences mais aussi de changements et d'évolutions, l'un des buts pour l'auteur est d'accéder à sa représentation de lui-même en tant qu'enseignant. La rédaction de ma propre autoethnographie me permet d'amorcer une réflexion sur ma vie dont le processus d'analyse et interprétation me permettra d'agir en conscience et d'améliorer ma pratique enseignante, pour finalement, mieux transmettre la langue française.

### **3 Étapes de la méthode autoethnographie**

#### ***a. Production des données***

Dans le cadre de ce mémoire, je choisis donc d'utiliser la méthode de l'autoethnographie afin de constituer les données qui me permettront d'appréhender mon identité professionnelle et de mettre en lumière les événements biographiques qui ont défini cette dernière. De plus, j'utilise le journal de bord depuis le début de mon stage à l'UPN : il me permet de saisir les événements dans leurs formes la plus exacte puisqu'ils ont été relatés peu de temps après les avoir vécus. Enfin, j'utiliserai toutes les autres sources de données à ma disposition afin d'étayer mes hypothèses : e-mail avec mes directrices de mémoire, discussion avec mes camarades en Master FLE, questionnaire fait à mes étudiants, anciens documents scolaires, photos personnelles, etc.

A l'instar de Dubé (2014), trois types de données temporellement distinctes sont utilisées dans ce travail de recherche :

1. L'autoethnographie qui permettra d'effectuer un retour sur les moments essentiels du passé qui correspondent principalement à des périodes en tant qu'élève, apprenante, étudiante, tutrice, stagiaire, etc. > **Données intérieures qui proviennent du passé**

2. Le journal de bord qui permettra de mettre en lumière les caractéristiques actuelles de l'identité professionnelle. > **Données intérieures qui proviennent du présent**

3. Les sources extérieures qui permettent de corroborer, valider, réfuter des hypothèses et de recueillir des données manquantes. Il s'agit, entre autres, de messages écrits, de discussions avec les pairs, la famille, les amis, des courriels, des publications personnels sur internet, etc. > **Données extérieures qui proviennent du passé et du présent**

### ***b. Traitement des données***

Après avoir récolté tous les matériaux, j'ai pris du recul en relisant de nombreuses fois les données et de réfléchir sur ces dernières.

Tout comme Dubé, j'emprunte les quatre étapes de traitement de données à Chang (2008) soit l'étiquetage, l'épuration, l'analyse et l'interprétation, et l'écriture. Ne disposant pas d'autant de matériau que cette chercheuse qui fait le récit d'une vie de plus de 50 ans, je réutilise ces étapes et réalise leur pertinence dans le cas de matériaux encore plus amples : à noter, donc, que ces étapes seront primordiales lorsque le (futur) professeur de FLE se lancera dans l'écriture de sa vie, de ses expériences, etc. qu'il devra ensuite analyser et interpréter; étapes que je présenterai plus tard dans ce chapitre.

Dans un premier temps, l'étape de l'étiquetage est primordiale. En effet, lors des nombreuses relectures, les passages doivent être clairement reconnus pour être facilement retrouvé par la suite. L'écriture rigoureuse des dates, éléments principaux du contexte, mots-clés, etc. facilitera le repérage des récurrences ou le manque d'information de certains extraits du récit. Cette étape s'avère extrêmement utile arrivé au moment de l'analyse et de l'interprétation : en effet, les données doivent clairement identifiées et classées. Ensuite, l'étape de l'épuration a été le moment de faire le deuil de certains extraits, non essentiels pour l'analyse. J'ai sélectionné les informations les plus pertinentes et celles dont la signification et le sens étaient les plus apparentes. C'est à ce moment-là que des thèmes commencent à apparaître.

Il est à noter que le processus de recherche autoethnographique est loin d'être linéaire, les quatre étapes comme identifiées par Chang se chevauchent et alors que je recueille des données, j'en rétrécis d'autres, j'en supprime certaines et j'en étiquette, tout ça dans un mouvement spiralaire et cyclique comme l'impose l'approche herméneutique dans laquelle s'inscrit cette recherche.

#### **4 Avantages et limites**

Premièrement, l'avantage premier de l'autoethnographie était pour moi le fait que ma recherche ne dépendrait pas d'autres individus. Notamment, dans un contexte de pandémie mondiale, récolter des données sur le terrain s'avérait compromis. C'est donc moi-même, la chercheuse qui est autrice et objet de sa propre recherche : implication, engagement et détermination sont donc de rigueur car l'avancement de ma recherche ne dépend que de moi.

Deuxièmement, l'autoethnographie est un travail de réflexivité qui « permet de comprendre comment nos propres expériences affectent ce que nous comprenons et comment nous agissons (y compris les actes de recherche) » (Albert & Avenier, 2011, p. 23). Les récits, dont fait partie l'autoethnographie, « favorisent l'expression de la pensée authentique du sujet » (Paillé & Mucchielli, 2008, p. 94) puisqu'ils sont rédigés à la première personne, une forme personnelle d'écriture. Par ailleurs, au niveau des résultats explicités, les lecteurs seront plus à même de se connecter émotionnellement à la recherche dont il est sans cesse rappelé qu'elle traite de « vraies personnes » (ibid.).

En ce qui concerne les limites de la méthode autoethnographique, Selon Chang (2007, cité dans Walsh, 2015, p. 276), il existe cinq « problèmes » à éviter.

D'abord, l'utilisation du label autoethnographie doit être appropriée à la recherche. Ensuite, le chercheur doit éviter de tomber dans le narcissisme en se centrant sur lui-même, « ses perceptions, son ressenti, en isolation des autres participants » (ibid.). L'autoethnographie étant différente de l'autobiographie notamment par la prise en compte essentielle de l'autre, il est nécessaire d'effectuer une mise à distance avec soi pour appréhender l'altérité et ne pas tomber dans le narcissisme du sujet. Ensuite, « la mémoire et le souvenir » ne doivent pas être les « sources exclusives de données ». Troisièmement, il ne doit pas s'agir d'une narration qui

remplacerait l'analyse, l'interprétation et l'explication. Enfin, il faut prendre en compte les standards éthiques vis à vis des tiers notamment en anonymisant les données.

*On la critique souvent en raison de sa mince frontière entre les sciences sociales et un genre d'écriture littéraire, une forme narrative sans réel apport scientifique évident au premier abord. Mais Laurel Richardson (2000b) réplique en disant que c'est justement dans le croisement des sciences sociales, de l'écriture narrative et de la littérature que se trouve la fin – ou le début ! – d'une enquête promouvant le processus créatif de recherche de sens, de compréhension, de prises de conscience et d'analyse du vécu. Cette auteure suggère même l'idée que cette approche puisse contribuer à développer la réflexivité du chercheur par une voie d'authenticité qui demande à toucher le lecteur de façon à ce qu'il puisse trouver sa propre résonance dans le récit autoethnographique. (Rondeau, p. 53)*

### III. LES TECHNIQUES ET OUTILS DE PRODUCTION DES DONNEES

#### 1 Le récit et l'histoire de vie

En tant que méthode de recherche, le récit de vie fait partie du courant anthropologique et notamment, du large domaine des approches autobiographiques. Selon les courants et les auteurs, le récit de vie est distingué de l'histoire de vie.

Le récit de vie est fondé sur l'étude de la temporalité et est une approche résolument biographique. Il est considéré comme la technique de recueil de données où le narrateur va raconter et effectuer « une réorganisation d'évènements du passé » (Le Grand, 2000 cité dans Burrick, 2010, p. 9). Alors, il s'agira de mettre du sens sur ces évènements réorganisés selon la narration de la personne. C'est un travail herméneutique à part entière. On attribue du sens aux événements relatés ce qui conduit le récit de vie à devenir histoire de vie « grâce à l'analyse, la réflexion et la construction d'une « totalité intelligible » » (Legrand, 1993 cité dans Burrick, 2010, p. 9) : on atteint une forme littéraire du matériau.

Dans son article « Définitions et exemples d'utilisation du récit de vie », Mével (1999) indique en quoi le « récit est un outil essentiel de formation de l'identité professionnelle »

(p.105) en reprenant les 9 universaux des réalités alternatives tels qu'exposées par Bruner (1996) :

(1) une structure où le temps fait sens : dans le récit de vie, le narrateur va prendre possession de son histoire afin de mieux la maîtriser. Il s'agit de donner du sens à son histoire grâce à la dimension diachronique (temporelle) des événements qui structurent le travail.

(2) la particularité générique : « nous donnons sens à des événements en les assimilant à la forme de la comédie, de la tragédie, de l'ironie, de la romance » (Bruner, 199624) : il s'agit ici de faire des liens entre les éléments du curriculum vitae (CV), de mettre des mots et du sens sur son histoire.

(3) il y a des raisons à nos actions : « la recherche qui a lieu dans les récits, c'est celle des états intentionnels qui se situent derrière les actions : le récit cherche des raisons et non des causes » (Bruner, 199624) : dans ce cas, « Il s'agit donc [...] de passer d'une conception d'un parcours subit à une conception plus dynamique où les choix sont assumés. Pour cela il est indispensable que le récit soit réalisé à la première personne » (Mével, 1999, p. 106)

(4) la composition herméneutique : il s'agit ici de donner du sens aux événements de vie explicités dans le récit afin de « travailler le rapport entre nos gestes professionnels du quotidiens (dans la courte durée) et nos choix professionnels d'ensemble (qui s'élaborent dans la longue durée) » (ibid.)

(5) la canonicité implicite : le récit doit être accessible aux lecteurs. Il ne doit pas être théorisé ou conceptualisé car l'un des buts du récit est d'arriver à un partage d'expérience et de valeurs entre l'auteur, le chercheur et le lecteur.

(6) l'ambiguïté de la référence au réel : le récit de vie se situe dans un entre-deux entre subjectivité et objectivité qui permet de dire les pratiques en même de les protéger puisqu'il s'agit de le mettre en concordance avec ce que l'auteur « cherche à dire et/ou apprendre de lui-même » (ibid.).

(7) au cœur du récit : un problème obstacle : notamment, le récit est l'occasion de se confronter à ses problèmes et à ses questionnements afin de les résoudre. C'est le sens qui est encore une fois mis en avant ici.

(8) la négociabilité intrinsèque : le récit est subjectif puisqu'il est raconté du point de vue de son auteur. Cette spécificité permet de « facilite[r] la décentration et fait travailler l'implication » (ibid.).

(9) l'extensibilité historique du récit : le récit permet d'intégrer les pratiques dans des histoires sociales plus larges. Il s'agit de mettre en relation les autres, le social et le collectif en collaboration avec l'élaboration d'une identité professionnelle.

Mével (1999) met en avant l'utilisation du Récit de Vie Professionnelle (RVP) pour l'élaboration d'une identité professionnelle. Comme il le précise, l'utilisation du RVP pour les futurs professeurs en formation initiale est possible à partir du moment où ils incluent leur vision de la profession lorsqu'ils étaient élèves : c'est ce que je m'engage à faire dans l'écriture de mon auto-ethnographie. Les qualités des récits de vie tels qu'il les expose sont tout à fait pertinentes cependant, ma recherche ne se situe pas uniquement au niveau des événements professionnels, comme il le suggère avec cet outil. Mon histoire de vie s'engage à la fois dans une dimension personnelle et professionnelle : en effet, les deux sont intrinsèquement liées.

Le courant autoethnographique a notamment été très développé dans des écrits scientifiques en anglais alors qu'en France, comme nous l'avons vu, c'est le courant des histoires de vie qui est très développé : cependant, malgré des similitudes, ce type de recherche est utilisé dans le cadre de groupe de formation. Bien que j'en conçois les avantages, ma recherche ne possède pas cette dimension de groupe et de co-investissement, c'est donc l'autoethnographie qui guidera méthodologiquement ma recherche (Pineau et LeGrand, 1993 cité dans Dubé, 2014, p. 27)

## 2 Le journal

L'un des outils de recueil des données utilisé est le journal. A la fois journal de bord, de recherche, de pratique, etc., il m'a permis de relater les événements vécus, de faire état de mes sentiments à un moment temporel précis mais surtout de garder en mémoire des phénomènes que j'aurais certainement pu oublier avec le temps, notamment lors de fortes périodes d'activité (comme c'est le cas lors de la dernière année du master). C'est en ça, notamment, que le journal est l'un des meilleurs alliés de la recherche qualitative : il permet au

chercheur de s'immerger de nouveau dans un passé vif, au plus près de la réalité, puisque ce dernier est écrit dans un temps relativement court après les événements vécus.

*Le journal comme outil de recueil de données a comme fonction de permettre au chercheur de retrouver la dynamique du terrain et de reconstituer les atmosphères qui ont prévalu pendant la recherche, cela une fois que le travail sur le terrain est terminé et qu'il faut rédiger le rapport de recherche, le mémoire ou la thèse. (Karsenti et Savoie-Zaic, 2004, p. 148 cité dans Dubé, 2014, p. 82)*

Dans mon cas, le journal de recherche a été rédigé pendant mon stage de fin d'étude. Il est à préciser que je l'ai commencé lorsque la modalité des cours est passée du présentielle au virtuelle (à cause de la situation sanitaire particulière). Il a donc été écrit du 24 avril 2020 au 26 juin 2020 et est composé d'une vingtaine de pages. Plus exactement, dans ces écrits, je fais référence au travail de mémoire en collaboration avec mes directrices, aux cours virtuels que je suis à l'Université Pédagogique Nationale et surtout, je parle d'éléments relatifs à mon stage de fin d'étude (deux heures de cours à dispenser par semaine).

### **3 Les autres sources de données**

D'autres types de données ont été utilisés dans le cadre de cette recherche. En effet, afin de permettre une triangulation et donc une validation des données, j'ai dû recourir à divers documents me permettant notamment de vivifier ma mémoire et d'étayer l'écriture de mon autoethnographie, de confirmer des hypothèses, de me guider dans le fil directeur de ma recherche, etc.

J'ai utilisé des documents scolaires tels que des bulletins de notes, des appréciations de professeurs, des photos de classe, etc. Mais aussi, afin de vivifier ma mémoire, j'ai relu les conversations que j'entretenais en privé sur les réseaux sociaux, aux époques où ma mémoire avait du mal à se souvenir. Enfin, j'ai visionné mes photos de ces époques : étant une personnes qui apprend en écrivant, en voyant les mots sur le papier, je savais que les photos seraient un bon moyen de ressouvenance. Il s'agit d'une documentation écrite ou visuelle, officielle ou personnelle.

Tout au long du processus, j'ai estimé qu'il me fallait parler de mes interprétations avec les autres dans le but de les compléter, de les confirmer ou infirmer : ce sont des données issues de l'interaction écrite ou orale tel que mes échanges avec mes directrices de mémoire, des discussions informelles avec ma famille, mes amis et mes camarades de master FLE, etc. Le dialogue avec l'autre est une composante essentielle de l'autoethnographie puisque le chercheur est amené à s'interroger sur le contexte social et les modèles d'interactions qu'il sous-entend. Il est donc pertinent que cette composante reste active tout le long de la recherche.

Enfin, des documents écrits professionnels tels que des articles scientifiques, des livres, des mémoires, des thèses, etc. ont été inclus dans cette recherche comme peut en témoigner la bibliographie de ce mémoire.

#### **IV. LA DEMARCHE D'ANALYSE ET D'INTERPRETATION DES DONNEES**

*L'étape de l'analyse et de l'interprétation est cruciale car, si elle permet de décrire ce qui s'est passé dans la vie du chercheur, elle tend surtout à expliquer de quelle façon les liens qui relient les parcelles de souvenirs expliquent les présuppositions du chercheur et ses relations avec les autres et la société. (Paillé & Mucchielli, 2008, p. 89)*

La singularité et les débats sur la méthode autoethnographique ne l'exempt pas, comme toute méthode de recherche, de devoir produire des données, de les traiter et de les analyser. Comme le précise Albert & Couture (2013), il n'existe pas de démarche normative pour la validation des savoirs produits dans le cadre d'une recherche autoethnographique.

A un niveau méthodologique, il est donc pertinent de préciser quelques détails du processus d'analyse des données. Il existe différentes méthodologies en ce qui concerne l'analyse de récit. Alors que Dubé (2014) utilise les étapes de traitement des données de Chang (2008) soit l'étiquetage, l'épuration, l'analyse et l'interprétation et l'écriture, Rondeau (2011) choisit d'effectuer une analyse thématique de son récit en identifiant « la connaissance de soi, les questionnements, les interactions, la perception des autres enseignants et de la profession et l'expérience ». Dans le cadre de cette recherche, j'ai choisi une analyse qualitative en mode

d'écriture utilisée dans la recherche de Paillé et Mucchielli (2008) que j'explicité dans la partie qui suit.

Cette méthode d'analyse et d'interprétation permettra de faire émerger les problématiques relatives au passé par l'autoethnographie, au regard notamment du présent par le journal de bord tout en envisageant un futur, celui de professeur de FLE.

## 1 L'analyse qualitative

Les méthodes d'analyse qualitative ont pour objet d'étude « les êtres humains, leurs expériences, leurs sociétés » (Paillé & Mucchielli, 2008, p. 5) : il s'agit de rendre conscient et structuré le processus d'analyse que chaque individu utilise « de façon spontanée et intermittente dans la vie quotidienne. » (Dubé, 2014, p. 90). Alors que les méthodes de recueil de données qualitatives sont l'objet de nombreux ouvrages scientifiques, ceux sur les méthodes d'analyse qualitative se font plus rares.

Les conditions de l'analyse qualitative posé par Paillé : lié à une approche de terrain, il faut laisser place à la découverte des phénomènes en jeu et laisser de côté les hypothèses théoriques qui pourraient limiter la vision du chercheur lors du traitement de ses données. Deuxièmement, il faut effectuer une alternance régulière entre la collecte des données et leur analyse ; analyse qui doit être « enracinées dans les données premières » (Dubé, p.90).

Le but est donc de donner du sens et faire ressortir la signification et la cohérence de données qui apparaissent désordonnées au premier abord. En recherche qualitative, la mission du chercheur lui demande une forte capacité réflexive.

## 2 L'analyse en mode d'écriture

*Autrement dit, au lieu de créer des entités conceptuelles, de générer des codes ou tout autre moyen de réduction ou d'étiquetage des données, l'analyste va s'engager dans un travail délibéré d'écriture et de réécriture, sans autre moyen technique, qui va tenir lieu de reformulation, d'explicitation, d'interprétation ou de théorisation du matériau à l'étude » (ibid.).*

### *a. Spécificité et validité de l'analyse qualitative en mode d'écriture*

Dans cette recherche, l'écriture devient le moyen et la finalité de l'analyse et est tout à fait appropriée pour l'étude du matériau biographique, notamment. Cette analyse constitue un prolongement des récits phénoménologiques dont j'ai parlé dans la première partie de ce chapitre.

Il est compliqué de reformuler et d'établir des liens entre des portions de texte, bien plus que lorsqu'il s'agit d'analyser des thèmes ou catégories préalablement identifiés. Cependant, même ces techniques d'analyse contiennent des « germes de texte », et « débouche, de toute façon sur une traduction de l'ensemble en termes langagiers, sous la forme privilégiée du texte suivi » (Paillé & Mucchielli, 2008, p. 124). La validité du travail d'analyse par l'écriture est prouvée puisque « le texte permet de représenter les phénomènes observés pratiquement termes à termes (ce qui est une excellente définition de la notion de validité) ». (idem., p.125). De plus, « L'écriture comme praxis d'analyse » (Paillé & Mucchielli, 2008, p. 123) constitue une « stratégies d'analyse suffisante en soi » (ibid.).

### *b. Travail de transposition pour le mode écriture*

Le premier niveau du travail d'écriture consiste à passer de la mémoire à l'écriture de l'autoethnographie (transcription). Le deuxième consiste en « l'annotation du corpus et toutes les formes d'essais de sens » c'est-à-dire d'effectuer un **travail de transposition**. Enfin, le troisième niveau consiste à écrire le rapport et est appelé reconstitution.

Le travail **d'appropriation** du matériau de la recherche consiste, originellement, à s'approprier un matériau qui est au départ étranger au chercheur. Dans le cas de cette recherche, l'auteur et le chercheur ne font qu'un, c'est donc un travail d'appropriation ciblée que je mettrai en place : il sera attribué aux divers éléments en présence une valeur de signifiante. Certains seront délaissés en faveur de ceux qui permettent de répondre aux objectifs de la recherche: parfois, alors que tout semble connecté et significatif, il m'a fallu faire un effort pour prendre du recul sur ces données qui rendent compte de ma vie. Ce travail de mise en distanciation a été nécessaire tout le long de la recherche, même si parfois, la part affective cherchait à reprendre ses droits.

Une deuxième étape de **déconstruction** du matériau est nécessaire. En effet, il faut procéder à une sélection des données pertinentes pour la recherche étant donné que la visée descriptive va au-delà de l'examen phénoménologique des données. Certains éléments - au dépend d'autres - doivent être pris en dehors de leur contexte d'origine, ce qui permettra de générer un texte sur cet élément dans le but de dégager l'essence générale de l'expérience et la « remettre [...] dans ses contextes pertinents » (p. 126).

La **reconstruction** consiste en « l'effort synthétique d'assemblage signifiant de données relatives à un phénomène, qui va prendre des formes diverses : typologie, regroupements et recoupements thématiques, modélisations. » (ibid). On cherche à effectuer une recontextualisation (Tesch, 1990) lorsque l'on « rapporte les données isolées puis amalgamées aux contextes spécifiques qui les ont portées » (cité dans Paillé et Mucchielli, 2008, p. 123). C'est alors que le travail d'écriture du rapport rendra compte de la compréhension et interprétation atteinte par le chercheur.

### *c. L'écriture comme effort d'analyse compréhensive*

L'écriture est considérée comme un effort d'analyse compréhensive puisqu'elle permet d'actualiser l'analyse et de déployer la conceptualisation. L'écriture est avant tout un acte créateur mais elle est aussi un moyen de communication et une activité de consignation. L'écriture a une forme ouverte ce qui favorise l'épanchement du chercheur qui lui permettra d'effectuer une analyse plus vivante qu'avec d'autres techniques qui sont peu flexibles et fluides. Notamment, ses caractéristiques « lui permettent d'épouser les contours parfois capricieux de la réalité de l'étude, d'emprunter des voies d'interprétation incertaines, de poser et résoudre des contradictions, bref de faire écho à la complexité des situations et des événements » (Paillé & Mucchielli, 2008, p. 127). L'écriture et le texte comme outils d'analyse auront sensiblement la même forme et le même fond que le matériau analysé puisqu'elle permet l'utilisation des mêmes procédés.

La description, l'évaluation et l'analyse sont les trois formes de l'écriture en tant que moyen d'analyse. L'écriture évaluative demande un jugement de la part du chercheur et le lecteur sera donc « plutôt invité à considérer une analyse par questionnement analytique ». En ce qui concerne l'écriture de type analytique, elle requiert tout de même de passer par un examen

descriptif des données, en conséquence, certaines étapes de ce processus d'écriture de type analytique sont valables pour le type descriptif. Les histoires et récits de vies (biographie, ethnobiographie, etc.) du courant anthropologique sont en grande partie associés à la forme descriptive mais pas uniquement. En effet, dans la présente recherche, l'objectif est aussi d'ordre analytique.

*Elle [l'écriture analytique] donne alors à repenser avec des paramètres nouveaux le phénomène étudié, soit qu'elle en fasse ressortir des aspects les plus significatifs (mise en évidence), qu'elle lui fournisse un nouveau contexte interprétatif (interprétation), ou qu'elle le mette en rapport complexe et multiple avec ses propres ressorts, contextes, logiques, processus (théorisation). (Paillé & Mucchielli, 2008, p. 128)*

#### **d. Étapes de l'écriture analytique**

Dans un premier temps, avant même de commencer l'analyse en mode d'écriture, le chercheur doit mettre en évidence les moments clés du récit et établir des liens entre eux : il pourra avoir besoin d'annoter son texte. L'analyse en mode d'écriture peut être aidée par l'usage de différents types d'annotations. Paillé & Mucchielli (2008, p.13-14) en distinguent cinq différentes (la rubrique, le thème, l'énoncé, le code et la catégorie).

<b>Rubrique</b>	Vie familiale <b>Sous rubrique</b> : Difficultés attachées à la vie familiale
<b>Thème</b>	Soins difficiles des enfants
<b>Enoncé</b>	Courte synthèse de contenu : expression et courtes phrases fidèle au contenu
<b>Code</b>	Diff. V.F. (Difficultés Vie Familiale)
<b>Catégorie</b>	Surcharge parentale

*Tableau 3 - Les types d'annotations formelles en analyse qualitative : exemples (Paillé et Mucchielli, 2008, p.13-14)*

Seule l'une d'entre elles a été utilisée dans le cadre de cette recherche autoethnographique : l'énoncé puisque « Son emploi est avant tout lié à des objectifs d'examen phénoménologique du corpus (à l'aide d'énoncés phénoménologiques) [...] » (ibid.) Il s'agit de « résumer, synthétiser ou reformuler un extrait » (ibid.), par des expressions et courtes phrases

fidèles au contenu et synthétique<sup>26</sup>. Cette première étape m'a permis de mettre de l'ordre dans le récit et d'établir des liens entre les extraits afin d'identifier ceux qui sont liés et qui sont les plus pertinents pour répondre à la recherche.

L'analyse en mode d'écriture permet de donner une réponse à un questionnement très général : « Qu'y a-t-il à décrire, rapporter, constater, mettre de l'avant, articuler au matériau à l'étude ? » (Paillé & Mucchielli, 2008). Cette question demande au chercheur d'effectuer une relecture attentive du matériau avant de pouvoir laisser libre court à sa plume. Après s'être imprégné du texte, les données commencent à faire sens et les phénomènes décrits pourront être mis en relation : « Le lien sera pressenti sous la forme d'une parenté entre les phénomènes décrits par les divers essais textuels » (p. 277). Ainsi, « la compréhension émerge » ce qui va permettre au chercheur de produire des constats qui suivront la première étape d'annotation présentée précédemment qui permettaient déjà d'appréhender l'écriture de ces constats.

Ces derniers - d'abord courts - se transforment en longs textes analytiques au fur et à mesure de la relecture, l'écriture, réécriture et l'accumulation de ces derniers. Ce sont des éléments posés qui font état de la compréhension du chercheur à un moment T de son analyse. Les constats vont se multiplier, s'étoffer, être reformulés, révisés, etc. dans des tentatives d'interprétation au fil de la consolidation herméneutique du matériau empirique. Il est nécessaire de faire attention à un certain point : il ne faut pas travailler seulement sur les constats car le chercheur pourrait « glisser rapidement vers l'identification de variables ou de facteurs, et faire perdre de vue l'objectif de ce type d'approche [...] » (p.130). Un retour constant au matériau originel est nécessaire : notamment par l'utilisation de mots-clés, les récurrences et les liens entre les portions de texte et les constats seront plus faciles à identifier, à regrouper puis à synthétiser/reformuler/analyser/expliciter/donner du sens. Ce sont les textes longs qui vont permettre au chercheur de déployer entièrement son analyse et de faire émerger le sens.

Au fur à mesure de l'analyse du texte (lecture, relecture, écriture, réécriture, etc.) des liens entre les différents écrits vont apparaître. Lors de la rédaction, le chercheur va vouloir faire référence à d'autres portions de texte qui, pour lui, sont en rapport avec les données analysées jusque-là. Comme le disent Paillé & Mucchielli (2008, p. 131) : « Il peut s'agir de l'amalgame ou

---

<sup>26</sup>La rubrique, le thème, la catégorie et le code sont moins précis et explicites : ces annotations sont plus orientées à une analyse de contenu ou à une analyse thématique, ce qui n'est pas le cas dans cette recherche.

du « collage » des extraits pertinents ou d'une synthèse nouvelle, lesquels seront à leur tour fondus dans un récit encore plus englobant, et ainsi de suite » (p. 131). Au début de l'analyse, les données sont examinées attentivement et progressivement « l'écriture traite de plus en plus des ressemblances, des récurrences, des processus transversaux, de la logique d'ensemble » (ibid.). Lorsque le travail d'écriture devient de plus en plus difficile, c'est alors que l'analyse devient pertinente et permet de mettre en relief la complexité des situations humaines étudiées. Dans le cadre d'un travail doctoral, c'est une dizaine de textes réécrits qui seront nécessaires à une bonne analyse.

Quelque soit le type de recherche et le mode d'analyse, la production d'un texte « intégrateur » est l'objectif final du travail du chercheur : « le texte final est donc une analyse qualitative, c'est-à-dire une proposition de compréhension de phénomènes, faite à un lecteur » (ibid.). Le chercheur démontre la cohérence des textes ce qui lui permet de faire jaillir le sens des relations faites afin d'arriver à une interprétation finale. L'analyse en mode d'écriture est donc une stratégie d'analyse unique et complète qui permet une interprétation étroitement corrélée aux différentes histoires socioculturelles des événements relatés. Elle peut être complétée par d'autres techniques d'analyse (métaphoriques, structurales, etc.).

### **3 Justification de la méthode**

Afin d'initier une réflexion sur les expériences personnelles, professionnelles, scolaires, etc. qui ont influencé mon identité professionnelle et donc mes pratiques, il est nécessaire d'utiliser un outil qui est déjà à ma disposition : ma mémoire. En effet, comme énoncé plus tôt, le récit d'événements passés contribue à la construction d'une identité professionnelle et fait partie des méthodes utilisées par les chercheurs pour étudier les phénomènes humains caractéristiques des sciences humaines et sociales. L'écriture de la totalité ou d'événements d'une vie par la mémoire, constitue une reconstruction subjective et arbitraire de la réalité (Mével, 1999) : « la scientificité du récit de vie porte donc sur la cohérence interne du vécu explicite et sur l'articulation de ces données avec les contextes socio-historique et politique. ». Il est donc important de raconter fidèlement mes expériences tout en les situant dans leur contexte socioculturel. En effet, la particularité du professeur de FLE est qu'il sera confronté à

différentes cultures dans l'exercice de sa profession, ce qui influencera son enseignement et par conséquent, son identité professionnelle.

Puisque les données de la recherche sont produites (presque) entièrement par moi-même, il est nécessaire de légitimer l'acquisition de connaissances à partir de récits autobiographiques ; autoethnographiques, dans le cas de cette recherche. La méthode de l'autoethnographie est justifiée et utilisée par de nombreux auteurs dans différents domaines et notamment dans les sciences de l'éducation (Dubé, 2014 ; Ellis, 2004 ; Rondeau, 2011 ; Yazan, 2019) dans le but d'amener les sujets-chercheurs à se développer (au niveau de leur pratique, de leur identité professionnelle, etc.).

Ellis & Bochner (2000), dans leur ouvrage *Autoethnography, personal narrative, reflexivity : Researcher as Subject*<sup>27</sup>, affirme que la « critique réflexive sur son propre positionnement comme chercheur inspire le lecteur et l'incite à réfléchir de façon sur sa propre expérience de vie, sur la construction de soi et sur ses interactions avec les autres dans des contextes sociohistoriques » (cité dans Dubé, 2014, p. 276-277). J'espère donc que le langage utilisé, un langage que je veux relationnel, qui permettrait de créer une sorte de dialogue avec le lecteur, lui permettra de s'immerger dans la lecture et d'entreprendre sa propre démarche réflexive pour son propre développement qu'il soit personnel et/ou professionnel.

## V. EN CONCLUSION

*When biography and history are joined, when the issue confronted by the self is shown to have relationship to and bearing on the context and ethos of a time, then self-study moves to research.*<sup>28</sup> (Bullough & Pinnegar, 2001, p. 15).

Dans un premier temps, il faut aborder la question de l'autre dans le texte autoethnographique car bien que les récits autoethnographiques aient comme focus l'auteur, ce sont les autres qui lui permettent de prendre pleine conscience de l'histoire plus large dans laquelle il s'inscrit. Encore plus, c'est la compréhension de soi et des autres que permet

---

<sup>27</sup> Autoethnographie, réflexion personnelle, réflexivité : le chercheur comme sujet d'étude. (traduction personnelle)

<sup>28</sup> Lorsque la biographie et l'histoire se rejoignent, lorsque l'on démontre que la question à laquelle le soi se confronte a une relation et une incidence sur le contexte et l'ethos d'une période, alors l'étude soi se transforme en recherche. (traduction personnelle)

l'autoethnographie. Alors que je verse, seule, mon histoire sur le papier, viennent à ma rencontre des amis, des collègues, des connaissances oubliées, etc. « Sans la relation à l'autre, le récit serait sans âme, sans émotion. » (Dubé, 2014, p.94)

A l'instar de Dubé (2014) - dont la thèse utilisant une méthode autoethnographique a fortement guidé ce travail de mémoire - je me rend compte de la pertinence de raconter mon histoire pour moi-même et pour les autres. Dans un premier temps, ce travail de mémoire, de souvenir, m'a permis de faire un bilan non exhaustif de ma vie : il me faudrait passer de nombreuses autres heures à éplucher les messages, les photos, à investir ma mémoire, etc. pour rendre compte de toutes les expériences qui m'ont amené à être celle que je suis aujourd'hui. Dans un deuxième temps, c'est un travail de réflexion qui a guidé ce mémoire : il s'agissait de se remettre en question, de prendre du recul sur soi (présent) et sur ses expériences (passé), et d'approcher l'autre, l'altérité, qui constitue le noyau de l'autoethnographie. Enfin, la transmission reste l'objectif final, dans le domaine de l'enseignement dans lequel j'évolue mais aussi dans ce mémoire qui m'a permis de produire de nouvelles connaissances.

Dans un deuxième temps, il existe des considérations éthiques à prendre en compte. Lorsque le chercheur s'engage dans la recherche qualitative en sciences humaines et sociales, la question de l'éthique se pose toujours et ce, même lorsque le chercheur et le sujet de la recherche sont les mêmes. Dans le cas de l'autoethnographie, l'identité du chercheur est dévoilée ce qui rend encore plus difficile la protection de la vie privée des autres qui font indéniablement partie des histoires de vie. Cependant, Dubé (2016, p. 17) s'est informé auprès du comité d'éthique de l'Université de Sherbrooke, ce qui lui a permis d'établir des conditions pour ces considérations éthiques.

La réflexivité permet de décrire son vécu et de lui en donner du sens, notamment lors de périodes de transitions : l'autoethnographie est un outil de réflexion identitaire qui se trouve être pertinent pour ce sujet de recherche. De plus, le chercheur sera familier avec les données puisqu'il est acteur dans ces dernières, ce qui peut poser problème puisque le chercheur aura tendance à privilégier certaines données plutôt que d'autres. Cependant, « cette familiarité favorise une sensibilité aux enjeux du terrain et encourage une exploration approfondie des données issues de la recherche » (Pariseau-Legault, 2018, p. 43). Pour y pallier, le chercheur doit être conscient de « l'influence potentielle de son rapport à la recherche sur ses interactions

avec les participant et l'interprétation des données » (Anderson, 2006, p.3 cité dans Pariseau-Legault, 2018, p. 43)

Enfin, il est à noter que cette démarche est à la fois scientifique et personnelle. Il est donc important de prendre en compte les implications éthiques que cette approche sous-entend. Le chercheur raconte son histoire ancrée dans d'autres histoires, celle des autres individus avec lesquels le sujet-chercheur entre en interaction. Il faut donc faire attention aux éléments de protection de l'identité à mettre en place. Il est à noter que les données proviennent uniquement de moi et qu'elles ne seront pas divulguées dans les annexes. Enfin, les passages de ces documents cités dans l'analyse seront remaniés afin de protéger l'identité de l'« autre ».

Finalement, il faut préciser que cette approche requiert de la part du chercheur une énorme implication et un engagement volontaire dans cette démarche qui ne devrait jamais être imposée puisqu'elle peut mener à fragiliser le chercheur, sujet de l'étude. C'est donc volontairement et en toute conscience du chemin périlleux de l'interprétation de ma vie et de mes expériences que je m'engage dans ce travail.

# CHAPITRE V

## ANALYSE DES DONNEES ET RESULTATS

Les données analysées proviennent de l'autoethnographie, du journal de bord et de réflexions personnelles qu'ont permis les interactions entre amis, collègues, supérieurs, etc. Les récits permettent aux chercheurs d'appréhender la perception de l'identité professionnelle de l'enseignant en mettant en relation le pays et sa culture, le contexte, la culture d'organisation et les conditions matérielles de travail ainsi que la motivation, la compétence et l'identité professionnelle.

Selon Iannaccone et al. (2008, p. 3), le récit est un lieu privilégié d'élaboration de l'identité professionnelle des enseignants car la narration vise à « négocier une cohérence dans leurs parcours de vie (Giddens, 1991) et à remplir le vide laissé par le manque de reconnaissance de leur rôle social (Linde, 1993) ». Les entrées autoethnographiques sont composées de périodes de vie, d'événements généraux et d'événements spécifiques (Conway & Pleydell-Pearce, 2000) qui seront analysés à plusieurs niveaux : social, scolaire et professionnel. Leurs analyses me permettront d'atteindre deux objectifs :

Dans un premier temps, mon récit me permettra de mettre de la cohérence dans mon parcours qui ne me destinait en rien, selon moi, à devenir professeure : j'analyserai les moments clés de l'autoethnographie qui ont eu un impact sur mon identité sociale et personnelle mais aussi sur ma vision de la profession enseignante. Notamment, il s'agira d'analyser les moments de transition et de non-congruence dans mon parcours, ce qui permet aux questionnements identitaires de surgir et, grâce à une capacité d'auto-évaluation, de construire une identité sociale, personnelle et professionnelle pertinente et affirmée.

Dans un second temps, il s'agira d'analyser les trois expériences d'enseignement à mon actif qui ont inévitablement influencé le développement de mon identité professionnelle. Je chercherai à identifier les composantes de mon identité c'est-à-dire au niveau de mon « moi » comme mes croyances, mes valeurs, mes buts, etc. mais aussi au niveau du « nous » - les enseignants et la profession - comme les idéologies éducatives, les savoirs de la profession, les valeurs, etc. Je me base sur les composantes de l'identité professionnelle telles qu'identifiées par Gohier et al. (2001) dans son modèle de la construction identitaire.

Son application se fait au contact d'enseignants du contexte préscolaire et primaire grâce à des entretiens : afin de répondre à la problématique et aux questions de recherches identifiées dans le premier chapitre, j'ai choisi de faire un mélange entre les différentes formes utilisées par les autres recherches pour présenter mes résultats. Parfois, il est plus pertinent d'utiliser

de longues entrées afin de présenter les expériences (Rondeau, 2011) mais dans certains cas, ce sont uniquement des portions de textes, très courtes, qui me permettent d'étayer mes interprétations (Gohier et al., 2001).

## I. L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE : TENSIONS IDENTITAIRES

Je débiterai ce chapitre par une période de vie : il s'agit de plusieurs années, celles dans l'éducation secondaire en France, dont j'ai nécessairement beaucoup parlé dans cette autoethnographie au vu de son impact important sur mon identité globale. J'alternerai entre des extraits de mes données, des explications et des interprétations liées aux éléments théoriques vus dans les chapitres antérieurs.

*Je me souviens de mon entrée au collège.*

*A mon entrée en 6ème, **j'étais contente** d'être dans ce nouvel environnement : j'étais dans la classe de mon meilleur ami, je m'étais présenté en tant que délégué, je participais en cours, aux conseils de classe, etc. **Et puis, tout à changer.** Je faisais partie des petits nouveaux qui sont rapidement pris pour cible par les plus vieux, ceux qui arpentent l'établissement depuis quelques années déjà. Je n'étais pas forcément une personne timide ou renfermée mais étant une enfant/adolescente en surpoids, **j'ai vite été discriminé pour cette différence.** « Les enfants sont cruels » dit-on, et bien, j'en ai fait la dure expérience. (Autoethnographie)*

Cet évènement général - caractérisé par le changement (de classe, d'établissement, etc.) - est un moment important dans le parcours d'un élève français. Dans mon cas, je n'avais pas spécialement de problème relationnel avant cette entrée dans la « cours des grands », cependant, n'étant pas dans la norme, mes relations n'étaient définies que par cette caractéristique physique. Au fur et à mesure que se déroulait l'année scolaire, je me suis inconsciemment résigné à jouer ce rôle de la camarade obèse dont on se moque : moi-même extrêmement mal à l'aise avec mon corps, je n'avais pas le courage de me rebeller contre une armada d'insultes qui, il faut être honnête, me touchait profondément et me faisait mal. Il y a un dicton qui faisait sens dans ma vie : « il n'y a que la vérité qui fait mal ». Les autres avaient donc raison, selon moi.

*Je me souviens de ces sentiments contradictoires.*

*Bien que j'aimais étudier ; aller à l'école était devenu une corvée. Affronter les regards moqueurs de mes camarades, tous les matins, était devenu un défi constant. J'entretenais une relation amicale avec deux de mes camarades mais j'évitais au maximum d'interagir avec les autres, de peur de me voir encore être la cible de moqueries. Socialiser n'était pas (plus ?) mon fort, dans la vie en général, comme à l'école.*

*Heureusement, je pouvais compter sur mon entraînement de volleyball hebdomadaire pour me « détendre ». Grandes fans de l'animé Jeanne et Serge, ma sœur et moi-même avons intégré un club dès la moyenne section. **A ce moment-là, m'intégrer n'était pas encore un problème** : l'équipe m'a connu bruyante et souriante ; et nous sommes restées les mêmes jusqu'au BAC. Dans mon quotidien, **c'était le seul moment où j'arrivais à être « moi » ou en tout cas, un peu de celle que j'étais et que j'aurais aimé être tout le temps.** (Autoethnographie)*

Comme le montre l'exemple du volley, un contexte extrascolaire, c'est un changement brutal mais progressif qui s'est opéré en moi pendant ces années. Malheureusement, même si je savais que j'étais rigolote, joueuse et parfois très bavarde, j'étais une éponge face à toutes ces critiques récurrentes. Ce changement d'établissement a eu énormément d'influence sur le reste de mon parcours scolaire, personnel et, comme on le verra, professionnel : au fur et à mesure, j'ai changé ma perception de moi-même et inévitablement, ma perception des autres. En résumé, j'avais perdu toute estime de moi-même et à chaque fois que j'entrais en interaction avec une personne, je me demandais à quel moment il allait se moquer de moi. Pas facile de créer des relations amicales quand on est tout le temps sur la défensive.

Dans mon autoethnographie, à un niveau relationnel, je mets l'accent sur cette première étape - du primaire au collège - sans vraiment mentionner la deuxième - du collège au lycée. En effet, cette transition n'a, socialement, pas eu d'impact : ma perception de la relation à l'« autre » est restée globalement la même pendant 7 ans ; plus encore, je dirais que l'ai entretenue et renforcée pendant toutes ces années scolaires. Mon profil en tant qu'élève dans l'enseignement secondaire est basiquement resté le même : jusqu'à l'obtention de mon bac, j'avais le profil type d'une élève timide, renfermée, mal dans sa peau, qui ne participait pas mais ayant des notes correctes :

*Je me souviens de cette peur de parler en public.*

*Scolairement, mon mal-être constant m'a posé de nombreux problèmes notamment avec les travaux en groupe, les présentations orales individuelles, les exposés, etc. J'étais devenue une élève timide et renfermée. Je préférais limiter mes interactions et les interventions en public. Parler devant des personnes était une épreuve : les examens oraux ont toujours été ma plaie. Je stressais comme jamais, je détestais ça. Du coup, je faisais tout pour **rester discrète et ne pas me faire remarquer**. J'essayais constamment **d'éviter que le regard des autres soit attiré par moi**, dans la peur de subir des moqueries. **Je détestais les profs qui mettaient des notes de participation...** parce que je ne participais jamais volontairement. Et quand j'y étais contrainte, je faisais tout pour le faire discrètement. Mes camarades pouvaient discuter entre eux, je parlais juste au prof et ça m'allait très bien. **Le maître mot de ma scolarité : profil-bas**. Socialement, ces années-là ont donc été extrêmement **pauvres et difficiles**. (Autoethnographie)*

C'est scolairement et notamment au niveau des matières dispensées que le passage du collège au lycée a été un choc à plusieurs égards.

*Je me souviens de mon premier trimestre au lycée.*

*J'étais une élève « **banale** » au collège, toujours avec 12/13 de moyenne générale ; ce qui me convenait parfaitement. Et à ma mère aussi. [...] Donc, ensuite, le lycée. Alors, là, ça a été un peu compliqué. Moi qui étais habituée à ma moyenne plus que correcte, j'ai chuté à un petit 10/11. Les maths, la physique-physique, l'histoire-géo, le français, l'espagnol... **rien n'allait**. Moi qui adorais les maths, je suis tombée de haut : le niveau avait extrêmement augmenté et mon prof était... particulier. J'ignore quel est l'élément qui a été le plus bouleversant : la méthode d'enseignement, le nouvel environnement, les nouveaux camarades, etc. C'est un tout mais clairement, **j'étais perdue**. (Autoethnographie)*

Le niveau, entre le collège et le lycée, augmente. C'est un fait : j'avais beaucoup plus de difficultés en cours et dans toutes les matières. Heureusement, j'arrivais à me maintenir à une moyenne tout juste correcte... mais lorsqu'on n'est pas vraiment « bon » dans aucune matière, le choix de la filière pour la 1ère se complique.

*Je me souviens de ce choix... qui n'en était pas un.*

*Après la seconde, il a fallu choisir entre 3 types de baccalauréat : Scientifique (S), Littéraire (L), Économique et Sociale (ES) ou Science et Technologie de la Gestion (STG). J'étais clairement nulle dans les matières scientifiques et littéraires. La ES m'a refroidie direct parce que le coefficient des mathématiques était très élevé, trop élevé. J'ai donc décidé d'aller en STG. Et honnêtement, **j'ai extrêmement apprécié cette filière**. On avait des matières comme de la gestion, de la mercatique ou encore de l'économie, du droit et du management. C'était de nouvelles matières, beaucoup plus **ancrées dans le monde actuel, dans la réalité, dans l'entreprise** entre autres. » (Autoethnographie)*

Pour moi, l'école était une corvée que je devais me farcir tous les jours jusqu'au fameux BAC, graal qui signifiait la fin de l'enseignement secondaire et - tout du moins c'est ce que je croyais - la « liberté », la fin de tous mes problèmes. Heureusement, les années de 1ère et Terminale ont été un peu plus favorables scolairement. J'appréciais les matières de ma filière technologique et la plupart de mes professeurs.

*Je me souviens de ce sentiment de fierté.*

*Pendant mon année de Terminale, il a fallu postuler pour des formations post-bac. Bien que je sache déjà depuis l'été que **je ne souhaitais pas continuer les études**, j'avais postulé dans l'une des meilleures classes préparatoires technologiques, à Angers car ma professeure principale (PP) me l'avait recommandée au vu de mes résultats. Quand nous avons reçu les résultats d'APB, la PP a dit à toute la classe que j'avais été sélectionnée par cette prépa : elle était contente et fière de moi je pense. **Je me suis sentie valorisée**. Quand elle a dit ça, j'ai baissé la tête et j'ai rougi, je ne regardais personne sinon ma table devant moi. **J'étais mal à l'aise** d'être le centre de l'attention mais **j'étais fière et contente** de montrer que j'en étais capable. La reconnaissance de ma professeure m'a beaucoup touché et marqué. Bien plus que je ne le pensais avant d'écrire ces mots. (Autoethnographie)*

Ici, la prise de conscience s'est effectuée pendant l'écriture alors que je me souvenais banalement de ma classe de STG. Ce moment a surgit comme jaillit d'entrailles profondément enfouies jusqu'ici. En réalité, j'étais tellement désireuse d'être félicitée, reconnue ou tout simplement appréciée, que cette petite victoire est restée ancrée dans ma mémoire. La

rétroaction positive de l'enseignante a renforcé mon estime de moi mais aussi mon sentiment de compétence.

Finalement, de mon point de vue, il est nécessaire de revenir à mon rapport aux langues étrangères déjà à cette époque afin de comprendre les tensions qui en ont été tributaire :

*Je me souviens des cours d'anglais, d'espagnol et de mathématiques au collège.*

*Je sais que **j'adorais l'anglais** parce que je regardais déjà des séries en VO et puis, **mon prof était génial** : Mr Tesson. Une vraie crème. Il était gentil, intéressant, intéressé, etc. J'appréciais réellement ses cours et c'est probablement grâce à lui que j'ai réellement commencé à m'intéresser aux langues étrangères, en commençant par l'anglais.*

*En ce qui concerne l'espagnol, je ne me souviens pas précisément de ma prof ; je me souviens qu'elle était cool. D'ailleurs, **j'appréciais tellement l'espagnol que j'ai fini par enseigner** à ma sœur - qui était une classe en dessous de moi et du coup, dans le même collège - quelques mots. Elle étudiait une LV1 allemand et tout ce qu'elle a retenu c'est « me duele la espalda<sup>29</sup> ». Je ne me souviens même plus pourquoi : je révisais probablement une hypothétique situation chez le médecin pour un examen. (Autoethnographie)*

Au collège, j'ai développé une certaine affinité avec les langues vivantes. Dans un premier temps, on remarque l'importance du rôle du professeur dans mon appréciation des cours : j'utilise notamment des adjectifs positifs tels que « cool » ou « génial » qui qualifie le professeur et non la matière enseignée. Si j'apprécie l'enseignant, quelle que soit la matière, j'aurais tendance à plus apprécier le cours et à m'y investir de façon à comprendre mon professeur et à être capable d'interagir avec lui : cette constatation prouve que l'enseignant et sa relation avec les élèves à un fort impact sur l'implication des élèves en cours mais aussi sur leur perception de la matière. Et en effet, le passage suivant prouve l'impact important que peut avoir la relation professeur-élève.

*Je me souviens des cours d'espagnol au lycée.*

---

<sup>29</sup> J'ai mal au dos (traduction personnelle)

*Lorsque je suis arrivée au lycée, ma bonne relation avec les langues s'est consolidée (anglais) mais a aussi reculé (espagnol). Je me souviens très clairement de ma professeure d'espagnol. Pas de ses cours spécifiquement, je serais incapable de me souvenir d'une activité qu'elle ait faite. Mais elle, si. C'était une femme toute jeune et en effet, elle venait de sortir de ses études et elle était... pleine d'énergie, dynamique et gentille. Mais **je ne la supportais pas**.*

*Elle avait cette manie de dire « Eso es » en réponse à des élèves. Ça sonnait comme quelque chose de bien, de positif mais moi, tout ce que j'entendais c'était : « SOS ». J'étais **déconcertée** et bien sûr, je n'aurais jamais levé la main pour demander. A ce moment-là, dans cette classe, j'ai commencé à changer de comportement. Je parlais en cours, je m'affalais sur ma table montrant clairement que j'étais ennuyée et je ne répondais que sur le bout des lèvres quand elle m'interrogeait. Un jour, elle a fini par mentionner ce que voulait dire « Eso es ». **C'était trop tard, j'avais déjà bien en tête que je ne l'aimais pas**. Le problème c'est que ce revirement radical de « j'adore l'espagnol » à « je déteste l'espagnol » a eu un impact sur la durée et à presque failli me couter le voyage de ma vie dont je parlerais plus tard. (Autoethnographie)*

Émotionnellement instable, alors que j'aurais pu essayer de passer outre ce que je ressentais pour la professeure d'espagnol, je me suis recroquevillée et j'ai inconsciemment commencé à rejeter cette langue que j'appréciais tellement. Ce sentiment n'était pas totalement dirigé vers l'enseignante. En effet, je me suis retrouvée, au lycée, dans un cours de langue où la professeure parlait beaucoup et vite : en fait, je ne la comprenais pas la plupart du temps. J'étais énervée contre moi-même pour ne pas comprendre et contre la professeure pour ne pas réussir à me faire comprendre. Je me sentais incompétente alors que ce n'est pas du tout un sentiment que l'espagnol m'avait déjà fait ressentir ; à la différence de la physique-chimie, par exemple, où je me savais clairement incompétente mais cela m'importait peu car je n'avais pas d'affinité, ni avec la matière, ni avec les professeurs.

Je mets ma professeure d'espagnol dans ce panier, celui des « pires » professeurs, même si, aujourd'hui, je réalise que j'étais dure avec elle car ce cours était son premier contrat, sa première « vraie » expérience professionnelle d'enseignement dans le secondaire. Je ne me rendais pas compte des difficultés auxquelles elle devait faire face. Dans une partie ultérieure,

je verrais l'impact de cette professeur et du système scolaire sur ma représentation de l'enseignant et de la profession, et sur moi en tant qu'enseignante.

## II. LA PREMIERE IMMERSION A L'ETRANGER : REMISES EN QUESTION ET TENSIONS

*Je me souviens quand j'ai décidé ce que je voulais faire après le BAC.*

*Entre l'année de Première et celle de Terminale, **je savais déjà que je ne voulais pas continuer les études dans l'enseignement supérieur.** A quoi bon ? Je ne savais pas ce que je voulais faire professionnellement. Il fallait d'abord que je trouve ce qui me convenait : le domaine dans lequel je m'épanouirais et je serais douée.*

*Pendant les vacances d'été, alors que je regardais la télé, je suis tombée sur un reportage qui traitait des différentes possibilités pour aller faire un séjour à l'étranger. La majorité était des adolescents que l'on regardait évoluer dans leur nouvel environnement. L'expérience m'avait l'air incroyable : à la fin de leur échange, chacun était transformé, bilingue et bien plus ouvert sur le monde. **Alors, ça a fait tilt dans ma tête : j'adorais l'anglais et j'avais envie de découvrir une autre culture qui, peut-être, m'accepterait comme je suis, sans porter de jugement physique sur ma personne.** Je devais tenter l'expérience. » (Autoethnographie)*

Mes attentes étaient élevées. Je m'étais imaginée un millier de fois ce à quoi ressemblerait mon échange si j'étais acceptée dans le programme. J'étais extrêmement motivée et déterminée. J'étais convaincue que c'était ce dont j'avais besoin. Cependant, je n'avais pas réellement conscience du chemin périlleux sur lequel je m'engageais.

*Je me souviens de la décision du Rotary.*

*Je devais me positionner sur trois pays différents et tous ne devaient pas avoir la même langue. Mon premier choix était les Etats-Unis/Canada (ces deux pays formaient un seul choix) : je regardais beaucoup de séries en VO, j'avais l'impression de connaître un peu la culture et de pouvoir m'y sentir bien. Et puis, j'adorais l'anglais, tout simplement. Mon deuxième choix était l'Australie/Nouvelle-Zélande. J'aurais pu choisir le Royaume-Uni cependant, sa proximité avec la France m'avait paru un peu dangereuse : **je voulais m'éloigner le plus possible de mes compatriotes, en réalité.** Mon*

troisième choix devait donc avoir une langue différente. J'avais beaucoup réfléchi pour prendre cette décision : je me rappelle avoir pensé à la Russie, à Taiwan... **J'envisageais la possibilité de devoir apprendre une langue depuis les bases.**

*Je ne me souviens pas qu'elle a été mon troisième choix. Mais ce n'est pas d'une grande importance puisqu'au final, mes préférences n'ont pas vraiment compté. En effet, la chairman de mon club (Elizabeth) m'a annoncé que la compétition pour les pays anglophones était très rude et que je devrais probablement me préparer à envisager un autre pays de destination. Lors de ma réunion avec les rotariens afin de discuter de ces choix, ils m'ont demandé si j'étais prête à accepter un autre pays d'affectation. Et j'ai dit oui. Maintenant que je m'en rends compte, j'aurais pu me battre pour ce que je voulais. Mais j'avais tellement peur de me faire rejeter et de ne pas pouvoir partir que j'ai préféré **me laisser une option de secours.** Quelques semaines plus tard, la présidente de mon club m'a contacté pour m'annoncer que j'avais deux options : je pouvais partir au Mexique ou au Venezuela. » (Autoethnographie)*

Les obstacles à mon projet se sont présentés à moi dès le début, avant même mon départ à l'étranger. En effet, ne pas pouvoir partir dans un pays anglophone a été la douche froide pour moi qui comptait énormément sur ma connaissance de la langue anglaise pour faciliter mon intégration dans le pays d'accueil. De plus, ma relation compliquée avec l'espagnol n'a pas facilité mon acceptation de cette décision, en effet :

*Je me souviens de ce voyage scolaire en Espagne.*

**Mon dégoût de l'espagnol** était réellement ancré et je ne me voyais pas m'intégrer en espagnol. D'ailleurs, en Terminale, nous avons fait un voyage d'une semaine à Salamanque en Espagne. Comme avec le programme Exchange Student<sup>30</sup> du Rotary, nous étions logés chez des familles. Je me suis bien vite rendu compte que je n'étais pas capable de tenir une conversation et de m'intégrer à la dynamique comme mes camarades de classe. D'ailleurs, j'avais été marqué par le fait que je ne sache pas ce que signifiait le mot espagnol pescado<sup>31</sup>. Alors que notre hôte nous expliquait le repas

---

<sup>30</sup> Etudiant en échange (traduction personnelle)

<sup>31</sup> Poisson (traduction personnelle)

*que nous allions avoir, j'ai dû demander la traduction. Un mot aussi simple m'était inconnu : **choquant, déprimant et réducteur**, encore une fois. (Autoethnographie)*

Mon interprétation de ce passage est simple : je me sentais incompétente en espagnol, j'avais honte de mon niveau dans cette langue et je ne souhaitais pas revivre cette sensation d'être « nulle » ; raisons pour lesquelles je ne souhaitais pas aller dans un pays hispanophone. Mon rapport à la langue espagnole constituait une tension que je n'arrivais pas à résoudre. Je restais bloquée sans parvenir (ai-je vraiment essayé ?) à dépasser cette aversion. J'étais alors incapable de me remettre en question à ce niveau-là.

Cependant, malgré mes peurs liées à la langue de mon pays d'accueil, je remarque cette « porte » dont j'ai saisi la poignée pour la laisser ouverte, un peu par désespoir, de peur qu'elle ne referme à jamais. Confrontée à ce choix impossible, j'ai alors réalisé que l'option de ne pas partir était inenvisageable, ce qui rendait mon antipathie envers l'espagnol surmontable. Je devais donc faire un choix entre ces deux pays dont je ne connaissais rien. Mon club rotarien avait accepté une autre lycéenne de mon établissement pour être *Exchange Student* et cette dernière souhaitait partir au Mexique. Alors qu'elle émettait une préférence, ce choix ne faisait aucune différence pour moi. C'est donc naturellement, par gentillesse tout simplement, que j'ai choisi le Venezuela.

Je savais que partir dans un pays dont je n'appréciais pas la langue allait compliquer mon intégration, encore plus que ce que je redoutais déjà. Mais j'étais prête, ou tout du moins, j'avais accepté que l'adaptation serait ardue et semée d'embûches. Notamment, la problématique de l'obésité m'a suivi pendant de nombreuses années - comme j'ai pu le démontrer dans la première partie de cette analyse - et bien entendu, elle n'a pas disparu dans l'avion Paris-Caracas.

*Je me souviens de ce **sentiment de rejet** par mon « papa » vénézuélien.*

*Il y a eu plusieurs **événements marquants** pendant cette année d'échange au Venezuela mais il y en a un, au début, qui m'a littéralement bouleversé. Je m'explique. Ma famille d'accueil avait l'habitude de partir pendant les vacances scolaires. Ils allaient dans un complexe hôtelier près de magnifiques plages et d'îles paradisiaques, et tout ça pendant une semaine. Quand ils m'ont annoncé le projet, j'ai tout de suite été mal à l'aise. En effet, à l'époque je ne me découvrais pas, **j'avais honte de mon corps** et jamais*

*je ne l'aurais montré en maillot de bain. Quand j'ai discuté avec mon « papa » de ce détail, il n'a pas compris. Et je le comprends. Car oui, j'étais en surpoids mais cela ne m'empêche pas de profiter de tout comme les autres, selon lui : moi, **je n'avais pas la même vision**. Je lui ai dit que si c'était possible, je pouvais rester à la maison et les laisser profiter de leurs vacances pleinement. Il m'a dit qu'il avait déjà payé pour moi et que ce n'était pas envisageable que je vienne faire un échange interculturel si je ne participais pas aux activités de la famille. **La possibilité d'effectuer un changement de famille a été évoquée**. J'ai énormément pleuré, devant lui, je n'arrivais pas à retenir mes larmes : **encore une fois, j'étais rejetée parce que j'étais en surpoids, ou tout du moins car ma vision d'un individu en surpoids était différente de la leur**. Je lui ai donc dit que j'essaierais de mettre des shorts et de participer à toutes les activités avec eux, du moment qu'elles n'impliquaient pas de se baigner ou alors, avec des vêtements. Il a accepté et je me retrouvais donc dans cette position où **j'allais devoir faire quelque chose que je ne souhaitais pas, juste pour m'intégrer**. (Autoethnographie)*

A ce moment-là, j'étais vexée, triste, déboussolée et consternée. J'avais mis du temps à accepter d'être discriminé pour mon obésité, j'avais adapté mon comportement de façon à ce qu'il ne soit plus « choquant » pour les autres et maintenant, je devais changer. Encore. Mais j'étais déterminée : j'avais déjà accepté des choses juste pour être « tolérée » et j'allais recommencer, dans l'espoir que cette fois-ci, lorsque des tensions apparaîtront, c'est une stratégie de distanciation, un travail personnel d'autocritique que je mettrai en place et non une stratégie d'accommodation (se mentir à soi-même) comme je l'ai toujours fait. Comme le montre mon récit, j'étais prête à faire des concessions et à me remettre en question. Bien entendu, le changement n'a pas été immédiat et j'ai vécu une période de mal-être psychologique pendant au minimum la moitié de mon séjour.

J'étais certaine, qu'en France, je ne pourrais pas être acceptée tant que j'étais en surpoids : j'ai toujours reproché la mentalité fermée et stéréotypée des français, incapables de voir au-delà du physique. Dans mon esprit, je devais donc maigrir afin de m'intégrer en France alors que dans ce nouveau pays, la problématique ne venait pas de là : les vénézuéliens m'acceptaient que je sois petite, grande, mince, grosse, française, chinoise, etc. D'ailleurs, ils

me surnommaient *gorda*<sup>32</sup> : ce n'était qu'une autre caractéristique de ma personne sans que cela ait d'impact sur leur image de moi et leur attitude envers moi. J'avoue que la première fois que l'on m'a appelé ainsi... j'en ai eu gros sur le cœur. J'avais tellement tort de ressentir ça. Dans ce nouveau pays, le « problème » venait de la représentation que je me faisais de moi-même en tant que personne obèse.

Le programme d'échange du Rotary est donc une expérience d'immersion sociale mais aussi scolaire. Plusieurs éléments ont attiré mon attention.

*Je me souviens du jour de la rentrée au Colegio Salesiano Pio XII au Venezuela.*

*Ce jour-là, les élèves doivent tous se placer en ligne, par classe et écouter le proviseur donner les nouvelles. Ensuite, ils chantent l'hymne national et assistent à une messe dans la chapelle interne à l'établissement. Pour ce premier jour, nous devons **être présentés à TOUTE l'école**. Quand j'ai vu la situation, j'ai compris ce qui allait se passer : nous allions, moi-même et les deux autres Exchange Students, devoir monter sur l'estrade et **affronter les regards de TOUS les élèves**. Tout le monde allait connaître mon visage et mon nom. Je ne pourrais clairement pas **passer inaperçu** alors que **cette stratégie m'avait permis de survivre à l'école en France**. Heureusement, **mes deux camarades étrangers étaient là pour me soutenir** : je n'étais pas seule face à - ce qui était pour moi - une **épreuve**. (Autoethnographie)*

D'abord, l'organisation du système scolaire au Venezuela - ses principes et ses valeurs - est bien différente de celle de la France. En outre, il y a un côté patriotique très présent : le chant de l'hymne national à chaque rentrée et à chaque jour de fête nationale, une instruction militaire (se mettre en rang, marcher, etc.) et l'assistance à une messe dans la chapelle du collège. Je ne pense pas que ces différences aient eu un impact sur mon identité : je n'étais clairement pas patriotique, encore moins croyante et l'instruction militaire en France se résumait à une Journée de Défense et Citoyenneté, sans impact sur mes propres valeurs.

Cependant, d'autres éléments m'ont « choquée ». Premièrement, le désordre qui règne dans les salles de classe. Alors que je pensais qu'en France « gérer des adolescents qui n'ont pas envie d'être là et qui font la tête, c'est compliqué » ; j'ai vite réalisé qu'il y avait des situations beaucoup plus difficiles : les trente adolescents vénézuéliens agités, bruyants et très

---

<sup>32</sup> Grosse (traduction personnelle)

bavards en sont un bon exemple. Dans ces conditions, il était difficile pour moi de me concentrer sur les cours et les professeurs, qui peinaient à avoir du silence ou à instaurer des activités de groupe (très dangereuses à un niveau de gestion de la classe). Cependant, grâce à ça, j'ai très vite été accepté par mes camarades qui se faisaient un plaisir de me parler et de m'enseigner ce qu'ils savaient, en commençant par les grossièretés, bien entendu.

Deuxièmement, j'ai été choquée par le manque de moyens. Combien de fois avons-nous eu des coupures d'électricité en plein milieu d'un cours ? Je ne me suis pas amusée à les compter. Malheureusement, sous 35°, une classe de plus de 30 élèves peut difficilement se concentrer sans climatisation... qui s'est envolée avec les cris de mes camarades « Que viva Chavez ! » ou « Que viva la patria! », phrases rituelles ironiques et désabusées visant à critiquer le dirigeant communiste du Venezuela, Hugo Chavez.

Je ne suis pas restée les deux semestres dans ce *colegio*<sup>33</sup>. J'avais créé des affinités avec mes camarades mais, ayant 18 ans (deux ans de plus que les futurs bacheliers du collège), je ressentais le besoin d'être avec des gens de mon âge, de me sentir un peu plus à ma place. En d'autres mots et pour reprendre les termes du modèle de construction identitaire de Gohier et al. (2001) : mon sentiment de non-congruence était accentué par une stratégie d'identification. En effet, je ne me retrouvais pas dans leur comportement en classe, que je trouvais plutôt irrespectueux envers les professeurs et les élèves qui souhaitaient être attentifs mais ne le pouvaient pas. La deuxième raison de ma décision de quitter le *colegio* : j'avais envie de prendre des cours d'anglais car en effet,

*Le niveau d'anglais de mes camarades en dernière année de colegio était le niveau que j'avais... au collège, peut-être 4ème. Personnellement, c'était le cours que je pensais que j'allais préférer. Sauf que non, parce que je m'ennuyais. Je faisais les exercices de l'heure de cours en 10 minutes, du coup, j'en profitais pour faire les exercices de mes camarades de classe. Ils étaient contents et ça m'occupait. (Autoethnographie)*

J'avais besoin d'étudier l'anglais car je sentais que mon niveau baissait en même temps que celui d'espagnol augmentait. J'ai donc intégré une université de la ville en première année de licence d'anglais.

---

<sup>33</sup> Le *colegio* correspond à un mixte entre le collège et le lycée en France. Les élèves du *colegio* passent leur *bachirellato* (baccalauréat) à 16 ans.

*Eh bien, la particularité, c'est qu'avant d'apprendre l'anglais, les étudiants passent le premier semestre à apprendre les règles, la structure, l'articulation, etc. de leur propre langue. Comment enseigner une langue si on ne comprend pas la sienne ? (Autoethnographie)*

L'objectif des étudiants était donc de devenir professeur d'anglais. Et pour exercer cette profession, la première année d'étude est dédiée à l'apprentissage de sa propre langue, l'espagnol. J'étais contente de pouvoir étudier la langue d'une manière plus académique qu'au collège où j'apprenais par l'interaction. Notamment, nous avons fait de la phonétique grâce à laquelle j'ai appris à prononcer le /r/ roulé typique de cette langue. Malheureusement, il est à noter que malgré mon désir premier de sociabiliser avec des jeunes de mon âge, la plupart des cours étaient en distanciel ce qui ne m'a pas permis de développer une réelle relation avec ma classe que je ne voyais que très peu. Cependant, en plus de ces cours, j'ai eu l'occasion d'en suivre certains de troisième et quatrième année, en anglais. Je pratiquais deux langues que j'adorais : j'étais satisfaite et je me sentais compétente.

### III. LA FORMATION UNIVERSITAIRE EN LANGUE EN FRANCE

*Je me souviens mon choix de filière à l'Université en France.*

*Cet échange interculturel au Venezuela m'a donné **une orientation quant aux études** que je voulais suivre : en fait, **je voulais juste me perfectionner en langue**. **Un des buts principaux de mon échange au Venezuela : la prononciation afin de parler comme un natif**. Je voulais donc étudier l'espagnol mais aussi l'anglais, qui est toujours restée une langue que j'adore. Ma sœur, en Terminal au moment des inscriptions universitaires, et moi-même - grandes amoureuses des langues (anglais et allemand pour ma sœur) - avons postulé pour la même formation à Aix en Provence. Nous avons décidé de partir à l'opposé de notre maman vivant près de Nantes afin d'intégrer le cursus intégré LEA Europe qui consiste pour l'étudiant à passer - deux années sur trois de sa licence - à l'étranger. C'était **une opportunité unique**, sachant que, dans la plupart des cas, les étudiants font le programme de mobilité Erasmus, d'une seule année.*

*Dans le domaine des langues étrangères, deux filières principales sont proposées aux lycéens : LLCEr (Langues, Littératures, Civilisations Etrangères et Régionales) et LEA*

*(Langues Etrangères Appliquées). J'ai fait le choix de la LEA pour deux raisons principalement. Premièrement, j'avais feuilleté la maquette des cours de chacune des filières et – ce fut une bonne surprise – les matières de la LEA correspondaient à celles de mon BAC STG : marketing, comptabilité, économie, droit, etc. En second, c'est la visée professionnelle de la LLCeR qui m'a freiné : les étudiants de cette licence sont destinés, en général, à devenir professeur de langue dans l'éducation en France. (Autoethnographie)*

Mon sentiment de direction prenait enfin un chemin. Cette expérience d'immersion au Venezuela m'a permis de me rendre compte de mon amour pour les langues étrangères. Encore aujourd'hui, je suis fascinée par cette capacité à pouvoir communiquer avec des personnes ayant d'autres cultures et langages, de pouvoir partager et apprendre ensemble les uns des autres, de pouvoir accepter l'autre sans jugements et préconceptions surfaites et stéréotypes. Cela pourrait être ma représentation idéale de l'interaction, même si je suis consciente que cela demande beaucoup d'efforts et de remises en question : il s'agit d'un travail de longue haleine. Cependant, cela reste l'une des raisons qui m'a motivé à faire des études supérieures et par un travail de distanciation, j'ai pris mon courage à deux mains et j'ai accepté de me confronter de nouveau à la salle de classe française.

Après un an au Venezuela, j'étais assez confiante pour retourner sur les bancs de l'école mais dans un contexte universitaire, ce qui a facilité cette décision. Ayant suivi des cours à l'Université au Venezuela, je ne me suis pas sentie déstabilisée par ces nouvelles modalités d'enseignement où les étudiants doivent être autonomes, indépendants et acteurs de leur apprentissage. Pour le choix de la filière, ma peur de parler devant un public était toujours présente : je ne me voyais toujours pas enseigner et j'écartais donc la possibilité de la LLCeR. J'avais commencé un travail de remise en question, de dépassement de soi, d'atténuation de mes peurs, etc. mais ce travail personnel et interne peut durer des années. En plus, les matières de la licence LEA correspondaient déjà à certaines connaissances que j'avais : j'ai aussi choisi d'aller là où j'avais le plus de chance de réussir (la « bonne surprise »). Ce choix était donc cohérent, pertinent, logique et dans la continuité de ma formation scolaire et de mes affinités avec les langues étrangères et les cultures qu'elles véhiculent.

Finalement, nous n'avons pas été prises pour intégrer le parcours LEA-Europe. J'étais déstabilisée par cet échec. Mon sentiment de direction, que je pensais avoir trouvé, s'est donc effacé et c'est un moment de remise en question très fort que j'ai vécu. Ce sont les

caractéristiques de mon « moi » comme personne que j'ai dû remettre en question : mes connaissances n'étaient pas suffisantes, mes attitudes et mes conduites ne devaient pas convenir au programme, je n'avais pas les compétences et habiletés nécessaires pour réussir, etc. Le chemin de croissance personnelle que j'avais effectué pendant plus d'un an ne suffisait pas à atteindre les buts que je m'étais fixée. Mes sentiments de direction, de compétence, d'estime de moi et de congruence étaient impactés par ce moment de tension qui m'a poussé à me demander si j'étais réellement faite pour évoluer dans ce domaine.

Décues de nous-mêmes, nous avons quand même validé la 1ère année et nous sommes retournées dans le nord de la France pour continuer notre formation en deuxième année. Alors que je n'avais pas spécialement ressenti de « choc » à l'entrée en L1; l'entrée en L2, dans un nouvel établissement avec d'autres professeurs et une organisation universitaire différente, a été source de tensions. Les professeurs et leur cours ne m'intéressaient pas spécialement : aucune affinité naturelle ne s'est créée. De plus, l'organisation de tout (choix des enseignements, emploi du temps, amphi, etc.) était beaucoup plus chaotique qu'à Aix. D'ailleurs, ma sœur, à cause des raisons que j'évoque et d'autres, qui lui sont personnelles, a décidé d'abandonner la licence qui ne lui plaisait plus du tout. J'étais déterminée à ne pas suivre ses pas. En effet, mon objectif était clair : je voulais repartir à l'étranger. J'ai donc recherché les opportunités de mobilité dans cette nouvelle université et c'est déterminée à repartir que j'ai fait face à ces tensions. J'ai « cravaché » en me concentrant uniquement sur la route à parcourir pour atteindre mon objectif : l'Erasmus international en Colombie. Cette fois-ci, je n'échouerai pas.

Au niveau social, c'est en relisant mes messages personnels Facebook de cette époque que je me suis souvenue que j'avais essayé de m'intégrer à mes camarades de licence : malgré mes efforts, je ne me suis fait qu'une seule amie pendant ces deux années d'études supérieures en France et il s'agissait d'une volleyeuse. Encore une fois, cet environnement est propice à ce que je sois « moi », une personne beaucoup plus sociable. Enfin, étudier à l'Université, c'est aussi devoir composer avec plus de 300 étudiants dans les cours magistraux (CM) et une quarantaine dans les classes de travaux dirigés (TD), ce qui complique le développement de relations sociales durables, en tout cas pour moi : en effet, je ne voulais pas prendre de trop grands risques d'être moquée et stigmatisée une fois de plus. Enfin, ma représentation du Français

n'avait pas changé, je dirais même qu'elle s'était renforcée par la comparaison avec les vénézuéliens, qui eux, ne m'avaient pas repoussé.

#### IV. LA FORMATION UNIVERSITAIRE EN LANGUE EN COLOMBIE

*Poser de nouveau les pieds en Amérique latine, après 2 ans passés en France, a été **une bouffée d'air frais**. Une discussion en espagnol avec un inconnu, un jus de parchita et une arepa : je me sentais bien. (Autoethnographie)*

Le Venezuela et la Colombie sont considérés comme des frères et sœurs ayant une culture très similaire : j'ai donc très rapidement accroché avec la culture colombienne. Je me suis retrouvée dans leur attitude décontractée, leur bonne humeur et leur chaleur. Je m'en suis tout de suite rendu compte que cela soit au café, au tabac ou juste dans la rue. Il est facile de sociabiliser avec ces personnes qui – comme au Venezuela – ne stigmatisent pas les personnes en surpoids.

*El Externado est une université privée de Colombie, pays qui ne compte que trois universités publiques : la *pedagógica*, la *distrital*, la *nacional*. Le premier jour à l'Université commençait par une réunion d'accueil des étudiants étrangers en échange.*

*Les étudiants internationaux de l'Externado étaient au nombre de 33 dont... 30 français ! La plupart venaient de sciences-po et nous n'étions que trois à venir de l'université publique en France... [...] J'ai, bien entendu, fini par me rapprocher des français, en tous cas au début de l'année. Et c'est grâce à eux que j'ai pris connaissance d'un voyage organisé dans une source thermale non loin de la capitale. Le prix était un peu élevé mais j'avais envie de visiter et - **éventuellement - de me faire des amis**. C'est pendant ce voyage que moi-même, une autre étudiante de l'Université de Nantes (que j'avais rencontrée avant mon départ) et une étudiante de Science-po nous sommes rapprochées. A ce stade, nous avons vécu notre échange ensemble et elles furent **l'une des plus belles rencontres amicales de ma vie jusqu'ici, encore aujourd'hui**. (Autoethnographie)*

J'ai été déstabilisée par le nombre de français en échange dans la même université, notamment du fait qu'ils viennent tous de Science Po, un établissement de grande renommée

dont les étudiants sont considérés comme « l'élite du pays ». J'avais quelques préjugés mais je ne me suis pas laissé aveugler par cette vision : j'ai pris mon courage à deux mains et j'ai décidé de voyager avec eux... ce n'était qu'un week-end, j'étais capable d'y survivre. Et quelle ne fut pas ma surprise quand, en réalité, tout s'est très bien passé. Plus encore, affronter mes réticences à sociabiliser avec des français (et des français de Science-Po en plus !) m'a permis de rencontrer deux étudiantes françaises extraordinaires qui, encore aujourd'hui, sont essentielles dans ma vie. Très rapidement, je me suis éloignée de ce grand groupe de français qui, même en France, ne correspondent pas aux personnes avec lesquelles je sociabilisais : très clairement, j'ai mis en place une stratégie de distanciation. De plus, ils restaient tout le temps ensemble. Je me demande, encore aujourd'hui, quel était l'intérêt de ce regroupement français alors tout un pays n'attendait qu'à être découvert avec ses habitants et ses cultures. Personnellement, j'avais maintenant besoin de socialiser avec la Colombie.

En ce qui concerne mon établissement d'accueil, *El Externado*, il s'agit d'une université colombienne privée accueillant un public plutôt aisé, ayant les moyens de payer 2000€ le semestre. L'université est un lieu propice pour sociabiliser avec des personnes du pays mais, tristement, je n'ai pas réussi à m'identifier à ce public pour plusieurs raisons. Premièrement, ma catégorie sociale de « classe moyenne » ne correspondait pas à mes collègues colombiens plutôt très aisés. Ajoutons à cela que je ne rencontrais jamais les mêmes personnes dans mes cours dû au fait qu'un étudiant étranger choisit les matières qu'il souhaite et qui correspondent à son « contrat d'étude »<sup>34</sup> entre les universités française et colombienne. J'ai réalisé qu'il serait difficile de développer une amitié avec ces étudiants à cause d'un commentaire qu'une camarade colombienne m'a fait quand je lui ai dit que j'habitais à 5 minutes du campus, dans le quartier du centre historique *La Candelaria* réputé pour ses nombreux touristes mais aussi pour son insécurité puisqu'il se situe près d'une *olla*<sup>35</sup> de trafiquants de drogues. De plus, la moitié des SDF de la ville de Bogota (qui fait trois fois Paris) vivent dans ce quartier.

---

<sup>34</sup> Il s'agit d'un document que l'étudiant en échange doit fournir avec les matières qu'il a sélectionnées en fonction de celles qu'il aurait dû avoir s'il était resté en France pour cette troisième année.

<sup>35</sup> En Colombie, il y a plusieurs endroits appelés *Ollas* (littéralement, casseroles) qui sont des marchés de drogues où les dealers vont pour s'approvisionner. La plus grande *olla* d'Amérique Latine, Le Bronx, se trouve dans le centre de Bogota. Les policiers ne sont pas autorisés dans ces endroits (les *sicarios* ou tueurs à gages sont ceux qui font régner l'ordre) mais ils peuvent interpellier ceux qui y rentrent ou en sortent. Ce n'est qu'après mon départ de Colombie, en 2016, que Le Bronx a été pris d'assaut et détruit.

*C'est en parlant avec une camarade de l'université qui - quand je lui ai dit que je vivais dans le quartier de la fac- m'a regardé, choquée, et m'a demandé : « mais t'as pas peur ? ». Et bien... non. Je ne comprenais pas ou peut-être que je ne réalisais pas.*  
(Autoethnographie)

A l'université, mes interactions sociales étaient donc plutôt pauvres. Mais, alors que *La Candelaria* faisait peur à mes camarades de l'Université, elle ne décourageait pas les Vénézuéliens qui, à cause du chaos social, économique et politique de leur pays, avaient et continuaient d'immigrer en Colombie et notamment dans la capitale, où il était plus « facile » de trouver un travail. De plus, à cette époque, une grosse quantité de vénézuéliens émigrant dans d'autres pays latino-américains et certains ont donné une image négative de ces migrants. En conséquence, les Vénézuéliens en général, ont été catalogués comme « non recommandables », ce qui complique toute migration à un niveau professionnel mais aussi social : ils sont vus comme ceux qui « volent » le travail aux colombiens, notamment. Complètement imperméable à ces préjugés, j'ai donc évolué au sein de la communauté vénézuélienne. Je me sentais « à la maison » en leur compagnie et ce lien me permettait de me sentir comme appartenant à leur groupe... alors même que j'étais française. Grâce à eux, j'ai pu m'épanouir socialement pendant cette année d'échange universitaire. Dans ce contexte social, j'identifie une stratégie de confirmation d'une identité créée deux ans plus tôt au Venezuela : je reviendrais plus tard l'impact de ces expériences « vénézuéliennes » qui ont joué un rôle tout le long de mon parcours.

## V. L'IMPACT DES INTERACTIONS SOCIALES ET DE LA SCOLARITE ANTERIEURE AU MASTER FLE [CONCLUSION PARTIELLE (1)]

Comme expliqué dans la partie conceptuelle de ce mémoire, l'identité est composée d'une identité personnelle, sociale et professionnelle, notamment. Les trois sont inéluctablement liées. De plus, selon de nombreux chercheurs (Dumais, 2013, Iannaccone, 2008, entre autres), la construction de l'identité professionnelle commence avant même l'entrée dans la profession. Le passage par une analyse de mes expériences dans le monde de l'enseignement en tant qu'élève et acteur social est donc nécessaire afin d'identifier leurs impacts sur ma représentation de moi-même et ma représentation de l'enseignant et de la profession.

## 1 Représentation de moi comme personne

On remarque une évolution dans mes représentations. Avant de partir au Venezuela, j'en voulais à mes camarades français pour me stigmatiser et à moi-même pour être obèse et leur donner raison. Les deux transactions - « Comment je me définis ? » et « Comment les autres me voient ? » - de mon identité ne coïncidaient pas. Le harcèlement dont j'ai été la victime a influencé la vision que j'avais de moi-même : j'acceptais inconsciemment d'être l'objet de moqueries ; moqueries, que j'ai fini par accepter comme faisant partie de moi. Il s'agit ici d'une stratégie d'accommodation : il était plus facile de me mentir à moi-même et d'accepter que la vision des autres soit aussi la mienne afin d'être capable de vivre avec ces tensions et d'éviter de devoir me battre pour être reconnue pour ce que j'étais vraiment. A ce moment, la conception de mon « Moi », « constitué par le regard des membres du groupe d'appartenance », était déterminée par ce rejet constant dont je souffrais.

Deuxièmement, les expériences sociales marquées par l'interculturalité (Venezuela et Colombie) m'ont permis de remettre en question la représentation que j'avais de moi-même : j'ai changé mon identité renfermée et timide pour devenir une personne plus sociable et extravertie. Cependant, cela ne fut pas sans mal. A cette époque, n'étant pas encore informée de la pertinence d'une pratique réflexive sur ses expériences qu'elles soient professionnelles ou non, c'est inconsciemment et en passant par de nombreux moments douloureux que j'ai changé les composantes de mon identité globale. Cela dit, ce changement est allé de pair avec un renforcement de mon appréciation négative pour mes compatriotes malgré un sentiment de reconnaissance envers mon pays dont la qualité de vie est indéniable. En effet, ajouté à mon choc du retour, je me suis rendue compte de la chance que j'avais d'être née en France malgré mon appréciation toujours négative de mes compatriotes. La monnaie, la sécurité, les aides sociales, l'environnement, etc. : il y a une réelle qualité de vie en France. C'est la connaissance de l'altérité, des autres cultures et modes de vie qui peuvent amener à réaliser la chance d'avoir ce que l'on a et que d'autres rêveraient d'avoir.

Troisièmement, à l'université française, on remarque que j'ai essayé de confirmer ma nouvelle identité auprès de mes pairs - jouant le rôle d'autrui significatifs - afin qu'il me la reconnaisse. Cependant, les moments difficiles tels que l'échec d'intégrer le parcours LEA Europe a été menaçant pour cette nouvelle identité qui ne recevait toujours pas l'appréciation de mes pairs. Cependant, comme nous le verrons par la suite, ce blocage venait toujours de

moi et du fait que je redoutais encore d'être stigmatisée à cause de cette caractéristique physique. Au contraire, j'ai développé un sentiment de contiguïté avec la communauté vénézuélienne et je me suis enfin sentie comme faisant partie d'un groupe où j'étais acceptée telle que j'étais ce qui renforçait mon sentiment de congruence.

En résumé, mon parcours m'a permis d'évoluer dans différents contextes (sociaux, universitaires, professionnelles, loisirs, etc.) dont certains marqués par une forte composante interculturelle. Dans chacun d'entre eux, j'ai tenté de négocier cette dualité « identité pour moi » et « identité pour autrui ». Ce changement sociologique (capacité d'introspection en développement) et psychologique m'a permis de me rendre compte de l'importance de la reconnaissance de la part de mes pairs (des différents contextes) qu'il s'agisse de mes camarades volleyeurs, de mes amis, de mes camarades étudiants, etc. mais cette fois ci, il ne s'agit pas d'un désir désespéré pour me créer une identité qui convienne aux autres mais, un désir d'affirmer cette nouvelle identité qui me correspondait mieux et avec laquelle je me sentais bien.

## **2 Représentation des enseignants et de la profession**

Selon la représentation que j'avais de moi-même avec mes compétences, mes connaissances, mes conduites, mes attitudes, etc., une personne comme moi ne pouvait pas envisager de devenir enseignant. J'avais donc, sans m'en rendre compte, une représentation des enseignants et de la profession, globalement comme étant à l'opposé de mon identité à l'époque. Pour moi, un professeur doit être capable de gérer plusieurs individus à la fois, d'être sociable, pédagogue et plutôt extraverti. Un enseignant doit donc être capable d'interagir avec plusieurs individus de manière adaptée à ses interlocuteurs (élèves, directeurs, collègues, parents d'élèves, etc.). Ce sont donc de grandes responsabilités - envers les différents acteurs de son environnement et lui-même - qu'il doit gérer dans l'exercice quotidien de sa profession. Il est aussi celui qui a le pouvoir : sa figure d'autorité est affichée et il représente le « savant », le référent pour ses apprenants.

Notamment c'est au niveau de la relation enseignant-apprenant que je me représentais ce métier. Pour moi, chaque interaction représentait un danger. En effet, la classe telle que je la connais est composée d'environ une trentaine d'individualités qui font face à un unique

enseignant. Ce sont donc trente profils que le professeur doit gérer : ceux qui ne suivent clairement pas le cours et qu'il faut motiver, ceux qui essaient de suivre et qu'il ne faut pas perdre, ceux qui se moquent ouvertement du professeur et qu'il faut sermonner, ceux qui posent trop de questions auxquelles il faut essayer de répondre sans y passer trop de temps de façon à respecter le programme de l'année, etc. Le professeur doit donc jouir d'une forte compétence relationnelle.

Je me suis rendue compte que les moqueries, les professeurs les subissent aussi. C'est un des premiers points qui m'a tout de suite éloigné de ce corps de métier pour des raisons évidentes de manque de confiance en moi. A l'époque, je me représentais cette profession depuis ma vision d'élève, réduite à la salle de classe sans vraiment envisager le rapport à l'administration scolaire française, les collègues, la charge de travail, etc. Ma vision de la profession était clairement réductive mais étant donné que j'ai – dès le lycée - écarté cette option de carrière, je n'ai pas cherché à approfondir mes connaissances sur ce terrain et à, en conséquence, adapter mes croyances à la réalité de la profession.

## VI. LA DEUXIEME IMMERSION A L'ETRANGER : A LA RECHERCHE D'UN SENTIMENT DE DIRECTION ET DE COMPETENCE

### 1 Une quête identitaire volontaire, nécessaire et consciente

*Pendant mon échange en Colombie, il a fallu décider ce que j'allais faire après la licence. J'étais, bien entendu, obligée de rentrer en France. Mes options étaient les suivantes : continuer des études, voyager ou chercher un travail directement. (Autoethnographie)*

Après avoir concrétisé trois ans de formation avec l'obtention d'un diplôme universitaire de licence, je me retrouvais comme lorsque j'étais en Terminale au lycée et qu'il a fallu décider « de la suite ». Cet événement général (la fin du premier cycle universitaire) est caractérisé par le changement et requiert de ma part, une nouvelle fois, une prise de décision ; décision que je devais prendre en accord avec moi-même afin de diminuer les tensions qui apparaîtront inévitablement à la suite de ce choix. Je me retrouvais dans une position où deux cas de figures étaient recommandés : la poursuite des études avec un master ou l'insertion professionnelle. Aucune de ces deux options ne me plaisaient... mais surtout, je n'aurais pas su vers quel master

ou quelle profession me tourner puisque la licence me permettait de me diriger vers de nombreux corps de métier. Encore une fois, j'étais à la recherche d'un sentiment de direction dans ma vie universitaire et professionnelle mais, en plus de ça, ma représentation de moi devenait flou. Le contact avec les différentes cultures, française, colombienne et vénézuélienne, avait eu un impact sur mon « moi ». Je n'étais ni totalement française, ni colombienne, ni vénézuélienne... J'étais composée de ces différentes identités et je m'y perdais. J'ai donc décidé de ne pas continuer les études afin de, tout simplement, me retrouver, me confronter à l'adversité et découvrir celle que j'étais vraiment.

*Après cet échange universitaire, j'ai ressenti l'envie de vivre ma vie sans savoir ce que le jour suivant me réserverait. A l'image de mes amis expatriés vénézuéliens, j'avais envie de me confronter à cette **situation précaire** qui les amène inévitablement à **se remettre en question**. (Autoethnographie)*

Cette fois-ci, l'immersion était différente : je partais seule, de manière autonome et indépendante, sans organisation ou université à qui rendre des comptes. Je m'y étais préparée pendant de nombreux mois en travaillant en intérim dans des domaines, tels que l'agroalimentaire ou le nettoyage, qui n'avaient rien à voir avec ma formation mais où la demande est forte et les salaires intéressants. J'étais déterminée et motivée à me confronter à moi-même dans des circonstances que je ne m'imaginai que par les récits de mes amis vénézuéliens.

En Colombie, j'avais renforcé mon sentiment d'appartenance à la communauté vénézuélienne, ce qui m'a permis de me rendre encore plus compte des problématiques auxquelles elle faisait face : il y a ceux qui restent au pays et essaient de survivre et ceux qui s'en vont pour pouvoir aider leur famille en leur envoyant des devises étrangères, le bolivar - monnaie vénézuélienne - ne valant plus rien. Je remarque que je cherchais à appartenir encore plus à ce groupe que je côtoyais déjà depuis plusieurs années. J'étais consciente de nos différences (identification) mais aussi de nos ressemblances (identification) qui ne m'empêchaient pas d'être intégré à ce groupe.

*Je suis arrivée en février 2017 au Venezuela pour commencer ce roadtrip<sup>36</sup> : j'ai rejoint un ami à moi qui souhaitait émigrer du pays : je l'ai aidé à obtenir un passeport et ensuite, nous sommes partis tous les deux vers le Chili. (Autoethnographie)*

Après quelques mois de préparation en France, j'ai donc rejoint mon pays d'adoption avec un poids sur le cœur parce que je savais que la prochaine étape était d'en repartir. Comme lors de mon échange universitaire à Bogota (2015) - où j'ai profité des vacances scolaires pour passer les fêtes de fin d'année avec ma deuxième famille d'accueil et quelques amis – j'ai sillonné quelques villes du Venezuela afin de revoir ces personnes qui m'ont tant apporté. Alors que mon objectif était de me découvrir par moi-même, je remarque que je me suis réfugiée aux côtés de mon groupe d'appartenance. Et en arrivant au Chili, destination finale pour mon ami vénézuélien qui rejoignait de la famille à lui, que les premières difficultés sont apparues.

*Je me souviens de mon séjour au Chili.*

*Précisons que bien que j'aie passé 2 ans en Amérique latine, je ne comprenais toujours pas les chiliens trois mois après mon arrivée dans le pays. Malgré mon intégration professionnelle (serveuse dans un bar karaoké) et de nombreux actes de socialisation avec cette nouvelle culture, cela a été un choc. Je vais être honnête, pour moi, les chiliens ont inventé une nouvelle langue : l'espagnol ou plutôt, le castellano chileno. Sans parler de l'accent extrêmement prononcé, caractérisé par le fait de ne pas articuler et de parler vite (le combo gagnant !), le « chilien » c'est un tout nouveau vocabulaire et des règles de syntaxes bien différentes. **Mes capacités linguistiques en ont pris un sacré coup.** (Autoethnographie)*

Mon séjour dans ce nouveau pays a fortement impacté mon sentiment de compétence en espagnol : j'étais déconcertée et extrêmement frustrée de - bien trop souvent - ne pas comprendre les chiliens, même après plusieurs semaines à interagir avec eux. Ma compétence de compréhension orale était donc réduite dans ce pays, ce qui a créé un blocage à l'heure de maintenir des relations durables et réelles avec les individus de cette communauté, que je n'arrivais pas à vraiment comprendre. La rencontre avec cette nouvelle culture et cette nouvelle variété d'espagnol a été un **choc** et je n'ai pas réussi à remettre en question ma représentation de cette communauté ; remise en question souvent possible grâce à

---

<sup>36</sup> Voyage en sac à dos (traduction personnelle)

l'établissement d'un lien de confiance/contiguïté avec l'« autre ». N'ayant pas créé de relation avec cette communauté, je ne me sentais pas au diapason avec moi-même (sentiment de congruence) et c'est donc un processus de différenciation que j'ai initié face à ce groupe... dont je n'étais pas proche et dont je ne souhaitais pas faire partie.

Lorsque mon visa touriste a expiré, j'ai quitté le pays, triste d'abandonner mes amis vénézuéliens mais aussi heureuse, impatiente et anxieuse de commencer une nouvelle aventure dans un nouvel endroit, avec une nouvelle langue et la découverte d'un nouveau métier. Cette partie relate donc une période de vie où j'ai occupé différents postes afin de déterminer ce qui pourrait professionnellement me convenir et me plaire.

## 2 Découverte d'une profession : enseignante d'anglais dans une école privée au Brésil

J'ai postulé à un poste de professeure d'anglais dans une petite école de langue dans l'État de Rio de Janeiro au Brésil en 2017. A ce moment-là, je me détache de la communauté vénézuélienne et je décide de me confronter à l'altérité, seule, dans le but de savoir qui je suis sans le regard d'une communauté proche. Bien entendu, dès le début, j'avais des préoccupations quant à cette expérience riche en nouveauté à tous les niveaux :

*Je n'avais jamais enseigné ni l'anglais ni une autre langue/matière et je ne parlais pas portugais, cependant j'ai décidé de me lancer car j'avais envie de voyager, d'apprendre une nouvelle langue, de connaître une nouvelle culture, de m'initier à une nouvelle occupation. (Autoethnographie)*

Premièrement, je ne parlais pas la langue du pays : je n'avais que quelques notions basiques, apprises sur Duolingo deux semaines avant mon départ. Je m'interrogeais : comment allais-je interagir avec mes apprenants si je ne parlais pas leur langue ?

*Le fait de ne pas parler la langue des apprenants m'avait énormément inquiété au début, je ne me sentais pas capable de faire un cours entièrement en anglais sans vraiment savoir si les apprenants me comprenaient. A l'époque, pour moi, cet élément était une **barrière infranchissable**, surtout en ce qui concerne les niveaux débutants. De plus, le public qui me faisait face était extrêmement varié au niveau de l'âge (12 à 70 ans) et du niveau (A1*

à C1). Enfin, **les groupes étaient petits** (pas plus de 8 élèves dans une classe).  
(Autoethnographie)

La composition d'une classe en petit groupe est supposée faciliter l'intégration de chacun des membres dans le groupe-classe, y compris la professeure : je réalise que je n'ai pas suffisamment mis à profit cet avantage, puisque je ne le voyais pas réellement comme tel à un niveau pédagogique. Et oui, l'unique avantage que j'ai vu à cette répartition était que le nombre de paires d'yeux braqué sur moi serait plus réduit et donc plus facile à gérer émotionnellement parlant. Ce nouveau statut était déstabilisant.

Cependant, après quelques temps d'apprentissage de la langue portugaise, j'ai eu l'occasion de sympathiser avec certains de mes apprenants ayant mon âge ou étant plus vieux : notre relation d'élève-professeur n'était pas considérée comme une entrave au développement d'une relation amicale extérieure à la salle de classe. Dans cette petite ville, tout le monde se connaissait, il était donc accepté déontologiquement que je puisse « être amie » avec eux. C'était quelque chose de « bizarre » pour moi : en France, ce type de relation n'aurait pas été accepté. Et bien que j'aie remarqué que les relations élèves-professeurs dans d'autres pays sont beaucoup plus amicales qu'en France, je ne m'étais jamais imaginé dans cette position, ce qui m'a amené à réfléchir sur mon sens éthique et mes valeurs.

Dans un deuxième temps, j'allais enseigner l'anglais en anglais, langue que j'avais apprise uniquement à l'école et non par immersion. Bien que je n'aie, encore aujourd'hui, jamais vécu dans un pays anglophone, j'ai appris cette langue pendant 12 ans lors de ma scolarité (collège, lycée et université) et l'examen du TOEIC m'avait permis de prouver officiellement mon niveau. Malgré cela, je ne me sentais pas suffisamment proche de la culture que véhicule la langue anglaise car je n'y ai jamais été confrontée moi-même. Je composais avec cette lacune, qui ne semblait déranger que moi.

Troisièmement et c'est le plus important car, malgré une formation de quelques heures avant la prise de mes fonctions<sup>37</sup>, je n'avais jamais enseigné, ni effectué toutes les tâches que cela incluait.

---

<sup>37</sup> Je reparlerai de cette formation express dans la partie « Le master FLE : formation universitaire théorique et pratique » où une comparaison sera pertinente pour cette recherche.

*La progression des différents cours et des différents niveaux était **basée sur une méthode**, sur un manuel qui détermine les éléments à enseigner aux différents niveaux. Ma préparation se résumait donc à lire les séances que j'allais présenter, à me réapproprier les règles que j'allais leur enseigner et à organiser tout ça pour que ça soit compréhensible. J'utilisais énormément **le guide pédagogique** des méthodes utilisées afin de m'orienter dans mon enseignement. (Autoethnographie)*

Il est à noter que j'utilisais constamment le guide pédagogique : ces modalités de préparation des cours ont été extrêmement utiles dans ces premières heures « sombres » d'enseignement. En effet, en suivant les étapes dictées par ce qui était ma référence, j'étais plus confiante dans mon enseignement. Avec cette manière de faire, je ne sortais que très peu du cadre recommandé et par conséquent, mes cours - je le reconnais maintenant - étaient plutôt ennuyants.

Dans un quatrième temps, à cause de mon manque d'expérience, j'étais incapable de me sentir l'égale de mes collègues, beaucoup plus expérimentés sur tous les points. Cependant, j'ai très rapidement accroché avec mes collègues, toutes d'Argentine. Étant chacune d'entre nous des voyageuses de la vie, nous avons pu partager expériences et anecdotes, ce qui a permis de développer une relation collégiale agréable au sein de l'établissement. Notamment, parfois, elles m'aidaient lorsque je planchais sur un problème rencontré pendant ma préparation de cours. Ce n'était pas une aide suivie, malheureusement, j'aurais eu besoin de beaucoup plus de formation.

Finalement, les relations sociales ont été compliquées, que ce soit à un niveau personnel ou professionnel. C'est à l'école, qui était tout de même le lieu principal de mes interactions, que j'ai fait de réelles amitiés notamment avec les membres administratifs. J'adore les brésiliens et leur culture « déjantée » et j'ai sympathisé avec bon nombre d'entre eux ; cependant, parfois, la barrière de la langue/culture a créé quelques tensions, ce qui a été un frein au développement de certaines relations.

D'ailleurs, c'est la relation avec la directrice qui a été la plus compliquée. Elle ne passait pas beaucoup de temps dans les locaux, souvent en voyage :

*Enfin, il faut préciser que j'ai rencontré quelques difficultés avec la directrice de l'école qui n'était pas du tout **avenante** et pas très **disponible** pour les professeurs. C'est*

*d'ailleurs quelque chose qui revenait assez souvent dans nos discussions entre collègues.*  
(Autoethnographie)

Lors de notre première rencontre dans un café de Rio de Janeiro, je l'avais trouvée sympathique et agréable mais lorsque j'ai pris mes fonctions, il n'a fallu que quelques semaines pour me rendre compte de son indisponibilité à l'égard des professeurs, en général. Par ailleurs, elle a décidé d'imposer un document-type pour la préparation des cours des professeurs. J'ai été déstabilisé, encore plus que les autres professeurs beaucoup plus expérimentés que moi : je passais déjà des heures à préparer mes cours et ce nouveau format avait des exigences... que j'étais incapable de remplir en temps et en heure, comme requis. J'ignorais comment établir des objectifs macros et micros, différencier une séquence d'une séance, etc. Ma non-connaissance de la terminologie du métier m'a mise en difficulté. Comme je le disais, les difficultés rencontrées avec la directrice étaient communes à toute l'équipe pédagogique comme administrative. Ce sentiment commun nous a rapproché et nous a poussé à confronter la directrice. En résumé, cela s'est mal passé : elle a ainsi refusé de me fournir une lettre de recommandation et l'une de mes collègues a démissionné. J'ai appris quelques semaines plus tard que deux autres avaient été licenciées. Malheureusement, c'est sur cette note négative que s'est terminée mon contrat.

### **3 Réceptionniste en auberge de jeunesse**

A la suite de mon poste de professeur, j'ai quitté le pays pour de nouvelles aventures en terre hispanophone. J'ai décidé de quitter le Brésil pour des raisons affectives. En effet, ma maman française était au Costa Rica pendant quelques jours et j'ai décidé de prendre un avion pour la revoir, près d'un an après mon départ de France. C'est dans ce nouveau pays que j'ai occupé, pour la première fois, un poste en auberge de jeunesse. Rien n'était organisé, j'avais découvert que les réceptionnistes de l'auberge où je logeais étaient bénévoles (travail de quelques heures par jour contre le logement et la nourriture) et j'avais sympathisé avec le gérant de l'auberge - un Allemand qui m'avait indiqué les bons plans du quartier. Étant dans l'attente de mon vol de retour pour l'Amérique du Sud, je lui ai proposé mes services... qu'il a tout de suite acceptés.

J'ai travaillé dans des hôtels à la réception, au ménage, à la préparation du petit déjeuner, etc. J'adorais être à la réception parce qu'on accueille des personnes de toute part et que je devais m'adapter à la langue qu'il pouvait comprendre. J'utilisais constamment l'espagnol, l'anglais, le français et parfois le portugais. Et à ce moment-là que je me suis rendue compte que cette activité me plaisait tellement que - par la suite - cela pouvait être un choix de carrière. (Autoethnographie)

Dans cet environnement, je me sentais au diapason avec moi-même. Je ne jouais pas un rôle, c'était bien moi, dans mon entièreté, qui se confrontait aux questions, aux demandes, aux besoins de chacun. J'avais envie d'aider, de conseiller, d'enseigner parfois aussi : l'apprentissage de la langue du pays est devenu quelque chose que je considère primordiale pour être capable de sociabiliser avec les locaux et de vivre une expérience d'immersion encore plus enrichissante. Je suis consciente que ce n'est pas l'objectif principal de nombreux touristes qui voyagent, pour qui l'interaction n'est pas forcément une priorité. Cependant, je partageais toujours quelques astuces linguistiques : par exemple, au Costa Rica, j'accueillais les touristes avec le typique et célèbre *Pura vida* qui littéralement signifie « vie pure » mais qui, en réalité, revêt plusieurs significations telles que « bonjour », « ça va », « au revoir », etc. L'utilisation de cette expression permet de créer une relation d'empathie avec les locaux, qui peuvent avoir un peu de difficulté à aller vers des touristes qui ne parlent pas leur langue.

J'ai donc extrêmement apprécié évoluer dans l'environnement de l'auberge de jeunesse. Grâce aux interactions avec des individus de nationalité et culture complètement différente, je me suis rendu compte que le partage pouvait être riche et source de remise en question pour les uns et les autres. Je m'identifie à ces touristes qui viennent découvrir un nouveau pays, même si ce n'est que pour quelques jours/semaines. J'étais moi-même dans cette situation, à barouder un peu partout et j'appréciais rencontrer des personnes qui allaient améliorer mon expérience. Cela a toujours été mon objectif principal : faire de l'expérience des touristes dans le pays (peu importe lequel) la meilleure possible afin qu'ils repartent avec des souvenirs plein la tête. Et cet objectif, je devais le maintenir même si les touristes qui me faisaient face étaient des français.

*Il y a beaucoup de voyageurs Français en Amérique latine qui choisissent l'auberge de jeunesse comme moyen d'hébergement. D'ailleurs, c'est un constat que j'ai pu faire pendant mon année de backpacker : **les français sont partout !** (Autoethnographie)*

Dans le cadre de mon poste de réceptionniste, j'étais dans l'obligation d'interagir avec les français même si je l'appréhendais toujours. Appréhension qui, à 90%, était inutile et finalement, nos interactions m'ont permis de remettre en question ma représentation de mes compatriotes... jusqu'à un certain point. En effet, je me dois de préciser deux éléments : j'ai commencé à vraiment apprécier mes interagir avec les Français... quand la problématique de l'obésité n'en était plus vraiment une. Effectivement, depuis mon échange universitaire en Colombie, j'ai peu à peu arrêté de me préoccuper pour mon poids puisqu'il n'avait pas de conséquence sur mes relations sociales (bien que, moi-même, je ne m'appréciais toujours pas avec ce corps). Enfin, pour moi, les français qui voyagent sont les plus ouverts et ceux qui sont les plus enclins à ne pas juger au premier regard.

## VII. UNE IDENTITE PROFESSIONNELLE DE PROFESSEUR EN CONSTRUCTION [CONCLUSION PARTIELLE (2)]

### 1 A la recherche de soi à travers l'Autre, moi comme personne

Dans un premier temps, je souhaite revenir sur ce changement sociologique et psychologique de ma personne. Alors que j'ai toujours été préoccupé par « Comment les autres me voient », les moments passés dans d'autres cultures m'ont permis de changer cette obsession et par conséquent, ma représentation de moi-même : être mentalement libérée de ce poids m'a permis d'en perdre pour de vrai. J'en ai déduit que mes blocages psychologiques ont créé des blocages physiques : en effet, quand j'ai arrêté de m'inquiéter du regard des autres et de ce qu'ils pensaient de moi, je me suis libérée de deux poids, celui dans ma tête et celui de mon corps.

Dans un deuxième temps, ce poste de professeur m'a permis de transformer ma « peur » de parler à une audience en une sorte d'« appréhension » à l'heure de m'exprimer face à certains publics. En effet, c'est la représentation que je me fais de mes interlocuteurs qui va jouer sur ce paramètre. J'ai remarqué, grâce à mon récit, que lorsque je suis capable de trouver des caractéristiques communes entre moi-même et le public, j'aurais moins d'appréhension à m'exprimer. Par exemple, dans le contexte du tourisme, l'image que je me fais de moi comme voyageuse itinérante me permet d'établir plus facilement une communication et relation pertinente avec les touristes qui croisent ma route. Dans le contexte de l'école de langue au

Brésil, j'ai plus facilement sociabilisé avec les apprenants qu'avec mes collègues car je ne me considérais pas comme une « vraie » professeure : je jouais un rôle.

Dans un troisième temps, cet emploi m'a permis d'atténuer ma réticence à sociabiliser et à améliorer mes compétences linguistiques, primordiales dans le domaine du tourisme. Et c'est ce dernier point qu'il est primordial pour moi d'aborder. Le contexte dans lequel j'évoluais était mixte portugais et espagnol. En effet, de nombreux argentins vivent sur la péninsule de Buzios : ainsi, j'ai amélioré mon utilisation quotidienne et alternée de trois langues, l'espagnol, le portugais et l'anglais. Évoluer dans des environnements où l'utilisation constante de plusieurs langues est requise me plaît énormément : je me sens au diapason avec moi-même entouré d'étranger et en ne parlant pas uniquement ma langue.

Finalement, à cette étape de ma vie, je suis beaucoup plus en confiance. Je suis une personne qui a des connaissances et qui cherche à les élargir. Je suis capable de prendre des décisions et de me confronter volontairement à des éléments avec lesquels je ne suis pas forcément à l'aise et ainsi de me remettre en question. Enfin, je suis une personne ouverte sur le monde et sur l'altérité, j'aime agir de manière à mettre à l'aise les acteurs de mon environnement. Je suis capable de saisir des opportunités, de me donner les moyens de ce que je veux. Je suis aussi confiante en mes habiletés - loin de moi l'idée de me lancer des fleurs - qui peuvent bénéficier aux métiers de l'interaction. Mes buts, mes projets et mes aspirations - à ce moment là - se dirigent vers les métiers du tourisme qui me permettraient d'assouvir ma passion pour l'altérité culturelle<sup>38</sup> et d'utiliser mes connaissances et habiletés linguistiques.

## **2 Une évolution de la représentation de l'enseignant et de la profession enseignante dans le milieu des langues**

Après ce semestre passé en tant que professeure d'anglais, ma représentation de l'enseignant et de la profession enseignante a évolué. Je suis maintenant capable d'appréhender ce métier sous tous ses angles.

---

<sup>38</sup> « [...] la forme de connaissance qui vise à comprendre et à décrire des cultures différentes de la nôtre ; des cultures considérées dans leur autonomie, dans la diversité de leur langue, de leur vision du monde, de leurs croyances et de leurs pratiques quotidiennes. » (Bonoli, 2007, p. 1)

Au niveau **des responsabilités**, selon moi, le professeur de langue doit s'informer des règles déontologiques en vigueur dans le pays et l'établissement qu'il fréquente. Son sens éthique doit alors s'adapter à son environnement, comme je l'ai fait quand j'ai sociabilisé avec certains de mes élèves au Brésil alors que cela ne faisait pas partie de la manière dont je me représentais la relation élève-professeur, telle que je l'avais connu en France. J'ai revu mes préconceptions et j'ai réalisé de l'avantage de cette relation interpersonnelle privilégiée sur la relation pédagogique : les élèves sont plus enclins à venir en cours, à vraiment travailler et à partager dans la langue d'enseignement.

En ce qui concerne le **rapport aux apprenants**, le professeur doit être capable d'une capacité relationnelle accrue comme je l'avais déjà mis en avant pendant mes années scolaires en France. Cette représentation s'est accrue à l'école de langue où j'ai réalisé la complexité d'établir une relation avec des individus n'ayant rien en commun avec moi : ce sont des capacités d'écoute, d'empathie et de congruence qui sont requises de l'enseignant et encore plus pour l'enseignant de langue qui se retrouvera quotidiennement confronté à l'altérité culturelle.

Au niveau du **rapport au travail**, je réalise que l'enseignant doit absolument être autonome et indépendant dans sa pratique car personne n'est là pour lui dire quoi et comment enseigner; même si les collègues peuvent être une référence, un soutien, tout comme le guide pédagogique qui permet de donner certains repères. Enfin, l'enseignement d'une langue passe par la culture : en conséquence, je trouve pertinent et essentiel qu'un enseignant de langue ait été immergé dans un pays de la langue qu'il enseigne afin d'être capable de divulguer cette culture, au plus près de la réalité.

Le **rapport aux collègues**, les acteurs qui font « tourner la boîte », est primordial dans le travail d'enseignant. Il est essentiel pour le professeur d'appartenir à ce groupe qui lui permettra de se sentir en accord son « identité pour soi » et son « identité pour autrui ». De plus, grâce à des compétences relationnelles et dialogiques, de partage et de travail en équipe, cela lui permettra de résoudre des situations conflictuelles d'enseignement, d'améliorer les pratiques pédagogiques, etc. Enfin, l'enseignant doit aussi composer avec les autres acteurs de la sphère de l'éducation qui - comme j'ai pu en témoigner – peut avoir une influence, négative mais aussi positive : il faut donc prendre en compte tous les acteurs de la sphère de l'éducation qui gravitent autour du professeur.

### 3 Une nouvelle identité : ma représentation de moi en tant qu'enseignante

Le passage de l'autre côté du bureau m'a permis de réfléchir à cette représentation de moi en tant qu'enseignante et honnêtement, c'était plutôt mitigé, et même plutôt à tendance négative. En résumé, pour moi être professeure c'était : beaucoup de préparation, pas de résultats visibles, des apprenants-adolescents muets, des enfants très (trop?) énergiques, des doutes constants sur la pertinence de l'enseignement, etc.

J'avais apprécié la relation avec les acteurs de l'institution en général : les collègues, les apprenants et les employés administratifs. Cependant, de par mon manque de connaissances et d'expérience, je n'étais pas capable de véritablement m'intégrer dans cette communauté enseignante, ni d'enseigner : il s'agissait plutôt d'un bricolage hasardeux qui, je l'espérais, ne pas se casserai la figure. En outre, je me sentais plus proche de mon groupe d'étudiants brésiliens auxquels je m'identifiais le plus. Leur identité d'apprenant était plus proche de mon identité telle que je la percevais (apprenante du portugais) alors que celle des professeurs de l'école ne me convenait pas puisque je ne jouais qu'un rôle. Par ailleurs, n'ayant jamais été immergé dans un environnement anglophone, je ne me suis jamais sentie légitime d'enseigner une langue dont je n'avais jamais « vécu » la culture.

Entre autres, je n'ai pas profité pleinement de cette expérience d'enseignement au Brésil, notamment car je ne disposais pas des outils méthodologiques, des connaissances, des réflexions adéquates, etc. pour espérer améliorer ma préparation, ma pratique en salle de classe, etc. Je manquais de recul sur les enjeux de la profession mais aussi et surtout :

*Clairement, je manquais de formation pour occuper ce poste. (Autoethnographie)*

## VIII. LE MASTER FLE : FORMATION UNIVERSITAIRE THEORIQUE ET PRATIQUE

Dans un premier temps, je cherche à trouver les raisons qui m'ont mené vers ce master. Après plus d'un an à voyager, j'étais émotionnellement perdue. Alors que j'avais deux buts précis pour ce voyage : premièrement, me connaître moi-même, dans toute ma complexité culturelle et deuxièmement, trouver un domaine professionnel qui me conviendrait.

Cependant, pendant l'été suivant mon retour en France de Road Trip, j'avais des difficultés à prendre des décisions.

*[...] je devais continuer à me former pour **trouver un travail dans le tourisme**, ce qui me permettrait de mettre à profit **mes capacités linguistiques**. A l'origine, je voulais intégrer le master LEA hôtellerie restauration de l'Université de Nantes. Ce master était une continuité à ma licence LEA et correspondait à ce qui m'avait plu en Amérique latine. Malheureusement, **j'ai pris ma décision trop tard** et lorsque j'ai voulu postuler pour ce master, il était déjà fermé aux inscriptions. (Autoethnographie)*

Au pied du mur, en septembre, je me suis poussée à m'inscrire à l'université. Malgré le fait que je n'ai pas choisi cette profession par « attraction, passion ou héritage familial » (Iannaccone et al., 2008, p.7), le choix du master FLE était le choix logique qui suivait mon choix de cœur. En effet, même si mon expérience d'enseignement au Brésil n'avait pas été la meilleure à plusieurs niveaux, j'appréciais énormément interagir avec les acteurs de mon environnement et comme avec le tourisme, d'importantes capacités et habiletés relationnelles sont nécessaires et j'estime les posséder. De plus, mon plan étant toujours de vivre à l'étranger par la suite, il me fallait un diplôme qui me permettrait de trouver du travail n'importe où. Et justement, étant donné qu'il n'y a pas beaucoup de débouchés pour enseigner le FLE en France, c'est à l'étranger que tout se passe : la finalité du master correspondait donc en partie à l'un de mes objectifs à long terme. Enfin, j'entreprenais une formation qui me dirigeait vers un métier spécifique. J'arrivais enfin à me visualiser professionnellement : dans deux ans, je serais professeure de FLE.

Dans un deuxième temps, il est nécessaire d'aborder **le changement que le master a marqué au niveau social et relationnel**. Pour la première fois dans ma scolarité en France, j'ai réussi à m'intégrer à un groupe-classe. Les personnes qui composaient le master FLE provenaient de toutes parts : des femmes déjà en poste dans l'enseignement scolaire/secondaire, des diplômés du master LEA ou LLCE, des étudiants de Sciences du Langage et quelques étrangers aussi. Notre groupe a trouvé une bonne cohésion. Nous communiquions, nous nous entraidions, nous nous conseillions et nous nous soutenions : telle la représentation que je me suis toujours faite de l'esprit d'un groupe-classe, composé d'individus ayant tous un objectif

commun. J'apprécie être un membre actif de mon groupe d'appartenance et ainsi, de contribuer à sa dynamique.

**Les causes de l'évolution de ma place dans un groupe-classe en France** est dû à plusieurs facteurs. Notamment, je n'étais plus « obèse » comme les dernières fois où j'étais dans mon pays et ayant passé beaucoup de temps dans des cultures où cette caractéristique n'avait aucune influence sur ma vie, j'en suis venu à oublier ce qu'à l'époque je redoutais tant ; j'avais donc moins peur du regard de jugement de mes camarades. De plus, j'ai évolué dans des environnements professionnels où les interactions sociales sont essentielles : j'avais moins de réticence à tenter des actes de socialisation que je n'aurais jamais osé dans mes formations antérieures. De plus, je pense aussi que cela est dû à notre domaine de formation : dans le FLE, les offres de poste vont, en général, de pair avec des horaires amples, de bas salaires et une certaine précarité. C'est en tout cas la représentation commune à de nombreux professionnels dans le métier<sup>39</sup> : que cela soit sur les groupes en ligne d'entraide entre professeur, en discutant avec des professionnels avérés ou avec mes collègues de master, la situation professionnelle d'un enseignant de FLE peut s'avérer déstabilisant pour le futur professeur en formation initiale qui ne réalise pas la complexité de la profession.

Cette première expérience d'intégration sociale et universitaire réussie m'a permis de me remettre en question au niveau de mes aspirations et objectifs à long terme.

***Mais au final, ce master, bien que je l'aie choisi par défaut, m'a convaincu dès la réunion de rentrée où l'on nous a annoncé l'existence d'une convention de double diplôme avec une université colombienne, à Bogota. Je me souviens avoir levé les yeux au ciel et dire dans ma tête : « Alors ça, si ce n'est pas un signe que je dois faire ce master et repartir, encore une fois, dans ce pays qui m'a énormément apporté... je ne sais pas ce que c'est ! ». J'étais ahurie. Encore une fois, Bogota se mettait sur mon chemin et je l'acceptais à bras ouverts. (Autoethnographie)***

J'ai toujours affirmé que je ne voulais pas vivre dans la métropole pour toutes les raisons déjà abordées et ce master me donnait la possibilité de réaliser ce à quoi j'aspirais à chaque fois que je revenais en France : repartir à l'étranger. Cependant, cette année de master m'a

---

<sup>39</sup> Dans le cadre du master, nous avons rencontré quelques professionnels du secteur ce qui nous a permis d'échanger sur ce domaine professionnel et de nous rendre compte de ces éléments.

procuré l'environnement idéal pour que je réalise que, vivre en France en constante interaction avec des français, c'est possible et je peux m'y sentir bien, à l'aise. C'est un travail de remise en question que j'ai dû effectuer sur moi-même et pour la première fois, j'envisageais l'éventualité d'une vie en France. Bien entendu, mon envie de repartir n'a pas disparu avec cette prise de conscience : le contact avec l'autre « étranger » me manquait et j'avais besoin de repartir, besoin de savoir, aussi, peut-être si après avoir découvert que mon pays pouvait être une option d'avenir alors, peut-être, je dis bien peut-être, ne ressentirai-je plus ce besoin de repartir...

Dans un troisième temps, je souhaite aborder **les notions théoriques nécessaires à l'exercice de cette profession** dans laquelle je souhaitais m'engager en me formant. Revenons sur la formation express de quelques heures, effectuée deux jours avant la prise de mes fonctions à l'école de langue que j'ai mentionné plus haut dans cette analyse :

*Malheureusement, le cours était basé science du langage. Notamment, nous avons vu les maximes conversationnelles de Grice. Ce fut une opinion partagée avec mon collègue français mais aussi avec la directrice de l'école : la formation était beaucoup trop théorique. Nous n'avons rien appris de concret quant à la préparation de cours, à la manière d'enseigner une langue étrangère à différents publics, à la manière de se présenter à eux, etc. (Autoethnographie)*

Ce que j'avais ressenti lors de ce cours d'initiation à l'enseignement, dispensé par un professeur reconnu d'une université à Rio de Janeiro, je l'ai retrouvé dans certains cours du master FLE.

*Ces cours de sciences du langage étaient clairement très **théoriques** et je n'arrivais pas à les lier à l'enseignement du français langue étrangère. (Autoethnographie)*

Malheureusement, alors que j'étais capable de faire le lien entre certains cours théoriques (phonétique, phonologie, ingénierie pédagogique, etc.) et la pratique, certains (pragmatique, sémantique, etc.) restent, encore aujourd'hui, une énigme que je ne parviens pas à lier à ma pratique enseignante. Je suis consciente de la nécessité de comprendre le fonctionnement du langage et des langues afin d'interagir efficacement avec l'autre... mais comment suis-je censé

l'intégrer dans mes cours ou tout du moins, dans ma préparation pédagogique ? Je pensais que leur utilité se présenterait à moi lorsque je m'engagerai véritablement sur le terrain.

En effet, les périodes de stage dont je parle dans les prochains paragraphes, m'ont permis de me rendre compte des nombreuses lacunes de mon enseignement qui forment des tensions entre mes trois *self* : celle que je suis (*self* actuel) ne correspond pas du tout à celle que je devrais être selon les professionnels du FLE (*self* obligé) et ne correspond pas non plus à celle que j'aspire être dans mon enseignement (*self* idéal).

## IX. LES STAGES : MOMENTS DE FORMATION, DE TENSIONS ET DE REMISES EN QUESTION

Pendant la formation universitaire de niveau master, les étudiants doivent effectuer des stages pratiques sur le terrain afin de se confronter à la réalité de la profession et plus précisément, à l'enseignement pratique du professeur de FLE. Ces moments sont les premiers pas du futur professeur de FLE dans le monde du travail (Riopel, 2006 et Nault, 1999) : c'est par eux que commence son processus d'insertion professionnelle. Ces expériences sont caractérisées par un développement de l'identité professionnelle du futur enseignant et l'amèneront à des remises en question provoquées par des tensions caractéristiques de la transition du statut d'étudiant à celui de professeur-stagiaire (Dumais, 2013).

### 1 Le stage de M1 : autoformation et autonomie

*Je me souviens de mon premier stage en FLE.*

*Mon stage de M1 s'est déroulé à l'Université de Nantes au Service Universitaire des Langues en tant que tutrice pour les cours du soir en français dédiés aux étudiants Erasmus en mobilité en France.*

*Premièrement, la langue du pays et la langue d'enseignement était le français, ma langue maternelle. De mon point de vue, il y a des avantages et des inconvénients à ce paramètre : par exemple, je peux faire preuve de beaucoup plus de souplesse à l'oral mais aussi avoir, sans m'en rendre compte, un débit qui peut être trop rapide pour certains niveaux. **J'en suis consciente et j'essaie toujours de m'adapter à mon public même si parfois, la française reprend naturellement et inconsciemment le dessus.***

*Dans un deuxième temps, **les modalités de dispense de cours étaient libres**. En résumé, nous devons suivre les recommandations du CECR tout en se basant sur les examens du DELF/DALF. Quant au contenu du cours, libre à nous - les tuteurs - de suivre la progression que nous jugeons la plus pertinente pour atteindre nos objectifs. De plus, mes apprenants avaient un niveau C1. A ce niveau les étudiants ont déjà un bon français avec de très bonnes bases grammaticales, c'est donc à un niveau méthodologique que je devais intervenir.*

*Dans un troisième temps, **le public qui me faisait face était composé d'étudiants uniquement**. Étant moi-même étudiante, cette caractéristique commune nous a permis de faciliter nos relations. De plus, ayant approximativement le même âge, il est plus facile d'éprouver de l'empathie et de la sympathie pour l'autre. Les cours se sont donc passés dans une bonne ambiance même si j'ai dû composer avec **mon manque d'expérience et mon manque de programmation** flagrant (en tout cas, pour moi-même).  
» (Autoethnographie)*

Dans cette large entrée autoethnographique, on remarque bien - grâce à mon expérience au Brésil et la formation théorique de master - que je suis beaucoup plus capable d'effectuer une réflexion sur les nombreux rapports qui se jouent dans la profession d'enseignant.

Dans un premier temps, c'est toujours **la relation aux apprenants** qui surgit à l'heure d'analyser mon enseignement. Au Brésil, j'avais réalisé l'avantage qu'une relation en dehors de la salle de classe pouvait avoir sur la relation pédagogique. N'ayant pas eu de mauvaise expérience à ce niveau, je n'avais pas envisagé le danger que ce type de relation pouvait représenter. Je l'ai réalisé pendant ce stage de M1 quand nous avons abordé la relation professeur-apprenant : à l'Université de Nantes, nous - les tuteurs - devons vouvoyer les étudiants et - ce fut très clairement énoncé - ne pas établir de relation amicale avec eux en dehors de la classe. Ces règles ont été suivies du récit de l'histoire d'une enseignante qui était un peu trop proche de ses étudiants et qui a été harcelée par l'un d'entre eux. Je suis donc consciente maintenant que, d'un part, il faut prendre en considération la manière dont la relation enseignant-apprenant est préconçue dans le pays d'enseignement mais aussi la position de l'établissement à ce niveau, qui différera suivant les structures (université, école, alliances, etc.).

Dans un deuxième temps, à l'Université, il peut être parfois compliqué de repérer les professeurs dû au nombre de personnes qui circulent dans les locaux. La taille du lieu d'enseignement influence ce facteur : ce n'est que lorsque j'allais préparer mes cours dans la salle des professeurs que j'ai enfin pu mettre un visage sur certains de mes collègues. Et je dis bien certains car nombre d'entre eux n'utilisent pas cette salle. En résumé, j'ai été dans l'impossibilité de créer une relation avec mes **collègues** et de m'intégrer à leur groupe; groupe qui était inexistant selon moi.

Dans un troisième temps, je souhaite mentionner **les difficultés qui se sont présentées à moi à l'heure d'enseigner ma propre langue**. Déjà à l'époque, alors que j'étais professeure d'anglais, je m'étais rendu compte de la difficulté d'enseigner une langue étrangère :

*[...] je me suis rendue compte que j'avais moi-même quelques lacunes en anglais. Bien que j'aie obtenu, 4 mois plus tôt, une certification en anglais (TOEIC), j'ai réalisé que connaître une règle ne veut pas forcément dire qu'on est capable de l'appliquer et de l'enseigner. Comme je le dis encore maintenant, ce n'est pas parce qu'on utilise une langue que l'on est capable de l'enseigner. Encore plus lorsqu'il s'agit d'une langue maternelle parce qu'elle a été apprise de manière naturelle sans se poser de questions sur les règles la syntaxe, de l'orthographe, etc. ; ce sont des choses que nous avons apprises naturellement tout simplement. (Autoethnographie)*

Dans ma pratique enseignante, je m'étais rendue compte de la nécessité d'une maîtrise très avancée des notions de grammaire, syntaxe, etc. En anglais, j'avais appris ces éléments comme mes apprenants, en salle de classe, mais pour le français, les choses se compliquent : je l'ai appris dans un environnement francophone et pas dans une « salle de classe »<sup>40</sup> ; et mes cours de français (que je qualifie de littéraire, dans le contexte scolaire du secondaire) remontaient à des années en arrière. C'est à ce moment-là que j'ai réalisé que j'avais besoin d'une remise à niveau dans ma propre langue, de la même manière que le font les étudiants vénézuéliens qui étudient l'espagnol pendant une année avant de commencer l'étude de l'anglais ; langue qu'ils enseigneront à la fin de leur licence. En prenant mes fonctions de tutrice pour les Erasmus de l'université de Nantes, je me suis retrouvée confrontée à l'enseignement de ma propre langue

---

<sup>40</sup> Par « salle de classe », je veux dire les manuels, l'apprentissage par soi-même, les sites, les applications, les cours privés... tout ce qui n'est pas l'apprentissage immersif naturel dès la naissance.

ce qui m'a permis de me rendre compte des nombreuses questions auxquelles j'étais incapable de répondre sur ma langue maternelle... alors qu'en anglais, les notions qui sont enseignées en classe m'étaient familières puisque moi aussi, j'ai appris cette langue à l'école, comme mes apprenants :

*Je me souviens de ce sentiment frustrant d'incompétence.*

*En tant que française, je ne connais pas toutes les règles de grammaire de ma langue native étant donné que je l'ai apprise principalement de manière naturelle. Comment enseigner quelque chose que la grande majorité des français ne connaissent pas ? J'avais clairement besoin d'une « remise à niveau » de ces points qui sont essentiels dans l'enseignement du FLE mais qui, malheureusement, n'est pas apparue dans les cours de mon master. **Je suis consciente que cette faiblesse m'est propre**, cependant, **c'est aussi l'une de ma formation universitaire en FLE**. Je me sentais clairement incapable d'enseigner des points de grammaire que cela soit à des niveaux A2 où l'on doit enseigner le COD et le COI ou avec des niveaux B2/C1 où l'on doit enseigner la concordance des temps... (Autoethnographie)*

Cette problématique reflète toutes ces années où je n'ai pas évolué avec la langue française mais après discussion avec mes camarades de master, je me suis rendue compte, qu'en réalité, ce besoin était commun à une grande majorité d'entre eux.

Dans un quatrième temps, **ce premier stage m'a propulsé dans l'enseignement du FLE face à un public exigeant, sans filet de sécurité**. En effet, à part une réunion pédagogique à la moitié du stage et des envois réguliers de mon programme à la responsable pédagogique<sup>41</sup>, nous n'avions pas de suivi constant ayant une visée réflexive permettant l'amélioration de l'enseignement. Notamment, c'est grâce aux retours positifs ou négatifs des apprenants que j'essayais de changer mes contenus, mes activités, mes façons de faire, etc. Cependant, ce qu'ils aiment et désirent ne sont pas forcément ce dont ils ont besoin et j'en ai bien conscience. C'est donc seule, en autonomie et toujours pleine de doutes que j'évoluais dans ma pratique enseignante que je qualifie d'incertaine à ce stade de mon parcours.

---

<sup>41</sup> Cette personne nous demandait donc à nous, tuteurs, de lui envoyer le programme de nos cours, cependant, elle n'avait jamais rien à ajouter, ni à rectifier alors que je suis certaine qu'il y avait de nombreuses choses à redire sur mes choix éducatifs et pédagogiques.

## 2 Le stage de M2 : La collaboration

*Je me souviens du stage de M2, complètement différent du premier.*

*Premièrement, **le contexte d'apprentissage hétéroglotte** : la langue du pays dans lequel mes apprenants évoluaient était l'espagnol. Ayant vécu en Amérique Latine quelques années déjà, je maîtrise cette langue et une grande partie des subtilités du « colombien ». Et bien que la langue d'enseignement soit le français, je me permettais – parfois – de leur parler en espagnol [...]*

*Dans un deuxième temps, **les modalités de dispense de cours étaient plus ou moins libres**. A noter que ce sont deux contextes d'enseignement, **en présentiel et à distance**, qui ont rythmé ce stage de fin d'étude. En présentiel, je suivais la progression d'un manuel ponctué d'ajouts personnels. J'y étais autorisé. En distanciel, aucun manuel n'était imposé et c'est donc librement et en collaboration avec ma directrice de stage que j'ai dispensé des cours concernant les différents systèmes éducatifs francophones. (Journal de bord)*

Dans un premier temps et comme toujours, j'aborde **le rapport à mes apprenants**, essentiel à mes yeux. Le public qui me faisait face était donc composé d'étudiants universitaires, comme moi. Cette caractéristique commune m'a permis de faciliter le développement de nos relations : lorsqu'on rencontre une personne n'ayant pas la même langue maternelle que soi, il peut surgir des résistances, des blocages entre les parties : le fait de parler espagnol et d'être aussi étudiante a eu un impact puisque cela m'a permis de leur prouver que je faisais « partie des leurs » et que nous étions à de nombreux niveaux sur un même pied d'égalité. C'est d'ailleurs cet exemple que je donne au début de ce mémoire quand j'explique la difficulté d'une construction pertinente de l'identité professionnelle du futur professeur de FLE lors de ces stages. Ne me sentant pas « professeure » en tant que telle, je me suis volontairement exclue de la communauté enseignante afin de me rapprocher de mes étudiants, futurs professeurs de langue; de me dédouaner des lacunes de mon enseignement; et enfin, de justifier ma présence (stage) face à eux.

Dans un deuxième temps, je souhaite évoquer **les cours théoriques de master** qui ont eu un impact sur ce stage. En effet, c'est seulement après le stage de master 1 que nous avons été

formés à la construction de séances et séquences pertinentes avec des objectifs cohérents pour les différents niveaux de langue ; l'ingénierie pédagogique reste un exercice difficile lorsqu'on ne maîtrise pas la théorie et son jargon comme c'était mon cas dans mes deux expériences pratiques antérieures (Brésil et M1). Cet exercice extrêmement formateur nécessite, selon moi et dans les premiers temps de la formation, un avis extérieur afin d'améliorer cette capacité de construction pédagogique : dans mon cas, j'utilisais le guide pédagogique ou les fiches enseignants afin d'avoir une référence sur laquelle me baser. Je regrette, pendant mon stage de M1, de n'avoir collaboré avec aucun de mes collègues de master occupant le même poste que moi (ce qui joue sur mes sentiments d'appartenance et de contiguïté, notamment) ; et de n'avoir eu aucun directeur de stage pour me permettre de développer mon sentiment de compétence, entre autres.

Dans un troisième temps, **ce stage de master 2 m'a permis d'avoir à mes côtés la professeure titulaire du cours de français** (6h/semaine) - à l'attention des étudiants en licence 1 d'enseignement des langues étrangères - dont une partie (2h) était à ma charge. Je disposais d'une semi-liberté quant à mon enseignement et cela me permettait de traiter certains aspects culturels qui n'étaient pas forcément dans le programme mais qui restaient pertinents pour ces élèves, eux aussi futurs professeurs de langue.

D'abord, pendant deux semaines, j'ai remplacé la professeure titulaire de ce cours qui ne pouvait être présente (qui est aussi l'une des directrices de ce mémoire) : j'avais donc en charge tous les aspects de l'enseignement, de la culture à la grammaire en passant par toutes les compétences à enseigner, et ce, six heures par semaine. C'était une première pour moi et l'enseignement de tous ces aspects à un niveau A2 s'est révélé compliqué comme ce fut déjà le cas pendant mon stage de M1 où j'estimais ne pas avoir les connaissances nécessaires et suffisantes à mon statut. Cependant, j'étais suivie par une professeure avec qui je pouvais discuter de mes doutes... malheureusement, l'annonce d'un confinement et donc d'une fermeture de tous les établissements scolaires ne m'a pas permis de mettre en pratique ses recommandations.

Ce sont donc deux points qui sont essentiels d'aborder dans le cadre de ce master sur la construction de l'identité professionnelle du futur professeur de FLE : la collaboration avec ma professeure référente et le changement des conditions du stage à cause du confinement, conséquence de la pandémie mondiale.

**a. Les autres significatifs : professeurs, professeur référent et directeur de mémoire**

Dans un premier temps, ce confinement obligatoire m'a permis de travailler en collaboration avec certains de mes collègues de master, eux aussi confinés. Cette situation nous a amené à partager nos ressources et connaissances.

*Pendant mon dernier cours Zoom. Je me suis retrouvée confrontée à une question... à laquelle je n'ai pas été capable de répondre. Pourquoi est-ce qu'on met « de » dans la phrase « quelque chose de vivant » ? Après le cours, j'ai posé la question à l'un de mes collègues de Master et après une heure, de discussions et recherches, à essayer de comprendre le pourquoi du comment de la fonction de la nature d'un mot... et bien, je n'ai toujours pas compris. Mais au moins, j'ai pu donner une idée à mes étudiants de pourquoi on utilise la préposition « de » après l'indéfini « quelque chose ». Au moins. Bref. (Journal de bord)*

Comme le démontre cette reformulation de certains passages de mon journal de bord tenu pendant toute la durée du stage en distanciel, le travail en équipe entre professeurs de FLE est source d'apprentissage : cette collaboration permet des remises en question et favorise une formation continue. Encore une fois ici, on remarque mon manque de connaissance et mon instabilité face à des questions de construction de la langue : par nous-même, nous n'avons pas réussi à trouver une réponse qui me satisfaisait ; le manque d'un cours de master de remise à niveau dans ma langue refait ici surface. Cependant, grâce à un partage des doutes et questionnements avec les collègues, j'ai pu appréhender d'autres manières de fonctionner et réfléchir sur la langue, ce qui permet une évolution des connaissances et conjointement, de la praxis.

**Dans un deuxième temps**, il faut prendre en compte les individus expérimentés de l'environnement professionnel, qui contribueront au développement d'une identité professionnelle cohérente et affirmée. **Dans le cadre de mon stage à l'UPN**, le fait d'avoir une professeure référente m'a permis de me rendre compte des avantages de la collaboration, tout comme avec les collègues du master.

*Parler avec Lizeth, c'est extrêmement **formateur**. Elle essaie vraiment de **m'orienter** sans me donner l'impression d'être totalement **nulle**. (Journal de bord)*

Ce passage démontre bien l'importance de l'avis des référents pour moi qui, débutant dans ma pratique enseignante, n'étais pas certaine de sa pertinence. Par le dialogue et la réflexivité, le futur professeur est amené à se remettre en question de manière formative afin d'améliorer sa pratique enseignante : cette collaboration m'a permis d'affirmer mon sentiment de compétence et de confiance en moi, notamment. Entre autres, j'ai pu observer ma professeur référente dans son cours et me rendre compte de certaines choses que je devrais moi-même mettre en place :

*J'ai participé à un cours de Lizeth afin qu'elle me présente à la classe à laquelle j'enseignerai les mercredis pendant le confinement/deuxième semestre. **Je me suis rendue compte que je ne posais pas les bonnes questions**. Quand une des élèves m'a demandé si je pouvais donner cours le matin heure française, je me suis dit que la question était bizarre mais j'ai pas cherché à savoir pourquoi et j'ai essayé de répondre. C'est Lizeth qui a dû intervenir et lui demander pourquoi elle souhaitait des cours à 2h du matin, heure colombienne. Bien entendu, après explication du contexte de la question, elle était maintenant limpide. (Journal de bord)*

Comme nous l'avons vu, l'étude de Perez-Roux (2012) démontre bien l'importance d'un formateur - d'un référent appartenant à la profession - pour accompagner le professeur-stagiaire-débutant dans ses doutes, ses questionnements, ses réflexions mais aussi dans la résolution de tensions ou de situations problématiques. Les représentations en jeu dans les discours du débutant et du formateur peuvent être opposés, ce qui amène l'enseignant-débutant à se remettre en question même si, parfois, cette collaboration ne permet pas la résolution de problèmes. En effet, la nécessité de la collaboration avec les autres significatifs est prouvée mais a aussi ses limites.

Dans le cadre du mémoire de fin d'étude, ce sont deux directrices de mémoire, l'une française et l'autre colombienne, dont la dernière est aussi la professeure référente de mon stage de fin d'étude à l'UPN ce qui m'ont suivies et ont contribué au développement de mon IP de professeure de FLE.

D'abord, notons que la complexité du travail de mémoire est double dans mon cas : ce sont deux profils et deux cultures qui contribuent à me faire avancer dans ce projet de recherche et qui, en conséquence, m'influencent dans mon identité associée de chercheuse. J'éprouve des difficultés à composer avec deux avis souvent différents, ce qui complique mes réflexions et les ajustements à effectuer dans mon travail de recherche. Ce n'est que récemment que l'idée de la création d'un document partagé sur un drive m'est venue. J'apprends de mes erreurs car, en effet, cet outil me permet de visualiser leurs commentaires dans le même document et de leur poser des questions « en direct ». J'aurais aimé mettre ce système en place bien plus tôt.

*« Bonjour Mme Granget, bonjour Lizeth [...] » (Extrait de courriels)*

Ensuite, et cela se reflète amplement dans le très court passage ci-dessus, j'entretenais une relation bien différente avec mes deux directrices. L'une colombienne, chercheuse et professeure de FLE en licence d'anglais, espagnol et langues étrangères à l'UPN; et la seconde, française, maître de conférence, chercheuse et professeure dans le domaine de l'acquisition de la langue seconde.

En Amérique Latine, le tutoiement est autorisé entre les apprenants et les professeurs : c'est donc naturellement que le tutoiement et la désignation par le prénom se sont mis en place. De plus, grâce au double statut de Lizeth, maître de stage et directrice de mémoire, nous avons pu développer une relation ayant un impact sur l'enseignement, la recherche et la praxis. Nous avons utilisé de nombreux moyens de communication : WhatsApp, mails et des appels audio et visio. A l'inverse, dans le contexte universitaire français, c'est le vouvoiement qui est déontologiquement imposé entre l'enseignant et les étudiants : ce qui, selon moi, crée directement une distance entre les parties. Mme Granget, directrice de ce mémoire, a aussi été ma professeure à l'Université de Nantes. Nos interactions s'effectuaient pendant les cours du master, les quelques cours de méthodologie du premier semestre de M2 et à des échanges de mail pour l'élaboration de ce mémoire.

Dans un troisième temps, **le futur professeur de FLE doit être conscient que ces relations avec les autres significatifs doivent être développées et entretenues afin qu'elles soient réellement pertinentes.**

*[...] bien que ma directrice française me suive depuis plus longtemps que ma directrice colombienne, j'ai fait le choix - en arrivant à l'UPN - de **changer de sujet de mémoire**. J'ai*

*pris cette décision **sans consulter ma directrice française** qui s'est donc retrouvée dans une position qui, je le suppose, lui était inconfortable. De plus, elle n'était pas familière avec la méthode que je souhaitais mettre en œuvre. **C'est vers ma directrice colombienne, physiquement présente dans mon environnement, que je me suis tournée.** Malgré des réticences de sa part, j'ai décidé de changer de sujet de mémoire alors que je me situais au dernier semestre de mon master et que j'avais déjà commencé un travail sur la culture éducative des étudiants colombiens. (Journal de bord)*

Je me remets en question sur cet élément : étant moi-même perdue dans mes réflexions au niveau du mémoire, je n'ai pas fait preuve de suffisamment de communication à l'égard de ma directrice française. Je me rends compte de l'importance d'une relation à double sens : parfois, je ne communiquais pas pendant des semaines sur l'avancée (ou de la stagnation?) de mon mémoire. Ceci est aussi dû au fait que mon stage qui se déroulait en même temps me demandait beaucoup de travail mais je regrette de ne pas avoir mis en place un suivi régulier dès le début. En outre, lorsqu'avec Mme Granget, nous nous sommes mises d'accord pour qu'elle suive mon travail de recherche, je ne voyais pas encore l'importance de cet autrui significatif qu'elle représenterait dans ma propre formation.

Finalement, il faut préciser que - en parallèle de mon stage - **j'ai suivi des cours du master *Enseignement des langues étrangères*** qui m'ont permis de sympathiser avec des étudiants colombiens de mon âge et ayant le même objectif professionnel : devenir professeur de langue. A la différence de la France, la relation entre les étudiants et les professeurs est aussi une relation de collègue. Malheureusement, ne suivant pas tous les cours du master (dû à la convention de double diplôme), je n'ai pas vraiment pu développer un sentiment d'appartenance à ce groupe ou une relation aussi privilégiée avec mes professeurs-collègues puisque je ne les ai côtoyés que pendant un mois.

J'ai réellement apprécié **les cours et les professeurs à l'UPN**. J'ai découvert la pédagogie critique sous forme de séminaire allemand<sup>42</sup> et j'ai abordé des questions méthodologiques de bases essentielles à la rédaction de mon mémoire. C'est un autre point que je souhaite

---

<sup>42</sup> Aussi connu comme « séminaire de recherche », cette activité académique cherche à conjuguer « enseignement » et « recherche », le but étant de favoriser l'apprentissage actif de tous notamment par la participation, la collaboration et le dialogue. Dans ce type de cours, chaque étudiant a un rôle à jouer : conteur, co-conteur, modérateur, secrétaire ou auditoire. (Montano, 2018)

mentionner : dès le premier semestre de la formation, le master à l'UPN confronte ses étudiants à la méthodologie de la recherche alors qu'en France, les cours insistent moins sur ces notions<sup>43</sup>. Ce thème est très ample et complexe et grâce aux cours de l'UPN, chaque étudiant partage son projet de recherche avec le reste du groupe, effectue des lectures sur les méthodologies, les présente aux autres ce qui permet l'interaction et une vive collaboration entre les participants pour faire avancer leurs recherches. J'ai intégré ce cours alors que j'étais déjà au dernier semestre du master ce qui ne m'a pas permis de vraiment profiter des notions de bases et des conseils de mes camarades qui n'étaient qu'aux prémices de leur apprentissage méthodologique et de leurs propres recherches. C'est donc dès le premier semestre du master FLE que les étudiants doivent choisir leur sujet de mémoire et y travailler : c'est un travail de recherche long et complexe qui requiert de l'étudiant/futur professeur de FLE des connaissances méthodologiques de la recherche et qu'il collabore efficacement avec son référent.

D'ailleurs, c'est grâce à Jair, professeur de méthodologie de la recherche (entre autres, ce personnage revêt de nombreux visages) que ce mémoire est ce qu'il est aujourd'hui. Il a été une personne déterminante dans ma représentation de l'enseignant et de la profession et dans ce travail de recherche :

*Là, dans 30 minutes j'ai rendez-vous (le tinto virtual<sup>44</sup> comme il l'appelle) avec Jair mon professeur de méthodologie de la recherche en Colombie. Il faut que j'aie des questions pertinentes pour lui mais **je suis tellement perdue moi-même dans mes questions de recherche que je ne sais pas comment il va pouvoir vraiment m'aider.** (Journal de bord*

Alors même que ce n'était pas son rôle (celui de directeur de mémoire), ce professeur consacre de son temps à ses étudiants en dehors de la salle de classe car il souhaite contribuer à leur réussite en tant qu'étudiants, professeurs et chercheurs. Quelques minutes après ce premier, j'écrivais mes impressions en commençant ainsi : « **Décidément, Jair est un prof extra. [...]** » (Journal de bord). Il m'a permis de trouver un sujet de mémoire qui me

---

<sup>43</sup> Dans le master Sciences Du Langage - Français Langue Etrangère à l'Université de Nantes, quelques sessions de méthodologie sont dispensées sur les deux années d'étude. D'abord très général dont l'objectif est la rédaction de la problématique de recherche, c'est en deuxième année et en collaboration avec la directrice de mémoire française que j'ai réellement commencé à appréhender cette matière. A l'inverse, le master en Colombie qui implémente un cours de méthodologie à part entière dès le premier semestre du master.

<sup>44</sup> Café virtuel (traduction personnelle)

correspondait et son cours de méthodologie m'a été extrêmement utile à l'heure de le rédiger. De plus, sa manière de gérer la classe (en présentiel comme en distanciel) : à la fin de nos cinq heures de cours - il était midi, l'heure de passer à table - et étant en distanciel, parfois, nous entendions les familles des uns et des autres faire la cuisine ce qui le poussa à demander ce que, tous, nous allions manger. Cela n'avait rien à voir avec le cours mais c'était un moyen de relâcher la pression et de créer une bonne ambiance dans la classe sur un sujet extérieur à notre domaine de formation. J'ai répété cette activité avec mes élèves en distanciel et cela a très bien marché :

*La semaine dernière, on avait eu un débat sur les haricots rouges, le fait que je n'avais jamais mangé un vrai plat typique colombien - **la bandeja paisa** - les avait choqué puisqu'à chaque fois, je demandais à enlever les haricots... Cette semaine, on a eu un débat sur les meilleures **arepas**, vénézuéliennes ou colombiennes ? Et sur le pain... je n'en démords pas : il est carrément meilleur en France. Les petits pains sucrés... là, oui, ils ont un avantage. (Journal de bord)*

J'aime ces interludes au cours qui me permettent de me connecter avec eux différemment que par la relation d'enseignement-apprentissage stricte et en plus, ils étaient beaucoup plus enclins à participer que sur la thématique des systèmes éducatifs francophones. Entre autres, c'est un bon moyen pour traiter du thème de l'interculturalité. Personnellement, étant confinée en France, cela me permettait aussi d'être proche de la Colombie que je n'avais pas prévu de quitter aussi abruptement.

***b. L'enseignement à distance : moments de remise en question, changements et résolutions de problèmes***

*En ce qui concerne cette **expérience d'enseignement à l'Université Pédagogique Nationale**, deux cas de figures sont à prendre en compte. En effet, le stage de deuxième année a commencé à Bogota, le 17 février 2020 et s'est fini le 13 mars 2020 pour cause*

*de pandémie mondiale. J'ai donc effectué à peine un mois de cours en présentiel et j'ai été obligé de rentrer en France, où j'ai continué à dispenser mes cours à distance [...]*

En distanciel, je devais enseigner les similitudes et différences des systèmes éducatifs francophones. Je devais déterminer comment j'allais enseigner ces notions que, moi-même, je ne maîtrisais pas forcément.

*Je vais être honnête, le système scolaire français peut se révéler super compliqué avec toutes ces options qui ne se différencient que par un détail ou deux... l'exemple de l'école de commerce et des grandes écoles, par exemple. Même moi, française ayant évolué dans ce système éducatif, je ne comprends que partiellement. Je m'imagine déjà aborder les systèmes d'outre-mer, suisse et belges... que je ne connais pas du tout ! Eh bien, je vais apprendre en même temps que mes étudiants en fait. (Journal de bord)*

Dans un premier temps, je me suis rendue compte, en discutant avec mes amis de master - pour la plupart déjà en poste à l'étranger - que le poste de professeur de FLE, peut revêtir bien des visages. En effet, alors que l'un se retrouve à donner des cours d'histoire et géographie française, l'autre doit composer avec des étudiants de niveau A1 à B2 dans la même classe, et le dernier doit enseigner le fonctionnement du système judiciaire français. Comme pour moi, mes collègues de master ont dû s'adapter et finalement, se conformer aux demandes sociales de leurs universités.

J'avais tout de même une certaine marge de manœuvre car en effet, je ne pouvais traiter tous les aspects de ces systèmes éducatifs avec uniquement deux heures par semaine de cours. De plus, à la différence du stage de M1, j'avais en charge une partie d'un cours déjà attribué à une professeure titulaire qui a été présente pour me suivre dans ma préparation et m'aider à améliorer mon enseignement. C'est elle qui m'a donné les ressources pour commencer à traiter le système éducatif français, ce qui m'a permis de suivre le même modèle pour les autres systèmes.

Dans un deuxième temps, le changement abrupt des conditions du stage est clairement ce que l'on peut appeler un moment de tensions : j'ai dû faire face à la distance physique de cette nouvelle modalité d'apprentissage avec toutes ses conséquences.

*[...] franchement, le fait de ne pas voir les étudiants, de ne pas les entendre, de ne pas savoir ce qu'ils font pendant que je parle... **ça ne me va pas comme modalité de travail.** Mais surtout j'ai peur que **personne ne participe**, de ne pas savoir **gérer les participations** et d'être obligée de **désigner des volontaires**. (Journal de bord)*

Je suis une personne qui aime beaucoup bouger et qui communique énormément avec le corps et les gestes. Le fait de me retrouver à enseigner à un mur noir - en réalité composé d'une vingtaine de personnes dont la caméra et le micro étaient éteints – ne me correspond pas. Cette modalité n'était pas en accord avec la représentation que je me faisais d'un cours de langue. Bien entendu, l'obligation en vigueur m'a obligé à relativiser et à trouver des moyens pour dispenser un enseignement de qualité, agréable et vivant, même dans ces circonstances :

***Mais finalement, désignez, c'était si mal que ça**, ça m'a permis de faire intervenir des étudiants que je ne connaissais pas du dernier semestre. Je pense que c'est une bonne solution pour leur montrer qu'ils n'ont pas à avoir peur de parler. Comme c'est le but principal de ce cours, je pense que ça peut aider. (Journal de bord, 10/05)*

*Je suis de moins en moins stressée par le fait de donner cours par internet. Je n'aime toujours pas ça, c'est sûr [...] Et je ne suis toujours pas à l'aise avec cette modalité qui met clairement des entraves dans mes possibilités d'action et d'approche avec mes étudiants. (Journal de bord, 27/05)*

A quelques semaines d'intervalles, j'ai réussi à **me remettre en question sur certains aspects de cette nouvelle modalité d'apprentissage**. Notamment, j'avais peur de devoir désigner mes apprenants afin qu'ils participent, ce que je n'aime pas faire : je préfère quand leurs interventions viennent d'eux-mêmes, ce qui montre leur envie d'apprendre. Cependant, je me suis rendue compte que c'est un bon moyen de faire participer tout le monde, notamment quand on ne connaît pas les apprenants au début ou que certains sont trop timides pour faire ce pas d'eux-mêmes. Alors que c'était quelque chose que je détestais quand j'étais élève, je reproduis cette pratique et j'en vois maintenant les avantages. Cependant, je considère toujours qu'il est nécessaire d'entretenir une bonne relation avec les apprenants afin de ne pas créer un blocage qui pourrait se répercuter sur toute la durée de la formation et ainsi, faire pâtir leur apprentissage.

D'abord réticente, je reconnais que cette modalité peut être une possibilité même si elle ne sera jamais idéale. Ce qui est important ici, c'est que j'ai réussi à évoluer dans ma représentation de l'enseignement du FLE telle que je pensais qu'il devait absolument être. J'ai trouvé de nouvelles solutions pour véhiculer mon enthousiasme et mon dynamisme à ces apprenants qui eux aussi étaient fortement impactés par ce nouveau contexte d'apprentissage.

## **X. L'IDENTITE PROFESSIONNELLE DU FUTUR PROFESSEUR DE FLE : UN PROCESSUS DE REMISE EN QUESTION ET D'EVOLUTION DES REPRESENTATIONS ET DES PRATIQUES [CONCLUSION]**

Dans la première partie de ce chapitre, j'ai analysé et interprété l'impact de mes expériences en tant qu'élève dans le système scolaire et universitaire français sur ma représentation de mon « moi » et celle que je me faisais des enseignants et de la profession. Ensuite, j'ai interprété l'impact de mes deux principales expériences professionnelles (professeure d'anglais et réceptionniste en auberge de jeunesse) sur mon IP de professeur, maintenant existante. Enfin, ayant eu quelques expériences professionnelles dans le milieu de l'enseignement du FLE (stages de master), je peux plus amplement réfléchir à ces deux représentations (de mon « moi » et de la profession) qui ont évolué avec le milieu professionnel de l'enseignement des langues étrangères mais aussi avec mes expériences sociales dans les divers contextes socioculturels dans lesquels j'ai pu évoluer. Ces éléments m'amènent à réfléchir à ma représentation de moi en tant qu'enseignante. Dans un premier temps je reprendrai les caractéristiques qui me définissent selon moi (connaissances, croyances, attitude, etc.), ensuite j'analyserai les changements dans ma représentation de l'enseignant et de sa profession (rapport au travail, aux responsabilités, aux apprenants, etc.) afin de terminer par ma représentation de moi comme enseignante.

### **1 Accepter son passé, vivre son présent, envisager le futur: moi comme personne**

Dans un premier temps, je suis obligée de repartir du commencement, de cette stigmatisation dont j'ai été la victime en tant qu'élève et qui a accentué ma représentation négative du français lorsque j'ai évolué dans des contextes socioculturels où mon intégration

ne dépendait pas de mon surpoids. Grâce à un long travail de remise en question et d'incertitude, j'ai au fur et à mesure changé cette représentation et grâce au master FLE qui m'a accepté dans son groupe<sup>45</sup>, je relativise un peu plus et j'accepte maintenant l'interaction avec mes compatriotes, sans trop d'appréhension. Cependant, et je suis obligée de le préciser, je pense toujours que la relation à soi et à l'autre dans la culture française est fortement influencée par ce qui est considéré comme la norme. Malgré mon acceptation de ma culture maternelle, mes expériences passées dans le système scolaire et social français et les émotions qui j'y associent sont toujours présentes dans un coin de ma tête.

Indépendamment du contexte professionnel, je suis maintenant une personne ouverte, dynamique et persévérante, qui cherche à aller vers l'autre sans préjugés. J'aspire à un contact quotidien avec l'altérité culturelle : je considère avoir certaines de ces habiletés nécessaires pour en faire un projet sur le long terme. Notamment, grâce au master FLE, j'ai réalisé que - même si je n'avais pas vocation à devenir professeure - je peux apporter des choses aux apprenants. Je me mets à leur place et j'essaie de devenir la professeure telle que je me la représente idéalement, même si elle peut être singulière par rapport à l'imposition des normes professionnelles.

Que cela concerne mes connaissances ou mes habiletés, je suis consciente de certaines de mes lacunes. Par un travail de mise en distanciation, de remise en question et des capacités d'autoévaluation et de réflexion, je cherche à améliorer la personne que je suis, personnellement comme professionnellement. Je suis beaucoup plus confiante et mon estime de moi s'est améliorée notamment grâce à un travail d'introspection personnelle.

## **2 Collaboration, autonomie et réflexivité : représentation de l'enseignant et de la profession enseignante dans le milieu du FLE**

A présent, grâce à mes différentes expériences d'enseignement, je suis capable de réfléchir sur les nombreux aspects de la profession, notamment, sur les éléments caractéristiques de la représentation que je me fais d'un professeur de FLE et des différents rapports constitutifs de

---

<sup>45</sup> Cet événement est essentiel dans mon parcours. Plus que tout, mes réticences étaient liées aux lieux d'enseignement formel en France : en effet, à l'étranger, socialiser avec les français me faisait beaucoup moins peur.

son identité professionnelle soit comme le montre le modèle de Gohier et al. (2001) : le rapport à soi, au travail, aux responsabilités, aux apprenants, aux collègues et à la société à travers l'école.

### *a. Rapport à soi*

Ce n'est que récemment, grâce à la rédaction de ce mémoire, que j'ai pu appréhender pour la première fois mes capacités introspectives, de réflexivité et d'autoévaluation. De plus, lors du deuxième semestre de M2 - dédié au stage final du master – le master FLE propose un cours intitulé « Savoirs théoriques et savoirs d'action » qui traite de ce thème de la réflexivité. D'ailleurs, la possibilité de faire le parallèle entre mon travail de recherche personnelle et les éléments théoriques donnés par mon université française m'a permis de développer ce sujet qui – me semble-t-il – devrait être un élément essentiel de la formation du futur enseignant de FLE.

Pour moi, l'enseignant doit être doté d'une capacité introspective à l'égard de son rapport à soi-même mais aussi d'une capacité d'autoévaluation, qui grâce à une réflexion pertinente et à une mise à distance avec soi, lui permettrait de ne pas rejeter ses propres manques et lacunes sur l'autre : la connaissance de soi est donc primordiale pour espérer développer une identité professionnelle de professeur. Grâce à ce travail de narration et à une introspection personnelle, j'ai pu établir des connexions entre des éléments de mes expériences sociales, scolaires/universitaires et professionnelles. En effet, j'observe que, lors de moments de fortes tensions, j'ai dû me remettre en question, ce qui a permis l'évolution de mon identité, ce dont je n'étais pas pleinement consciente avant ce travail de réflexion identitaire par la méthode autoethnographique.

### *b. Rapport au travail*

La succession des deux stages obligatoires en formation initiale d'enseignement m'a permis de me rendre compte des différents visages que peut revêtir un professeur de FLE. En effet, alors que je devais enseigner les méthodologies universitaires à mon groupe d'Erasmus de niveau C1, je devais enseigner le fonctionnement des systèmes éducatifs francophones à mes apprenants colombiens de niveau A2/B1. Les savoirs en jeu ne sont pas les mêmes et requièrent de l'enseignant une adaptation constante aux **demandes sociales** de l'institution et plus

largement de la culture dans laquelle l'établissement s'inscrit. En effet, ces éléments doivent être pris en compte par le futur enseignant qui devra adapter ses choix éducatifs et pédagogiques en conséquence.

En ce qui concerne ce **rapport au travail**, l'enseignant doit donc faire preuve d'autonomie et de réflexivité. Il doit être capable de s'autoévaluer afin de juger son travail au regard des différentes exigences définies par l'établissement, et le système éducatif et surtout au regard de son public et de ses besoins. Enfin, l'enseignant de langue doit être doté des savoirs inhérents à la langue enseignée tels que les règles de grammaire, les registres de langue, la culture véhiculée, etc.

### ***c. Rapport aux responsabilités***

En me retrouvant confrontée à deux types de rapport opposés avec mes apprenants - une relation informelle et amicale avec mes apprenants de l'école de langue au Brésil et une relation formelle et hiérarchique à l'université en France - j'ai pu me rendre compte de la nécessité de prendre en compte les modèles d'interactions sociales du pays mais aussi les règles déontologiques qui régissent la profession dans le pays et l'institution d'enseignement.

Ces éléments se rapportent aux responsabilités de l'enseignant - en tant que professionnel - envers son public. De même, il devra développer une réflexion sur les conduites humaines, non codifiées, et par conséquent une compétence éthique, qui lui permettra de réguler et adapter ses conduites mais aussi celles de ses élèves qui pourront être amenés à ne pas en avoir conscience et à ne pas respecter ces conduites implicites.

### ***d. Rapport aux apprenants***

Mes différentes expériences m'ont démontré la nécessité d'une forte capacité relationnelle afin d'être capable d'établir une relation cohérente et acceptée avec ses apprenants. Dans le cas du Brésil, j'étais plus proche de mes apprenants qu'à l'Université de Nantes. Les deux types de relation sont possibles et dépendent de plusieurs facteurs : les demandes sociales, les règles déontologiques, le sens éthique, les personnalités des apprenants, l'institution d'enseignement, etc.

Dès ma scolarité française, je me représentais déjà le professeur comme une personne ayant une forte capacité relationnelle composée des qualités d'empathie et d'écoute. En outre, c'est une bonne connaissance de soi qui lui permettra de développer un sentiment de congruence

soit « être au diapason avec soi-même » (Beckers, 2007, p.152). En effet, le public aura rapidement tendance à remarquer si le professeur n'est pas cohérent entre ce qu'il pense, ce qu'il dit, ce qu'il fait et ce qu'il est (Gohier et al., 2001, p.15). Il doit être crédible face à sa salle de classe, notamment car cela influencera la relation qu'il entretiendra avec ses apprenants. Sans ce sentiment de congruence mais aussi celui de contiguïté compris comme « relation de confiance, avec l'autre » (Gohier et al., 2001, p.17), le (futur) professeur aura plus de difficulté à s'épanouir dans son travail et à atteindre l'une des finalités premières de l'enseignant - spécialiste de l'éducation et de l'apprentissage : favoriser le développement et l'autonomie de l'élève, qu'il soit capable de se former par lui-même, ce qui durera toute sa vie ; dans une perspective éthique. En effet, une perspective émique révélerait probablement des différences d'un groupe social à l'autre, ce qui renvoie au rapport à la société à travers l'école et à celui des responsabilités.

#### ***e. Rapport aux collègues***

Ces différentes expériences professionnelles, se déroulant dans des contextes différents, m'ont permis de me rendre compte de l'importance du sentiment d'appartenance au groupe de référence. Notamment, le travail en collaboration avec des collègues et le dialogue avec ma professeure référente m'ont permis de développer un certain sentiment d'appartenance à la communauté des professeurs de FLE. Après ces expériences sociales personnelles comme professionnelles, j'en ai conclu que mon besoin de reconnaissance de la part de mes pairs n'a pas changé mais il s'est rétréci aux contextes dont l'acceptation aux groupes d'appartenance m'est nécessaire pour stabiliser mes sentiments de congruence, d'estime de moi et de direction et être en accord avec les deux transactions, objective et subjective, de mon identité.

Qu'il soit encore en formation initiale d'enseignement ou qu'il débute dans son poste, le (futur) professeur de FLE a besoin de soutien et de conseils de la part de sa communauté. L'individu s'identifie par rapport à l'autre, par rapport à son groupe d'appartenance : sans référence, sans signe d'acceptation de cette communauté qui est maintenant la sienne, le (futur) professeur de FLE ne parviendra pas à s'identifier à son groupe (identification), ni à s'en distancier (identisation), ni à déterminer les pratiques et genres communs à sa communauté (attribution). Ces processus et stratégies sont donc essentiels à la construction de son IP de manière cohérente et pertinente.

Cependant, je me suis rendue compte de la difficulté que certains contextes d'enseignement apportent à ce niveau. En effet, dans une petite école de langue, il est facile de rencontrer ses collègues dans les locaux ou dans la salle des profs mais le contexte universitaire, par exemple, offre peu de prise au développement d'une relation entre les professeurs qui évoluent chacun de son côté.

### *f. Rapport à la société à travers l'école*

Cette section est celle qui se trouve être l'une des plus complexes de cette analyse, pour moi. Je partirais donc d'une citation de Gohier et al. (2001, p.13) : « L'enseignant participe à l'élaboration du projet éducatif spécifique à son établissement, celui-ci s'insérant dans un projet éducatif sociétal plus général, définissant les grandes lignes directrices de l'action éducative. » En évoluant dans diverses structures d'enseignement et dans différents pays, je me suis rendue compte de la nécessité de prendre en compte le contexte et les enjeux des demandes sociales de la société à travers l'école, ce qui influencera les choix du professeur quant aux orientations éducatives à privilégier. Notamment, les missions, tâches et objectifs du professeur pourront être différentes suivant les structures et les pays d'accueil et leur mandat.

L'identification des demandes sociales et de la culture est donc importante pour que l'enseignant puisse adapter sa pratique à ce qui est attendu de lui, explicitement comme implicitement. En effet, ces éléments ne sont pas toujours expressément mentionnés, d'où la complexité de cet élément pour le professeur de FLE qui sera amené à évoluer dans de nombreux contextes ayant chacun sa culture et ses exigences. Enfin, le professeur doit développer une capacité à s'affirmer afin d'être en cohérence avec ce qui est pour lui le travail d'un professeur de FLE. Cette affirmation passe par le développement d'une compétence argumentative qui lui sera utile dans tous les aspects sociaux, personnels et professionnels de son nouvel environnement.

## **3 Une identité en construction : moi en tant qu'enseignante**

Chaque (futur) enseignant va vivre des périodes de tensions qui amèneront des remises en question. Comme j'ai pu le démontrer grâce aux études antérieures sur le sujet et à une recherche bibliographique sur la notion d'identité professionnelle, chaque individu développe des stratégies afin de faire face à ces moments, dangereux pour lui et son identité. Dans cette

partie, je chercherai à identifier les situations de tension dans mon parcours et les stratégies utilisées afin de les résoudre, ce qui me permet d’appréhender mon identité professionnelle de professeur de FLE, toujours en construction mais bien présente à ce stade de l’écriture de ce mémoire.

***a. Les remises en question, leurs causes et la façon de les résoudre***

Selon les individus et leurs parcours, ce sont différents facteurs qui amènent les remises en question qui favorisent l’élaboration d’une identité professionnelle. De nombreuses situations de tensions ont jalonné mon parcours personnel et professionnel : qu’il s’agisse de doute ou de crises majeures, j’ai dû trouver des manières de les résoudre.

Dans mon cas, c’est d’abord un affrontement entre les deux processus dialogiques de mon identité et une instabilité entre mes trois *selves*, qui m’ont poussé à quitter la France. A ce moment, je n’ai émis aucune stratégie pour faire face à ces tensions, j’ai juste décidé de les fuir car pour moi, elles venaient de mon environnement et disparaîtraient si je le quittais. Cette décision aurait pu être dévastatrice mais, grâce à des remises en question douloureuses et continues, j’ai développé des liens de contiguïté avec les vénézuéliens qui ont favorisé mon incorporation à cette communauté et l’amélioration de mon estime de moi.

D’ailleurs, c’est ce que l’on remarque tout le long de mon analyse, afin de faire face aux tensions qui apparaissent dans mon parcours universitaire et professionnel dans l’enseignement, ce sont des stratégies relationnelles que je mets en place me permettant de pallier partiellement mes lacunes en termes d’enseignement, de connaissances, etc. Ces stratégies relationnelles, j’ai pu les mettre en place car j’ai moi-même effectué un travail d’introspection afin de me connaître moi-même puisqu’il s’agit d’un “moment essentiel de l’analyse et de la connaissance de soi, sans lequel le rapport à l’autre (tout autre, individu aussi bien que société) est impossible” (Gohier et al., 2001, p.9).

Cependant, ces lacunes dont je prends maintenant pleinement conscience, je cherche à les combler. D’abord, en ce qui concerne les savoirs sur la langue, la collaboration entre collègues a prouvé sa pertinence et qui a bénéficié à mes collaborateurs, à moi-même et à mes apprenants. Notamment, cela permet de favoriser les liens de contiguïté et de compétence des (futurs) professeurs engagés dans ces moments de partage. De plus, je me suis inscrite au

Projet Voltaire<sup>46</sup> ce qui me permet de travailler personnellement et en autonomie sur certains points que j'identifie comme problématiques, pour moi. La formation continue, dont la pertinence a été prouvée dans la recherche de Gohier et al. (2001), est une autre façon, pour le professeur de FLE, de contribuer au progrès de son enseignement, ce qui passe par une amélioration des sentiments de compétence, de congruence, de direction, et par conséquent, de son estime de lui.

***b. Les appréhensions actuelles : une réflexion constante, sur la durée***

Comme on le remarque, ma tendance à utiliser des stratégies relationnelles dans mon parcours m'amène à m'interroger sur les futures situations professionnelles qui ne me le permettront pas. Par exemple, enseigner à des adultes chinois serait extrêmement déstabilisant pour l'enseignante que je suis aujourd'hui : notamment, la relation enseignant-apprenant et les modèles d'interaction sont complètement opposés à ceux dont je suis habitués mais surtout avec lesquels j'ai une affinité et qui me permettent de trouver un équilibre entre « ce que je suis » et « comment les autres voient » mais aussi entre « celle que j'aspire à être » et « ce que les autres significatifs attendent de moi ».

De plus, en faisant une comparaison entre les trois institutions dans lesquelles j'ai évoluées, que cela soit en tant que professeur ou en tant qu'élève : enseignement secondaire français et vénézuélien, enseignement universitaire français et colombien, enseignement en école de langue au Brésil. En repensant à ma professeure d'espagnol au lycée et à mon comportement, je réalise que moi-même en tant que professeur, je ne souhaite pas me retrouver en collège/lycée pour enseigner qu'il s'agisse d'un contexte français, ou non. Je connais les adolescents et encore aujourd'hui, je ne me sens pas capable de leur faire face tout en composant avec les conditions du métier : beaucoup de classes, avec beaucoup d'élèves, un programme serré à tenir, etc.. Après réflexion, je me sens coupable de mon comportement mais cette expérience m'a aussi permis de réaliser ce que certains de mes étudiants peuvent - peut-être - ressentir : **ce que je veux à tout prix éviter dans ma propre salle de classe.**

---

<sup>46</sup> Le Projet Voltaire est un outil d'entraînement en orthographe qui propose un parcours individualisé de manière ludique et efficace.

Je sais que je vais devoir me confronter à des contextes, des publics, des conditions, etc. qui seront sources de tensions. Cependant, grâce à ce travail de recherche, j'ai réalisé celle que je suis en tant que professeure et les changements que je dois entreprendre afin de devenir une enseignante épanouie dans l'exercice de sa fonction avec une identité professionnelle affirmée. Maintenant, je suis consciente du chemin que j'ai à parcourir et des nombreux éléments à améliorer dans ma pratique enseignante avant de me confronter volontairement à des situations qui - je le sais - provoqueront des tensions (auxquelles je réfléchirai en amont afin de diminuer leurs impacts) déstabilisantes pour mon identité professionnelle encore en plein processus de construction, co-construction et reconstruction.

Enfin, Volf (2017) dit que les cultures pédagogiques des groupes d'enseignants ont un impact sur l'identité des professeurs. Dans le cas du (futur) professeur de FLE, il sera amené à évoluer dans de nombreux contextes professionnels socioculturellement (et donc pédagogiquement) différents les uns des autres. Dans mon cas, c'est une identité hybride qui se présente à la classe de FLE : à la fois française, colombienne, vénézuélienne et brésilienne, chaque composante de mon identité est culturellement marquée par mes expériences d'altérité culturelle. Et d'ailleurs, l'écriture, de mon autoethnographie et du journal de bord, m'a permis de me rendre compte que l'un de mes objectifs lorsque j'enseigne est de démontrer les nombreuses possibilités qui s'offrent aux personnes qui interagissent avec d'autres ayant une culture différente. S'ouvrir à l'altérité c'est prendre des risques de se confronter à des manières de penser, des jugements, des valeurs, etc. qui ne correspondent pas à notre propre représentation des choses. Selon moi, s'ouvrir à une culture différente de la sienne permet de se remettre en question et de se définir en tant que personne socialement intégrée et ouverte aux autres : « la confrontation du sujet au monde non seulement augmente son pouvoir d'action, mais lui permet aussi de mieux comprendre le monde et de se construire comme sujet » (Beckers, 2007, p.198).

Aujourd'hui, je suis reconnaissante de ces moments de crise et de remise en question qui m'ont permis - grâce à un travail d'écriture alliant réflexion, auto-évaluation et autonomie - de renforcer mes sentiments de congruence, de compétence, d'estime de moi et de direction de moi : éléments au cœur d'une identité professionnelle affirmée. Chaque moment, à sa manière, a eu une incidence sur ma représentation de moi, celle de l'enseignant et de la profession et donc par conséquent, sur ma représentation de moi-même en tant qu'enseignante. Enfin, la

réflexion par la mémoire des évènements biographiques et de l'expérience a aussi influencé mes choix pratiques concernant mon enseignement.

# CHAPITRE VI

## CONCLUSION ET

### DISCUSSION

*I have found that data created as nodal moments in self-study helps the researcher-teacher make clear the beliefs, contexts and interactions within practice, and leads to what Trumball (2004) highlights as a key focus of self-study: the improvement of one's practice.<sup>47</sup> (Tidwell & Fitzgerald, 2006)*

---

<sup>47</sup> Je me suis rendu compte que les données créées en tant que moments nodaux dans l'étude de soi aident l'enseignant-chercheur à rendre clair les croyances et interactions dans la pratique, et mènent à ce que Trumball souligne comme un élément clé de l'étude de soi : l'amélioration de sa pratique. (traduction personnelle)

Pour clôturer cette étude, je propose d'abord des remarques conclusives autour des éléments clés de ce mémoire. Je termine en présentant quelques pistes propres à favoriser la résolution des tensions qui jalonnent le parcours professionnel, personnel et socioculturel du futur professeur de FLE. En effet, les moments de tensions peuvent être extrêmement dangereux pour l'individu, dans toutes ses composantes, qui ne sait pas y faire face, comme c'était le cas pour moi pendant ma scolarité dans le secondaire en France ou encore, lors de mon embauche en tant que professeure d'anglais au Brésil. Le travail de réflexion - par la narration - de l'identité professionnelle du (futur) professeur de FLE dont il a été question tout le long de ce mémoire m'a permis de relever certains aspects essentiels à sa construction, co-construction et reconstruction, notamment pendant les périodes de stage.

## I. L'IMPORTANCE DES AUTRUIS SIGNIFICATIFS

Tout au long de ce travail, les autres significatifs ont permis de me donner un soutien, essentiel à la résolution des différentes tensions qui se développent dans le parcours d'un individu. Le développement d'une relation collaborative et dialogique entre le futur professeur et ses référents permet d'éviter les tensions ou de travailler ensemble à leur résolution lorsqu'elles apparaissent. De la même manière, dans le milieu professionnel, cette compétence sera indispensable afin de générer un sentiment d'appartenance à ce groupe, celui des enseignants de FLE. La collaboration, le partage et la création de projets pédagogiques communs renforcent ce sentiment et contribuent au développement de l'IP de l'enseignant-débutant. Cependant, comme Perez-Roux (2012) le précise, la collaboration entre débutant et expert ne permet pas toujours la résolution des « problèmes » mais elle favorise fortement le développement d'une capacité réflexive chez l'enseignant débutant, ce qui lui permettra de développer son IP aussi par lui-même. C'est donc individuellement et collectivement que ces éléments doivent être compris.

Je l'ai fait remarquer, bien souvent, j'étais laissée en autonomie quant aux choix pédagogiques relatifs à mon enseignement et même si cela a été formateur, dans le sens où je me suis énormément impliquée afin de fournir un enseignement de qualité à mes apprenants – qui étaient à présent de ma responsabilité d'aider à développer leur autonomie d'apprentissage et leurs compétences en langue française -, cela m'a aussi donné une

représentation de la profession négative avec une charge de travail très importante dont les résultats ne sont que peu ou pas visibles. Développer l'autonomie du futur professeur de FLE est donc essentielle mais cela doit passer par des moments de collaboration et de partage avec les autres significatifs. En effet, lors des premiers stages, sa représentation de l'enseignement se développera fortement puisqu'il fera face à la pratique de son métier. Il est donc nécessaire d'effectuer une réflexion personnelle et en collaboration avec un référent qui suivra le stagiaire et l'aidera à développer une représentation rationnelle (et non pas seulement une croyance) de la profession et ainsi, à s'affirmer dans sa pratique.

## II. LE CAS DU FLE : UNE IDENTITE PROFESSIONNELLE HYBRIDE CULTURELLEMENT MARQUEE

Le cas du professeur de langues étrangères pour les étrangers est particulier. En effet, à la différence d'un professeur dans l'enseignement primaire et secondaire qui enseigne une matière spécifique, le professeur de FLE enseigne le français pour les étrangers, qui se trouvent à l'étranger justement<sup>48</sup>. Le parcours de ce professeur sera donc marqué par des mobilités professionnelles qui l'impacteront professionnellement, personnellement, et culturellement. C'est là toute la richesse et la complexité de cette profession : le (futur) professeur de FLE sera amené à enseigner dans de nombreux contextes différents les uns des autres que cela soit au niveau du pays, de sa culture et de ses normes interactionnelles, de la structure d'enseignement et de ses conditions matérielles, des modalités de dispense des cours, du public, etc. Grâce à l'action collective en FLE dont l'efficacité est affirmée par Perrichon (2015), il est pertinent de postuler que l'interaction avec les pairs est primordiale : le professeur de FLE sera immergé dans des contextes socioculturels et académiques qu'il ne connaît pas forcément, il devra donc s'appuyer sur ses collègues pour l'aider dans son intégration à ce nouvel environnement. De plus, conjointement au travail avec les pairs, le futur professeur de FLE devra faire preuve de réflexivité et d'autoévaluation, afin de parvenir à construire une identité professionnelle pertinente pour lui-même et en adéquation avec les autres significatifs.

---

<sup>48</sup> Les opportunités de poste de FLE en France existent dans les écoles de langue, les universités, les associations, etc. Cependant, l'offre est beaucoup moins importante qu'à l'étranger. Je considère donc ici que le futur professeur de FLE sera très rapidement confronté à une autre culture.

Pendant les périodes de transition, que cela soit le stage de fin d'étude ou l'engagement dans un nouveau projet professionnel, le (futur) professeur de FLE devra porter une attention toute particulière à son IP. En effet, les moments de crise et de remise en question - qui lui permettra de construire, co-construire et reconstruire son identité - se « traduisent plus particulièrement par le processus d'éveil, d'exploration, d'engagement et d'évaluation » (Gohier et al., 2001, p. 17).

### III. UNE IMPLICATION DE LA REFLEXIVITE DANS LES FORMATIONS INITIALES EN FLE

Bien que je l'aie mentionné au début de ce mémoire, je n'ai pas explicité la contribution *Devenir un enseignant réflexif : Quels discours ? Quels modèles ? Quelles représentations ?* de Cadet et Causa (2006) qui traitent spécifiquement de la formation en FLE mais pas explicitement du processus de construction de l'identité professionnelle. Ainsi, cette étude est utile ici afin de rebondir sur les conclusions que j'ai moi-même effectuées à partir de ma recherche.

Ces auteurs démontrent la pertinence du dispositif d'observation formative et réflexive mis en place à l'Université de Paris 3 (et qui sera officiellement intégré dans la formation si l'étude est concluante). Voici les activités dans lesquelles le futur professeur doit s'impliquer pendant sa formation : des observations non-participantes en salle de classe qui permettent de se positionner en tant qu'enseignant et en tant qu'apprenant et de faire le lien entre la théorie amenée par les professeurs de la licence et la pratique qui se déroule devant leurs yeux; L'initiation à une nouvelle langue qui permet à l'étudiant futur professeur de s'intéresser tout particulièrement à son processus d'apprentissage mais aussi à celui de ses (futurs) collègues à l'aide d'un journal d'apprentissage à orientation autobiographique; des observations de chaque participant pendant l'exercice de sa pratique enseignante suivies d'une mise en commun accompagnée de deux conseillères pédagogiques ; finalement, l'écriture d'un mémoire collectif et un petit bilan personnel suivi d'une soutenance commune.

Les auteurs démontrent l'importance de la réflexivité dans les formations initiales en FLE. C'est le journal de bord qui sera implémenté définitivement dans la formation dès l'année suivante : en effet, en général, ce dispositif complet et complexe demanderait une restructuration complète des programmes de formation en FLE. Cependant, il est pertinent de

d'implémenter des dispositifs comme ceux décrits ci-dessus afin d'initier le processus de construction de leur identité professionnelle de professeur de FLE et toutes les composantes que cela implique.

Finalement, comme Desjardins (2013) le dit, les étudiants en formation initiale sont réticents aux apports théoriques, il donc essentiel les « obliger » à reutiliser ces savoirs en faisant le lien avec la pratique réelle afin de palier cette tension. Ces études (Cadet & Causa, 2006 ; Desjardins, 2013) font sens avec mon propre parcours où la visée sciences du langage du master FLE ne correspondait pas ni à mes besoins ou ceux de mes camarades, ni à la réalité de la profession, telle que j'ai pu la vivre jusqu'à présent. Selon moi, il est donc du devoir des formations de s'orienter en accord avec les nouveaux besoins des acteurs de la formation, futurs professeurs de français langue étrangère. Ces besoins évoluent avec le temps et les changements : la formation doit donc aussi évoluer, notamment en implémentant des outils de réflexion comme l'autoethnographie ou le journal de bord, comme je le défends dans la dernière partie de ce mémoire.

#### **IV. L'IMPORTANCE DES OUTILS DE REFLEXION : AUTOETHNOGRAPHIE ET JOURNAL DE BORD**

Parfois, l'individu n'est pas conscient des tensions existentielles qui peuvent être présentes entre ces deux questions, « Comment je me définis ? » et « Comment les autres me définissent ? », ce qui a un impact sur la représentation que le professeur se fait de lui-même dans l'exercice de sa profession. C'est la raison pour laquelle il est important pour le futur professeur de FLE d'être conscient de ses représentations et cela passe par une bonne connaissance de lui-même en tant que personne qui passe par des compétences d'autoévaluation et d'introspection et lui permettra de développer un sentiment de congruence compris comme la « cohérence, d'un individu, entre le dire, le faire et le penser » (Gohier et al., 2001, p. 15).

Alors que Perrichon (2015) postule de l'importance de l'écriture d'autobiographie par l'étudiant en FLE, j'aimerais émettre l'hypothèse que l'écriture d'une autoethnographie est encore plus appropriée. En effet, ces futurs professeurs de FLE seront amenés à effectuer de nombreuses mobilités dans le monde entier : c'est toute la particularité de cette étude combinée à cette méthode de recherche. Ils seront donc confrontés à l'« autre »,

culturellement différent et déjà intégré dans une nouvelle culture. Cette culture, le (futur) professeur devra la prendre en compte puisqu'elle régira de nombreux aspects sociaux et professionnels. Notamment, les modèles d'interaction de la culture, les règles déontologiques en vigueur dans le pays, les normes sociales, etc.

Dans un premier temps, notons qu'il est complexe de rendre compte de l'identité du professeur de FLE car il sera confronté à de nombreux contextes socio-éducatifs différents qui l'influencent. Ce travail de mémoire est à implémenter dès le début de la formation, même pour les étudiants en formation initiale n'ayant pas encore fait l'expérience d'un environnement socioprofessionnel marqué par l'altérité culturelle car le changement peut avoir des « significations différentes selon la biographie individuelle et le parcours de la carrière de l'enseignant » (Iannaccone, Tateo, Mollo, & Marsico, 2008, p. 8). C'est pourquoi il est tout à fait pertinent pour le (futur) professeur de FLE d'implémenter un journal de bord/pratique dans son quotidien socioprofessionnel afin de se rendre compte des représentations en jeu qui influencent ses identités et par conséquent, sa pratique. En effet, ce travail réflexif leur permettra de mieux appréhender les périodes de transition qui suivront la formation et ainsi, de les préparer à la réalité de la profession.

Dans un deuxième temps, selon Burrick (2010), les savoirs biographiques d'un individu structurent sa perception mais ne demeurent pas identiques tout au long de sa vie car ils sont continuellement soumis aux nouvelles expériences : d'où l'importance de raconter, de garder une trace écrite/orale/visuelle de ses expériences régulièrement et dans un temps relativement immédiat afin de bénéficier d'une description plus vive des événements et de faciliter leur future analyse/interprétation.

Alors que l'autoethnographie permet de mettre de l'ordre dans des périodes longues d'une vie, sur plusieurs années, le journal de bord permet d'influencer des pratiques plus spécifiques. Son utilité est apparue dès l'écriture car il s'agissait, déjà à ce moment-là, d'une réflexion sur les actions passées. Par la suite, sa rédaction et relecture régulière permet d'être au plus proche des événements tels qu'ils se sont déroulés ce qui facilite : le travail sur les représentations en jeu (sur lesquelles il faut toujours garder un œil et qui sont décelables dans le discours) ; la résolution des tensions, qu'il faut aussi déceler dans le discours (elles ne sont pas toutes ostensibles) ; et enfin, l'amélioration des pratiques enseignantes. Grâce à la mise en place de cette stratégie, le (futur) enseignant de FLE pourra développer ces capacités d'introspection,

de réflexivité et d'autoévaluation. On comprend donc pourquoi il est pertinent d'intégrer en profondeur cette notion de réflexivité dans les formations, avant même le début de la vie professionnelle.

## BIBLIOGRAPHIE

- Alsup, J. (2006). *Teacher Identity Discourses: Negotiating Personal and Professional Spaces*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Ambroise, C., Toczec, M.-C., & Brunot, S. (2017). Les enseignants débutants : Vécu et transformations. *Education et socialisation*, 46. doi:10.4000/edso.2656
- Anderson, L. (2006). Analytic autoethnography. *Journal of Contemporary Ethnography*, 35(4), 373-395.
- Aubin, S. (2009). Contribution à la dynamique identitaire du professeur de Français "Langue étrangère". *Synergies Espagne*, 2, 203-212.
- Barbier, J.-M. (1996). L'analyse des pratiques : questions conceptuelles. Dans C. Blanchard-Laville, & D. Fablet, *L'analyse des pratiques professionnelles* (pp. 27-49). Paris: L'Harmattan.
- Beckers, J. (2007). La construction de l'identité professionnelle. Fondements et conséquences méthodologiques. Dans J. Berckers, *Compétences et identité professionnelles : L'enseignement et autres métiers de l'interaction humaine* (pp. 141-199). De Boeck Université.
- Bégouën, S. (2008). *La construction de l'identité professionnelle chez l'enseignant débutant : premières préoccupations*. (thèse, Université de Nantes, Nantes).
- Beijaard, D., & Meijer, P. C. (2017). Developing the Personal and Professional in Making a Teacher Identity. Dans D. Clandinin, & J. Husu, *The SAGE Handbook of Research on Teacher Education* (pp. 177-192). Londres: SAGE Publications Ltd. doi:10.4135/9781526402042.n10
- Bonoli, L. (2007). La connaissance de l'altérité culturelle. *Le Portique*, 5. Récupéré sur <http://journals.openedition.org/leportique/1453>
- Boutin, G. (2005). *L'analyse réflexive*. Récupéré sur <http://probo.free.fr/>.
- Bruner, J. (1996). L'éducation, entrée dans la culture. (Retz, Éd.) Paris.
- Bullough, R. V. (2005). The quest for identity in teaching and teacher education. Dans G. Hoban (Éd.), *The missing links in teacher education design* (pp. 237-258). Pays-Bas: Springer, Dordrecht. doi:10.1007/1-4020-3346-X

- Bullough, R., & Pinnegar, S. (2001). Guidelines for Quality in Autobiographical Forms of Self-Study Research. *Educational Researcher*, 30(3), 13-21. Récupéré sur <https://www.jstor.org/stable/3594469?seq=1>
- Burrick, D. (2010). Une épistémologie du récit de vie. *Recherches Qualitatives, Hors-Série(8)*, 7-36.
- Cadet, L., & Causa, M. (2006). Devenir un enseignant réflexif. Quels discours? Quels modèles? Quelles représentations? Dans M. Molinié (Éd.), *Biographie langagière et apprentissage plurilingue* (pp. 56-66). CLE International. Récupéré sur <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-01224908/document>
- Chang, H. (2007). Autoethnography: Raising Cultural Consciousness of Self and Others. Dans G. Walford (Éd.), *Studies in educational ethnography* (Vol. 12, pp. 207-221). Elsevier. doi:10.1016/S1529-210X(06)12012-4
- Chang, H. (2008). Autoethnography. Dans H. Chang, *Autoethnography as method* (pp. 43-57). Left Coast Press.
- Clandinin, D., & Connelly, F.-M. (1996). Narrations et histoires en situations de pratique et de recherche. Dans D. Schön (Éd.), *Le tournant réflexif : Pratiques éducatives et études de cas* (pp. 385-414). Les éditions logiques.
- Collin, S., Karsenti, T., & Komis, V. (2018). *Portrait critique de la pratique réflexive*. Récupéré sur <https://www.karsenti.ca/>.
- Conway, M. A., & Pleydell-Pearce, C. W. (2000). The construction of autobiographical. *Psychological Review*, 107(2), 261-288. doi:10.1037/0033-295X.107.2.261
- Cormier, D. (1993). *Toxicomanies: Styles de vie*. Montréal: Méridien.
- Denzin, N. K. (2006). Analytic Autoethnography, or Déjà Vu all Over Again. *Journal of Contemporary Ethnography*, 35(4), 419-428. doi:10.1177/0891241606286985
- Desjardins, J. (2013). Des étudiants résistants? Mais qu'en est-il des dispositifs de formation? Dans M. Altet, J. Desjardins, R. Etienne, L. Paquay, & P. Perrenoud (Éds.), *Former des enseignants réflexifs: obstacles et résistances* (pp. 21-38). Bruxelles: De Boeck.
- Dewey, J. (1933). *How We Think. A restatement of the relation of reflective thinking to the educative process*. Boston: D.C. Heath.
- Dey, I. (1993). *Qualitative Data Analysis : A User-Friendly Guide for Social Scientists*. Londres: Routledge.

- Donnelly, H. (2015). *Becoming an ESL teacher : An autoethnography*. (thèse, Université de Nantes, Nantes). Récupéré sur <https://knowledgecommons.lakeheadu.ca/handle/2453/743>
- Dubar, C. (1996). *La socialisation, construction des identités sociales et professionnelles*. Paris: Armand Colin.
- Dubar, C. (2000). *La crise des identités*. Paris: Presses universitaires de France.
- Dubé, G. C. (2014). *Quête transpersonnelle et trajectoire identitaire dans la tension des paradigmes éducatifs Autoethnographie d'une éducatrice de la génération des baby-boomers*. (thèse, Sherbrooke, Université de Sherbrooke).
- Dubé, G. C. (2016). L'autoethnographie, une méthode de recherche inclusive. *Présence*, 9.
- Dumais, M.-E. (2013). *Le développement de l'identité professionnelle de l'enseignant débutant à statut précaire*. (mémoire, Université du Québec à Rimouski, Rimouski). Récupéré sur <http://semaphore.uqar.ca/id/eprint/947/>
- Ellis, C. (2004). *The ethnographic I : A methodological novel about autoethnography*. California: Altamira Press.
- Ellis, C., & Bochner, A. (2000). Autoethnography, personal narrative, reflexivity : Researcher as Subject. Dans N. Denzin, & Y. Lincoln, *Handbook of Qualitative Research* (Vol. 2, pp. 733-768). SAGE Publications Ltd.
- Ellis, C., Adams, T., & Boscher, A. (2011). Autoethnography : An Overview. *Forum: Qualitative Social Research*, 12(1). doi:10.17169/FQS-12.1.1589
- Eteläpelto, A., Vähäsantanen, K., & Hökkä, P. (2015). How do novice teachers in Finland perceive their professional agency? *Teachers and Teaching*, 21(6), 660-680. doi:10.1080/13540602.2015.1044327
- Fischer, G.-N. (2015). *Les concepts fondamentaux de la psychologie sociale*. Paris: Dunod.
- Gentili, F. (2005). Comment définir l'identité professionnelle? Dans ERES (Éd.), *La rééducation contre l'école, tout contre* (pp. 17-57). Récupéré sur [https://www.cairn.info/feuilleter.php?ID\\_ARTICLE=ERES\\_GENTI\\_2005\\_01\\_0017](https://www.cairn.info/feuilleter.php?ID_ARTICLE=ERES_GENTI_2005_01_0017)
- Gohier, C., & Anadon, M. (2003). Le sujet, une posture épistémologique à la base de l'identité professionnelle de l'enseignant : au-delà d'un modèle sociologique du sujet. Dans C. Gohier, & C. Alin (Éds.), *Enseignant-Formateur : la construction de l'identité professionnelle* (pp. 17-28). Paris: L'Harmattan.

- Gohier, C., Anadon, M., Bouchard, Y., Charbonneau, B., & Chevrier, J. (2001). La construction de l'identité professionnelle de l'enseignant dans le curriculum en formation des maîtres : l'évaluation examinée. *Les dossiers des sciences de l'éducation*, 6(1), 93-104. doi:10.3406/dsedu.2001.965
- Gohier, C., Bouchard, Y., Charbonneau, B., & Chevrier, J. (2001). La construction identitaire de l'enseignant sur le plan professionnel: un processus dynamique et interactif. *Revue des sciences de l'éducation*, 27(1), 3-32. Récupéré sur <http://id.erudit.org/iderudit/000304ar>
- Guerchet, M. (2011). *Enseignement du FLE et construction d'une identité professionnelle : exemple d'analyse de pratiques enseignantes à l'Ecole Polytechnique*. (mémoire, Université de Nantes, Nantes).
- Guillemette, F. (2016). Introduction : La pratique réflexive, tout le monde en parle, mais... *Approches inductives*, 3(1), 1-6. doi:10.7202/1035192ar
- Hickey, A., & Austin, J. (2007). Autoethnography and Teacher Development. *The International Journal of Interdisciplinary Social Sciences: Annual Review*, 2(2), 369-378. doi:10.18848/1833-1882/CGP/v02i02/52189
- Higging, E. (1987). Self-discrepancy : a theory relating self and affect. *Psychological Review*, 94(3), 319-340.
- Higging, E. (1996). The "self digest" : Self-knowledge serving self-regulatory functions. *Journal of Personality and Social Psychology*, 71.
- Holborn, P. (1992). Devenir un praticien réflexif. Dans P. Holborn, M. Wideen, & I. Andrews (Éds.), *Devenir enseignant* (pp. 85-104). Montréal: Les éditions logiques.
- Huberman, A. M. (1989). *La vie des enseignants. Évolution et bilan d'une profession*. Neuchâtel: Delachaux et Niestlé.
- Iannaccone, A., Tateo, L., Mollo, M., & Marsico, G. (2008). L'identité professionnelle des enseignants face au changement : Analyses empiriques dans le contexte italien. *Travail et formation en éducation*, 2. Récupéré sur <http://journals.openedition.org/tfe/754>
- Kaddouri, M. (2003). Retour réflexif sur les dynamiques identitaires. Dans C. Gohier, & C. Alin (Éds.), *Enseignant-Formateur : La construction de l'identité professionnelle* (pp. 129-169). Paris: L'Harmattan.
- Karsenti, T., & Savoie-Zajc, L. (2004). *La recherche en éducation : étapes et approches*. Sherbrooke: Editions du CRP.

- Ketelaar, E., Beijaard, D., Boshuizen, H. P., & Den Brok, P. J. (2012). Teachers' positioning towards an educational innovation in the light of ownership, sense-making and agency. *Teaching and Teacher Education*, 28(2), 273-282.
- Le Grand, J.-L. (2000). Définir les histoires de vie. *Revue internationale de psychosociologie*, 6(14), pp. 29-46.
- Lefebvre, J. (2015). *La pratique réflexive, la pensée réflexive et la réflexion : définitions et processus*. Récupéré sur <http://devenirinfirmiere.org/>.
- Legrand, M. (1993). *L'approche biographique. Théorie, clinique*. Paris: Editions Presses Internationales.
- Meijer, P. C., Oolbekkink, H. W., Pillen, M., & Aardema, A. (2014). Pedagogies of developing teacher identity. Dans C. J. Craig, & L. Orland-Barak (Éds.), *International Teacher Education : Promising Pedagogies* (pp. 293-309). Bingley, UK: Emerald.
- Mével, Y. (1999). Définitions et exemples d'utilisation du récit de vie professionnelle en formation des enseignants. *Spirale - Revue de recherches en éducation*, 24, 103-127. doi:10.3406/spira.1999.1527
- Molinié, M. (2006). Sommaire. Dans M. Molinié (Éd.), *Biographie langagière et apprentissage plurilingue* (pp. 3-7). CLE International. Récupéré sur <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-01224908/document>
- Molinié, M. (2006). Une approche biographique des trajectoires linguistiques et culturelles. Dans M. Molinié (Éd.), *Biographie langagière et apprentissage plurilingue* (pp. 56-66). CLE International. Récupéré sur <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-01224908/document>
- Montano, J. (2018). *Seminario Alemán: Características, Estructura y Metodología*. Récupéré sur Lifereder.com: <https://www.lifereder.com/seminario-aleman/>
- Morin, E. (1959). Préface de 1991. Dans E. Morin, *Autocritique* (pp. 1-10). Point Essais.
- Nault, T. (1999). Ecllosion d'un moi professionnel personnalisé et modalités de préparation aux premières rencontres d'une classe. Dans J. C. Héту, M. Lavoie, & S. Baullauquès (Éds.), *Jeunes enseignants et insertion professionnelle : Un processus de socialisation ? De professionnalisation ? De transformation ?* (pp. 139-159). Bruxelles: De Boeck.
- Paillé, P. (2007). La recherche qualitative : une méthodologie de la proximité. Dans H. Dorvil (Éd.), *Problèmes sociaux. Tome III. Théories et méthodologies de la recherche* (pp. 409-443). Québec: Presses de l'Université du Québec. doi:doi.org/10.4000/essais.359

- Paillé, P., & Mucchielli, A. (2008). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales* (éd. 2). Armand Colin.
- Pariseau-Legault, P. (2018). De la clinique à la recherche : L'auto-ethnographie comme outil d'analyse des transitions identitaires du chercheur en sciences infirmières. *Recherche en soins infirmiers*, 135(4). doi:10.3917/rsi.135.0038
- Perez-Roux, T. (2012). Construction identitaire des enseignants débutants : Quelle reconnaissance d'autrui pour se (re)connaître en tant que professionnel ? *Recherches & Educations*, 7, 69-84. doi:10.4000/rechercheseducations.1383
- Perrenoud, M., & Sainsaulieu, I. (2018). Pour ne pas en finir avec l'identité au travail. *Sociologies*. Récupéré sur <http://journals.openedition.org/sociologies/8750>
- Perrenoud, P. (1998). *De la réflexion dans le feu de l'action à une pratique réflexive*. Récupéré sur : <https://www.unige.ch/>
- Perrenoud, P. (2001). Mettre la pratique réflexive au centre du projet de formation. *Cahiers Pédagogiques*(390), 42-45.
- Perrichon, E. (2015). Réflexions sur les interférences entre action collective, pratiques réflexives et construction de l'identité professionnelle des futurs enseignants de Français Langue Étrangère. Dans *La formation initiale des enseignants de français langue étrangère* (Vol. 61, pp. 161-173). Récupéré sur [http://fipf.org/sites/fipf.org/files/d\\_c\\_ndeg61\\_-\\_2015.pdf](http://fipf.org/sites/fipf.org/files/d_c_ndeg61_-_2015.pdf)
- Pillen, M., Beijaard, D., & Brok den, P. J. (2012). Tensions in beginning teachers' professional identity development, accompanying feelings and coping strategies. *European Journal of Teacher Education*, 36(3), 1-21. doi:10.1080/02619768.2012.696192
- Pillen, M., Beijaard, D., & Brok den, P. J. (2013). Professional identity tensions of beginning teachers. *Teachers and Teaching*, 19(6). doi:10.1080/13540602.2013.827455
- Pineau, G., & Legrand, J.-L. (1993). *Les Histoires de vie*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Richardson, L. (2000). New writing practices in qualitative research. *Sociology of Sport Journal*, 17(1), 5-19.
- Riopel, M.-C. (2006). *Apprendre à enseigner, une identité professionnelle à développer*. Québec: Presses de l'Université Laval.
- Rogers, R. W. (1983). Cognitive and physiological protestes in fear appeals and attitude change : A revised theory of protection motivation. Dans J. T. Cacioppo, & R. Petty (Éds.), *Docial psychopathologique : a sourcebook* (pp. 153-277). New York: Guilford Press.

- Rondeau, K. (2011). L'autoethnographie : Une quête de sens réflexive et conscientisée au cœur de la construction identitaire. *Recherches Qualitatives*, 30(2), 48-70.
- Sainsaulieu, R. (1977). *L'identité au travail*. Presses de la Fondation Nationale des Sciences.
- Schön, D. A. (1996). *Le praticien réflexif : À la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*. (J. Heynemand, & D. Gagnon, Trads.) Les éditions logiques.
- Schön, D. A. (1996). *Le tournant réflexif : Pratiques éducatives et études de cas*. (J. Heynemand, & D. Gagnon, Trads.) Les éditions logiques.
- Spry, T. (2001). Performing autoethnography : an embodied methodological praxis. *Qualitative Inquiry*, 7, 706-732.
- Tap, P. (1980). Introduction. Dans P. Tap (Éd.), *Identités collectives et changements sociaux* (pp. 11-15). Toulouse: Privat.
- Tap, P. (1980). L'identification est-elle une aliénation de l'identité? Dans P. Tap (Éd.), *Identité individuelle et personnalisation* (pp. 237-250). Toulouse: Privat.
- Tap, P. (1986). Personnalisation et intersubjectivité. *Connexions*, 149-164.
- Tap, P. (1996). Marquer sa différence. *Identité(s), Hors Série Sciences Humaines*(15), 9-10.
- Tardif, M. (2012). Réflexivité et expérience du travail enseignant : Repenser le « praticien réflexif » à la lumière des traditions de la pensée réflexive. Dans M. Tardif, C. Borges, & A. Malo, *Le virage réflexif en éducation* (pp. 47-71). De Boeck.
- Tesch, R. (1990). *Qualitative research : analisis types & software tools*. Londres, UK: Falmer Press.
- Tidwell, D. L., & Fitzgerald, L. M. (2006). Nodal moments as a context for meaning. Dans L. Tidwell, L. M. Fitzgerald, & M. L. Heston (Éds.), *Self-study and diversity* (pp. 267-285). Rotterdam: Sense Publisher. Récupéré sur : <http://www.myilibrary.com?id=83409>
- Tourraine, A. (1992). *Critique de la modernité*. Paris: Fayard.
- Trumbull, D. (s.d.). Factors Important for the Scholarship of Self-Study of Teacher Education Practices. Dans J. J. Loughran, M. L. Hamilton, V. K. LaBoskey, & T. L. Russell (Éds.), *International Handbook of Self-Study of Teaching and Teacher Education Practices* (Vol. 2, pp. 1211-1230). Dordrecht, Pays-Bas: Kluwer Academic Press.
- Van Veen, K., & Lasky, S. (2005). Emotions as a lens to explore teacher identity and change : Different theoretical approaches. *Teaching and Teacher Education*, 21, 895–898.
- Volf, V. (2017). *Cultures pédagogiques et identité professionnelle des professeurs des écoles et des collèges : Etude du rôle des arrière-plans culturels et contextuels dans les*

*constructions identitaires et les relations école-collège*. (thèse, Université de Bordeaux, Bordeaux).

Walsh, I. (2015). Comment transformer une expérience pratique en théorie ? Auto-ethnographie et théorie enracinée. Dans P. Beaulieu, & M. Kalika (Éds.), *La création de connaissance par les managers*. Cormelles-le-Royal : Management et société.

Yazan, B. (2019). Toward identity-oriented teacher education : Critical autoethnographic narrative. *TESOL Journal*, 10(1). doi:10.1002/tesj.388

## TABLE DES MATIERES

REMERCIEMENTS.....	2
RESUME.....	3
ABSTRACT.....	4
SOMMAIRE.....	5
LA LISTE DES TABLEAUX ET FIGURES.....	7
INTRODUCTION GENERALE.....	1
CHAPITRE I – PROBLEMATIQUE.....	3
I.    CONTEXTUALISATION DE LA RECHERCHE.....	4
II.   PERIODE DE TRANSITION : DU STATUT D’ETUDIANT A CELUI DE PROFESSEUR STAGIAIRE.....	5
III.  VERS UN DEVELOPPEMENT DE L’IDENTITE PROFESSIONNELLE.....	7
IV.  OBJECTIFS.....	8
V.   QUESTIONS DE RECHERCHE.....	8
VI.  PERTINENCE DE LA RECHERCHE.....	9
CHAPITRE II – ETAT DE L’ART.....	11
I.    IDENTITE PROFESSIONNELLE ET REFLEXIVITE EN CONTEXTE SCOLAIRE FRANÇAIS.....	12
1 <i>Résoudre les moments de tensions et amener à des transformations, (Gohier et al. 2001)</i> .....	12
2 <i>L’influence des cultures pédagogiques (Volf, 2017)</i> .....	15
3 <i>Les périodes de transition : sources d’évolution de l’IP (Dumais, 2013)</i> .....	16
4 <i>L’importance du maître de stage (Perez-Roux, 2012)</i> .....	18
5 <i>La construction de l’IP en situation de changement (Iannaccone, Tateo, Mollo, &amp; Marsico, 2008)</i> .....	19
6 <i>Le rôle des croyances et tension dans le développement de l’IP, (Beijaard &amp; Meijer, 2017)</i> .....	20
a.    Les croyances.....	21
b.    Les tensions.....	22
c.    Concepts centraux du développement de l’IP.....	22
II.   IDENTITE PROFESSIONNELLE ET AUTOETHNOGRAPHIE.....	25
7 <i>L’autoethnographie en recherche qualitative (Pariseau-Legault, 2018)</i> .....	25
8 <i>L’autoethnographie comme moyen de construction de l’IP, (Hickey &amp; Austin, 2007)</i> .....	26
9 <i>L’autoethnographie pour gérer les tensions (Rondeau, 2011)</i> .....	28
10 <i>L’autoethnographie pour donner un sens à ses expériences, Dubé (2014)</i> .....	30
III.  IDENTITE PROFESSIONNELLE, AUTOETHNOGRAPHIE ET (FUTUR) PROFESSEUR DE LANGUE.....	31
11 <i>Les autres significatifs (Donnelly, 2015)</i> .....	31
12 <i>La réflexivité en FLE (Perrichon, 2015)</i> .....	33
IV.  EN CONCLUSION.....	35
CHAPITRE III – CADRE CONCEPTUEL.....	38
I.    PHASES DE DEVELOPPEMENT PROFESSIONNEL DE L’ENSEIGNANT.....	39
II.   L’IDENTITE PROFESSIONNELLE.....	41
1 <i>Les précurseurs du concept de l’identité professionnelle</i> .....	41
2 <i>La construction identitaire de l’enseignant selon Gohier (2001)</i> .....	42
3 <i>La construction de l’identité professionnelle selon Beckers (2007)</i> .....	45

a.	Dynamiques identitaires .....	48
b.	Le modèle de la mémoire autobiographique ou Self-Memory System (SMS).....	49
III.	LA REFLEXIVITE EN EDUCATION .....	51
1	<i>Le praticien réflexif</i> .....	52
2	<i>La réflexivité par le récit</i> .....	55
IV.	EN CONCLUSION .....	57
<b>CHAPITRE IV – CHOIX METHODOLOGIQUE .....</b>		<b>59</b>
I.	LA RECHERCHE QUALITATIVE .....	60
1	<i>L'examen phénoménologique des données empiriques</i> .....	60
2	<i>L'approche herméneutique</i> .....	61
II.	LA METHODE AUTOETHNOGRAPHIQUE.....	62
1	<i>Définition et caractéristiques</i> .....	62
2	<i>Ecriture autoethnographique et choix de la posture</i> .....	64
3	<i>Étapes de la méthode autoethnographie</i> .....	65
a.	Production des données.....	65
b.	Traitement des données .....	66
4	<i>Avantages et limites</i> .....	67
III.	LES TECHNIQUES ET OUTILS DE PRODUCTION DES DONNEES .....	68
1	<i>Le récit et l'histoire de vie</i> .....	68
2	<i>Le journal</i> .....	70
3	<i>Les autres sources de données</i> .....	71
IV.	LA DEMARCHE D'ANALYSE ET D'INTERPRETATION DES DONNEES.....	72
1	<i>L'analyse qualitative</i> .....	73
2	<i>L'analyse en mode d'écriture</i> .....	73
a.	Spécificité et validité de l'analyse qualitative en mode d'écriture .....	74
b.	Travail de transposition pour le mode écriture .....	74
c.	L'écriture comme effort d'analyse compréhensive.....	75
d.	Étapes de l'écriture analytique .....	76
3	<i>Justification de la méthode</i> .....	78
V.	EN CONCLUSION .....	79
<b>CHAPITRE V - ANALYSE DES DONNEES ET RESULTATS .....</b>		<b>82</b>
I.	L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE : TENSIONS IDENTITAIRES .....	84
II.	LA PREMIERE IMMERSION A L'ETRANGER : REMISES EN QUESTION ET TENSIONS.....	90
III.	LA FORMATION UNIVERSITAIRE EN LANGUE EN FRANCE .....	96
IV.	LA FORMATION UNIVERSITAIRE EN LANGUE EN COLOMBIE .....	99
V.	L'IMPACT DES INTERACTIONS SOCIALES ET DE LA SCOLARITE ANTERIEURE AU MASTER FLE [CONCLUSION PARTIELLE (1)] ....	101
1	<i>Représentation de moi comme personne</i> .....	102
2	<i>Représentation des enseignants et de la profession</i> .....	103
VI.	LA DEUXIEME IMMERSION A L'ETRANGER : A LA RECHERCHE D'UN SENTIMENT DE DIRECTION ET DE COMPETENCE .....	104
1	<i>Une quête identitaire volontaire, nécessaire et consciente</i> .....	104
2	<i>Découverte d'une profession : enseignante d'anglais dans une école privée au Brésil</i> .....	107
3	<i>Réceptionniste en auberge de jeunesse</i> .....	110
VII.	UNE IDENTITE PROFESSIONNELLE DE PROFESSEUR EN CONSTRUCTION [CONCLUSION PARTIELLE (2)] .....	112
1	<i>A la recherche de soi à travers l'Autre, moi comme personne</i> .....	112
2	<i>Une évolution de la représentation de l'enseignant et de la profession enseignante dans le milieu des langues</i> .....	113
3	<i>Une nouvelle identité : ma représentation de moi en tant qu'enseignante</i> .....	115
VIII.	LE MASTER FLE : FORMATION UNIVERSITAIRE THEORIQUE ET PRATIQUE .....	115

IX.	LES STAGES : MOMENTS DE FORMATION, DE TENSIONS ET DE REMISES EN QUESTION .....	119
1	<i>Le stage de M1 : autoformation et autonomie</i> .....	119
2	<i>Le stage de M2 : La collaboration</i> .....	123
a.	Les autres significatifs : professeurs, professeur référent et directeur de mémoire .....	125
b.	L'enseignement à distance : moments de remise en question, changements et résolutions de problèmes ...	130
X.	L'IDENTITE PROFESSIONNELLE DU FUTUR PROFESSEUR DE FLE : UN PROCESSUS DE REMISE EN QUESTION ET D'ÉVOLUTION DES REPRESENTATIONS ET DES PRATIQUES [CONCLUSION] .....	133
1	<i>Accepter son passé, vivre son présent, envisager le futur: moi comme personne</i> .....	133
2	<i>Collaboration, autonomie et réflexivité : représentation de l'enseignant et de la profession enseignante dans le milieu du FLE</i> .....	134
a.	Rapport à soi.....	135
b.	Rapport au travail.....	135
c.	Rapport aux responsabilités.....	136
d.	Rapport aux apprenants.....	136
e.	Rapport aux collègues .....	137
f.	Rapport à la société à travers l'école .....	138
3	<i>Une identité en construction : moi en tant qu'enseignante</i> .....	138
a.	Les remises en question, leurs causes et la façon de les résoudre.....	139
b.	Les appréhensions actuelles : une réflexion constante, sur la durée .....	140
	<b>CHAPITRE VI – CONCLUSION ET DISCUSSION .....</b>	<b>143</b>
I.	L'IMPORTANCE DES AUTRES SIGNIFICATIFS .....	144
II.	LE CAS DU FLE : UNE IDENTITE PROFESSIONNELLE HYBRIDE CULTURELLEMENT MARQUEE .....	145
III.	UNE IMPLICATION DE LA REFLEXIVITE DANS LES FORMATIONS INITIALES EN FLE.....	146
IV.	L'IMPORTANCE DES OUTILS DE REFLEXION : AUTOETHNOGRAPHIE ET JOURNAL DE BORD.....	147
	<b>BIBLIOGRAPHIE .....</b>	<b>150</b>
	<b>TABLE DES MATIERES .....</b>	<b>158</b>