



HAL
open science

Co-construire le savoir sur l'action enseignante : résultats et perspectives d'une enquête conduite avec des formateurs du contrat d'intégration républicaine

Alice-Hélène Burrows, Coraline Pradeau

► To cite this version:

Alice-Hélène Burrows, Coraline Pradeau. Co-construire le savoir sur l'action enseignante : résultats et perspectives d'une enquête conduite avec des formateurs du contrat d'intégration républicaine. *Études de linguistique appliquée : revue de didactologie des langues-cultures et de lexiculturologie*, 2022, 205, pp.51-70. halshs-03659410

HAL Id: halshs-03659410

<https://shs.hal.science/halshs-03659410>

Submitted on 31 Jan 2024

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

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



CO-CONSTRUIRE LE SAVOIR SUR L'ACTION ENSEIGNANTE : RÉSULTATS ET PERSPECTIVES D'UNE ENQUÊTE CONDUITE AVEC DES FORMATEURS DU CONTRAT D'INTÉGRATION RÉPUBLICAINE

[Alice Burrows](#), [Coraline Pradeau](#)

Klincksieck | « Éla. Études de linguistique appliquée »

2022/1 N° 205 | pages 51 à 70

ISSN 0071-190X

ISBN 9782252046708

DOI 10.3917/ela.205.0055

Article disponible en ligne à l'adresse :

<https://www.cairn.info/revue-ela-2022-1-page-51.htm>

Distribution électronique Cairn.info pour Klincksieck.

© Klincksieck. Tous droits réservés pour tous pays.

La reproduction ou représentation de cet article, notamment par photocopie, n'est autorisée que dans les limites des conditions générales d'utilisation du site ou, le cas échéant, des conditions générales de la licence souscrite par votre établissement. Toute autre reproduction ou représentation, en tout ou partie, sous quelque forme et de quelque manière que ce soit, est interdite sauf accord préalable et écrit de l'éditeur, en dehors des cas prévus par la législation en vigueur en France. Il est précisé que son stockage dans une base de données est également interdit.

CO-CONSTRUIRE LE SAVOIR SUR L'ACTION ENSEIGNANTE : RÉSULTATS ET PERSPECTIVES D'UNE ENQUÊTE CONDUITE AVEC DES FORMATEURS DU CONTRAT D'INTÉGRATION RÉPUBLICAINE

Résumé : Cet article propose une analyse de l'action enseignante de formateurs¹ de FLE intervenant dans le contrat d'intégration républicaine. Les sept participants ont été interviewés à deux reprises. Les premiers entretiens visaient à recueillir des récits de vie professionnelle, et à créer un espace de partage pour donner à voir des pratiques passées sous silence. Ces entretiens ont par la suite été représentés sous forme de carte mentale individuelle, présentant les actions glottopolitiques et les imaginaires de chaque participant. Cette cartographie a été présentée dans un deuxième entretien, dans une logique de co-construction du sens accordé aux expériences professionnelles. Ce travail a permis d'identifier des conflits entre identité professionnelle et personnelle, et parfois de reconstruire la diachronie personnelle d'actions enseignantes. L'article propose un bilan de cette enquête, des questionnements méthodologiques et des perspectives de recherche pour mener une immersion glottopolitique dans une démarche interventionniste co-construite, reposant sur des pactes de recherches équitables entre les participants et les chercheurs.

INTRODUCTION

Les praticiens de français langue étrangère (FLE) intervenant dans la formation linguistique des migrants du contrat d'intégration républicaine (CIR) sont investis d'une charge symbolique spécifique à ce contexte d'enseignement-apprentissage. Le CIR, mis en œuvre par l'Office français de l'immigration et de l'intégration (OFII), impose aux ressortissants non européens, admis à séjourner légalement sur le territoire, à suivre une formation linguistique si leur niveau est évalué inférieur au niveau A1 du *Cadre européen commun de référence pour les langues* (CECRL, Conseil de l'Europe, 2000). Dans ce

1. Pour des raisons éditoriales indépendantes de la volonté des deux autrices, ce texte recourt à l'usage du masculin générique.

dispositif, la fonction de formateur de FLE se double d'une fonction d'examineur déterminante dans la poursuite du parcours migratoire des apprenants en formation. En effet, les formateurs de langue agissent dans un dispositif où les évaluations qu'ils mettent en place ont un poids dans la décision de la préfecture d'accorder une carte de séjour pluriannuelle². Face à cette nouvelle casquette professionnelle que les formateurs se voient endosser, il paraît nécessaire de comprendre leur adhésion ou rejet du dispositif dans lequel ils évoluent, et les choix de formation et d'évaluation qu'ils entreprennent au quotidien. Le récit de vie professionnelle permet de comprendre comment ces choix s'articulent autour de la construction d'un récit du soi enseignant (Cicurel, 2013) et les possibles implications de la construction d'une réflexivité.

La première partie de l'article présente le cadre théorique de l'analyse, ancré en didactique des langues, en sociolinguistique et en sociologie. Sept praticiens de FLE ont été interviewés à deux reprises. Ces récits de vie professionnelle ont visé à comprendre, à documenter et à représenter les usages de formateur évoluant dans un dispositif institutionnel avec lequel leur soi enseignant peut parfois être en conflit. La deuxième partie présente les processus d'élaboration de ces récits et leur structuration sous forme de carte mentale, donnant à voir les pratiques déclarées et les imaginaires des formateurs interviewés (Cossette, 2003). Une troisième partie présente le travail réflexif des formateurs sur leur propres usages et la co-construction du savoir sur l'action dans la confrontation de leur discours. Une dernière partie de l'étude est consacrée à la mise en lumière des imaginaires des participants, ressorts profonds de leurs actions glottopolitiques déclarées. Les apports d'un tel travail sont mis en perspective pour la formation à une *autoréflexivité glottopolitique*, tout en questionnant la limite de ce travail non immersif.

1. LES ACTIONS DE FORMATION ET D'ÉVALUATION : QUEL LIEN ENTRE LES CHOIX GLOTTOPOLITIQUES ET LA CONSTRUCTION DU SOI ENSEIGNANT ?

1. 1. La glottopolitique : un cadre de compréhension des pratiques professionnelles des formateurs

Cette étude s'inscrit dans une perspective glottopolitique, permettant de penser le rôle du locuteur dans la chaîne des décisions de politique de la langue. L'analyse des « actes habituellement considérés comme anodins » positionne les décisions linguistiques ordinaires face à leurs conséquences dans la mise en œuvre de politiques (Guespin et Marcellesi, 1986 : 14-15). La perspective d'analyse glottopolitique permet donc de comprendre les pratiques professionnelles des formateurs dans un continuum pensant conjointement les différents relais concourant à la mise en œuvre des politiques linguistiques d'immigration (Pradeau, 2021) : les instances décisionnaires (le gouvernement

2. La carte de séjour pluriannuelle, d'une durée maximale de quatre ans, fait le pont entre une première carte de séjour (d'une durée d'un an) et la carte de résident (d'une durée de dix ans).

et le ministère de l'Intérieur), les organismes opérateurs (l'OFII) et les individus chargés de contribuer à l'exécution du marché. Les formateurs de FLE ne sont pas de simples exécutants, car « aucune institution, aussi contraignante soit-elle, ne peut obliger à ce que les usages institutionnellement prescrits soient effectivement réalisés, ni empêcher que des usages non prévus se déploient » (Dubois, 2010 : 5). Les formateurs doivent donc *accepter* de mettre en œuvre les directives de l'OFII pour que celles-ci soient effectivement appliquées (Bulot, 2006) – même si, par ailleurs, ils n'acceptent pas ces directives elles-mêmes (ce qui, comme nous le verrons, peut créer des conflits de valeurs pour les formateurs concernés).

1. 2. Le récit de vie professionnelle : un cadre de compréhension pour l'articulation du soi enseignant avec des dispositifs de politique linguistique

Le récit de vie professionnelle offre une vision épaisse, foisonnante sur un monde social, des catégories de situation ou des trajectoires sociales afin d'appréhender un secteur professionnel (Bertaux, 2005). D'un point de vue glottopolitique, cette vision microsociale donne à voir la multiplicité des injonctions auxquelles les formateurs sont confrontés – qu'elles soient issues du cadre institutionnel de l'action défini par l'OFII, des contraintes propres à chaque organisme de formation ou des contraintes qu'ils s'imposent eux-mêmes – et les actions glottopolitiques résultant des choix qu'ils effectuent quotidiennement dans leurs pratiques

Le récit de vie professionnelle permet l'explicitation de l'interprétation du versant normatif des rôles professionnels endossés par les individus (Marc, 1985). Cette interprétation se caractérise par plusieurs strates dans les discours des formateurs, strates que nous avons choisi de nommer « imaginaires » (Huver, 2014 ; Muller, 2021). De cette mise en relation entre actions et imaginaires, émerge une mise en discours de la construction de l'identité professionnelle (Desmarais et Simon, 2007). Ici, l'objectif était bien de susciter une prise de conscience du poids, de l'influence des choix des formateurs sur la chaîne de décisions glottopolitiques. Il s'agissait de comprendre comment ces choix sont issus du répertoire didactique des formateurs (Cicurel, 2013), mais également comment ils participent à le construire, tout en ayant des conséquences en retour sur les dispositifs de formation linguistique.

2. SAISIR LE RÉCIT DE VIE PROFESSIONNELLE

L'enquête s'est déroulée en plusieurs étapes. Deux vagues d'entretiens ont été menées entre février et mars 2020 avec six formateurs et un coordinateur pédagogique dans des organismes de formation partenaires de l'OFII. Le dispositif visait la co-construction de la compréhension des actions professionnelles des participants (Desmarais et Pilon, 1996). Ces entretiens ont été menés selon une approche compréhensive (Kaufmann, 1996).

2. 1. La cartographie au service de la compréhension du récit de vie professionnelle

La première vague d'entretiens (environ six heures dix d'entretien) avait pour objectif de recenser les actions glottopolitiques des formateurs, et leurs positionnements vis-à-vis de leur répertoire didactique, des apprenants, de leurs collègues, du cadre institutionnel dans lequel ils évoluent et des politiques linguistiques. Ces entretiens ont par la suite été transcrits, puis représentés sous forme de carte mentale séparant les actions glottopolitiques, qui étaient exprimées en catégories variées, de leurs imaginaires, comme dans les exemples ci-dessous³.



Figure 1 : Exemple de carte mentale issue d'un premier entretien compréhensif

3. Ces cartes mentales ont été élaborées par les chercheuses. Elles ont ensuite été relues, retravaillées et validées par les témoins à l'occasion d'un deuxième entretien compréhensif. La réalisation pratique de cette phase de recherche est expliquée en détail plus loin dans l'article.

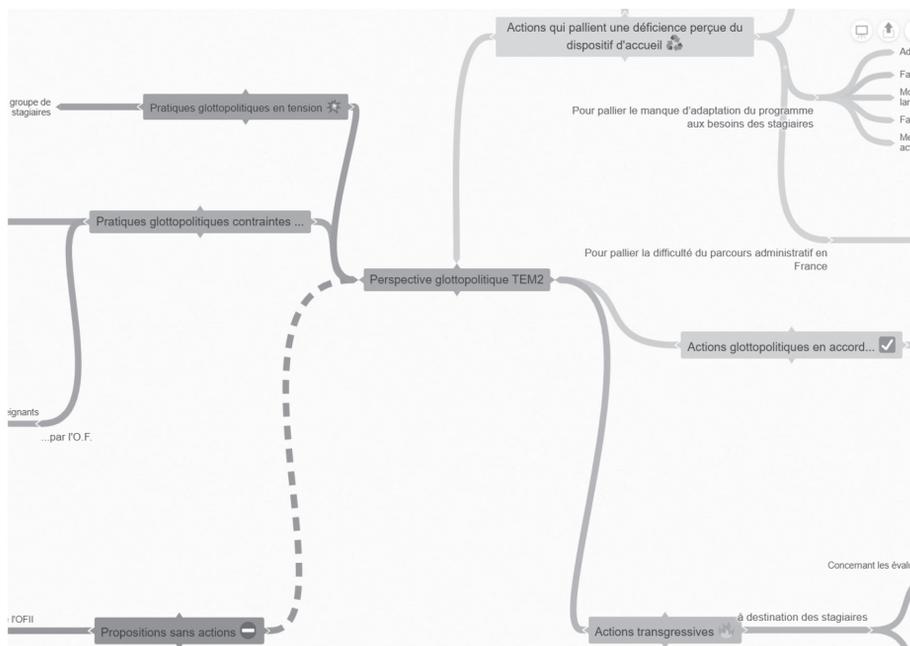


Figure 2 : Zoom sur les étiquettes centrales de la carte mentale issue d'un premier entretien compréhensif

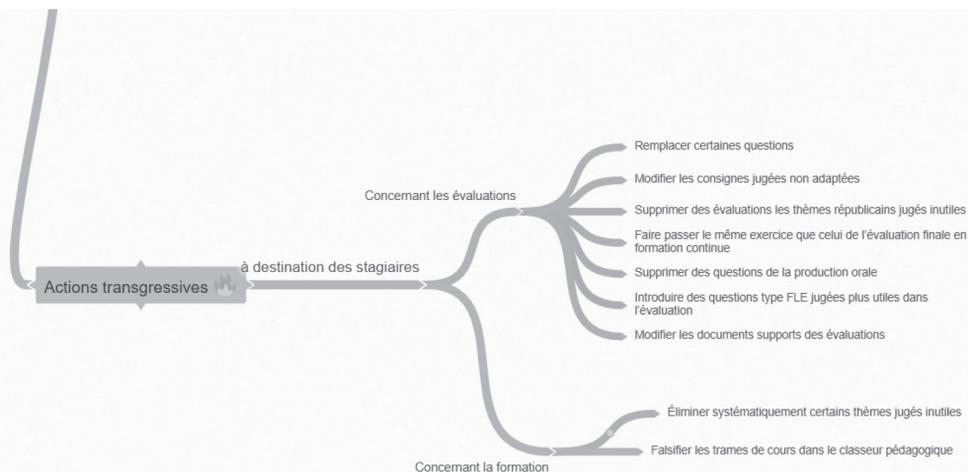


Figure 3 : Zoom sur une branche de la carte mentale issue d'un premier entretien compréhensif

L'analyse des données du premier entretien a donc permis de dégager une typologie d'actions glottopolitiques, regroupées en différentes étiquettes sur la carte mentale :

- action glottopolitique contrainte, où une marge de manœuvre serait appréciée ;
- action glottopolitique en tension ;
- action glottopolitique regrettée et rendue impossible à cause d'un nouvel aménagement politique ;
- action glottopolitique inchangée malgré un nouvel aménagement politique ;
- action transgressive ;
- action en accord avec les instances glottopolitiques ;
- action qui pallie une défaillance perçue du dispositif d'accueil.

À côté de ces actions, l'analyse a fait émerger des imaginaires structurant les discours des formateurs. Ces imaginaires ont été classés en fonction de l'objet sur lequel ils portaient.

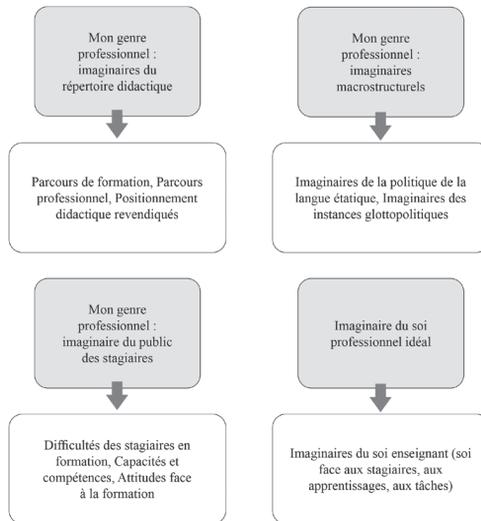


Figure 4 : Étiquettes pour la cartographie des imaginaires des formateurs témoins

Ainsi, trois sous-ensembles composent la catégorie intitulée *mon genre professionnel*. Un premier porte sur l'imaginaire du répertoire didactique. Cette étiquette réunit le parcours de formation revendiqué, le parcours professionnel et le positionnement didactique des formateurs de FLE quant à leurs pratiques. Un deuxième sous-ensemble englobe les imaginaires liés aux stagiaires du CIR (tels que leurs difficultés en formation, leurs capacités et compétences, leurs attitudes face à la formation). Le dernier sous-ensemble s'intitule *imaginaires macrostructurels* et comporte les imaginaires de la politique de la langue étatique et les imaginaires des instances glottopolitiques. Enfin, une dernière catégorie d'analyse, imaginaires *du soi professionnel idéal*, regroupe les imaginaires du soi enseignant projetés dans l'entretien.

2. 2. La confrontation à son propre récit et la négociation des savoirs issus de l'action

La deuxième série d'entretiens représente environ six heures et cinquante minutes d'enregistrement. La transcription des premiers entretiens, tout comme les cartes mentales, ont été envoyées aux participants plusieurs jours avant cette deuxième session de travail. Celle-ci s'est organisée en deux temps. Tout d'abord, une phase de négociation des termes employés dans la carte mentale et de leur disposition a été menée, à l'aide d'une relecture commune de la transcription du premier entretien. Le formateur a ensuite été invité à modifier cette carte mentale afin de lier les étiquettes des imaginaires aux actions, si ces liens lui semblaient pertinents.

L'objectif de cette seconde phase d'analyse était de créer un espace de partage pour co-construire le sens accordé aux expériences professionnelles vécues et élaborées par les formateurs, permettant à chacun de lier le récit de ses pratiques avec sa mise en représentation. Outre la mise en place d'une posture réflexive permise par le retour *a posteriori* sur son récit, cette démarche permet de créer un contexte d'énonciation favorisant la reconnaissance sociale des savoirs émergents du discours. La prise de parole des témoins de notre étude est ici considérée comme « prise de pouvoir, prise de risques et prise de position » face aux discours institutionnels normatifs sur l'action enseignante (Astier, 2007 : 71). Dans le cadre de l'OFII, ces discours prennent la forme de cahier des charges, de référentiels, de charpentes méthodologiques, de guides du formateur et de discours de contrôle lors d'inspections de classe. La mise en place d'un contexte énonciatif valorisant la prise de parole des participants a donc permis, dans une certaine mesure, « la reconnaissance des savoirs, éventuellement hors ou contre les reconnaissances dominantes dans le champ professionnel considéré » (Astier, 2007 : 83).

Ces entretiens réflexifs ont visé la reconstruction d'une diachronie personnelle (Bertaux, 2005). C'est ce qu'une participante exprime au début du second entretien lorsqu'elle commente son action transgressive (la falsification des sujets d'examens écrits jugés non pertinents), qui allait à l'encontre des pratiques dominantes au sein de son organisme :

TEM2 (1) : Voilà, mais après je sais que moi j'ai réagi bien. Moi je pense que j'ai bien agi⁴.

Les témoins ont négocié les représentations de leurs actions formatives. Mais, dans ce contexte énonciatif de co-construction, la question de notre propre positionnement face à l'objet de notre recherche et de nos propres imaginaires s'est bien entendu posée. L'hypothèse initiale de la recherche reposait sur le fait qu'il existait un décalage entre les responsabilités tenues par les formateurs au sein du système OFII et les motivations d'engagement social qui les ont initialement conduits à travailler auprès des personnes en

4. Pour les normes de transcription, TEM2 pour témoin 2 (TEM5 pour témoin 5, etc.). Le (1) renvoie au premier entretien ; le (2) renvoie au deuxième entretien. AB, pour Alice Burrows et CP, pour Coraline Pradeau.

situation de migrations. Cette hypothèse de départ nous a placées dans des attentes implicites d'engagement lors des entretiens, qui ont pu être fortement contrecarrées par les récits de vies et de pratiques professionnelles qui nous ont été faits. La seconde phase d'explicitation et de négociation des entrées des cartes mentales nous a permis de lever cette ambiguïté, afin de ne pas faire porter nos attentes et projections sur les participants⁵ (Montbaron, 1998).

3. CARTOGRAPHIER LES RÉCITS D'ACTION GLOTTOPOLITIQUE

3. 1. Le travail réflexif sur la carte mentale : identifier les conflits entre identités personnelles et professionnelles

Une des fonctions du récit de vie est de démêler les identités personnelles des identités professionnelles (Leclerc, 2004). Des conflits entre ces deux identités ont émergé lorsqu'il a été demandé aux formateurs de parler de leurs pratiques professionnelles. Les imaginaires de leur répertoire didactique, de leur soi enseignant, tout comme la valeur qu'ils accordent à la formation dans le parcours d'intégration des apprenants se heurtent, parfois douloureusement, aux injonctions vécues du dispositif institutionnel.

Une première catégorie d'actions, que nous avons intitulée *pratiques contraintes*, s'applique aux actions professionnelles exercées en réponse à une mesure coercitive. Les formateurs n'approuvent pas alors le sens de leurs pratiques, ce qui engendre un malaise professionnel. La question des évaluations cristallise tout particulièrement des tensions professionnelles. Les formateurs sont contraints de faire passer les évaluations créées sous l'autorité de l'OFII, même si celles-ci ne sont pas adossées à la nouvelle charpente pédagogique qui leur est imposée :

TEM4 (1) : [...] nous avons toujours actuellement pour un marché qui a démarré en mars 2019 les évaluations correspondant à la charpente de l'ancien marché voilà donc actuellement on leur fait passer un test qui ne correspond pas nécessairement à ce que nous leur enseignons

CP : Mais vous êtes obligé ?

TEM4 : Nous sommes légalement contraints d'utiliser ces tests.

Un constat partagé par le coordinateur pédagogique :

CP (1) : Ouais, et ça c'est des sujets [d'évaluation] qui du coup, qui vous sont imposés ?

TEM3 : Pareil, qui nous sont imposés. Et que, qui doivent être changés, alors on nous annonce depuis déjà au moins six mois que nous allons avoir des nouveaux tests, bah on les attend.

Au-delà des réticences liées aux formats spécifiques des tests proposés, le fait de devoir appliquer un cadre d'évaluation imposé en dehors des conditions spécifiques d'enseignement-apprentissage des groupes est une source importante de tensions pour au moins trois des participants. Une formatrice

5. Ou du moins, « moins faire porter nos attentes et projections » car on ne peut jamais complètement lever l'implication du chercheur dans l'interprétation de son expérience de recherche.

exprime des craintes sur le fait que ces sujets ne permettent pas d'évaluer la progression de ses apprenant :

AB (1) : Mais on t'a passé l'évaluation comme ça, sans t'expliquer la grille ?

TEM2 : Il n'y a pas de grille. C'est en bas de page et il faut noter un ou zéro, un ou zéro. Je ramènerai la prochaine fois, normalement j'ai tout gardé, j'ai pas le droit mais... J'ai, j'ai ra... J'ai gardé heu, même en PDF, parce que je trouvais ça scandaleux à un moment. J'ai dit, j'ai dit à personne, mais c'est pas très bien non ? C'est l'Etat qui paie, mais ce n'est pas efficace, donc il y a un problème, donc j'ai gardé tous les documents.

Deux autres formateurs (témoins 1 et 5) reviennent sur cette même tension en soulignant l'écart entre les objectifs du programme et le format des évaluations :

TEM1 (1) : Il faut différencier aussi le fait que concrètement, dans le programme, on demande d'introduire les apprenants dans la langue française du quotidien. Sauf que quand on regarde l'évaluation on est pas dans la langue française du quotidien, on est dans la langue française scolaire, on est dans des méthodes scolaires. On est dans des exercices scolaires, on n'est pas du tout dans une langue du quotidien.

Une seconde catégorie de pratiques a été étiquetée sous la mention de pratiques dites *en tension*. Cette catégorie correspond à des pratiques professionnelles non contraintes par un cahier des charges ou par un cadre légal. Elles sont pourtant menées en contradiction avec les convictions profondes des formateurs. La question de la gestion de l'hétérogénéité dans la classe est souvent revenue dans les récits, alors qu'il arrive que des personnes peu scolarisées rejoignent des groupes où la progression pédagogique prévoit que les apprenants aient de solides acquis en littérature. Les formateurs se disent impuissants, puisque la gestion des groupes est faite en préfecture, en amont de l'organisme de formation. Cette organisation s'oppose à leur idéal du soi-enseignant et/ou à leur idéal d'une formation *sérieuse*. Cette tension, présente chez plusieurs formateurs (témoins 2, 3, 5 et 6) est résumée dans l'extrait suivant :

TEM2 (1) : Donc, donc, on doit être inspectés, mais comme ***⁶ [organisme de formation] n'avait pas confiance dans les autres formateurs, c'était souvent moi qui étais inspectée. Et du coup, j'ai été inspectée trois fois, c'est beaucoup... Normalement c'est une fois.

AB : Et heu et t'as dit quoi ?

TEM2 : Bah j'ai dit que déjà y avait un problème de, de, de, de, d'évaluation initiale. C'est pas parce qu'on parle français qu'on a, qu'on par, heu qu'on écrit, donc heu... Je ne pouvais, on ne pouvait pas mettre une personne de public alpha et un FLE. Moi c'est mon travail, donc je divisais la classe en deux, pour essayer de gérer mon groupe. Donc du coup, je proposais deux documents avec le même thème, j'essayais. Mais c'est à moi de créer et... heu *** [organisme de formation] ne paie pas pour ça hein... Ils paient un petit peu pour la préparation, mais au bout d'un moment on ne fait plus pour l'argent, c'est pour les apprenants. J'étais encore plus jeune que maintenant... [rires]. Donc j'étais motivée aussi, et je me disais il faut apprendre ici. Donc voilà, donc la gestion de groupe, d'activité, du temps était très difficile... Et donc heu, j'ai dit qu'il fallait remédier à ça. Parce qu'au bout d'un moment, c'est, c'est vraiment pas, c'est vraiment inefficace, alors que ce sont... C'est l'État qui paie. Donc c'est, c'est du gâchis.

6. Les données permettant une identification ont été remplacées par des astérisques.

Cette tension entre des pratiques de formation et cet idéal de formation *sérieuse*, valorisant le rôle de l'enseignement linguistique, s'illustre dans un autre exemple visant, cette fois, la complicité forcée d'une formatrice face à la tolérance du recours au téléphone portable lors des évaluations :

TEM7 (1) : Il y a des moments que parfois la dernière fois je dis à mes collègues aussi, des fois je ne me sens pas vraiment professionnelle ici

CP : Pourquoi ?

TEM7 : Parce que parfois on peut faire un stagiaire... s'il a un problème, il peut sortir, il passe son éval en utilisant son téléphone portable, hop, il peut sortir même s'il n'est pas A1 acquis.

CP : Ah oui d'accord.

TEM7 : Tu comprends ce que je veux dire ?

CP : Des situations de triche tu parles ?

TEM7 : C'est pas triche en fait ... hum hum ... ça vient, en fait je ne peux pas t'expliquer, je suis pas à l'aise là. C'est pour ça, comment dire... Je ne me sens pas professionnelle parce qu'il y a certaines choses qu'on ne fait pas correctement. C'est ça, au niveau de l'enseignement voilà. C'est pour ça, pour ça des fois vraiment je me dis est-ce que vraiment je fais mon travail, parce que moi j'aime beaucoup la discipline en fait. J'aime bien être encadrée, que ce soit cadré en fait, tout certaines choses que... ça me un peu... ça me dégoûte voilà si je peux dire.

Ces deux premières catégories illustrent un sentiment de dépossession d'une partie centrale de leur métier. Les extraits soulignent également le lien entre cette dépossession et les remises en cause de la qualité du travail des formateurs.

Une dernière catégorie, étiquetée sous le nom d'*actions transgressives*, regroupe les solutions déployées par les formateurs pour concilier les tensions entre identités personnelles et professionnelles. Elle correspond aux actions menées contre le cadre prévu par le dispositif, et qui pourraient faire l'objet de sanctions professionnelles. Ces pratiques visent les trois pôles principaux de l'évaluation : les sujets, la remise de note et le suivi des absences. Pour agir en accord avec leurs convictions pédagogiques, les formateurs sont amenés à adapter les questions orales des tests OFII, lorsque celles-ci sont jugées non pertinentes (témoins 1, 2, 3 et 5), voire à falsifier les sujets de compréhension et de production écrites :

TEM2 (1) : Euh, je crois, je ne me souviens plus... Mais la production, heu non, la compréhension écrite et... production écrite et à la production orale aussi. Donc il y a les quatre compétences. Désolée, je me souviens plus, mais la compréhension orale, l'OFII ne donnait pas. Donc on a dû télécharger du CIEP le DELF A1, parce qu'on a pas le droit de passer le DILF⁷, c'est pas le niveau. Et donc, c'était, heu libre on va dire. Et la production écrite et production heu, compréhension écrite pardon, c'est l'OFII qui nous donnait. Et la production orale, normalement c'était rempli, déjà, mais comme c'était un fichier word, j'ai effacé, certains, certaines questions [rires].

AB : C'est quoi comme type de question, c'étaient les questions que tu trouvais trop difficiles ?

TEM2 : Heu aussi, heu... Et ça ne... ça ne convenait pas.

7. CIEP : centre international d'études pédagogiques, ex France Éducation International ; DELF : diplôme d'études en langue française ; DILF : diplôme initial en langue française.

La remise des notes fait également l'objet de pratiques transgressives, visant à adoucir la note de la production écrite (témoins 1, 2, 3 et 5), ou encore à modifier les notes pour permettre aux apprenants de réaliser leur projet d'insertion professionnelle (témoin 7).

TEM3 (1) : Moi ça m'est arrivé, les examens OFII, pour leur permettre de rentrer en formation, il leur manque, un, deux points, bah je te mets un, deux points de plus. Je vais pas te bloquer, si quelqu'un est motivé et je sais qu'il veut rentrer en formation derrière, voilà.

Enfin, le contrôle de l'assiduité est un enjeu important du dispositif dont se saisissent les formateurs. L'attestation de suivi et d'assiduité à la formation linguistique prescrite dans le CIR est centrale car le document est requis pour obtenir une carte de séjour pluriannuelle. Vu l'enjeu que revêt le contrôle des absences, certains formateurs (témoins 1 et 5) décident de ne pas les rapporter (témoins 1 et 5).

Pratiques professionnelles *contraintes, en tension* et *transgressives* participent d'un même paradigme mettant au centre les choix que les formateurs prennent vis-à-vis des responsabilités endossées dans leurs pratiques quotidiennes au contact des apprenants. Ainsi, l'élaboration et la négociation de ce travail de cartographie concourent à représenter les pratiques d'un champ professionnel, à mieux comprendre les processus qui y sont à l'œuvre et les préoccupations majeures de ses acteurs. Enfin, il donne à voir des pratiques passées sous silence, alors qu'elles permettent pourtant, selon les témoins, de répondre concrètement aux dysfonctionnements qu'ils perçoivent dans le dispositif OFII et qui méritent d'être reconnues au sein de l'évaluation institutionnelle du dispositif.

3. 2. Des pratiques glottopolitiques perçues : confronter son analyse à celle du chercheur

La seconde phase d'entretiens, basée sur une lecture de la carte et de la transcription du premier entretien, s'est effectuée en deux temps : négociation des termes employés et mise en lien des imaginaires avec les actions glottopolitiques. Cette phase de travail s'est soldée par le remaniement des cartes mentales pour chacun des participants. La catégorisation des actions glottopolitiques a été négociée en raison de deux principaux éléments : des changements dus à une évolution de leur perception de leur propre agir professionnel et des changements liés à des facteurs externes aux formateurs, mais impactant la perception de leurs pratiques.

Le premier type de négociations est lié à des nuances, des prises de recul ou des désaccords surgis dans le contexte énonciatif dialogique de cette deuxième session. Les nuances et prises de recul ont fait ressortir des questionnements sur la légitimité de la parole comme source d'information fiable, comme en témoigne l'extrait ci-dessous :

TEM6 (2) : Franchement, je ne retire pas ce que j'ai dit parce que c'est vraiment moi, ce sont des pensées personnelles. Après peut-être qu'il y a, peut-être qu'il faut que je nuance un peu.

De plus, cette confrontation s'est traduite également par des phénomènes auto-dialogiques, permettant de renforcer certaines prises de positions déjà établies lors du premier entretien :

TEM 4 (2) : Je dirais qu'avec le recul, effectivement, être capable d'argumenter, de défendre une opinion ça me semble le minimum quand on a le droit de vote. Par contre, effectivement, j'ai encore eu le cas récemment pour une formation de plaquiste *** [organisme de formation], on leur demande le niveau B1, pffff.

Enfin, les désaccords, qui ont porté exclusivement sur l'étiquette *actions transgressives*, ont parfois fait apparaître l'ambivalence du rapport aux organismes de formation et à l'OFII (témoins 1 et 5). L'opposition frontale exprimée en premier entretien se solde alors par des effets de rétraction pouvant aller jusqu'à supprimer le terme *transgressif* de la carte.

D'autres négociations ont été entreprises suite à la prise en compte des évolutions du contexte politique et en raison de l'actualité sanitaire⁸. Cette seconde phase d'entretiens montre la nécessité d'associer les participants à l'étude, de les confronter aux recherches et aux propres positionnements et imaginaires des chercheurs. Cette étape de négociation indique que le récit de vie est situé et incarné dans un moment énonciatif particulier et qu'il est pris souvent dans des contradictions (Huver, 2014). Ce travail permet également de faire émerger différentes formes de réflexivité. La formatrice 2, en particulier, souligne la manière dont la formulation de certaines étiquettes lui a permis de reconsidérer la portée de ses décisions évaluatives, en particulier de ses actions transgressives :

TEM2 (2) : Moi j'étais d'accord parce que j'avais jamais analysé mes actions et donc c'est comme si je réapprenais ce que j'avais fait et ce que je suis maintenant un petit peu. Parce que c'est grâce à cette expérience que je suis maintenant ici, donc c'était un peu revoir mes actions passées sur la carte.

La redécouverte de leurs actions a également mené d'autres formateurs à interroger leurs pratiques (témoin 1) ou encore le dispositif de l'OFII (témoin 5). Dans le premier cas, l'objet de cette interrogation vise la mise en correspondance des intentionnalités de l'action glottopolitique menée avec sa réception par les apprenants :

TEM1 (2) : Disons que ma transgression parce qu'il pourrait y avoir des gens qui est effectivement... Parce qu'on pourrait avoir une transgression qui serait beaucoup plus autoritaire et malveillante donc je dirais oui, dans tous les cas ma transgression, qui est bienveillante, j'espère en tout cas qu'elle l'est.

Le second cas est illustré par le positionnement du formateur 5, qui entre dans une réflexion sur les effets du contrat d'intégration républicaine et la capacité de ce dernier à réaliser concrètement le projet social et politique porté par le ministère :

TEM5 (2) : Est-ce que je qualifierais moi ça même comme faute? Je dirais que l'OFII a encore fait de son mieux, dans le sens de couvrir les besoins de tout un chacun. Sauf

8. Les entretiens ont été menés entre février et novembre 2020, durant la crise sanitaire de la COVID-19.

que, comment on appelle, c'est un projet tellement pharaonique au point de dire que ce n'est pas réalisable.

L'analyse co-construite avec les participants a fait émerger la complexité des pratiques professionnelles, de leurs conséquences et de leur légitimation dans les dispositifs de formation liés à l'OFII. Si l'on peut conclure des deux sous-parties précédentes qu'il est possible de parler d'actions glottopolitiques concernant les choix des formateurs, leur légitimation, y compris dans le contexte énonciatif de l'entretien, n'est pas évidente pour tous les participants. Cette deuxième vague d'entretiens, consistant à aider les formateurs à reconstruire la diachronie de leurs pratiques, s'est donnée pour objectif de lier explicitement imaginaires et actions afin d'accompagner des processus d'autolégitimation.

4. LES IMAGINAIRES ÉMERGEANTS DES RÉCITS DE VIE PROFESSIONNELS : QUELLES RECONSTRUCTIONS DIACHRONIQUES POUR QUELS POSITIONNEMENTS ?

4. 1. Quand le passage de la narration à l'introspection est bloqué : quelques questionnements méthodologiques

La seconde partie du travail était pensée dans une logique de reconstruction du sens des actions des formateurs, par rapport aux valeurs qu'ils défendent au titre de leur soi enseignant. La mise en lien des imaginaires avec les actions glottopolitiques a été reçue par les participants de manière très variable. À l'occasion du premier entretien, les formateurs étaient invités à « se raconter » sous forme de récit professionnel. Le second entretien visait une réflexion sous forme d'analyse des catégories formant les nœuds de la carte mentale, et du choix des termes pour formuler ces nœuds. Si la première partie de la recherche a suscité une adhésion, le travail d'analyse s'est avéré plus difficile. La difficulté qu'ont eue les participants à parvenir à cette phase de réflexivité nous pousse à interroger les conditions de la recherche et, en particulier, la planification et la réalisation de ce second entretien.

La démarche expérimentale choisie pour cette recherche visait la co-analyse des responsabilités glottopolitiques des participants, leurs fondements éthiques individuels, mais également le sens que les individus leur donnaient par rapport à leur environnement professionnel. Ce cadre, clair pour les chercheuses, a été difficilement compris par certains participants, dans la mesure où les phases de recherche ne prenaient ni la forme d'un atelier, ni celle d'une formation. Si le bénéfice de ce travail était clairement formulé pour les chercheuses, le résultat que les formateurs pouvaient en tirer en termes professionnels s'est avéré moins probant.

Le succès mitigé de la deuxième partie du dispositif repose en partie sur la faille des entretiens à poser un cadre clair permettant de donner du sens à l'introspection. À ce titre, il est toutefois intéressant de noter que la deuxième phase de la recherche a abouti à des introspections très poussées pour deux participants (témoins 1 et 2). Ces deux témoins ont en commun d'avoir quitté leur organisme de formation (et donc d'avoir du recul sur leurs pratiques

passées) et ont le sentiment d'y avoir vécu des expériences professionnelles difficiles. L'introspection est ainsi décrite par la témoin 1 comme une expérience agréable :

TEM1 (2) : J'ai jamais pensé comme ça et j'ai jamais classé les actions que j'avais pensées, ou et fait. Et du coup c'était une très bonne surprise quand j'ai vu le plan. J'imagine que tout le monde était surpris, même [TEMX⁹] ...

Le bilan de ces seconds entretiens fait émerger la nécessité de mettre au point un cadre plus clair, en amorçant une étape initiale visant à ce que les participants définissent eux-mêmes les bénéfices qu'ils pourraient tirer de ce travail. Cette étape suppose donc un dépassement de la posture des participants, bien au-delà de ce qui est attendu des témoins, « terme largement adopté depuis les années 2000 » en sociolinguistique dans les travaux d'enquêtes (Blanchet, 2012 [2000] : 45-46). Elle nécessite un contrat individualisé qui prend en charge une partie des objectifs de recherche, dans une co-construction des analyses. La démarche exploratoire de cette recherche part des acteurs pour questionner les dispositifs, et non l'inverse. Il était donc primordial pour les chercheuses de ne pas entrer dans un dispositif de recherche-action, où l'intervention (Narcy-Combes, 2005) aurait supposé une commande institutionnelle, ou *a minima* une analyse de la situation et une proposition d'intervention. Le cadre souple que nous préférons doit encore être précisé pour – peut-être – tendre vers des pratiques de partage de connaissances telles qu'elles sont déployées dans les courants d'éducation populaire.

4. 2. Les traces de la reconstruction d'une diachronie personnelle

Malgré l'échec partiel de cette seconde phase de la recherche, des traces réflexives émergent chez certains formateurs (témoins 1, 2, 5 et 6). Elles concernent en particulier la reconstruction diachronique de décisions évaluatives prises par rapport aux apprenants, mais également des formes de libération de la parole dans des situations de tension par rapport à l'OF ou à l'OFII.

Les formateurs mettent en lien des imaginaires leur permettant de justifier des actions entreprises dans leurs interactions avec les apprenants. Il se dégage deux positionnements, celui du formateur « empathique » et celui du formateur « distant ». Le premier positionnement a été mis en lien par les participants avec des imaginaires relevant des positionnements didactiques revendiqués, mais également de leur soi professionnel idéal. Ainsi, la formatrice 2 lie le fait de falsifier les trames de cours dans le classeur OFII à un impératif didactique, celui de la centration sur les besoins des apprenants avant les injonctions républicaines :

TEM2 (2) : Moi je pense qu'avant à cette époque-là, j'étais en désaccord avec l'OFII et le centre de formation. Parce que c'est, c'était l'OFII, elle aussi, qui décidait le programme au début. Même là, je pense il y a des programmes qu'on ne pouvait pas aborder en classe de A1.1. Et donc comme les thèmes – on va dire sur des valeurs républicaines – moi, je n'étais pas d'accord donc... C'est-à-dire que moi je n'étais pas d'accord avec l'OFII, je pense avec la politique linguistique et après avec l'orga-

9. La témoin 1 cite un autre témoin de l'étude avec lequel elle a travaillé.

nisme... Ben je n'étais pas d'accord avec eux non plus, parce qu'ils ne faisaient pas beaucoup d'efforts, moi je considérais qu'ils ne faisaient pas beaucoup d'efforts au niveau de l'organisation de la classe parce qu'ils pensaient toujours de la rentabilité, voilà. Donc il fallait au moins quinze personnes, vingt personnes en classe. Ils pensaient pas vraiment à l'apprentissage.

Plusieurs formateurs (témoins 1, 2 et 5) décrivent la dimension sociale de leurs pratiques, en relatant les démarches qu'ils effectuent pour accompagner les apprenants dans des démarches administratives, afin de pallier des déficiences perçues du dispositif d'accueil. Ces actions empathiques sont justifiées par la conviction que cet aspect social fait partie intégrante du métier. Cette conviction fait par ailleurs écho pour deux d'entre eux à un parcours de migrations vers le territoire français (témoins 2 et 5) :

TEM5 (2) : Même si tu es scolarisé, tu as un certain niveau de scolarisation, les démarches administratives, ça n'a rien à voir avec... Voilà j'ai la tête pleine de connaissances. C'est quelque chose, voilà, on va dire, c'est quelque chose on va dire de socioculturel ? Plus pour moi parce que, comment on appelle, les démarches administratives, là comme ça, si tu les connais pas, si on ne te dit pas, tu ne peux pas les deviner. Quel que soit pour moi, quel que soit ton niveau d'études. Souvent en tant qu'étudiant, par exemple quand je pouvais, enfin demander... Je payais normal, quoi comme n'importe quel travailleur, enfin je payais normal, comment on appelle, les frais d'inscription. Pour moi, je devais payer quoi je devais payer, même si je l'ai su plus tard que je pouvais demander un remboursement.

À l'opposé de ce positionnement, apparaît la figure du formateur distant. Cette figure apparaît notamment dans les actions glottopolitiques pour pallier une déficience perçue du système visant la gestion des évaluations et plus largement de la classe. Ainsi, la formatrice 2 met en lien le fait d'exclure des apprenants de sa classe avec son propre parcours d'apprentissage du français en situation de migrations :

TEM2 (2) : Donc comme j'ai ressenti l'importance de faire des efforts linguistiques, je peux transmettre cette valeur, on va dire les valeurs et ça peut motiver les stagiaires. Ils peuvent se dire qu'une étrangère peut parler devant tout le monde, comme ça, en français. Si on étudie par exemple, si on travaille, ils peuvent se dire qu'une étrangère peut avoir un travail en France. Avoir des papiers et une vie stable et je peux leur montrer.

De plus, certaines actions glottopolitiques concernant l'évaluation sont reliées aux imaginaires sur les apprenants (témoin 5). Ces actions visent à surinvestir l'enjeu des tests linguistiques et à leur donner un caractère solennel, en mentant sur leur finalité ou sur l'importance que le résultat peut avoir en préfecture. Ainsi, pour le formateur 5, cette pratique se justifie si elle vise la motivation de stagiaires qui ne souhaitent (*a priori*) pas s'intégrer :

TEM5 (2) : « Mentir aux stagiaires sur les enjeux de l'évaluation ». « Certains stagiaires ne veulent pas s'intégrer »¹⁰,... Pas dans le sens de défier la République mais parce qu'ils n'en voient pas l'intérêt. Au fait, souvent mentir, ce n'est pas dans le sens mentir pour mentir, mais mentir pour une bonne cause.

10. Le participant lit ici le nom des étiquettes de la cartographie, d'où leur mise entre guillemets dans la transcription.

Ce travail réflexif a permis d'atteindre en partie un objectif visé dans cette seconde phase de la recherche : celui de proposer un espace de paroles permettant de rejouer un conflit ou des tensions entre identités personnelle et professionnelle encore douloureuses avec l'OFII ou l'OF de rattachement. Ces conflits peuvent être liés à des imaginaires des politiques, des instances glottopolitiques, du public d'apprenants, du répertoire didactique ou du soi professionnel enseignant. Ces conflits s'actualisent à différentes échelles. Certains conflits se jouent dans l'environnement immédiat des formateurs (à l'échelle de l'organisme de formation ou au sein de l'équipe des collègues), d'autres se situent à des échelles plus macro (ils sont issus par exemple de conflits de valeurs avec les politiques migratoires impulsées par le ministère). Ces conflits ne trouvent pas toujours de résolution en dehors du contexte dialogique de l'entretien.

Les conséquences de ces conflits peuvent mener à des situations jugées si intolérables qu'elles poussent les formateurs qui les subissent à envisager la démission. Certaines pratiques des organismes de formation, comme le fait de modifier artificiellement les notes des apprenants au terme de leurs formations pour améliorer les résultats communiqués à l'OFII, poussent la formatrice 2 à un conflit avec la responsabilité qu'elle accorde à son moi professionnel idéal :

TEM2 (2) : Oh pardon, les deux sont très choquants¹¹. Moi j'ai ressenti et je peux, je ressens toujours la colère envers les deux choses parce que, oui ce n'est pas que l'OFII, mais j'ai l'impression que les gens ne prennent pas au sérieux le métier d'un professeur de français alors que c'est un métier. Et en plus oui, vis-à-vis des cours, j'étais en colère aussi, mais les deux, les deux oui oui.

Dans le second cas, le lien entre les imaginaires didactiques et les interactions avec les collègues permet à la formatrice 6 d'affirmer sa singularité au sein de l'équipe et de justifier son désaccord tout en légitimant son positionnement :

TEM6 (2) : Moi je ne trouve pas, il y a certains collègues par exemple, ils veulent pas qu'on fasse la grammaire, comment conjuguer le verbe er, allez-y la terminaison -e, -es, etc. C'est comme mémoriser, je regarde c'est tout. Euh... On explique pas trop les règles en grammaire

CP : D'accord. Alors que toi tu préférerais qu'on le fasse ?

TEM6 : Personnellement moi je fais comme ça [rises] [oui donc toi, ton positionnement] moi personnellement, moi je peux pas, j'explique les règles en grammaire sinon je ne peux pas.

Enfin au-delà des conflits avec l'OF, certains participants expriment des tensions symboliques (exprimées par les formateurs, sans conflit direct) ou concrètes (exprimées par les formateurs avec conflit direct) avec la politique linguistique étatique et ou ses représentants. Ces tensions sont liées, chez les participants les ayant exprimées (témoins 2, 3, 4 et 5), à une forme de sentiment de déconnexion des institutions avec la réalité concrète des salles de classe et des apprenants du dispositif OFII. Ces tensions sont dites symboliques, car

11. Les deux aspects éthiques mentionnés ici concernent la modification artificielle des notes des candidat.es par l'administration. Le premier concerne la légitimité de la note remise par la formatrice, tandis que le second concerne la valeur accordée par l'OF aux progrès linguistiques effectifs des apprenants.

bien qu'elles ne se traduisent pas par des conflits effectifs, les imaginaires sur les dispositifs issus de ces tensions entraînent des choix glottopolitiques. Ces imaginaires peuvent être des moteurs d'action pour rendre compte des défaillances perçues du dispositif, comme le fait de signaler les dysfonctionnements lors du passage des inspecteurs mandatés par l'OFII :

TEM2 (2) : Parce que bah normalement c'est à l'organisme de formation de contrôler les cours ou la qualité au moins. C'est vraiment à la fin de ma carrière à l'OFII que la coordinatrice a commencé à regarder vraiment les classeurs donc voilà. Moi j'ai classé dans l'impuissance, moi je ne pouvais rien faire, c'était à l'o..., au centre de le faire mais il ne le faisait pas.

Les formateurs inventent des solutions pour dépasser ces conflits qui correspondent à leurs guides internes. L'étude de la transférabilité et du partage de ces solutions constitue une piste de recherche privilégiée.

4. 3. Des limites de cette recherche à un nouveau dispositif d'*immersion glottopolitique*

La dernière phase de cette recherche aurait dû mener au partage effectif des différentes pratiques glottopolitiques pour leur assurer une légitimité au sein de ce dispositif professionnel, comme pour faire circuler des solutions concrètes face aux défaillances perçues du système de formation linguistique. L'objectif initial de la recherche, partagé avec les participants, était de proposer des ateliers de co-formation et des espaces d'échanges. Le non-aboutissement de cette phase est lié à des remises en question méthodologiques sur lesquelles nous souhaiterions travailler dans une future recherche. En termes méthodologiques, la première question qui se pose est donc celle de la réciprocité de la recherche avec les personnes qui y participent. La mise en place d'une logique de réciprocité implique de transformer la posture des participants d'une position de témoin d'un milieu socio-professionnel à celle de *co-chercheur*. Dans cette optique, les logiques discursives des récits de vie et des récits introspectifs correspondent à une première étape à dépasser pour pouvoir entrer dans une analyse commune du milieu socio-professionnel. Cette analyse viserait à rendre visibles pour les participants les structures de sociabilité professionnelle (Guespin et Marcellesi, 1986) dans lesquelles ils s'insèrent et avec lesquelles ils s'identifient ou non, afin de créer des communautés de pratiques (Wenger, 2005) didactiques. L'objectif du côté des chercheuses est alors de créer des formes de circulation des savoirs évaluatifs propres à l'intervention dans le marché public du CIR, permettant de trouver des marges de manœuvre glottopolitiques face aux tensions identitaires et professionnelles des formateurs. Il s'agirait de comprendre les dynamiques en œuvre dans les structures de sociabilité pour éclairer les dynamiques glottopolitiques, dans une démarche interventionniste co-construite avec les participants.

La seconde question méthodologique concerne le périmètre d'analyse. Les organismes de formation se révèlent être un lieu d'analyse clé pour comprendre les tensions glottopolitiques. Il semblerait dès lors qu'une analyse glottopolitique, tenant compte du niveau macro politique (l'OFII) et micro politique (les actions des évaluateurs), doive se concrétiser dans une immersion méso politique au sein d'un organisme de formation précis. Ainsi, des pistes de

recherche émergent de cette recherche, permettant de contourner les écueils de cette première étape de travail et d'accéder à une compréhension plus fine des processus en œuvre. La prochaine recherche consiste à expérimenter une *immersion glottopolitique* dans un organisme de formation, dans une démarche interventionniste co-construite, reposant sur des pactes de recherches équitables pour les participants et les chercheurs.

CONCLUSION

Le point de départ de cette recherche est la responsabilité professionnelle que les formateurs de FLE intervenant dans le contrat d'intégration républicaine se voient endosser dans la poursuite du parcours migratoire des apprenants. L'analyse a visé à comprendre leur adhésion ou rejet du dispositif, et les choix de formation et d'évaluation qu'ils entreprennent au quotidien. L'article se base sur une enquête menée auprès de six formateurs et un coordinateur pédagogique, interviewés à deux reprises. Ces récits de vie professionnelle ont visé à identifier les conflits entre identité professionnelle et personnelle, et à relever les actions glottopolitiques déployées pour les dépasser.

Les premiers entretiens conduits ont invité les participants à « se raconter ». Ils ont permis l'élaboration d'une carte mentale donnant à voir les pratiques professionnelles déclarées et les imaginaires des participants. Les deuxièmes entretiens ont visé une réflexivité professionnelle. Les entrées des cartes mentales individuelles ont été négociées avec chacun des participants. Cette seconde phase d'entretiens a montré que le récit de vie est situé et incarné dans un moment énonciatif particulier, souvent pris dans des contradictions. L'objectif était de créer un espace de partage pour co-construire le sens accordé aux expériences professionnelles vécues et élaborées par les formateurs. Ces échanges ont parfois permis la reconstruction d'une diachronie personnelle, dans une logique d'émancipation des discours institutionnels normatifs sur l'action enseignante. Cette deuxième phase de travail, essentielle, a aussi permis de nous assurer que nous ne faisons pas porter nos attentes et nos projections sur les participants.

L'analyse de la co-construction du savoir sur l'action s'est attardée sur trois pratiques glottopolitiques, qui mettent particulièrement au jour les conflits vécus par les formateurs. Ont été identifiées des pratiques *contraintes* qui s'appliquent à des actions professionnelles exercées en réponse à une mesure coercitive. L'analyse a donné à voir des pratiques professionnelles *en tension*, non contraintes par un cahier des charges ou par un cadre légal, et qui sont pourtant menées en contradiction avec les convictions profondes des formateurs. Enfin, des pratiques *transgressives* ont été mises en lumière, déployées pour concilier les tensions entre identités personnelles et professionnelles. Elles sont menées contre le cadre prévu par le dispositif et pourraient faire l'objet de sanctions professionnelles. L'élaboration de ce travail de cartographie permet de représenter les pratiques d'un champ professionnel, pour en saisir les processus comme les préoccupations de ses acteurs. Enfin, il donne à voir des pratiques parfois menées en cachette. Ceux qui les prennent doivent lutter

avec leur loyauté institutionnelle pour les mener. Cette recherche est donc un premier pas exploratoire, visant à créer un espace de paroles, d'expériences professionnelles permettant de (ré)introduire un agir réflexif dans un dispositif de formation cadré par des exigences de marché public et une planification politique descendante. Une prochaine étape de travail consiste à monter des groupes de partage avec des formateurs, et à généraliser cette cartographie d'actions et d'imaginaires comme outil de formation continue.

Des propositions méthodologiques sont avancées pour conduire les participants à une *autoréflexivité glottopolitique*. La relation avec les participants doit être créée dans une logique de réciprocité de la recherche. Cette relation implique de transformer la posture des participants d'une position de témoin d'un milieu socio-professionnel à celle de *co-chercheur*. Enfin, l'analyse a pu mettre au jour les limites d'un travail non immersif lorsque celui-ci est conduit dans une approche glottopolitique. Notre prochaine recherche consiste à mettre en place une *immersion glottopolitique* dans un organisme de formation, et ce, dans une démarche interventionniste co-construite, reposant sur des pactes de recherches équitables pour les participants et les chercheurs.

Alice BURROWS

Université Sorbonne Nouvelle - Paris 3, DILTEC (EA 2288)

Coraline PRADEAU

Université de Rouen Normandie, DYLLIS (EA 7474)

En délégation à l'Université de la Nouvelle-Calédonie, ERALO

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- ASTIER, P. 2007. « Dire, faire et savoir. Remarques sur leurs relations à l'occasion des discours d'expérience », dans Marie-José Avenier, Christophe Schmitt, *La construction de savoirs pour l'action*. Paris : L'Harmattan, p. 66-89.
- BERTAUX, D. 2005. *L'enquête et ses méthodes. Le récit de vie*. Paris : Armand Colin.
- BLANCHET, P. 2012 [2000]. *La linguistique de terrain, méthode et théorie. Une approche ethnosociolinguistique de la complexité*. Rennes : Presses universitaires de Rennes.
- BULOT, T. 2006. *La langue vivante. L'identité sociolinguistique des Cauchois*. Paris : L'Harmattan.
- CICUREL, F. 2013. « L'agir professoral entre genre professionnel, cultures éducatives et expression du "soi" », *Synergies Pays Scandinaves*, n. 8, p. 19-33.
- CONSEIL DE L'EUROPE. 2000. *Cadre européen commun de référence pour les langues*. Paris : Didier ; Strasbourg : Conseil de l'Europe.
- COSETTE, P. (dir.) 2003. *Cartes cognitives et organisations*. Laval : Éditions de l'ADREG.
- DESMARAIS, D., PILON, J.-M. 1996. *Pratiques des histoires de vie au carrefour de la formation, de la recherche et de l'intervention*. Paris : L'Harmattan.
- DESMARAIS, D., SIMON, L. 2007. « La démarche autobiographique et son objet : enjeux de production de connaissance et de formation », *Recherches qualitatives, Hors-série*, n. 3, p. 350-370.

- DUBOIS, V. 2010. *La vie au guichet : relation administrative et traitement de la misère*. Paris : Economica.
- GUESPIN, L. MARCELLESI, J.-B. 1986. « Pour la glottopolitique », *Langages*, n. 83, p. 5-34.
- HUVER, E. 2014. « Les inaccessibles en évaluation. Impensé? Impasse? Ferments », *Glottopol*, n. 23, p. 77-100.
- KAUFMANN, J.-C. 1996. *L'entretien compréhensif*. Paris : Armand Colin.
- LECLERC, C. 2004. « Le récit d'expérience ou la parole retenue? », *Carrefours de l'éducation*, n. 18, p. 58-71.
- MARC, E. 1985. « Le récit de vie ou la culture vivante », *Pratiques*, n. 45, p. 32-51.
- MONTBARON, J. 1998. « Le chercheur-formateur, sa double fonction en formation entre méfiance et confiance », dans Gaston Pineau, *Accompagnements et histoires de vie*. Paris : L'Harmattan.
- MULLER, C. 2021. « “Je commence à devenir plus cool” : retours d'enseignants de langue débutants sur leur imaginaire professoral », *Recherches en didactique des langues et des cultures*, n. 18-2, URL : <http://journals.openedition.org/rdlc/9468>
- NARCY-COMBES, J.-P. 2005. *Didactique des langues et TIC : vers une recherche-action responsable*. Paris : Éditions OPHRYS.
- PRADEAU, C. 2021. *Politiques linguistiques d'immigration et didactique du français. Regards croisés sur la France, la Belgique, la Suisse et le Québec*. Paris : Presses de la Sorbonne Nouvelle.
- WENGER, E. 2005. *La théorie des communautés de pratique*. Québec : Les Presses de l'Université de Laval.