



HAL
open science

Épistémologie et méthodologie de l'observation de l'agir professoral : Didactique et pédagogie en formation d'enseignant.e.s de langue

Jose Ignacio Aguilar Río

► To cite this version:

Jose Ignacio Aguilar Río. Épistémologie et méthodologie de l'observation de l'agir professoral : Didactique et pédagogie en formation d'enseignant.e.s de langue. Education. Cergy Paris Université, 2021. tel-03360854

HAL Id: tel-03360854

<https://shs.hal.science/tel-03360854>

Submitted on 1 Oct 2021

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.



Épistémologie et méthodologie de l'observation de l'agir professoral

Didactique et pédagogie en formation d'enseignant.e.s de langue

José Ignacio Aguilar Ríó

Université Sorbonne Nouvelle – Paris 3, Laboratoire DILTEC – EA 2288

Synthèse en vue de l'obtention de l'habilitation à diriger des recherches

Synthèse soutenue le 30 septembre 2021 à l'université CYU

Jury :

Lucile CADET, Professeure, Université CY-INSPE (garante)

Béatrice CAHOUR, chercheure CNRS HDR, i3/SES Télécom Paris

Cristelle CAVALLA, Professeure, Université Sorbonne Nouvelle

Francine CICUREL, Professeure émérite, Université Sorbonne Nouvelle

Anne CORDIER, Professeure, Université de Lorraine (rapporteuse)

Nicolas GUICHON, Professeur, Université Lyon 2 (rapporteur)

Jean-Paul NARCY-COMBES, Professeur émérite, Université Sorbonne Nouvelle

André TRICOT, Professeur, Université Paul Valéry Montpellier 3

Marzena WATOREK, Professeure, Université Paris 8 Vincennes-Saint-Denis (présidente et rapporteure)

« What are *you*, I wonder? I cannot place you. You do not seem to come in the old lists that I learned when I was young. But that was a long, long time ago, and they may have made new lists. » John Ronald Reuel Tolkien (2001 [1968]). *The Lord of the Rings*. Londres : Harper Collins Publishers.

« Escribir es una larga pregunta ». Ana María Matute. Colloque « El valor de lo literario », Malaga, Espagne, 14 octobre 1999.

« Vous posez mal le problème. Ce n'est pas une question de vocabulaire, c'est une question de temps. » Albert Camus (1993 [1972]). *La peste*. Paris : Folio.

Note liminaire

J'ai rédigé cette (syn)thèse en utilisant une forme d'écriture inclusive¹. J'ai en effet systématiquement² intégré la forme féminine, à la suite de la masculine, séparée par un point. Il s'agit d'un choix idéologique que j'assume, d'autant plus que je suis conscient que cette pratique peut irriter certain.e.s lecteurs.trices. Je compte sur la bienveillance des éventuel.le.s opposant.e.s qui pourraient tomber sur cette synthèse. J'espère que mon choix rédactionnel ne sera pas perçu comme un obstacle qui rend le contenu inaccessible.

1 Dans le podcast « Écriture inclusive : pourquoi tant de haine ? » (cf. <https://www.binge.audio/podcast/parler-comme-jamais/ecriture-inclusive-pourquoi-tant-de-haine>, dernière consultation le 5 mars 2021), Laélia Véron, Julie Abbou et Pascal Gyax expliquent qu'il existe une diversité de formes d'écriture inclusive, autour d'un cadre de pratique scripturale, souple et non contraignant – ce qui me semble cohérent avec une initiative qui vise à contrer une norme perçue comme excluante et étriquée.

2 Il est toutefois possible que certaines formes aient échappé à mes yeux lors des relectures. Cela donnera peut-être des arguments aux personnes contraires à la pratique inclusive, qui trouveront qu'elle alourdit inutilement le travail de rédaction. Je trouve que le débat est salutaire, à condition d'avoir des arguments et d'être en mesure d'assumer l'idéologie qui les soutiennent.

Remerciements

Merci, chère Lucile, d'avoir accepté d'être ma garante. Merci surtout d'avoir joué ce rôle de manière constructive et critique, d'avoir été disponible et encourageante. Tu m'avais proposé de faire en sorte de produire un document dont on serait fier.ère. Si je ne le suis pas peu aujourd'hui, c'est en grande partie grâce à ta persévérance et à ta bienveillance.

Je remercie chaleureusement les membres du jury d'avoir accepté l'invitation qui leur a été envoyée.

Au cours de mon expérience comme maître de conférences, j'ai eu la fortune, depuis 2011, de faire de belles rencontres humaines, dont certaines m'ont marqué considérablement. Je vais tenter de remercier ceux.celles qui doivent l'être, sans oublier personne, même si je crains que ce soit finalement le cas. Je compte sur l'indulgence de ceux.celles que mon capricieux cerveau aurait éloigné.e.s de ce paragraphe. Merci Alice, Brahim, Britta, Caterina, Catherine, Cécile, Cédric, Cristelle, Dagmar, Devrim, Dominique, Emmanuelle, Francine, Gabriella, Grégory, Isabelle, Itesh, Jean-Paul, Katrin, Laura, Lin, Malak, Malory, María, Marie-Françoise, Mine, Muriel, Özlem, Pascale, Ramona, Sofia, Stephan, Valérie, Vera, Véronique, Violaine.

Merci Ana Laura et Clarisse, merci aussi à tou.te.s les étudiant.e.s de master 2 avec qui j'ai travaillé dans le cadre de leur mémoire. Vous y êtes pour tellement...

Merci à Catriona Young, John Shea et Jonathan Swain d'avoir rempli ma bulle de belles musiques.

Bénédicte, Amalia, Noa, merci d'amener de l'émotion dans mon existence.

Sommaire

| | |
|--|----|
| Note liminaire..... | 3 |
| Remerciements..... | 5 |
| Sommaire..... | 7 |
| Liste de tables et figures..... | 13 |
| Conventions de transcription..... | 15 |
| Introduction..... | 17 |
| Aspects épistémologiques et historiques de la « didactique des langues en France » et éléments constitutifs de mes recherches <i>en</i> didactique des langues..... | 23 |
| Chapitre 1. Mes recherches <i>en</i> didactique des langues : m’inscrire dans une histoire et dans un carrefour disciplinaire..... | 25 |
| 1.1. Didactique(s), complémentarités et querelles idéologiques..... | 26 |
| 1.1.1. Didactique des langues ou didactique du français langue étrangère ? | 31 |
| 1.1.1.1. « Enseignement/apprentissage » : un vœu pieux ?..... | 37 |
| 1.1.2. Émancipation et scientificité, idéologie et idéalisme en didactique des langues..... | 44 |
| 1.2. Légitimation de la didactique au dépens de la pédagogie ?..... | 53 |
| 1.2.1. La pédagogie vue par des pédagogues..... | 53 |
| 1.2.2. La didactique vue par des pédagogues..... | 56 |
| 1.2.3. La didactique et la pédagogie vues par des didacticien.ne.s des langues..... | 59 |
| 1.2.4. Éducation, pédagogie et andragogie..... | 64 |
| 1.2.4.1. Dimension éthique dans toute médiation : implications pédagogiques | 65 |

| | |
|---|-----|
| 1.2.4.2. Dimensions sociale et identitaire autour des répertoires langagiers : implications pédagogiques..... | 69 |
| 1.2.4.3. Besoins, objectifs d'apprentissage, pédagogie et andragogie : spécificités ou complémentarités ?..... | 70 |
| 1.2.5. Didactique, pédagogie, enseignement de LX et formation initiale.. | 76 |
| 1.2.5.1. Ce dont est faite l'activité d'enseignement d'une LX..... | 77 |
| 1.2.5.2. La formation d'enseignant.e.s de LX comme découverte et développement de soi..... | 86 |
| 1.3. Préfixes, disciplines et positionnements ; relations, objets et chevauchements | 92 |
| 1.3.1. Préfixes et équilibres à géométrie(s) variable(s)..... | 92 |
| 1.3.1.1. Quelle configuration disciplinaire dans mes travaux de recherche ?.... | 95 |
| 1.3.2. Application et émancipation : scientificité et idéologie..... | 98 |
| Synthèse et perspective..... | 103 |
| Chapitre 2. Ce que l'analyse de l'interaction révèle sur l'individu : identité, interaction didactique, agir professoral et apprentissage d'une langue..... | 105 |
| 2.1. L'interaction comme matérialisation de l'identité : vision de soi, comportement et rôles..... | 107 |
| 2.1.1. Matérialisation discursive du non observable : identités discursives, image(s) de soi, soi possibles..... | 108 |
| 2.1.1.1. Vision(s) de soi : gestion et projection(s)..... | 110 |
| 2.1.2. L'interaction en tant que cadre actionnel, discursif et identitaire, qui comporte des règles : analyse conversationnelle, (dés)affiliation, intersubjectivité, réparation, dimension institutionnelle..... | 120 |
| 2.1.2.1. Tours de parole, (dés)affiliation et réparation : des unités discursives pour le maintien de l'intersubjectivité..... | 122 |
| 2.1.2.2. L'interaction, mode d'emploi : « packaging » et observation d'un cadre (non) institutionnel..... | 125 |
| Identité et interaction : synthèse intermédiaire à partir de mes travaux... | 130 |

| | |
|---|-----|
| 2.2. L’agir professoral comme répertoire de possibles qui soutient l’action : croyances, principes et pensée enseignante..... | 132 |
| 2.2.1. Agir professoral, cognition et pensée enseignantes..... | 133 |
| 2.2.1.1. Représentations et principes chez des enseignant.e.s de langue..... | 138 |
| 2.2.2. L’interaction didactique comme matérialisation de l’agir professoral : schéma IRF, principes, style..... | 141 |
| 2.2.3. La réflexivité comme principe formatif..... | 143 |
| L’agir professoral : synthèse intermédiaire..... | 145 |
| 2.3. Agir en tant qu’apprenant.e : RAL, changement et identité..... | 150 |
| 2.3.1. Identité et langage, apprentissage et usage d’une LX : un peu d’autobiographie au service de la réflexion..... | 152 |
| 2.3.2. Convergences entre la RAL et la DDL..... | 160 |
| Synthèse et perspective..... | 164 |
| Chapitre 3. La formation initiale d’enseignant.e.s de langue en tant que réflexion sur soi et ses représentations..... | 167 |
| 3.1. Dimensions intra- et inter-personnelles de la pratique pédagogique : de l’analyse de l’agir professoral vers la préconisation de contenus formatifs de nature pédagogique..... | 168 |
| 3.1.1. Observer la pratique pédagogique : l’empathie comme point d’entrée dans l’analyse de l’agir professoral..... | 176 |
| 3.1.2. La prise de décisions en tant que processus cognitif et émotionnel : fondements théoriques de conceptualisation de l’agir professoral..... | 179 |
| 3.1.3. De l’analyse de l’agir professoral vers l’abstraction : Émergence d’une éthique pédagogique..... | 185 |
| 3.1.3.1. Émergentisme : l’appropriation d’une LX comme système complexe et comme expérience individuelle..... | 198 |
| 3.1.4. Vers la conceptualisation d’une éthique pédagogique : implications vis-à-vis de la formation..... | 200 |

| | |
|--|-----|
| 3.1.4.1. À propos du projet Conforme..... | 205 |
| 3.1.4.2. Des formes d'introspection implémentables en formation initiale..... | 210 |
| Contenus formatifs de nature intra- et inter-personnelle : synthèse intermédiaire à partir de mes travaux..... | 213 |
| 3.2. Hybridité, autonomie et reconfigurations pédagogiques : accompagnement, médiation et pratiques de multilittératie pour décentrer..... | 215 |
| 3.2.1. La technologie comme véhicule d'hybridation en formation initiale : démultiplier la médiation pour favoriser la décentration..... | 217 |
| Synthèse intermédiaire : hybridation en formation initiale..... | 219 |
| 3.3. Aspects identitaires liés à l'usage des langues : normes et usages, changement et attitudes, représentations et plurilinguismes..... | 220 |
| 3.3.1. Norme(s) et variation : la sensibilisation aux attitudes comme contenu de la formation initiale..... | 221 |
| 3.3.2. Éloge du plurilinguisme : un positionnement idéologique assumé et pluriel à revendiquer dans la formation initiale..... | 225 |
| 3.3.2.1. À propos du réseau Langscape : le projet Enrope..... | 227 |
| Synthèse et perspective..... | 230 |
| Aspects méthodologiques de mes recherches en didactique des langues : entre phénoménologie et approches quantitatives..... | 235 |
| Chapitre 4. Combiner les points de vue pour enrichir le regard : réconcilier l'ethnométhodologie et le déclaratif, aller vers le quantitatif..... | 237 |
| 4.1. Faire converger le factuel et le phénoménologique : un dispositif hybride pour dévoiler des aspects de l'agir professoral..... | 238 |
| 4.1.1. Épistémologie et ontologie de la constitution d'un corpus hybride de données..... | 238 |
| 4.1.2. Conduite d'EAC : leçons apprises sur le terrain..... | 245 |
| 4.2. Aspects multimodaux de l'interaction didactique et de l'agir professoral : l'éclairage de l'ethnométhodologie..... | 246 |

| | |
|--|-----|
| 4.2.1. Données primaires audio : la multimodalité comme phénomène éminemment discursif et paraverbal, dans l'analyse de l'interaction didactique et de l'agir professoral..... | 247 |
| 4.2.2. Données primaires vidéo : la multimodalité comme phénomène kinésique et gestuel, en plus de discursif et paraverbal, dans l'analyse de l'interaction didactique et de l'agir professoral..... | 251 |
| 4.2.3. Aspects liés à la manipulation des données secondaires plurilingues : traduire ou ne pas traduire, dénaturer ou ne pas dénaturer ?..... | 254 |
| 4.3. Quand les outils de recherche font bouger les lignes : d'une démarche qualitative vers des pratiques quantitatives en humanités numériques..... | 256 |
| 4.3.1. Humanités numériques : des paradigmes et des outils et encore des paradigmes..... | 258 |
| 4.3.1.1. Des outils qui ont permis l'intégration de pratiques lexicométriques.. | 263 |
| 4.3.1.2. Constitution d'un corpus de références bibliographiques : base de données et portails académiques..... | 264 |
| 4.3.1.2. Des choix technologiques qui ont favorisé un virage vers du quantitatif | 267 |
| Synthèse et perspective..... | 273 |
| Éléments conclusifs et pistes d'ouverture..... | 275 |
| Pour une explicitation nécessaire de la complémentarité entre didactique et pédagogie.. | 278 |
| Pour une formation informée par la recherche et tournée vers les pratiques..... | 280 |
| Pour une recherche engagée..... | 281 |
| Index alphabétique..... | 285 |
| Références bibliographiques..... | 293 |

Liste de tables et figures

| | |
|---|-----|
| Tableau 1 : La D/DLC de Robert Galisson..... | 38 |
| Tableau 2 : Caractérisations de l'activité enseignante 1/2..... | 80 |
| Tableau 3 : Caractérisations de l'activité enseignante 2/2..... | 81 |
| Tableau 4 : Les postures d'enseignant.e.s selon Bucheton et Soulé (2009) et J.-P. Narcy-Combes (2005)..... | 84 |
| Tableau 5 : État de l'art (Aguilar, 2011 : 121-122)..... | 260 |
| Tableau 6 : Profils d'enseignant.e.s (Aguilar Ríó, 2012b : 11)..... | 262 |
| | |
| Figure 1 : Distribution diachronique des quatre problématiques de recherche dans mes travaux. . | 95 |
| Figure 2 : Évolution des disciplines de référence dans mes travaux (2008-2020)..... | 97 |
| Figure 3 : Réparation lors d'une interaction didactique..... | 123 |
| Figure 4 : Modélisation d'un processus de formation réflexive..... | 144 |
| Figure 5 : Caractéristiques psycho-sociales et cognitives de l'« individu-apprenant.e » (Aguilar Ríó & Brudermann, 2014 : 296)..... | 163 |
| Figure 6 : Modélisation adaptée à partir de Drach-Zahavy et al. (2017)..... | 173 |
| Figure 7 : Analyse du comportement empathique d'un.e enseignant.e dans Aguilar (2008)..... | 177 |
| Figure 8 : Modélisation de l'action d'explication (Leinhardt & Greeno, 1986)..... | 181 |
| Figure 9 : Arbre homéostatique de Damasio (2003)..... | 183 |
| Figure 10 : Émotion et cognition dans l'agir professoral, Aguilar Ríó (2013b) 1/2..... | 188 |
| Figure 11 : Émotion et cognition dans l'agir professoral, Aguilar Ríó (2013b) 2/2..... | 188 |
| Figure 12 : Cycle itératif de formation initiale sur trois voies, Aguilar Ríó (2014)..... | 196 |
| Figure 13 : Grille d'analyse de la pratique enseignante : v1 (Conforme)..... | 207 |
| Figure 14 : Grille d'observation de la pratique enseignante : v2 (Conforme)..... | 209 |
| Figure 15 : Proposition de questionnaire auto-administrable (Aguilar, 2017)..... | 213 |
| Figure 16 : Transcription thématique non détaillée dans Aguilar Ríó (2010a, 1er volume d'annexes : 17)..... | 248 |
| Figure 17: Transcription détaillée Aguilar Ríó (2010b : 19)..... | 249 |

| | |
|---|-----|
| Figure 18 : Détail d'une transcription détaillée (Aguilar Ríó, 2010a : 20)..... | 251 |
| Figure 19 : Extrait de transcription dans Aguilar (2010 : 5)..... | 252 |
| Figure 20 : Conventions de transcription dans Aguilar (2010 : 11)..... | 253 |
| Figure 21 : Traduction de données secondaires..... | 254 |
| Figure 22 : Calcul quantitatif de modalités épistémiques contenu dans Aguilar (2015)..... | 270 |

Conventions de transcription

Cette synthèse présente des extraits de transcriptions. Celles-ci ont été réalisées à partir de données audio et vidéo-enregistrées. Les conventions de transcription ci-dessous précisent les phénomènes interactionnels qui ont été retenus dans ces transcriptions, ainsi que la manière dont ceux-ci ont été modélisés.

MF : enseignante

TG, TT, AR, CR : apprenants

AM : apprenant non identifié

AF : apprenante non identifiée

(0.2) : silence en dixièmes de second

+ : silence inférieur à (0.2)

:, ::, ::: : syllabe rallongée

↑ : intonation montante

(.) : inspiration

>Fragment< : dit plus rapidement

<Fragment> : dit plus lentement

F·r·a·g·m·e·n·t : épilé

[Fragment]

[Fragment] : chevauchement

Fragment=

=Fragment : enchaînement rapide

((fragment)) : information additionnelle

([[fragment]]) : transcription phonétique

FRAGMENT : prononcé plus fort

Frag-ment : auto-correction, hésitation

{fragment} : analyses aproximative

°fragment° : chuchotement

#fragment# : dit en riant

XXX : incompréhensible

→ : phénomène ponctuel

Introduction

Longtemps j'ai eu du mal à expliquer aux gens de mon entourage, ce que je faisais dans la vie – maître de conférences, enseignant à l'université, formateur d'enseignant.e.s, chercheur, professeur de français, linguiste, linguiste appliqué, didacticien, ... Aussi, longtemps j'ai eu du mal à me revendiquer de/refuser par rapport à, un champ disciplinaire spécifique, auprès de mes pair.e.s : linguiste, littéraire, didacticien, pédagogue, éducateur. Cette synthèse m'a aidé à y mettre de l'ordre. Je me revendique aujourd'hui didacticien, les apports ainsi que les contours de mes travaux de recherche sont développés dans les pages qui suivent. Mon positionnement en tant que didacticien suppose une histoire personnelle qui a façonné ma vision de la didactique, tout comme la manière dont je me représente ma place, au sein de la discipline.

Je suis né à Malaga, dans la région de l'Andalousie, au sud de l'Espagne, à la fin des années 1970. J'y ai grandi, reçu mon instruction, primaire et secondaire, puis complété, entre 1995 et 2001, une « licenciatura en filología inglesa » (maîtrise d'anglais), ainsi qu'un « primer ciclo de licenciatura en filología hispánica » (DEUG d'espagnol). Pour ce faire, j'ai fréquenté, pendant cinq ans, une UFR de philosophie et lettres, ainsi qu'une UFR de sciences de l'éducation, pendant un an. C'est au fil de mon cursus de maîtrise d'anglais que j'ai découvert la linguistique appliquée – « applied linguistics », telle qu'elle m'a été présentée. C'est au cours des enseignements que j'ai suivis dans l'UFR de sciences de l'éducation, que j'ai été sensibilisé aux objets et fonctions spécifiques relevant du champ de la didactique.

À la fin de mes études universitaires à Malaga, en 2001, j'ai obtenu un poste comme assistant d'espagnol, d'une durée d'une année scolaire, renouvelé une fois, dans des écoles primaires et secondaires de Glasgow en Écosse, auprès d'enfants et de (pré-)adolescent.e.s. Au cours de cette expérience, j'ai aussi été recruté comme enseignant d'espagnol, dans un établissement supérieur, auprès d'adultes, dans le cadre des enseignements généraux de la langue espagnole, mais aussi pour une formation certifiante – l'équivalent écossais du Baccalauréat, pour des adultes en reprise

d'études. Pendant cette période, allant de 2001 à 2003, que je vois aujourd'hui comme le début de ma professionnalisation en tant qu'enseignant de langue – plus précisément d'E/LE (« español como lengua extranjera ») et d'EFL ou TESOL (« English as a foreign language » et « teaching English to speakers of other languages ») – j'ai continué de me former comme enseignant, notamment en participant à des formations courtes, dont certaines diplômantes, parfois à distance, parfois sous forme d'école d'été, proposées par des universités espagnoles (Universidad de Málaga, Universidad Antonio de Nebrija, Universidad de Zaragoza, Universidad de La Rioja), ainsi que par des établissements supérieurs en Écosse (Langside College, Glasgow). Ce début de professionnalisation s'est suivi d'une expérience de deux ans en tant qu'enseignant d'anglais et d'espagnol, en France, au sein d'une association parisienne, auprès d'adultes, mais aussi en tant qu'assistant d'espagnol, dans un lycée de la banlieue est parisienne.

Quand je pense aujourd'hui à cette période de neuf ans environ, allant de ma première expérience universitaire, à Malaga, en 1995, jusqu'à l'avant reprise d'études supérieures, à Paris, en 2005, il me reste une vision, davantage pédagogique que didactique, de ma pratique en tant qu'enseignant de langue. En effet, qu'il s'agisse de l'enseignement de l'anglais ou de l'espagnol, j'estime que les formations auxquelles j'ai participé, tout comme les expériences de professionnalisation que j'ai pu cumuler, se sont articulées autour d'une pratique d'enseignement orientée vers l'accomplissement de compétences communicationnelles, puis actionnelles. La définition des objectifs langagiers soutenant ces compétences me semble aujourd'hui avoir été rarement un objet de préoccupation pour moi. J'ai le sentiment que mon attention et mon intérêt ont surtout été portés sur ma perception de ce qui se passait entre les apprenant.e.s avec qui j'ai travaillé et moi, au cours des interactions didactiques qui ont rythmé les parcours et les expériences d'apprentissage que j'ai accompagnés. Je ne voudrais pas être mal compris. Je n'ai pas l'intention de nier une dimension didactique, réelle pour autant que je sache, qui a bel et bien structuré ma pratique d'enseignant d'anglais et d'espagnol. Au contraire, je reconnais aujourd'hui la présence de cette dimension didactique, si bien que, au cours de mes expériences de professionnalisation, d'abord à Glasgow, en Écosse, puis à Paris, dans un cadre associatif, auprès d'adultes, et en région parisienne, dans un cadre institutionnel, auprès d'adolescent.e.s, mon activité de didacticien a

souvent consisté à choisir des éléments préalablement didactisés et présentés sous forme de ressources prêtes à l'emploi – notamment des manuels – de manière à viser des objectifs d'apprentissage, des besoins et des envies définis au cours de diagnostics, plus ou moins explicites, faits en amont, auprès des individus qui participaient aux interactions didactiques dont j'étais chargé. C'est par contre la dimension pédagogique, portée sur le relationnel, sur l'intra- et l'inter-personnel, qui m'a souvent occupé et préoccupé, en tant qu'enseignant d'anglais et d'espagnol. À tel point que j'ai eu besoin, vers 2005, de prendre du recul par rapport à ma propre pratique, si bien que je ressentais souvent une insatisfaction vis-à-vis de ma performance, des rôles que je reconnaissais comme les miens, mais aussi de ma position comme enseignant d'anglais et d'espagnol, auprès d'adultes. Ma pratique comme enseignant était parfois structurée par des doutes, des incertitudes, voire par une sensation d'illégitimité, pouvant aller jusqu'au sentiment d'imposture. Je ressentais aussi de la satisfaction, même une forme de fierté, face à ma perception de ce que je voyais comme des accomplissements réalisés par les apprenant.e.s que j'accompagnais. Toujours est-il qu'il me semble que ma perception de ce qui n'allait pas (assez) bien (encore) résonnait en moi souvent plus fort que ce que je pouvais percevoir comme (suffisamment) accompli, pertinent ou réussi. Je comprends aujourd'hui que ce déséquilibre, cette perception inégale, cette focalisation sur ce qui me semblait encore perfectible, voire insuffisamment parfait, plutôt que sur ce qui semblait convenable et acceptablement opérationnel, relevait plus de mon auto-perception, et moins de la vision que je pouvais avoir de mes compétences comme enseignant d'anglais et d'espagnol. J'ai pu emprunter un chemin vers une forme d'auto-acceptation, en partie structurée par des formes d'introspection, mais surtout, par des prises de recul. Telle que celle qui a constitué pour moi la reprise d'études supérieures en 2005.

J'ai en effet été admis, en 2005, au Master Recherche Didactique du français et des langues, à l'ancienne UFR DFLE de la Sorbonne Nouvelle, ce qui m'a mis sur la piste d'un doctorat, complété entre septembre 2006 et décembre 2010, qui a débouché dans ma nomination comme maître de conférences en 2011. Au cours de cette période, dont je situe le début en 2001, mon intérêt vis-à-vis des aspects pédagogiques propres aux interactions didactiques n'a pas fléchi. Cette synthèse en est la mémoire et le témoin. Elle est aussi mon interprétation d'un exercice – celui de

l'habilitation à diriger des recherches – à la fois d'introspection, d'auto-explication – pour soi et pour autrui – d'auto-compréhension – pour autrui et pour soi – de prise de recul et d'ouverture, de revendication de la légitimité et de la pertinence de mon positionnement épistémologique, mais aussi d'expression de reconnaissance et de respect vis-à-vis d'une tradition solidement ancrée, qui me structure, dont je me nourris et dans laquelle je m'inscris, en tant que chercheur. Enfin, cette synthèse, en vue de l'obtention de mon habilitation à diriger des recherches, est aussi la manière dont je me représente, précisément, le travail d'accompagnement d'un projet de recherche, notamment celui d'un.e doctorant.e. Il s'agit d'un exercice que j'ai déjà eu l'occasion de découvrir et de pratiquer, si bien que je suis conscient de ce que je peux transférer à des futur.e.s doctorant.e.s, en puisant dans mon expertise de chercheur – aux niveaux épistémologique, méthodologique et aussi praxéologique.

Cette synthèse se structure en trois parties. La première partie, intitulée « Aspects épistémologiques et historiques de la didactique des langues en France et éléments constitutifs de mes recherches en didactique des langues », comporte trois chapitres, et me permet de présenter ma vision de la didactique des langues, tout en tenant compte de certains aspects, épistémologiques, historiques et idéologiques, qui ont permis la disciplinarisation de ce qu'on appelle de nos jours « didactiques des langues », en France. Ainsi, le chapitre 1, qui porte le titre « Mes recherches *en* didactique des langues : m'inscrire dans une histoire et dans un carrefour disciplinaire », présente, sur un ton assurément et délibérément subjectif, la manière dont je vois mes travaux s'inscrire, aujourd'hui, dans le champ de la didactique des langues. J'essaie de rendre explicite mon positionnement épistémologique, idéologique et identitaire, en tant qu'enseignant-chercheur, en didactique des langues, dans une université francilienne, pendant le premier quart du 21^{ème} siècle.

Le chapitre 2, que j'ai appelé « Ce que l'analyse de l'interaction révèle sur l'individu : identité, interaction didactique, agir professoral et apprentissage d'une langue », porte sur les deux problématiques centrales qui émergent de mes travaux, notamment « l'analyse de l'interaction didactique » et « l'analyse de l'agir professoral ». C'est dans ce chapitre que je rends explicite mon positionnement disciplinaire, à la croisée de la didactique des langues, de la linguistique appliquée, des sciences de l'éducation, de la psychologie, sociale et de l'individu, et de l'ethnométhodologie.

Les chevauchements, (in)compatibilités, (non-)complémentarités, épistémologiques notamment, mais aussi des débats, et des querelles, en ce qui pourrait constituer des prérogatives vraisemblablement spécifiques à certaines de ces disciplines, font aussi l'objet de mon commentaire et de ma réflexion, au cours de ce deuxième chapitre.

Le troisième chapitre, toujours contenu dans la première partie et intitulé « La formation initiale d'enseignant.e.s de langue en tant que réflexion sur soi et ses représentations », regroupe et synthétise des propositions de contenus formatifs, telles que je les ai préconisées dans mes travaux de recherche. J'insiste particulièrement sur l'attention, en formation, aux dimensions intra- et inter-personnelles, que j'associe avec le volet pédagogique propre au métier d'enseignant.e, en l'occurrence de langue. Par ailleurs, je situe cette double dimension intra- et inter-personnelle, dans le cadre d'une analyse de l'interaction didactique et d'une caractérisation de l'agir professoral, mais aussi à l'aune de ce que la recherche en acquisition des langues nous apprend quant aux processus d'appropriation d'une langue et, plus précisément, en ce qui concerne la portée des actions de l'enseignant.e, notamment pédagogiques, vis-à-vis desdits processus d'appropriation. Le chapitre trois contient aussi un commentaire quant à la manière dont je perçois les complémentarités possibles entre formation de (futur.e.s) enseignant.e.s de langue, apprentissage d'une langue et recours à des solutions technologiques. Les notions d'autonomie, collaboration et médiation sont centrales dans ma vision de la paire pédagogie et technologie. Enfin, dans ce chapitre, je passe en revue des travaux co-signés, qui ont porté sur des problématiques complémentaires à l'agir professoral, telles que le rapport à des normes ou encore l'étude des représentations vis-à-vis de pratiques et de politiques plurilingues.

La deuxième partie de cette synthèse, dite « Aspects méthodologiques de mes recherches en didactique des langues : des allers-retours entre la prise en compte de la dimension phénoménologique et les approches quantitatives », comporte un seul chapitre, qui porte le titre « Combiner les points de vue pour enrichir le regard : réconcilier l'ethnométhodologie et le déclaratif, aller vers le quantitatif ». Bien entendu, je reviens, dans cette partie, sur les choix méthodologiques que j'ai faits au fil de mes travaux de recherche. Je m'intéresse à leur valeur épistémologique, ainsi qu'à leur ontologie. Je scrute aussi les évolutions méthodologiques que

l'analyse de mes travaux m'a permis de constater, notamment en ce qui concerne la définition de protocoles de recherche. Ceci a notamment été le cas lorsque j'ai mis en attente les démarches qualitatives, pour m'intéresser à des procédés quantifiables, voire ouvertement quantitatifs, qui ont toujours porté sur une caractérisation de l'agir professoral, mais pas seulement. Dans ce quatrième chapitre, j'explicité aussi certaines de mes pratiques habituelles en tant que chercheur en didactique des langues. J'évoque des outils, que je situe dans la mouvance des humanités numériques, qui m'ont aidé à matérialiser certaines de ces pratiques, voire qui les ont renouvelées et transformées. Enfin, la prise de recul par rapport à mes propres pratiques me permet aussi de me projeter dans le rôle de directeur et d'accompagnateur de projets de recherche.

Une troisième partie, de nature conclusive, complète cette note de synthèse, tout en précisant des pistes d'ouverture, notamment en ce qui concerne des lignes de recherche que j'aimerais suivre dans le futur, éventuellement en les proposant à des futur.e.s doctorant.e.s dont je pourrai diriger le projet de thèse, mais aussi dans le cadre d'initiatives de recherche collectives.

Cette synthèse est, somme toute, la présentation de mes convictions, ainsi que des manières dont celles-ci ont évolué, telles que je les perçois aujourd'hui, par rapport à des aspects qui concernent la fonction d'accompagnement d'un processus d'appropriation d'une langue, donc la pratique d'enseignement d'une langue. Ces convictions émanent de mon observation, étayée par la recherche, de situations d'interaction didactique, ainsi que de mes apports à la caractérisation de l'agir professoral.

Aspects épistémologiques et historiques de la « didactique des langues en France » et éléments constitutifs de mes recherches *en* didactique des langues

Chapitre 1. Mes recherches *en* didactique des langues : m'inscrire dans une histoire et dans un carrefour disciplinaire

« [...] pour aller de l'avant, il n'est jamais inutile de savoir d'où l'on vient. » (Coste, 1986 : 18).

Mon choix d'utiliser des italiques pour la rédaction de la préposition « en », ci-dessus, n'aura pas échappé au.à la lecteur.trice. En effet, j'estime que mes recherches se situent *en* didactique des langues, plus qu'elles ne portent *sur* la didactique des langues, ou qu'elles ne s'inscrivent pas *dans* la didactique d'une langue précise. Au cours de ce premier chapitre, ce choix lexical fera l'objet d'une réflexion explicite, dont le but sera de définir les contours épistémologiques de mes travaux de recherche, ainsi que de préciser ce que j'entends par « didactique des langues » et pourquoi je me revendique de la discipline. Pour cela, je reviendrai sur des aspects historiques propres à la constitution de la didactique des langues en France. Je porterai mon attention sur quelques-unes des appellations (didactique du français, didactique du FLE, didactique des langues, ...) qui peuvent aujourd'hui être vues comme les balises d'un processus d'émancipation épistémologique, au cours duquel un champ disciplinaire a été délimité, et continue d'être défini encore aujourd'hui (Cadet, 2016 ; Chiss, 2016). Je m'intéresserai aussi aux relations, de proximité et de distance, que la didactique, et plus particulièrement la didactique des langues a entretenues et continue d'entretenir, avec la linguistique, générale et appliquée (Carlo, 2015 ; Galisson, 1986 ; Oursel, 2015), les sciences de l'éducation (Poteaux, 2003) et, surtout, la pédagogie (Coste, 2015 ; Marchive, 2008 ; Zouari, 2010). Je m'attarderai sur l'influence des idéologies sur ce phénomène de mouvement de plaques tectoniques épistémologiques (Carlo, 2015 ; Galisson, 1985 ; Modard, 2004 ; Porcher, 1985 ; Véronique, 2010), ainsi que sur la manière dont certains objets de recherche rentrent dans le domaine d'expertise et d'intérêt de l'une ou l'autre discipline, selon l'évolution des zones frontalières disciplinaires et des (dis)continuités entre celles-ci. Ceci me permettra de faire la différence entre ce qui relève, dans mes travaux, de positionnements empirique, idéologique et scientifique. Enfin, je me revendiquerai d'une forme de

transdisciplinarité (Carlo, 2015), en sciences humaines et sociales, qui émerge des objets de recherche et des ancrages épistémologiques qui soutiennent mes travaux de recherche.

1.1. Didactique(s), complémentarités et querelles idéologiques

« [...] il faut toujours un contexte mais il faut aussi, pour rendre compte pleinement du phénomène, élargir cette contextualisation aux aspects ethniques, genrés, sociaux, professionnels et y intégrer l'historicité – les historicités différentes –, particulièrement celles des histoires de vie dans leurs dimensions de temporalité plus longue que l'événement de l'interaction. » (Chiss, 2016 : 11).³

À quoi pensé-je quand je pense « didactique » ? Dans quelle mesure mes recherches me permettent-elles de m'inscrire dans la discipline, compte tenu des objets que j'ai étudiés dans mes travaux ? Quelle est la fonction de cette discipline, telle que je me la représente, telle que je l'approche et telle que je la pratique ? Quelle a été la part de scientificité et d'idéologie dans la constitution du champ didactique, notamment de la didactique des langues ? Dans quelle mesure, au travers de mes travaux, me positionné-je dans la continuité/la rupture des positionnements idéologiques qui ont soutenu l'émancipation de la didactique, et plus précisément de la didactique des langues en France ? Quelle est la nature et la portée de ce champ, et dans quelle mesure m'y inscris-je, au vu de mes travaux *en* didactique des langues ?

Telles sont les questions que je souhaite traiter dans cette sous-partie, et pour lesquelles je trouve une première piste dans la définition de « didactique » proposée par Beauté (2004 : 22). Celle-ci me semble d'autant plus intéressante et pertinente qu'elle présente, à mes yeux, le mérite d'être à la fois synthétique (au risque d'être réductrice) et globale (au risque de pouvoir paraître incomplète, voire sous-développée) :

« [...] la didactique s'élabore entre le maître et le savoir qu'il lui faut repenser pour le rendre transmissible [...] ».

Beauté (2004) suggère la fonction sociétale qui revient à la didactique, quelle qu'elle soit et quel que soit le savoir sur lequel elle porte. L'objectif de « rendre transmissible » un savoir, suppose

3 Cette citation porte sur une version manuscrite de l'ouvrage en question. Je remercie Lucile Cadet d'avoir partagé avec moi une copie électronique de ce volume, qu'elle a co-édité.

un consensus au sein d'une communauté, dès lors que celle-ci considère « certains savoirs ou savoir-faire indispensables » (ibid. : 16), en vue du maintien d'un modèle de société. L'action de « repenser le savoir pour le rendre transmissible » suppose ainsi l'objet fondamental de toute didactique. C'est ce que Zouari (2010 : 309) appelle « questionnement des rapports et des écarts entre le « savoir enseigné » et le « savoir savant » ». Ce questionnement suppose, d'après Marchive (2008 : 33), d'« étudier directement (dans la classe) et scientifiquement (par les conditions de l'expérience), la manière dont l'élève apprend. » Médiation et transmission apparaissent ainsi comme les deux piliers praxéologiques de la didactique, que Zouari (2010 : 309) caractérise dans les termes suivants :

« La didactisation d'un savoir consiste à l'extraire des mécanismes de son élaboration scientifique pour l'insérer dans une structure scolaire. Cette activité est significative d'un processus de médiation caractérisé à la fois par la déformation, la décontextualisation des savoirs savants et leur recontextualisation. »

La didactisation, comprise comme l'unité d'action spécifique à la didactique, s'inscrit par ailleurs dans une démarche expérimentale, si bien qu'elle est associée par Marchive (2008 : 33) à une « science naturelle » :

« [...] les didacticiens se présentent sans ambiguïté comme des hommes de science et on a parlé très tôt (dans les années 1970-1980) de la « science didactique » pour évoquer la didactique des mathématiques par exemple. » (Marchive, 2008 : 9).

Cet auteur, qui évoque une « volonté de faire science » (2008 : 9), tout comme Zouari (2010 : 309), qui reconnaît une « ambition de scientificité dans la centration sur la problématique du savoir », s'accordent quant à la démarche scientifique dont la didactique fait preuve, quelle que soit la discipline sur laquelle elle porte. Cette adhésion à une démarche scientifique apparaît comme une invariable dans la pratique des didacticien.ne.s, si bien que, selon Marchive (2008 : 33) :

« Il est probable que nombre de didacticiens actuels accepteraient, anachronismes mis à part, cette position pragmatique, qui a le mérite de la clarté et qu'on pourrait résumer ainsi : voilà le champ qui nous occupe, voilà les problèmes qui nous intéressent et sur lesquels nous prétendons avoir des choses intéressantes à dire, parce que nous les avons étudiés avec des outils méthodologiques,

théoriques et conceptuels éprouvés, et que nous avons sur ces bases, construit des connaissances que nous pouvons qualifier de « scientifiques ». »

C'est en fait cette double revendication, d'une démarche et d'une portée scientifiques, qui apparaît comme le dénominateur commun de la didactique, voire *des didactiques*, quelle que soit la discipline dont il est question. En effet, comme le signale Marchive (2008 : 9), il semble plus pertinent de parler de « didactiques », au pluriel, plutôt que d'une seule et unique « didactique » :

« [...] l'originalité de la didactique tient à ce qu'elle n'est pas globale ou générale, mais spécifique des savoirs en jeu. Ce qui explique que l'on parle davantage des didactiques (disciplinaires) plutôt que de la didactique, dès lors que l'on se préoccupe des méthodes et des résultats, voire des concepts et des cadres théoriques mobilisés par les chercheurs. »

Malgré cette diversité, qui corrèle avec les différents savoirs didactisables, et qui peut donner l'impression d'un certain éclatement, les didactiques partagent des éléments constitutifs communs, regroupés autour de la scientificité définie par Zouari (2010 : 310) :

« En dépit de la diversité des didactiques des disciplines et de leur développement indépendamment les unes à l'égard des autres, elles disposent actuellement d'un fond conceptuel commun et entretiennent entre elles des échanges, d'où la possibilité de parler du « champ didactique » ou « du didactique » (Raisky & Caillot, 1996). Celui-ci se constitue d'un ensemble de concepts et d'un cadre théorique faisant référence à la psychologie cognitive, à l'épistémologie et à la théorie de la transposition didactique. »

Mes travaux de recherche s'inscrivent dans le champ de la didactique dans la mesure où ils sont la trace de mon intérêt de chercheur vis-à-vis des liens entre ceux.celles en position d'enseignant.e et l'objet à enseigner, en l'occurrence une langue (Aguilar Ríó, 2011 ; Cicurel & Aguilar Ríó, 2014 ; Miras et al., 2017 ; Moustapha-Sabeur & Aguilar Ríó, 2014), avec leur formation (Aguilar, 2015 ; Aguilar Ríó, 2014), avec leur fonction et leurs rôles (Aguilar Ríó, 2012 ; Aguilar Ríó, 2009), mais aussi et surtout avec ceux.celles en position d'apprenant.e.s (et réciproquement) (Aguilar, 2013 ; Aguilar et al., 2017 ; Aguilar Ríó, 2013a ; 2013b). Mon intérêt, en tant que chercheur en didactique des langues, par rapport aux liens entre ceux.celles en position d'apprenant.e.s et la didactisation d'un savoir, en vue de le rendre transmissible, en l'occurrence une langue, est peu visible dans mes travaux de recherche, si ce n'est en ce qui concerne les

attitudes que des individus, soient-ils.elles en position d'enseignant.e ou d'apprenant.e, peuvent conscientiser et verbaliser, en tant que des représentations, vis-à-vis d'une langue (Miras et al., 2016), ou encore des modélisations générales de ce qui veut dire agir en tant qu'apprenant.e d'une langue, dans le cadre d'une médiation guidée, en milieu institutionnel (Aguilar Ríó & Brudermann, 2014), notamment lorsqu'il y a recours à des environnements hybrides et numériques (Aguilar Ríó et al., 2020 ; Brudermann et al., 2018).

Ainsi, l'intérêt que je porte sur les aspects intra- et inter-personnels spécifiques à une situation de médiation en vue de « rendre transmissible » une langue, me permet de m'inscrire dans le champ de la didactique des langues. Par voie de conséquence, je me revendique d'un champ plus large, celui de la didactique générale, d'autant plus que, dans mes travaux, j'ai adhéré à une démarche scientifique, si bien que mes recherches ont été majoritairement portées par et tournées vers l'analyse de données empiriques, produites et recueillies dans des situations écologiques et naturelles car non expérimentales. En effet, des trente-trois publications que j'ai co-signées à ce jour, seulement Aguilar Ríó & Brudermann (2014) et Cicurel & Aguilar Ríó (2014) ne présentent ni des données ni des analyses empiriques⁴. Mon choix de pratiquer la recherche et didactique des langues à partir de données, suppose par ailleurs mon acceptation du principe de répliquabilité des protocoles (Aguilar Ríó, 2010, 2011), des dispositifs (Aguilar Ríó et al., 2020 ; Brudermann et al., 2018) et des analyses (Peraya, 2019), mais aussi de cet autre principe de plausibilité, plutôt que de falsifiabilité (Ibekwe-Sanjuan & Durampart, 2018 ; Olivier de Sardan, 2004), tels que ces deux principes se présentent dans, d'autant qu'ils configurent, le domaine des sciences humaines et sociales. La didactique des langues, n'importe quelle didactique d'ailleurs, est bel et bien pour moi une discipline qui trouve sa place dans le domaine des sciences humaines et sociales, si bien qu'elle étudie un processus complexe qui se déroule dans un contexte social. Je rejoins Olivier de Sardan (2004 : 39-40), lorsqu'il affirme l'impossibilité pour une science sociale comme l'anthropologie, de produire des savoirs « falsifiables » dans le sens donné par Popper (2005) :

4 Aguilar Ríó & Brudermann (2014) présente une problématisation, accompagnée de modélisations, des éléments plurimodaux que l'individu engage lorsqu'il.elle s'investit dans un processus d'apprentissage d'une langue. Quant à Cicurel & Aguilar Ríó (2014), il s'agit d'un texte général, de cadrage et présentation, d'un numéro thématique, portant sur le paradigme de la pensée enseignante, que j'ai coordonné avec Francine Cicurel.

« [...] l'anthropologie, comme toute science sociale, se déploie dans un registre « wébérien » de la plausibilité et non dans un registre « poppérien » de la falsifiabilité, mais de surcroît les formes de la plausibilité empirique en anthropologie passent le plus souvent par des procédures d'enquête de type « qualitatif », sous la forme du « terrain », dans lesquelles les interactions entre l'anthropologue et ceux qu'il étudie sont décisives. Les connaissances ainsi produites ne sont rien d'autre que des approximations plausibles, c'est-à-dire des représentations savantes qui ont pour ambition de rendre approximativement et plausiblement compte des réalités de référence. Elles ne prétendent pas énoncer de lois, et elles ne s'embarrassent guère, le plus souvent, de statistiques détaillées ou de pourcentages précis [...] On a affaire [...] à un entrelacs complexe d'ordres de grandeur, de tendances, de descriptions illustratives, de cas significatifs, de représentations « indigènes », d'hypothèses souples, d'interprétations prudentes, de théories locales, de généralisations plus ou moins assurées, le tout pris dans de constantes variations d'échelle et de perspective. Avec cette mosaïque quelque peu hétéroclite de données commentées et interprétées, nous sommes bien dans de l'a peu près. Mais cet à peu près n'a rien (ne devrait rien avoir) d'un n'importe quoi. »

En effet, j'estime que la caractérisation que de Sardan propose pour la recherche en anthropologie peut très bien s'appliquer à des recherches qualitatives menées *en* didactique. C'est en tout cas ce qui semble indiquer la caractérisation de la recherche en didactique des langues que fait Chiss (2016 : 10), en évoquant « la faible cumulativité en didactique des langues, au-delà précisément des études de cas (donc des « contextes » à géométrie variable) toujours appréciées pour leur pertinence ». Pour autant, l'impossibilité de soumettre au principe poppérien de falsifiabilité, la configuration spécifique des systèmes qui font l'objet de recherche en sciences humaines, donc en didactique, ne me semble pas incompatible avec l'adhésion à un principe de droit de regard par les pair.e.s, qui pourrait avoir une fonction épistémologique comparable à celle de la falsifiabilité poppérienne. À ce propos, je me permets de faire mienne, tout en la nuancant, la caractérisation dudit principe de falsifiabilité, formulée par Ibekwe-Sanjuan et Durampart (2018 : 8) :

« Popper a proposé le principe de la falsifiabilité comme moyen de distinguer une connaissance scientifique des autres connaissances. Ainsi, ce qui distinguerait une connaissance scientifique est le fait qu'elle puisse être soumise à une vérification et éventuellement être réfutée. Ce critère de la falsifiabilité s'applique aux sciences formelles et expérimentales et moins aux SHS où les approches qualitatives et interprétatives dominent. »

Je ne conteste pas la deuxième partie de l'énoncé ci-dessus, qui pose la difficulté de mettre en place, dans le domaine des sciences humaines, un protocole de falsifiabilité qui irait de pair avec un principe de répliquabilité, visant à reproduire à l'identique des conditions expérimentales où il serait possible de contrôler des variables spécifiques. Par contre, il me semble souhaitable, notamment en didactique des langues, d'adhérer à un principe de falsifiabilité qui consiste à rechercher des phénomènes comparables dans des configurations divergentes (Aguilar et al., 2017 ; Moustapha-Sabeur & Aguilar Río, 2014). Cela permettrait de mieux comprendre les interactions entre les objectifs, les acteurs et les contextes, soient-ils de nature historique, géographique, économique, politique, institutionnelle. Dans la prochaine partie je commenterai la scientificité spécifique à la didactique des langues, posée par Coste (1986 : 23) et Galisson (1986) comme une condition préalable en vue de son émancipation disciplinaire et épistémologique.

Je voudrais conclure cette partie en revenant sur la question de l'inscription de mes travaux de recherche en didactique. Alors que l'essentiel de ma recherche a porté sur des situations de médiation qui visaient à « rendre transmissible[s] » les langues anglaise, espagnole et française, mon intérêt ne s'est porté que très rarement, et plutôt dans une approche axiologique (Miras et al., 2017), sur l'action de didactisation d'une langue spécifique, en l'occurrence le français⁵. Ceci interroge l'éventuelle inscription de mes travaux dans une didactique disciplinaire spécifique.

1.1.1. Didactique des langues ou didactique du français langue étrangère ?

La perspective historique que proposent, d'une part, Marchive (2008) et Zouari (2010), en ce qui concerne la genèse de la didactique générale, et, d'autre part, Coste (1986, 2013, 2015), Galisson (1985, 1986) et Porcher (1985, 1986), en relation avec l'émancipation disciplinaire et épistémologique opérée par les didacticien.ne.s des langues, notamment du français en tant que langue étrangère, permet de faire plusieurs constats. D'abord, que la première disciplinarisation correspond à celle de la didactique des mathématiques (Marchive, 2008 : 67). Puis, que c'est une recherche d'émancipation disciplinaire et épistémologique, comparable à celle de la didactique des mathématiques (Galisson, 1986 : 43), mais aussi idéologique (Galisson, 1985 ; Porcher, 1985), et de

5 Quinze des trente-trois publications que j'ai co-signées à ce jour présentent des données recueillies dans un contexte institutionnel qui visait à rendre transmissible l'anglais. Autant que pour la transmission du français.

rupture avec d'autres disciplines, notamment la linguistique appliquée, vues comme insuffisantes par rapport aux objets de recherche projetés (Ali Bouacha, 1987 : 5 ; Galisson, 1985, 1986 ; Huver & Narcy-Combes, 2015), qui a été, ne serait-ce qu'en partie, la force motrice qui a porté les initiatives des artisan.ne.s de la didactique des langues, au moins en France. Alors que Comenius et Erasme – ayant vécu et œuvré à des périodes où la distinction entre didactique et pédagogie ne se faisait pas en fonction de critères de scientificité, voire ne se faisait point – sont présentés (Virat, 2014 : 22 ; Zouari, 2010 : 311) comme les précurseurs d'une pratique réfléchie et programmatique, visant la transmissibilité de savoirs, et d'ailleurs comparable à celle relevant du champ de la didactique de nos jours, la naissance de la didactique des langues, et plus précisément, celle de la didactique du français en tant que langue étrangère, se situent au 20^{ème} siècle.

Galisson, pour qui « la « didactologie/didactique des langues et des cultures » (D/DLC) est aussi vieille que l'enseignement/apprentissage des langues » (1986 : 40), situe la naissance de la discipline autour d'une « demande sociale » spécifique (Chiss & Coste, 1995 : 9 ; Modard, 2004 : 28). Il s'agissait en effet de la recherche, par le gouvernement des États-Unis des années 1940, de formations en langues pour les soldats qui allaient combattre en Europe et dans le Pacifique, au cours de la Seconde Guerre Mondiale. Combinant les outils de description et de déconstruction de la linguistique structurale nord-américaine de Bloomfield, capables d'avoir une emprise sur le réel langagier (Chiss & Coste, 1995 : 10), et la vision béhavioriste de l'apprentissage de Skinner (Castagnaro, 2006), un « apprentissage par conditionnement » (Galisson, 1986 : 40) a ainsi été proposé afin de répondre à la demande du gouvernement – soit une linguistique applicable, voire appliquée. Quant au terme « français langue étrangère », Cadet (2016 : 22)⁶ situe en 1957 la première occurrence :

« Si l'expression « français langue étrangère » est apparue sous la plume d'A. Reboullet en couverture de la revue *Les Cahiers pédagogiques* en mai 1957, la didactique du français langue étrangère semble avoir émergé ou plutôt a été englobée, dans une naissance non pas consécutive, mais simultanée, avec la didactique des langues. »

6 Cette citation porte sur une version manuscrite de l'ouvrage en question. Je remercie Lucile Cadet d'avoir partagé avec moi une copie électronique de ce volume, qu'elle a co-édité.

Pour Cadet, la naissance de la didactique du français langue étrangère est postérieure à la naissance de « français langue étrangère ». Rien ne laisse entendre, dans la chronologie proposée par Cadet, une quelconque hiérarchisation entre une didactique des langues et une didactique spécifique à une langue particulière, soit-elle le français ou le français langue étrangère. Or, Galisson (1986 : 53), ne semble pas de cet avis, si bien qu'il formule explicitement la subordination de la didactique du français langue étrangère à la didactique des langues :

« [...] épistémologiquement parlant, la didactologie/didactique du FLE n'est qu'un sous-ensemble de la didactologie/didactique des langues et des cultures en général [...] ».

Coste (1986 : 17), pour qui « [l]a didactique a tout à la fois une longue et une récente tradition, sous ce nom ou sous d'autres », semble partager l'avis de Galisson, lorsqu'il s'interroge quant à la possibilité qu'une didactique, spécifique à une langue particulière, puisse montrer autant de cohérence qu'une didactique des langues :

« [...] il est permis de se demander si [...] la didactique de telle ou telle langue particulière ne constitue pas un ensemble aussi cohérent et plus aisément analysable que la didactique des langues en général. » (Coste, 1986 : 27)

Coste n'apporte pas de solution précise à la question, mais suggère tout de même un critère, en fonction duquel il serait éventuellement possible de trouver des éléments de réponse. En effet, pour Coste, la didactique d'une langue, quelle qu'elle soit, serait soumise à des forces divergentes opérant sur un vecteur de diffusion, lié à des initiatives politiques et idéologiques, et un autre vecteur théorique, suivant une logique de scientificité. Ainsi, pour Coste (1986 : 27), parler de « didactique du français langue étrangère » ferait du sens, dans la mesure où il existerait une volonté politique, consciente et assumée, de diffusion et de francisation, tandis qu'une conceptualisation se rapprochant d'une « didactique des langues » supposerait une plus grande proximité avec une démarche scientifique :

« [...] selon que l'on parle de didactique des langues ou de didactique d'une langue donnée, le français langue étrangère par exemple, les questions relatives à des spécificités de diffusion [...] se trouvent moins ou plus prises en compte et le champ de la théorisation didactique, plus ou moins étendu selon les cas, paraît aussi moins ou plus travaillé. Autrement dit, tout se passe comme si la

réflexion didactique gagnait en compréhension lorsqu'elle s'applique à une langue particulière, pour autant du moins que cette langue particulière présente des caractéristiques affirmées en ce qui touche son extension et ses modes de diffusion internationale. [...] doit-on jouer plutôt la carte du français langue étrangère (en faisant nécessairement une large place aux questions de diffusion et de politique linguistique et en s'interrogeant en termes aussi de publics, de spécificités historiques, de secteurs d'actions prioritaires *hic et nunc*) ou celle de la didactique des langues (en recherchant alors des constantes et des transversalités et en faisant donc passer au second plan, même si on ne les néglige pas pour autant, les aspects ailleurs privilégiés). »

À nouveau, Coste ne penche franchement ni pour l'une ni pour l'autre nomenclature, mais ouvre la voie, au travers de son analyse, à ce que chacun.e conscientise et soit conscient.e de sa pratique, de ses préférences et, surtout, des enjeux et les objectifs qui les soutiennent. Qu'il y ait, ou qu'il n'y ait pas, une hiérarchisation, de nature historique, épistémologique ou idéologique, entre la didactique des langues et la didactique du français langue étrangère, que l'on se positionne, ou que l'on ne se positionne pas, explicitement en faveur de l'un ou l'autre choix, il y aurait quelque chose de pas complètement abouti, voire assumé, dans la nomenclature « didactique du français langue étrangère », comme le fait remarquer Cadet (2016 : 28) :

« L'usage d'expressions « didactique des langues », « didactique du FLE », « didactique des langues et du FLE », « didactique des langues y compris du FLE » (etc.) que l'on retrouve dans les intitulés de postes, de diplômes, dans les titres de colloques, dans les développements scientifiques, posent pourtant une réelle difficulté à considérer le caractère englobant de la didactique des langues à l'ensemble des langues y compris donc, au français. Une première explication pourrait être issue de la difficulté à considérer le français, en France du moins, comme une langue étrangère. Globalement, l'expression Français Langue Étrangère laisse encore aujourd'hui un grand nombre de non spécialistes perplexes car si l'appellation FLE a totalement supplanté l'expression, réductrice, « Français à l'Étranger », utilisée dès les années 1920, et qu'elle présente l'avantage de faire référence aux deux types de situation d'enseignement et d'apprentissage du français en contexte alloglotte et homoglotte, elle reste ambiguë pour les autres qui lui donnent souvent le sens de français et des langues étrangères ».

Alors que Cadet fait référence à l'opacité qui risque de résulter des choix lexicaux, conscients ou relevant d'une forme de doxa (Beautier et al., 2006), pour se référer au savoir ciblé par des didactiques particulières, ailleurs, Coste (2015 : §43) ne manquera pas de se référer à la

potentielle fragilisation, pour la didactique des langues, en tant que discipline scientifique, advenant d'une didactique ultra-spécialisée, car attentive aux contextes et publics :

« [S]ur la scène française, une double tendance, qui n'est paradoxale qu'en apparence, à la fusion transversale et à la fragmentation ciblée. Fusion transversale dès lors que la diversité linguistique et culturelle réduit les cloisonnements entre les langues singulières et les publics auparavant très séparés par l'analyse didactique : il en va ainsi de la notion de FLES, qui neutralise en partie la séparation longtemps tenue entre français langue étrangère (FLE) et français langue seconde (FLS) et va dans le sens d'une ouverture plus marquée de la formation des enseignants. Mais fragmentation ciblée aussi, dès lors que, complémentairement à la fusion, les distinctions s'affirment pour d'autres « segments » des publics potentiels ou actuels à privilégier : français sur objectifs spécifiques (FOS), français sur objectifs universitaires (FOU), français langue de scolarisation (FLSCO), voire le très débattu FLI (français langue d'intégration). »

Ce qui, en revanche, ne semble faire aucun doute pour Coste (1986 : 29), c'est l'objet de cette didactique, soit-elle des langues, du français langue étrangère, ou d'un autre type de discours langagier-cible, caractérisé selon des critères linguistiques, contextuels, institutionnels ou encore politiques :

« La priorité des priorités a toujours été et reste pour la didactique de contribuer au développement et à l'amélioration de l'enseignement/apprentissage des langues ou de telle ou telle langue particulière. »

Et Coste lui-même de co-signer, avec Jean-Louis Chiss, neuf ans plus tard (Chiss & Coste, 1995 : 10), la confirmation de cette vraisemblable conviction, quant à ce qui constitue l'objet de la didactique des langues, tout en situant la discipline sur un plan historique, dans un article où les auteurs insistent sur un intérêt scientifique et de recherche, proche de la didactique des langues, qui porterait sur « l'histoire [et] l'épistémologie des conceptions de l'acquisition et de l'enseignement / apprentissage des langues [...] ». Ce faisant, Chiss et Coste (ibid.) répondent à la demande faite par Porcher (1986 : 79), pour qui l'émancipation disciplinaire et épistémologique de la didactique des langues nécessitait d'une exploration diachronique, afin de « construire ses propres fondements historiques pour que son identité soit perçue et reconnue. » Outre Chiss et Coste (1995), Chiss (2014), Coste (2013, 2015), Véronique (2010) et Spaëth (1998, 2014, 2016), apportent des

réponses explicites et ciblées à la demande de Porcher (1986), à savoir, rendre explicite l'histoire de la discipline de la didactique du français langue étrangère, en tant que système dynamique comportant des objets, des méthodes, des idées et des idéologies, évoluant dans des contextes où des pratiques, discursives, langagières et identitaires, sont actées et incarnées par des individus, donnant ainsi lieu à des attitudes, des comportements et des représentations, autour du contact entre, et de l'usage des, langues.

Comment me positionné-je par rapport à ces questionnements ? Ce qui apparaît dans mes travaux de recherche, c'est ma préférence pour une « didactique des langues », plutôt qu'une « didactique du français », ou encore une « didactique du français langue étrangère ». Comme je l'ai mentionné à la fin de la partie précédente (§1.1), les objets de recherche auxquels je me suis intéressé ne relèvent que de manière marginale d'aspects spécifiques à une langue particulière qui constituerait un savoir ciblé, donc objet potentiel d'une didactisation. Mes travaux de recherche ont porté sur des contextes institutionnels où des pratiques de médiation ont été déployées, par des individus agissant en tant qu'enseignant.e.s, afin d'accompagner et étayer les processus d'apprentissage, soit de l'anglais, soit de l'espagnol, soit du français, d'autres individus, (jeunes) adultes, agissant en tant qu'apprenant.e.s de l'une de ces trois langues. Or, j'ai porté mon attention, non pas sur des objectifs d'apprentissage, mais sur des comportements observables, chez les un.e.s et les autres, alors qu'ils.elles participent à des interactions dites didactiques (Cicurel, 2011), ainsi que sur les croyances, envies, préférences, principes, représentations savoirs et souhaits, en fonction desquels, les individus agissant en tant qu'enseignant.e.s, justifient les actions observables qu'ils.elles ont déployées. C'est pour cette raison que j'estime que mes travaux s'inscrivent *en* didactique des langues. C'est dans cette discipline, dépourvue de contour linguistique, d'objet épistémologique bien précis, où je me sens légitime, dans la limite où l'expertise qui découle de mes recherches, me confère une « spécialité » (Porcher, 1986 : 79). Et quitte à assumer mon absence de relation avec un objet linguistique précis – soit-il l'anglais, l'espagnol, le français, le français en tant que langue étrangère – et à capitaliser la potentielle transversalité opérant sur une diversité d'objets de nature discursive et langagière, j'emprunte volontiers la proposition, assurément idéologique, de Dewaele (2017), qui préconise de remplacer « L1 », « L2 », « L3 », ... par « LX », afin de gommer toute

considération chronologique, hiérarchique, phénoménologique, politique, sociologique⁷. Une préconisation certainement radicale, soutenue par un positionnement vraisemblablement favorable au plurilinguisme⁸.

1.1.1.1. « Enseignement/apprentissage » : un vœu pieux ?

Faire de la didactique d'une langue, agir en tant que didacticien.ne, suppose de décrire un savoir (en l'occurrence une « LX ») en tenant compte des contextes où ce savoir peut être mobilisé, produit, négocié, transformé, réinventé – intention, registre, fonction, formes – ainsi que de son évolution, sur des axes diachronique, diatopique, diaphasique et diastratique (Chiss & David, 2014 : 91). Mais cela veut dire aussi, s'intéresser aux pratiques de médiation, aux modalités d'exposition et de manipulation d'aspects spécifiques relatifs à ladite langue, les plus à même de faciliter son appropriation. Le tableau ci-dessous, extrait de Galisson (1986 : 50),⁹ présente une cartographie exhaustive des aspects propres à la didactique des langues :

-
- 7 J.-P. Narcy-Combes (2018 : 230), rejoint Dewaele (2017) sur ce point, si bien que pour le premier « [L]es classifications traditionnelles (langue étrangère, langue seconde, etc.) ne correspondent plus aux effets de la mobilité actuelle qui a mis en relief le plurilinguisme par la globalisation, la technologisation, et la mobilité. »
 - 8 La proposition de Dewaele d'employer « LX » me semble proche du choix lexical pratiqué par M.-F. Narcy-Combes et al. (2020). Ces auteur.e.s évoquent « additional language » pour se référer à des codes, reconnus comme tels, dont l'acquisition, l'exposition à et l'usage, supposent le développement du répertoire langagier (Conseil de l'Europe, 2001) d'un.e individu. Bien que je fasse le choix, conceptuel et idéologique, d'intégrer « LX » dans la rédaction de cette synthèse, ma découverte de ce construit – qui coïncide grosso modo avec la parution de l'article de Dewaele (2017) – est postérieure à la publication de certains de mes travaux. De ce fait, et dans la mesure où cette synthèse d'HDR contient un nombre important d'auto-citations, il est certain que « langue » et « LX » cohabiteront, notamment dans des groupes nominaux tels que « enseignant.e(s) de langue »/« enseignant.e(s) de LX », ou encore « enseignement d'une langue »/« enseignement d'une LX ».
 - 9 Il s'agit d'une version amendée d'un tableau similaire, proposé par Galisson (1985 : 8). Je trouve intéressant le choix lexical de Galisson (ibid.), lorsqu'il catégorise certaines actions pédagogiques comme « précaires ». J'entends que le sens recherché par Galisson correspond à la deuxième définition proposée par le *TLF* pour l'entrée « précaire » : « [En parlant d'une réalité abstr.] Dont on ne peut garantir la durée, la solidité, la stabilité ; qui, à chaque instant, peut être remis en cause. Synon. *aléatoire, incertain, instable, passager.* » (cf. <http://stella.atilf.fr/Dendien/scripts/tlfiv5/advanced.exe?8;s=1988724090> ; dernière consultation le 4 janvier 2021). Dans le modèle de 1986 (Galisson, 1986 : 50), « précaire » est remplacé par « réponses adaptées ». Il s'agit probablement là d'un choix lexical moins ambiguë et potentiellement équivoque.

LA « DIDACTOLOGIE/DIDACTIQUE DES LANGUES ET DES CULTURES » : UNE DISCIPLINE A PART ENTIERE

| Préalables théoriques | | Réalisations pratiques | | |
|--|---|--|-------------------------------------|---|
| SECTEURS constitutifs | QUESTIONS clés | DOMAINES DISCIPLINES d'appoint éventuel | RÉPONSES « profilées » | RÉPONSES « adaptées » |
| <p>● DÉONTOLOGIE : (épistémologie)</p> <p>- théorie des devoirs de la discipline ; justification « morale » des objectifs (pratiques) et des finalités (humanistes) de l'enseignement apprentissage des langues et des cultures.</p> <p>- étude critique de la valeur portée de la D/DLC.</p> | <p>● POURQUOI enseigner apprendre dans les langues et les cultures ?</p> | <p>Histoire/Philosophie/Epistémologie des Sciences Histoire de la discipline</p> <p>Histoire de l'Education Philosophie de l'Education Sociologie de l'Education Economie de l'Education Planification de l'Education</p> <p>Politique linguistique et culturelle Economie</p> | modèles | de |
| <p>● PROGRAMMATOLOGIE :</p> <p>description, articulation et choix des contenus d'enseignement, aussi bien en ce qui concerne la langue, que la culture, que la corporalité¹.</p> | <p>● QUOI enseigner apprendre dans les langues et cultures ?</p> | <p>Linguistique { Phonétique/Phonologie Grammaire Lexicologie/Lexicographie/Dictionnaire Sémantique</p> <p>Psycho Socio Ethno Pragma } linguistique</p> <p>Ethnographie de la communication</p> <p>Sociologie Ethnologie/Ethnographie Anthropologie sociale et culturelle Civilisation comparée</p> <p>Kinésie (gestes et mimiques) Proxémie</p> | des | Elaboration |
| <p>● MÉTHODOLOGIE :</p> <p>fondements de la mise en œuvre pédagogique des contenus d'enseignement — établis à partir d'une étude systématique des acteurs en présence et des moyens disponibles —.</p> | <p>● QUI apprend } les langues ● QUI enseigne } et les cultures ?</p> <p>● COMMENT enseigner apprendre les langues et les cultures ?</p> <p>● OU enseigner ● QUAND apprendre les langues et les cultures ?</p> | <p>Pédagogie générale/Andragogie Neurologie Biologie Chronobiologie</p> <p>Bio-psychologie Psychologie de l'apprentissage Psychotérapie Psychométrie</p> <p>Docimologie Didactique des disciplines Technologie de l'Education Technologies avancées (vidéo ordinateur)</p> <p>Architecture } scolaire Ergonomie }</p> | Elaboration | Méthodes, outils, procédés pédagogiques |
| Champ de la DIDACTOLOGIE ² | | | Champ de la DIDACTIQUE ² | |

Tableau 1 : La D/DLC de Robert Galisson

À mon sens, rien ne manque ni est en trop dans la feuille de route contenue dans le tableau synthétique que Galisson (1986 : 50) propose pour la didactologie et la didactique des langues et des cultures. Plus de trente ans plus tard, il apparaît toujours d'actualité – en tout cas à mes yeux –, si bien que les questions clefs, tout comme les domaines et disciplines, rappellent des argumentaires et des appels à communications d'événements scientifiques de nos jours, mais aussi les problématiques d'articles, thèses et ouvrages en didactique des langues. Peut-être que, contrairement à la préconisation faite par Galisson (1986 : 39), « pour une autonomisation passant par la mise en œuvre de modèles théoriques – garants de sa cohérence interne – qui ne seraient plus parachutés arbitrairement d'en haut, mais s'enracineraient dans des environnements culturels précis », les « domaines [et] disciplines d'appoint éventuel » auxquels il faisait référence dans son tableau synthétique (1986 : 50), sont plutôt devenus une partie constitutive et organique de la didactique des langues elle-même. Par ailleurs, la distinction proposée par Galisson (1986) entre « le champ de la didactologie », qui coïnciderait avec une phase diagnostique complexe, et celui de la « didactique », qui correspondrait à l'implémentation des décisions et des choix retenus suite à la phase diagnostique, ne semble pas avoir fait autorité, à en juger par le nombre d'occurrences de « didactologie » dans des travaux scientifiques¹⁰. Quant à moi, mon choix lexical et terminologique se porte sur la paire « didactique » et « pédagogie ». Je reviendrai plus tard (§1.2) sur la complémentarité, les spécificités, les tensions et les idéologies que j'observe autour de ce couple disciplinaire.

L'objet de la didactique des langues – voire d'une langue spécifique, comme le français, ou encore d'une langue particulière telle qu'elle serait conçue dans un contexte spécifique, comme le français langue étrangère, alors qu'elle serait utilisée par des individus relevant d'un profil caractérisable selon des critères définis, comme le français langue de scolarisation (Mendonça Dias, 2016) – est donc de faire preuve d'une démarche scientifique (Coste, 1986 : 22 ; Galisson, 1985 : 7 ; 1986 : 39), en vertu de laquelle des observations puissent être conduites, suite auxquelles, des

10 Deux recherches effectuées sur Isidore, l'une portant sur l'élément de requête « didactologie des langues » (cf. <https://isidore.science/s?q=%22didactologie+des+langues%22>, dernière consultation le 4 janvier 2021), l'autre sur « didactique des langues » (cf. <https://isidore.science/s?q=%22didactique+des+langues%22>, dernière consultation le 4 janvier 2021), ont produit, respectivement, 462 et 12512 résultats.

préconisations seraient avancées – qui tiendraient compte des spécificités de la « LX », repérables, descriptibles, négociables, conscientisables, transmissibles, grâce à des outils linguistiques de description et éventuelle compréhension, et à des pratiques d’accompagnement et médiation en vue d’une appropriation – qui auraient pour objet de faciliter l’« enseignement/apprentissage » d’une langue, quelle qu’elle soit. Selon la formule de Galisson (1985 : 6) :

« [...] l’évidente vocation [de la didactique des langues] est de construire des pratiques cohérentes pour l’enseignement/apprentissage des langues et des cultures, d’élaborer des méthodes, des outils, des procédés pédagogiques plus adéquats, plus performants [...] ».

Or, ce groupe nominal juxtaposé, « enseignement/apprentissage »,¹¹ repris par différent.e.s auteur.e.s¹² (Chiss, 2016 ; Chiss & Coste, 1995 ; Conseil de l’Europe, 2001 ; Coste, 1986 ; Galisson, 1985, 1986 ; Lenouvel, 2007 ; Modard, 2004 ; M.-F. Narcy-Combes, 2018 ; Porcher, 1986), présente à mes yeux un parti pris épistémologique qui me semble contestable.

Je conçois sans peine que la « didactologie » et la « didactique », auxquelles se réfère Galisson (1985, 1986), concernent l’enseignement, soit les secteurs « déontologie »,

11 Ou encore « enseignement / apprentissage », voire « enseignement–apprentissage ». Une recherche faite sur Isidore (cf. <https://frama.link/t-9gR3QB>, dernière consultation le 4 janvier 2021) à partir de l’élément de requête « enseignement/apprentissage » a produit 3772 résultats. Un filtre « discipline » a été appliqué, ne tenant ainsi compte que de documents étiquetés comme relevant de la « linguistique » ou de l’« éducation ». Ces résultats portent sur la période allant de 1990 à 2019. Plus de deux tiers des résultats se concentrent dans la période allant de 2011 à 2019. Ces indications, de nature bibliométrique et quantitative, suggèrent l’actualité du construit « enseignement/apprentissage ». Parmi ces références, on compte cinq des travaux que j’ai co-signés : Aguilar & Narcy-Combes (2017), Aguilar Ríó (2014), Brudermann et al. (2018), Cicurel & Aguilar Ríó (2014) et Miras et al. (2017). Par ailleurs, quatre autres de mes travaux présentent l’occurrence « enseignement–apprentissage », il s’agit de Abendroth-Timmer & Aguilar Ríó, 2013b : 130 ; Aguilar Ríó, 2008 : 1, 2014 : 350 ; Miras et al., 2016 : 52. Ce constat me semble cohérent avec le positionnement que je suis en train de développer.

12 Le fait que Daniel Véronique ne reprenne pas ce construit groupe nominal juxtaposé, ni dans la direction de l’ouvrage collectif sur l’acquisition de la grammaire du « français langue étrangère » (2009), ni dans son article sur l’évolution de la formation des enseignant.e.s de « français langue étrangère », en France, au cours du 20ème siècle (2010), ne me semble pas anodin. Je m’explique ce non choix lexical, du fait de la facette d’acquisitionniste de Véronique, en fonction de laquelle il serait épistémologiquement périlleux de concevoir un « enseignement/apprentissage », dans la mesure où une causalité trop simple ou trop évidente entre les deux éléments de la juxtaposition ne saurait pas expliquer la complexité des processus d’acquisition d’une langue.

« programmatologie » et « méthodologie », contenant des questions telles que « pourquoi enseigner », « quoi enseigner », « qui enseigne », « comment enseigner », « où » et « quand enseigner » une « LX ». Parallèlement, je me représente aisément le lien entre la même paire « didactologie »/« didactique », les mêmes trois secteurs, ainsi que les questions précédentes – « pourquoi », « quoi », « qui », « comment », « où », « quand » – portées sur l'apprenant.e, voire sur l'activité d'apprentissage. Ce que je n'arrive pas à lire convenablement, c'est la barre oblique qui met « enseignement » et « apprentissage » côte à côte. Est-ce à dire que, dans la séquence « enseignement/apprentissage », l'« apprentissage » serait le résultat de l'« enseignement », que le deuxième élément serait contenu dans le premier, qu'il lui appartiendrait ? Je ne le pense pas et je partage la vision de plusieurs.e.s auteur.e.s, pour qui cette relation n'est ni empiriquement ni épistémologiquement tenable, si bien que la causalité entre les deux composantes est loin d'être évidente (Ellis & Shintani, 2014 : 60 ; M.-F. Narcy-Combes et al., 2019 : 176).

À ce propos, la définition d'apprentissage que propose Nick Ellis (2008 : 223), me semble un point de départ clair et pertinent en vue d'essayer de mieux comprendre l'éventuelle interaction entre « enseignement » et « apprentissage », et donc la portée de la didactique des langues :

« Usage leads to change [...] Change affects perception [...] Perception affects learning [...] Learning affects usage »¹³.

Comme l'affirme Nick Ellis, tout développement de nature langagière s'articule sur quatre pivots – usage, changement, perception et apprentissage. Ces quatre composantes sont en interaction permanente, sans pour autant définir une forme de linéarité. Au contraire, des traces apparaissent, autour de cycles, qui peuvent être perçus comme du progrès ou encore de la régression (Schmid et al., 2013), par rapport à l'éventuel découpage opéré, suite à une intervention didactique, voire didactologique, sur des aspects langagiers d'un code donné, selon des critères linguistico-discursifs. Un exemple récent d'intervention didactique, voire didactologique, de la sorte, est le *CECRL* (Conseil de l'Europe, 2001), qui contient des descripteurs indexés sur des

13 « L'usage [de la langue cible] produit des changements [...] les changements affectent la perception [de la langue cible] [...] la perception [de la langue cible] joue sur l'apprentissage [...] l'apprentissage a des conséquences sur l'utilisation [de la langue cible] ». (Ma traduction).

éléments linguistiques et langagiers. Ceux-ci sont présentés comme des repères communs pour un ensemble de langues de l'espace européen. Le champ « didactique » décrit par Galisson (1986), qui a pour but l'implémentation des contenus décidés au sein du champ « didactologique », concerne effectivement l'« enseignement », mais ne le contient pas et n'en est certainement pas la seule cause – ou encore la cause principale. L'ensemble d'actions qui peut comporter ce champ « didactique » se déroule probablement dans un temps et selon un programme, selon l'assomption qu'en permettant un contact et une manipulation contrôlée, étayée, raisonnée de la « LX », un développement aura lieu, donc des apprentissages, selon la définition d'« apprendre » proposée par Tricot (2017 : 11)¹⁴. Cette logique, qui n'est pas sans rappeler les théories de l'interaction (Allwright, 1984 ; R. Ellis, 1991 ; Long, 2000) et de l'output (Bot, 1996), est contestée par des auteur.e.s en recherche en acquisition des langues (RAL dorénavant), pour qui il serait illusoire de voir une corrélation suffisante entre les actions d'enseignement de l'enseignant.e et des traces de développement repérables dans les actions des apprenant.e.s, et ce, le long d'une diachronie suffisamment rapprochée pour que l'enseignant.e puisse constater la causalité entre ses actions et le changement qui se serait opéré chez les apprenant.e.s. C'est notamment le positionnement de Lowie (2017 : §11), lorsqu'il affirme :

« Languages, we can conclude can be learned, but cannot be taught. The only thing a teacher can do is to provide optimal conditions for learning to take place. The optimal conditions are individually determined and may vary greatly over time. »¹⁵

Lowie insiste sur la variabilité des processus de développement langagier, en fonction des expériences différentes que des individus distincts peuvent vivre. Cette observation interroge en effet la pertinence de certains dispositifs et solutions pédagogiques, notamment « la classe » (Park & French, 2013 ; Pica, 1987), dont l'organisation discursive (Bigot, 1996 ; Cicurel, 2002 ; McHoul,

14 « *apprendre*, c'est modifier une connaissance de façon durable ».

15 « Nous arrivons à la conclusion suivante : les langues peuvent être apprises, mais elles ne peuvent pas être enseignées. Tout ce que l'enseignant.e peut faire, c'est s'assurer que des conditions [d'apprentissage] optimales sont réunies. Ces conditions optimales sont déterminées en fonction de chaque individu et peuvent évoluer considérablement au fil du temps. » (Ma traduction).

1990, 1978 ; Seedhouse, 1996, 2004) contraindrait, voire rendrait virtuellement inenvisageable que des conditions optimales de développement langagier soient réunies.

Dans la mesure où je n'ai porté mon attention, dans mes travaux de recherche, sur aucune langue cible spécifique (§1.1.1), j'estime ne pas avoir étudié empiriquement des processus d'acquisition langagière. Ma difficulté à trouver un sens à la paire « enseignement/apprentissage » est épistémologique, elle n'est soutenue par aucune observation empirique émanant de ma recherche. En revanche, ce que j'ai constaté dans mes travaux, en analysant les données recueillies au cours d'interactions didactiques (Cicurel, 2011), c'est l'apparent décalage, chez certain.e.s enseignant.e.s observé.e.s, entre des principes pédagogiques, de l'ordre de l'ouverture par rapport à des productions présentant des écarts par rapport à la norme, et des comportements d'étayage¹⁶ qui semblaient incompatibles avec cette ouverture (Aguilar, 2013 ; Aguilar Río, 2012). Chez certain.e.s praticien.ne.s, il semblerait que le respect d'un cadre programmatique (champ de la didactologie, selon Galisson (1986 : 50)) l'emporte sur la disposition à aller dans le sens d'une adaptation personnalisée, en fonction des individus agissant en tant qu'apprenant.e.s (champ « didactique », selon Galisson (1986)). Or, il me semble épistémologiquement responsable (Cicurel & Narcy-Combes, 2014 ; J.-P. Narcy-Combes, 2005) que les (futur.e.s) enseignant.e.s prennent conscience de la portée nécessairement limitée de leur action didactique, dans le sens de Galisson (1986), d'autant qu'incompatible avec la réalité des processus d'acquisition que caractérise la RAL. À ce propos, je trouve que la préconisation faite par Véronique et al. (2009 : 324) condense des principes didactiques et pédagogiques tout à fait complémentaires, qui méritent d'occuper une place centrale dans la formation initiale des futur.e.s enseignant.e.s de langue :

« Un enseignant informé des résultats des recherches sur l'acquisition des langues devrait mieux s'adapter à la réalité de l'apprentissage dans la mesure où il n'attend pas des apprenants qu'ils

16 Ces comportements ont aussi fait l'objet d'une analyse par Watorek et al. (2017), au travers d'une approche acquisitionnelle. Le parti pris de ces auteur.e.s est que la qualité de l'input – qui est compris comme l'un des éléments déclencheurs des processus acquisitionnels et donc comme l'une des problématiques centrales de la RAL (Watorek et al., 2016 ; Watorek & Wauquier-Gravelines, 2016) – et donc son éventuel impact sur l'éventuel développement langagier des apprenant.e.s, dépendra en partie du comportement de l'enseignant.e, soit de son approche pédagogique.

produisent des énoncés corrects du premier coup, à chaque situation nouvelle, et qu'il ne s'efforce pas de corriger tous les écarts avec la langue cible qu'il perçoit. Un tel enseignant laissera d'abord l'apprenant développer ses propres moyens et sa propre grammaire intermédiaire, sachant que les réactions en retour de l'enseignant ou des pairs, quelle que soit leur nature, devrait conduire l'apprenant à modifier progressivement sa grammaire en direction de la langue cible. »

Je trouve en effet que la préconisation des auteur.e.s invitent à une vision de l'apprentissage et de l'enseignement, mais aussi à des pratiques d'enseignement et des comportements, réalistes chez les enseignant.e.s, notamment en ce qui concerne leurs attentes, vis-à-vis des processus d'apprentissage des apprenant.e.s. À croire qu'il serait moins contraignant d'intervenir sur le champ de la didactologie, où la « programmatologie » l'emporterait sur la « déontologie » et la « méthodologie » (Galissou, 1986) – qui, eux, n'existeraient que de manière abstraite – que de le faire sur le champ de la didactique, où la « déontologie » et la « méthodologie » risqueraient de l'emporter sur le programmatique, du fait du poids des dimensions intra- et inter-personnelles en jeu.

La nécessaire clarification des champs didactologique et didactique est une condition *sine qua non* en vue de la scientification de la discipline de la didactique des langues. L'objectif de disciplinarisation de la didactique des langues a, par ailleurs, été le produit de positionnements idéologiques qui l'ont aussi façonnée. Je voudrais compléter cet aperçu historique subjectif de la discipline en revenant sur quelques aspects relatifs à l'idéologie et à l'idéalisme en didactique des langues. Ceci me permettra de faire une analyse de la portée et de la présence d'idéologies dans mes propres travaux.

1.1.2. Émancipation et scientificité, idéologie et idéalisme en didactique des langues

« Comme la science, l'idéologie est un « système de représentation » du monde, mais avec la rigueur d'élaboration en moins. » (Galissou, 1985 : 14).

Les numéros 60 et 64 d'*E.L.A.* constituent à mes yeux une séquence narrative, le long de laquelle les didacticien.ne.s, y ayant contribué, examinent l'émancipation disciplinaire, épistémologique et idéologique qui s'est opérée au sein de la didactique des langues, en France.

D'emblée, Galisson (1985 : 5) met en valeur la volonté assumée et conscientisée qui soutient cette quête d'émancipation :

« Les chercheurs qui revendiquent la prise en compte de l'enseignement/apprentissage des langues et des cultures comme domaine d'étude spécifique, luttent également, depuis une bonne quinzaine d'années, pour l'autonomie et la légitimation de ce qui constitue, selon eux, une discipline à part entière. L'idée d'« indépendance » leur est venue quand l'approche fonctionnelle/communicative les a conduits à prendre plus nettement conscience de la vassalisation très dommageable de leur « discipline », par une linguistique qui n'a pas les moyens de son ambition à la suzeraineté, dans la mesure où elle est incapable de fournir le moindre élément de réponse à quantité de questions qui échappent à sa compétence, mais relèvent en plein du domaine d'étude à affranchir. »

Bien que Galisson (1985 : 11) affirme percevoir l'idéologie comme un danger potentiel – l'idéologie étant contraire à la scientificité – il y semble voir aussi quelque chose d'inévitable, dans la mesure où des positionnements idéologiques peuvent donner lieu à des démarches et postures scientifiques :

« Tous les choix, tous les actes initiaux qui relèvent de l'idéologie ne sont pas systématiquement condamnables parce qu'ils sont arbitraires. Une approche idéologique peut servir de tremplin à une approche scientifique. » (ibid.).

Un lien fort se dessine entre idéologie et démarche scientifique, qui n'est pas sans rappeler la dimension idéologique dont tout individu hérite de par son appartenance à un contexte à la dimension historique constitutive. C'est ce sur quoi Chiss (2016 : 12) insiste, lorsqu'il propose de caractériser l'idéologie comme « une représentation du monde ou de la langue inscrite dans une historicité par définition changeante cristallisant aussi des perceptions individuelles. »

Il y a donc, selon Galisson (1985), convergence entre idéologie et (recherche de) scientificité, dès lors que des didacticien.ne.s des langues réalisent qu'ils.elles partagent une vision commune, selon laquelle la linguistique, générale ou appliquée, discipline mère de la didactique des langues, ne serait plus perçue comme un cadre épistémologique et méthodologique suffisant pour qu'ils.elles mènent à bien leur tâche sociale (§1.1.1).

J'ai présenté cette recherche de scientificité comme une condition *sine qua non* pour toute didactique (§1.1). L'« ambition de scientificité » (Zouari, 2010 : 309), émancipatrice et

idéologique, dont ont fait preuve certain.e.s didacticien.ne.s des langues, notamment du français, voire du français langue étrangère, des années 1980, visait, pour reprendre Galisson (1986 : 39), « la mise en œuvre de modèles théoriques – garants de sa cohérence interne – qui ne seraient plus parachutés arbitrairement d'en haut, mais s'enracineraient dans des environnements culturels précis. » Il y a, dans ces *desiderata*, la prise en compte d'un double contexte, celui du.de la didacticien.ne, mais aussi celui du terrain, complexe, que l'on interroge. La scientificité que Galisson souhaite pour la didactique des langues, se présente comme la garante de l'autonomie de la discipline émergente, par rapport à d'autres disciplines de référence, perçues jadis comme hiérarchiquement plus hautes que la didactique des langues. Selon Galisson (1986 : 43), c'est précisément cette scientificité, qui reste à construire, qui permettra à la didactique des langues de rompre avec cette hiérarchisation :

« La didactique des langues ne saurait donc construire son rapport à la théorie sur les principes de l'application et de la dépendance. Elle ne peut le faire que sur les bases d'une autonomisation totale, d'une déhiérarchisation des rapports avec les autres disciplines – linguistique comprise [...] ».

La genèse de la didactique des langues présente, à mes yeux, trois étapes émancipatrices. Il y a d'abord (i) une convergence idéologique, partagée par les didacticien.ne.s, quant au (ii) besoin de se détacher des disciplines traditionnelles de référence – jugées insuffisantes vis-à-vis des objets émergents propres à la didactique – au travers d'une (iii) recherche de scientificité, bâtie sur des modèles théoriques *ad hoc*. À ce propos, Cadet (2016), Coste (2013, 2015) et Véronique (2010), apportent des arguments chronologiques, épistémologiques et socio-économiques qui vont dans le sens d'une normalisation de la didactique des langues en tant que discipline, si ce n'est l'atteinte des objectifs d'institutionnalisation listés par Porcher (1986) pour la didactique des langues¹⁷, donc en quelque sorte son autonomie. Modard (2004) se positionne en partielle contradiction avec cette vision d'une autonomie disciplinaire en cours, voire partiellement atteinte, ou encore plus

17 Porcher (1986) évoque la « didactique du français langue étrangère ». J'ai évoqué plus haut (§1.1.1) mon choix d'employer « didactique des langues », ainsi que ma perception d'une porosité – des circulations et des convergences – entre ces deux didactiques, notamment quant aux aspects pédagogiques relevant de la formation d'enseignant.e.s.

tellement contestée. En effet, cet auteur exprime une hiérarchisation à laquelle la didactique des langues continuerait d'être soumise en France hexagonale. C'est notamment le cas lorsqu'il évoque « l'inféodation [de la didactique des langues] à la linguistique » (2004 : 30), ou encore la forte tendance chez certain.e.s linguistes « de reléguer la didactique du FLE/FLS à une simple question de méthodologie, en fait à des travaux à visée strictement « applicationniste » » (2004 : 29).

L'idéologie, que j'ai située ci-haut comme un élément déclencheur de la volonté émancipatrice des didacticien.ne.s du dernier quart du 20^{ème} siècle, a mené vers la scientificité, dont il était attendu qu'elle serve comme garante de l'autonomie de la discipline. Or, cette recherche de scientificité peut à son tour être génératrice d'idéologies, voire être portée par des choix idéologiques, si bien que, comme le suggère Galisson (1985 : 10-11), idéologie et individu sont inséparables :

« Les chercheurs en D/DLC ne font donc pas exception à la règle et imputent très majoritairement à « idéologie » tout ou partie des traits sémantiques suivants :

- mobile d'action contestable ;
- fausse conscience ;
- résistance au changement ;
- expression d'une situation d'intérêt ;
- connaissance dénaturée des choses ;
- vision rétrécie du monde/illusion de centralité ;
- sur simplification démagogique de la réalité ;
- pensée sectaire, égocentrique et manichéiste ;
- etc. »

Scientificité et idéologie peuvent s'articuler, autour d'initiatives relevant de la didactique des langues, afin de faire émerger des formes d'idéalisme, en fonction desquelles il devient possible d'entretenir des attentes irréalistes quant aux moyens dont disposent les didacticien.ne.s des langues, notamment pour observer, interroger, décomposer, problématiser et caractériser le réel. Coste (1986 : 20) présente cette éventualité comme une menace potentielle et latente depuis les premiers mouvements d'émancipation de la didactique des langues :

« [...] la didactique ne saurait rêver aujourd'hui de se tailler un petit domaine de spécialité paisible dont elle aurait tout loisir d'affirmer, voire de démontrer, une légitimation de bon aloi et en due

forme. Cela a été un temps l'illusion de la linguistique appliquée qui, se plaçant sous l'égide d'une discipline alors de pointe en sciences humaines et alors réputée d'une rigueur sans égale dans ce type de pratique scientifique, comptait bien jouir [...] de la même flatteuse réputation. »

À l'instar de Galisson (1985, 1986), Coste (1986) fait ici référence à la nature intrinsèquement plurielle de la didactique des langues¹⁸. A minima, celle-ci doit nécessairement se traduire par une pluridisciplinarité qui serait organiquement constitutive de la discipline. En effet, pour Coste (1986 : 21), la didactique des langues, en tant qu'avatar émancipateur de la linguistique appliquée, a hérité d'une approche qui ne convient plus à la complexité de ses objets de recherche :

« La didactique, du temps où elle s'appelait encore linguistique appliquée, avait pour hypothèse un peu forte [...] que la scientificité se mesurait à l'aune d'un modèle unique, à intégration théorique élevée et à puissance d'autant plus affirmée qu'il rendrait compte d'un maximum de faits empiriques. [...] tout indique qu'une telle position serait désormais beaucoup plus difficile à tenir, même en terme idéal lointain. Et cela pour au moins deux raisons. Tout d'abord, le climat épistémologique a quelque peu varié et la poursuite d'une théorie d'ensemble n'apparaît sans doute plus comme la seule porte vers la reconnaissance scientifique. Ensuite, la relative hétérogénéité des espaces où la didactique entend se déployer rend fortement aléatoire tout projet d'intégration dans un cadre théorique homogène. »

Cette recherche d'une scientificité pluridisciplinaire – a minima pluridisciplinaire – représente pour Coste (1986 : 24) une étape ultérieure dans le parcours d'émancipation qui reste à faire à la didactique des langues :

« La didactique a tout intérêt à abandonner des représentations un peu trop idéalisées de la science, selon lesquelles une discipline se caractériserait comme scientifique dans la mesure seulement où elle disposerait d'un modèle interprétatif global, unique et unifié [...] » (p. 24)

Enfin, Coste (1986 : 23) signale un aspect ultérieur en relation à l'idéalisme – voire à l'irréalisme – potentiel, auquel peut conduire la recherche de scientificité en didactique des langues. Il concerne la valeur épistémologique des objets de recherche que la didactique des langues, science humaine et sociale, cherche à problématiser :

18 Je développerai ceci davantage lorsque je commenterai ce caractère pluridisciplinaire qui me semble, à l'instar de Carlo (2015), organiquement intrinsèque à la didactique des langues (§1.3).

« [...] la didactique ne devrait pas se prendre, même dans ses rêves d'avenir, pour une discipline comme la physique ou la ... linguistique, en principe « scientifiable » de part en part. Son domaine et ses activités vaudraient plutôt d'être comparés à ceux de la médecine ou de l'économie, c'est-à-dire à des ensembles complexes où divers ordres de causalité sont à l'œuvre, où plusieurs modèles explicatifs peuvent voisiner ou se recouper, sans que l'ensemble devienne pour autant scientifiquement incohérent ; où, surtout, la constitution et les progrès d'un secteur de connaissance ne sauraient être entièrement séparés, même si cela est souvent méthodologiquement nécessaire, d'une relation à divers types d'action dans le monde, que ce soit soigner un malade, faire des choix budgétaires ou passer un examen de langue étrangère. »

Selon Galisson (1985 : 13), l'influence des idéologies sur le travail de ceux.celles qui travaillent sur le matériau « langue », soient-ils.elles des didacticien.ne.s, des lexicologues ou des linguistes, donne lieu à des positionnements qui soutiennent des choix potentiellement clivants, voire excluants. Et à Galisson (ibid.) de lister notamment :

« - Les dictionnaires, à travers les sélections de mots qu'ils opèrent (réduction des nomenclatures) et les définitions tendancieuses qu'ils fabriquent (subjectivité des rédacteurs), donnent une image partielle et partielle du monde. Ce sont des outils - classiques par excellence - tout pénétrés d'idéologie.

La norme, que les lexicographes préfèrent à l'usage, la culture savante, qu'ils imposent contre la culture scientifique et la culture partagée, sont essentiellement des produits idéologiques dans la mesure où ils bénéficient en priorité aux classes dites « cultivées » (qui trustent aussi les pouvoirs).

- Les mobiles profonds qui poussent les décideurs de certains pays à faire connaître leur langue et leur culture au plus grand nombre possible de pays et d'individus étrangers, relèvent d'autant plus sûrement de l'idéologie qu'ils sont presque toujours inexprimés, enfouis au tréfonds des non-dits, ou masqués derrière des discours de façade. »

Ces positionnements sont la trace de rapports de force entre les « dominants » et les « dominés », pour reprendre le choix lexical de Porcher (1985 : 19). L'idéologie, en didactique des langues, ne se joue pas seulement autour d'éléments langagiers, mais aussi par rapport aux liens que peuvent entretenir les acteurs.trices qui participent à des situations d'interactions didactiques – soient-ils.elles formateurs.trices de futur.e.s enseignant.e.s, enseignant.e.s, ou apprenant.e.s. Mes travaux de recherche, qui s'inscrivent dans ce dernier cas de figure, ne résistent pas à l'influence de l'idéologi(que). En effet, comme le suggère J.-P. Narcy-Combes (2018 : 231) :

« Toute recherche résulte d'un engagement largement affectif et idéologique, dont la légitimité et l'efficacité sont évaluées par la distanciation qui dérive de la rationalité et de la question des valeurs [...] ».

J'ai ainsi façonné mes travaux de recherche à partir de choix et positionnements idéologiques, dont j'ai fait en sorte de tenir compte au travers de l'application de méthodologies scientifiques. L'attention et l'intérêt que j'ai accordés, dans certains de mes travaux de recherche (Aguilar, 2016 ; Aguilar et al., 2017 ; Aguilar Río, 2013), au « secteur déontologie » (Galisson, 1986 : 48), présent dans toute situation de médiation en milieu institutionnel, est en effet la matérialisation d'un positionnement idéologique. Dans ces travaux-ci, j'ai exprimé ma conviction, selon laquelle la pratique enseignante, en tant que matérialisation de l'agir professoral (Cicurel, 2011), comporte une dimension relationnelle, sociale et citoyenne, qui mobilise plus que des savoirs savants et techniques de natures didactique et pédagogique. Il en résulte une deuxième conviction, qui pointe vers la nécessité de prévoir des contenus spécifiques, en formation initiale (Aguilar, 2017 ; Aguilar Río, 2014 ; Aguilar Río et al., 2020 ; Brudermann et al., 2018), de manière à ce que celle-ci puisse servir à former à et informer sur, la pratique de l'enseignement d'une langue, de manière critique, réflexive et responsable. Je suis ainsi conscient de la portée qu'a mon positionnement idéologique, humaniste (Rogers, 1961, 1969) et attentif à l'individu (Aguilar, 2008), par rapport aux types de pédagogie à encourager en formation initiale. Ainsi, j'ai la conviction – idéologique, certes, mais aussi contextualisée empiriquement – que la pratique enseignante nécessite, outre des savoirs savants et techniques, des formes de connaissance de soi, qui peuvent être cultivées au travers des voies réflexives et d'introspection. Je suis en « didactique des langues », plutôt qu'en « didactologie » (Galisson, 1985, 1986), car je m'intéresse à ce qui se passe aux niveaux intra- et inter-personnels parmi les acteurs.trices qui participent à une situation de transmission d'une LX, mais aussi à la formation. Comme je l'ai signalé plus haut (§1.1), bien que ma recherche ne porte pas spécifiquement sur la didactique d'une langue particulière, j'ai conscience d'un positionnement idéologique à l'œuvre, qui structure mes travaux. Celui-ci se situe

sur un plan « didactologique » (Galisson, 1985), que je préfère nommer didactique, plutôt que pédagogique¹⁹.

Mon positionnement idéologique en tant qu'enseignant-chercheur concerne aussi le plurilinguisme, en tant que pratique sociale, mais aussi comme politique linguistique et éducative. D'après M.-F. Narcy-Combes et al. (2019 : xi), mais aussi Kubanyiova et Crookes (2016 : 118), les situations de communication où des formes de plurilinguisme sont actées par des interlocuteurs.trices, sont devenues une réalité incontestable, et plus que cela, une norme (The Douglas Fir Group, 2016), en ce qui concerne les situations d'usage et d'apprentissage des langues en Europe, mais aussi dans d'autres zones géographiques (Brudermann et al., 2019). À l'instar de ces auteur.e.s, j'adhère à une vision plurilingue de l'apprentissage, ce qui peut bien entendu s'accompagner de pratiques d'enseignement également plurilingues (Levine, 2011 ; Levine & Swanson, 2019). Mon adhésion idéologique à ces approches plurilingues, s'est matérialisée, dans ma pratique d'enseignant-chercheur, dans la mise en œuvre d'environnements multimodaux plurilingues de formation d'enseignant.e.s de langue, où des pratiques de communication plurilingues ont été encouragées, voire attendues, mais aussi constatées (Abendroth-Timmer & Aguilar Río, 2013a, 2013b, 2014 ; Abendroth-Timmer & Schneider, 2018 ; Xue & Schneider, 2015). Mon positionnement, à la fois idéologique et empirique, favorable et sensible aux pratiques discursives plurilingues, va de pair avec une vision non hiérarchisée et a priori des langues et des communautés de locuteurs.trices qui font preuve de répertoires langagiers (Dewaele, 2013 ; Panicacci et Dewaele, 2017 ; Sevinç et Dewaele, 2018 ; Stratilaki, 2011 ; 2010 ; Stratilaki-Klein, 2009, 2012, 2014, 2016a, 2016b), en fonction desquels des pratiques plurilingues sont actées (Aguilar Río & Brudermann, 2014 ; Brudermann et al., 2019). Bien entendu, il existe des hiérarchies parmi les langues, ainsi que parmi les communautés de locuteurs.trices qui les utilisent, dans la mesure où ceux.celles-ci manifestent des attitudes, matérialisent des comportements et portent des représentations, qui sont indexés sur des usages de langues spécifiques (Brudermann et al., 2019 ; Miras et al., 2016, 2017). En ce qui concerne la didactique de la langue française, j'ai pu

19 La paire « didactique » et « pédagogique » fait davantage de sens, pour moi, que la proposition de Galisson (1985, 1986), « didactologie » et « didactique ». Je reviendrai sur ce point un peu plus tard (§1.2).

ainsi constater que des représentations et des attentes associées à des perceptions de la normativité, semblent prévaloir sur d'éventuelles prédispositions, chez des informateurs.trices, à des comportements d'encouragement de, et d'ouverture à, la communication et l'intercompréhension (Miras et al., 2016, 2017). Faire preuve d'un comportement de sauvegarde d'une norme, au prix du refus de s'engager dans une communication construite sur des usages langagiers partiellement divergents par rapport à ladite norme, me semble en effet un positionnement idéologique, qui rappelle d'ailleurs les rapports de pouvoir où des dominateurs.trices et des dominé.e.s se côtoient (Porcher, 1985). Espérer, à la suite d'une intervention didactique, matérialisée dans une pratique pédagogique, que des processus d'usage et d'apprentissage d'une LX, se déroulent de telle sorte que la sauvegarde d'une norme puisse être garantie, me semble incompatible avec la mécanique complexe des processus acquisitionnels (M.-F. Narcy-Combes et al., 2019 ; Véronique et al., 2009 ; Verspoor et al., 2017). À ce propos, la caractérisation de la linguistique appliquée que propose J.-P. Narcy-Combes (2018 : 235), en tant que « aspiration à une position critique de la science normale et du savoir normatif face au poids des idéologies chez les décideurs, dans l'opinion, tout autant que chez les éducateurs et les chercheurs », me semble particulièrement éclairante et pertinente, voire souhaitable.

Enfin, une conviction déontologique et idéologique majeure soutient et structure mes travaux de recherche, qui portent sur la conscientisation des dimensions intra- et interpersonnelles, en formation initiale d'enseignant.e.s de langue (Aguilar, 2008, 2013, 2017 ; Aguilar et al., 2017 ; Aguilar Río, 2008, 2009a, 2009b, 2009c, 2010a, 2010b, 2012a, 2012b, 2010c, 2013, 2014, 2016 ; Moustapha-Sabeur & Aguilar Río, 2014). J'adhère en effet à un positionnement idéologique, selon lequel, une pratique enseignante critique, informée et réflexive, découlant d'une formation initiale au cours de laquelle les futur.e.s enseignant.e.s de langue pourraient entamer une prise de recul par rapport à des aspects propres à l'histoire humaine et personnelle qu'ils.elles projettent sur l'objectif de devenir enseignant.e de langue, est une condition nécessaire afin d'œuvrer pour des sociétés (Freinet, 1978 ; Piaget, 1949) où l'individu puisse espérer se développer (M.-F. Narcy-Combes et al., 2019 : 178). Autant dire que, depuis un positionnement idéologique,

je crois, à l'instar de Galisson (1986 : 48), que la discipline de la didactique des langues, aussi, « [engage] l'avenir de l'homme ».

1.2. Légitimation de la didactique au dépens de la pédagogie ?

« La didactique ne connaît pas les mêmes problèmes identitaires et apparaît comme un champ beaucoup plus balisé que le champ pédagogique. C'est sans doute ce qui fait sa force et ce qui peut expliquer son ambition, voire son arrogance parfois, à l'égard de la pédagogie. » (Marchive, 2008 : 9).

Dans ce qui suit, je vais argumenter un parti pris qui est soutenu par une forme de conviction – un objet mi-empirique, mi-idéologique. Les contenus des formations proposées, en France métropolitaine, au 21^{ème} siècle, en « didactique des langues », relèvent davantage de savoirs de nature essentiellement (psycho-)linguistique, car descriptifs et éventuellement portés sur les conditions d'acquisition (M.-F. Narcy-Combes et al., 2019), qu'ils ne concernent des savoirs de nature psychologique et relationnelle, proches de la pédagogie. Je défendrai ainsi la thèse selon laquelle la construction disciplinaire de la « didactique des langues », au cours du 20^{ème} siècle – donc son émancipation épistémologique et idéologique –, a comporté la dissolution de la pédagogie dans l'hyperonyme « didactique », qui jouit dès lors d'une nature polysémique, si bien qu'il peut faire référence tant aux savoirs visés, comme aux procédés de facilitation et de médiation, en vue de l'acquisition desdits savoirs. Je préciserai ma vision quant à ce qu'il y a de spécifique à chacune des démarches, didactique et pédagogique, ainsi que – surtout – ce qu'elles ont de complémentaire à mes yeux. Enfin, compte tenu des observations et des préconisations faites dans mes propres travaux de recherche, je plaiderai pour qu'une place, explicite et légitime, soit faite à la sensibilisation à des contenus explicitement pédagogiques, dans la formation initiale des futur.e.s enseignant.e.s de langue.

1.2.1. La pédagogie vue par des pédagogues

« À défaut de science donc, la pédagogie. » (Marchive, 2008 : 24).

J'ai la conviction qu'il existe une complémentarité équilibrée entre ce qui relève de la didactique et de la pédagogie, respectivement. Bien qu'il soit possible de déterminer les spécificités,

notamment épistémologiques, de l'une et de l'autre – ce sont des sciences humaines (§1.1), voire des pratiques proches d'une forme de scientificité (§1.1.1) –, j'estime que c'est dans le chevauchement entre les deux que la caractérisation et la compréhension de la pratique enseignante peut trouver tout son sens et toute sa portée.

Alors que la didactique est associée avec « le savoir » (Beauté, 2004 : 22), ou encore « le contenu spécifique » (Piquée & Sensevy, 2007 : 232), la pédagogie, elle, se rapproche des dynamiques relationnelles, dont « les dimensions intellectuelles et affectives qui régissent la relation » (Beauté, 2004 : 22), mais aussi « la manière dont on [fait] » (Piquée & Sensevy, 2007 : 232). La didactique concerne le *quoi*, alors que la pédagogie a à voir avec les acteurs.trices, le *qui*, mais aussi ce qui se passe entre eux.elles, *où* et *quand*, ainsi que la perception qu'ils.elles peuvent avoir sur leur lien, *comment* (Meirieu, 1997 : 26). Cette proposition de différenciation correspond pertinemment avec celle de Galisson (1985, 1986), qui préconisait de faire le distinguo entre la « didactologie », comme ensemble de « préalables théoriques » permettant d'organiser la discipline naissante, et la « didactique », qui regrouperait les « réalisations pratiques », liées au(x) terrain(s).

L'histoire de la disciplinarisation de la pédagogie, telle qu'elle est racontée par certain.e.s pédagogues, est celle d'une recherche de spécificité – serait-ce un « art de l'humain » (Hameline, 1997 : 12), un « art » tout court, ou encore une « science » (Marchive, 2008 : 8) ? – notamment face à l'émergence de la discipline de la didactique, à laquelle une scientificité a été reconnue, contrairement à la pédagogie, liée selon Hameline (1997 : 13) à une forme de « futilité ». En effet, comme le suggère Marchive (2008 : 60), « [l]e champ pédagogique n'est pas un champ scientifique mais c'est un champ de recherche pour le scientifique. »

Ce statut incertain de la pédagogie représente pour Marchive (2008 : 8) un problème, si bien qu'elle semble condamnée à une « situation conflictuelle », en raison de son « ambiguïté » et de « l'incapacité de s'appuyer sur une définition partagée ». Pour Meirieu (1997 : 31), le propre de la pédagogie est de chercher un double équilibre entre, d'une part, un travail ancré, émergeant d'une situation concrète, et la recherche d'un appui théorique, et d'autre part, « le couple anticipation/contextualisation » (ibid.). C'est l'interrogation constante sur *comment* gérer l'activité, qui représente pour Meirieu (ibid.) l'essence même de la pédagogie, en tant que paradigme

permettant de raisonner le rapport à autrui, tel qu'il peut se construire autour de « la mise en œuvre des conditions d'apprentissage (en éducation et en formation) » (Betton, 2013 : 162). Le lien particulier que l'interrogation pédagogique semble entretenir avec le « rapport », mais aussi avec les « conditions », la rapproche d'une pensée praxéologique, orientée vers l'intervention et l'action située dans un terrain réel, caractérisable et compréhensible à partir de critères empiriques. C'est ce que Zouari (2010 : 306) décrit comme « intelligence praxéologique de l'action éducative ».

Alors que, sur un plan praxéologique, didactique et pédagogie entretiendraient des rapports de complémentarité, les deux disciplines connaîtraient des relations conflictuelles sur un niveau disciplinaire et épistémologique. Marchive (2008 : 32) suggère une raison possible à cela, dans la mesure où la didactique serait la version scientifiée d'une « pédagogie expérimentale », comportant un « rapport distancié à l'action » et pouvant donner lieu à « un discours théorique ». Cette pédagogie expérimentale découlerait d'une « pédagogie générale », portant sur une « expérience pratique de l'éducation ». Cette lecture de la genèse de la didactique, en tant que positionnement épistémologique émanant de la pédagogie, est confirmée par Zouari (2010 : 316), selon qui :

« De même que la pédagogie a conquis son autonomie à l'époque moderne, notamment avec certains pédagogues de l'éducation nouvelle, en se dissociant de la pédagogie traditionnelle, la didactique peut être interprétée comme étant l'expression de la rationalisation de la sphère théorique de la pédagogie, celle qui concerne la réflexion sur les contenus à enseigner et sur les procédés appropriés à leur acquisition. Elle s'est différenciée ainsi de l'approche pédagogique pour se centrer sur l'étude de l'enseignabilité des savoirs et privilégier la perspective de leur questionnement épistémologique. »

Du point de vue de la disciplinarisation et de l'institutionnalisation, le lien conflictuel entre la pédagogie et la didactique serait plus visible que leur complémentarité – ou encore la tension entre les deux mériterait davantage de commentaires. La pédagogie serait perdante, en raison de la difficulté de cerner son périmètre et ses objets, de sa nature apparemment peu adéquate à des démarches expérimentales, d'une épistémologie de nature phénoménologique et incompatible avec des formes de scientificité (Marchive, 2008 : 33). C'est ce que Betton (2013 : 164-165) décrit dans les termes suivants :

« un désintérêt assez général pour ce qui touche de près ou de loin à la pédagogie, au mieux pensée comme un inventaire de techniques, au pire considérée comme le sous-produit de l'ingénierie de formation (et donc comme un acte qui va de soi dès lors que toute la chaîne de l'ingénierie a été pensée) [...] ».

Et pourtant, j'ai la conviction que la pédagogie *est*, et *doit être*, un repère majeur pour tout.e enseignant.e, en l'occurrence de langue. Ces sont bien l'« interrogation » (Meirieu, 1997 : 26) et la « réflexion » (Betton, 2013 : 162) pédagogiques qui peuvent permettre au.à la praticien.ne de porter un regard sur la situation, au cours du rapport avec autrui, capable de le.la faire tenir compte des éléments intra- et inter-personnels, psychologiques (Palmade, 1991 ; Williams & Burden, 1997) et psychiques (Atienza, 2003 ; Blanchard-Laville et al., 2005 ; Filloux, 2000), qui construisent aussi le contexte et la fonction de médiation (Aguilar, 2017 ; Aguilar et al., 2017 ; Aguilar Río, 2013 ; Aguilar Río & Bruderermann, 2014 ; Bruderermann et al., 2018). Je suis donc persuadé que la formation des futur.e.s enseignant.e.s doit être portée par la recherche d'une complémentarité entre des savoirs didactiques et pédagogiques (Piquée & Sensevy, 2007 ; Sensevy, 2005). Et je le suis d'autant plus que certains de mes travaux de recherche (Aguilar, 2013 ; Aguilar Río, 2009, 2010a, 2012a, 2013 ; Moustapha-Sabeur & Aguilar Río, 2014) portent sur des actions d'enseignant.e.s de langue, ainsi que sur des discours de ceux.celles-ci sur lesdites actions, construites et/ou raisonné.e.s en fonction de principes didactiques – car relevant d'objectifs d'apprentissage, d'un rapport aux normes, d'une vision de la progression et de la planification –, mais aussi pédagogiques – donc portant sur la manière dont les comportements des acteurs.trices sont perçus comme (in)compatibles avec le travail de médiation et d'accompagnement du processus d'apprentissage.

1.2.2. La didactique vue par des pédagogues

Comme je viens de le suggérer (§1.2.1), ceux et celles qui cherchent à rétablir la légitimité épistémologique d'une pédagogie déchu.e – en partie suite à l'émergence de la didactique – (Betton, 2013 ; Hameline, 1997 ; Meirieu, 1997), ou encore qui participent à la construction de discours de complémentarité entre la didactique et la pédagogie (Beauté, 2004 ; Marchive, 2008 ; Piquée & Sensevy, 2007 ; Sensevy, 2005 ; Zouari, 2010), tendent à associer la première avec des

savoirs (savants), voire avec des contenus (Sensevy, 2005 : 5), éventuellement disciplinaires. Le propre de la discipline didactique serait de permettre l'adaptation d'un savoir, de le « repenser pour le rendre transmissible » (Beauté, 2004 : 22), mais aussi de contribuer à l'étude « de l'enseignabilité des savoirs scolaires et des modes de leur appropriation » (Zouari, 2010 : 306). Les responsabilités étant ainsi distribuées et partagées, une complémentarité entre didactique et pédagogique – entre *quoi* et *comment* enseigner, en vue de favoriser l'apprentissage – paraîtrait possible et certainement souhaitable. Pourtant, la caractérisation d'un « conflit » (Marchive, 2008 : 8), d'un « différend », ou encore d'une « tension » (Zouari, 2010 : 306), se laisse entendre dans la littérature. Marchive (2008 : 8) situe l'origine du « conflit » entre les deux disciplines au début du 20ème siècle. Il s'agit pour lui, de « la forme moderne du débat opposant [...] les défenseurs d'une vision humaniste de l'éducation aux promoteurs de la nouvelle science de l'éducation [...] ». Zouari (2010 : 306), quant à lui, se réfère à un « différend », situé « dans l'univers francophone », qui refléterait « la tension entre la rationalité cognitive/instrumentale et la rationalité pratique », dont la première associée au champ didactique et la deuxième au pédagogique.

D'après ces deux auteurs, la (recherche de) complémentarité épistémologique entre la didactique et la pédagogie rencontre un point d'achoppement autour de la scientificité de la première (§1.1) et la supposée ascientificité de la deuxième. Alors que la didactique serait reconnue comme une discipline « expérimentale » et « positive », « la seule habilitée à parler au nom de la science » (Marchive, 2008 : 33), une « insoutenable légèreté » (ibid.) serait associée à la pédagogie, « ravalée au rang de réflexion générale sur les fins et les valeurs » (ibid.). Pour Zouari (2010 : 313), cette opposition se joue entre une « didactique scientifique » et la « didactique déductive et philosophique que représente la pédagogie ». Et à Zouari (2010 : 316) de souligner l'origine commune des deux disciplines, si bien que « la didactique peut être interprétée comme étant l'expression de la rationalisation de la sphère théorique de la pédagogie, celle qui concerne la réflexion sur les contenus à enseigner et sur les procédés appropriés à leur acquisition. »

Par ailleurs, l'émergence des didactiques suppose, pour Marchive (2008 : 67), une reconfiguration de la portée du champ des sciences de l'éducation, ce qui a eu des conséquences sur les travaux de recherche ultérieurs. Pour cet auteur (2008 : 69), à compter des années 1980, les

recherches menées, en sciences de l'éducation, autour de la pratique enseignante, définissent deux orientations, vraisemblablement distinctes et étanches, notamment

« des travaux engagés dans la perspective des didactiques disciplinaires *stricto sensu* (mathématiques et sciences, langue française et étrangère, philosophie, activités physiques et sportives, histoire, géographie, arts plastiques...) et les travaux concernant l'étude des pratiques d'enseignement *lato sensu* c'est-à-dire ne se centrant pas spécifiquement sur les savoirs enseignés. »

Cette supposée division illustre pertinemment la situation de non complémentarité que décrit Marchive (2008 : 9), selon qui, de nos jours, les didacticien.ne.s reprochent

« [à] la pédagogie générale [...] d'être non scientifique et à la pédagogie scientifique d'être trop générale. De leur côté, les pédagogues reprochent aux didacticiens la réduction de l'enseignement à un acte technique et le refus de prendre en compte les affects dans la relation d'enseignement. »

Malgré cet apparent constat, qui concerne deux lignes de recherche se profilant depuis les années 1980, Marchive (2008 : 70) exprime son adhésion à une recherche de complémentarité entre la didactique et la pédagogie, dans la mesure où

« [l]es deux approches ont en commun de s'intéresser à ce qui se passe dans la classe, au sein des situations d'enseignement le plus souvent « naturelles », dans un but de compréhension, voire d'explication et de modélisation des phénomènes observés, leur ambition étant de constituer un corps de savoirs scientifiques sur les phénomènes d'enseignement. »

Et à Marchive (2008 : 73-74) de signaler que l'apparente absence de complémentarité entre des recherches à orientation, soit didactique, soit pédagogique, paraît d'autant plus regrettable, sur un plan épistémologique, que

« toute analyse des situations didactiques qui occulterait les conditions pédagogiques dans lesquelles s'inscrivent ces situations ne pourrait conduire à une compréhension complète de celles-ci. À l'inverse, toute recherche sur les pratiques enseignantes reposant exclusivement sur les composantes pédagogiques de la situation et qui ignorerait la question de la transmission des savoirs et donc les contraintes propres à la situation didactique, ou qui évacuerait les arrière-plans anthropologiques, se priverait des éléments nécessaires à une meilleure compréhension des phénomènes qu'elle veut étudier. »

C'est, enfin, le positionnement que partagent Piqué et Sensevy (2007 : 232), ainsi que Bucheton et Soulé (2009 : 31), se revendiquant en tant que chercheurs.euses de la pratique enseignante, alors qu'elles.ils interrogent la valeur épistémologique de « didactique » et « pédagogi(qu)e », et tout en jugeant contre-productive leur éventuelle dissociation, dans le cadre, soit d'une analyse de la pratique enseignante (Piquée & Sensevy, 2007), soit d'une formation initiale d'enseignant.e.s (Bucheton & Soulé, 2009).

Je poursuis mon argumentaire sur la complémentarité entre didactique et pédagogie, notamment en ce qui concerne la formation initiale d'enseignant.e.s de langue, en m'intéressant à la manière dont les deux champs ont été caractérisés par des auteur.e.s en didactique des langues, dans la France hexagonale, du dernier quart du 20^{ème} siècle à nos jours.

1.2.3. La didactique et la pédagogie vues par des didacticien.ne.s des langues

« En s'affirmant comme discipline responsable, [la D/DLC] prend seulement conscience de ce qu'elle a toujours eu partie liée avec la pédagogie. » (Galisson, 1985 : 9)

Je viens de proposer une caractérisation de la didactique (§1.2.2), voire *des didactiques*, en tant que mouvement de disciplinarisation résultant d'une ambition de scientificité. Celle-ci serait jugée incompatible avec l'épistémologie, plutôt phénoménologique, qui serait propre à la pédagogie. Comme je l'ai suggéré précédemment (§1.1.2), la naissance de la didactique des langues, en France, résulte aussi d'une quête de scientificité, ainsi que de positionnements idéologiques qui se sont traduits par une volonté, commune à ceux.celles qui se sont revendiqué.e.s et reconnu.e.s didacticien.ne.s de langue, de rupture avec la linguistique, et plus particulièrement la linguistique appliquée.

Le processus de réduction de la pédagogie « à un humanisme » (Marchive, 2008 : 68), au gré de la disciplinarisation des didactiques, en France, est aussi, me semble-t-il, présent en ce qui concerne l'émergence de la didactique des langues, ou, du moins, celle du français, voire celle du français langue étrangère. Il me semble que cette dernière nuance nécessite une contextualisation biographique, qui, je le souhaite, vaudra explication, mais aussi explicitation de mon positionnement comme didacticien des langues, en France hexagonale, au 21^{ème} siècle.

Comme je l'ai signalé plus haut, je ne justifie pas ma revendication de m'inscrire dans la discipline de la didactique des langues, en raison de travaux sur la didactisation d'une langue spécifique, dans un contexte, auprès d'un public. Non. Mon inscription dans la didactique des langues, je la justifie de par l'attention que j'ai portée, dans mes recherches, à l'analyse de la pratique enseignante (Aguilar, 2013 ; Aguilar Río, 2009a, 2009c, 2010a, 2010b, 2013), voire des discours d'enseignant.e.s sur celle-ci (Aguilar, 2015 ; Aguilar Río, 2014 ; Moustapha-Sabeur & Aguilar Río, 2014), ainsi que des dimensions inter- et intra-personnelles (Aguilar, 2008, 2017 ; Aguilar et al., 2017 ; Aguilar Río, 2013, 2016), présentes dans toute situation de médiation, mais aussi par ma recherche de formes de capitalisation possibles de ces observations empiriques, en vue d'en faire des contenus pour la formation initiale d'enseignant.e.s de langue (Abendroth-Timmer & Aguilar Río, 2013, 2014 ; Aguilar & Narcy-Combes, 2017 ; Aguilar Río et al., 2020 ; Brudermann et al., 2018). Soit la « didactique » de Galisson (1986). J'ai complété ce parcours d'enseignant-chercheur, et continue de le dessiner, au sein du Département de français langue étrangère, avant UFR, de l'Université Sorbonne Nouvelle, dont l'histoire (Coste, 2013, 2015 ; Véronique, 2010) est intrinsèquement liée et à la formation d'enseignant.e.s de français à l'étranger, et à la naissance de la didactique du français langue étrangère, voire du français, voire des langues, en France.

Y a-t-il donc eu des rapports de force (Porcher, 1985, 1986) entre la didactique et la pédagogie, dans le processus d'émancipation et de disciplinarisation qui a donné lieu à l'émergence de la didactique des langues en France ? Je suis d'avis que oui. Et je pense aussi que, au cours de ce processus, qui a été jalonné de revendications d'autonomisation et de mouvements de rupture par rapport aux dites disciplines de référence, la didactique des langues, en France, a opéré un éloignement par rapport aux sciences de l'éducation (Poteaux, 2003), ce qui a résulté en une assimilation de la pédagogie par la didactique, en tout cas du point de vue de la didactique des langues (Chiss, 2016). C'est bien le sens de la revendication de Porcher (1985 : 18), lorsqu'il préconise que

« [i]l faut que la didactique, pour devenir opératoire (et, donc, pratiquement utilisable), fasse le travail de la théorie [...] C'est en s'éloignant apparemment du concret qu'elle s'en rapprochera le

plus. [...] Il importe, pour cela, qu'elle se revendique effectivement [...] comme pratique théorique [...] ».

Le sens accordé par des didacticien.ne.s de langue, francophones, à « pédagogie », a évolué au fil du temps, jusqu'à son vraisemblable dissolution dans l'hyperonyme « didactique » (Galissou, 1986). L'ouvrage édité par Ali Bouacha (1987) me semble particulièrement éclairant à ce propos. La pédagogie y est associée avec des problématiques relevant :

- de la méthodologie de l'enseignement (Debyser, 1973), voire de son évolution au cours du 20ème siècle (Coste, 1972), avec une attention particulière à des « pédagogies de découverte » revendiquées par rapport à des « pédagogies de dressage et de guidage » (Debyser, 1973 : 62) ;

- des liens entre la « notion de modèle », la « simulation » et une « pédagogie de l'erreur » (Debyser, 1974), ainsi que des conséquences pratiques sur la praxis des enseignant.e.s de langue, auprès desquel.le.s il est préconisé de « remplac[er] tout apprentissage théorique par la *méthode des cas*, dont l'ambition est de proposer enfin un *apprentissage de l'expérience* par simulation de cas réels » (Debyser, 1974 : 85) ;

- de l'influence de la « motivation » sur des dispositifs et dynamiques de travail visant la facilitation de l'apprentissage de l'écriture et la lecture (Richterich, 1974), ainsi que les conséquences sur la pratique enseignante.

Ce que je trouve paradoxal dans ce processus d'incorporation de la pédagogie à la didactique, donc de vraisemblable gommage de l'une par (rapport à) l'autre, c'est que, pour Galissou (1986 : 40), l'un des arguments qui soutiennent l'impulsion d'un mouvement idéologique d'émancipation, est, précisément, la garantie promise par l'ambition de scientificité de la didactique des langues naissante, de permettre d'assurer une formation solide sur un plan pédagogique :

« pour aboutir à une formation pédagogique unifiée de tous les enseignants de langue d'un même pays, je suis de ceux qui militent pour l'émergence d'une discipline ayant vocation de promouvoir et de coordonner l'enseignement/apprentissage des langues et des cultures en général. »

Porcher (1986 : 75), quant à lui, exprime une vraisemblable intention de détachement, par rapport à la pédagogie, qu'il justifie en raison du manque de vision institutionnelle qu'il associe au champ de la pédagogie. D'après lui (ibid.), cette vision, voire ce savoir-faire politique et

stratégique, sont fondamentaux si l'on souhaite rester dans le haut du panier, dans le jeu des dominant.e.s et des dominé.e.s :

« La didactique du Français Langue Étrangère constitue un champ. Elle est faite de composantes institutionnelles. Celles-ci sont décisives mais ont été jusqu'ici négligées par les pédagogues. »

Ainsi, la genèse de la didactique des langues, en France, apparaît à mes yeux comme parallèle à la disparition de contenus pédagogiques dans les programmes de formation d'enseignant.e.s. Ma perception s'appuie sur les constats que font Véronique (2010) et Coste (2013, 2015), notamment :

- l'institutionnalisation et la disciplinarisation de la didactique des langues suppose que des énergies et des moyens soient davantage investis dans la recherche, au dépens de la formation d'enseignant.e.s proposée, si bien que, entre les années 1970 et 1980, « la recherche prend le pas sur la formation des formateurs » (Véronique, 2010 : §35) ;

- la perception, dès les années 1920, selon laquelle les contenus de nature pédagogique seraient moins centraux que ceux qui portent « sur les composantes de la langue (vocabulaire du français, grammaire du français, orthographe du français, phonétique du français), sur la littérature française et sur des genres canoniques (composition française, explication de textes, exposé d'une question de grammaire) » (Coste, 2015 : §17) ;

- le déséquilibre entre didactique et pédagogie, tel qu'il apparaîtrait dans les programmes de formation d'enseignant.e.s, se serait accru au cours des années 1980, pendant lesquels « on n'est plus dans un projet visant à nouer des rapports de cohérence étroite entre des argumentaires théoriques et des démarches pédagogiques » (Coste, 2015 : §37) ;

- l'émancipation de la didactique des langues en tant que discipline, portée en partie par l'émergence d'un marché éditorial, en tant que co-acteur soutenant, ce qui aurait donné lieu, dans les années 1980, à un processus de « manuelisation » (Coste, 2015 : §37), qui consisterait en une « répartition tacite des rôles et [en] une complémentarité officieuse entre formation universitaire certifiée des enseignants et apports pédagogiques pratiques articulés à un outil de certification des apprenants » (ibid.).

L'émancipation, épistémologique et idéologique, opérée par les artisan.e.s de la didactique des langues en France, dès les années 1970, suppose ainsi une distanciation par rapport à la linguistique appliquée, mais aussi vis-à-vis de la pédagogie, voire des sciences de l'éducation. Cet éloignement ne vaut pas rupture, si bien que la doxa didactique naissante (Miras, 2019) s'oriente vers une perception des deux disciplines « mère », tout comme les autres 44, dites « d'appoint éventuel », recensées par Galisson (1986 : 50), et réparties en trois « secteurs », notamment, « déontologie », « programmatologie » et « méthodologie ». Le travail de disciplinarisation et de légitimation scientifique qui reste à accomplir aux didacticien.ne.s des langues est de définir comment cet ensemble de disciplines s'articule, de manière à permettre à la didactique des langues d'opérer une épistémologie propre, selon des problématiques spécifiques, objectivables, reconnaissables (J.-P. Narcy-Combes, 2005, 2010, 2018 ; M.-F. Narcy-Combes, 2018 ; M.-F. Narcy-Combes et al., 2019). Je reviendrai sur cette question lorsque je m'intéresserai à la dimension pluridisciplinaire de la didactique des langues, ainsi qu'à ses rapports avec la linguistique appliquée (§1.3). Pour le moment, ma réflexion porte sur l'éventuel lien disciplinaire, épistémologique et praxéologique, et de complémentarité, notamment en ce qui concerne la formation initiale, entre didactique et pédagogie. Je viens d'argumenter que la perte de ce lien serait un dommage collatéral, suite à la disciplinarisation de la didactique des langues en France. La pédagogie des pédagogues (Comenius, 2002 ; Dewey, 2004 ; Durkheim, 2017 ; Ferrière, 1953 ; Freinet, 1978 ; Montessori, 2015 ; Rousseau & Launay, 1997) aurait été dissolue dans la didactique des didacticien.ne.s de langues (Chiss, 2016), plus précisément dans la « didactique » de Galisson, portant, selon l'auteur, sur des « réalisations pratiques » (1986 : 50). Or, je suis d'avis que cette « didactique » n'est pas suffisante en vue de satisfaire convenablement la dimension déontologique dont relève la discipline de la didactique des langues (Aguilar Río, 2013b, 2016). La didactisation d'une langue, ainsi que des cultures où la première peut être utilisée en tant qu'outil de communication et d'entretien de l'intersubjectivité, n'est pas qu'une question de transmission et de transaction. Il y a, pour moi, une dimension éducative et éthique dans toute situation de médiation (Aguilar Río, 2016) – quel que soit le public, qui que soient les acteurs.trices – dans laquelle l'« interrogation » (Meirieu, 1997 : 26) et la « réflexion » (Betton, 2013 : 162) pédagogiques

peuvent s'avérer utiles, pertinentes, nécessaires, voire fondamentales. Alors qu'une pédagogie dépourvue de didactique risque de n'être vue que comme simple humanisme (Marchive, 2008 : 68), une didactique sans pédagogie ne serait-elle pas une voie ouverte vers un libéralisme déshumanisant (Ishikawa, 2011 ; Jeanneret & Zeiter, 2020 ; Savski, 2020) ? Une didactique construite à partir de besoins, dont on risque de ne plus savoir à qui ils servent²⁰ ? À nouveau, l'idéologie qui soutient l'intervention didactique.

1.2.4. Éducation, pédagogie et andragogie

Pour Galisson (1986 : 50), le « secteur déontologie », le premier des trois constitutifs de la didactique des langues, concerne la question-clé « [pourquoi] enseigner apprendre dans les langues et les cultures ? » [sic]. La « pédagogie générale » et l'« andragogie », font partie, selon Galisson, du secteur « méthodologie », qui contient les cinq questions-clé suivantes :

- « [qui] apprend les langues et les cultures ? » ;
- « [qui] enseigne les langues et les cultures ? » ;
- « [comment] enseigner apprendre les langues et les cultures » ;
- « [où] enseigner apprendre les langues et les cultures ? » ;
- « [quand] enseigner apprendre les langues et les cultures ? »

Dans la mesure où Galisson (1986 : 50) fait apparaître la « pédagogie générale » et l'« andragogie » dans le « secteur méthodologie », et que celui-ci contient la question sur le « comment enseigner et apprendre », j'estime qu'il se situe aussi dans la distinction large que j'ai proposée plus haut (§1.2.1, §1.2.2), selon laquelle la didactique concerne le *quoi* apprendre, tandis que la pédagogie se réfère au *comment* agir de manière à faciliter l'apprentissage. Galisson (ibid.) associe le « secteur déontologie » avec la question du « pourquoi ». Or, je suis d'avis qu'une dimension déontologique, qui suppose une éthique liée à la pratique d'enseignement d'une langue

20 À ce propos, trois associations françaises d'enseignant.e.s de langue et d'enseignant.e.s-chercheurs.euses en didactique des langues – notamment l'Acedle, l'Asdifle et Transit-Lingua – ont co-signé, en 2018, une tribune qui alertait de la potentielle dérive néolibérale du volume Compagnon au CECRL (Conseil de l'Europe, 2018), dans lequel il est nettement moins question d'exposer les principes d'une éducation européenne, au profit d'une approche docimologique accrue (cf. <http://acedle.org/debats-autour-des-langues/> dernière consultation le 4 janvier 2021).

(Aguilar R  o, 2016 ; Médionie & Narcy-Combes, 2016 ; Spaëth & Cicurel, 2017), est aussi présente dans le « secteur méthodologie », qui concerne la gestion du contact entre les acteurs.trices participant à une situation de médiation, donc les dimensions intra- et inter-personnelles qui servent comme matrice de leur action conjointe (Aguilar, 2017 : 44 ; Aguilar R  o, 2012a : 205). Je voudrais défendre le lien entre pédagogique et éducation, ainsi qu'argumenter que toute intervention didactique suppose d'  œuvrer selon une logique éducative, donc éthique et déontologique. Je voudrais, somme toute, expliciter ma conviction, à la fois empirique et idéologique, selon laquelle l'« interrogation » (Meirieu, 1997 : 26) et la « réflexion » (Betton, 2013 : 162) pédagogiques, peuvent constituer un cadre permettant de rendre conscient.e de la conduite de soi vis-à-vis d'autrui, et par conséquent de l'administrer de manière réflexive et responsable car informée (Narcy-Combes, 2005). Pour ce faire, je vais distinguer trois axes, autour desquels j'observe des interrelations entre la didactique, l'éducation et la pédagogique.

1.2.4.1. Dimension   thique dans toute médiation : implications pédagogiques

J'ai déjà explicité mon positionnement idéologique d'ouverture au plurilinguisme (§1.1.2). Celui-ci s'est matérialisé, notamment, dans mon appartenance au réseau européen Langscape²¹, au sein duquel je suis cadre, mais aussi, de par ma participation au projet Erasmus+ Enrope²², qui a pour objet de participer à la formation doctorale de jeunes chercheurs.euses, *dans* une Europe plurilingue, *pour* une Europe plurilingue (§3.3.2.1). Ma réflexion sur la dimension éducative, inhérente à toute situation de médiation, va de pair avec la prise en compte des politiques linguistiques impulsées par le Conseil de l'Europe depuis la fin des années 1960. La réflexion, de nature éducative, que je suis en train de développer, se situe dans le contexte de l'Europe du 21  me siècle, qui suppose un modèle de société. Les politiques plurilingues portées par le Conseil de l'Europe depuis la fin des années 1960 se sont construites autour d'un parti pris selon lequel l'exposition étayée à des visions du monde – synthétisées autour d'une LX (Dewaele, 2017) – qui seraient perçues, par des individus, comme différentes de celles que ceux.celles-ci reconnaissent

21 Cf. <https://langscape.hu-berlin.de/en> (dernière consultation le 4 janvier 2021).

22 Cf. <https://enrope.eu/> (dernière consultation le 4 janvier 2021).

comme la (les) *leur(s)*, favoriserait des comportements d'ouverture et tolérance – ceux-ci sont vus comme des valeurs fondamentales dans les préconisations du Conseil de l'Europe. Ces comportements-ci devraient permettre, à leur tour, de bâtir un sentiment partagé de citoyenneté, qui permette le développement d'une entente suffisante, en vue de tenir à l'écart des oppositions et confrontations majeures comme celles des deux Guerres Mondiales au cours du 20ème siècle (Briano & Girault, 2014 ; Fuchs, 2010 ; Majault, 1970 ; Vayssière, 2011). C'est un raisonnement non dépourvu de dangers, notamment :

« [celui] de supposer que les enseignants en langues ne sont pas eux aussi affectés par des préjugés interculturels et peut-être de supposer que le fait de connaître la langue d'autrui favorise automatiquement la compréhension et le respect. » (Heyworth, 2003 : 14).

La perception d'une banalisation des mouvements populistes et d'extrême droite dans plusieurs états membre de l'Union Européenne (Debras, 2017, 2019 ; Froio, 2019 ; Ivaldi, 2014 ; Ivaldi & Zaslove, 2015), ainsi qu'outre-atlantique (Langlois, 2018), tout comme les tendances au repliement nationaliste et à l'opposition face aux initiatives émanant de l'Europe, dont le Brexit (Bell, 2019 ; Bernard, 2019 ; Tournier-Sol, 2017), invitent en effet à regarder de manière critique les politiques linguistiques et éducatives promues par le Conseil de l'Europe, dont l'objectif a été de combattre la menace de « la xénophobie et les réactions ultranationalistes brutales non seulement comme l'obstacle principal de la mobilité et de l'intégration européennes mais également comme la menace la plus grave à la stabilité européenne et au bon fonctionnement de la démocratie. » (Conseil de l'Europe, 2001 : 10).

La base de ces politiques est éminemment éthique. Un modèle de société est visé. Elle s'appuie sur des valeurs telles que l'inclusion et le respect de la démocratie (Conseil de l'Europe, 2018 : 25), ainsi que sur une perception, selon laquelle la diversité et l'altérité constitueraient une forme de richesse. L'objectif, éminemment éthique, des politiques promues par les institutions européennes, notamment le Conseil de l'Europe, est d'encourager la compréhension et le respect d'autrui, de lutter contre toute forme de marginalisation (Conseil de l'Europe, 2001 : 10), ainsi que de faire en sorte que chaque individu développe un sentiment de citoyenneté qui puisse être partagé avec autrui, et qui passe par la sensibilisation, la mise en valeur et la diffusion de pratiques

langagières et culturelles locales ainsi que communes (Conseil de l'Europe, 2001 : 106). Les approches plurilingues qui soutiennent ces politiques (Candelier, 2008) recherchent ainsi une forme de décentration, au travers de laquelle les individus développeraient des visions plus complexes et moins stéréotypées de l'altérité, ce qui devrait à son tour, contribuer au climat de respect mutuel d'appréciation et d'entretien de la diversité (ibid.).

Il revient aux enseignant.e.s de langue, vu.e.s comme des « éducateurs en langues » (Leban, 2003 : 83), une responsabilité tout particulière, vis-à-vis de ces politiques. Elle est à la fois de nature didactique, car elle concerne l'accompagnement du développement d'un répertoire langagier plurilingue, mais aussi pédagogique, car ledit répertoire est un outil d'éducation et d'étayage du développement de l'identité de l'individu-apprenant.e :

« Les enseignants doivent se rendre compte que leur comportement, qui reflète leurs attitudes et leurs capacités, constitue une part importante de l'environnement de l'apprentissage/acquisition d'une langue. Ils jouent un rôle que leurs élèves seront amenés à imiter dans leur usage futur de la langue et dans leur éventuelle pratique ultérieure d'enseignants. » (Conseil de l'Europe, 2001 : 111)

En effet, les politiques, éducatives car linguistiques, préconisées par les institutions européennes, qui visent la construction d'individus qui adhèrent à des valeurs démocratiques et de respect d'autrui (Jiménez Raya & Vieira, 2015 : 2), nécessitent des enseignant.e.s capables, non seulement de reconnaître le respect, l'ouverture et la curiosité envers autrui en tant que conduite possible pour soi, mais aussi d'intégrer ces trois valeurs dans la pédagogie qu'ils.elles pratiquent, auprès des apprenant.e.s dont ils.elles accompagnent le processus d'apprentissage (Heyworth, 2003 : 13 ; Leban, 2003 : 76 ; Tinsley, 2003 : 61), participant ainsi à la construction de la personnalité des apprenant.e.s (Tinsley, 2003 : 54). Une telle conception de l'enseignement des langues suppose de reconnaître une véritable dimension morale (Tinsley, 2003 : 59), propre à toute situation de médiation, visant le maintien d'un modèle de société (Leban, 2003 : 80). Il en résulte une vision de l'enseignant.e de langues en tant qu'acteur.trice aux dimensions morale (Kubanyiova & Crookes, 2016 : 119), idéologique (Cordier, 2017) et politique (Jiménez Raya & Vieira, 2015 : 6) affichées, affirmées et spécifiques, construites à partir de ce qui peut vouloir dire, non seulement

utiliser et ou apprendre une LX, mais aussi agir en tant qu'apprenant.e de ladite LX (Kubanyiova & Crookes, 2016 : 127).

De telles compétences nécessitent des contenus de formation spécifiques, qui permettent au.à la futur.e enseignant.e de langue de prendre conscience de ses valeurs, du bagage idéologique, politique et social qu'il.elle porte de par son histoire et son parcours (Jiménez Raya & Vieira, 2015 ; Kubanyiova, 2018), mais aussi d'être sensibilisé.e à une pratique pédagogique, à la fois informée par la recherche sur l'acquisition des langues (Ellis & Shintani, 2014 ; J.-P. Narcy-Combest & M.-F. Narcy-Combes, 2019 ; M.-F. Narcy-Combes et al., 2019 ; The Douglas Fir Group, 2016 ; Véronique et al., 2009 ; Verspoor et al., 2017), et par des approches humanistes du rapport à autrui (Barcelos & Coelho, 2016 ; Eneau, 2016 ; MacIntyre, 2016 ; Rogers, 1969), propices au développement de comportements empathiques et bienveillants (Aguilar, 2008 ; Aguilar & Narcy-Combes, 2017 ; Aguilar Río, 2016 ; Beacco, 2017 ; Brudermann et al., 2018 ; Roelens, 2019), voire avoisinant ce que certain.e.s auteur.e.s nomment « compassion » (Levine & Swanson, 2019 ; Virat, 2014).

Dans mes travaux, j'ai cherché à explorer, surtout à faire explorer à des futur.e.s enseignant.e.s de langue, cette dimension éthique, constitutive de la compétence pédagogique de médiation (Leclère, 2018), qui est attendue de la part de l'enseignant.e de langue. Ainsi, je me suis intéressé à la manière dont le comportement d'enseignant.e.s, novices et ou chevronné.e.s, ainsi que de futur.e.s enseignant.e.s, peut être justifié par eux.elles-mêmes, en raison de principes divers, de nature didactique, institutionnelle et pédagogique, mais aussi selon des arguments davantage subjectifs, qui relèvent de (dis)préférences opérées en fonction de critères inter- et intra-personnels, propres à chaque individu (Abendroth-Timmer & Aguilar Río, 2013 ; Aguilar, 2013 ; Aguilar Río, 2009, 2010a, 2010b, 2013 ; Brudermann et al., 2018). Dans le chapitre 2, je reviendrai sur les constats empiriques que mes travaux m'ont permis de faire à ce propos, mais surtout, sur ce que les enseignant.e.s observé.e.s ont pu tirer, vis-à-vis de leur représentation de leur pratique enseignante, de leur participation à des dispositifs de co-analyse de l'agir professoral.

1.2.4.2. Dimensions sociale et identitaire autour des répertoires langagiers : implications pédagogiques

« Enseigner c'est apprendre à gérer et tirer profit de la zone d'incertitude inhérente au partage d'une activité entre des humains très différents par l'âge et la culture. C'est se préparer à accueillir et à traiter comme événements porteurs de sens ce que les élèves apportent, ce qu'ils savent déjà ou ont compris autrement dans leur expérience passée. » (Bucheton & Soulé, 2009 : 33).

Les politiques éducatives et linguistiques préconisées par les institutions européennes supposent l'adhésion à une conception des langues en tant qu'outils discursifs (M.-F. Narcy-Combes et al., 2019) qui participent au processus de construction de l'individu (Conseil de l'Europe, 2001, 2018).

Il existe une interrelation systémique entre le répertoire linguistique d'un.e individu, la perception que celui.celle-ci peut avoir de son identité, son sentiment de (non-)appartenance à des cercles sociaux particuliers, son comportement discursif et sa perception du comportement discursif d'autrui (Block, 2007 ; Candea & Trimaille, 2015 ; Conseil de l'Europe, 2001, 2018 ; De Costa & Norton, 2017 ; Guérin, 2008, 2011 ; Molinié, 2008 ; Mondada, 1999 ; Norton, 1997, 2013 ; Norton & Early, 2011 ; Norton Peirce, 1995 ; Stratilaki, 2010, 2011 ; Stratilaki-Klein, 2012, 2016a, 2016b ; The Douglas Fir Group, 2016).

Ce système complexe, dans lequel sont mobilisés, le contexte économique-historico-politico-psychologico-social (cf. M.-F. Narcy-Combes et al. (2019), chapitre 7), l'histoire de l'individu, ses ambitions (Dörnyei & Chan, 2013 ; Kubanyiova, 2015), croyances, expériences, représentations et valeurs, ainsi que la perception que ledit.ladite individu peut avoir de tous ces aspects participant à la constitution, mais aussi à la perception et reconnaissance de sa propre identité, sont des éléments conformant un capital humain et symbolique, dont l'enseignant.e de langue se doit de tenir compte, voire, composer avec, dans sa pratique didactique et pédagogique (Bucheton & Soulé, 2009 : 31 ; Charras & Blanc, 2016 : 62 ; Conseil de l'Europe, 2001 : 9, 2018 : 27).

Le.la (futur.e) enseignant.e de langue doit être conscient.e de ceci. La participation d'un.e individu à une activité de médiation, éventuellement institutionnelle, en vue du développement de

son propre répertoire linguistique, tout comme son concours à des pratiques plurilingues, dont l'objectif peut être uniquement lié à la communication *hic et nunc*, et non pas à l'amélioration prospective d'une quelconque compétence, pouvant éventuellement être sanctionnée dans le cadre d'un dispositif institutionnel, aura un impact sur la perception que ledit.ladite individu a et de son identité et de sa place au sein d'une communauté (Aguilar Río & Brudermann, 2014 ; Castellotti & Moore, 2002). Les représentations par rapport à la norme d'une LX, qu'un.e enseignant.e de langue porte en soi, et peut donc acter au travers de sa pratique pédagogique, peuvent entrer en dissonance/syntonie avec l'image de soi (Aguilar Río & Brudermann, 2014), voire le projet identitaire (Aguilar Río, 2010c), d'un.e individu-apprenant.e (Miras et al., 2016, 2017). Dans mes travaux, j'ai adhéré à ce principe de conscientisation, notamment au travers de pratiques réflexives (Aguilar, 2017 ; Brudermann et al., 2018), idéalement présentant des études de cas pratiques (Aguilar Río et al., 2020 ; Jiménez Raya & Vieira, 2015), qui pourraient permettre aux (futur.e.s) enseignant.e.s de langue d'incorporer dans leur pratique d'éventuels comportements émanant de leur rapport à la norme, ainsi qu'aux aspects diastatiques, permettant de caractériser, voire catégoriser, des productions langagières situées (Candea & Trimaille, 2015 ; Chiss & David, 2014 ; Guérin, 2008). Dans les chapitres 2 (§2.3) et 3 (§3.3), je reviendrai sur les constats empiriques que mes travaux m'ont permis de faire à propos de comment la perception d'une norme peut corrélérer avec des principes didactiques, en situation d'introspection sur la propre pratique, mais aussi avec des comportements pédagogiques, lors d'une interaction didactique.

1.2.4.3. Besoins, objectifs d'apprentissage, pédagogie et andragogie : spécificités ou complémentarités ?

Comme je l'ai précisé précédemment (§1.1.1), mes travaux de recherche ont porté sur des situations de médiation auprès d'apprenant.e.s (jeunes) adultes. La variable « âge »²³ (M.-F. Narcy-

23 Traditionnellement considérée par la RAL comme un facteur de causalité (Bongaerts, 2003 ; Cenoz, 2003 ; Djigunovid, 2014 ; Hyltenstam & Abrahamsson, 2003 ; Moyer, 2014 ; Muñoz, 2014, 2017 ; Singleton, 2003, 2014), l'éventuel déterminisme qui serait introduit par la variable « âge », vis-à-vis des processus acquisitionnels, est de nos jours nuancé, notamment en raison de travaux en neurosciences, qui soulignent l'importance de la plasticité du cerveau, en ce qui concerne la capacité de tout individu de s'engager dans des processus d'apprentissage, à tout âge (M.-F. Narcy-Combes et al., 2020). D'ailleurs, la distanciation par rapport à des

Combes et al., 2019 : 5 ; Pfenninger & Singleton, 2017 : 102), définirait ainsi l'une des caractéristiques des contextes où se sont déroulées mes recherches, si bien qu'elles relèveraient de l'*andragogie* (Schmitz, 2003), plutôt que de la *pédagogie*. En effet, la *pédagogie* est premièrement et traditionnellement, concernée avec l'accompagnement des enfants, dans un sens littéral :

« [...] la pédagogie, c'est-à-dire prise en compte de la connaissance de l'enfant qui permet d'assurer l'action éducative. [...] étymologiquement la pédagogie est la conduite des enfants [...] De leur conduite, de leur fréquentation, de leur observation, il n'est pas étonnant qu'on induise une certaine connaissance. » (Beauté, 2004 : 20).

Cette idée de connaissance, en l'occurrence de ce qui constituerait un comportement normal d'enfant, à partir de leur observation, fait en quelque sorte de la pédagogie un cadre de réflexion, si ce n'est une discipline, qui précède la psychologie. D'un point de vue disciplinaire et épistémologique, la pédagogie conforme bien une matrice grâce à laquelle il devient possible d'intégrer, dans un projet de médiation et de transmission d'un savoir, des aspects de nature psychologique, qui concernent la perception de soi, le rapport à autrui et à la situation de médiation, tout comme le comportement. À cet égard, comme le suggère Schmitz (2003 : 209) la portée de l'*andragogie* est, pour des (jeunes) adultes, tout à fait complémentaire à celle de la pédagogie, pour les enfants :

« L'*andragogie* est une discipline complémentaire à la pédagogie qui met l'accent sur les particularités de la formation des adultes. Même si aujourd'hui [...] l'opposition entre pédagogie et *andragogie* s'est affaiblie (la pédagogie ayant elle-même adopté nombre de propositions à la base de l'*andragogie*), l'enseignant universitaire gagnerait à connaître les fondements et les techniques de cette discipline. »

Pour autant, alors que le terme « pédagogie » et ses dérivés, sont fréquents dans mes travaux, je n'ai jamais utilisé le terme « *andragogie* » dans mes publications²⁴. Par ailleurs, j'ai

modèles « natifs », a aussi modifié les manières de concevoir les processus d'acquisition et, de ce fait, leur temporalité, ainsi que l'éventuel frein que peut représenter un engagement plus ou moins précoce, dans un processus d'acquisition (Block, 2007 ; Firth & Wagner, 1997 ; The Douglas Fir Group, 2016).

24 J'ai compilé l'ensemble de mes publications, y compris un chapitre à paraître, co-signé avec Cédric Brudermand, ainsi que ma thèse de doctorat, sur un corpus projet Voyant-Tools (cf. https://frama.link/4tk3NS_E, dernière

réalisé, sur Isidore, des recherches à partir des termes « pédagogie », « pédagogique » « pédagogies », « andragogie », « andragogique », « andragogies », qui suggèrent une répartition inégale des deux cadres conceptuels, dans des travaux scientifiques²⁵. Comment expliquer ceci ? Et, plus important encore, en quoi cette répartition inégale, est-elle l'indice d'une (non ?) spécificité dont relèverait la pédagogie et/ou l'andragogie, en tant que cadres de réflexion disciplinaires, à la dimension scientifique ? Une première voie d'explication concerne la portée disciplinaire des termes de requête saisis. Alors que les trois termes associés à « pédagogi* » donnent systématiquement des résultats relevant de vingt-sept disciplines de recherche²⁶, les termes associés à « andragogi* » connaissent une distribution inégale. Présent dans vingt-cinq disciplines²⁷, c'est « andragogie » qui révèle le plus de résultats, alors que « andragogique » est associé à seize

consultation le 4 janvier 2021). Pour un total de 28109 termes uniques, la requête de « pédagogi* » (l'astérisque permet de faire une recherche des termes dérivés) donne un résultat de 266 occurrences, soit un pourcentage de 0,94 par rapport au total de termes uniques du corpus, tandis que je comptabilise zéro occurrences pour « andragogi* » (cf. https://frama.link/SMv7_40Y, dernière consultation le 4 janvier 2021). Le terme de requête « didacti* » présente 456 occurrences, soit un pourcentage de 1,6 par rapport au total de termes uniques du corpus. Afin de donner un ordre de grandeur, les trois termes non syntaxiques les plus fréquents sont : « apprenants », avec 1080 occurrences, soit 3,84 pourcent du total des termes du corpus ; « participants », 1051 occurrences, soit 3,73 pourcent ; « enseignants », qui comptabilise 944 occurrences, soit un pourcentage de 3,35 du total des termes du corpus.

25 Voici les chiffres obtenus: « pédagogie », 278145 résultats (<https://isidore.science/s?q=p%C3%A9dagogie>) ; « pédagogique », 228689 résultats (<https://isidore.science/s?q=p%C3%A9dagogique>) ; « pédagogies », 213286 résultats (<https://isidore.science/s?q=p%C3%A9dagogies>) ; « andragogie », 1739 résultats (<https://isidore.science/s?q=andragogie>) ; « andragogique », 279 résultats (<https://isidore.science/s?q=andragogique>) ; « andragogies », 4 résultats (<https://isidore.science/s?q=andragogies>). Ces six recherches ont été réalisées le 4 janvier 2021. Au cours de la relecture de cette synthèse, ma garante, Lucile Cadet, m'a suggéré d'inclure « anthropogogie » dans cette recherche, ce que j'ai fait, en obtenant 10 résultats (<https://isidore.science/s?q=anthropogogie>, dernière consultation le 2 mars 2021), repartis disciplinairement entre l'éducation et la science politique.

26 Notamment : Anthropologie biologique ; Anthropologie sociale et ethnologie ; Archéologie et Préhistoire ; Architecture, aménagement de l'espace ; Art et histoire de l'art ; Démographie ; Droit ; Économies et finances ; Éducation ; Études classiques ; Études de l'environnement ; Études sur le genre ; Géographie ; Gestion et management ; Héritage culturel et muséologie ; Histoire ; Histoire, Philosophie et Sociologie des sciences ; Linguistique ; Littératures ; Méthodes et statistiques ; Musique, musicologie et arts de la scène ; Philosophie ; Psychologie ; Religions ; Science politique ; Sciences de l'information et de la communication ; Sociologie.

disciplines²⁸, et « andragogies » à une, notamment les « Littératures ». Si la pédagogie « valorise ce qui se passe entre l'élève et la maître, prend en compte les dimensions intellectuelles et affectives qui régissent la relation éducative » (Beauté, 2004 : 22), quelle serai(en)t donc la (les) spécificité(s) de l'andragogie ? Et ce, d'autant plus que « pédagogie » est aussi utilisée pour étayer la réflexion qui porte sur des situations de médiation auxquelles participent des (jeunes) adultes :

« J'entends ici par pédagogie à la fois l'étude et la mise en œuvre des conditions d'apprentissage (en éducation et en formation), ainsi que la réflexion appliquée à ces questions. » (Betton, 2013 : 162).

Schmitz (2003 : 209) propose des éléments de réponse, si bien que pour cet auteur

« Le modèle andragogique repose sur les hypothèses que les adultes :

- ont besoin de savoir pourquoi ils doivent apprendre quelque chose ;
- ont besoin d'être traités comme des personnes capables de s'autogérer et admettent mal que les autres leur imposent leur volonté ;
- ont une expérience propre qui rendent les groupes hétérogènes mais qui peuvent servir de ressources d'apprentissage ;
- sont prêts à apprendre si les connaissances permettent d'affronter des situations réelles ;
- assimilent d'autant mieux que les connaissances, les compétences, les attitudes sont présentées dans le contexte de leur mise en application dans des situations réelles ;
- sont motivés intérieurement par le désir d'accroître leur satisfaction personnelle, leur estime de soi [...]

Ces hypothèses conduiraient à privilégier un apprentissage autour de problèmes où l'apprenant est un partenaire à part entière dans le contrat d'apprentissage et l'enseignant un tuteur plutôt qu'un puits de sciences. »

27 Il s'agit de : Anthropologie biologique ; Anthropologie sociale et ethnologie ; Architecture, aménagement de l'espace ; Art et histoire de l'art ; Démographie ; Droit ; Économies et finances ; Éducation ; Études de l'environnement ; Études sur le genre ; Géographie ; Gestion et management ; Héritage culturel et muséologie ; Histoire ; Histoire, Philosophie et Sociologie des sciences ; Linguistique ; Littératures ; Méthodes et statistiques ; Musique, musicologie et arts de la scène ; Philosophie ; Psychologie ; Religions ; Science politique ; Sciences de l'information et de la communication ; Sociologie.

28 Plus précisément : Anthropologie sociale et ethnologie ; Architecture, aménagement de l'espace ; Économies et finances ; Éducation ; Études sur le genre ; Géographie ; Gestion et management ; Histoire ; Histoire, Philosophie et Sociologie des sciences ; Linguistique ; Philosophie ; Psychologie ; Religions ; Science politique ; Sciences de l'information et de la communication ; Sociologie.

Eneau (2016 : §4) apporte aussi des arguments qui peuvent aider à déceler ce qu'il y aurait de spécifique à l'andragogie, par rapport à la pédagogie :

« Cette perspective humaniste essaiera ensuite aux États-Unis et au Canada, où les travaux sur l'*andragogy* et le *self-directed learning* iront jusqu'à représenter, selon le mot de Merriam (2001), les deux « piliers » de la recherche du domaine, dans les dernières décennies du XXe siècle. Aujourd'hui, cette vision est notamment présente dans le courant néo-piagétien qui a renouvelé profondément, ces dernières années, l'approche développementale de l'apprentissage adulte, dans les travaux en langue anglaise [...] cette vision centrée sur l'individu tend aussi à rabattre les seules capacités d'autoformation (et donc d'autonomisation) à des compétences individuelles, une capacité à diriger et contrôler par soi-même son propre apprentissage (*self-directed learning*) et donc à un « pouvoir d'agir » (*agency*) lié à des caractéristiques personnelles, des ressources individuelles, voire à des prédispositions. »

S'intéressant à la problématique de l'auto-formation, l'auteur situe les origines de l'andragogie autour de travaux outre-atlantiques (du point de vue européen), dans la continuité de la psychologie humaniste de Carl Rogers (1961, 1969). Dans la citation ci-dessus, ce qui apparaît comme vraisemblablement spécifique à l'andragogie, c'est la prise en compte de ce qui serait intrinsèque à l'individu, à *un.e individu* spécifique. Il y a effectivement, l'idée d'une focalisation sur l'individu, en tant qu'être unique, ayant une histoire personnelle, un parcours, des objectifs et des circonstances, des expériences et des capacités, qui le distinguent de tout autre personne, et qui rendent donc nécessaire une expérience d'apprentissage adaptée, voire sur mesure.

Or, cette centration sur l'individu, voire sur l'apprenant.e, apparaît aussi comme un principe non seulement pédagogique – il concerne en effet les dimensions intra- et interpersonnelles qui articulent la relation avec la personne chargée d'assurer une médiation – mais aussi didactique – car la centration ne peut découler que d'une attention à ce qui est spécifique à un.e individu, donc d'une analyse –, qui soutient notamment l'approche retenue par le Conseil de l'Europe (2001 : 15 ; 2018 : 23) s'adressant, en principe, à n'importe quel.le apprenant.e, quel que soit son âge. Ce point de vue, selon lequel tout individu, porterait en lui.elle un bagage – cognitif, familial, historique, matériel, personnel, physique, psychique, psychologique, social – qui le.la rendrait unique, et qui influencerait de ce fait son éventuelle participation à des expériences de médiation, en vue de la acquisition d'un savoir, à tel point qu'il serait pertinent, selon une logique

didactique et pédagogique, d'en tenir compte, voire de composer avec, autant que faire se peut, est aussi partagé par d'autres auteur.e.s qui se sont intéressé.e.s à des contextes où des apprenant.e.s, de différents âges, évoluent, en vue d'objectifs d'apprentissage éventuellement institutionnels (Bérard, 1991 ; Blanc & Griggs, 2015 ; Charras & Blanc, 2016 ; David & Mendonça Dias, 2017 ; Leclère & Ferrec, 2014 ; M.-F. Narcy-Combes et al., 2019 ; Nunan, 1989 ; The Douglas Fir Group, 2016).

J'ai posé la question à deux reprises : qu'y a-t-il de spécifique à l'andragogie, par rapport à la pédagogie ? Il est certainement temps que j'essaie d'y répondre, bien que je n'aie pas d'expériences comme chercheur, auprès des publics d'enfants²⁹. Je ne suis pas d'accord avec l'idée implicite que je devine dans la caractérisation formulée par Schmitz (2003 : 209) (voir ci-haut), à savoir : que ce qui différencierait l'andragogie de la pédagogie, c'est que les éléments et principes évoqués – notamment : méta-cognition ; pédagogie différenciée (David & Mendonça Dias, 2017) ; prise en compte de l'histoire personnelle, ainsi que des expériences précédentes ; possibilité de donner un sens réel et concret aux objectifs d'apprentissage, ainsi qu'aux pratiques censées rendre les premiers atteignables ; motivation – relèveraient exclusivement des adultes. En effet, outre les travaux du Conseil de l'Europe, des auteur.e.s classiques (Dewey, 2004 ; Ferrière, 1953 ; Freinet, 1978 ; Montessori, 1999 ; Rousseau & Launay, 1997), mais aussi contemporain.e.s (Filloux, 2000 ; Jiménez Raya & Vieira, 2015 ; Meirieu, 1997) convergent sur l'idée que la participation d'enfants à des processus de médiation visant des objectifs d'apprentissage, dépend aussi des principes que Schmitz (2003) présente comme propres à l'andragogie. En France, des textes officiels, tels que le *Socle commun* (Direction générale de l'enseignement scolaire, 2006), vont aussi dans le sens d'une intervention, didactique et pédagogique, bâtie sur le principe, peut-être idéaliste, d'une compatibilisation³⁰ possible avec les spécificités de chaque élève. Ainsi, je peine à reconnaître la spécificité de l'andragogie en tant que discipline indexée sur un type de profil-réceptacle. Je pense que ce qui peut changer, selon qu'on tienne compte d'un public d'enfants, donc pédagogie, ou d'adultes, donc andragogie, ce sont les attentes de celui.celle chargée d'assurer la médiation, par

29 J'ai pourtant une expérience comme père – et comme fils.

30 J'ai une pensée pour Daniel Coste, pour qui « [l]es dérivés nominaux en *-tion* », bien que « souvent peu esthétiques et euphoniques », permettent « de désigner et de distinguer différents processus à l'œuvre » (2015 : §3).

rapport à la capacité d'auto-régulation de ceux.celles en position d'apprenant.e.s. Ce que je perçois, ce sont des différences par rapport à ce que l'on peut projeter sur les publics, sur leurs parcours, sur leurs objectifs, définis selon les besoins identifiés – ce qui suppose la place que l'on imagine pour un.e individu, au sein d'un modèle de société, où il.elle aura à/pourra y participer en fonction de compétences que l'on souhaite qu'il.elle acquière/adapte/affine/déploie (car déjà acquises).

Ma référence à l'andragogie se justifie, somme toute, par un souci de clarté et d'objectivité épistémologique : mes recherches ont systématiquement porté sur des personnes adultes, qu'elles aient participé à des dispositifs de formation initiale de formation d'enseignant.e.s de langue, qu'elles aient été observées, en tant qu'enseignant.e.s déjà en poste, qu'elles aient participé à des interactions didactiques institutionnelles, en milieu guidé, en tant qu'apprenant.e.s d'une LX. Je n'ai pas participé à ce jour, à des recherches qui portaient sur des mineur.e.s, a fortiori sur des enfants. De ce fait, je tiens à ne pas ignorer l'existence de l'andragogie en tant que discipline et cadre épistémologique.

1.2.5. Didactique, pédagogie, enseignement de LX et formation initiale

La complémentarité entre didactique et pédagogie (§1.2) est au cœur de la pratique d'enseignement, en l'occurrence de langue. La convergence entre ces deux cadres réflexifs fait de l'activité d'enseignement – quel que soit le savoir dont une transmission est attendue (niveau didactique) grâce à un ensemble de pratiques, a priori adaptées car issues d'une réflexion située et contextuelle (niveau pédagogique) – une pratique complexe, notamment en ce qui concerne son analyse :

« Le métier d'enseignant représente une activité particulièrement difficile à analyser : la place des savoirs à transmettre y occupe une place importante et en même temps c'est un métier très empirique, où la tâche prescrite reste très générale et où beaucoup de compétences mobilisées sont acquises sur le tas. La part de la parole dans l'activité est considérable : d'où le recours aux concepts et méthodes de la pragmatique linguistique. Deux autres points viennent compliquer les choses : il s'agit d'une activité qui se réalise entre un humain et un groupe d'humains, ce qui veut dire que la transformation visée par l'activité porte conjointement sur le groupe classe et sur les individus qui le composent. Enfin l'activité enseignante porte à la fois sur le court terme, la gestion d'une heure de

cours par exemple, et sur le long terme : l'assimilation d'un savoir par des élèves demande à être évaluée sur un trimestre, une année scolaire, l'ensemble d'un cycle [...] ». (Pastré et al., 2006 : 183).

La caractérisation de l'activité d'enseignement que proposent Pastré et al. (ibid.) – leur point de vue est celui de trois didacticiens professionnels – rend d'abord explicite la convergence entre une dimension abstraite (voire projective et programmatique) et une autre empirique et située, auprès d'un groupe d'individus – ce qui, par ailleurs, suppose, surtout, une « relation entre humains » (ibid.). Pastré et al. (ibid.) insistent aussi sur une temporalité multiple et emboîtée, spécifique à l'activité d'enseignement, qui nécessite une gestion particulière de la part de l'enseignant.e.

1.2.5.1. Ce dont est faite l'activité d'enseignement d'une LX

En ce qui concerne l'activité d'enseignement d'une LX spécifiquement, quand elle est conçue selon les approches communicative et actionnelle (Bérard, 1991 ; Conseil de l'Europe, 2001 ; Ellis & Shintani, 2014 ; Nunan, 1989), plusieurs auteur.e.s ont proposé des caractérisations, autour de choix lexicaux différents, qui permettent de tenir compte des attributions, perceptions, prérogatives, et voies d'action, en fonction desquelles tout.e enseignant.e de LX accompagne, dirige, étaye et supervise ce qui se passe au cours de la médiation auprès des apprenant.e.s, certes, mais aussi ce qui précède ladite médiation, ainsi que ce qu'il.elle projette pour l'après. La pratique d'enseignement d'une LX a ainsi été analysée, caractérisée et décrite par rapport à des « aspects » (Williams & Burden, 1997 : 199), « attentes » (Bérard, 1991 : 59 ; Conseil de l'Europe, 2001 : 109–110), « fonctions » (Bérard, 1991 : 101–102 ; Dabène, 1984 : 40–42 ; Nunan, 1989 : 84), « obligations », ou, a minima, une composante déontique (Noels, 2001 : 135–136 ; Williams & Burden, 1997 : 62–63), « préoccupations » (Breen et al., 2001 : 484 ; Bucheton & Soulé, 2009 : 33–34)³¹, « responsabilités » (Conseil de l'Europe, 2001 : 109–110 ; Williams & Burden, 1997 :

31 Bien que Bucheton & Soulé (2009) décrivent une activité enseignante générale, non pas spécifiquement portée sur un savoir langagier, voire une LX, il m'a paru utile de tenir compte de leur caractérisation dans cette liste, dans la mesure où, de mon point de vue, elle complète pertinemment la caractérisation des prérogatives propres à l'enseignant.e, en l'occurrence de LX. Je constate par ailleurs que cette référence est courante chez des collègues didacticien.ne.s de langue (Bigot, 2016 ; Brudermann & Pelissier, 2017 ; Dufays, 2019 ; Gagnon et al., 2019 ; Leclère & Ferrec, 2014 ; Maître de Pembroke, 2015 ; Nicolas, 2019 ; Tiré et al., 2017). Ceci témoigne, à mon

73), et « rôles » (Nunan, 1989 : 84), qui sont vraisemblablement reconnus comme spécifiques.

Les deux tableaux ci-dessous synthétisent le détail de ces caractérisations :

sens, du caractère interdisciplinaire de la didactique des langues, qui est proche du champ disciplinaire des sciences de l'éducation, si l'on tient compte des positionnements épistémologiques que laissent deviner les références mobilisées par ces auteurs.

| | Dabène (1984) Nunan (1989) | Bérard (1991) | Williams & Burden (1997) |
|-------------|--|---|--|
| Aspects | | | Un aspect méthodologique, relevant de l'instruction ; un autre interpersonnel, corrélant avec l'ambiance au cours de la médiation ³² (ibid. : 199) |
| Attentes | | « [...] quant à l'enseignant, dans ce type d'approche, on lui demande souvent d'être en retrait, à l'écoute des apprenants [...] » (ibid. : 59) | |
| Fonctions | « vecteur d'information », « meneur de jeu », « évaluateur » (ibid. : 40-41) | directeur de l'activité, conseiller, modèle ³³ | <ul style="list-style-type: none"> « 1. organisation du travail ; 2. facilitation de la communication au sein du groupe ; 3. référence au niveau de la langue, de la communication. » (ibid. : 101) « 1. Faire que chaque apprenant donne son opinion ; 2. Participer à un échange d'information ; 3. Faciliter l'intercompréhension ; 4. Corriger les erreurs. » (ibid. : 101-102) |
| Obligations | | | Transmettre un sentiment de confiance en soi ; respecter les tentatives de communication dans la LX des apprenant.e.s et leurs opinions ³⁴ (ibid. : 62-63) |

32 « [...] the *instructional-methodological* aspect of teacher behaviour, such as the selection of content and materials, methods, strategies and forms of assessment, and the *interpersonal* aspect which is social and emotional, and which concerns the creation and maintenance of a positive and warm classroom atmosphere conducive to learning [...] » (ma traduction).

33 « [P]ractice director, counsellor or model » (ma traduction).

34 « [...] the language teacher needs to convey a sense of self-confidence in using the language whilst at the [saut de page] same time respecting learners' attempts to express themselves and their views in the language. » (ma traduction).

| | | |
|-----------------|---|---|
| Responsabilités | « [...] organiser le travail du groupe [...] proposer des documents et des activités [...] expliciter des points de fonctionnement de la langue et de la communication » (ibid. : 58) | Établir un climat de confiance, compatible avec l'erreur ; éviter le sentiment d'échec, favoriser le sentiment de réussite ³⁵ (ibid. : 73) |
| Rôles | Contrôle sur la manière dont l'apprentissage se déroule ; proposer du contenu ; encourager des dynamiques interactionnelles avec les apprenant.e.s ³⁶ | |

Tableau 2 : Caractérisations de l'activité enseignante 1/2

| | Breen et al. (2001) | Conseil de l'Europe (2001) | Noels (2001) | Bucheton & Soulé (2009) |
|-------------|---------------------|---|----------------------------------|-------------------------|
| Attentes | | « On attend d'eux qu'ils suivent le progrès de leurs élèves ou étudiants et trouvent des moyens d'identifier, d'analyser et de surmonter leurs difficultés d'apprentissage, ainsi que de développer leurs capacités individuelles à apprendre. Il leur faut comprendre les processus d'apprentissage dans toute leur complexité [...] » (ibid. : 109-110) | | |
| Obligations | | « Ils doivent, à tout instant, | Donner du feedback positif, sans | |

35 « it is crucial that teachers establish in their classrooms a climate where confidence is built up, where mistakes can be made without fear, where learners can use the language without embarrassment, where all contributions are valued, and where activities lead to feelings of success, not failure. » (ma traduction).

36 « [T]he types of functions teachers are expected to fulfil, e.g. whether that of practice director, counsellor or model [...] the degree of control the teacher has over how learning takes place [...] the degree to which the teacher is responsible for content [...] the interactional patterns that develop between teachers and learners » (ma traduction).

| | | |
|----------------|--|--|
| | prendre des décisions sur les activités de classe qu'ils peuvent prévoir et préparer auparavant mais qu'ils doivent ajuster avec souplesse à la lumière de la réaction des élèves ou des étudiants. » (ibid. : 109), | jugements de valeur ; encourager l'apprentissage autonome et la motivation ³⁷ (ibid. : 135) Participer activement au processus d'apprentissage, se montrer engagé.e ³⁸ (p. 136) |
| Préoccupations | 1. Expérience d'apprentissage des apprenant.e.s ; 2. Spécificités des apprenant.e.s ; 3. Ressources, humaines et matérielles, en vue d'encourager l'apprentissage ; 4. Attention aux contenus ; 5. Apports spécifiques de l'enseignant.e ³⁹ (ibid. : 484) | « 1) piloter et organiser l'avancée de la leçon, 2) maintenir un espace de travail et de collaboration langagière et cognitive, 3) tisser le sens de ce qui se passe, 4) étayer le travail en cours, 5) tout cela avec pour cible un apprentissage, de quelque nature qu'il soit. » (ibid. : 33) |

Tableau 3 : Caractérisations de l'activité enseignante 2/2

37 « [...] the teacher must provide feedback in a manner that is positive and uncritical, and also allow opportunities for independent learning, in order to enhance perceived competence and hence motivation. » (ma traduction).

38 « Rather, the teacher must be viewed as an active participant in the learning process, who provides feedback in a positive and encouraging manner. This suggests that it is not necessary for teachers to disclose personal information or demonstrate their comedic wit to encourage motivation, but that it is essential for instructors to show that they are personally committed to the students' learning process. » (ma traduction).

39 Il s'agit de ma traduction de l'extrait original, que voici : « [...] a concern with how the learner undertakes the learning process [...] a concern with particular attributes of the learner [...] a concern with how to use the classroom and its human and material resources to optimize learning [...] a concern with the subject matter of learning—with what is being taught and learned [...] concern with the specific contributions that they can make in their role as teacher [...] ».

Les caractérisations proposées dans les deux tableaux ci-dessus contiennent un ensemble de repères qui posent un cadre général d'action, didactique et pédagogique, pour tout.e enseignant.e de langue, quelle que soit la configuration contextuelle dans laquelle il.elle est amené.e à intervenir, quels que soient les moyens à sa disposition, selon un point de vue communicationnel et actionnel de l'action enseignante, corrélant avec une vision de l'apprentissage, en fonction de laquelle les apprenant.e.s doivent être exposé.e.s à la LX, la manipuler, de manière raisonnée mais aussi créative, tout en profitant d'une médiation bienveillante (J.-P. Narcy-Combes, 2005 ; M.-F. Narcy-Combes et al., 2019).

Il revient à l'enseignant.e de LX de :

a) rester attentif.ve à ce qui se passe durant la médiation, afin de déterminer, à chaque instant, la pertinence des contenus, langagiers ou autres, par rapport auxquels l'attention des participant.e.s est sollicitée ; il est important que l'enseignant.e s'assure de la capacité des participant.e.s à trouver un sens, et au niveau de la forme (notions, contenus) et en ce qui concerne le fond (fonctions, significations) ; le cas échéant, il revient à l'enseignant.e d'actualiser, soit les procédés de maintien de l'intersubjectivité, soit les contenus, par rapport auxquels l'attention des participant.e.s est sollicitée ;

b) accorder du temps aux apprenant.e.s pour compléter leurs productions dans la langue cible ; prendre du temps pour acquiescer les productions des apprenant.e.s, mais aussi établir une ambiance d'attention (d'écoute, dans le cas d'une médiation synchrone et en présentiel) réciproque parmi ceux.celles-ci ; donner aux apprenant.e.s des retours critiques constructifs ; faire des choix éclairés quant au moment et à la manière de corriger/donner des retours ; encourager les apprenant.e.s ; valoriser les tentatives accomplies par ceux.celles-ci lorsqu'ils.elles produisent dans la langue cible.

Je voudrais clore cette sous-partie, à propos des caractérisations de l'activité enseignante dans la littérature, en insistant sur les dimensions intra- et inter-personnelles, en fonction desquelles ladite activité se déroule (Pastré et al., 2006 : 183). La notion de « posture » (Bucheton & Soulé, 2009 ; J.-P. Narcy-Combes, 2005) me semble importante à cet égard. Au carrefour entre l'attente sociale – soutenant l'intervention didactique –, le comportement pédagogique – au travers

duquel l'action de médiation peut être incarnée et l'apprentissage étayé – et l'expression d'un trait de personnalité – car émergeant dans un contexte dialogique (Skidmore & Murakami, 2016) et interactionnel (Cicurel, 2011) – la posture de l'enseignant.e de LX, voire *ses postures*, conditionnent la situation de médiation et donc les possibilités d'apprentissage (Brower, 2003) des apprenant.e.s (Bucheton & Soulé, 2009 : 36), si bien qu'il y a complémentarité, voire corrélation et interdépendance⁴⁰, entre ce que l'enseignant.e (ne) fait (pas) et ce que les apprenant.e.s (n') ont (pas) l'occasion de faire (Jiménez Raya & Vieira, 2015 ; Nunan, 1989 : 87).

40 J'ai déjà explicité ma réserve épistémologique quant à une éventuelle causalité entre « enseignement » et « apprentissage » (§1.1.1.1).

| | | | | | |
|-----------------------------------|--------------------------------------|--|-----------------------------------|----------------------|--|
| Posture d'étayage de l'enseignant | Pilotage | Atmosphère | Tissage | Objets de savoir | Tâche élèves postures |
| Accompagnement | Souple et ouvert | Détendue et collaborative | Très important Multi directif | Dévolution Émergence | « Faire et discuter sur » : posture réflexive, créative |
| Contrôle | Collectif Synchronique Très serré | Tendue et hiérarchique | Faible | En actes | « Faire » : Posture première |
| Lâcher prise | Confié au groupe, autogéré | Confiance, refus d'intervention du maître | Laissé à l'initiative de l'élève | En actes | Variables : faire Discuter sur |
| Enseignement Conceptualisation | Le choix du bon moment | Concentrée, très attentive | Liens entre les tâches Retour sur | Nommés | Verbalisation post-tâche posture réflexive (secondarisation) |
| Magicien | Théâtralisation, mystère, révélation | Devinette, tâtonnement aveugle, manipulation | Aucun | Peu nommés | Manipulations, Jeu : posture ludique |

Figure 34

Les postures

| Motivation | Posture | Conséquences | Langues/TICE |
|--|-----------------------------------|---|---|
| profonde | | | |
| Narcissisme | Transmission d'un savoir | Faire un apprenant à son image Style didactique | Contenus pré-établis, Perfectionnisme, Attentes élevées |
| Besoin de sécurité/ de pouvoir | Respects de l'ordre et des règles | Créer un dispositif rigide et/ou contraignant Style gestionnaire Style personnel Style didactique | Laboratoires centralisés, Parcours pré-établis |
| Besoin de reconnaissance | Aide à l'apprenant | Promouvoir l'autonomie guidée et/ou apprendre à apprendre Style didactique Style gestionnaire Style relationnel Style personnel Style complexe | Créativité contrôlée de l'apprenant avec conseil, Tâches plus ou moins directives, Choix pré-établis, Une mesure de liberté. |
| Contredépendance | Refus d'enseigner | Promouvoir l'authenticité absolue, et autonomie totale Style relationnel Style révolutionnaire | Liberté absolue de l'élève devant la machine. Une L2 s'apprend comme la L1, de façon « naturelle » |
| Il existe d'autres attitudes ou des combinaisons d'attitudes | | | |

Tableau 4 : Les postures d'enseignant.e.s selon Bucheton et Soulé (2009) et J.-P. Narcy-Combes (2005)

Les tableaux reproduits ci-haut suggèrent une diversité de comportements, éventuellement indexables sur des pratiques pédagogiques. Alors que les cinq postures considérées par Bucheton et Soulé (2009 : 36), davantage orientées vers des actions, rappellent ce que d'autres auteur.e.s considèrent un « style » d'enseignant.e (Aguilar, 2013 : 30 ; Cambra Giné, 2003 : 224 ; Cicurel, 2005 : 187-188), les quatre postures détaillées par J.-P. Narcy-Combes (2005 : 153) semblent pointer vers des comportements, voire des profils dominants de personnalité (Ahloy & Hamman, 2019 ; Donnay-Richelle & Timsit, 1974 ; Guglielmi et al., 2004 ; Vinciguerra et al., 2019), ce qui confère à sa taxonomie une dimension davantage psychologique (Marc, 2005 ; Richards, 2006 ; Williams & Burden, 1997), voire psychanalytique (Blanchard-Laville et al., 2005 ; Filloux, 2000 ; Hannoun, 1989). Quoi qu'il en soit, les actions pédagogiques indexées sur ces postures supposent l'adhésion à des, voire la conscience de, théories de l'apprentissage qui définissent des conditions d'exposition à, et de manipulation de, un savoir, en l'occurrence langagier, à même d'encourager son acquisition (Conseil de l'Europe, 2001 : §6.2.2 ; N. C. Ellis, 2008 ; M.-F. Narcy-Combes et al., 2019, ch. 1 à 6 ; The Douglas Fir Group, 2016 ; Véronique et al., 2009). Comme le signale J.-P. Narcy-Combes (2005 : 153), les postures peuvent se mélanger entre elles, au sein d'un.e même individu. En cohérence avec une vision multiple de l'identité de l'individu (Lahire, 1998) – que je développerai ultérieurement (§2.1) – ces différentes postures doivent être comprises en tant que synthèses qui permettent de modéliser le comportement d'un.e individu-enseignant.e, alors qu'il.elle déploie une action, auprès d'un groupe d'apprenant.e.s, dans un contexte particulier, selon des objectifs d'apprentissage spécifiques, en ayant recours à des moyens qui lui sont disponibles. Il est, ainsi, tout à fait envisageable que des actions produites par une même personne, puissent paraître contradictoires, paradoxales, voire surprenantes, aux yeux d'un.e analyste (Cahour et al., 2018 ; Pomerantz, 2005), voire même du point de vue de la personne à l'origine desdites actions (Aguilar Río, 2010a).

L'indexation entre des postures et des comportements pédagogiques, concrets et situés, peut être plus ou moins consciente et assumée (Mouchet & Cattaruzza, 2015 ; Wentzel, 2015), ou encore résulter d'une reproduction (Benoit, 2008 ; Llobet, 2011), voire de la reconnaissance de, et adhésion à, une forme de doxa (Rochex, 2015). La conscientisation, l'introspection, la réflexivité

et la prise de recul (Abendroth-Timmer & Aguilar R  o, 2014 ; Aguilar, 2017 ; Brudermann et al., 2018 ; Bucheton et al., 2004 ; Bucheton & Sou  l  , 2009 ; Jiménez Raya & Vieira, 2015 ; Macazaga López et al., 2013 ; Molinié, 2008, 2009 ; J.-P. Narcy-Combes, 2005 ; M.-F. Narcy-Combes et al., 2019 ; Pastré et al., 2006) apparaissent comme des voies propices à la découverte et la connaissance d'aspects propres à soi, en vue d'un éventuel changement, qui tienne compte de ce que la recherche nous apprend sur les processus acquisitionnels, ainsi que des comportements d'étayage les plus à même de faciliter les premiers.

Comme je l'ai exprimé dans certains de mes travaux, j'estime que la formation initiale et continue d'enseignant.e.s de LX, représentent des contextes propices à la mobilisation de ces voies-ci, en tant que contenus expérientiels car formatifs (Aguilar et al., 2017 ; Aguilar & Narcy-Combes, 2017 ; Aguilar R  o, 2014, 2012b ; Aguilar R  o et al., 2020 ; Brudermann et al., 2018).

1.2.5.2. La formation d'enseignant.e.s de LX comme découverte et développement de soi

« [...] on peut supposer qu'il y a développement quand un sujet, confronté à une situation nouvelle pour lui, est capable de réorganiser ses ressources cognitives pour affronter cette nouvelle situation [...] » (Pastré et al., 2006 : 159).

Voici la caractérisation de « formation initiale » que je proposais il y a quelques années (Aguilar R  o, 2012b : 8), pour des futur.e.s enseignant.e.s de LX :

« Nous entendons la formation initiale des enseignants de langue comme une condition préalable à la pratique professionnelle. La pratique enseignante sera facilitée d'autant plus que le candidat-enseignant aura bénéficié d'une réflexion guidée sur ce que veut dire apprendre et enseigner. [...] Au cours de la formation initiale, les futurs enseignants sont ainsi mis en contact avec des notions les sensibilisant aux aspects complexes qui conforment une situation – souvent institutionnelle – d'enseignement, aux processus d'apprentissage, ainsi qu'aux pratiques les plus à même de faciliter ceux-ci. Les candidats-enseignants doivent, par ailleurs, avoir l'occasion de découvrir des savoir-faire techniques leur permettant de débuter dans le métier : intégration de gestes pédagogiques de base, familiarité avec certaines méthodologies d'enseignement d'une langue [...] ».

Malgré sa brièveté et son caractère général – la dimension didactique, relative aux objectifs d'apprentissage dont l'enseignant.e accompagne l'acquisition, est bien absente – je trouve que cette

tentative de caractérisation reste pertinente et d'actualité. Je continue de concevoir la formation initiale comme une étape, vraisemblablement assumée, consciente et voulue, au cours de laquelle un.e individu s'engage dans un potentiel processus de transformation – ce qui n'empêche pas l'émergence de résistances (Aguilar Río et al., 2020 ; Brudermann et al., 2019 ; Xue & Schneider, 2015).

En ce qui concerne les éléments constitutifs de cette formation initiale des futur.e.s enseignant.e.s, en l'occurrence de français, dit langue étrangère et seconde, en France, Castellotti et Huver (2014 : 37), observent que, depuis l'apparition de la première maquette nationale de maîtrise de FLE en France, définie par arrêté du 25 janvier 1983, les contenus de formation s'articulent autour de trois pôles, à savoir : l'« anthropologie culturelle de la France », la « didactique du français, langue étrangère » et les « théories linguistiques ». Elles observent également que l'offre formative pour les enseignant.e.s de FLE s'est étoffée au fil du temps, bien souvent sous l'effet des directions de recherche suivies par les laboratoires de recherche auxquels ces formations sont rattachées, et que des modules complémentaires à ces trois piliers sont parfois venus les diversifier, principalement sous la forme de « sensibilisations ». Il a ainsi pu être par exemple question de sensibilisation : à l'intégration du multimédia et du numérique (Guichon, 2012), à l'hybridité (Tardieu & Horgues, 2020), aux approches plurielles et plurilingues (Causa, Galligani, Vlad, 2014), à la corporéité et la gestualité, de soi et d'autrui (Tellier & Cadet, 2014), à des approches esthétiques (Muller & Borgé, 2020), ou encore à la réflexivité (Molinié, 2008).

La réflexivité qu'il sera attendu que l'individu développe, alors qu'il.elle est exposé.e, et se positionne par rapport à des contenus formatifs, devrait permettre un travail sur soi, une conscientisation, une prise de recul vis-à-vis de : a) ce que l'individu porte à son insu – des représentations sur ce qu'il faut apprendre, sur comment il faut l'enseigner, sur ce qui constitue une disposition, voire un comportement, (dé)favorable à l'acquisition d'un objectif d'apprentissage ; b) ce qu'il.elle a éventuellement fait et comment il.elle l'a fait, jusque là – sur des plans didactique et pédagogique ; c) des manières de faire et de faire faire, raisonnées et informées par la recherche (J.-P. Narcy-Combes, 2005 ; M.-F. Narcy-Combes et al., 2019 ; The Douglas Fir Group, 2016 ;

Véronique et al., 2009), lors de situations de médiation portant sur la facilitation de processus d'acquisition d'une LX.

Quant à la formation continue (Dubar, 2008 ; Louveaux, 2019 ; Muller et al., 2016 ; Olry & Vidal-Gomel, 2011 ; Trébert & Filliettaz, 2017), elle a une fonction de remise en question, soit générale, soit focalisée sur un aspect particulier de la pratique d'enseignement d'une LX (Abel, 2019), à quelque stade que ce soit de la carrière d'un.e individu. Au final, c'est surtout la perception que l'individu a de sa situation, de son expérience et de sa légitimité (Vega Umaña, 2019) qui déterminera si l'expérience formative entreprise relève de la formation initiale ou continue⁴¹, car celle-ci résonnera toujours par rapport à des expériences préalables – selon une logique constructiviste (Guichon, 2006). Suite à la participation à une formation, soit-elle (perçue comme) initiale ou continue, des habitudes d'analyse, d'introspection et de remise en question de la pratique, telles que celles propres à une recherche-action (Les chercheurs ignorants, 2015 ; J.-P. Narcy-Combes, 2005), peuvent être intégrées, à la manière du cadre éthique et déontologique préconisé par M.-F. Narcy-Combes et al. (2019 : 177) :

- « To be able to work freely and responsibly on a project [...] teachers can:
- assess the problems;
 - see how the scientific literature deals with them;
 - plan an action project;
 - go back to their practice and monitor it with adequate tools to collect data;
 - find a balance between their spontaneity and creativity and the scientific validity of the way they act;
 - compare the way they feel with the data they have collected;
 - interpret the eventual gaps between what they feel and what the data say. »⁴²

41 Les réponses données par les informateurs.trices, à un questionnaire international, sur le rapport entre la formation d'enseignant.e.s de LX et leur expérience, suggèrent qu'il n'y a pas une corrélation claire entre les années d'expérience et la perception de soi – débutant.e, expérimenté.e, chevronné.e – de 467 enseignant.e.s de LX (cf. <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-02364304>, <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-02320590>, dernière consultation le 4 janvier 2021).

42 « Afin de pouvoir participer à des projets et d'y travailler librement et d'une manière responsable [...] les enseignant.e.s peuvent [...] évaluer les problèmes [...] étudier comment la littérature scientifique les a abordés [...] planifier une recherche-action [...] revoir leur pratique et l'étudier, avec des outils qui permettent de produire des données [...] trouver un équilibre entre leur spontanéité et leur créativité, mais aussi qui tiennent compte de la

La formation initiale doit proposer au.à la (futur.e) enseignant.e de LX des contenus formatifs par rapport auxquels il.elle puisse dialoguer, en vue d'une éventuelle appropriation, selon une logique constructiviste post-piagétienne (Betton, 2013 : 6 ; Bronckart, 1977 : 49 ; Guichon, 2006 : 17 ; Pastré et al., 2006 : 150 ; Tricot, 2017). Ces contenus agissent par la suite comme un cadre général d'action, adaptable selon les configurations spécifiques – enseignements en présentiel piloté par un.e enseignant.e (Aguilar, 2013 ; Aguilar Ríó, 2009, 2010a, 2010b), en hybride (Bertin et al., 2010), à distance (Abendroth-Timmer & Aguilar Ríó, 2013a ; Aguilar & Narcy-Combes, 2017 ; Aguilar Ríó et al., 2020 ; Guichon, 2009 ; O'Dowd, 2015). C'est notamment le cas des formations de master en didactique du FLE/S, en France, dont Castellotti et Huver (2014 : 37) regroupent les contenus autour des pôles « anthropologie culturelle de la France », « didactique du français, langue étrangère » et « théories linguistiques »⁴³.

validité scientifique de leur action [...] comparer ce qu'ils.elles ressentent avec les données dont ils.elles disposent [...] interpréter les écarts finaux entre leur ressenti et ce que montrent les données. » (Ma traduction).

- 43 À ce propos, j'ai observé, dans Aguilar Ríó (2012b : 16), des contenus différents entre les formations suivies par des enseignant.e.s d'anglais à Glasgow, en Écosse, de français à Paris, et d'espagnol à Almeria et Malaga, en Espagne. Parmi les premiers.ères, certain.e.s enseignant.e.s avaient obtenu le CELTA (*Certificate in Teaching English to Speakers of Other Languages*, cf. <https://www.cambridgeenglish.org/teaching-english/teaching-qualifications/celta/>, dernière consultation le 4 mars 2021) ou le DELTA (*Diploma in Teaching English to Speakers of Other Languages*, cf. <https://www.cambridgeenglish.org/teaching-english/teaching-qualifications/delta/>, dernière consultation le 4 mars 2021). Ces deux formations présentent des contenus qui portent spécifiquement sur une dimension pédagogique construite autour des dimensions intra- et inter-personnelles. C'est notamment le cas du premier module du CELTA (cf. <https://www.cambridgeenglish.org/Images/21816-celta-syllabus.pdf>, dernière consultation le 4 mars 2021), dit « Learners and teachers, and the teaching and learning context » (« apprenant.e.s et enseignant.e.s, le contexte d'enseignement et d'apprentissage », ma traduction), qui présente des objectifs formatifs tels que : « identify ways in which personal factors may affect language learning » (« identifier comment les facteurs personnels peuvent influencer le processus d'apprentissage », ma traduction), « teach with sensitivity » (« enseigner de manière sensible », ma traduction), « establish and maintain a good rapport with learners at all times and foster a constructive learning atmosphere » (« mettre en place et entretenir un bon rapport avec les apprenant.e.s, de manière continue et durable, ainsi qu'encourager une ambiance d'apprentissage constructive », ma traduction), « monitor learner behaviours in class time and respond appropriately » (« observer le comportement des apprenant.e.s en classe et être en mesure d'y répondre de manière adéquate », ma traduction). Des contenus formatifs d'une nature pédagogique comparable, et d'une teneur similaire, car proche des dimensions intra- et inter-personnelles, sont aussi présents dans le programme du DELTA (cf.

Bucheton et al. (2004 : 36) soulignent un potentiel écueil majeur de la formation initiale d'enseignant.e.s – non spécifiquement de LX. Les auteur.e.s pointent vers des pratiques de formation et des pratiques professionnelles, ainsi que des savoirs qui peuvent être perçus comme « chaotiques, voire conflictuels. » Selon ces auteur.e.s, il n'existerait, dans la formation initiale, ni de « communauté de savoirs, ni de pratiques, encore moins de communauté discursive entre les formateurs [...] » (ibid.). Selon ces mêmes auteur.e.s (ibid. : 37), ce manque d'unité aurait des conséquences sur la formation, dans la mesure où celle-ci porterait sur des principes plutôt que sur des pratiques, ce qui serait incompatible avec la reconnaissance du « degré de réalité dans les établissements et les équipes pédagogiques » (ibid.). Il est donc important de situer la formation, de l'ancrer, de la contextualiser dans des espaces dialogiques, empiriques, pratiques. C'est ce que proposent Jiménez Raya & Vieira (2015 : 131-132), notamment en intégrant, dans la formation initiale, des études de cas. Cet ancrage dans le réel, devrait permettre le déclenchement de processus réflexifs :

« [...] lorsque l'activité constructive s'accompagne d'une dimension réflexive, que cette réflexivité s'exprime en cours d'action ou simplement après coup, une des conditions est réunie pour que l'activité constructive engendre du développement. Cela veut dire qu'il y a développement quand un sujet en vient à s'attribuer le sens de l'épisode qu'il vient de vivre [...] » (Pastré et al., 2006 : 158).

<https://www.cambridgeenglish.org/Images/22096-delta-syllabus.pdf>, dernière consultation, le 4 mars 2021), dont le module 2 contient des objectifs tels que « create conditions that help establish a safe learning environment; maintain a good rapport with and between learners and foster a constructive learning atmosphere » (« créer des conditions qui permettent la mise en place d'un environnement d'apprentissage sécurisé ; maintenir un bon rapport avec et parmi les apprenant.e.s, ainsi qu'encourager une ambiance d'apprentissage constructive », ma traduction), « Teaching manner, qualities and personal style (e.g. authenticity, empathy etc.), the quality of relationship and interaction in the classroom (e.g. respect, rapport, affective issues etc.) » (« manières en tant qu'enseignant.e, qualités et styles personnels (i.e., authenticité, empathie, etc.), qualité du rapport et de l'interaction au sein de la classe (i.e., respect, rapport, affects, etc.) », ma traduction). Quant aux formations de philologie (« filología hispánica ») suivies par les enseignant.e.s d'espagnol à Malaga et Almeria, les contenus portaient davantage sur des aspects linguistiques (linguistique générale et appliquée, sociolinguistique) et anthropologiques et/ou esthétiques (littérature, civilisation) que pédagogiques, voire intra- et inter-personnels.

Les processus réflexifs sont vus comme nécessaires en formation initiale, car ils permettent d'amorcer le changement, ce qui est en définitive l'objectif de la formation. Les auteur.e.s suggèrent différents dispositifs, à même de permettre la réflexivité, notamment le « journal de bord » (Cadet, 2006), la « vidéo-scopie » (Bucheton et al., 2004 : 41 ; Cahour et al., 2018 ; Pomerantz, 2005), le « débriefing » et l'« autoconfrontation » (Cahour et al., 2018 ; Cicurel & Narcy-Combes, 2014 ; Pastré et al., 2006 : 162), ou les « groupes de parole » (Cicurel & Narcy-Combes, 2014 : 360). Quel que soit le choix de dispositif, Cicurel & Narcy-Combes (2014 : 361-362) insistent sur le fait que l'essentiel

« c'est que l'acteur-enseignant ait l'occasion de revoir la scène pédagogique sous un jour nouveau. Il se regarde agir avec son groupe d'apprenants en situation, d'un autre lieu que le lieu premier, et le commentaire qu'il produit ouvre des horizons de réflexion pour le chercheur et pour l'enseignant qui peut interroger sa propre action, réfléchir comme dans un miroir. Le miroir n'est pas la réalité, certes, mais il est précieux pour amorcer la connaissance de soi. L'action particulière est inscrite dans le flux ininterrompu d'une activité d'enseignement. L'arrêt, la distance, permettent à la pensée sur l'action de voir le jour. Aussi bien pour le praticien lui-même que pour le chercheur. Le recul, la distance par rapport à l'action est ce qui provoque le jaillissement de la pensée, et des possibilités d'évolution. »

Enfin, parmi les objets de ces processus réflexifs, il est notamment question de la corporéité des futur.e.s enseignant.e.s (Moustapha-Sabeur & Aguilar Río, 2014 ; Tellier & Yerian, 2018), et de leur ressenti (Aguilar, 2017 ; Aguilar et al., 2017 ; Brudermann et al., 2018), en tant que moyens potentiels d'acter leurs actions pédagogiques, au cours d'une médiation, mais aussi des principes – didactiques, pédagogiques et autres – qui soutiennent lesdites actions (Aguilar Río, 2010a, 2013), ainsi que la possibilité d'en prendre conscience (Aguilar, 2017 ; Aguilar Río, 2011 ; Cicurel & Aguilar Río, 2014). Dans le chapitre 3, je reviendrai plus en détail sur ce que mes travaux de recherche, dont certains qui portent sur des dispositifs de formation initiale, révèlent quant à des contenus possibles à intégrer dans la formation.

1.3. Préfixes, disciplines et positionnements ; relations, objets et chevauchements

« Revendiquant plus d'autonomie [...] la didactique doit du même coup élargir son assise et multiplier ses supports pour qu'aucune des disciplines auxquelles elle fait appel n'ait sur elle une emprise dominante. » (Coste, 1986 : 20).

Dans cette sous-partie, la dernière du premier chapitre, je compléterai la caractérisation de mon inscription dans la discipline de la didactique des langues, développée dans les deux sous-parties précédentes. Il sera question à présent de m'attarder sur la nature transdisciplinaire de la didactique des langues et, plus précisément, d'explicitier la configuration disciplinaire de mes travaux de recherche. Une question centrale articule cette dernière sous-partie, elle peut être formulée comme ceci : y a-t-il des spécificités disciplinaires, épistémologiques ou idéologiques propres à la didactique des langues ?

Afin de proposer des éléments de réponse à cette question et d'élucider dans quelle mesure mes propres travaux de recherche y apportent des éclaircissements, je m'intéresserai aux hybridations disciplinaires reconnues comme possibles – voire souhaitables – par des auteur.e.s tel.le.s que Carlo (2015), J.-P. Narcy-Combes (2018), et M.-F. Narcy-Combes (2018). Puis, je commenterai aussi comment des positionnements idéologiques (§1.1) peuvent influencer sur ces mêmes hybridations disciplinaires.

1.3.1. Préfixes et équilibres à géométrie(s) variable(s)

Afin de mener à bien leur travail de scientification d'un objet d'étude complexe, reconnaissable et problématisable, les didacticien.ne.s de langue hexagonaux.ales, parmi lesquel.le.s je me compte, peuvent prendre appui sur un ensemble de disciplines, dont Galisson (1986 : 50) comptait un peu plus d'une quarantaine, qu'il voyait comme pouvant servir « d'appoint éventuel » à la didactique. Le nombre de disciplines mobilisées, leur complémentarité et proportion, ainsi que leur configuration, voire leur éventuelle hiérarchisation, le long d'une problématisation qui peut connaître des étapes multiples, avec des configurations disciplinaires successives, donnent lieu à des hybridations disciplinaires différentes. Carlo (2015 : §2) évoque une « gradation des types de

collaboration entre les disciplines », en fonction de laquelle il serait possible de distinguer « pluridisciplinarité ou multidisciplinarité, interdisciplinarité et transdisciplinarité » (ibid.). Ladite collaboration pourrait, selon l’auteure, prendre des formes diverses, allant

« de la simple juxtaposition de travaux issus de disciplines ou de cadres de référence différents dans la même discipline et gardant leur autonomie (pluri et multidisciplinarité), jusqu’à une dilution radicale des frontières, des objets, des concepts, des méthodes des disciplines, sous l’effet de leur recomposition réciproque (ce qui est généralement entendu par le terme de transdisciplinarité). » (ibid.)

Carlo (ibid.) distingue une « voie moyenne », qui correspondrait à « celle de l’interdisciplinarité, qui établit des connexions plus ou moins denses, au plan méthodologique ou conceptuel entre les disciplines. » (ibid.). Cette classification large est partagée par M.-F. Narcy-Combes (2018 : 184), qui reconnaît aussi, dans la « pluridisciplinarité » une logique épistémologique de juxtaposition, voire une forme de pluralité, en fonction de laquelle s’opère un « croisement des regards sur un même objet [qui] permet d’approfondir les connaissances sur cet objet, sans néanmoins que les frontières ne soient abolies ». La métaphore d’une porosité entre les disciplines permet à M.-F. Narcy-Combes (ibid.) de suggérer « des connexions plus ou moins denses au plan conceptuel et méthodologique », lorsqu’elle se réfère à « l’interdisciplinarité », qu’elle décrit comme une « mise en relation ». Selon l’auteure, l’épistémologie propre à une approche interdisciplinaire résulterait d’une « confrontation des idées et des approches. » (ibid.). Pour M.-F. Narcy-Combes (ibid.), la « transdisciplinarité » évoque l’action de « traverser », d’aller « au-delà des frontières des disciplines » (ibid.), ce qui permet la « mise en commun » des « connaissances développées dans le cadre de chaque discipline », ce qui donne lieu à « la création de quelque chose de nouveau. » (ibid.)

Alors que, d’après Carlo (ibid. : §3), la pluridisciplinarité ne serait pas étrangère dans des recherches en didactique des langues, la pratique de l’interdisciplinarité poserait question. J.-P. Narcy-Combes (2018 : 235) et M.-F. Narcy-Combes et al. (2019 : xi-xii) laissent entendre leur positionnement favorable à ce que des recherches en didactique des langues se construisent au travers d’approches transdisciplinaires. Pour ces auteur.e.s, la didactique des langues ne peut pas à

elle toute seule trouver des réponses aux objets qu'elle permet de problématiser (M.-F. Narcy-Combes et al., 2019 : xi-xii), si bien que les approches transdisciplinaires sont vues par ces auteur.e.s comme les plus à même de contribuer à la résolution de problèmes (J.-P. Narcy-Combes, 2018 : 235).

Selon M.-F. Narcy-Combes (2018), des approches pluri-, inter- ou transdisciplinaires, en didactique des langues, peuvent s'appuyer sur des disciplines, déjà pluri-, inter- ou transdisciplinaires, telles que :

- « [l]a psychologie (sociale, clinique, cognitive, neuropsychologie, du développement, du travail, génétique) », dans la mesure où elle « aide à comprendre le comment et le pourquoi des actions des individus en fonction de leurs représentations, de leurs émotions, et les mécanismes à l'origine des comportements humains » (ibid. : 187), mais aussi la psycholinguistique, qui porte sur les « processus d'appropriation et de structuration des contenus linguistiques » (ibid.) ;

- la sociologie, car elle permet de « comprendre le contexte social, les lois de fonctionnement d'une société et leur impact sur les actions des individus » (ibid.), ainsi que la sociolinguistique, qui « permet de s'intéresser aux différences linguistiques qui apparaissent dans les groupes sociaux et à leurs effets » (ibid.) ;

- la linguistique, qui « permet de mieux comprendre le fonctionnement de la langue et en offre différents systèmes de description » (ibid.)

- la RAL ;

- les neurosciences, qui permettent de mettre en évidence « les décalages qui existent entre les exigences des institutions et les possibilités réelles des apprenants » (ibid. : 188).

Le rapprochement, voire l'éventuel chevauchement, entre des disciplines reconnues comme autonomes, dépend, selon Carlo (2015 : §5), de leur « état de maturité », car c'est celui-ci qui peut aider à déterminer le « degré potentiel de rapprochement sur un objet complexe ou projet commun [que plusieurs disciplines] se donnent ». Toute approche interdisciplinaire nécessite, d'après Carlo (ibid. : §6), que soient identifiés en amont : les « présupposés théoriques » sur lesquels sont fondés les disciplines dont une convergence est recherchée ; les « méthodologies qu'elles utilisent » ; enfin, les « modes d'interprétations des résultats recueillis qu'elles privilégient » (ibid.).

Cette réflexion à propos de l'interdisciplinarité intrinsèque à la didactique des langues me conduit à présent à m'interroger quant aux disciplines qui soutiennent mes travaux en didactique.

1.3.1.1. Quelle configuration disciplinaire dans mes travaux de recherche ?

J'identifie deux grandes problématiques qui se dessinent dans mes travaux de recherche, notamment les analyses de l'interaction didactique et de l'agir professoral (Aguilar, 2013 ; 2015 ; Aguilar Río, 2009, 2010a, 2010b, 2011, 2013 ; Cicurel & Aguilar Río, 2014) (§2.1, §2.2). Je reconnais une troisième problématique, davantage orientée et portée par la pratique que par une problématisation à proprement parler, à propos de la didactisation d'objectifs formatifs aux valeurs intra- et inter-personnelles (Aguilar, 2017 ; Aguilar et al., 2017 ; Aguilar, 2008 ; Aguilar Río, 2008, 2013, 2014, 2016, 2012b ; Aguilar Río & Brudermann, 2014 ; Moustapha-Sabeur & Aguilar Río, 2014) (§3.1). Cette troisième problématique va de pair avec un questionnement autour de la modalité et de la temporalité de la formation, ainsi que de son éventuel impact sur les croyances et les pratiques des (futur.e.s) enseignant.e.s de langue (Abendroth-Timmer & Aguilar Río, 2013a, 2013, 2014 ; Aguilar & Nancy-Combes, 2017 ; Aguilar Río et al., 2020 ; Brudermann et al., 2018) (§3.2). Enfin, une quatrième problématique mineure émerge dans mes travaux de recherche, elle concerne les quantifications de l'action, des représentations et des interactions entre celles-ci (Aguilar, 2015; Brudermann et al., 2019; Miras et al., 2016, 2017) (§3.3). La modélisation ci-dessous montre la distribution de ces quatre problématiques, dans mes travaux entre 2008 et 2020

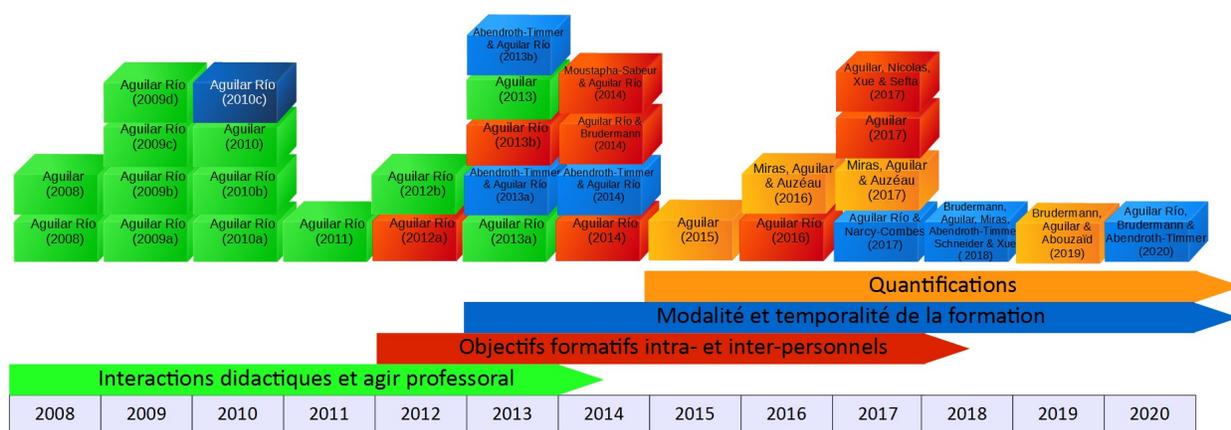


Figure 1 : Distribution diachronique des quatre problématiques de recherche dans mes travaux

Ces quatre problématiques ont systématiquement porté sur une étude des complémentarités et divergences entre les actions observables et les logiques derrière celles-ci, non directement observables, telles qu'elles ont été négociées, par des enseignant.e.s de langue, ayant préalablement fait l'objet d'une observation ethnographique (Cambra Giné, 2003), et moi même, dans le cadre d'entretiens semi-directifs (ESD dorénavant) et d'auto-confrontation (EAC dorénavant) (Cahour et al., 2018 ; Pomerantz, 2005). Mes tentatives de modélisation des systèmes composés par ces deux dimensions – actionnelle et observable, phénoménologique et non directement observable – auprès d'individus réel.le.s, alors qu'ils.elles assurent une médiation, auprès d'apprenant.e.s, dans des contextes situés, au cours d'interactions didactiques (Cicurel, 2011), ou encore lorsqu'ils.elles participent à des dispositifs de formation initiale, en collaborant avec d'autres individus, m'ont permis de proposer des contenus formatifs, de nature introspective et réflexive (§3.1). Afin de mener ces travaux, j'ai bâti un cadre de référence pluridisciplinaire qui intègre, notamment, les analyse du contenu (Bardin, 1993), et conversationnelle (ten Have, 1999), l'anthropologie sociale (Gumperz, 1997), les didactiques des langues (Cicurel, 2011 ; J.-P. Narcy-Combes, 2005 ; M.-F. Narcy-Combes et al., 2019) et professionnelle (Pastré et al., 2006), l'ergonomie (Cahour et al., 2018 ; Guichon, 2006), les linguistiques appliquée (MacIntyre et al., 2016 ; Pfenninger & Navracics, 2017 ; Richards, 2006) et variationniste (Abbou et al., 2018 ; Gadet, 2003 ; Guérin, 2008), les psychologies discursive (Edwards, 1994), humaniste (Rogers, 1961), de l'individu (Lipiansky, 2002 ; Marc, 2005) et sociale (Gangestad & Snyder, 2000 ; Markus & Kunda, 1986 ; Markus & Nurius, 1986 ; Markus & Wurf, 1987), les sciences de l'éducation (Marchive, 2008 ; Poteaux, 2003 ; Zouari, 2010), la sociologie de l'individu (Goffman, 1959 ; Lahire, 1998) et la sociolinguistique (Calvet, 2013 ; Candea & Trimaille, 2015). J'estime que ma prise d'appui sur ces différentes disciplines me place, *de facto* et *a minima*, dans une forme de pluridisciplinarité, si ce n'est dans une inter- ou transdisciplinarité, en fonction desquelles j'ai tâché d'observer, pour mieux comprendre, des aspects liés à la pratique didactique et pédagogique, spécifique à l'activité d'enseignement d'une LX. Comme le montre la modélisation ci-dessous, obtenue à partir d'une approche lexicométrique de mes propres travaux, ma prise d'appui sur les disciplines susmentionnées, a connu des évolutions depuis mes premiers travaux, en 2008 :

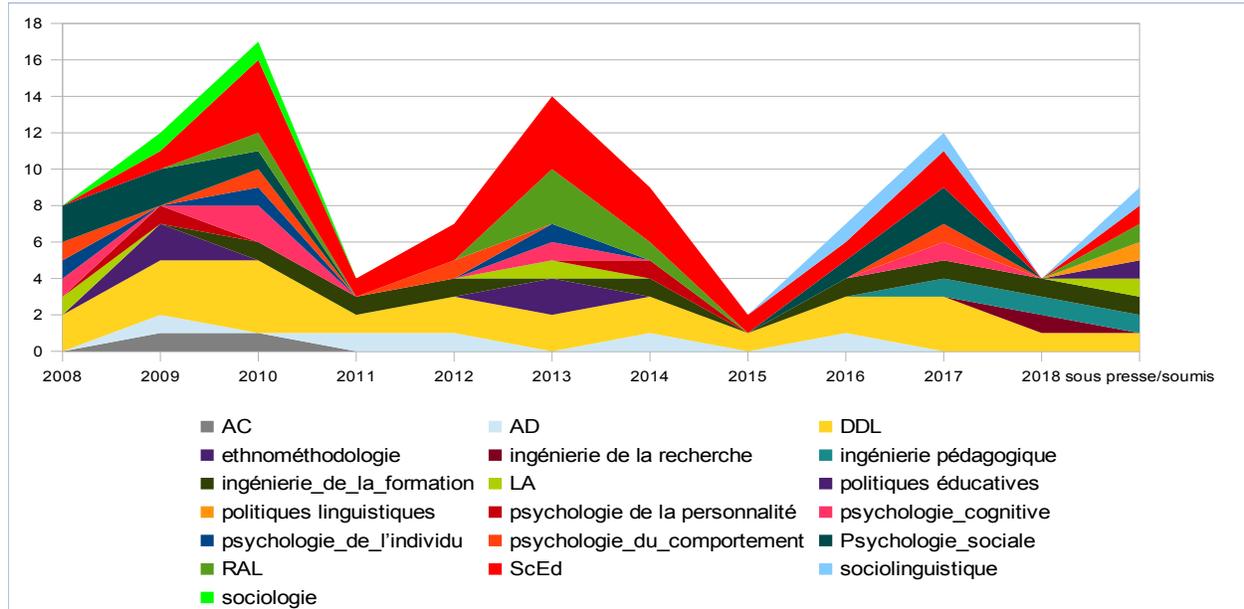


Figure 2 : Évolution des disciplines de référence dans mes travaux (2008–2020)

La figure ci-dessus montre les disciplines comportant le plus d'occurrences dans le corpus des références bibliographiques d'appui pour mes travaux⁴⁴. On observe une distribution constante, et quantitativement plus importante, de la didactique des langues (« DDL ») et des sciences de l'éducation (« ScEd »). Par ailleurs, des basculements apparaissent, notamment une disparition de disciplines relevant de l'étude du comportement de l'individu, voire des groupes d'individus, telles que la « psychologie de l'individu » et la « sociologie », ainsi que l'émergence de disciplines relevant davantage de la caractérisation de pratiques langagières, telles la « sociolinguistique », ou encore d'actions de régulation institutionnelle desdites pratiques, notamment les « politiques éducatives » et les « politiques linguistiques ». Enfin, du point de vue de la granularité (Schegloff, 2000), un autre basculement se profile, dans la mesure où des disciplines micro, telles l'« analyse conversationnelle » (« AC ») et l'« ethnométhodologie » tendent à disparaître depuis 2008, alors que des disciplines pouvant potentiellement s'ouvrir vers des formes de quantification demeurent, comme c'est le cas de la « sociolinguistique », des « politiques éducatives » et des « politiques

44 Cf. collection Zotero disponible en ligne (<https://www.zotero.org/aquilaro/collections/MR8XEIIG>, dernière consultation le 4 janvier 2021). Cette collection comporte 696 références bibliographiques.

linguistiques ». J'ai commencé cette dernière sous-partie en annonçant mon intention de répondre à la question « y a-t-il des spécificités disciplinaires, épistémologiques ou idéologiques propres à la didactique des langues ? ». La nature pluri-, inter-, ou transdisciplinaire de la didactique des langues, que je viens de commenter, constitue à mes yeux une spécificité possible de la discipline. Je voudrais à présent essayer d'apporter d'ultérieurs éléments de réponse, en m'intéressant au(x) rapport(s) entre la didactique des langues et la linguistique, générale et appliquée. L'évocation de ceux-ci me fera revenir à la genèse, disciplinaire et idéologique, de la didactique, sur laquelle je m'étais attardé précédemment (§1.1).

1.3.2. Application et émancipation : scientificité et idéologie

L'émancipation disciplinaire, épistémologique et idéologique, portée par les didacticien.ne.s de la langue, dès les années 1970, en France (Galissou, 1985 : 5), a supposé une rupture avec la linguistique (Martinet, 1972), générale et appliquée, ainsi qu'avec les sciences de l'éducation. En ce qui concerne la linguistique appliquée, alors que Galissou (Galissou, 1985 : 6) évoque son « abandon », par les didacticien.ne.s, ainsi que son lien avec une « époque révolue », Coste (1986 : 20), insiste sur les ambitions illusoires d'une discipline « alors de pointe en sciences humaines et alors réputée d'une rigueur sans égale ».

C'est que la didactique des langues et la linguistique appliquée ont bien occupé, pendant un certain temps, un même et unique espace disciplinaire et épistémologique, partagé des objets de recherche et des problématiques convergents⁴⁵ (Poteaux, 2003 : 85). « La didactique, du temps où elle s'appelait encore linguistique appliquée », formule utilisée par Coste (1986 : 21), continue d'être d'actualité pour certain.e.s didacticien.ne.s des langues de nos jours. C'est notamment le cas de Candel et Narcy-Combes (2018 : 139), M.-F. Narcy-Combes (2018 : 185), J.-P. Narcy-Combes (2018), ou encore de Miras (2021). Une spécificité possible de la didactique serait, pour

45 À ce propos, il ne me semble pas anodin que l'un des espaces argumentatifs et éditoriaux où a été actée l'émancipation de la didactique des langues, en France, soit, précisément, une publication intitulée *Études de Linguistique Appliquée* (Coste, 1986 ; Galissou, 1985, 1986 ; Lenouvel, 2007 ; Porcher, 1985, 1986). Cette même agora a aussi servi à contester cette supposée émancipation (Candel & Narcy-Combes, 2018 ; J.-P. Narcy-Combes, 2018 ; M.-F. Narcy-Combes, 2018), ce qui suggère que le débat n'est pas véritablement clos ou, en tout cas, que les avis continuent de différer, trente ans plus tard.

ces auteur.e.s (Candel & Narcy-Combes, 2018 : 139), son orientation « proche de l'interculturalité, du co-culturel ». Ces positionnements divergents sont, à mes yeux, la preuve que le désaccord, que Galisson et Porcher (1986 : 6) signalaient comme « caractéristique de la didactique du FLE depuis longtemps » (ibid.), continue d'être constitutif des débats autour des cadres, objets et méthodes propres à la didactique des langues. Rappelons que le sens donné à l'émancipation recherchée, pour la didactique des langues en France, par des didacticien.ne.s des langues, était essentiellement épistémologique et porté sur une quête de scientificité (§1.1.2). Comme le revendiquait Galisson (1986 : 43) :

« La didactique des langues ne saurait donc construire son rapport à la théorie sur les principes de l'application et de la dépendance. Elle ne peut le faire que sur les bases d'une autonomisation totale, d'une déhiérarchisation des rapports avec les autres disciplines – linguistique comprise [...] »

Derrière l'émergence de la didactique des langues, l'on retrouve, en effet, une importante prudence (méfiance ?), vis-à-vis de la pertinence épistémologique de la linguistique, en vue de contribuer à l'étude d'un objet de recherche qui dépasse la description formelle. De même que Galisson (1986 : 42) remet en question « l'omnipotence de la linguistique », de même Ali Bouacha (1987a : 5) constate le décalage entre linguistique et didactique des langues :

« Après la désillusion des méthodologues qui ont longtemps cru aux vertus d'un surinvestissement linguistique et l'effarement des linguistes devant ce qu'il était advenu de leurs hypothèse théoriques, il restait l'idée plus modeste et plus juste que la linguistique, en nous apportant une meilleure connaissance du fonctionnement du système de la langue, n'avait qu'une place parmi d'autres disciplines dans le vaste domaine de la didactique des langues. »

Cette distanciation par rapport à la linguistique est en outre la trace d'une rupture avec l'illusion d'un modèle théorique unique, comme le rappelle Coste (1986 : 21) :

« [...] le climat épistémologique a quelque peu varié et la poursuite d'une théorie d'ensemble n'apparaît sans doute plus comme la seule porte vers la reconnaissance scientifique. Ensuite, la relative hétérogénéité des espaces où la didactique entend se déployer rend fortement aléatoire tout projet d'intégration dans un cadre théorique homogène. »

La citation ci-dessus contient une caractérisation de la didactique des langues, qui n'est pas sans rappeler une conception de la discipline, compatible avec, voire propice à, des formes de pluri-, inter- et transdisciplinarité (§1.3.1). En effet, le climat changeant évoqué par Coste (ibid.) correspond avec la diversification disciplinaire revendiquée pour la didactique des langues (Modard, 2004 : 31 ; J.-P. Narcy-Combes, 2018 ; M.-F. Narcy-Combes et al., 2019), ainsi que pour les sciences de l'éducation (Poteaux, 2003 : 85).

Je constate avec intérêt comment, à l'instar de la didactique des langues en France, outre-Atlantique (du point de vue européen), la rupture avec la linguistique générale est présentée, par certain.e.s auteur.e.s comme un jalon dans la naissance de la linguistique appliquée (Grabe, 2010 : 34-35 ; Pfenninger & Navracics, 2017 : 1 ; Widdowson, 2006 : 94). Cette rupture aurait donné lieu, en ce qui concerne la discipline de la linguistique appliquée, à des études ancrées dans des contextes réels, orientées vers la recherche des solutions à des problèmes que des individus rencontrent, dans la vie de tous les jours, par rapport à des usages situés d'une LX (Grabe, 2010 : 38 ; J.-P. Narcy-Combes, 2018 : 235).

Je retrouve encore deux autres points de convergence entre la didactique des langues et la linguistique appliquée, qui rendent difficile la tâche de répondre à la question concernant la spécificité, disciplinaire et épistémologique de la première. Il s'agit, d'une part, des dates convenues pour situer leur émergence et, d'autre part, des conditions ayant favorisé le développement et la consolidation institutionnels de chacune des deux disciplines.

Alors que Galisson (1986 : 40) situe la naissance de la didactique des langues autour de la Seconde Guerre Mondiale, Widdowson (2006 : 93) et Grabe (2010 : 34) signalent la parution du premier numéro de la revue *Language Learning: A Journal of Applied Linguistics*, en 1948, comme l'événement fondateur de la linguistique appliquée, soit un écart de dix ans environ entre l'émergence de l'une et l'autre discipline. En ce qui concerne les conditions de développement et de consolidation de chacune des deux disciplines, de même que Porcher (1986), se réfère à la création de filières didactiques, dans des universités françaises, des associations de didacticien.ne.s, mais aussi de revues spécialisées, de même Grabe (2010 : 42) évoque des conditions très similaires, ayant permis la reconnaissance de la linguistique appliquée en tant que discipline scientifique qui

porte sur l'étude de phénomènes langagiers liés à des contextes réels et spécifiques. À nouveau, je constate une convergence qui rend difficile la tâche de répondre à la question sur la spécificité, disciplinaire et épistémologique, propre à la didactique des langues. Il reste la question des objets de recherche étudiés par chacune des deux disciplines. À ce propos, alors que Coste (1986 : 28) évoque « toute action relative à la diffusion d'une langue étrangère » pour la didactique des langues, Grabe (2010 : 34), décrit, pour la linguistique appliquée, une évolution, quant aux problématiques traitées, présentant un point de départ, vers 1950, autour d'éléments linguistiques, structuraux et fonctionnels, qui pouvaient être appliqués directement à l'enseignement d'une LX, et un point d'arrivée, aujourd'hui, autour des problèmes de nature langagière, lorsque des LX sont utilisées par des individus, dans des contextes réels (ibid. : 36). Parmi les problématiques spécifiques qui peuvent s'organiser autour de la linguistique appliquée (Grabe, 2010 : 40-41 ; M.-F. Narcy-Combes, 2018 : 185), l'on compte : l'évaluation, le contact entre des langues (bilinguisme, « translanguaging », alternance, diffusion, attrition, maintien, revitalisation, ...) ; des inégalités liées à une LX (appartenance ethnique, classe, régionalismes, genre, âge) ; difficultés dans l'apprentissage d'une LX (compétences, conscientisation, règles, usage, automatisation, attitudes, maîtrise) ; pathologies liées au langage (aphasie, dyslexie, handicap) ; politiques linguistiques et programmation de contenus ; difficultés liées à l'enseignement d'un LX (ressources, formation, pratique, interaction, contextes, inégalités, ...) ; difficultés liées à l'usage de technologies en lien avec une LX ; des questions liées à la traduction et à la variabilité des langues, aux littératures. J'ai le sentiment que, lorsque Coste (1986 : 28) évoque la « diffusion d'une langue étrangère », en délimitant la portée de la didactique des langues, il insiste sur une action politique, d'export, voire de maintien, d'une LX, auprès d'une communauté, où ladite LX n'aurait pas, pas encore, voire plus, un statut et une présence prédominants (Auger, 2014 ; Carlo, 2014 ; Cotton, 2012 ; Étienne, 2004 ; Fattah, 2012 ; Ferhani, 2014 ; Fillol & Vernaudo, 2004 ; Girard, 2012 ; Goff, 2004). Ceci serait cohérent avec la préoccupation disciplinaire que Poteaux (2003 : 85) signale comme spécifique à la didactique générale, et des langues en particulier :

« La didactique se préoccupe davantage des questions liées à la discipline. Dans un premier temps, elle essaie de déduire des procédures d'enseignement à partir de la structure de l'objet à enseigner.

Elle va travailler principalement sur l'organisation du savoir à enseigner en renouvelant les concepts de la pédagogie et en inventant des dispositifs d'apprentissage [...] ».

C'est peut-être là, la spécificité de l'une et l'autre discipline. La didactique des langues, en France, voire la didactique du français, serai(en)t tournée(s) vers une démarche active de diffusion et maintien du français dans le monde (Coste, 1986 : 27 ; Galisson & Porcher, 1986 : 52), en fonction d'une orientation « proche de l'interculturalité, du co-culturel » (J.-P. Narcy-Combes, 2018 : 235), alors que la linguistique appliquée serait portée par l'observation des usages langagiers, de n'importe quelle LX, en vue d'une recherche de voies de résolution aux problèmes constatés : « [...] une aspiration à une position critique de la science normale et du savoir normatif face au poids des idéologies chez les décideurs, dans l'opinion, tout autant que chez les éducateurs et les chercheurs. » (ibid.).

Ma conviction aujourd'hui est que la didactique des langues résulte d'un mouvement idéologique, généré par une situation de lutte de pouvoir (Porcher, 1985), qui a donné lieu à une émancipation disciplinaire, donnant lieu à une implantation institutionnelle. D'un point de vue épistémologique, je ne vois, à l'instar de M.-F. Narcy-Combes (2018) et M.-F. Narcy-Combes et al. (2019), ni de différence, ni de spécificité exclusive, entre la didactique des langues et la linguistique appliquée. Bien que mes travaux ne portent pas sur ces questions de disciplinarisation et contact/porosité entre les disciplines, mon positionnement idéologique présent, est de refuser de faire une différence, disciplinaire et épistémologique, entre didactique des langues et linguistique appliquée. Je puise dans les deux disciplines, car j'y trouve des positionnements et des ressources qui me permettent de progresser dans mes travaux de recherche, du fait de leur inter-disciplinarité constitutive. Je suis d'avis que ce positionnement est cohérent avec ma condition de plurilingue – elle ne suppose pas de hiérarchisation consciente entre l'anglais, l'espagnol et le français (Dewaele, 2017), mais plutôt une auto-perception quant à mes capacités dans chacune de ces langues, voire dans des formes hybrides des trois (Wei, 2018) – ainsi qu'avec certains aspects de mon histoire personnelle – cycles comme apprenant d'anglais, puis comme enseignant d'anglais et d'espagnol, mais aussi comme apprenant de français, puis doctorant en didactique des langues et comme enseignant-chercheur en didactique des langues, enfin comme enseignant de français.

Synthèse et perspective

Dans ce premier chapitre j'ai revendiqué, de manière argumentée, l'inscription de mes travaux de recherche dans le champ de la didactique des langues, en France, au 21^{ème} siècle. Pour ce faire, j'ai dressé brièvement le processus d'émancipation impulsé par des didacticien.ne.s, du français notamment, en France, dès les années 1970 (§1.1).

Cette émancipation, disciplinaire, épistémologique et idéologique, poursuivait un double objectif : a) la définition d'un ensemble de problématiques liées à des situations de médiation et de transmission de savoirs langagiers ; b) l'obtention, pour la didactique des langues, d'une reconnaissance institutionnelle, en tant que discipline, mais aussi d'une légitimité scientifique, en tant que cadre épistémologique (§1.1.2).

J'ai défendu la thèse, selon laquelle, au cours de cette émancipation, la pédagogie, que j'ai caractérisée comme un cadre réflexif portant sur la régulation du rapport à soi et à autrui, dans le contexte de la médiation, s'est dissolue dans un hyperonyme didactique, davantage porté sur la modification de savoirs savants, voire non spécifiquement scolaires, en vue de leur potentielle transmission et éventuelle acquisition (§1.2).

Je me suis aussi intéressé, dans ce premier chapitre, à l'origine commune, de même que certaines problématiques, que partagent la didactique des langues, en France, et la linguistique appliquée, en France et ailleurs (§1.3). J'ai décrit la rupture qu'a opérée la didactique des langues, en France, par rapport à la linguistique appliquée, comme un autre élément principal dans le processus d'émancipation porté par les didacticien.ne.s des langues en France. Face à la difficulté de trouver des arguments épistémologiques qui permettent de distinguer, aujourd'hui, la didactique des langues et la linguistique appliquée, j'ai suggéré la possibilité que des éléments de nature idéologique se trouvent à la base de l'émancipation qui a précédé l'émergence, puis la reconnaissance et l'institutionnalisation, en tant que discipline, de la didactique des langues, en France, au 20^{ème} siècle. J'ai proposé d'associer la didactique des langues, en France, avec une préoccupation disciplinaire spécifique portée sur la diffusion, donc en lien avec des politiques linguistiques. J'ai en outre exprimé mon adhésion à la vision de certain.e.s auteur.e.s, selon qui la linguistique appliquée serait davantage orientée vers la description de problèmes liés à des usages de

langues, dans des contextes réels, ainsi qu'à la recherche de solutions (§1.3.2). Malgré ces différences apparentes, j'ai insisté sur la nature pluri – voire inter, ou encore trans – disciplinaire, et de la didactique des langues, en France, et de la linguistique appliquée, en France et ailleurs (§1.3.1). En effet, j'ai défendu ci-haut l'inscription de mes travaux de recherche dans le champ de la didactique des langues, en France, au 21ème siècle. J'estime qu'ils s'inscrivent aussi dans la linguistique appliquée, dans des contextes anglophones et hispanophones.

Ces éléments descriptifs m'ont permis de justifier la manière dont je me représente la discipline de la didactique des langues, mais aussi, surtout, comment j'estime m'y inscrire, notamment au travers de mes travaux de recherche. J'ai exprimé ma conviction, selon laquelle un rééquilibrage entre didactique et pédagogie serait pertinent, notamment en formation initiale des futur.e.s enseignant.e.s de langue (§1.2.5). La pratique d'enseignement suppose en effet une dimension éthique et déontologique qui mérite un cadre expérientiel à même de permettre de réfléchir au rapport entre soi et autrui. Celui-ci est constitutif de toute situation de médiation, d'autant plus qu'il conditionne toute tentative de transmission, donc toute possibilité d'acquisition (§1.2.4).

Dans ce qui suit, j'aborderai plus en détail les quatre problématiques que j'ai développées dans mes travaux de recherche depuis 2008.

Chapitre 2. Ce que l'analyse de l'interaction révèle sur l'individu : identité, interaction didactique, agir professoral et apprentissage d'une langue

« When an individual appears before others, he knowingly and unwittingly projects a definition of the situation, of which a conception of himself is an important part. »⁴⁶ (Goffman, 1959 : 242).

Dans le chapitre précédent j'ai revendiqué l'inscription de mes travaux de recherche dans le champ de la didactique des langues, en France hexagonale, au premier quart du 21^{ème} siècle, ainsi que dans la linguistique appliquée, dans des contextes anglophones et hispanophones. L'argumentation que j'ai proposée, et qui soutient cette revendication, a été davantage l'explicitation de ma vision, épistémologique et idéologique, des disciplines « didactique des langues » et « linguistique appliquée », qu'elle n'a proposé un véritable décortilage de mes recherches. Ce deuxième chapitre entame ce travail d'analyse, ce regard détaché, ce tissage avec le fil rouge des positionnements et problématisations, que je repère dans mes travaux, depuis 2008.

J'estime que mes recherches s'articulent autour de deux temps épistémologiques. Entre 2008 et 2014 environ, je me suis intéressé à l'analyse, et donc, à la caractérisation, de l'agir professoral (Cicurel, 2011), tel qu'il peut être observé à partir d'interactions didactiques, dans des situations de médiation institutionnelle, auprès de groupes d'apprenant.e.s, en vue de faciliter l'acquisition d'une LX, mais aussi tel qu'il peut émerger dans des médiations que j'ai assurées, auprès d'enseignant.e.s dont j'ai observé, et co-analysé, la pratique enseignante, ainsi que les principes qui la soutiennent.

Ce premier temps a donné lieu à des travaux que j'ai regroupés autour des problématiques de l'analyse de l'interaction didactique et de l'agir professoral (Aguilar, 2013 ; Aguilar Río, 2009a, 2010a, 2010b, 2011, 2013b ; Cicurel & Aguilar Río, 2014). Bien que mon intérêt pour l'analyse de

46 « Lorsqu'un.e individu se trouve face à autrui, il projette, à la fois consciemment et à son insu, une vision de la situation à laquelle il participe. Une partie importante de cette projection concerne sa propre vision de soi. » (Ma traduction).

l'agir professoral se soit poursuivi dans des travaux parus après 2014 (Aguilar, 2015, 2017 ; Aguilar et al., 2017), j'estime que c'est dans la période allant de 2008 (Aguilar Río, 2008) à 2014 (Cicurel & Aguilar Río, 2014), que se concentrent, pour le moment, mes apports principaux à l'étude de la problématique de l'agir professoral. Pendant et au-delà de cette période, mes intérêts de recherche se sont diversifiés. En effet, dès 2012 (Aguilar Río, 2012b), j'ai cherché à didactiser, en tant que contenus de formation, pour de futur.e.s enseignant.e.s de LX, les constats et les observations que j'ai faits dans les travaux appartenant à cette première période. Au cours de ce deuxième temps, après 2012, j'ai co-signé des travaux qui s'articulent autour de deux problématiques : a) la didactisation d'objectifs formatifs aux valeurs intra- et inter-personnelles (Aguilar, 2017 ; Aguilar et al., 2017 ; Aguilar, 2008 ; Aguilar Río, 2008, 2013a, 2014, 2016, 2012b ; Aguilar Río et al., 2020) ; b) les modalités et la temporalité de la formation, ainsi que leur éventuel impact sur les croyances et les pratiques des (futur.e.s) enseignant.e.s de langue (Abendroth-Timmer & Aguilar Río, 2013a, 2013b, 2014 ; Aguilar & Narcy-Combes, 2017 ; Aguilar Río et al., 2020 ; Brudermann et al., 2018). Ces problématiques feront l'objet d'une analyse dans le chapitre trois.

Dans ce deuxième chapitre, je commenterai, de manière détaillée, les orientations épistémologiques que j'ai suivies en ce qui concerne les problématiques, d'abord, de l'analyse de l'interaction didactique, puis, de l'agir professoral. Je commencerai par situer mon positionnement épistémologique en ce qui concerne l'interaction sociale, en tant que cadre de socialisation, à la fois générateur et mobilisateur, de l'identité de l'individu (Marc, 2005 ; Zimmerman, 1998), ainsi que d'une perception de la propre vision de soi (Heritage, 2005 ; Mondada, 1999). Ensuite, en m'appuyant sur la notion d'interaction institutionnelle, que j'emprunte à l'analyse conversationnelle (Drew & Heritage, 1992 ; Heritage, 1997 ; Schegloff, 1992), je préciserai le regard que j'ai porté sur les interactions didactiques (Aguilar Río, 2009a), dont une unité interactionnelle institutionnalisée émerge autour du schéma initiation-réponse-feedback (IRF) (Aguilar Río, 2010c, 2012a ; J. Lee, 2016). Enfin, c'est en revenant sur l'attention que j'ai portée, dans mes travaux, au paradigme de la pensée enseignante (Aguilar Río, 2011 ; Borg, 2003 ; Cicurel & Aguilar Río, 2014 ; Tochon, 2000 ; Woods, 1996), que je proposerai une articulation entre, d'une part, des aspects intra-personnels, liés à l'identité et à la vision qu'un.e individu peut avoir de

soi, et, d'autre part, la fonction sociétale de médiation d'un savoir langagier que l'enseignant.e de LX est censé.e remplir, auprès des apprenant.e.s, dans le contexte institutionnel discursif que constitue l'interaction didactique (Aguilar, 2013 ; Aguilar Río, 2013b).

2.1. L'interaction comme matérialisation de l'identité : vision de soi, comportement et rôles

« Le comportement d'un acteur est bien sûr totalement déterminé socialement, mais il est impossible de pronostiquer aussi facilement que dans le cas de l'expérience chimique l'apparition de ce comportement. Cela tient à la complexité sociale d'une situation [...] qui n'est, de plus, jamais totalement identique à celles que l'acteur a antérieurement vécues [...], mais aussi à la complexité interne d'un acteur dont le stock d'habitudes (de schèmes) est plus ou moins hétérogène. » (Lahire, 1998 : 66).

Je reconnais une valeur épistémologique aux phénomènes interactionnels. Leur analyse peut, en effet, permettre de décrire et de tenir compte du réel, afin de l'observer, caractériser, mesurer, voire modéliser. L'intérêt que j'ai porté à l'analyse de l'agir professoral, auprès d'enseignant.e.s de LX, s'est ainsi matérialisé par un regard micro (Azaoui, 2014 ; Schegloff, 2000) sur des situations d'interaction didactique, notamment pour cartographier des moments interactionnels où des directions discursives sont entretenues, poursuivies, modifiées, corrigées, négociées ou abandonnées. L'attention, fine et particulière, que j'ai portée sur ces épisodes interactionnels, m'a permis de situer des moments cognitifs (Karimi & Norouzi, 2017 ; Leinhardt & Greeno, 1986) où l'enseignant.e s'engage dans des processus évaluatifs, portant sur les circonstances de l'interaction en cours, qui peuvent conduire vers la matérialisation de décisions (Woods, 1996). Ces moments d'évaluation ne sont pas directement accessibles au travers d'une observation non participante (Cambra Giné, 2003). Dans mes travaux, j'ai étudié ces objets grâce à des outils d'enquête spécifiques, tels que l'entretien (Blanchet, 2006 ; Briggs, 2003) et l'auto-confrontation (Cahour et al., 2018 ; Faïta & Vieira, 2003 ; Griggs et al., 2008 ; Laurens, 2015 ; Theureau, 2010 ; Woods & Knoerr, 2014) (EAC dorenavant) (§4.1 à §4.3). Ces sont les traces formelles laissées au cours de l'interaction, donc observables directement, que j'ai analysées, en tant qu'indicateurs de

processus non directement visibles, ainsi que de ce qui serait constitutif d'un.e individu, sur un plan identitaire, au cours d'un épisode de socialisation spécifique car contextualisé.

Dans ce qui suit je préciserai la manière dont j'ai approché le construit⁴⁷ identité, dans mes travaux de recherche. L'identité, que je comprends comme une potentialité, façonnée au cours de l'expérience et de l'existence, de comportements possibles que l'individu peut déployer, lors de sa participation à une interaction, et dont l'individu a une certaine conscience, est un objet propre à la psychologie (Marc, 2005) et à la sociologie (Lahire, 1998), que j'ai intégré dans mes analyses de l'agir professoral d'enseignant.e.s de LX (Aguilar, 2013). Puis, je m'attarderai sur les interactions entre identité et interaction institutionnelle. Je comprends cette dernière comme un cadre discursif, reconnaissable comme tel par des interactant.e.s, qui comporte des a priori, mais qui peut tout de même être assoupli par les actions desdit.e.s interactant.e.s (Aguilar Río, 2013c) – ce sont eux.elles qui constituent ledit cadre.

2.1.1. Matérialisation discursive du non observable : identités discursives, image(s) de soi, soi possibles

On ne peut pas voir l'identité de l'individu. En revanche, il est possible d'observer ses comportements, d'une manière systématique, alors qu'il.elle participe à des interactions diverses, selon des critères mesurables et objectifs (Hymes, 2008), de manière à comprendre de quoi sont

47 J.-P. Narcy-Combes (2010 : 117) voit le « construit » comme un objet qui « s'appuie sur des concepts ou peut se concevoir comme un modèle conceptuel qui a des aspects mesurables », si bien qu'il représente « des comportements ou événements non-observables, inférés par une mesure de comportements logiques, appropriés ou corrélés qui sont observables ». Miras (2021 : 11) mobilise aussi le choix lexical « construit », alors qu'il se revendique du « constructivisme social » selon lequel « toute notion est un construit ». À l'instar de ces auteurs, je mobiliserai « construit » à plusieurs reprises dans cette thèse de HDR, notamment pour désigner des objets, propres aux sciences humaines et sociales, donc à la didactique des langues, notamment : « acquisition », « agir (apprenant/professoral) », « attitude », « changement », « communauté plurilingue urbaine », « cognition des enseignant.e.s de langue », « concept de soi », « croyances », « émotion », « empathie », « enseignement/apprentissage », « estime de soi », « éthique pédagogique », « expérience », « français oral », « identité (professionnelle) », « interaction didactique », « intérêt », « LX », « natif.ve », « norme », « plurilinguisme », « principes », « identité », « réflexivité », « personnalité », « professionnalisation », « représentation(s) », « technologie », « translanguaging ».

faites les actions déployées par l'individu. Ceci peut informer sur ce dont l'individu est constitué.e, soit son identité.

Tel que je l'ai traitée dans mes travaux, l'identité relève des champs de l'anthropologie sociale (Gumperz, 1997), de l'ethnométhodologie (Antaki & Widdicombe, 1998 ; Atkinson & Heritage, 1994 ; Peräkylä & Sorjonen, 2012), de la psychanalyse (Channouf, 2004), ainsi que d'approches psychanalytiques (Atienza, 2003 ; Blanchard-Laville et al., 2005 ; Filloux, 2000 ; Hannoun, 1989), de la psychologie de l'individu (Kaddouri, 2002 ; Lipiansky, 2002 ; Marc, 2005 ; Rogers, 1961), et sociale (Camilleri, 1990 ; Comello, 2009 ; Gangestad & Snyder, 2000 ; Gergen, 1971 ; Henry & Cliffordson, 2013 ; Higgins, 1987 ; Markus & Kunda, 1986 ; Markus & Nurius, 1986 ; Markus & Wurf, 1987), ainsi que de la sociologie (Goffman, 1959, 1967, 1968 ; Lahire, 1998 ; Lahire & Bertrand, 2019). Je partage cette attention portée à « l'identité » avec d'autres chercheurs.euses en linguistique appliquée (Burri et al., 2017 ; Cenoz, 2017 ; De Costa & Norton, 2017 ; Hiver & Whitehead, 2018 ; Hsin-I, 2013 ; Kim, 2014 ; Kostoulas & Mercer, 2016 ; Richards, 2006 ; Wernicke, 2018 ; Williams & Burden, 1997), en didactique des langues (Beacco, 2010 ; Causa, 2008 ; Chiss, 2011 ; Cicurel, 1991 ; Molinié, 2008), en politiques linguistiques et éducatives (Afful, 2010 ; Agresti, 2016), en recherche en acquisition des langues (Block, 2007 ; Dewaele, 2017 ; Dörnyei, 2009), mais aussi en sciences de l'éducation (Austin, 2007 ; Bourcier & Mercier, 2015).

L'on trouve dans ces disciplines, notamment en didactique des langues et dans la recherche en acquisition de langues, des problématisations qui mobilisent le construit « identité ». Ces sont notamment des études autour des pratiques plurilingues, intéressées par les processus de modification de la perception de soi, qu'un.e individu peut expérimenter dès lors qu'il.elle altère ses pratiques langagières, voire son répertoire (Dewaele, 2013 ; Panicacci & Dewaele, 2017 ; Sevinç & Dewaele, 2018 ; Stratilaki, 2010, 2011 ; Stratilaki-Klein, 2016a).

Ainsi, dans le cadre de mes travaux, le construit identité comporte, au moins, deux sens. Il présente d'abord une dimension interactionnelle, si bien que l'identité serait ce qui soutient les traces observables et éventuellement matérialisables – sous forme de transcriptions, pouvant faire l'objet d'une analyse – qui résultent des processus décisionnaires, en fonction desquels, un.e

individu choisit, à chaque instant, dans le cadre de, et au cours de, une interaction, de déployer une action spécifique, parmi celles potentiellement disponibles dans un stock plus ou moins (in)conscient – celui-ci se serait construit au cours des expériences de socialisation engagées par l'individu (Aguilar, 2013 ; Aguilar Río, 2009a, 2010b ; Edwards, 1999 ; Lahire, 1998). Ces matérialisations peuvent corrélérer avec une volonté et une conscience plus ou moins développées et affirmées, que d'aucun.e.s, y compris moi, appellerions « présentation de soi » (Aguilar Río, 2010a ; Ames et al., 2013 ; Goffman, 1959 ; Prior, 2011), ou encore « projet de soi » (Kaddouri, 2002).

Le deuxième sens que je reconnais à ma mobilisation du construit « identité » concerne la conscience d'un concept de soi (Gergen, 1971 ; Markus & Kunda, 1986 ; Markus & Wurf, 1987), perceptible et potentiellement repérable dans un espace interactionnel, psychique et symbolique, partagé, d'autant que co-construit et (in)validé, avec et par autrui, et qui pourrait faire l'objet d'une négociation, dans le cadre d'un espace dialogique méta, tel que celui de l'auto-confrontation (Cahour et al., 2018 ; Faïta & Vieira, 2003). Des motifs et des motivations, ainsi que des appréciations, quant à la pertinence de ce concept de soi, pourraient être ainsi co-construits, dans le cadre d'une médiation à la dimension introspective (§4.1 à §4.3).

Le choix lexical et conceptuel « identité » m'apparaît comme une constante dans mes recherches, si bien qu'il est présent dès mes premiers travaux (Aguilar, 2008, 2010 ; Aguilar Río, 2008, 2009a, 2009b, 2009d). La conscience que l'individu peut avoir sur sa propre identité, ainsi que son caractère structurant, vis-à-vis des actions que l'individu déploie, notamment lorsqu'il/elle participe à une interaction sociale, auprès d'autrui, sont deux aspects relatifs à l'identité qui me paraissent particulièrement saillants dans mes travaux.

2.1.1.1. Vision(s) de soi : gestion et projection(s)

Parmi les expériences formatrices qui ont précédé la parution de mes premières publications, je compte ma participation au séminaire Cliopsy, animé par Bernard Pechberty, à l'Université de Paris⁴⁸, pendant l'année universitaire 2006-2007. C'est dans ce cadre que je me suis

48 Anciennement « Université Paris 5 », puis « Université Paris Descartes ».

intéressé à la possibilité de caractériser l'agir professoral à partir de la notion d'empathie (Rogers, 1961, 1969). Ceci m'a conduit à m'intéresser à la théorie du *self-monitoring* (Snyder, 1987). Cette théorie propose deux profils-type, en fonction desquels n'importe quel.le individu peut être caractérisé.e. Il y aurait des *high self-monitors* (« HSM » dorénavant) et des *low self-monitors* (« LSM » dorénavant). Selon cette théorie, tout.e individu peut exercer un contrôle, soit haut, soit bas, sur sa présentation de soi, en situation d'interaction sociale. Une préférence pour des situations interactionnelles et sociales bien définies est associée aux HSM. Une telle configuration permettrait aux HSM de comprendre quel type de présentation de soi est le plus approprié pour l'interaction en cours, en fonction des attentes que le HSM arrive à se représenter. Quant aux LSM, ils.elles auraient une connaissance de soi qui leur permettrait d'afficher des comportements constants, peu divergents, quelle que soit la situation sociale à laquelle ils.elles participent et indépendamment des éventuelles attentes d'autrui. Leur préférence porterait sur des situations où le maintien de leur soi constant est assuré.

Dans Aguilar Ríó (2008), je me suis appuyé sur la théorie du *self-monitoring* afin de problématiser des objets de recherche tels que « personnalité », « projet identitaire », ou encore « présentation de soi ». Ainsi, la théorie du *self-monitoring* m'a servi comme point de départ pour un travail de réflexion portant sur la viabilité d'intégrer l'introspection en tant que pratique conscientisée, auprès de ceux et celles en position d'enseignant.e. J'ai continué cette voie ultérieurement, si bien qu'un certain nombre de mes travaux ont été regroupés autour de la problématique portant sur la didactisation d'objectifs formatifs aux valeurs intra- et interpersonnelles (§3.1). Autrement, la théorie du *self-monitoring* est sortie de mon positionnement épistémologique dès la fin de ma thèse, en raison d'un cadre conceptuel que je suis parvenu à percevoir comme trop contraignant, si bien que j'ai favorisé l'ouverture vers le cadre méthodologique que représente l'analyse conversationnelle (Mondada, 1999 ; Sacks et al., 1974 ; Seedhouse, 2005 ; ten Have, 1999) – dépourvue d'*a priori* ontologique, elle m'a semblé plus ouverte et pertinente à mes intérêts de recherche (Aguilar Ríó, 2009a, 2010b, 2013c).

J'ai entretenu mon intérêt pour le construit « identité » dans Aguilar Ríó (2009b), où j'ai voulu explorer, dans un contexte de médiation d'un savoir langagier, en milieu institutionnel,

auprès d'apprenant.e.s, les (dés)équilibres qui pourraient advenir, lorsque l'enseignant.e, en vue de composer avec son rôle de participant.e (§1.2.5.1), agit de sorte à faire l'impasse sur son éventuelle vision de soi, au cours de sa participation à l'interaction didactique. Dans ce chapitre d'ouvrage, j'ai ainsi puisé dans la psychologie sociale (Kaddouri, 2002) et la sociologie (Goffman, 1959, 1967, 1968 ; Lahire, 1998) afin de cartographier les éventuelles tensions et déstabilisations identitaires dont un.e enseignant.e de langue peut être conscient.e, et ainsi les verbaliser, en situation d'entretien, suite à sa participation à une interaction didactique, devenue objet dialogique entre le.la chercheur.euse et le.la praticien.ne, au cours de l'entretien. Ce positionnement m'a permis de proposer une lecture particulière du rôle canonique de participant.e, attribué à l'enseignant.e de langue. Celui-ci serait associé à un comportement fictionnel et/ou de simulation, ce qui rappelle des caractérisations d'auteur.e.s comme Porcher (1984), Cicurel (1988), Hannoun (1989), Mondada (1999), Filloux (2000), ou encore Richards (2006). Cette interprétation a débouché sur une esquisse de préconisation, quant à la pertinence d'étayer, en formation initiale d'enseignant.e.s de langue, une réflexion auprès des futur.e.s enseignant.e.s, de manière à ce qu'ils.elles soient en mesure de se représenter concrètement à quoi peut ressembler l'interaction avec des apprenant.e.s et, surtout, les compétences spécifiques, en particulier l'attention et l'écoute, grâce auxquelles l'enseignant.e peut espérer être en mesure de satisfaire ses rôles.

Ma problématisation du construit identité s'est poursuivie vers la fin du premier temps épistémologique que j'ai défini plus haut, compris entre 2008 et 2014 environ. Ainsi, dans Aguilar (2013), j'ai étudié ce que la caractérisation du comportement interactionnel et social de cinq enseignant.e.s de LX observé.e.s, pouvait révéler quant à leur identité – comprise, soit comme une forme d'auto-conscience, soit comme des traces interactionnelles, indexables à des aspects identitaires non directement observables.

J'ai étudié, dans Aguilar (2013), comment la mobilisation du construit « identité » implique de se retrouver dans une position paradoxale d'un point de vue épistémologique, dès lors qu'on adhère à un paradigme ethnométhodologique, proche de l'analyse conversationnelle (ten Have, 1999) (§2.1.2, §4.1). À ce propos, Greco (2018 : 171) évoque en effet une pratique stagnée dans « un splendide isolationnisme théorique et méthodologique auquel une certaine orthodoxie

(incarnée surtout par les figures de Emmanuel Schegloff et de Gail Jefferson) mais aussi vulgate l'[auraient] confinée ». Pour les détenteurs.trices de cette forme de tradition, le construit « identité » supposerait un *a priori* incompatible épistémologiquement avec la démarche analytique propre à l'ethnométhodologie, qui ne permet de lire que des actions multimodales discursives observables, telles qu'elles structurent le devenir de l'interaction, du point de vue émique⁴⁹ de ceux.celles les ayant matérialisées (Markee, 2000 : 26 ; Markee & Kasper, 2004 : 494-495 ; ten Have, 1999 : 36). Dans Aguilar (2013 : 14), j'ai adhère à ce refus, explicité par les conversationnalistes traditionnel.le.s, du construit identité, tout en signalant des voix divergentes⁵⁰ :

« Although the object of study of traditional conversationalists is not identity as such, but rather limited, local, observable, materializations of identity, some conversationalists do recognize identity as a construct that may fit within a conversation analysis approach (Antaki and Widdicombe, 1998). It is particular instances of behaviour, rather than whole identities, which are addressed, analysed and dealt with here. These behaviours are arguably local, observable, manifestations of something larger, and more difficult to study. »⁵¹

49 Dans l'analyse conversationnelle, une perspective « émique » serait opposée à une perspective « étique » (à ne pas confondre avec « éthique »). Au-delà du contenu exprimé par les participants à une interaction lorsqu'ils disent ou font, ce qui est important, d'un point de vue ethnométhodologique, est la manière dont les participants délivrent ce dire et ce faire. Les choix effectués par les participants à l'interaction, leurs sélections parmi les différentes manières possibles de dire et de faire comportent aussi un sens (cf. la notion de « packaging » de ten Have, 1999 : 106). La distinction entre émique et étique, a été introduite par le linguiste et anthropologue Kenneth Pike (1967) qui, en raccourcissant les éléments de la paire « phonétique » vs. « phonémique » et dans le cadre des sciences sociales, a proposé « émique » comme une description du comportement de l'informateur selon les termes de celui-ci, et « étique » comme une description du même comportement selon la perspective de l'observateur-analyste.

50 C'est par ailleurs ce sur quoi Greco (2018 : 170-171) insiste, notamment lorsqu'il revient sur la réorganisation de l'ethnométhodologie, en raison de l'influence des travaux menés en Europe : « [...] un recentrage vers l'Europe, grâce au rôle pionnier joué par le laboratoire ICAR (ancien GRIC) à Lyon, en France, et à l'influence des travaux des chercheur.e.s travaillant dans l'Europe scandinave (Danemark, Finlande, Suède), en Allemagne, aux Pays-Bas et en Suisse. Ces faits ont contribué sensiblement à contrebalancer le poids des États-Unis par celui de l'Europe et à renouveler les objets et les méthodologies dans le domaine des interactions. »

51 « L'objet d'étude des conversationnalistes traditionnel.le.s n'est pas l'identité en tant que telle, mais plutôt des matérialisations limitées, locales et observables de celle-ci. Néanmoins, il est des conversationnalistes qui reconnaissent le construit identité, ainsi que la pertinence d'inscrire celle-ci dans le cadre d'une approche

Dans Aguilar (2013), j'ai ainsi situé l'origine de cette tradition épistémologique, portée sur l'étude de l'identité en situation d'interaction sociale, dans le premier travail d'Erving Goffman (1959), où il définissait implicitement le construit « identité » au travers d'un choix conceptuel et lexical propre. C'est l'« acteur », voire l'« interprète »⁵², qui seraient au centre d'une « performance », et dont la participation est la matérialisation d'un projet identitaire :

« [...] a performer tends to conceal or underplay those activities, facts, and motives which are incompatible with an idealized version of himself and his products [...] First, individuals often foster the impression that the routine they are presently performing is their only routine or at least their most essential one. [...] the audience, in their turn, often assume that the character projected before them is all there is to the individual who acts out the projection for them. »⁵³ (Goffman, 1959 : 48).

L'acteur.trice goffmanien.ne fait en sorte de s'assurer, par le biais de sa performance, que l'impression faite chez autrui coïncide avec celle souhaitée par l'individu même. Goffman (1959 : 252) décrit ceci comme « soi ». Celui-ci résulte d'une forme d'auto-connaissance propre à l'individu, mais aussi de la participation de celui.celle-ci à un contexte social et interactionnel :

« [...] the character one performs and one's self are somewhat equated, and this self-as-character is usually seen as something housed within the body of its possessor, especially the upper parts thereof [...] While this image is entertained concerning the individual, so that a self is imputed to him, this self itself does not derive from its possessor, but from the whole scene of his action, being generated

méthodologique construite autour de la pratique de l'analyse conversationnelle (Antaki et Widdicombe, 1998). Plutôt que d'essayer d'épuiser, par l'analyse, la richesse et la complexité de toutes les informations que peut contenir le construit identité, il est question dans ce chapitre de caractériser des manifestations contextuelles et situées du comportement d'individus. Celles-ci sont présentées comme des indicateurs, locaux et observables, de quelque chose de plus large et de plus difficile à étudier. » (Ma traduction).

52 *Performer* en anglais original.

53 « [...] un acteur aura tendance à cacher, ou à rendre moins visibles, des activités, des faits et des motifs qui seraient incompatibles avec la version idéalisée de soi, des actions qui en découlent et de sa prestation en cours [...] D'abord, les individus encouragent souvent l'impression que la routine dans laquelle ils sont momentanément engagés est leur seule et unique routine, voire la plus essentielle. [...] l'audience, à son tour, assume souvent que le personnage qui est mis en scène devant eux exprime la totalité de l'individu dont il émane. » (Ma traduction).

by that attribute of local events which renders them interpretable by witnesses [...] this self is a product of a scene that comes off, and not a cause of it. »⁵⁴

Indexer le soi de l'individu à l'interaction en cours implique l'adhésion à une vue hétérogène, si ce n'est multiple et plurielle, de l'identité de l'individu (Lahire, 1998). Celle-ci peut ainsi être comprise, symboliquement, comme un catalogue de « soi » possibles et potentiellement mobilisables en fonction de la perception, par l'individu, de la configuration des éléments conformant l'interaction sociale à laquelle l'individu même participe (Gangestad & Snyder, 2000 ; Snyder, 1987). Les complémentarités et chevauchements possibles entre, d'une part, le « soi », en tant que forme d'auto-connaissance, et, d'autre part, le « soi » comme unité observable faisant partie d'un ensemble non observable (l'identité) sont au cœur des travaux en psychologie sociale de Markus et ses co-auteurs (Markus & Kunda, 1986 ; Markus & Nurius, 1986 ; Markus & Wurf, 1987).

Markus et Kunda (1986 : 858) se situent dans une lignée épistémologique proche de celle définie par Goffman (1959)⁵⁵. Pour ces auteurs, « soi » présente à la fois une nature dynamique et une forme de stabilité, notamment du point de vue de l'auto-perception de l'individu, ainsi que des aspects de « soi » que celui-ci peut percevoir comme contextuellement et localement (non) pertinentes, voire (non) souhaitables :

« Two seemingly contradictory aspects of the self have been emphasized in the empirical self-concept literature. The self has been regarded as a stable and enduring structure that protects itself against change [...] Yet, it is also acknowledged that in different social environments different selves

54 « [...] le personnage que l'individu joue et son soi coïncident jusqu'à un certain point. Ce soi, compris en tant que personnage, est souvent vu comme quelque chose que l'individu possède, quelque part dans sa boîte noire [...] Bien que cette métaphore semble être entretenue et légitimée en vue de caractériser l'individu, à qui un soi serait attribué de facto, ce même soi n'est pas quelque chose qui découle de celui-ci. Celle qui le posséderait, mais plutôt de l'ensemble de la situation à laquelle l'individu participe : ces sont les aspects locaux, conformant ladite interaction, qui permettent aux autres participant.e.s d'être des témoin.e.s de ce soi qui est localement et ponctuellement associé à l'individu [...] ce soi est un produit de l'interaction, plutôt qu'une cause de celle-ci. » (Ma traduction).

55 Dans laquelle j'intègre aussi volontiers la théorie du « self-monitoring » de Snyder (Gangestad & Snyder, 2000 ; Snyder, 1987), évoquée ci-haut.

appear to emerge. People vary from one time to another in their self-relevant thoughts, feelings and behavior [...] »⁵⁶

D'après Markus et Kunda (1986 : 859), le concept de « soi », compris comme la conscience de « soi » de l'individu, comporte une diversité et une richesse comparables à celle que d'autres auteurs associent au construit identité (Lahire, 1998 ; Marc, 2005) :

« [...] the self-concept encompasses within its scope a wide variety of self-conceptions—the good selves, the bad selves, the hoped-for selves, the feared selves, the not-me selves, the ideal selves, the possible selves, the ought selves [...] The self-concept at a given moment—the working self-concept—is a subset of this universe of self-conceptions. »⁵⁷

En ce qui concerne l'éventuelle systémique des différentes conceptions de « soi », Markus et Kunda (ibid.) proposent une caractérisation de nature behavioriste, car résultant d'un conditionnement (Bronckart, 1977 : ch. 1), à la fois que cognitive (Bronckart, 1977 : ch. 7 à 9 ; Nuttin, 1980 ; Te Molder & Potter, 2005 ; Thornbury & Slade, 2006), car visant la modélisation de processus mentaux non directement observables. La fréquence d'associations entre un concept de « soi », perçu par l'individu, et la participation à une situation sociale spécifique, conduirait vers une forme d'habitude, mais aussi une certaine connaissance de « soi » :

« Self-conceptions become active in working memory when they are triggered by significant self-relevant events, or they can be tuned in by the individual in responses to an event or situation [...] »⁵⁸

56 « Deux aspects relatifs au soi, vraisemblablement contradictoires, ont été soulignés par la littérature scientifique autour du concept de soi. Soi a été caractérisé comme une structure stable et durable, dont la portée défie le changement [...] Néanmoins, l'on reconnaît aussi que dans des situations sociales différentes, des soi divergents puissent émerger. Les individus diffèrent d'une situation à une autre, notamment et ce qui concerne les pensées, le ressenti et le comportement qui peuvent être significativement corrélés au soi [...] » (Ma traduction).

57 « [...] le concept de soi contient une large variété de conceptions de soi : des soi bons et mauvais, des soi attendus ou craints, des soi qui ne sont pas moi, des soi idéaux, possibles et déontiques [...] Indexé à un moment précis, le concept de soi – le concept de soi opérationnel – est un sous ensemble à l'intérieur de cette constellation de conceptions de soi. » (Ma traduction).

58 « Les conceptions de soi deviennent actives dans la mémoire de travail lorsqu'elles sont déclenchées par des événements significatifs pour le soi. Elles peuvent aussi être mobilisées par l'individu en tant que réactions à un événement ou situation spécifique [...] » (Ma traduction).

Dix ans environ après Markus et Kunda (ibid.), Edwards (1994 : 212) proposait la notion de *script* pour modéliser ce rapport entre l'expérience sociale et le façonnement d'une identité, que l'auteur comprend comme un ensemble complexe d'attentes sociales, indexées sur des contextes reconnaissables, car récurrents à la fois que systématiques, mais aussi par rapport aux comportements qui peuvent y être associés et attendus :

« The mental representation of cultural scripts, such as what to do and what to expect when visiting restaurants, cinemas, dentists, or shopping in department stores, is thought to develop out of personal scripts [...] Children and adults form schematic understandings primarily through repeated experiences in the daily round of activities. Although events that conform to script expectations start to pass largely unnoticed, the things we notice, remark on, and remember are the exceptions or anomalies, and these in turn can become, with sufficient regularity, the basis of new schematic scripts or subscripts. »⁵⁹

Ce rapprochement notionnel entre concept et connaissance de « soi » m'est apparu d'une grande importance, d'un point de vue épistémologique et méthodologique, si bien qu'il me semble être une constante dans mes premiers travaux. En effet, ce que je trouve de commun dans mes premières publications, c'est l'intérêt qui transparaît pour des manifestations locales de traits identitaires, approchées au travers d'une pratique de l'analyse conversationnelle (ten Have, 1999), qui est complétée par un recours à l'auto-confrontation (Cahour et al., 2018). Celle-ci permet

59 « On pense que la représentation mentale des scénarios culturels, tels que ce qu'il faut faire et ce à quoi on peut s'attendre lorsqu'on va au restaurant, au cinéma, chez le dentiste ou faire des courses, se développe à partir de scénarios personnels [...] Les enfants et les adultes développent et intègrent des compréhensions schématiques principalement par la répétition d'expériences dans leur quotidien. Bien que, à partir d'un certain moment, les événements conformes aux attentes des scénarios commencent à passer largement inaperçus, les choses que nous remarquons, ce qui nous interloque et ce que nous nous rappelons, ces sont les exceptions ou anomalies, et celles-ci peuvent à leur tour devenir, avec une régularité suffisante, la base de nouveaux scripts ou indices schématiques. » (Ma traduction). Je ne manque pas de remarquer le rapport entre, d'une part, la phylogenèse, sur laquelle s'est appuyée Jean Piaget (Bronckart, 1977 : ch. 2 ; Oyama et al., 1993), lorsqu'il chercha à déterminer la genèse de l'intelligence humaine, et, d'autre part, l'épistémologie de l'identité proposée par Edwards (1994). En effet, je retrouve, chez Edwards, les deux mécanismes du constructivisme piagétien, « assimilation » et « accommodation ».

d'intégrer la connaissance de soi, que possède l'individu, dans la caractérisation de certaines de ses traces interactionnelles, vraisemblablement corrélables à des traits identitaires⁶⁰.

Le défi d'étudier le construit « identité », présente, somme toute, une difficulté de nature ontologique, mais elle se révèle une entreprise exigeante et périlleuse sur un plan méthodologique aussi. Comme le suggèrent Antaki et Widdicombe (1998 : 2) :

« Analysis starts when one realizes that any individual can, of course, sensibly be described under a multitude of categories. [...] The interest for analysts is to see which of those identifications folk actually use, what features those identifications seem to carry, and to what end they are put. The ethnomethodological spirit is to take it that the identity category, the characteristics it affords, and what consequences follow, are all knowable to the analyst only through the understandings displayed by the interactants themselves. Membership of a category is ascribed (and rejected), avowed (and disavowed), displayed (and ignored) in local places and at certain times, and it does these things as part of the interactional work that constitutes people's lives. [...] not that people passively or latently have this or that identity which then causes feelings and actions, but that they work up and work to this or that identity for themselves and others, there and then, either as an end in itself or towards some other end. »⁶¹

Les auteur.e.s (ibid. : 10) expriment par ailleurs un mot de précaution, adressé à l'analyste, qui se trouve dans une position potentiellement paradoxale :

60 L'adhésion à des approches méthodologiques hybrides est présentée par Greco (2018 : 170) comme un indice de diversification des courants analytiques qui ont pour objet la caractérisation de l'interaction.

61 « L'analyse commence lorsque l'analyste réalise que n'importe quel individu peut, bien entendu, être décrit.e pertinemment en fonction d'une multitude de catégories. [...] Ce qui importe pour l'analyste est de déterminer quelles sont les identifications couramment employées par les gens, les caractéristiques que ces identifications contiennent, ainsi que les objectifs qu'elles semblent servir. Il est assumé, selon un positionnement ethnométhodologique, que la catégorie identité ainsi que les caractéristiques qu'elle rend possibles, tout comme les matérialisations actionnelles auxquelles celles-ci donnent lieu, peuvent toutes être appréhendées par l'analyste en tenant compte des formes de compréhension manifestées par les participant.e.s à une interaction. L'appartenance à une catégorie peut être attribuée (ou refusée), avouée (ou réfutée), manifestée (ou ignorée) dans des contextes situés, à des moments spécifiques et toutes ces possibilités font partie du travail interactionnel qui soutient et conforme la vie quotidienne des gens. [...] ce n'est pas que les gens possèdent une certaine identité passivement, voire d'une manière latente, ce qui conduirait à ce qu'ils ressentent des sensations ou matérialisent des actions. Plutôt, les gens cheminent leurs actions dans la direction d'une identité pour eux et pour autrui, ici et là, soit comme un but en soi, ou à une autre fin. » (Ma traduction).

« [...] analysts cannot switch off their cultural knowledge, just as they cannot switch off their ability to speak the language spoken by the people they are studying. [...] But what they will want to be absolutely clear about is that if they do see something culturally familiar in the data, that is an at-first, preliminary, in-principle sighting, and they would be obliged to say how it is there for the participants. Such analysts might want to work with what their cultural competence identifies roughly as this or that category, but then they will want to see how that category gets used by the participants themselves. »⁶²

En vue de déterminer les appartenances (identitaires) des individus faisant l'objet d'une analyse, l'analyste compte sur plusieurs outils, dont sa propre appartenance, voire sa conscience d'avoir appartenu à/s'être revendiqué.e de, ou encore d'appartenir à/se revendiquer de, avec une certaine fréquence, des catégories, en fonction desquelles des caractéristiques pourraient être attribuées à l'individu analysé.e. La possibilité pour l'analyste de reconnaître une catégorie, qu'il.elle peut avoir l'impression de partager avec ceux.celles dont les actions font l'objet d'une analyse, est à double tranchant : certes, cette conscience peut aider l'analyste à approcher la perspective émique (Heritage, 1995 ; Markee, 2000 ; Mondada, 2009) des participant.e.s, donc leur point de vue, actionnel, cognitif et dialogique, alors qu'ils.elles agissent de manière à maintenir l'intersubjectivité au cours de l'interaction. Or, cette apparente identification, par l'analyste, d'une catégorie qui serait reconnue comme familière, peut aussi l'induire vers la mobilisation des *a priori*, qui l'éloigneraient de la perspective émique recherchée⁶³.

62 « [...] Les analystes ne peuvent pas faire abstraction de leur savoir de nature culturelle, de la même façon qu'ils.elles ne peuvent pas ignorer le fait qu'ils.elles parlent, aussi, la langue utilisée par ceux.celles qui font l'objet de l'analyse. [...] Par contre, ce sur quoi les analystes doivent être complètement au clair, c'est que s'ils.elles voient, dans les données, quelque chose qu'ils.elles perçoivent comme étant familier, il s'agira d'un point d'accroche, préliminaire, pouvant faire l'objet d'une évolution, et qu'il faudrait qu'ils.elles arrivent à expliquer la fonction de cet objet précis pour les participant.e.s à l'interaction qui est analysée. Ces analystes-ci auront tout intérêt à mobiliser leur compétence culturelle, dans la mesure où elle leur permet d'identifier, *grosso modo*, une catégorie hypothétique. Par contre, ils.elles devront par la suite vérifier comment ladite catégorie est mobilisée par les participant.e.s eux.elles-mêmes. » (Ma traduction)

63 D'un point de vue analytique, c'est cette adhésion à une restitution de la perspective émique qui peut fonctionner comme garant d'une prise en compte de l'expérience phénoménologique de, voire des, individu(s), alors qu'ils.elles participent à une interaction.

2.1.2. L'interaction en tant que cadre actionnel, discursif et identitaire, qui comporte des règles : analyse conversationnelle, (dés)affiliation, intersubjectivité, réparation, dimension institutionnelle

Dans mes travaux, j'ai pratiqué l'analyse conversationnelle (ten Have, 1999), en vue d'étudier des aspects interactionnels fins, observables dans des situations auxquelles participent plusieurs interactant.e.s (Aguilar, 2013 ; Aguilar Río, 2009a, 2010b, 2009d, 2009c) (§4.1).

Greco (2015) associe l'analyse conversationnelle à l'ethnométhodologie (Garfinkel, 1996), bien qu'il reconnaisse une valeur de discipline à la deuxième, alors qu'il voit la première davantage comme une méthode. En effet, comme Goodwin et Heritage (1990 : 283) l'affirment, l'analyse conversationnelle est un procédé méthodologique qui a des buts proches, voire identiques, à ceux que Garfinkel (1996) associe à l'ethnométhodologie :

« [Conversation analysis] seeks to describe the underlying social organization – conceived as an institutionalized substratum of interactional rules, procedures, and conventions – through which orderly and intelligible social interaction is made possible [...] »⁶⁴.

Si bien que pour ces deux auteurs (ibid. : 286–287), l'analyse conversationnelle découle directement de l'ethnométhodologie⁶⁵ :

64 « [L'analyse conversationnelle] a pour objectif de décrire l'organisation sociale sous-jacente. Celle-ci est vue comme un sous-basement institutionnalisé des règles, processus et conventions qui structurent toute interaction. C'est grâce à ces éléments interactionnels-ci, que l'ordre et l'intelligibilité de l'interaction sociale est possible. » (Ma traduction).

65 Cette vision consécutive est aussi partagée par Eskildsen et Majlesi (2018 : 4), pour qui le développement empirique de l'analyse conversationnelle va de pair avec le développement de la technologie : « CA began as an analytic enterprise on the empirical basis of telephone conversations, but since then, especially with the advent of video-recorded data, it has come to be concerned with more than the business of verbal interchange [...] there has been an embodied turn in studies of social interaction so that the research interests in CA now include all interactional behavior, including embodied actions such as gesture, gaze, and body posture, and uses of and orientations to configurations of space, objects, and tools in the environment. » (« L'analyse conversationnelle a commencé en tant que projet empirique d'analyse de conversations téléphoniques, et depuis, en particulière dès l'arrivée des données vidéo-enregistrées, l'objectif de cette pratique analytique a dépassé le simple cadre des échanges verbaux [...] un tournant a eu lieu au sein des études de l'interaction sociale, si bien que les objets de recherche de l'analyse conversationnelle comprennent à présent toute sorte de comportement interactionnel, y compris des actions situées telles que la gestualité, la position du corps, l'interaction avec la configuration spatiale,

« [...] the discipline of conversation analysis essentially emerged as a fusion of the interactive and phenomenological/ethnomethodological traditions. Within this fusion, interactional materials would be used to investigate the procedural bases of reasoning and action through which actors recognize, constitute, and reproduce the social and phenomenal worlds they inhabit [...] »⁶⁶.

Ainsi caractérisée, l'analyse conversationnelle se profile comme un procédé méthodologique à la portée épistémologique définie :

« [...] this analytic approach – in which each conversational action is treated as both displaying an understanding of prior and projecting subsequent conversational actions – has enabled simultaneous analysis (a) of the organization of action and (b) of understanding in interaction. »⁶⁷ (ibid. : 288).

Ce qui est propre à l'analyse conversationnelle, et sur un plan pratique et sur un plan épistémologique, c'est d'approcher tout matériau interactionnel sans a priori, car il est question de restituer la perspective éémique des participant.e.s à l'interaction (Markee, 2000 : 26 ; Markee & Kasper, 2004 : 494-495 ; ten Have, 1999 : 36). Ce processus exigeant est à renouveler à chaque analyse, car, comme le suggèrent Schegloff et al. (2002 : 18), toute généralisation serait à éviter, ainsi que toute application d'observations, de nature interactionnelle, repérées dans le cadre d'une autre interaction :

« CA analyses are grounded on recurrent patterns of talk studied with detailed attention to the specific sequential contexts in which these practices are found. Specific findings should not be used to categorize talk in other settings without investigating whether similar practices are used to accomplish similar actions in the new setting. »⁶⁸

les outils et l'environnement. » (Ma traduction)

66 « [...] en tant que discipline, l'analyse conversationnelle résulta de la fusion, d'une part, de l'interactionnisme et, d'autre part, de la phénoménologie et l'ethnométhodologie. Au cœur de cette fusion, le matériau interactionnel a permis de révéler les fondements procéduraux du raisonnement et de l'action, au travers desquels les acteurs.trices reconnaissent, constituent et reproduisent les contextes sociaux et phénoménologique qu'ils.elles habitent [...] » (Ma traduction).

67 « [...] cette approche analytique – dans laquelle chaque action déployée au cours de la conversation est vue, à la fois, comme la matérialisation d'une compréhension des actions conversationnelles précédentes, mais aussi comme déterminant les possibles actions suivantes – a permis d'obtenir des analyses simultanées a) et de l'organisation de l'action, b) et des procédés permettant d'atteindre la compréhension au cours de l'interaction. » (Ma traduction).

2.1.2.1. Tours de parole, (dés)affiliation et réparation : des unités discursives pour le maintien de l'intersubjectivité

Toute interaction – soit-elle une conversation (Bertrand & Goujon, 2017 ; Sacks et al., 1974), une transaction commerciale (Mondada, 2017 : §3) ou de service (González-Martínez, 2017 ; Traverso, 2017), ou encore une interaction didactique (Theodórsdóttir, 2018 ; Vasseur, 2000) – peut être déconstruite en tours de parole (Sacks et al., 1974). Chaque tour de parole déployé par un.e interactant.e suppose la matérialité du sens qu'il.elle donne à ce qui précède ledit tour, ainsi que la projection que le.la même interactant.e propose pour la suite. C'est à chaque tour de parole que l'intersubjectivité qui unit les interlocuteurs.trices, est vérifiée, négociée, mise en danger, entretenue et éventuellement perdue (Eskildsen, 2018 : 46 ; Heritage, 1997 : 163). La réparation (Schegloff, 1992b), en analyse conversationnelle, fait référence à un type de tour spécifique, dont la fonction est d'initier une séquence discursive latérale, qui permette de signaler un risque à l'intersubjectivité entre les interactant.e.s, ainsi que de trouver des éléments permettant de la rétablir. En voici un exemple tiré de Aguilar Ríó (2012a : 4) :

68 « Les analyses obtenues par le biais de l'analyse conversationnelle sont basées sur des schèmes récurrents de discours multimodal oral et situé, qui sont étudiés en portant une attention particulière aux contextes séquentiel spécifiques, où des pratiques interactionnelles particulières existent. Des découvertes spécifiques ne devraient pas être utilisées pour catégoriser des discours multimodaux oraux et situés se déroulant dans d'autres configurations, sans avoir auparavant cherché à vérifier si des pratiques similaires servent à accomplir des actions comparables dans la nouvelle configuration. » (Ma traduction).

112 TG: vont: faire: {un:} (0.2) frère pour moi
113 (1.1)
->TG et TT se regardent<-
114 MF: {ses parents}-eh-CETTE an[née-eh:-CE[TTE se#maine#-#mes
115 TG: [(glousse)]
116 TT: [(glousse)]
117 MF: parents vont faire une fête pour moi#
118 (0.3)
→ ->MF soulève épaules, fait une moue<-
119 TG: non-{une} frère
120 (0.3)
121 TT: FRÈRE
122 (0.4)
123 MF: {°ah + pour mon frère°}
124 (0.3)
125 {TG}: °non° (0.2) un frère + [{#pour moi#}
126 AF: [(glousse)]=
127 TT: =XXX
128 TG: {un nouveau}
129 (0.4)
130 TT: #frère[# ((glousse))

Figure 3 : Réparation lors d'une interaction didactique

L'illustration ci-dessus montre un échange entre l'enseignante MF, les apprenants TG et TT, ainsi que d'autres apprenant.e.s non identifié.e.s. Suite à une sollicitation par l'enseignante, non contenue dans cette illustration, TG propose une réponse (ligne 112) qui est vraisemblablement mal comprise par l'enseignante (lignes 114 à 117). Une réparation est proposée par TG (ligne 119), et soutenue par TT (ligne 121), qui donne lieu à une nouvelle compréhension erronée de la part de l'enseignante (ligne 123). Une réparation ultérieure est déployée par TG (lignes 125 et 128), à nouveau soutenue par TT (ligne 130).

La réparation apparaît comme l'outil, interactionnel et discursif, permettant le rétablissement d'une intersubjectivité – condition *sine qua non* pour que l'interaction puisse se dérouler – qui est à actualiser en permanence en raison du caractère dynamique de l'interaction même. Le concept d'intersubjectivité, compris comme unité minimale, à la fois que fragile, pour que l'interaction entre, au moins, deux interactant.e.s, puisse se dérouler, rappelle la manière dont Goffman (1959) explicite le sens qu'il accorde au fait d'être, en tant qu'individu, socialement, face à autrui – ce qui comporte des risques. D'après Goffman, l'individu – dont l'identité est bien plus

riche et complexe, mais aussi bien plus fragile, que ce que sa prestation immédiate peut laisser croire – a une capacité de contrôle sur sa présentation de « soi », qui peut être insuffisante aux yeux de ceux.celles avec qui il.elle interagit :

« [...] we must be prepared to see that the impression of reality fostered by a performance is a delicate, fragile thing that can be shattered by very minor mishaps [...] »⁶⁹ (Goffman, 1959 : 56).

L'identité étant ainsi caractérisée, en tant que matrice dynamique qui se (re)crée et se met en jeu au cours de chaque interaction, entre l'individu et autrui, une idée d'éthique autour de l'identité semble émerger (Aguilar Río, 2016). Elle paraît incompatible avec le principe interactionnel de maintien d'intersubjectivité⁷⁰, auquel j'ai dit avoir adhéré dans mes travaux précédents. En effet, bien que Goffman reconnaisse à l'individu une certaine capacité de contrôle sur sa présentation de « soi », toute possibilité de glissement ou de modulation lui semble vraisemblablement inconcevable. Et si glissement il y a, c'est la crédibilité de l'individu, de l'acteur.trice, auprès de son audience, qui est en jeu. L'orientation (comportementale, éthique, sémantique) dans chaque tour de parole, suppose la (non) adhésion de chaque participant.e aux, voire à des, positionnements qui ont précédé le tour en cours. Ce que les analystes conversationnelles nomment (dés)affiliation⁷¹ (Atkinson, 1984 ; Pomerantz, 1994 ; ten Have, 1999), résulte en effet de la (non) continuation, par une interactant.e, d'orientations thématiques définies par des co-interlocuteurs.trices, au cours de leur(s) tour(s) de parole précédents.

69 « [...] on doit se préparer à percevoir l'impression de réalité encouragée par la performance d'un.e individu, comme quelque chose de délicat et fragile, qui peut voler en éclats à cause d'imprévus mineurs » (Ma traduction).

70 Ce principe d'intersubjectivité a été développé par des conversationnalistes qui ont succédé à Goffman (Schegloff, 1992b), tout en s'en éloignant. En effet, Greco (2015 : 136) explique comment l'analyse de l'interaction s'est scindée en deux courants. D'une part, l'analyse conversationnelle, dont Garfinkel, l'ethnométhodologue, se profile comme fondateur. D'autre part, un trinôme disciplinaire constitué par l'anthropologie linguistique, l'analyse critique du discours et la psychologie discursive, qui trouvera en Goffman l'un des initiateur.e.s : « [...] toute une génération de chercheurs interactionnistes sera confrontée à faire des choix, parfois très douloureux, entre une approche goffmanienne et une perspective garfinkelienne. » (ibid.).

71 Atkinson (1984) considère des réponses affiliatives (« affiliative answers »), tandis que Pomerantz (1994) et ten Have (1999) se réfèrent à la (dis)préférence (« preferred action(s) ») qui peut mener des interactant.e.s à (ne pas) poursuivre une orientation interactionnelle spécifique.

2.1.2.2. L'interaction, mode d'emploi : « packaging » et observation d'un cadre (non) institutionnel

Les conversationnalistes scrutent la (dés)affiliation à la lumière de l'organisation structurelle reconnaissable dans toute interaction (Sacks et al., 1974), mais aussi grâce à la pratique discursive dite « packaging » (ten Have, 1999). Il y a donc la structure, mais aussi la manière dont certains éléments contenus dans cette structure, qui peuvent servir à signifier, et éventuellement à interpréter, une action discursive de (dés)affiliation à l'action précédente. En effet, différent.e.s interagissant.e.s peuvent matérialiser des actions interactionnelles en imprimant une attitude spécifique, qui résulte de la combinaison de la gestualité, du débit de parole, du ton, et d'autres aspects de nature paraverbal, qui conforment le sens et l'intention d'une action communicative multimodale :

« The notion of 'packaging' refers to the form chosen to produce the action, from the alternatives that might have been available, as in the many ways in which a 'greeting' may be done or the variety of correct but different ways in which one can refer to a person. [...] The interesting thing about this is that there are always different ways in which something can be done, and that the 'selection' from the set of possibilities carries meaning. Therefore, one should always consider an actual expression as meaningfully chosen from the set of relevant alternatives for it. »⁷² (ten Have, 1999 : 106).

La citation ci-dessus est importante dans l'étude de l'agir professoral. En effet, afin de caractériser finement les motifs derrière les actions, en vue de dresser dialogiquement, avec l'enseignant.e, la cartographie de sa vision de ce qu'est une pratique enseignante contextualisée, mais aussi ce dont celle-ci est constituée, telle que l'enseignant.e la verbalise dans le cadre d'une médiation assurée par l'analyste, il n'y a pas que le contenu des actions, voire leur fonction, qui compte, mais aussi leur forme. C'est l'analyse conjointe du fond et de la forme qui permet de

72 « La notion de « packaging » fait référence à la manière choisie pour produire l'action, parmi les disponibles. Par exemple, les différentes formes de matérialiser une « salutation », ou encore les multiples possibilités parmi lesquelles il est possible de choisir lorsqu'on veut faire référence à quelqu'un. [...] Ce qui est intéressant, c'est qu'il y a toujours des manières différentes dont une action peut être matérialisée, et que la « manière choisie », parmi celles possibles, porte un sens particulier. Ainsi, il faut toujours considérer une expression concrète comme un choix significatif, qui a été réalisé à partir d'un stock de possibles. » (Ma traduction).

restituer le positionnement global de l'enseignant.e. En effet, la notion du « packaging » m'a permis de faire le lien avec le courant de la pensée enseignante (§2.2), notamment avec les concepts de « principe pédagogique » (Breen et al., 2001), et de style d'enseignant.e (Cambra Giné, 2003 : 226 ; Cicurel, 2005).

L'analyse du discours multimodal oral et situé, tel qu'il est co-construit par les actions des participant.e.s à une interaction, est l'objet de l'analyse conversationnelle, qui reconnaît un discours dépendant des contextes (non) institutionnels vers lesquels les interactant.e.s (ne) s'orientent (pas) (Cots & Nussbaum, 2008 ; Drew & Heritage, 1992 ; Heritage, 1997, 2005 ; Mondada & Pekarek Doehler, 2001 ; Schegloff, 1992). Cette (non) orientation, par des interactant.e.s, vers une logique (non) institutionnelle, au cours d'une interaction, est aussi l'objet de l'analyse conversationnelle. Parmi les contextes institutionnels, analysés et identifiés comme tels, par les praticien.ne.s de l'analyse conversationnelle⁷³, il est celui de la classe (McHoul, 1990, 1978), voire de la classe de LX (J. Lee, 2016 ; Y.-A. Lee, 2007 ; Markee, 2000, 2004 ; Markee & Kasper, 2004 ; Seedhouse, 1996, 2004, 2005). Comme je l'ai suggéré dans Aguilar Río (2013b) et Aguilar (2013), l'éventuel caractère institutionnel dont relève une interaction, dépend des actions des interactant.e.s. L'espace interactionnel et social que ceux.celles-ci définissent, résulte en effet de leur agentivité partagée (Jézégou, 2014 ; Marignier, 2015 ; M.-F. Narcy-Combes et al., 2019 : 43-45), alors qu'ils.elles co-façonnent l'interaction. Les analyses des conversationnalistes, à partir de données interactionnelles naturelles, portant sur le caractère institutionnel de l'interaction (Heritage, 1997, 2005b ; M.-F. Narcy-Combes et al., 2019 ; Schegloff, 1992a), montrent que, dans la vie de tous les jours, des glissements et des (ré-)ajustements sont négociés par les participant.e.s à une interaction, et c'est bien ce qui contribue au maintien de l'intersubjectivité (§2.1.2.1).

73 Des praticien.ne.s d'approches interactionnelles différentes de l'analyse conversationnelle ont aussi porté leur attention sur la structuration du discours en situation institutionnelle, lors d'une interaction didactique, entre un.e expert.e et des apprenant.e.s, dont le but serait d'encourager des apprentissages. Ainsi, la structure dite « IRF » (Initiation – réponse – feedback, voire évaluation), considérée comme canonique dans le cadre de l'interaction scolaire a été traitée par des auteur.e.s tel.le.s que Bannink (2002), Bigot (1996), Bouchard (2005), Clifton (2006), Cullen (1998, 2002), R. Ellis (1999), Hellermann (2005), Hellermann et Cole (2009), Lee (2007), Nassaji et Wells (2000), Nunn (2001), Parpette et Peutot (2006), Richards (2006), Seedhouse (1996), Waring (2008, 2009), Wong et Waring (2009).

L'observation, par l'analyse, de comportements discursifs qui vont le sens d'une validation du caractère éventuellement institutionnel d'un espace dialogique interactif, va de pair avec la description de l'identité de l'individu, dont la genèse épistémologique remonte pour moi aux travaux de Goffman. En effet, comme je le précisais dans Aguilar (2013 : 14), la caractérisation de contextes institutionnels, tels que celui de la classe de LX, corrèle avec la notion « identité située », implicitement proposée par Goffman (1959) :

« The object of this chapter then is not quite identity, but rather the analysis of the 'situated identities' (Zimmerman, 1998 : 90) of individual 'performers' (Goffman, 1959 : 56) in their capacity as L2 teachers. In other words, it is not the individual who speaks about the individual, but the individual's actions, as read by the analyst. »⁷⁴ (Aguilar, 2013 : 14).

Évoquer une identité *située*, suppose une forme de conscience mais aussi de connaissance de « soi » chez l'individu. Ces formes de savoir intrinsèques (Markus & Kunda, 1986 ; Markus & Nurius, 1986 ; Markus & Wurf, 1987) résultent de l'exposition de l'individu à des situations sociales, ce qui génère une forme de conditionnement. Le développement, par l'individu, de ces deux formes de savoir sur « soi », lui permet d'exercer un contrôle, dans la mesure où il.elle serait conscient.e des choix possibles. Cette conception de l'individu suppose une diversité, plutôt qu'une homogénéité :

« A person, then, can be a member of an infinity of categories, and each category will imply that she or he has this or that range of characteristics. [...] not only do categories imply features, but features imply categories. »⁷⁵ (Antaki & Widdicombe, 1998 : 2).

La préconisation, presque implicite, chez Goffman (1959), d'associer des traits identitaires à des fonctions discursives (« identités discursives »), contextes sociaux, réels et situés, spécifiques (« identités situées »), et, enfin, à des indicateurs matériels faisant partie de la configuration

74 « L'objectif de ce chapitre n'est pas l'identité à proprement parler, mais plutôt l'analyse d'« identités situées » (Zimmerman, 1998 : 90) d'« acteurs » (Goffman, 1959 : 56) qui agissent en tant qu'enseignant.e.s d'une langue. Dit autrement, ce n'est pas l'individu qui se décrit, mais ses actions qui sont lues par l'analyste. » (Ma traduction).

75 « Une personne, ainsi, peut être membre d'un nombre infini de catégories. Cette appartenance à une catégorie, doit être comprise comme la possibilité d'expliquer le comportement de l'individu en fonction d'un ensemble de caractéristiques. [...] les catégories supposent des caractéristiques, mais l'inverse est vrai aussi. » (Ma traduction).

spécifique à une interaction (« identités transportables »), est reprise par Zimmerman (1998 : 90-91), qui propose une modélisation de l'identité déclinée en trois ensembles, en principe reconnaissables chez tout individu :

« Discourse identities are integral part to the moment-by-moment organization of the interaction. Participants assume discourse identities as they engage in the various sequentially organized activities: current speaker, listener, story teller, story recipient, questioner, answerer, repair initiator, and so on [...] In initiating an action, one party assumes a particular identity and projects a reciprocal identity for co-participant(s) [...] such projections are subject to ratification (the recipient assuming the projected identity) or revision (in the case where, for example, a recipient of a question locates some aspect of that action as a trouble source, becoming a repair initiator instead of the answerer).

Situated identities come into play within the precincts of particular types of situation. Indeed, such situations are effectively brought into being and sustained by participants engaging in activities and respecting agendas that display an orientation to, and an alignment of, particular identity sets, for example, in the case of emergency telephone calls, citizen-complainant and call-taker. In turn, the pursuit of such agendas rests on the underlying alignment of discourse identities.

Finally, transportable identities travel with individuals across situations and are potentially relevant in and for any situation and in and for any spate of interaction. They are latent identities that 'tag along' with individuals as they move through their daily routines in the following sense: they are identities that are usually visible, that is, assignable or claimable on the basis of physical or culturally based insignia which furnish the intersubjective basis for categorization. Here, it is important to distinguish between the registering of visible indicators of identity and oriented-to identity which pertains to the capacity in which an individual should act in a particular situation [...] Parties to an interaction may recognize at some level that they and their co-interactants can be classified in particular ways. Moreover, such classificatory information could be used to refer to or characterize individuals as a means of accounting for the course of some interactional episode. This does not entail that such identity assignments provided the operative context for the interaction, although such tacit identity work may affect how participants subsequently describe or evaluate the interaction. »⁷⁶

76 « Les identités discursives font partie intégrante de l'organisation séquentielle de l'interaction. Les participant.e.s assument des identités discursives lorsqu'ils.elles s'engagent dans les diverses activités organisées séquentiellement: interlocuteur.trice actuel.le, auditeur.trice, narrateur.trice, destinataire.trice de l'histoire, interrogateur.trice, répondant.e, initiateur.trice d'une réparation, etc. [...] En initiant une action, une partie assume une identité particulière et projette une identité réciproque pour le(s) co-participant.e(s) [...] ces projections sont sujettes à ratification (le destinataire.trice assumant l'identité projetée) ou révision (dans le cas où, par exemple, le

La longue citation ci-dessus contient des principes de nature ontologique, phénoménologique et méthodologique – fondamentaux pour la conduite d’analyses d’interactions, visant le repérage d’aspects identitaires. On y retrouve la possibilité qu’au cours d’une interaction, la perception, éventuellement partagée par les interactant.e.s – donc indexée sur une intersubjectivité dont le maintien est au centre de leurs agissements discursifs multimodaux – d’une dimension institutionnelle, suscite des orientations spécifiques de leur part, donc l’adhésion à certaines actions, à un type de comportement, au déploiement d’un registre discursif. Il est aussi question de suggérer que ces mêmes interactant.e.s décident, collégialement et en fonction du sens qu’ils.elles attribuent réciproquement aux actions d’autrui, que les voies interactionnelles qui s’ouvrent à eux.elles et qu’ils.elles ouvrent effectivement, ne se limitent pas à leur éventuelle perception d’objectifs spécifiques. Cette idée a été au centre de mes réflexions, dans des travaux précédents, où j’ai problématisé des tensions possibles, ainsi que de glissements, parmi les différents rôles que la littérature sur l’enseignement communicatif et par tâches associe à l’enseignant.e des langues (Aguilar, 2010, 2013 ; Aguilar Río, 2009a, 2009b, 2010b, 2013c). En effet, dans le

destinataire.trice d’une question localise un aspect de cette action comme source de problèmes, devenant un initiateur.trice de réparation au lieu du répondant.e). Les identités situées sont associées à des types de situation spécifiques. En effet, de telles situations sont effectivement mises en place et entretenues par les participant.e.s qui s’engagent dans des activités et respectent des objectifs qui affichent une orientation et un alignement de certains ensembles d’identité, par exemple, dans le cas des appels téléphoniques d’urgence, où des individus expriment une plainte auprès d’un.e opérateur.trice. La poursuite de tels objectifs repose sur l’alignement sous-jacent des identités discursives. Enfin, les identités transportables voyagent avec des individus à travers des situations et sont potentiellement pertinentes dans et pour n’importe quelle situation et dans et pour toute sorte d’interaction. Ces sont des identités latentes qui « accompagnent » les individus au fil de leurs routines quotidiennes dans le sens suivant : ces identités sont généralement visibles, c’est-à-dire attribuables ou pouvant être revendiquées sur la base d’indices physiques ou culturels qui assurent une base d’intersubjectivité suffisante en vue de pratiques de catégorisation. À cet égard, il est important de faire la distinction entre la reconnaissance d’indicateurs visibles de l’identité et l’orientation vers une identité qui se rapporte à la capacité dans laquelle un.e individu doit agir dans une situation particulière [...] Les participant.e.s à une interaction peuvent reconnaître, à un degré variable, qu’ils.elles, ainsi que leurs co-participant.e.s, peuvent être classé.e.s de manières spécifiques. De plus, ces informations pourraient être utilisées pour désigner ou caractériser des individus comme un moyen de rendre compte de l’évolution d’un épisode interactionnel. Ceci n’implique pas que de telles attributions d’identité aient fourni le contexte opérationnel de l’interaction, bien qu’un tel travail tacite d’attribution d’identités puisse affecter la façon dont les participant.e.s décrivent ou évaluent l’interaction par la suite. » (Ma traduction).

contexte d'interactions didactiques, ces supposées tensions peuvent apparaître en tant que traces de désaffiliation, mais aussi sous forme de thématisations produites par des enseignant.e.s, au cours d'ESD et d'EAC. Mon intérêt vis-à-vis de ces apparentes tensions, ponctuellement matérialisées en tant que modalités épistémiques qui portent sur ce que des enseignant.e.s de LX disent (ne pas) comprendre, (ne pas) savoir, ou (ne pas) pouvoir justifier par rapport à ses propres actions (Aguilar, 2015), est le point de départ de mes préconisations pour que des contenus de nature introspective soient incorporés dans la formation initiale des enseignant.e.s de LX (Aguilar, 2017 ; Aguilar Río, 2013b).

Identité et interaction : synthèse intermédiaire à partir de mes travaux

Au travers des travaux que j'ai regroupés dans ce premier moment épistémologique, j'ai étudié des articulations possibles entre, d'une part, l'identité et la vision de soi d'enseignant.e.s de langue, et, d'autre part, les actions qu'ils.elles déploient lors de leur participation à des interactions didactiques. Celles-ci supposent une logique institutionnelle, selon laquelle, les actions discursives des enseignant.e.s auraient pour but de faciliter le processus d'apprentissage de la LX, vis-à-vis des apprenant.e.s. Ce comportement discursif, qui suppose une pratique didactique et pédagogique complémentaire (§1.2.5), serait en cohérence avec les rôles auxquels l'enseignant.e de LX est censé.e adhérer, afin de mener à bien sa tâche sociétale de médiation par rapport à un savoir langagier (§1.2.5.1). Certains de mes travaux, ayant porté sur une analyse de l'interaction didactique (Aguilar, 2008, 2010, 2013 ; Aguilar et al., 2017 ; Aguilar Río, 2009a, 2010b, 2012a, 2013c), m'ont permis de constater des comportements discursifs, chez des enseignant.e.s de LX, dont le but n'était vraisemblablement ni l'accompagnement, ni la clarification, ni l'étayage, ni la facilitation, d'aspects liés à la LX, mais qui visaient plutôt l'entretien d'un lien inter-personnel, ponctuellement au travers de contenus de nature intra-personnelle (Aguilar, 2010, 2013 ; Aguilar Río, 2009a, 2010b). À cause de leur apparent caractère ludique – tel que le suggèrent les actions interactionnelles vers lesquelles se sont orienté.e.s les participant.e.s aux interactions didactiques ayant fait l'objet d'analyses – ces pratiques « autres », constatées grâce à l'analyse – où la fréquence des rires, et de l'enseignant.e et des apprenant.e.s, est systématiquement plus importante – ressemblent à la posture de « magicien » proposée par (Bucheton & Soulé, 2009 : 36), ou encore à

un profil « contre dépendant », que J.-P. Narcy-Combes (2005 : 153) décrit comme antithétique d'une pratique, didactique et pédagogique explicitement programmatique et assurément contrôlée (§1.2.5.1).

Ainsi, dans Aguilar Río (2009a, 2009c), j'ai mis en valeur des actions interactionnelles spécifiques émanant de l'enseignant.e, telles que l'auto- et l'hétéro-dérision ou la légitimation et la poursuite du rire ensemble (Haakana, 2010 ; Jefferson, 1987 ; Kangasharju & Nikko, 2009), pourraient être vues comme des traces d'une intentionnalité, de la part de l'enseignant.e, de construire un rapport inter-personnel, avec les apprenant.e.s, autour d'une recherche de complicité. Celle-ci apparaît comme une stratégie potentielle de réajustement identitaire, vers laquelle s'oriente l'enseignant.e, alors que la mise au service de l'apprentissage d'autrui, peut ponctuellement exiger de l'enseignant.e une présentation de soi, voire une éthique (Aguilar, 2016 ; Aguilar Río, 2013b), qui pourrait le placer en décalage avec son ressenti, voire sa vision de soi.

L'exploration de cet éventuel décalage est approfondie dans Aguilar Río (2010b), où j'ai suggéré la possibilité qu'il existe des tensions, situées dans le *hic et nunc* de l'interaction, parmi des principes pédagogiques (Breen et al., 2001), voire d'autres principes, concurrentiels car pouvant soutenir l'action suivante de l'enseignant.e. J'ai suggéré, dans Aguilar Río (2013a), une agentivité collective, partagée par l'enseignant.e et les apprenant.e.s, qui soutiendrait l'éloignement du cadre institutionnel propre à l'interaction didactique. Il ne serait donc pas l'enseignant.e, seul.e, qui, au travers de ses actions interactionnelles, s'oriente vers des des objectifs autres que ceux de facilitation de l'apprentissage de la LX. Parallèlement, dans Aguilar (2013) j'ai identifié des moments interactionnels où les enseignant.e.s ont interrompu leur orientation vers une action, en fonction de laquelle ils.elles « [font] le prof » (Mondada, 1999 : 28), si bien qu'ils.elles ont acté leur décision de faire quelque chose d'autre à la place. L'analyse des données interactionnelles m'a aussi permis de repérer une orientation, de la part des enseignant.e.s, vers des pratiques d'auto-dérision et d'auto-dévoilement, que j'ai interprétées comme des manifestations de pratiques d'auto-catégorisation accomplies par ces mêmes enseignant.e.s. Les analyses que j'ai réalisées dans Aguilar (2013) ont montré que le choix actionnel, fait par certain.e.s enseignant.e.s, de s'orienter vers des pratiques d'auto-dérision et d'auto-dévoilement, n'aurait pas été indexé sur des actions portées sur

un objectif pédagogique, associé à des focalisations, sur le fond ou la forme, autour d'aspects relatifs à la langue cible – des objectifs donc institutionnels, relevant des fonctions d'expert.e ou de facilitateur.trice. Ceci suggère la prévalence ponctuelle du rôle de participant.e, de l'enseignant.e mais aussi des apprenant.e.s, qui pourraient mettre en attente des actions participant au maintien de l'ordre institutionnel, donc s'articulant autour des identités situées, éventuellement a priori, « enseignant.e » et « apprenant.e » (Mondada, 1999). Ainsi, mes analyses d'interactions didactiques (Aguilar, 2013) ont montré que les participant.e.s s'orientent ponctuellement vers des actions, ni directement ni explicitement, caractérisables comme une focalisation sur des aspects relatifs à la LX, voire à sa pratique et évaluation. Certains échanges ont porté sur *comment* et *qui* ces participant.e.s sont, par rapport à soi et par rapport à autrui, mais aussi sur des états émotionnels et interactionnels, que peuvent déclencher des conceptions de soi, éventuellement partagées, dans le cadre d'une perception commune.

Finalement, ces analyses (Aguilar, 2013 ; Aguilar Río, 2009a, 2010b, 2013a, 2009c) montrent des ajustements identitaires négociés, discursivement, entre les enseignant.e.s et les apprenant.e.s, alors qu'ils.elles concourent à une situation d'interaction didactique, dont il leur revient de décider, collectivement, les règles de l'activité commune à laquelle ils.elles participent.

2.2. L'agir professoral comme répertoire de possibles qui soutient l'action : croyances, principes et pensée enseignante

« Lorsqu'on parle d'agir, on met l'accent sur le fait que pour accomplir son métier, le professeur exécute une suite d'actions en général coordonnées, et parfois simultanées, subordonnées à un but global. Ces actions ont la particularité d'être non seulement des actions sur autrui, mais aussi d'être destinées à provoquer des actions de la part du groupe ou d'individus puisqu'elles veulent induire des transformations de savoirs et parfois de comportement. Par l'observation de l'interaction on peut identifier des actes de langage. Mais l'agir professoral est plus que cela, c'est l'ensemble des actions verbales et non verbales, préconçues ou non, que met en place un professeur pour transmettre et communiquer des savoirs ou un « pouvoir-savoir » à un public donné dans un contexte donné. Il comporte également les intentions, les motifs et les stratégies mises en place. Il ne se limite pas à ce qui se passe dans l'*ici maintenant* de la classe, car il est aussi un projet, une projection et une prise en compte du passé. » (Cicurel, 2011 : §31).

Les travaux de Francine Cicurel sur l’agir professoral (Bigot & Cicurel, 2005 ; Cadet & Cicurel, 2017 ; Cicurel, 1984, 1988, 1990, 1991, 1993, 1994, 1996, 2000, 2001, 2002, 2005, 2007, 2010, 2011a, 2013 ; Cicurel & Aguilar Ríó, 2014 ; Cicurel & Blondel, 1996 ; Cicurel & Narcy-Combes, 2014 ; Cicurel & Rivière, 2008), ont structuré ma conceptualisation de cet objet de recherche, mes orientations épistémologiques à son égard, ainsi que mes choix méthodologiques en vue de sa problématisation. Mes collaborations avec Francine Cicurel, notamment au sein de l’équipe Idap (aujourd’hui 2PRECI⁷⁷), m’ont permis d’intégrer des perspectives de recherche, en fonction desquelles je me suis intéressé aux manières dont peuvent s’articuler l’interaction didactique et l’agir professoral, des principes soutenant l’action (Aguilar et al., 2017 ; Aguilar Ríó, 2010b, 2011, 2012a, 2009d) et des aspects identitaires liés à la pratique d’enseignement d’une LX (Aguilar, 2008 ; Aguilar Ríó, 2008, 2013b, 2012b), mais aussi des formes de réflexivité, que je reconnais comme propice à la formation car permettant aux futur.e.s enseignant.e.s de se représenter des aspects constitutifs de leur pratique, ainsi que de leur professionnalisation (Aguilar, 2015 ; Brudermaier et al., 2018).

Dans cette sous-partie je préciserai mon positionnement par rapport à ces construits – agir, principes, identité de l’enseignant.e, réflexivité et professionnalisation –, ainsi que la manière dont mes travaux m’ont permis d’y apporter des éclaircissements, ou encore d’ultérieures remises en question.

2.2.1. Agir professoral, cognition et pensée enseignantes

Voici la caractérisation de l’agir professoral que je proposais dans Aguilar Ríó (2013a : 35) :

« L’agir professoral comprend des actions de classe observables et les motifs derrière celles-ci, non-observables directement. Les actions de classe résultent d’un processus réflexif qui commence avec la planification (Wanlin, 2009), avant la rencontre avec les apprenants. Au cours de la planification l’enseignant puise dans des savoir-faire, constitués dans la formation et affinés par l’expérience, afin de se focaliser sur des objectifs – des contenus et des compétences – qu’il soumettra aux apprenants au travers d’activités concrètes. Il agira ainsi en tant que médiateur qui met en œuvre des moyens pour aider les apprenants à ce qu’ils réduisent le décalage entre leurs compétences langagières et un

77 Cf. <http://www.univ-paris3.fr/idap-interactions-didactiques-et-agir-professoral-119992.kjsp> (dernière consultation le 4 janvier 2021).

modèle de celles-ci. Les actions de classe de l'enseignant sont la matérialisation des décisions prises en vue d'une rencontre en classe. Elles sont partiellement déterminées par les circonstances du contexte présent dans lequel elles sont déployées, ainsi que par l'ensemble des apprenants qui peuplent ledit contexte. Derrière chaque action observable de l'enseignant il y a des motifs qui peuvent faire l'objet de l'exploration, de l'analyse et l'interprétation du chercheur, éventuellement dans le cadre d'un dialogue avec l'enseignant-informateur. » (Aguilar Río, 2013a : 35)

J'estime que la citation ci-dessus continue d'être un reflet pertinent de ma vision du construit qu'elle cherche à caractériser – notamment l'agir professoral. Je trouve, en revanche, deux points d'achoppement. Ils sont, pour moi, indicatifs d'un positionnement épistémologique différent de ma part, dont mes travaux sont la trace. D'abord, j'estime que la temporalité contenue implicitement dans la formule « [l]es actions de classe résultent d'un processus réflexif qui commence avec la planification », est insuffisante. Je trouve en effet que la manière dont Cicurel (2011 : §31) situe la temporalité de l'agir professoral – « un projet, une projection et une prise en compte du passé » – est plus pertinente, si bien qu'elle ouvre la possibilité à ce que toute expérience préalable, telle qu'elle a pu être vécue par la personne chargée d'assurer une médiation, ait une influence sur l'agir professoral, alors que celui-ci se contextualise à un moment *t*. En effet, d'un point de vue épistémologique, il me semble aujourd'hui impossible, de circonscrire la genèse de l'agir professoral d'une manière chronologiquement précise, encore moins fiable. A contrario, je trouve du sens à l'hypothèse selon laquelle l'agir professoral – que je comprends comme une logique complexe et systémique, qui peut trouver une matérialisation contextuelle et interactionnelle unique, dans des situations institutionnelles reconnaissables – pourrait être traversée par des aspects propres à l'individu, que celui-ci pourrait ne pas percevoir comme relevant des fonctions et des rôles d'enseignant.e servant à entretenir la logique institutionnelle qui est censée favoriser l'appropriation d'une LX par des apprenant.e.s, tout en aidant ledit.ladite individu à trouver un sens à l'action qu'il.elle engage. C'est bien le sens des recherches que j'ai menées depuis 2008 et, surtout, des préconisations que j'ai faites, qui plaident pour l'intégration de pratiques d'introspection en formation initiale (§3.1).

Par ailleurs, j'ai la conviction que ma vision des processus acquisitionnels a évolué, par rapport à l'auto-citation ci-haut (Aguilar Río, 2013a : 35), à fortiori par rapport à des travaux

précédents⁷⁸. En effet, je trouve aujourd'hui que ma formule, qui décrit l'enseignant.e comme la personne qui « agira[it] ainsi en tant que médiateur qui met en œuvre des moyens pour aider les apprenants à ce qu'ils réduisent le décalage entre leurs compétences langagières et un modèle de celles-ci », suppose une conception linéaire, nettement moins complexe que celle décrite dans des positionnements davantage contemporains (M.-F. Narcy-Combes et al., 2019 ; Verspoor et al., 2017), auxquels je suis sensible en tant que chercheur, mais aussi en tant que formateur de futur.e.s enseignant.e.s. Certes, la pratique enseignante a, en tant que réponse à une demande sociale (§1.1.1), deux buts principaux : la facilitation de l'apprentissage d'un savoir langagier (§1.1.1), et la sensibilisation à une certaine vision éthique du monde (§1.2.4.1). Or, comme je l'ai explicité plus haut (§1.1.1.1), l'éventuelle causalité entre l'une et l'autre action – enseignement, apprentissage – me semble loin d'être évidente, encore moins suffisante. Je développerai ce positionnement dans la sous-partie ultérieure (§2.3), où je préciserai des aspects d'un agir apprenant (Dominguez & Rivière, 2015 ; Leclercq, 2001 ; Rivière, 2006 ; Rivière, 2008) auxquels j'adhère, en tant que travail identitaire lié à l'usage d'une LX (Aguilar Río & Brudermann, 2014 ; Brudermann et al., 2019).

La problématique de l'agir professoral concerne l'expérience, phénoménologique, subjective et intime, certes, mais aussi informée par des savoirs savants, que des enseignant.e.s ont par rapport à la pratique d'enseignement, ainsi que leur vision de celle-ci. L'agir professoral relève de savoirs didactiques et pédagogiques, capitalisables en tant qu'actions concrètes, en vue de, au

78 C'est le cas, par exemple d'Aguilar Río (2009c), où je suggérais la possibilité de répertorier des styles d'enseignement, indexables sur des profils d'apprenant, en vue de déterminer des associations qui seraient les plus à même de faciliter des processus d'apprentissage. Dans certains de mes travaux postérieurs (Aguilar, 2017 ; Aguilar Río, 2013b, 2016), j'ai mis de la distance par rapport à cette vision du lien pédagogique et de sa portée sur les processus acquisitionnels (M.-F. Narcy-Combes et al., 2020). Bien que les constats empiriques que j'ai faits dans mes travaux me fassent rejoindre l'avis de certain.e.s auteur., selon qui la perception de (non) affinité entre un.e enseignant.e et un.e apprenant.e, peut avoir une incidence sur les possibilités d'apprentissage (Arnold, 1999, 2006 ; Arnold-Morgan & Fonseca-Mora, 2007 ; Barcelos & Coelho, 2016 ; Dewaele, 2005, 2011 ; Dewaele et al., 2017), je pense aujourd'hui qu'il n'est pas pertinent, sur des plans épistémologique, phénoménologique et praxéologique, de chercher à établir des taxonomies à partir d'éventuelles corrélations exclusives entre les actions d'un.e enseignant.e et un profil ou un style, unique et constant. En effet, ceci me semble contraire à la caractérisation, dynamique et multiple, de l'identité à laquelle j'ai affirmé adhérer (§2.1).

cours de, mais aussi après, l'interaction didactique. Il suppose aussi une conscience et sur ces savoirs et sur ces actions. Enfin, l'agir professoral peut conduire vers la matérialisation d'actions, situées dans l'espace interactionnel que l'enseignant.e de LX partage et co-construit avec les apprenant.e.s.

J'ai proposé, dans Aguilar Río (2011), une forte complémentarité épistémologique entre la cognition enseignante (Borg, 2003 ; Freeman, 2002, 2018 ; Woods, 1996) le paradigme de la pensée enseignante (Clark & Yinger, 1977 ; Tochon, 2000 ; Wanlin, 2009; Wanlin & Crahay, 2012), et l'agir professoral (Cicurel, 2011b). D'un point de vue empirique, les trois courants relèvent d'un matériau opaque, si bien que l'observation et la constitution de données, permettant la problématisation du construit « agir professoral », nécessitent d'approches méthodologiques spécifiques (Cahour et al., 2018 ; Faïta & Vieira, 2003 ; Te Molder & Potter, 2005), ce qui a un impact au niveau épistémologique. Cette appréciation est confirmée par Cambra Giné (2003 : 130-131), lorsqu'elle situe le courant de la cognition enseignante dans sa dimension historique et épistémologique :

« Le paradigme a d'abord été désigné par les mots *teacher thinking* ; ce sont les termes sur lesquels se sont accordés les chercheurs au début des années 1980. *Thinking* recouvrait, selon une acception large, toute étude sur la manière dont les enseignants pensent, connaissent, perçoivent, se représentent leur profession, leur discipline, leur activité et, par extension, sur la manière dont ils réfléchissent aux problèmes quotidiens liés à leur activité d'enseignement, sur la manière dont ils résolvent leurs problèmes, sur leur planification cognitive, leurs convictions, leur histoire personnelle et leur recherche de sens. Quand, dès 1987, j'ai commencé à faire référence à ce paradigme dans des publications francophones, j'ai choisi de traduire *thinking* par « pensée » plutôt que par « manière de penser » ou « réflexion ». Certains collègues préféreraient le terme « représentation » ou ont choisi par la suite le terme de « réflexion » qui est une traduction possible du même mot (Charlier et Donnay, 1994). D'autres préfèrent les termes « savoirs » ou « conceptions » (Paquay, 2000). Dans la francophonie, on parle volontiers d'« analyse de pratique » dans la ligne d'un courant praxéologique apparenté qui n'est pas resté sans contacts avec les recherches sur la pensée des enseignants. »

Les travaux sur la pensée enseignante (Cicurel & Aguilar Río, 2014) peuvent ainsi être vus comme faisant partie d'une problématique chapeau, qui regroupe d'autres choix terminologiques conceptuellement rapprochés, tels que « teachers' cognition » (Karimi & Norouzi, 2017) ou « cognition enseignante » (Aguilar Río, 2011). Ce courant s'oppose à une représentation, figée,

formatée et formatante, des savoirs didactique et pédagogique, d'autant plus qu'il tient compte des dimensions intra- et inter-personnelles (Breen et al., 2001 ; Golombek, 1998 ; Tsang, 2004 ; Williams & Burden, 1997), qui conforment l'agir professoral :

« D'abord considéré comme un agent chargé de mettre en œuvre des idées « préfabriquées » dans un milieu où l'expérience antérieure et le contexte social n'étaient pas jugés pertinents, l'enseignant devient un acteur essentiel du processus d'enseignement, si bien que sa voix, sa perspective et son ressenti sont intégrés dans une conception plus large du métier [...] Comme ce fut le cas pour d'autres disciplines, dont la linguistique appliquée, une rupture s'est produite au cours des années soixante-dix avec le paradigme behavioriste, dominant jusqu'alors ; à la suite de cette rupture, de nouveaux modèles ont cherché à comprendre comment s'articulent la pensée intérieure de l'individu et le contexte social où se déroule toute interaction. Dans le cas [de la pensée enseignante], la rupture avec le behaviorisme donne lieu à une conception de l'action enseignante qui prend en compte le caractère social de l'interaction avec les étudiants, tout en reconnaissant le rapport unique et individuel qu'un enseignant donné entretient avec son métier. » (Aguilar Río, 2011 : 110-111).

C'est bien la dimension non observable de l'action enseignante qui est au cœur du questionnement proposé, notamment les relations entre les croyances (Pajares, 1992 ; Woods, 1996), des enseignant.e.s – à l'égard de la LX, de son apprentissage et de son enseignement –, mais aussi leurs principes, pédagogiques (Breen et al., 2001) et personnelles (Tsang, 2004), tout comme les actions qu'ils.elles déploient lors de l'interaction didactique. À ce propos, j'ai proposé dans Aguilar Río (2011 : 126) une synthèse des principes qui soutiennent le courant de la pensée enseignante :

« [...] l'enseignant possède déjà une manière de se représenter le métier lorsqu'il intègre le cadre d'une formation initiale pour de futurs enseignants [...] le savoir-savant auquel l'enseignant est exposé lors de cette formation peut générer de nouvelles tensions entre ses intentions et sa capacité à matérialiser celles-ci [...] le travail d'exploration peut donner lieu à des modifications dans le regard que l'enseignant porte sur sa pratique ; que ces modifications peuvent aider l'enseignant à comprendre certaines tensions [...] les différents cadres de socialisation comportent l'adhésion à des valeurs d'ordre moral, ainsi que le ressenti d'émotions qui peuvent être présents en classe, lors de la rencontre institutionnelle avec les étudiants [...] ces valeurs et ces émotions déterminent partiellement les décisions prises par l'enseignant dans le vif de l'action enseignante, si bien qu'elles peuvent être répertoriées dans des catégories, en l'occurrence partagées par un groupe d'enseignants

[...] l'adhésion à des catégories particulières comprises comme l'affirmation de l'adhésion de l'enseignant à une croyance, mais aussi comme la matérialisation d'une action concrète déterminent des styles, des manières de faire différentes. »

La caractérisation de l'agir professoral peut se complexifier davantage, si bien que des nouveaux savoirs sur l'agir peuvent être constitués en tant que contenus de formation, et que ceux-ci peuvent faire l'objet d'une appropriation, par les futur.e.s enseignant.e.s, qui serait cohérente avec leur histoire personnelle et leurs représentations, pouvant ainsi être intégrés dans leur propre agir, tout en le structurant. Je ne peux qu'assumer cette vision piagétienne du changement qui est attendu de la formation⁷⁹ (Bronckart, 1977 : ch. 2 ; Betton, 2013 : 6 ; Bronckart, 1977 : 49 ; Guichon, 2006 : 17 ; Oyama et al., 1993 ; Pastré et al., 2006 : 150).

2.2.1.1. Représentations et principes chez des enseignant.e.s de langue

Les construits « croyances » et « principes » viennent d'être évoqués. Ce sont deux des choix lexicaux que des auteur.e.s s'intéressant aux études sur la cognition enseignante mobilisent afin de se référer aux processus mentaux non observables qui, on fait l'hypothèse, ont lieu dans la boîte noire d'enseignant.e.s⁸⁰, notamment lorsqu'ils.elles participent à une interaction didactique. Il s'agit bien, comme l'exprime Borg (2003 : 81) de « the unobservable cognitive dimension of teaching – what teachers know, believe, and think. »⁸¹

79 Je pense être conscient, en tant que formateur, d'attendre ce changement, et de faire en sorte de l'encourager, auprès de ceux et celles à qui je propose un cadre de travail, au sein des formations de licence et de master, dont je suis chargé.

80 D'un point de vue strictement neuro-physiologique, ce seraient des réactions électro-chimiques, ayant lieu dans des zones du cerveau de l'individu, en tant que des réactions à l'interprétation des stimuli perçus dans l'environnement proche de celui.celle-ci. Des situations telles que l'auto-confrontation, permettent une forme de synergie entre l'individu dont des actions font l'objet d'une analyse, en l'occurrence un.e enseignant.e, et l'analyste. Au cours de cette synergie, les deux participant.e.s peuvent s'accorder afin pour diriger certains aspects de leur activité cérébrale respective, en vue de trouver un terrain symbolique commun, en fonction duquel accorder une valeur à des faits documentés empiriquement.

81 « [...] la dimension cognitive et non observable du métier d'enseignant.e – ce que les enseignant.e.s savent, croient et pensent. » (Ma traduction).

Il est effectivement question de plonger dans un milieu qui intègre des formes de subjectivité, au sein duquel l'on peut chercher à déterminer des modalités épistémiques (Aguilar, 2015 ; Carlo, 1998 ; Papafragou, 2006), en fonction desquelles il serait possible de cartographier des régions de l'expérience phénoménologique d'un.e individu (Quidu & Favier-Ambrosini, 2014 : 28). À ce propos, Sanders (2005 : 57) suggère un critère longitudinal pour faire le tri parmi les choix lexicaux pouvant faire référence à des états mentaux qui ne seraient pas directement observables :

« [Cognition] may refer to speakers' underlying inner states at the moment of producing discourse objects (perceptions, emotions, wants, intentions, etc.), and also applies to more enduring cognitive content (beliefs, concepts, knowledge structures, values, memories) and response biases (e.g., personality traits, habits, attitudes) [...] »⁸²

Il me semble que la taxonomie proposée par Sanders s'articule le long de deux axes : immédiateté de la réaction et niveau de (in)conscience par rapport à celle-ci. Une réaction de nature affective – le rire, un cri étouffé (ou pas), un sursaut, un sourire, un soupir, un silence presque audible, une parole bégayante, ... – peut être déployée de manière immédiate, comme s'il s'agissait d'un réflexe, dont l'individu peut ne pas avoir une conscience suffisante au moment où celle-ci est déclenchée. Une réaction structurée autour d'une représentation peut résulter d'une démarche cognitive, plus ou moins consciente, au cours de laquelle l'individu compare les éléments traités par sa perception, avec des situations préalables comparables.

Il importe, dans une démarche d'analyse de la cognition de l'individu, de négocier et d'organiser dialogiquement, dans le cadre d'une médiation, des choix lexicaux potentiellement proches, voire synonymes, corrélables avec des modalités épistémiques relevant d'une forme d'idiosyncrasie – « à mon avis », « il (ne) faut (pas) (que) », « j'ai toujours », « je n'ai jamais », « je (ne) crois (pas) que », « j(e n')ai (pas) l'impression que », « je (ne) pense (pas) que », « je (ne) suis

82 « [La notion de cognition] peut faire référence aux états mentaux non observables des interlocuteurs.trices, lorsqu'ils.elles mobilisent des actions discursives, à un moment *t* (perceptions, émotions, souhaits, intentions, etc.), mais aussi à des matériaux cognitifs plus durables (croyances, concepts, structures de connaissance, valeurs, souvenirs) ainsi qu'à des biais de réponse (i.e., des traits de personnalité, des habitudes, des attitudes) [...] » (Ma traduction).

(pas) sûr que ». Des critères tels que le degré de (in)conscience de l'individu, mais aussi des contextes, voire des objets, potentiellement corrélables à des modalités épistémiques, peuvent aider à y voir plus clair. Ainsi, comme le suggère Woods (1996 : 27-28) :

« [...] beliefs (and their interrelationships) may not always be entirely accessible, and teachers may, in responding to questions about generalized beliefs, answer according to what they would like to believe, or would like to show they believe in the interview context. When a belief or assumption is articulated in the abstract as a response to an abstract question, there is a much greater chance that it will tend more towards what is expected in the interview situation than what is actually held in the teaching situation and actually influences teaching practices. [...] The assumption underlying the data collection is that language teachers know a lot about themselves in language teaching situations, but although they have had the experiences, they may have not categorized them. Therefore using abstract questions, symbols and categories that the interviewer might feel comfortable with may not allow them to express what is important to them. »⁸³

L'interaction didactique, comprise comme l'un des contextes où se matérialise l'agir professoral, ne circonscrit pas celui-ci. En effet, comme je le suggérais plus haut, en prenant de la distance par rapport à une auto-citation (Aguilar Río, 2013a : 35), alors que j'insistais sur la temporalité complexe et étendue de l'agir professoral, je ne suis pas d'avis que ce dernier se cantonne à la seule interaction didactique : la réflexion qui peut cadrer le travail de préparation d'une interaction didactique à venir, l'évaluation après celle-ci, la projection de l'évaluation à venir d'une interaction didactique prochaine, ... ce sont des contextes symboliques, subjectifs et

83 « [...] les croyances (et les relations entre elles mêmes) ne sont pas toujours complètement accessibles. En effet, suite à des sollicitations qui porteraient sur des croyances générales, les enseignant.e.s peuvent répondre en fonction de ce qu'ils.elles aimeraient croire, ou encore par rapport à ce à quoi ils.elles font penser qu'ils.elles semblent croire, dans le cadre d'un entretien. Lorsqu'une croyance ou une généralisation sont formulées de manière abstraite, en tant que réponse possible à une question peu concrète, il est fort probable qu'elle aille davantage dans le sens de ce qui est attendu, dans le cadre de l'entretien, qu'elle ne révèle des aspects directement liés à une pratique, voire une situation d'enseignement réelle et concrète. [...] Le fait de recueillir des données, auprès d'un.e enseignant.e, dans le cadre d'un entretien, implique de faire une inférence, selon laquelle, les enseignant.e.s de langue sauraient beaucoup de choses sur ce qu'ils.elles font dans des situations d'enseignement. Or, même s'ils.elles ont pu avoir des expériences d'enseignement, il se peut qu'ils.elles ne les aient pas catégorisées. C'est pourquoi, l'emploi de questions abstraites, ainsi que des catégories qui peuvent faire du sens pour l'intervieweur.e, peut ne pas servir à ce que des enseignant.e.s verbalisent ce qu'ils.elles perçoivent comme important. » (Ma traduction).

phénoménologiques, qui conforment aussi, à mon sens, le champ épistémologique de l'agir professoral. Comme je le suggérais dans Aguilar Río (2011 : 112), en citant Burns (1996 : 128), il existe au moins trois contextes dans lesquels l'agir professoral peut être situé, en vue de son observation, déconstruction, étude et problématisation :

« Un contexte institutionnel, où se constitue une culture institutionnelle, et dont les programmes sont une matérialisation possible ;

Un contexte personnel, où se concentrent les philosophies, les représentations, les attitudes, et les attentes des enseignants à l'égard du langage, de l'apprentissage et des étudiants ; c'est en fonction de ce contexte que l'enseignant planifie, sélectionne des contenus et favorise des formes d'interaction avec les étudiants ;

Un contexte spécifique, où des décisions sont prises concernant le type d'instruction mise en place, les tâches effectuées et les matériaux utilisés. »

L'interaction didactique demeure un espace privilégié d'observation de l'agir professoral, à la fois *in vivo*, en tant que de potentielles données interactionnelles, mais aussi *in vitro*, dans la mesure où d'éventuelles données interactionnelles peuvent servir comme support pour une médiation entre l'enseignant.e, informateur.trice de sa propre pratique et agir, et un.e chercheur.euse (Cahour et al., 2018 ; Faïta & Vieira, 2003 ; Pomerantz, 2005).

2.2.2. L'interaction didactique comme matérialisation de l'agir professoral : schéma IRF, principes, style

J'ai évoqué précédemment la possibilité que les co-interactant.e.s qui participent à une interaction – d'autant qu'ils.elles la façonnent – s'orientent vers des pratiques discursives qui servent à cautionner un cadre institutionnel reconnaissable et fonctionnel (§2.1.2). Tel est le cas de l'interaction didactique – censée déclencher et faciliter des processus acquisitionnels, vis-à-vis d'une LX, auprès des apprenant.e.s, selon une logique qui relève du socioconstructivisme (Vygotsky, 1978) ainsi que de l'hypothèse de l'interaction (R. Ellis, 1999) –, dont l'unité discursive est le dit schéma initiation-réponse-feedback (IRF) (Bannink, 2002 ; Bigot, 1996 ; Bouchard, 2005 ; Clifton, 2006 ; Cullen, 1998, 2002 ; R. Ellis, 1999 ; Gourlay, 2005 ; Hellermann, 2005 ; Hellermann & Cole, 2009 ; J. Lee, 2016 ; Y.-A. Lee, 2007 ; McHoul, 1990, 1978 ; Nassaji &

Wells, 2000 ; Nunn, 2001 ; Parpette & Peutot, 2006 ; Richards, 2006 ; Seedhouse, 1996 ; Waring, 2008, 2009 ; Wong & Waring, 2009 ; Woods, 1996).

Le schéma IRF est récurrent dans des situations d'interaction didactique, relevant d'approches communicatives (Bérard, 1991 ; R. Ellis & Shintani, 2014 ; Nunan, 1989, 2004) ou actionnelles (Conseil de l'Europe, 2001 ; R. Ellis & Shintani, 2014), selon lesquelles, l'exposition à la LX, tout comme sa manipulation étayée, seraient propices au déclenchement de processus acquisitionnels. En tant que type d'interaction institutionnelle, des droits inégaux, associés au schéma IRF, ont été observés par certain.e.s auteur.e.s, que ce soit dans des situations d'enseignement non langagier (Bouchard, 2005 ; McHoul, 1978, 1978 ; Nassaji, 2017 ; Parpette & Peutot, 2006), ou encore dans des interactions didactiques dont l'objectif est de permettre une médiation langagière, portant sur une LX (Clifton, 2006 ; Cullen, 1998 ; Richards, 2006 ; Waring, 2008). Alors que, d'après certain.e.s auteur.e.s, le propre de l'interaction didactique, portée vers l'étayage des processus acquisitionnels d'une LX, serait de mimer la communication réelle, telle qu'elle peut exister en dehors de l'interaction didactique institutionnelle (Bigot, 1996 ; Seedhouse, 1996), il est des auteur.e.s qui préconisent un dépassement de ce modèle (Debyser, 1974), afin d'encourager des types de communication réalistes, voire réelles (Clifton, 2006 ; Cullen, 2002 ; Waring, 2009, 2013 ; Wong & Waring, 2009), quitte à remettre en question la pertinence, voire la prévalence, d'une norme langagière (§3.3).

Le schéma interactionnel « IRF » est au centre des démarches analytiques dans plusieurs de mes travaux (Aguilar Río, 2010d, 2013a). Ainsi, j'ai reconnu, dans le mouvement F, un espace discursif où des enseignant.e.s matérialisent des aspects décisionnaires, non observables, relevant de leur agir professoral. Le retour sur ces moments interactionnels, au cours de médiations auprès d'enseignant.e.s, structurées par des données interactionnelles, ont permis la mise en place de formes de réflexivité, voire d'introspection, dans lesquelles les enseignant.e.s contrastent le caractère empirique de leurs actions, avec des principes, pédagogiques et autres, qu'ils.elles reconnaissent comme propres, ou encore qu'ils.elles refusent comme faisant parti de leur agir professoral. Cette dimension réflexive me semble contenir un potentiel formatif à ne pas négliger dans le cadre des formations initiale et continue.

2.2.3. La réflexivité comme principe formatif

Le courant de la pensée enseignante a un lien direct avec le paradigme réflexif (Schön, 1983). Des auteur.e.s en sciences humaines et sociales, intéressé.e.s par des approches méthodologiques réflexives (Denzin, 2001), en sciences de l'éducation, notamment dans la formation des enseignant.e.s (Perrenoud, 2018), mais aussi en didactique des langues (Molinié, 2008), s'en sont emparé.e.s dans leur problématisation d'objets de recherche relevant de leur(s) discipline(s). Certain.e.s de ces auteur.e.s se sont appuyé.e.s sur le paradigme réflexif afin de s'intéresser à des problématiques telles que : l'apprentissage de la grammaire (Bruley, 2014) et ou de l'écrit (Molinié, 2009 ; Studer, 2017) ; l'évaluation (Castellotti & Moore, 2006) ; les liens possibles – symboliques ou chronologiques – entre le répertoire langagier d'un.e individu et la perception de celui.celle-ci de son identité, éventuellement plurilingue (Bigot & Vasseur, 2014 ; Molinié, 2006, 2008) ; la formation initiale et continue des enseignant.e.s (Abendroth-Timmer, 2011 ; Auger & Cadet, 2016 ; Cadet & Causa, 2006 ; Vinatier, 2012) ; la co-construction d'un objet de recherche autour du tandem constitué par le.la chercheur.euse et l'enseignant.e (Aguilar, 2013 ; Aguilar Río, 2009a, 2013b ; Cadet & Cicurel, 2017 ; Cicurel, 2015).

Dans mes travaux de recherche, j'ai approché la réflexivité en tant que comportement conscientisable, objectivable, critique et constructif, en fonction duquel l'individu peut porter un nouveau regard sur sa propre pratique, mais aussi sur les représentations qui soutiennent la première. Ainsi décrite, la réflexivité peut devenir un réflexe, intégré suite à une forme de conditionnement. Ce conditionnement résulterait de formes de médiation, par le biais desquelles le.la (futur.e) enseignant.e peut prendre du recul par rapport à des aspects qui engagent sa pratique, ou encore sa vision sur celle-ci. Les formes de médiation peuvent être multiples : l'étayage par les pairs, par le.la formateur.trice, le soutien d'un support écrit, tel qu'un journal (Cadet, 2006), ou de nature multimodale (Guichon, 2011 ; Trévisiol & Larruy, 2015).

La réflexivité, comprise comme un objectif permettant la prise de recul, a été au centre du projet Conforme (Abendroth-Timmer & Schneider, 2018 ; Aguilar, 2017 ; Aguilar et al., 2017 ; Aguilar & Narcy-Combes, 2017 ; Aguilar Río et al., 2020 ; Brudermann et al., 2018 ; Xue & Schneider, 2015), dont j'ai été co-porteur (§3.1.4.1). Suite à Conforme, j'ai contribué à proposer,

dans Brudermann et al. (2018), une modélisation de la réflexivité, dans laquelle sont aussi mobilisés des principes formatifs et praxéologiques qui découlent du courant de la pensée enseignante, recherche, formation et (analyse de la) pratique. Ces éléments s'articulent autour d'une démarche itérative qui est proposée comme cadre à même d'accueillir une démarche réflexive durable :

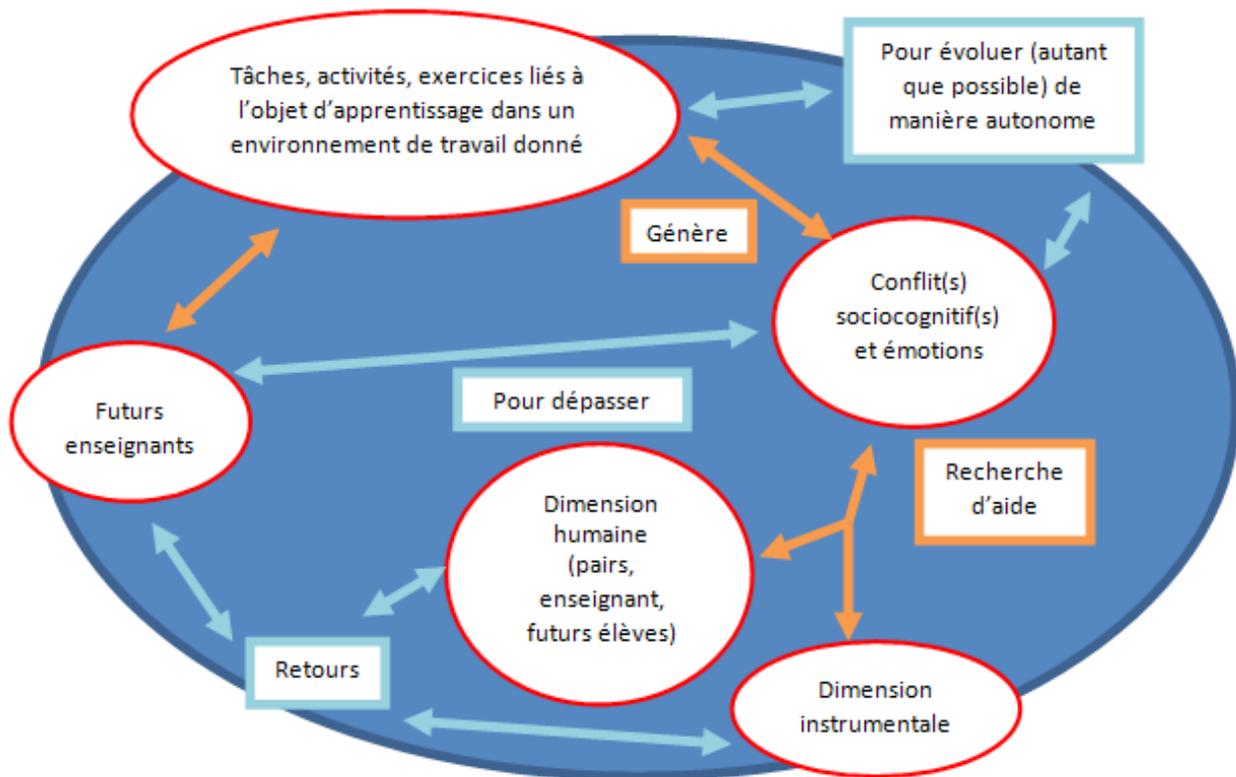


Figure 4 : Modélisation d'un processus de formation réflexive

Comme le suggère la figure ci-dessus, une démarche relevant de l'ingénierie de la formation, qui se voudrait proche des principes du courant de la pensée enseignante, donc de formes de réflexivité, pourrait se matérialiser dans la proposition d'une expérience formative, structurée par des activités qui encouragent une diversité de situations de médiation – par les pair.e.s (Tanghe & Park, 2016), par le.la formateur.trice, par l'introspection (Aguilar, 2017 ; Cadet, 2004 ; Cadet & Causa, 2006 ; Macazaga López et al., 2013), par la lecture de textes choisis dans la littérature scientifique (Abendroth-Timmer & Aguilar Río, 2013b), par la participation à des échanges écrits/oraux dans des espaces virtuels (Abendroth-Timmer & Aguilar Río, 2013a ;

Aguilar R o et al., 2020 ; Guichon, 2009 ; Trévisiol & Larruy, 2015 ; Xue & Schneider, 2015), par le travail collaboratif en vue de la complétion de tâches (Aguilar & Narcy-Combes, 2017 ; Brudermann et al., 2018). Grâce à celles-ci, les futur.e.s enseignant.e.s pourraient : (a) puiser dans leurs représentations ; (b) en devenir (davantage) conscient.e.s ; (c) y attribuer des sens alternatifs, complémentaires, divergents, à la lumière de savoirs issus de la recherche scientifique, par rapport auxquels il serait attendu qu'ils.elles se positionnent ; (d) déconstruire, voire assumer, ou encore prendre du recul par rapport à, ces savoirs, de manières qui seraient informées (J.-P. Narcy-Combes, 2005 ; M.-F. Narcy-Combes et al., 2019) et constructivement critiques ; (e) se représenter et acter des pratiques pédagogiques situées, conscientes, justifiables et probl matisables (Aguilar, 2017).

On trouve dans la littérature des co-occurrences des construits « réflexivité » et « professionnalisation » (Bataille, 2005 ; Garcia, 2019 ; Piot, 2004), notamment en ce qui concerne les (futur.e.s) enseignant.e.s de LX (Barbot & Rosen-Reinhardt, 2007 ; Cadet & Rinck, 2014 ; Causa et al., 2014 ; Go  & Huver, 2011). Je comprends cette juxtaposition des deux construits comme la capacité consciente d'un.e individu : a) de prendre des décisions, éclairées et informées ; b) de considérer la pertinence de décisions alternatives, différentes de celles vers lesquelles l'individu pourrait s'orienter d'emblée ; c) de remettre en question certains de ses principes et convictions, afin de s'assurer qu'ils continuent d'être pertinents, vis-à-vis des attentes sociétales posées sur l'enseignant.e. Alors que, pour l'enseignant.e sur le terrain, interroger ses propres pratiques peut sembler contre-intuitif (Muller et al., 2016), en particulier lorsque celui.celle-ci débute, une formation professionnalisante (Abendroth-Timmer & Aguilar R o, 2014; Aguilar R o, 2014, 2012b) devrait contribuer à ce que l'individu trouve un équilibre entre proposition de repères rassurants (Perez-Roux, 2012) et intégration d'une vision suffisamment large pour qu'elle soit opérationnelle dans des situations diverses.

L'agir professoral : synthèse intermédiaire

Dans cette sous-partie, j'ai situé épistémologiquement la problématique de recherche de l'agir professoral, que j'ai caractérisé en tant que savoir complexe, composite et multiforme, étalé le long du parcours de vie d'un.e individu. Dans la mesure où l'agir professoral est un ensemble qui se

construit sur une temporalité, il est aussi dynamique, car résultant du changement et, en principe, toujours propice à celui-ci.

L'agir professoral concerne les actions mises en place par un.e enseignant.e, au cours de sa participation dans des contextes institutionnels, notamment des interactions didactiques, en vue de satisfaire une demande sociale, en l'occurrence l'encouragement, l'activation, l'accompagnement et la facilitation de processus acquisitionnels d'apprenant.e.s, vis-à-vis d'un savoir, en l'occurrence une LX. En tant que savoir, dont les composants sont conscientisés – voire conscientisables – à des degrés variables, l'agir professoral résulte de moments de médiation et de réflexivité, qui articulent et structurent les cycles de formation, voire toute expérience ayant pour objectif une décentration (J.-P. Narcy-Combes, 2005).

Par ailleurs, il existe un lien proche entre ces deux problématiques, « interaction didactique » et « agir professoral », si bien que l'une suppose l'autre, ou encore, que l'autre porte sur l'une. Il m'est donc difficile de séparer ces deux problématiques dans mes propres travaux, car je les ai bien souvent abordées de manière simultanée et complémentaire. Je vois en effet une complémentarité épistémologique claire entre les deux construits. Or, je conçois aussi une épistémologie spécifique à l'un et l'autre construit, ne serait-ce que dû au fait que chacun suppose un matériau empirique propre, qui se prête à des approches méthodologiques différentes (§4.1).

Au cours de mes travaux sur l'agir professoral (Aguilar Río, 2009c ; Aguilar, 2013), j'ai proposé des éléments de réponse à une hypothèse centrale. Elle porte sur la possibilité que des enseignant.e.s de LX, alors qu'ils.elles participent à une interaction didactique en milieu institutionnel, gèrent leurs actions en fonction de principes qui ne correspondraient pas aux rôles que la littérature sur la pédagogie communicative et par tâches, mais aussi la formation initiale et continue, attribuent à l'enseignant.e, notamment de LX (Bérard, 1991 ; Bogaards, 1988 ; Borg, 2006 ; Breen et al., 2001 ; Bucheton & Soulé, 2009 ; Conseil de l'Europe, 2001, 2018 ; Dabène, 1984 ; Dupuis et al., 2003 ; Gatbonton, 1999 ; Noels, 2001 ; Nonnon, 2004 ; Nunan, 1989 ; Williams & Burden, 1997) – essentiellement expert.e dans la LX, facilitateur.trice de l'apprentissage et interlocuteur.trice (§1.2.5.1). Ainsi, dans Aguilar Río (2009c), il était question d'attribuer une valeur synthétique, et potentiellement subjective, à un ensemble d'actions, telles qu'elles ont été

déployées par un enseignant d'anglais, en tant que langue étrangère, auprès de jeunes apprenant.e.s internationaux.ales, en milieu universitaire, à Glasgow, en Écosse. Aguilar Río (2009c) pointe vers l'influence que le « facteur humain » peut avoir sur les processus d'apprentissage d'une langue, en situation d'interaction didactique, en milieu institutionnel. La possibilité qu'un.e enseignant.e fasse preuve d'un certain « style », voire d'un répertoire de styles, au cours de sa participation à des interactions didactiques, est évoquée en filigrane.

Cette hypothétique idiosyncrasie, propre à l'enseignant.e de LX, qui pourrait émerger au cours de l'interaction didactique, a été soutenue par des éléments empiriques dans Aguilar Río (2010a), où, j'ai identifié des réactions de nature émotionnelle de la part de l'enseignante « C » (Goodwin et al., 2012 ; Jefferson, 1987 ; Kangasharju & Nikko, 2009 ; Peräkylä & Sorjonen, 2012). Cette nature émotionnelle a été validée au cours de l'analyse conversationnelle des données interactionnelles – indicateurs séquentiels et paraverbaux de surprise et de doute, non continuité thématique – tout comme lors de l'auto-confrontation, pendant laquelle l'enseignante a signalé ses propres actions, ainsi que celles des apprenant.e.s, comme des éléments déclencheurs des réponses émotionnelles de sa part, qu'elle a reconnues en tant que telles. Au cours de cette caractérisation, dans le cadre de l'auto-confrontation, des choix lexicaux à la valeur émotionnelle positive – « I got fed up »⁸⁴ – ont été observés. À l'instar de Pomerantz (2005), j'ai proposé, dans Aguilar Río (2010a), de caractériser ces émotions selon une double temporalité. Premièrement, elles seraient la trace d'une réaction émotionnelle qui émerge dans le vif de l'action de co-analyse propre à l'auto-confrontation. Parallèlement, elles supposeraient la conséquence de l'action de mise en remémoration : une sorte de souvenir résiduel, déclenché dans le cadre de l'auto-confrontation, de l'émotion vraisemblablement ressentie par l'enseignante, au cours de l'interaction analysée, est verbalisé. Ceci est au cœur de la nature phénoménologique propre à la pratique de l'auto-confrontation (§4.3). Quant à la valeur ontologique et téléologique des réponses émotionnelles identifiées – agacement, doute, hésitation, non continuité thématique –, j'ai suggéré, dans Aguilar Río (2010a), qu'elles porteraient d'abord sur les processus décisionnels que l'enseignante doit assurer, soit des aspects de son agir professoral. Ceci est notamment le cas lorsque l'enseignante se

84 « J'en ai eu marre » (Ma traduction).

trouve en situation d'auto-confrontation, et qu'elle évalue sa pratique, notamment en se focalisant sur le ressenti que provoque l'autoscopie. Dans le cadre de l'interaction didactique, soit du *hic et nunc* discursif et institutionnel que l'enseignante partage avec les apprenant.e.s, ces mêmes réponses émotionnelles auraient participé à la complétion desdits processus décisionnels, au même titre que la raison, voire la cognition (Damasio, 2006), dans la mesure où elles apporteraient des informations nécessaires afin que l'enseignante évalue la situation et décide de la suite à donner. En effet, le ressenti de l'enseignante fonctionne comme un indicateur parmi d'autres, dont elle tient compte afin d'effectuer le calcul multifactoriel des composants qu'elle arrive à identifier au cours de l'interaction didactique. Ceci mène systématiquement vers la matérialisation d'une décision, c'est-à-dire, le déploiement d'une action, emboîtée dans la structure séquentielle complexe de l'interaction (McHoul, 1990, 1978 ; Sacks et al., 1974). Cette dernière s'insère, à son tour, dans un ordre de magnitude majeure (séance dans l'ensemble de la semaine, trimestre, année universitaire, ...), dont la charpente est constituée d'une dimension institutionnelle, un curriculum, une expérience d'enseignement plus ou moins étendue (Bucheton & Soulé, 2009).

Toujours en relation avec l'hypothèse d'une gestion de l'interaction didactique, par les enseignant.e.s de LX, en fonction de principes qui ne correspondraient pas aux rôles que la littérature sur la pédagogie communicative et par tâches attribuée à l'enseignant.e, notamment de LX, j'ai suggéré, en outre, dans Aguilar (2010), une association explicite entre la désaffiliation, qui arrive séquentiellement dans le mouvement R ou F (Schegloff, 1992b), et l'aboutissement, par l'enseignant.e, du processus décisionnaire, dans le vif de l'action. D'un point de vue épistémologique, c'est autour des actions interactionnelles et séquentielles qui conforment ce mouvement R ou F (Waring, 2008, 2009, 2013), qu'il est possible de co-construire, lors d'auto-confrontations, des savoirs qui permettent une caractérisation de l'agir professoral :

« L'analyse de pratiques permet de réfléchir, d'une part, à la manière dont on communique en classe et, d'autre part, à ce qui constitue un sujet pertinent d'échange avec les apprenants. Elle représente une voie par le biais de laquelle les enseignants peuvent se donner des moyens pour raisonner l'espace discursif qu'ils co-construisent avec les apprenants lors d'une situation de classe : cette réflexion permet aux enseignants de se représenter plus en détail leur propre pratique en fonction des identités et des actions qu'ils déploient, voire qu'ils aimeraient déployer. » (Aguilar, 2010 : 10).

La complémentarité épistémologique que je reconnais à la paire « interaction didactique » et « agir professoral », a fait l'objet d'un élargissement dans Aguilar Ríó (2013a), où j'estime avoir contribué à illustrer, avec des données à l'appui, le caractère systémique des interactions didactiques analysées, notamment en ce qui concerne la caractérisation de l'agentivité partagée par les interlocuteurs.trices, enseignant.e et apprenant.e.s, lorsqu'ils.elles co-façonnent, au travers de leurs actions, l'espace interactionnel qu'ils.elles peuplent. La portée de l'étude de l'agir professoral qui a été entreprise, dans le cadre d'ESD et d'EAC (§4.1 à §4.3), corrèle avec la profondeur atteinte dans les analyses d'interactions didactiques animées par les enseignant.e.s, auprès desquel.le.s j'ai observé des situations d'interaction didactique. En ce qui concerne ceux.celles-ci, leur co-responsabilité comme co-constructeurs.trices de l'interaction a aussi été enrichie avec les motifs derrière les actions qu'ils.elles y ont déployées, telles qu'ils.elles les ont justifiées au cours de l'EAC.

À l'instar de Cicurel (2002, 2005, 2011), ainsi que de certain.e.s auteur.e.s anglophones (Clifton, 2006 ; Richards, 2006 ; Walsh, 2006 ; Walsh & Li, 2013 ; Wong & Waring, 2009), j'ai constaté, au cours de mes analyses d'« interactions didactiques », que des interlocuteurs.trices agissent de manière à mettre en attente l'ordre institutionnel – celui-ci se matérialise notamment autour du schéma IRF. Il existe des formes d'agir professoral, mais il est certainement des traces d'un agir apprenant (Dominguez & Rivière, 2015 ; Leclercq, 2001 ; Rivière, 2006, 2008). C'est l'addition des visions de l'agir de l'ensemble de ceux et celles qui participent à une interaction didactique, qui permet de comprendre la portée de l'agentivité qu'ils et elles partagent.

En tant que genre discursif institutionnel reconnaissable – à nouveau, le schéma IRF – l'interaction didactique constitue une trame raisonnée, qui s'appuie sur des savoirs issus de la RAL – notamment les théories de l'input et de l'output, ainsi que de l'hypothèse de l'interaction (Allwright, 1984 ; Bot, 1996 ; R. Ellis, 1991 ; Gass, 2004 ; Gass et al., 1998 ; Long, 1983 ; Mackey, 1999). L'interaction, quelle qu'elle soit, ayant été caractérisée comme l'un des espaces où l'identité se forge, se matérialise, se confirme et se développe (§2.1), il me semble illusoire de penser qu'une interaction didactique ne peut être que cela, c'est-à-dire, un espace discursif institutionnalisé et instrumentalisé en vue de faciliter un objectif externe au déroulement propre à l'interaction en cours. D'ailleurs, comme je l'ai suggéré dans cette sous-partie, mes constats empiriques vont dans

ce sens-ci, notamment en ce qui concerne l'enseignant.e, dont l'agir peut être traversé par des objectifs autres que les strictement institutionnels et portés sur la satisfaction d'une demande sociale – notamment la facilitation d'un apprentissage. Mais ceci me semble vrai aussi en ce qui concerne les processus acquisitionnels, d'autant plus que la participation à des processus d'apprentissage d'une LX, tout comme l'intégration de pratiques langagières, voire l'usage, de ladite LX, viennent modifier la perception que l'individu peut avoir de son image de soi (§2.1), soit son identité.

2.3. Agir en tant qu'apprenant.e : RAL, changement et identité

« The field of second language acquisition (SLA) seeks (a) to understand the processes by which school-aged children, adolescents, and adults learn and use, at any point in life, an additional language, including second, foreign, indigenous, minority, or heritage languages, (b) to explain the linguistic processes and outcomes of such learning, and (c) to characterize the linguistic and nonlinguistic forces that create and shape both the processes and the outcomes. »⁸⁵ (The Douglas Fir Group, 2016 : 19).

Comme je l'ai affirmé précédemment (§1.1.1 et §1.1.1.1), mes travaux de recherche n'ont pas porté, jusqu'à présent, sur des problématiques relevant de l'étude de processus acquisitionnels, en relation avec quelque langue que ce soit. En effet, jusqu'ici, j'ai développé la manière dont j'ai contribué à étudier la problématique de l'agir professoral (§2.2), tel que celui-ci est observable, dans des contextes discursifs reconnaissables comme des interactions didactiques (§2.1). Je n'ai que brièvement évoqué un « agir apprenant », pour emprunter à Rivière le construit (Dominguez & Rivière, 2015 ; Rivière, 2006, 2008). En ce sens, le positionnement épistémologique que j'ai

85 « Le champ de la recherche en acquisition des (deuxièmes) langues (RAL) a pour objectif de : a) aider à comprendre les processus en vertu desquels des enfants, en âge d'être scolarisé.e.s, des adolescent.e.s, et des adultes, parviennent à apprendre et à utiliser, à tout moment, une langue différente de celle(s) à laquelle (auxquelles) ils.elles ont été exposé.e.s et ont utilisée(s) depuis l'enfance, qu'il s'agisse d'une langue seconde, étrangère, autochtone ou régionale, minoritaire, ou d'héritage ; b) expliquer les processus linguistiques qui soutiennent cet apprentissage, ainsi que les résultats qui en découlent ; c) caractériser les forces linguistiques et non linguistiques qui contribuent à créer et façonner tant les processus que les résultats. » (Ma traduction).

défini au travers de mes travaux, relève davantage d'une forme d'idéologie (§1.1.2), que d'une approche empirique.

Le fait que je ne me sois pas explicitement intéressé aux processus acquisitionnels qui se trouvent vraisemblablement au cœur du lien pédagogique établi entre un.e personne en situation de médiation – éventuellement un.e enseignant.e – et des apprenant.e.s, n'est pas à comprendre comme une forme d'indifférence. Bien au contraire, j'estime avoir tenu compte, dans mes travaux, de certains des savoirs que la RAL a produits, notamment en ce qui concerne la caractérisation des processus d'apprentissage. Mon choix, tel que le confirme la synthèse de mes travaux, a été de déterminer dans quelle mesure l'observation d'un agir professoral, situé dans le contexte d'une interaction didactique, permet de reporter des actions concrètes à des principes relevant des savoirs empiriques que la RAL produit quant aux processus d'acquisition d'une LX. Ce faisant, j'estime contribuer à ce qu'une place soit faite à ces savoirs, dans le travail de médiation réflexive que je mets en place, en tant que formateur, auprès de futur.e.s enseignant.e.s de LX.

La citation qui ouvre cette sous-partie, ci-dessus, que j'emprunte à « The Douglas Fir Group » (2016), propose un agenda épistémologique pour la RAL du 21^{ème} siècle qui tient compte de la dimension sociale à l'œuvre dans tout phénomène et processus de nature langagière (Block, 2003, 2007 ; Eskildsen & Majlesi, 2018 ; Firth & Wagner, 1997, 2007 ; Lantolf, 1994, 2000, 2012 ; Lantolf et al., 2014). Parmi les échéances que le collectif « The Douglas Fir Group » liste pour la RAL à venir, il est question de l'encouragement de recherches qui auraient pour objectif de « caractériser les forces linguistiques et non linguistiques qui contribuent à créer et façonner tant les processus [linguistiques, soutenant un apprentissage,] comme les résultats [qui en découlent] ». De même que j'ai caractérisé l'agir professoral comme un savoir complexe, composite et multiforme, structuré par et structurant le parcours de vie d'un.e individu (§2.2), de même, les processus acquisitionnels – en vertu desquels un.e individu peut parvenir à se sentir et se revendiquer locuteur.trice d'une LX, auprès d'une communauté, voire d'une constellation de communautés, d'interlocuteurs.trices – peuvent ponctuellement comporter des cycles d'étayage, dans le cadre d'interactions didactiques institutionnelles, au cours desquels il serait attendu, d'autant que probable, que l'exposition à des éléments de la LX (N. C. Ellis, 2005, 2008 ; Ellis & Shintani,

2014 ; Verspoor et al., 2017), tout comme la prise de recul assurée par la personne en position de médiation (Waring, 2008, 2009, 2013 ; Wong & Waring, 2009), par les paires (Foster & Snyder Ohta, 2005 ; Gan et al., 2009 ; Nakamura, 2008) et par d'autres interlocuteurs.trices (Eskildsen, 2018 ; Theodórsdóttir, 2018), soutiennent les processus acquisitionnels de la LX engagés par l'individu, ainsi que le façonnement de l'auto-perception de celui.celle-ci en tant que locuteur.trice de la LX (Block, 2012 ; Conseil de l'Europe, 2001, 2018 ; Firth & Wagner, 2007 ; Mondada, 1999 ; The Douglas Fir Group, 2016).

Dans ce qui suit, je préciserai la manière dont j'ai intégré, dans mon activité comme chercheur en didactique des langues, mais aussi en tant que formateur de futur.e.s enseignant.e.s de LX (Aguilar Ríó et al., 2020 ; Brudermann et al., 2018), des savoirs issus de la RAL. Ceux-ci représentent pour moi des versions à jour de ce qu'on sait quant aux processus d'acquisition d'une LX, dont peuvent découler des principes pédagogiques et didactiques pour la formation et pour la pratique (Ellis & Shintani, 2014 ; J.-P. Narcy-Combes & M.-F. Narcy-Combes, 2019 ; M.-F. Narcy-Combes et al., 2019 ; Véronique et al., 2009).

2.3.1. Identité et langage, apprentissage et usage d'une LX : un peu d'autobiographie au service de la réflexion

J'ai été enseignant d'anglais et d'espagnol avant d'entreprendre la voie de la recherche universitaire en didactique. En tant qu'enseignant j'ai été formé à des pratiques pédagogiques qui s'articulaient autour des théories de l'input compréhensible (Ellis & Shintani, 2014 ; Krashen, 1982 ; Long, 1983) et de l'output (Bot, 1996 ; Ellis & Shintani, 2014 ; Hyltenstam, 1985 ; Uggen, 2012), ainsi que de l'hypothèse de l'interaction (R. Ellis, 1991 ; Ellis & Shintani, 2014 ; Swain & Lapkin, 1998). Pour autant que j'arrive à m'en souvenir, mes expériences en tant qu'apprenant d'anglais se sont déroulées dans le cadre d'interactions didactiques, en milieu institutionnel, que je caractériserais comme proches de ce triple positionnement épistémologique – input et output compréhensibles, hypothèse de l'interaction –, si bien que les pratiques pédagogiques des enseignant.e.s d'anglais avec qui j'ai travaillé, entre la fin des années 1980 et les années 2000, me semblent aujourd'hui avoir relevé des approches communicatives (Ellis & Shintani, 2014 ; Nunan, 1989, 2004).

Suite à ma formation, au cours de ma première expérience universitaire en Espagne, j'estime avoir intégré et porté en moi, en tant qu'enseignant d'anglais et d'espagnol, jusqu'à environ 2005, cette vision de l'acquisition, linéaire et résultant d'une causalité entre l'enseignement – compris comme une modalité possible d'exposition à un input langagier – et l'apprentissage – qui serait l'ensemble de pratiques langagières communicatives proposées par l'enseignant.e⁸⁶. Ceci est, bien entendu, contraire à la remise en question du construit « enseignement/apprentissage » que j'ai explicitée ci-haut (§1.1.1.1). Outre cette représentation linéaire et mécanique de l'acquisition, j'ai accordé, au travers de ma pratique et des principes qui la soutenaient, une valeur épistémologique de vérité aux construits « natif.ve » et « non natif.ve » (Beinhoff, 2013 ; Bell & Attardo, 2010 ; Dewaele, 2017 ; Firth & Wagner, 2007 ; Leeuw et al., 2010 ; Litzenberg, 2016 ; Long, 1983 ; McBeath, 2017 ; Mondada, 1999 ; Polio & Gass, 1998 ; Rahimi & Zhang, 2015 ; Roussi, 2009 ; Tévar, 2014 ; Wong & Olsher, 2000), dont j'ai revu la portée au cours de ma deuxième expérience universitaire⁸⁷, particulièrement dès lors que j'ai intégré le réseau européen Langscape, dont les actions (de recherche, de formation, de vulgarisation) s'articulent systématiquement autour des plurilinguismes (Brudermann et al., 2019 ; Cenoz, 2017 ; Fäcke et al., 2019 ; Levine, 2011 ; Levine & Swanson, 2019 ; Wernicke, 2018), notamment en Europe (Beacco, 2009, 2017 ; Castellotti & Moore, 2011 ; Coste et al., 2009 ; Coste & Simon, 2009). L'intérêt que j'ai porté sur l'agir professoral m'a fait regarder celui-ci, ainsi que son analyse, comme des fins en soi. En effet, j'estime avoir entretenu, notamment au début de mon doctorat, cette représentation, en vertu de laquelle j'ai ignoré, d'une manière qui n'était ni complètement assumée, ni entièrement consciente, des aspects de l'ordre de la RAL, voire de l'agir apprenant. Au cours de ma participation, entre 2005 et 2007, aux séminaires de master et doctoraux, animés par Jean-Paul Narcy-Combes (J.-P. Narcy-Combes, 2005), j'ai procédé à un rééquilibrage épistémologique, si bien que j'ai réalisé la

86 En l'occurrence moi, voire le souvenir, synthétique, phénoménologique, probablement réducteur, que j'ai de ma pratique.

87 Je veux dire par là, le cycle ouvert dès ma reprise d'études en France, au moment où j'ai été accepté en deuxième année de master de didactique des langues, à la Sorbonne Nouvelle, en 2005. Ce deuxième cycle est, bien entendu, toujours en cours de développement, dans la mesure où je ne perçois pas de discontinuité institutionnelle entre cette reprise d'études de Master en 2005 et ma position actuelle comme maître de conférences.

dimension socioculturelle du travail de thèse que j'avais engagé, tout comme la fonction de médiation propre à l'agir professoral (Brudermann et al., 2018).

J'estime que ce changement de positionnement, par rapport à la manière dont je conçois les processus acquisitionnels, est visible dans ma recherche. Dans mes deux premiers travaux je semble cautionner une vision de l'apprenant.e en tant qu'« interlocuteur défaillant »⁸⁸ (Firth & Wagner, 1997 : 288), si bien que j'évoque des catégorisations telles que un « handicap linguistique chez les apprenants » (Aguilar Ríó, 2008 : 1), ou encore une communauté cible, associée à une langue cible (Aguilar, 2008 : 1). Cette vision de l'acquisition, linéaire et vraisemblablement articulée autour du construit « (non) natif.ve », semble s'estomper au cours de mes travaux ultérieurs. Ainsi, dans Aguilar Ríó (2009c), le rapprochement d'un paradigme pluriel de l'identité semble avoir pris suffisamment dans mon positionnement épistémologique (§2.1), si bien que je puise dans Mondada & Pekarek Doehler (2004 : 504) afin de caractériser les apprenant.e.s en tant que « individuals trying to accomplish a social identity within the context of the class »⁸⁹ ou encore comme des « L2 users whose mastery of the L2 shows that certain aspects leave room for improvement »⁹⁰ (Aguilar Ríó, 2009c : 76). Cette tendance, influencée par les travaux de Firth et Wagner (1997, 1998, 2007), vers une vision de moins en moins stigmatisée de l'apprenant.e de LX, continue de se poursuivre dans mes travaux. Ainsi, dans Aguilar Ríó (2009d), je catégorise les apprenant.e.s d'une LX comme « competent L2 users »⁹¹ tandis que dans Aguilar (2013), j'affirme explicitement adhérer à ce que Block (2003) nomme un « tournant social »⁹² (en RAL).

Je vois Aguilar (2013) comme un ultérieur élément, représentatif du parcours épistémologique que j'ai accompli en ce qui concerne le lien entre processus acquisitionnels et

88 La formule « defective communicator », qui est le choix lexical des auteurs, est employée pour critiquer ce qu'ils voient comme la tendance majoritaire en RAL – incompatible donc avec une vision sociale de l'apprentissage ou de l'usage d'une LX, selon ces deux auteurs (ibid.)

89 « [D]es individus qui essaient de construire une identité sociale au sein du contexte classe ». (Ma traduction).

90 « Des utilisateurs.trices d'une L2 dont la maîtrise de ladite L2 suggère une marge d'amélioration, vis-à-vis de certains aspects ». (Ma traduction).

91 « Des utilisateurs.trices d'une L2 compétent.e.s ». (Ma traduction).

92 « Social turn » en anglais original.

développement de l'identité de l'individu. En effet, dans Aguilar (2013), j'ai abondé dans le sens d'une conceptualisation des langues, en tant qu'outils symboliques qui permettent aux individus d'entretenir des rapports avec le réel, tout en indexant des caractéristiques et des catégories relatives à l'identité :

« [...] language(s) allow the participants in a social encounter to attribute and claim identities as they interact, and gestures and intonation are other instances of meaning-conveying language-related resources that allow the construction of identities. Among the various categories that participants may attribute or claim, there is (non-)nativeness, which defines a certain relationship with a given language. »⁹³ (Aguilar, 2013 : 15).

En tant qu'outil, une langue – quelle qu'elle soit, et quelle que soit sa « place » (ressenti de proximité, perception de difficulté, intégration sur un plan chronologique, ...) au sein du répertoire langagier d'un.e individu (Dewaele, 2017) – peut être comprise comme la matérialisation d'une revendication, plus ou moins consciente, ou encore de l'attribution (Lee, 2018 ; Mondada, 1999), plus ou moins pertinente et informée, d'identités « situées » et « transportables » – axes diachronique, diatopique et diastratique (Chiss & David, 2014).

Dans Aguilar (2013), mon intérêt s'est ainsi porté vers l'analyse de traits identitaires, tels qu'ils auraient été déployés par des enseignant.e.s de langue, au cours d'interactions didactiques institutionnelles. Comme je l'ai précisé ci-haut (§2.1), dans mes travaux de recherche, le construit « identité » fait l'objet d'une caractérisation symbolique, selon laquelle des aspects de ladite identité pourraient être déconstruits en tant que des conceptions et des images de « soi », soit une forme d'auto-connaissance, dont l'individu aurait plus ou moins de conscience. Cette conscience de « soi » et des manières dont « soi » peut agir socialement, trouve son origine dans des contextes sociaux, précisément. Ainsi, il n'est pas pertinent d'ignorer, lorsqu'on analyse des traits identitaires que déploient des enseignant.e.s de langue, le contexte interactionnel et social où ceux-ci ont été

93 « [...] la ou les langue(s) permet(tent) aux participant.e.s à une rencontre sociale d'attribuer et de revendiquer des identités au fur et à mesure qu'ils.elles interagissent, et les gestes et l'intonation sont d'autres exemples de ressources liées au langage, qui véhiculent du sens et permettent la construction d'identités. Parmi les différentes catégories que les participant.e.s peuvent attribuer ou revendiquer, il y a la (non) nativité, qui définit une certaine relation avec une langue donnée. » (Ma traduction).

produits, donc la co-agentivité des interlocuteurs.trices des enseignant.e.s (Aguilar Ríó, 2013a), en l'occurrence des individus agissant, ne serait-ce que partiellement, en tant qu'apprenant.e.s d'une langue. Ceci a été le parti pris dans Aguilar (2013).

Évoquer les catégories « enseignant.e » et « apprenant.e » suppose de valider la notion de « identité située » de Zimmerman (1998). Dans le cadre institutionnel de l'interaction didactique, on peut reconnaître l'un.e et l'autre à partir d'indices spécifiques, notamment :

- des indices interactionnels, qui suggèrent une asymétrie entre l'enseignant.e et les apprenant.e.s en ce qui concerne la distribution de la parole (Cambra Giné, 2003 ; Cicurel, 2002 ; Vasseur, 2000) – voire de l'attribution de celle-ci, ce qui apparaît comme une prérogative de l'enseignant.e –, l'auto- et/ou l'hétéro-assignation en tant que locuteur.trice suivant.e (McHoul, 1978 ; Seedhouse, 2005), ou encore la gestion et l'exploitation du troisième tour de parole (Bannink, 2002 ; Bigot, 1996 ; Bouchard, 2005 ; Clifton, 2006 ; Cullen, 1998, 2002 ; R. Ellis, 1999 ; Hellermann, 2005 ; Hellermann & Cole, 2009 ; J. Lee, 2016 ; Y.-A. Lee, 2007 ; McHoul, 1990 ; Nassaji & Wells, 2000 ; Nunn, 2001 ; Parpette & Peutot, 2006 ; Richards, 2006 ; Seedhouse, 1996 ; Waring, 2008, 2009 ; Wong & Waring, 2009) ;

- des indices discursifs, qui permettent à certain.e.s auteur.e.s de souligner la prévalence d'une identité située d'expert.e, propre à l'enseignant.e, grâce à laquelle, celui.celle-ci thématiserait l'interaction didactique autour d'activités de nature méta-linguistique, voire de réflexion sur le fonctionnement de la langue cible (Beacco, 2012 ; Bento & Spaëth, 2016 ; Bruley, 2014 ; Cavalla et al., 2014 ; Cicurel, 1994, 2002 ; N. C. Ellis, 2005 ; R. Ellis, 2001 ; R. Ellis et al., 2009 ; Godard, 2017 ; Miras, 2013 ; Nakatsukasa & Loewen, 2015 ; Peyrard-Zumbihl, 2008 ; Rakotonoelina, 2017 ; Rivière, 2016) ;

- des indices spatiaux, comme l'endroit que chacun.e occupe, la surface qu'il.elle investit au sein du lieu où se déroule l'interaction didactique (Lermigeaux, 2018 ; Riquois, 2015, 2016), ou encore la corrélation entre des comportements systématiques d'occupation de l'espace et des pratiques pédagogiques spécifiques (Issaadi & Jaillet, 2017).

Situer le processus d'acquisition d'une langue dans le cadre d'une modification du construit identité, tel qu'il peut être observé et caractérisé, auprès d'un.e individu, suppose par ailleurs

l'adhésion à une vision vygotkienne de l'apprentissage, dans laquelle convergeraient construction épistémologique et développement identitaire (Kramersch, 2003 ; Kubanyiova & Crookes, 2016 ; Lantolf, 2007 ; Van Lier, 2004 ; Vygotsky, 1978). Dès la fin des années 1990, Firth et Wagner (1997 : 288) signalent la réification de l'individu qui est opérée par des travaux en psycholinguistique et RAL cognitive (J.-P. Narcy-Combes et M.-F. Narcy-Combes, 2019), dans lesquels la normativité des productions langagières, faisant l'objet d'analyse, prévaudrait sur la fonction communicative de celles-ci et, a fortiori, sur l'agentivité, l'intentionnalité et de l'individu à l'origine desdites productions :

« For SLA, the learner identity is the researcher's taken-for-granted resource, rather than, or as well as, a topic of investigation. [...] The emic relevance of the learner identity is not an issue in SLA. More important, the learner is viewed as a defective communicator. So the focus and emphasis of research—a reflection of the quintessential SLA “mindset”, we venture—is on the foreign learner's linguistic deficiencies and communicative problems. »⁹⁴

Cette vision est la conséquence d'un choix épistémologique, selon lequel, la langue, quelle qu'elle soit, prévaudrait sur l'individu, qui en est un.e usager.ère, mais aussi sur toute situation interactionnelle, au cours de laquelle l'intersubjectivité peut éventuellement être maintenue (Arditty & Vasseur, 1999 ; Eskildsen, 2018 ; Vasseur, 2000, 2005), quels que soient les outils à la disposition des interlocuteurs.trices, ainsi que leur perception quant à leur aisance en tant qu'utilisateurs.trices de la.des LX(s) en question (Dewaele, 2017). Dans une perspective résolument conversationnelle et proche de la « membership categorization analysis » de Sacks (Lee, 2018 ; Stokoe, 2012), Mondada (1999 : 21) remet en question l'identité a priori « étranger.ère », attribuable à des individus, si bien que ladite catégorie pourrait être perçue, éventuellement et contextuellement, comme non pertinente :

94 « Pour la RAL, l'identité de l'apprenant.e équivaut à un matériau qui va de soi, si bien qu'elle ne mérite pas l'attention du.de la chercheur.euse [...] La perspective émique qui est associée à l'identité de l'apprenant.e n'est pas une problématique pour la RAL. Qui est plus, l'apprenant.e est vu.e comme un.e communicateur.trice défaillant.e. Ainsi, la RAL se focalise et insiste sur les écarts et les insuffisances linguistiques de l'apprenant.e, ainsi que ses problèmes liés à la communication. » (Ma traduction).

« L'interaction exolingue a été décrite par certains comme une interaction marquée par une asymétrie de compétences linguistiques et communicationnelles entre un locuteur caractérisé variablement comme « natif », de « langue maternelle », de « langue première », et un locuteur caractérisé comme « non natif », de « langue étrangère », de « langue seconde » ou « alloglotte ». Ces caractérisations renvoient à des régimes d'intelligibilité différents [...] En outre ces caractérisations semblent particulièrement inadéquates pour rendre compte des situations plurielles et hybrides, de contact et de mélange propres à de nombreux contextes de migration, d'interculturalité et de multilinguisme typiques des cultures urbaines – elles semblent plutôt renvoyer à un idéal constitué par un locuteur natif, normé, monolingue et, en définitive, abstrait. »

Il en est autant en ce qui concerne la catégorie « apprenant.e », qui découlerait d'une observation faite dans un contexte interactionnel, dans lequel les participant.e.s pourraient ponctuellement s'orienter vers des actions discursives et multimodales telles, qu'un ordre institutionnel serait observé :

« Le problème qui se pose est de savoir comment passer d'une stratégie de communication, qui permet localement de résoudre un problème d'intercompréhension ou de production, à une stratégie d'apprentissage, qui implique une appropriation à long terme de formes linguistiques généralisables à d'autres contextes [...] Le problème peut être formulé en interrogeant les contextes et les pratiques au cours desquels la catégorie d'apprenant devient pertinente. » (Mondada, 1999 : 22)

Pour Mondada (ibid. : 21), la « membership categorisation analysis » apparaît comme une approche pertinente, afin d'éviter l'écueil d'analyses circulaires, dans lesquelles des catégories a priori seraient imposées aux individus faisant l'objet d'une caractérisation :

« La projection sur les activités de catégories dont on n'a pas vérifié et explicité la pertinence entraîne le risque d'une description circulaire, qui vise a posteriori à faire coïncider les comportements observés avec le cadre choisi. On peut imaginer une démarche alternative, qui s'interroge d'abord sur la pertinence des catégories utilisées, en définissant comme objet de description les procédures par lesquelles les acteurs eux-mêmes rendent pertinent une catégorie et s'orientent vers elle dans l'organisation de leur conduite. »

Telle est aussi l'approche préconisée par Firth et Wagner (2007 : 807), lorsqu'ils renouvellent et élargissent leur prise de position, dix ans après leur presque tribune pour une RAL socioculturelle, qui nuançait ce qu'ils percevaient comme une prévalence de la RAL cognitive :

« The social–interactional approach can be characterized as follows: Learning is an inseparable part of ongoing activities and therefore situated in social practice and social interaction. In this sense, learning builds on joint actions and as part of a joint action it is publicly displayed and accomplished. [...] although learning may or may not be a drawn–out process, it is certainly a process that takes place in the micromoments of social interaction in communities of practice. It is therefore critically important that we attempt to uncover and understand what goes on, interactionally, in such micromoments. »⁹⁵

C'est en effet en faisant attention aux détails interactionnels fins, co–construits par les co–participant.e.s à une situation sociale de communication, que l'on peut espérer restituer des aspects situés de cette tâche complexe et souvent difficilement caractérisable, qu'est l'apprentissage, en l'occurrence d'une langue.

À ce propos, je vois Aguilar Río et Brudermann (2014) comme un aboutissement dans mon changement de positionnement en ce qui concerne ma vision des processus acquisitionnels. En effet, il est question, dans ce chapitre à quatre mains, d'insister sur une vision valorisante du.de la locuteur.trice d'une LX, quelles que soient la perception et l'appréciation, institutionnelles ou non, que l'on pourrait avoir par rapport à ses productions et son usage de ladite LX. Avec Cédric Brudermann (ibid.), nous avons ainsi accordé davantage d'importance à « l'individu » qu'à « l'apprenant.e » – les deux éléments constituant la proposition de groupe nominal « individu–apprenant.e » – ce qui indique une adhésion à la RAL socioculturelle (Block, 2003, 2007) et, plus largement, au socio–constructivisme (Vygotsky, 1978). Avec mon confrère, Cédric Brudermann (Aguilar Río & Brudermann, 2014), nous avons proposé une modélisation des processus d'apprentissage, qui tient compte de leur caractère social et développemental (Cordier, 2018), quel que soit l'objectif d'apprentissage, car ancré dans des contextes économique–historico–socio–politico–psychologiques précis. Pour reprendre les termes de Bronckart (1977 : 68) :

95 « L'approche socio–interactif peut être caractérisée comme ceci : l'apprentissage est une partie inséparable des activités en cours et se situe donc dans la pratique sociale et l'interaction sociale. En ce sens, l'apprentissage s'appuie sur des actions conjointes et, dans le cadre d'une action commune, il est affiché et accompli publiquement. [...] bien que l'apprentissage puisse être ou non un processus de longue haleine, c'est certainement un processus qui se déroule dans les micro–moments d'interaction sociale dans les communautés de pratique. Il est donc extrêmement important que nous tentions de découvrir et de comprendre ce qui se passe, de manière interactive, dans de tels micro–moments. » (Ma traduction).

« Alors que l'explication piagétienne contemporaine est centrée sur les interactions individuelles, permettant la création d'images et du langage, l'analyse de Vygotsky ajoute, comme prérequis nécessaire, les interactions sociales, c'est-à-dire la communication et les valeurs socio-historiques qu'elle véhicule. »

L'élément essentiel que, dans Aguilar Ríó et Brudermann (2014), je retiens de la vision socio-constructiviste des processus d'apprentissage, c'est la valeur de médiation que, soit le contexte, soit autrui, soit la combinaison des deux, permet(ten)t d'introduire, en vue de déclencher une décentration et ainsi un changement, au niveau de l'individu (Brudermann et al., 2018), éventuellement pouvant aller dans le sens d'un ensemble d'objectifs d'apprentissage définis comme souhaitables. C'est bien ce que Narcy-Combes (2005 : 155) suggère, lorsqu'il insiste sur la nécessité que des éléments de médiation soient mis en place, au sein d'une situation sociale d'enseignement, afin que ceux et celles qui se trouvent en situation d'apprentissage puissent retrouver à chaque moment du processus un équilibre temporaire, non déstabilisant en extrême, rassurant dans la mesure du possible et enrobé d'une attitude bienveillante (Gorce et al., 2017 ; Roelens, 2019) autant que faire se peut. La médiation est nécessaire dans la mesure où la langue à apprendre, quelle qu'elle soit, suppose un système complexe (Verspoor et al., 2017 ; Miras, 2021 ; J.-P. Narcy-Combes & M.-F. Narcy-Combes, 2019), dont l'acquisition ne peut que se faire, ne serait-ce qu'en partie, en déclenchant, voire en passant par, des processus de nativisation (Demaizière & Narcy-Combes, 2005), qui nécessitent un étayage spécifique, bâti autour de connaissances didactiques et pédagogiques informées.

2.3.2. Convergences entre la RAL et la DDL

Les travaux de recherche, auxquels j'ai participé, que j'ai commentés dans ce deuxième chapitre, révèlent un positionnement épistémologique où la RAL est l'une des disciplines de référence. C'est notamment le cas dans Aguilar Ríó et Brudermann (2014), que j'ai caractérisé ci-haut (§2.3.1) comme l'aboutissement de mon repositionnement épistémologique, en ce qui concerne ma conceptualisation des processus acquisitionnels. Cette adhésion et cet intérêt manifestes, vis-à-vis des savoirs produits au sein de la RAL, se justifie par l'importance que j'accorde, en formation initiale d'enseignant.e.s de langue (§3), à la prise en compte de ce que la

RAL nous apprend quant aux processus complexes de développement langagier (Ellis & Shintani, 2014 ; Lowie, 2017 ; Miras, 2017, 2021 ; J.-P- Narcy-Combes & M.-F. Narcy-Combes, 2019 ; M.-F. Narcy-Combes et al., 2019 ; Véronique et al., 2009 ; Verspoor et al., 2017). À ce propos, la synthèse, empirique et issue des recherches sur le terrain, que proposent M.-F. Narcy-Combes et al. (2019 : 31-32), et qui porte sur les processus acquisitionnels ainsi que les manières possibles d’agir sur celles-ci, par le biais d’un travail de médiation, me semble exemplaire, d’autant que nécessaire dans un programme de formation de futur.e.s enseignant.e.s de LX :

« Simple grammar rules can be very demanding on attentional resources. Input processing is a matter of attention, in conjunction with what the communication situation highlights, although some associations can be acquired without much apparent attention. The processing is done on the basis of data such as perceptual salience, frequency, continuity of elements and various other parameters. Peer or tutor mediation will counteract the nativisation effects as perception occurs according to individual internal criteria:

Explicit instructions favour attention: well-designed tasks enable fine-tuned input perception as learners put effort into them.

Input can be taken up consciously (registration) or unconsciously: The uptake is efficient only in the first case, though this cannot always be feasible.

Suppression (when the learner does not perceive some data) is a consequence of the more or less conscious selection that the learner operates by eliminating what is seen as not relevant. Mediation is required in this case.

An AL is gradually developed through rules or exemplars capitalisation and the gradual awareness of the interface between the organisation of language constructions and the input while taking into account the context and the speaker’s intention. Then, attention leads to noticing and is key to AL learning. Some task design should include the conditions required for attention to play its role. Those conditions should be validated in the field. »⁹⁶

96 « L’application des règles grammaticales de base peut avoir pour conséquence une sollicitation trop importante de l’attention. Malgré le fait que le traitement d’un stimulus langagier nécessite aussi la mobilisation de l’attention, selon ce qui est mis en valeur dans une situation de communication donnée, certaines associations peuvent faire l’objet d’une acquisition sans mobiliser l’attention outre mesure. Le traitement des stimuli est accompli à partir de données telles que la saillance perceptive, la fréquence, la continuité des éléments, ainsi que d’autres paramètres. La médiation par les pairs ou par les tuteurs.trices peut contrebalancer les effets de la nativisation, dans la mesure où la perception dépend des caractéristiques propres à l’individu :

Les consignes explicites favorisent l’attention : des tâches conçues pertinemment facilitent la perception fine de stimuli, alors que les apprenant.e.s s’engagent dans la complétion desdites tâches.

La synthèse des processus acquisitionnels d'une LX, que proposent M.-F. Narcy-Combes et al. (2019), me semble compatible avec la modélisation à laquelle j'ai participé dans Aguilar Río et Brudermann (2014), dans laquelle il est aussi question de complémentarité entre la DDL et la RAL. En fonction de celle-ci il serait possible, dans le cadre de la formation des futur.e.s enseignant.e.s de LX, de proposer des outils réflexifs qui aident les praticien.ne.s à raisonner empiriquement à l'utilité des gestes qui conforment leur pratique pédagogique, ainsi que la capacité de celle-ci d'accompagner et faciliter des processus acquisitionnels, portant sur une LX. Telle est la complémentarité que je reconnais entre la RAL et la DDL : la première étant la discipline pouvant apporter des éléments d'éclaircissement quant aux déconstructions didactiques et pratiques pédagogiques (n'allant (pas) dans le sens d'une facilitation des processus d'apprentissage, la deuxième étant la discipline chargée, en France, de concevoir et proposer de programmes de formation, en France, pour des futur.e.s enseignant.e.s, éventuellement de français.

Me revendiquant de cette vision complémentaire entre RAL et DDL, et situé dans un positionnement éminemment socio-constructif, j'ai ainsi exploré, dans Aguilar et Brudermann (2014), la médiation – qui est présentée comme un levier pouvant déclencher des cycles de transformation et donc d'apprentissage – notamment ses aspects psycho-affectifs, qui relèvent des conditions inter et intra-personnelles, présentes dans toute situation d'enseignement, entraînant donc un potentiel développement langagier. Dans la caractérisation de l'apprenant.e de langue, qui est proposée par Aguilar Río et Brudermann (2014), sont tenus en compte les construits intra-personnels « identité », « personnalité », « concept de soi », « attitude » et « estime de soi ». Les

Les stimuli langagiers peuvent être assimilés de manière consciente (donc enregistrées) or inconsciemment : l'assimilation est seulement efficace dans le premier cas, bien que ceci ne soit pas toujours possible.

La déperdition (le fait que l'apprenant.e ne perçoit pas certaines données) est une conséquence des sélections plus ou moins conscientes que conduit l'apprenant.e, alors qu'il.elle élimine ce qui n'est pas perçu comme relevant. Dans ce cas, une médiation est nécessaire.

Une LX est graduellement intégrée dans le répertoire langagier d'un.e individu, à travers un double processus de capitalisation de règles ou de modèles, et de graduelle prise de conscience quant à l'interface qui relie l'organisation des constructions langagières et les stimuli, et qui intègre aussi le contexte et l'intention des interlocuteurs.trices. Ainsi, l'attention, qui rend possible le repérage, est capitale dans l'apprentissage d'une LX. La conception de tâches devrait viser un travail sur les conditions requises pour que l'attention puisse remplir sa fonction. Ces conditions devraient être validées empiriquement, sur le terrain. » (Ma traduction).

implications pédagogiques de ces construits font aussi l'objet d'un développement dans Aguilar Ríó et Brudermann (2014 : 296), notamment leur impact sur des processus cognitifs que l'individu engage dans des activités à accomplir au cours des processus d'apprentissage d'une langue, notamment « les croyances », « la perception », « la pensée », « la conscience » et « les décisions ». La figure ci-dessous, extraite d'Aguilar Ríó et Brudermann (2014 : 296) synthétise cette caractérisation cognitivo-psycho-sociale de l'« individu-apprenant.e » :

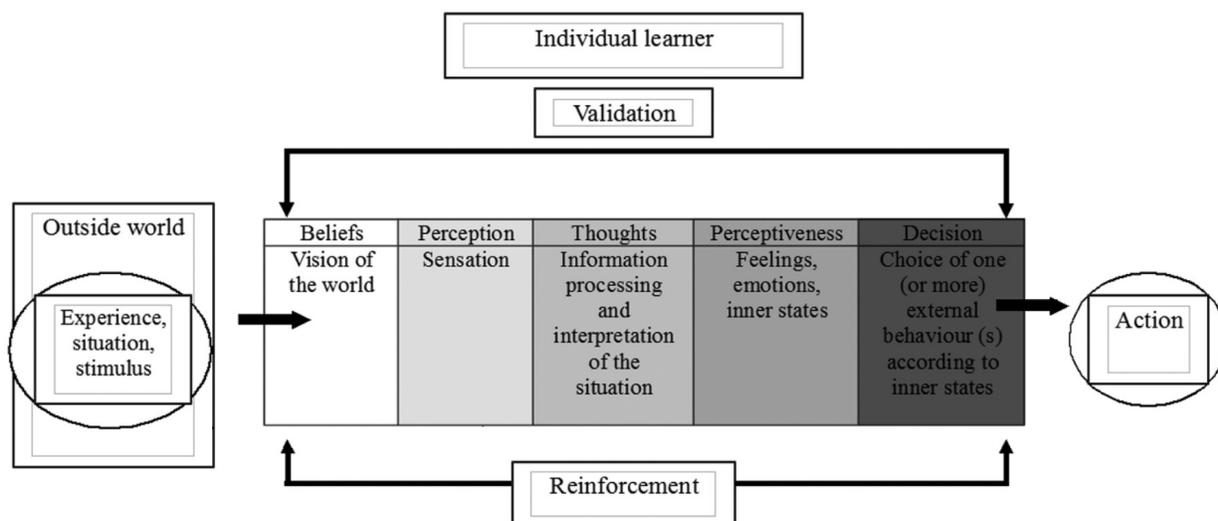


Figure 5 : Caractéristiques psycho-sociales et cognitives de l'« individu-apprenant.e » (Aguilar Ríó & Brudermann, 2014 : 296)

La figure ci-dessus montre une modélisation d'interactions entre des éléments relevant des dimensions cognitive, sociale et psychologique, telles qu'elles permettent de problématiser des processus symboliques qui permettent d'expliquer des aspects propres au processus d'apprentissage vécu par un.e individu. En adhérant à la vision de l'individu de Rogers (1961), le fait d'avoir un concept de soi positif va dans le sens d'une confiance en soi croissante et d'une perception positive de son propre engagement dans un processus d'apprentissage. A contrario, un concept de soi négatif corréle avec une basse estime de soi, ce qui peut faire déclencher une perception d'échec. Le comportement pédagogique de l'enseignant.e suppose aussi d'accompagner la découverte, par les apprenant.e.s, de stratégies d'auto-régulation (Henry et Thorsen, 2018 ; Wenden, 1991), grâce auxquelles ceux.celles-ci peuvent être en mesure de se sentir responsables du processus

d'apprentissage dans lequel ils.elles se sont engagé.e.s, ce qui peut enfin favoriser le développement de leur autonomie. Ces aspects laissent entendre des contenus spécifiques à présenter aux futur.e.s enseignant.e.s lors de leur participation à des formations initiales et continues, que je développerai dans le chapitre suivant (§3).

Synthèse et perspective

Le commentaire des deux premières problématiques, interaction didactique et agir professoral, a mis en relief les manières dont j'ai problématisé la question à propos de ce que veut dire *être* enseignant.e de langue – voire *agir* et *décider*, *se projeter*, *raisonner*, *se (conce)voir* et *se présenter*, en tant que tel.le.

J'ai prêté une attention particulière au repérage d'actions interactionnelles relevant des trois rôles canoniques institutionnels – voire « identités situées » (Zimmerman, 1998), notamment expert.e dans la LX, facilitateur.trice de l'apprentissage et interlocuteur.trice (§1.2.5.1), mais aussi et surtout, aux zones interactionnelles (Markee, 2004), où peuvent être repérées des actions, dont la fonction, discursive et interactionnelle, serait moins aisément indexable à l'un, voire certains, de ces trois rôles-ci. L'exploration de ces marges interactionnelles, vraisemblablement en dehors de l'ordre institutionnel associé à l'interaction didactique – dont le fonctionnement discursif serait d'entretenir la facilitation de l'apprentissage (Cicurel & Véronique, 2002 ; Gaonac'h, 1991 ; Long, 2000 ; Mackey & Philp, 1998 ; Pica, 2005) – annonce à mon sens des zones d'ombre dans la formation initiale d'enseignant.e.s de langue, que j'ai caractérisée comme fondamentalement orientée vers la constitution d'un ensemble de compétences articulées autour des trois rôles canoniques et institutionnels (§1.2.5.1).

Dans le commentaire de ces deux premières problématiques, les réflexions autour des complémentarités entre ontologie, épistémologie et méthodologie, ont été fréquentes. L'approche méthodologique hybride (§4.1) qui a été systématiquement employée dans les travaux qui viennent d'être détaillés, a permis de créer des savoirs pour les enseignant.e.s concerné.e.s, dans le cadre de la médiation autour des EAC. J'ai en effet insisté sur la valeur située et contextuelle de l'analyse conversationnelle, tout comme sur la valeur individuelle et potentiellement introspective de l'auto-

confrontation. Ceci rappelle l'avertissement de Schegloff et al. (2002) quant au risque de vouloir exporter, voire généraliser, des observations faites, dans le cadre d'une analyse portant sur une interaction spécifique, à d'autres situations interactionnelles, virtuellement comparables. Ainsi, la question peut être posée : y a-t-il des savoirs généralisables que les analyses menées dans ces quatorze premiers travaux m'auraient permis de constituer ? Elle continuera d'être présente lorsque j'informerai sur les savoirs que ces premiers travaux m'ont permis de construire, dans le chapitre suivant (§3). Ces savoirs se situent sur deux niveaux : a) celui de la relation établie entre le chercheur et les informateurs, au sein de laquelle, une médiation a pu avoir lieu ; b) celui de la validation de la démarche dialogique et hybride, consistant à allier analyse conversationnelle et entretien d'auto-confrontation.

Chapitre 3. La formation initiale d'enseignant.e.s de langue en tant que réflexion sur soi et ses représentations

« [...] dans notre domaine, tout se passe comme si n'importe qui, pouvait enseigner n'importe quelle langue ou quelle culture, à n'importe qui d'autre, n'importe quand, n'importe comment et n'importe où. Or, quantité de problèmes se posent aux enseignants de langues, aux décideurs, ... à la collectivité tout entière, qui relèvent de la simple conscience ou de la morale politique et ne sauraient être ni éludés, ni laissés au hasard, ni même réglés au coup par coup. » (Galisson, 1986 : 48).

L'intérêt que j'ai porté, en tant que chercheur, à l'analyse de l'interaction didactique (§2.1), puis de l'agir professoral (§2.2), a systématiquement été nourri par ma pratique en tant que formateur de futur.e.s enseignant.e.s de LX. C'est donc plutôt naturellement que j'ai intégré la formation, initiale et continue, de (futur.e.s) enseignant.e.s de LX parmi mes intérêts de recherche, à la fois en tant que terrain et objet, ce qui laisse entendre une configuration propice à des démarches de recherche-action (J.-P. Narcy-Combes, 2005).

Dans mes travaux de recherche, je porte un double regard sur la formation d'enseignant.e.s de LX. D'une part, je la conçois comme une forme d'apprentissage, dans la mesure où la participation à une expérience formative comporte des formes de médiation pouvant éventuellement déclencher des déstabilisations qui amènent vers des formes de changement, donc un développement. Des « obstacles épistémologiques » (Bachelard (2004 [1938]), repris par J.-P. Narcy-Combes (2005 : 70)) peuvent se matérialiser autour de dynamiques de travail spécifiques (le travail collaboratif en groupe, en tandem, individuel), des notions, voire des représentations par rapport à des aspects qui concernent les pratiques d'enseignement, ainsi que les processus d'apprentissage. Ces obstacles peuvent donner lieu à des formes de prise de conscience, qui conduisent vers des changements d'attitude de la part de ceux et celles en position de formation. Dans mes travaux de recherche, j'ai ainsi été amené à suivre de près les expériences vécues par des participant.e.s à des dispositifs de formation (Aguilar & Narcy-Combes, 2017), qui ont bien souvent comporté une dimension hybride et virtuelle (recours à des espaces numériques et

multimodaux de travail), des tâches à accomplir, ainsi qu'un encouragement de la collaboration, en vue de la complétion desdites tâches.

D'autre part, je me représente la formation, initiale et continue, comme un produit qui émane de la recherche sur le terrain. C'est parce que j'ai observé, et observe, des interactions didactiques contextualisées, mais aussi parce que je me suis intéressé à l'étude de l'agir professoral, donc la vision que des enseignant.e.s de LX peuvent avoir de leur pratique, qu'il m'a paru possible, et pertinent, d'approcher la formation en tant qu'objet de recherche, dont l'étude peut se matérialiser sous la forme de dispositifs qui réinvestissent, en tant que contenus formatifs, des observations faites sur le terrain, avec le but de permettre une décentration, une conscientisation, une prise de recul.

Dans ce troisième chapitre je présenterai des constats, faits dans le cadre d'analyses d'interactions didactiques et d'études sur l'agir professoral, que j'ai didactisés en tant que des contenus formatifs possibles, se rapportant à une conscientisation des aspects intra- et interpersonnels de nature pédagogique. Je m'intéresserai aussi, dans ce troisième chapitre, aux apports formatifs, de nature pédagogique, d'expériences internationales s'étant déroulées en partie dans des contextes hybrides, comportant donc des environnements multimodaux et multimédia, où un travail collaboratif était attendu. Enfin, j'aborderai un troisième aspect formatif, qui concerne le plurilinguisme, en tant que pratique langagière observable, ainsi qu'une pédagogie, éthique et plurilingue (Beacco, 2017), compatible avec, et propice à, des formes d'ouverture et de variation, dans un sens labovien (Labov, 1976), mais aussi à une décentration par rapport à des postures normatives (Miras et al., 2016, 2017, 2021).

3.1. Dimensions intra- et inter-personnelles de la pratique pédagogique : de l'analyse de l'agir professoral vers la préconisation de contenus formatifs de nature pédagogique

Au risque de provoquer un effet de cumulation indésirable et nuisible pour le.la lecteur.trice, j'introduirai cette deuxième problématique en proposant six citations. Elles ont ceci de commun, qu'elles se réfèrent au construit « émotion », qui peut être conçu, soit en tant que

processus psycho-physiologique (Mulligan & Scherer, 2012 : 346), soit en tant que construit socio-identitaire, pouvant se matérialiser, ne serait-ce qu'en partie, au travers de processus interactionnels (Goodwin et al., 2012)⁹⁷. Or, la conceptualisation proposée par les citations ci-dessous diffère, dans la mesure où chacune a été formulée depuis des positionnements disciplinaires spécifiques.

« Ce qui sous-tend la représentation des émotions, c'est un ensemble de dispositions neuronales inhérentes à un certain nombre de régions cérébrales [...] Elles existent plutôt comme des configurations potentielles d'activité, apparaissant au sein d'ensembles neuronaux. Une fois ces dispositions activées, un certain nombre de conséquences s'ensuivent. D'un côté, la configuration de l'activation représente, dans le cerveau, une émotion particulière comme un « objet » neuronal. De l'autre, la configuration de l'activation engendre des réponses explicites qui modifient à la fois l'état du corps propre et celui d'autres régions cérébrales. Ce faisant, les dernières réponses créent un état émotionnel, et à ce stade, un observateur extérieur peut apprécier l'engagement émotionnel de l'organisme en train d'être observé. » (Damasio, 1999 : 86).

« [...] teachers are like conductors, attuned to the dynamic interaction of their own emotions and that of their students [...] »⁹⁸ (Dewaele & Li, 2018 : 16).

« By studying how teacher educator emotion and cognition are involved in and shape the learning-to-teach experiences of teacher learners, we may support teacher educator professional development and subsequently enrich the professional development experiences of the teacher learners whom we mentor. »⁹⁹ (Golombek, 2015 : 481).

« [...] emotion is a social phenomenon. It is organized and made visible as a consequential event through systematic practices that are lodged within the processes of situated interaction, used by

97 Dans mes travaux, j'ai porté une attention à « émotion », non pas en tant qu'indice mesurable de processus physiologiques (J.-P. Narcy-Combes et M.-F. Narcy-Combes, 2019 : 193), mais plutôt en tant qu'élément pouvant déclencher des variables interactionnelles observables et mesurables, telles que le rire, l'hésitation, le changement de ton, de débit, d'intensité, ou encore des aspects kinésiques et gestuels.

98 « [...] les enseignant.e.s sont comme des directeurs.trices d'orchestre, attentifs.tives à l'interaction dynamique et leurs propres émotions avec celles des apprenant.e.s [...] » (Ma traduction).

99 « C'est en étudiant comment l'émotion et la cognition des formateurs.trices, participent et conforment les expériences des futur.e.s enseignant.e.s de langue, que l'on peut soutenir le développement professionnel desdit.e.s formateurs.trices et ainsi enrichir les expériences de développement professionnel des futur.e.s enseignant.e.s que nous formons. » (Ma traduction)

participants to build in concert with each other the events that make up their lifeworld. »¹⁰⁰
(Goodwin et al., 2012 : 30).

« Les phénomènes non didactiques, qui regroupent les dimensions affectives de la relation, les formes interactives et la gestion de la communication dans la classe, les modes d'organisation sociale des élèves, les règles et les rituels de la vie scolaire, recouvrent ce que nous conviendrons d'appeler les « composantes pédagogiques » de la situation d'enseignement. Ces dernières participent à l'instauration de l'ordre scolaire et de ce qu'on a coutume d'appeler le « climat de la classe », contribuant ainsi activement à la définition des conditions (pédagogiques) dans lesquelles se déroulent les situations d'enseignement. » (Marchive, 2008 : 76).

« *x* is an emotion *only if*
x is an affective *episode*
x has the property of *intentionality* (i.e., of being directed)
x contains *bodily changes* (arousal, expression, etc.) that are felt
x contains a *perceptual or intellectual episode*, *y*, which has the property of intentionality
the intentionality of *x* is inherited from the intentionality of *y*
x is triggered by at least one appraisal
x is guided by at least one appraisal »¹⁰¹ (Mulligan & Scherer, 2012 : 346).

Du point de vue des neurosciences, la première citation (Damasio, 1999) présente l'émotion en tant que procédé résultant d'une activité neuronale, déclenchant potentiellement des réactions physiologiques perceptibles qui peuvent, à leur tour, faire l'objet d'une interprétation par une tierce personne, voire par le propre individu. Dans la deuxième citation (Dewaele & Li, 2018), il est question des dimensions intra- et inter-personnelles, telle qu'elles régulent le rapport entre l'enseignant.e et des apprenant.e.s. Dans la troisième citation (Golombek, 2015), le construit

100 « [...] l'émotion est un phénomène social. Il s'organise et devient visible en tant que conséquence événementiel, qui découle de pratiques systématiques, intégrées dans des processus d'interaction situés que des interactant.e.s utilisent, lorsqu'ils.elles se concertent entre eux, afin de matérialiser les événements qui constituent leur quotidien. » (Ma traduction).

101 « *x* est une émotion si et seulement si : *x* relève d'une affection épisodique ; *x* relève d'une forme d'intentionnalité (i.e., *x* porte sur quelque chose) ; *x* implique des réactions corporelles (excitation, expression, etc.) qui peuvent être ressenties ; *x* comporte un épisode perceptif ou intellectuel, *y*, qui relève d'une forme d'intentionnalité ; l'intentionnalité dont relève *x* découle de l'intentionnalité de *y* ; *x* est déclenché par, au moins, une évaluation ; *x* est porté par, au moins, une évaluation ». (Ma traduction).

« émotion » est présenté en tant qu'élément qui relie l'individu à autrui, notamment dans le contexte de la formation de futur.e.s enseignant.e.s de langue. L'idée implicite est que tout.e formateur.trice engagera des processus de rationalisation (dimension cognitive et épistémologique), ainsi qu'un capital affectif (dimension émotionnelle et phénoménologique) alors qu'il.elle accompagne, assure et étaye un travail de formation, en vue d'amorcer des processus de développement auprès de futur.e.s enseignant.e.s de langue. Une clarification de ce double système cognitif-émotionnel est préconisée, car il en va de la précision des voies de développement professionnel des futur.e.s enseignant.e.s. Quant à la quatrième citation (Goodwin et al., 2012), elle situe l'émotion dans un cadre interactionnel et éminemment socioculturel (Vygotsky, 1978). L'émotion est ainsi décrite en tant qu'outil symbolique, en vertu duquel des interactant.e.s peuvent matérialiser leur orientation, alors qu'ils.elles négocient l'intersubjectivité au sein d'un cadre interactionnel, contextualisé et situé. La cinquième citation (Marchive, 2008) présente le construit « émotion » en filigrane, associé à une dimension affective, en fonction de laquelle l'on pourrait caractériser le lien pédagogique qui s'établit entre un.e enseignant.e et des apprenant.e.s, donc sur un plan explicitement et spécifiquement pédagogique. La sixième, et dernière citation (Mulligan & Scherer, 2012), présente une caractérisation du construit « émotion » autour de laquelle sont mobilisées la philosophie – notamment une certaine logique sémantique – et la psychologie. Des conditions sont mises en avant – notamment une durée limitée, une portée spécifique, des réactions physiologiques observables, un degré de conscientisation, ainsi qu'une forme d'évaluation résultant de cette conscience – nécessaires afin de catégoriser un comportement comme étant proprement émotionnel.

Les six citations ci-dessus suggèrent la complexité à laquelle risque de faire face tout individu qui souhaiterait étudier le construit « émotion », dans la mesure où celui-ci : a) concerne le comportement, mais aussi le fonctionnement neuro-physiologique de l'individu ; b) est assujéti à des conditionnements possibles, qui supposent une dimension diachronique, donc une histoire personnelle, une accumulation d'expériences qui peuvent être synthétisées en tant que des modèles potentiels ou scénarios possibles (Edwards, 1994) ; c) régule et permet de donner du sens aux dimensions inter-personnelles qui caractérisent les expériences sociales de l'individu, tout en

informant une dimension intra-personnelle, en fonction de laquelle, l'individu perçoit et se représente sa participation à des épisodes de socialisation.

Le construit « émotion » est central à cette troisième problématique. Or, il ne représente pas une fin en soi. Les travaux regroupés dans ce troisième chapitre, que j'ai portés ou auxquels j'ai participé, ainsi que le commentaire que j'en présente, partagent un appui commun sur ce construit « émotion ». Il y apparaît en tant qu'élément empirique, car observable, qui rend possible la caractérisation d'aspects relevant des dimensions intra- et inter-personnelles, telles qu'elles servent à structurer l'intersubjectivité d'un ensemble d'interactant.e.s, notamment dans le cadre d'une interaction, en l'occurrence didactique.

C'est par le biais de ces travaux que je m'inscris dans un courant épistémologique qui place l'émotion comme objet d'étude au sein d'interactions sociales et institutionnelles. Tel est le cas de recherches relevant du domaine médical (Drach-Zahavy et al., 2017 ; Martínez-Iñigo et al., 2007 ; Załuski & Makara-Studzińska, 2018), qui étudient des problématiques autour du bien-être du.de la patient.e et de ses proches, vis-à-vis de la perception d'authenticité du travail affectif déployé par le personnel médical, au cours du traitement, mais aussi lors de la communication avec l'entourage du.de la malade. La figure ci-dessous, empruntée à Drach-Zahavy et ses collaboratrices (2017), dont je propose une traduction, montre une proposition de modélisation de l'interaction entre ces trois éléments, dimensions intra- et inter-personnelles et régulation émotionnelle (Brun, 2015) :

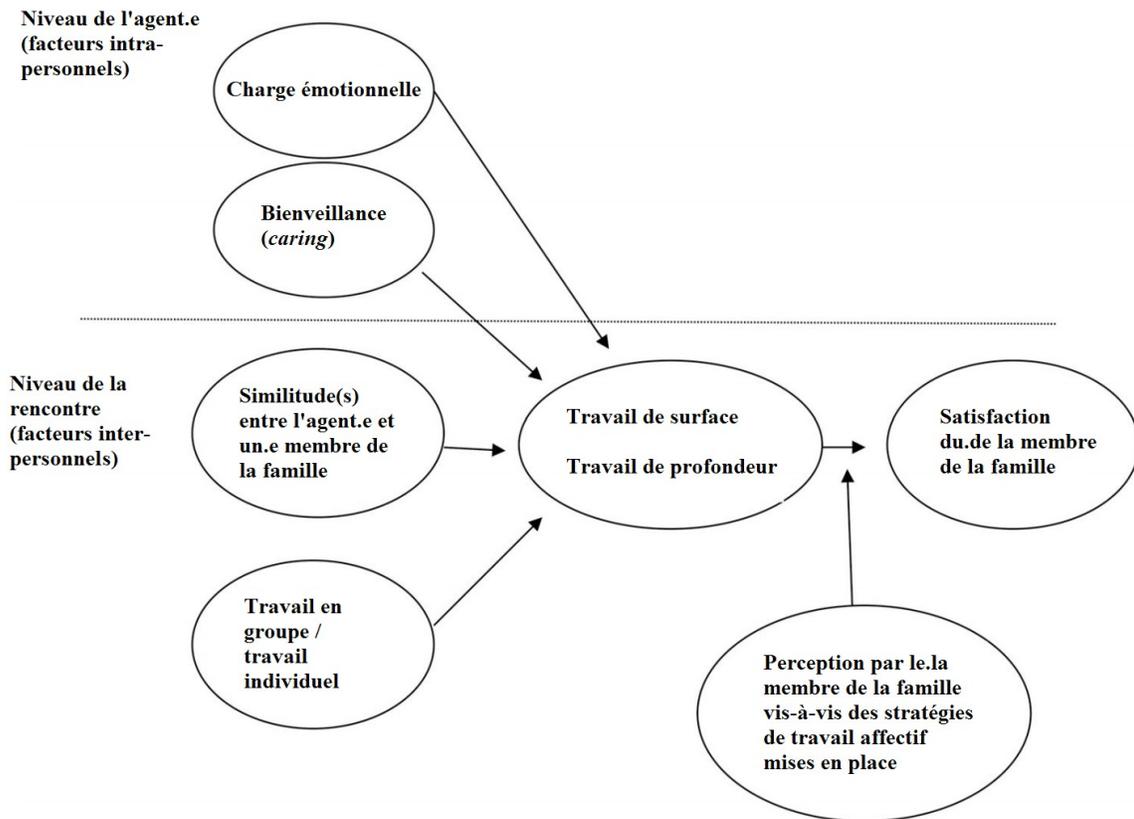


Figure 6 : Modélisation adaptée à partir de Drach-Zahavy et al. (2017)

La figure ci-dessus montre les éléments de natures intra- et inter-personnelles, dont Drach-Zahavy et al. (2017) tiennent compte dans leur problématisation de l'interaction entre le travail affectif, mis en place par du personnel médical, et la satisfaction ressentie par les proches d'un.e patient.e. Cette modélisation prévoit deux stratégies possibles de régulation émotionnelle, au milieu du modèle, notamment un « travail de surface » (*surface acting*) et un « travail de profondeur » (*deep acting*). Celles-ci sont caractérisées par Drach-Zahavy et al. (2017 : 183) de la sorte :

« In deep acting, care providers regulate their inner feelings, which involve modifying felt emotions to produce the desired display. In surface acting, on the other hand, care providers regulate their

observable expressions, which involve changing the external display of emotions to comply with organisational display rules while their inner feelings remain unchanged [...] »¹⁰²

Le travail du personnel médical et celui d'un.e enseignant.e de langue ne sont que partiellement comparables. Bien entendu, les enjeux liés au domaine d'intervention spécifique aux professionnel.le.s de la santé, peuvent être perçus comme plus importants que ceux propres aux enseignant.e.s. Toutefois, j'estime que des aspects des deux collectifs professionnels peuvent se prêter à une comparaison, potentiellement salutaire en ce qui concerne la capacité de la formation à déclencher une prise de recul auprès de ceux.celles qui la suivent. Je conçois en effet un terrain commun aux deux milieux, professionnel.le.s de la santé et enseignant.e.s de LX, dans la mesure où l'objectif des acteurs.trices de chacun des deux groupes est d'assurer l'accompagnement d'autrui vers un changement et que, la qualité (perçue) de cet accompagnement peut avoir un impact sur la durabilité et la perception de complétion du changement visé (Arnold, 1999 ; Arnold-Morgan & Fonseca-Mora, 2007 ; Atienza, 2003 ; Claudine Blanchard-Laville, 2013 ; Claudine Blanchard-Laville et al., 2004 ; Bogaards, 1988 ; Dewaele et al., 2017 ; Filloux, 2000 ; Pujade-Renaud, 1983). En ce qui concerne l'agir professoral de l'enseignant.e de langue, ce sont les dimensions intra- et inter-personnelles qui conforment le contexte, au sens large, où se conçoit, réfléchit, prépare, déroule, matérialise, acte et incarne la dimension pédagogique, spécifique à toute interaction didactique.

Dans ce qui suit, je proposerai un commentaire des travaux dans lesquels j'ai développé une didactisation, de nature émotionnelle car relevant de l'intra- et/ou de l'inter-personnel, et qui peuvent faire l'objet d'une sensibilisation, auprès de (futur.e.s) enseignant.e.s de langue, dans le cadre d'une formation. Les constats et préconisations qui vont suivre ont été formulés depuis le

102 « Dans le travail en profondeur, le personnel médical régule son ressenti interne, ce qui implique un travail de modification des émotions ressenties afin d'afficher l'attitude attendue. Lors du travail de surface, par contre, le personnel médical régule seulement des expressions qui seraient visibles, ce qui implique un travail d'adaptation de l'affichage externe des émotions, afin de composer avec les règles d'organisation prévues, sans pour autant s'occuper de son ressenti interne. » (Ma traduction). Je ne peux éviter de penser à la théorie du « self-monitoring » de Snyder (1987), qui faisait partie du cadre théorique de mes premiers travaux (Aguilar Río, 2008), et que j'ai commentée ci-haut (§2.1.1.1).

positionnement que j'ai précisé ci-haut (§1.3.1.1), celui d'un enseignant-chercheur, en didactique des langues et, plus largement, en sciences humaines et sociales, particulièrement intéressé par des problématiques relevant des dimensions intra- et inter-personnelles. En tant que tel, je n'ai jamais prétendu explorer, encore moins chercher à prouver, que des émotions particulières pourraient être associées à quelqu'acteur.trice que ce soit, qui participerait à des interactions didactiques, en vue de faciliter des processus de développement visant des objectifs d'apprentissage de nature langagière. Des auteur.e.s ont mis en valeur la prévalence de certaines émotions¹⁰³, telles qu'elles semblent émerger dans le cadre d'interactions didactiques, ou encore, telles qu'elles feraient l'objet de problématisations et d'expérimentations particulières dans le cadre d'initiatives de recherche spécifiques¹⁰⁴. C'est notamment le cas de Simons et ses collaborateurs.trices (2019), lorsqu'ils.elles s'intéressent à l'anxiété ressentie par des apprenant.e.s de langue, dans un contexte EMILE, institutionnel et en présentiel, mais aussi de Teimouri (2018), intéressé par l'impact de la honte et de la culpabilité dans des processus d'acquisition d'une langue, ou encore de Dewaele et ses collaborateurs.trices (2017), intéressé.e.s par l'influence que le plaisir et l'anxiété, ressentis et conscientisés par des apprenant.e.s de langue, peuvent avoir dans leur processus d'apprentissage. Les résultats que j'ai mis en valeur dans les travaux qui vont faire l'objet d'une analyse, au cours de ce troisième chapitre, suggèrent que les dimensions intra- et inter-personnelles, autour desquelles se matérialise l'action pédagogique de l'enseignant.e, ainsi que l'interaction didactique entre celui.celle-ci et des apprenant.e.s, seraient le contexte où peuvent émerger, et éventuellement être conscientisées, des réponses émotionnelles perçues comme positives (Peralta et al., 2019 ; Roseman, 2017) ou négatives (Harris, 2018). Ce que je vois comme l'apport principal des travaux qui articulent ce chapitre, c'est la proposition de moyens – potentiellement mobilisables, dans des situations de formation initiale, auprès de futur.e.s enseignant.e.s de langue – qui permettraient,

103 À ce propos, Dewaele et ses collaborateurs.trices (2017 : 2) observent un changement de paradigme, dans la RAL, depuis l'intégration d'approches qui relèvent de la psychologie positive (MacIntyre et al., 2016).

104 Imai (2010 : 280) fait un constat critique, quant à l'intérêt mono-thématique dont ferait preuve la recherche en RAL, essentiellement articulée autour de l'étude de l'anxiété et de la motivation, au dépens d'autres émotions, qui émergent et influent aussi les processus acquisitionnels, telles que la joie, la jalousie, ou encore l'amour (cf. Barcelos & Coelho, 2016).

d'une part, une conscientisation vis-à-vis du ressenti émotionnel d'un.e individu, et, d'autre part, d'estimer l'éventuel décalage entre les actions, associables audit ressenti émotionnel, qui auraient été déployées au cours d'une interaction didactique, et leur possible impact vis-à-vis des possibilités d'apprentissage des apprenant.e.s.

3.1.1. Observer la pratique pédagogique : l'empathie comme point d'entrée dans l'analyse de l'agir professoral

En regardant de près mes travaux de recherche depuis 2008, il m'apparaît assez clairement que l'attention que j'ai portée à l'analyse des dimensions intra- et inter-personnelles, en tant que problématique, représente une double constante, et dans ma pratique formative comme enseignant, et dans ma production scientifique comme chercheur.

Ceci me semble en effet vrai en ce qui concerne Aguilar Río (2008), où je m'appuie sur la théorie psycho-sociale du self-monitoring (Gangestad & Snyder, 2000) afin de problématiser des objets, de natures psychologique et sociale, tels que « personnalité », « projet identitaire », ou encore « présentation de soi ». Ainsi, la théorie du self-monitoring a servi comme point de départ pour un travail de réflexion portant sur la viabilité d'intégrer l'introspection en tant que pratique conscientisée, auprès de ceux et celles en position d'enseignant.e. Mon intérêt et ma sensibilité vis-à-vis des objets psycho-sociaux se sont poursuivis dans Aguilar (2008), où j'ai continué la problématisation de l'empathie (§2.1.1.1), en tant que lecture possible des traces du comportement d'enseignant.e.s de langue. Dans le cas de ce deuxième travail, je puise dans les travaux de Carl Rogers (1961, 1969) afin de mener une conceptualisation du construit « empathie »¹⁰⁵. Il s'agit d'un travail empirique, où des données interactionnelles, issues d'observations faites auprès de deux enseignant.e.s d'anglais, en milieu universitaire, à Glasgow, en Écosse, sont présentées. L'analyse de celles-ci suggère une convergence entre les actions des deux enseignant.e.s et des principes pédagogiques préconisés par la littérature sur l'enseignement communicatif et par tâches (Bérard,

105 Entre octobre et décembre 2006 j'ai participé à un séminaire de master 2 en approche psychanalytique appliquée à des contextes éducatifs. Il a été animé par Bernard Pechberty, à Paris 5 (aujourd'hui Université de Paris). Pendant cette période j'ai aussi participé à des événements organisés par le groupe de recherche Cliopsy (cf. <https://www.cliopsy.com/>, dernière consultation le 14 décembre 2020).

1991 ; Conseil de l'Europe, 2001 ; Dörnyei, 2007 ; Morris & Tarone, 2003 ; Noels, 2001 ; Nunan, 1989 ; Williams & Burden, 1997), notamment : accorder du temps aux apprenant.e.s pour compléter leurs productions dans la LX ; prendre du temps pour écouter les productions des apprenant.e.s, mais aussi établir une ambiance d'écoute réciproque parmi ceux-celles-ci ; donner aux apprenant.e.s des retours critiques dépourvus de jugements de valeur ; faire des choix éclairés quant au moment et à la manière de corriger/donner des retours ; encourager les apprenant.e.s ; valoriser les tentatives accomplies par ceux.celles-ci lorsqu'ils.elles produisent dans la langue cible. Mon attention, dans Aguilar (2008), a été portée sur des traces du comportement d'enseignant.e.s, telles qu'elles sont observables sur des transcriptions d'interactions didactiques. L'extrait ci-dessous¹⁰⁶ a fait, dans Aguilar (2008), l'objet d'une analyse du comportement de R, l'enseignant :

Figure 7 : Analyse du comportement empathique d'un.e enseignant.e dans Aguilar (2008)

L'extrait ci-dessus montre une prise de parole par l'enseignant, R, suite à la focalisation, par un.e apprenant.e, sur « somnambule », et à l'explication proposée par un.e autre apprenant.e, construite à partir de son vécu personnel, l'enseignant R délivre des explications quant à ses habitudes de sommeil dans sa jeunesse. Dans Aguilar (2008), j'ai décrit cette action interactionnelle comme indicative d'un comportement empathique, dans la mesure où l'enseignant acquiesce, accueille et contextualise, en puisant vraisemblablement dans sa propre histoire. Cette caractérisation d'un comportement empathique reprend le sens donné par Rogers (1969 : 113) :

106 « Quant j'étais jeune je parlais dans mon sommeil, j'avais l'habitude de parler dans mon sommeil, c'était assez, peut-être un peu dangereux aussi ((rire à éclats)) les gens me posaient des questions et je répondais ((rire)) est-ce que quelqu'un parmi vous parle dans son sommeil ou est somnambule ? » (ma traduction).

« So if one has little understanding of the student's inner world, and a dislike for his students or their behavior, it is almost certainly more constructive to be real than to be pseudo-empathic, or to put on a façade of caring. »¹⁰⁷

La citation ci-dessus situe le comportement empathique dont un.e individu peut faire preuve et, plus largement, toute expression d'empathie, dans un contexte interpersonnel, voire interactionnel. Ce contexte-ci est un véritable carrefour où convergent : la connaissance factuelle que l'individu A – éventuellement un.e enseignant.e – peut avoir d'un.e individu b – éventuellement un.e apprenant.e – ; l'impression que A peut se faire de B ; l'auto-perception de A, soit son image de soi ; la perception que A peut avoir quant au fait qu'il.elle envoie une image à B, mais aussi la perception que A peut avoir quant aux détails de cette image-ci ; la disposition de A à accepter ce que B ressent par rapport à soi et par rapport à autrui. Il y a, par ailleurs, chez Rogers, une dimension éthique qui régule le contact entre deux individus. Dans le cadre d'une transaction institutionnelle, au cours de laquelle A et B sont amené.e.s à occuper des positions spécifiques – telles qu'une consultation thérapeutique ou une interaction didactique entre un.e enseignant.e et des apprenant.e.s – Rogers préconise, pour le bien-être de l'individu et d'autrui, de rester fidèle à soi-même, à son ressenti, à son image de soi, plutôt que d'entretenir une attitude de soutien, prétendument empathique, qui peut être en décalage avec l'attitude et le ressenti réels de l'individu. Être en phase avec soi, avec son ressenti, ou bien être en décalage, c'est ce à quoi Rogers (1969 : 113) fait référence lorsqu'il évoque la « congruence » :

« To be genuine, or honest, or congruent, or real, means to be this way about oneself. I cannot be real about another, because I do not know what is real for him. I can only tell – if I wish to be truly honest – what is going on in me. »¹⁰⁸

107 « Donc pour celui ou celle qui ne serait pas au courant de ce qui se passe dans la tête de l'élève, et qui n'apprécierait d'ailleurs son comportement, il serait très certainement plus constructif de faire en sorte d'être vrai à soi-même plutôt que d'essayer de se montrer pseudo-empathique, ou encore de faire semblant d'être attentionné.e » (Ma traduction).

108 « On ne peut être vrai.e, ou honnête, ou congruent.e, ou réel.le, que par rapport à soi. Je ne peux pas être vrai à moi-même par rapport à quelqu'un d'autre que moi, parce que je ne sais pas ce qui est réel pour quelqu'un d'autre que moi. Tout ce que je peux savoir – si je veux être vraiment honnête – c'est ce qui se passe à l'intérieur de moi-même. » (Ma traduction).

Pour Rogers, cet état de (non) congruence avec/par rapport à soi ne peut être que l'aboutissement d'un processus qui nécessite du temps pour : se connaître ; se comprendre ; s'accepter ; accepter de se montrer tel.le quel.le auprès d'autrui¹⁰⁹. Cette manière de problématiser la conduite de l'individu, lorsqu'il.elle participe à une situation à la dimension inter-personnelle explicite, a structuré certaines de mes interrogations par rapport à la pédagogie, notamment quant aux rôles d'accompagnateur.trice et/ou facilitateur.trice qui sont accordés aux enseignant.e.s de LX. En effet, j'ai cherché des voies de compréhension, voire de convergences, entre des comportements potentiellement empathiques et la fonction d'accompagnateur.trice, propre à l'enseignant.e de langue, qui est caractérisée par la littérature sur la pédagogie communicative et par tâches (Bérard, 1991 ; Conseil de l'Europe, 2001 ; Dörnyei, 2007 ; Morris & Tarone, 2003 ; Noels, 2001 ; Nunan, 1989 ; Williams & Burden, 1997). À nouveau, comme c'était le cas d'Aguilar Río (2008), Aguilar (2008) annonce la naissance d'une problématique que j'explicitai quatre ans plus tard – (Aguilar Río, 2012b) –, et qui concerne la définition d'objectifs, pour la formation initiale, en fonction desquelles des futur.e.s enseignant.e.s pourraient engager un travail d'introspection et de connaissance/compréhension/acceptation de soi.

3.1.2. La prise de décisions en tant que processus cognitif et émotionnel : fondements théoriques de conceptualisation de l'agir professoral

J'ai exprimé plus haut (§3.1) mon adhésion au double système, cognitif-émotionnel (Damasio, 2003, 2006, 2008 ; Salmela, 2014), en vertu duquel tout individu peut porter un regard, sur soi et sur sa position au sein de la situation à laquelle il.elle participe, et donc faire une estimation par rapport à l'ensemble de la situation. Une telle participation mobilise des compétences cognitives et émotionnelles, telles que l'attention, l'empathie, la compréhension, la communication, qui permettent que des actions soient véhiculées, des informations transmises, (in)comprises et éclairées si nécessaire, mais aussi que des objectifs soient visés et éventuellement atteints, au travers de la complétion de tâches. Toutes ces étapes supposent des prises de décision, qui peuvent être comprises comme la matérialisation de façons de procéder, parmi un ensemble de

109 Ce qui représente, d'après Rogers (1969 : 114) un risque, un peu dans le sens de Goffman (1967 : 39-40).

possibles. Cette matérialisation suppose des choix ; ceux-ci peuvent résulter d'un calcul réfléchi et conscient, ou encore se rapprocher d'une réponse quelque peu automatisée, voire spontanée et instinctive, ou encore réflexe. Les deux modèles ci-dessous illustrent ces degrés de (in)conscience et de (non) réflexivité, en fonction desquelles peuvent se matérialiser des manières de procéder, concrètes et observables, car menant vers des actions interactionnelles, contextuelles et situées :

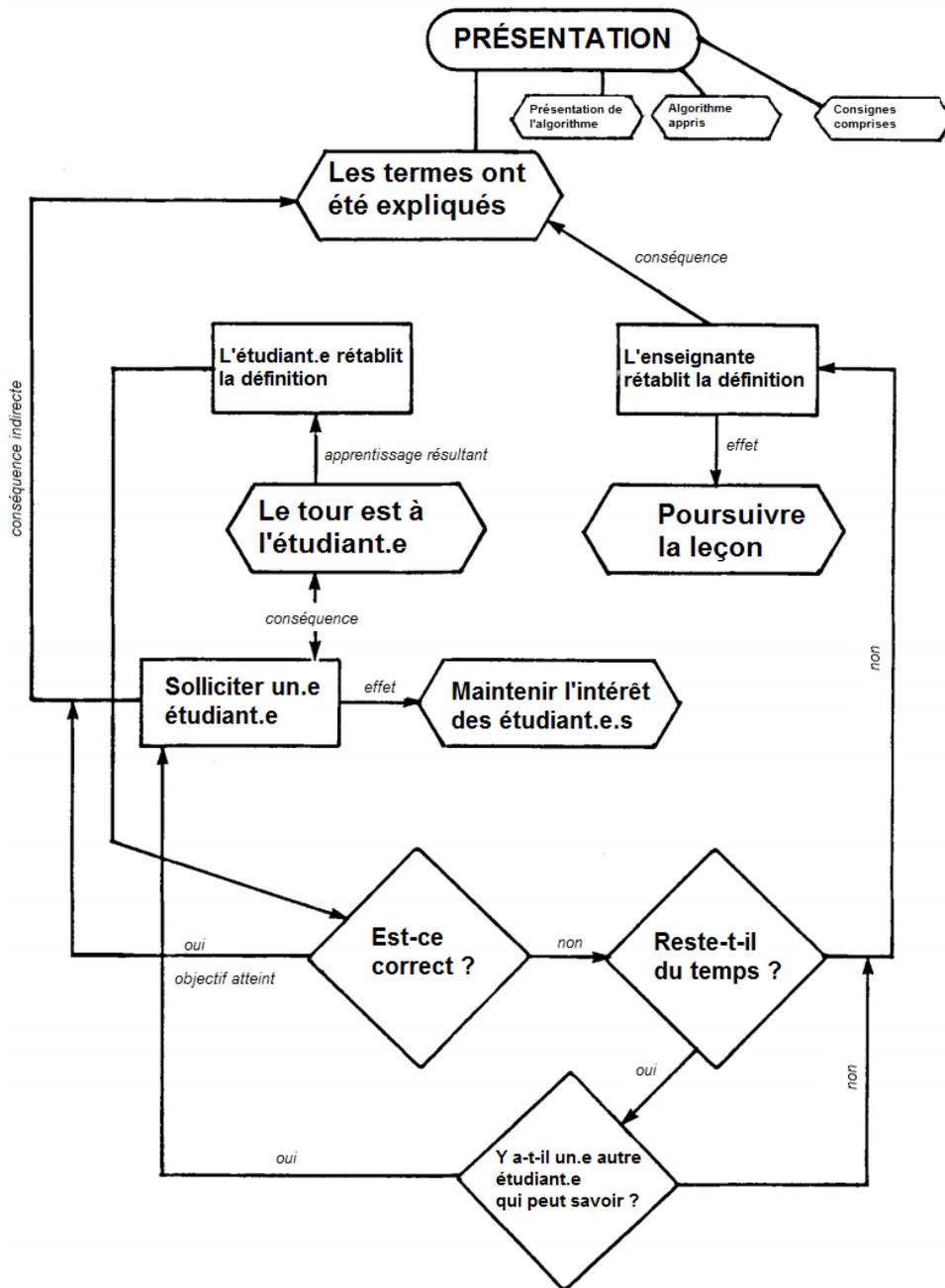


Figure 8 : Modélisation de l'action d'explication (Leinhardt & Greeno, 1986)

La figure ci-dessus, empruntée à Leinhardt et Greeno¹¹⁰ (1986 : 79), montre ce qui serait, d'après les auteur.e.s, le(s) cheminement(s) potentiel(s), lors d'une activité pédagogique d'explication d'un algorithme, au cours d'une leçon de mathématiques. Ce schéma complexe décrit les étapes possibles, voire prévisibles, à partir des objectifs d'apprentissage définis par l'enseignant.e pour la leçon – notamment « l'algorithme » –, et en fonction des retours constatés chez les apprenant.e.s. Les actions et ré(tro)actions possibles sont articulées par le fil conducteur que constituent les objectifs d'apprentissage et les gestes pédagogiques que l'enseignant.e est amené.e à déployer en fonction des étapes franchies, voire activées. Il s'agit d'un schéma essentiellement cognitif, qui représente les décisions intermédiaires pouvant être actées par l'enseignant.e selon sa perception des besoins et de la prestation des apprenant.e.s, au fil de l'interaction didactique, toujours en vue d'un objectif didactique précis. Malgré son architecture complexe, ce schéma demeure quelque peu mécanique¹¹¹, si bien que ne sont pris en compte que les rapports possibles et constatés des différent.e.s acteurs.trices à des objets de savoir. Sont ainsi laissés en dehors de ce modèle les états émotionnels, de quelque'acteur.trice que ce soit – à l'exception près du construit « intérêt », dont on peut supposer une corrélation potentielle avec des états émotionnels – qui peuvent accompagner le positionnement par rapport à un objet de savoir, voire à une demande de clarification de son positionnement par rapport au dit objet, ou encore en relation avec un.e autre acteur.trice. La figure suivante, emprunté à Damasio (2003), plus générale et décontextualisée, tient compte en revanche de ces états émotionnels, présents dans toute situation sociale et r(el)ationnelle :

110 Il s'agit d'une traduction du schéma original (ma traduction).

111 Telles que je les ai caractérisées (§2.1), les études sur la pensée enseignante ont connu une évolution épistémologique, si bien qu'elles sont passées de la présentation de caractérisations mécaniques et rapprochées d'une approche cognitive qui cautionne la modélisation des actions humaines comme s'il s'agissait du comportement d'un ordinateur – le cas du schéma de (Leinhardt & Greeno, 1986) – à l'approche de l'agir professoral en suivant une démarche phénoménologie et ethnographique, qui prend en compte les représentations idiosyncrasiques de ceux et celles en position d'enseignant.e (Borg, 2009 ; Breen et al., 2001 ; Cicurel & Aguilar Río, 2014 ; Freeman, 2002).

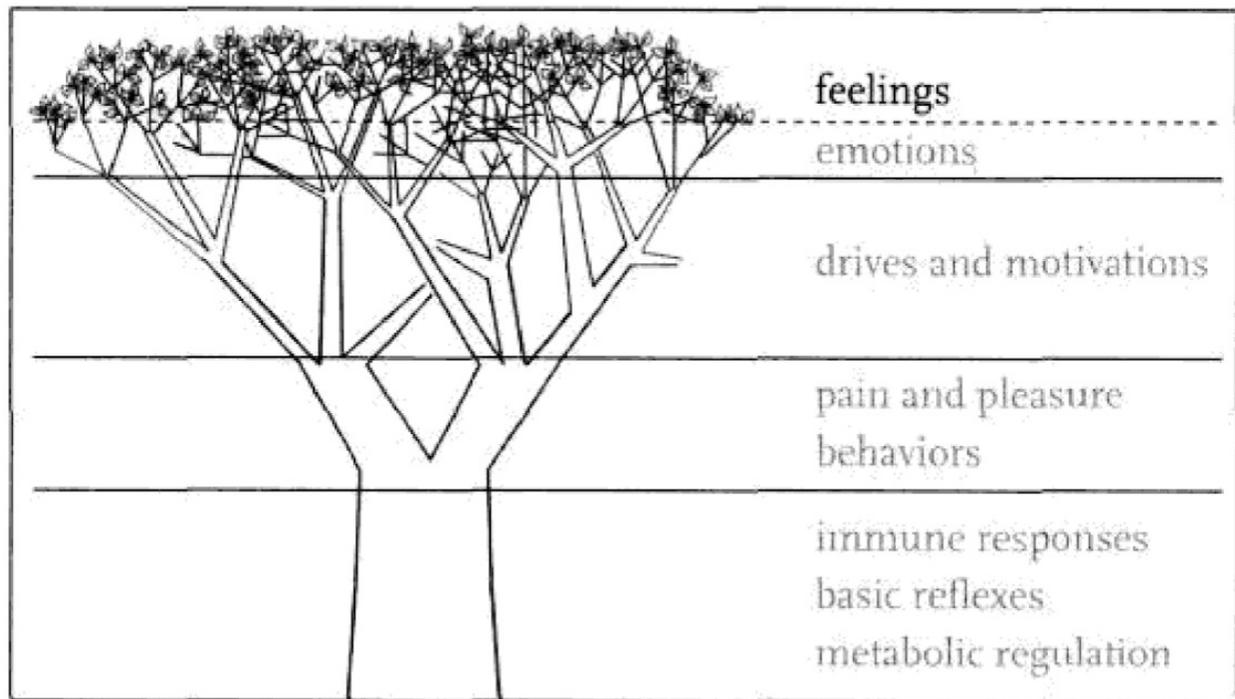


Figure 9 : Arbre homéostatique de Damasio (2003)

L'arbre homéostatique¹¹² de Damasio (2003), propose une modélisation implicite de la prise de décisions, par des couches de sous-composantes, ce qui conforme un système décisionnaire allant du moins conscient et réflexif – les fonctions métaboliques, les réflexes de base et les réponses du système immunitaire, à la base de l'arbre – vers des formes de raisonnement, pas complètement inconscient, sous la forme de sentiments, à l'interface entre le « rationnel » et le « pas rationnel du tout ». Les couches successives de sous-composantes participent, toutes – à des degrés et des proportions différents, et en remplissant des fonctions spécifiques, toutes imbriquées –, à ce que l'individu se positionne, de manière holistique, par rapport à un.e interlocuteur.trice, objet, contexte donné.e. Chaque couche de sous-composantes traite ce positionnement, selon la fonction à laquelle elle s'est spécialisée, et envoie des informations à la couche supérieure, de manière à ce que des actions soient enclenchées, qui servent à ce que la personne poursuive sa tâche de participation à une situation sociale.

112 « Sentiments ; émotions ; impulsions et motivations ; comportements guidés par la douleur et le plaisir ; réponses immunitaires ; réflexes basiques ; régulation métabolique » (Ma traduction).

Outre la présence par défaut de ce système dual, cognition-émotion, la personne placée en position d'enseigner une langue est censée posséder un savoir, complexe et multiforme, informé à partir des savoirs émanant des disciplines de référence. Pour reprendre la formulation de Narcy-Combes (2005 : 155), « [i]l est de la responsabilité de l'enseignant de se constituer un savoir et une pratique instruite qui lui permettent d'éviter les erreurs qui peuvent l'être ».

L'intégration d'une dimension réflexive¹¹³ (§2.2.3) en formation initiale des futur.e.s enseignant.e.s de langue, va de pair avec les principes d'auto-décentration et de prise de recul auxquels je me suis référé précédemment. En vue de favoriser une prise de décisions éclairée et pertinente, autant que faire se peut, je conçois une formation initiale bâtie sur deux piliers : d'une part, l'exposition à des contenus théoriques et des concepts, des modèles, des études pratiques et de cas (Jiménez Raya & Vieira, 2015) ; d'autre part, au travers de la mise en pratique de ces contenus dans des situations de prise en main. La complémentarité entre ces deux pôles doit permettre la mise à l'épreuve, l'appropriation, l'internalisation et l'opérationnalisation des savoirs savants, de manière à permettre l'amorce, chez les futur.e.s enseignant.e.s, d'un sentiment de légitimité naissante. L'intérêt porté sur la prise de décisions, en tant qu'objet de recherche, a plusieurs valeurs épistémologiques, exploitables dans le cadre de la formation :

a) analytique, quant aux savoirs, complexe et multiformes, dans lequel des enseignant.e.s puissent lorsqu'ils.elles s'estiment confronté.e.s à des situations où une décision de leur part est nécessaire, voire attendue ;

113 Je vois d'ailleurs un parallèle entre la réflexivité, en formation initiale d'enseignant.e.s de langue, et l'attention consciente, en tant que capacité opératoire ayant un rôle à jouer dans l'apprentissage, selon les travaux de recherche menés en RAL. En effet, j'estime que dans les deux cas, il s'agit d'une dimension méta-cognitive qui participe à l'étayage du processus de changement que suppose toute expérience d'apprentissage. À ce propos, je trouve particulièrement intéressants et éclairants les travaux, en RAL, de Han & Kang (2018), Suzuki & DeKeyser (2017) et Van Patten (2016), à propos de l'articulation et éventuelle complémentarité entre les savoirs explicite, implicite et explicite automatisé. Je trouve que ces modèles d'apprentissage, cognitifs et symboliques, permettent de se représenter autrement la formation initiale, notamment en ce qui concerne la temporalité des processus formatifs, leur éventuelle intégration par des enseignant.e.s en formation, ainsi que le lien, a priori complémentaire, entre théorie et pratique, en vue de l'accompagnement vers un agir professoral réfléchi, responsable et pertinent, vis-à-vis des contextes de pratique considérés.

b) diagnostique, en ce qui concerne l'éventuelle complémentarité entre contenus théoriques et aspects pratiques, telle que celle-ci peut (ne pas) être perçue par des futur.e.s enseignant.e.s, au cours d'une formation, voire telle qu'elle peut se réorganiser, à mesure que l'expérience enseignante s'accroît, selon la perception d'enseignant.e.s de langue, via l'analyse de données déclaratives (Arshavskaya, 2017 ; Karimi & Norouzi, 2017 ; Tanghe & Park, 2016) ;

c) praxéologique et formative, si bien que la définition des outils présentés à des futur.e.s enseignant.e.s de langue, se reconfigure en fonction des deux éléments précédents (Aguilar et al., 2017 ; Cicurel & Aguilar Río, 2014).

Ces trois dimensions sont étroitement liées. Ce scrutin, éventuellement collaboratif et co-construit, peut éclairer quant à la part réfléchie et pouvant se rapporter à la mobilisation de savoirs savants professionnels, mais ainsi en ce qui concerne d'autres critères, peut-être non strictement didactico-pédagogiques, qui entrent en jeu lors de la prise de décisions.

3.1.3. De l'analyse de l'agir professoral vers l'abstraction : Émergence d'une éthique pédagogique

Dans Aguilar Río (2012b), j'ai poursuivi l'étude de l'hypothétique tension entre les principes pédagogiques et d'autres principes possibles, en l'occurrence personnels, portés par l'enseignant.e, donc potentiellement à l'œuvre au cours de l'interaction didactique. Aguilar Río (2012a) explicite l'adhésion à une vision de l'individu, dont l'identité ne serait pas univoque, mais plutôt plurielle, du fait de sa multi-appartenance, dans le sens du « sentiment d'identité » de Marc (2005 : 122) :

« Le propre du sentiment d'identité est bien d'établir une intégration, une cohérence et une continuité intérieures dans la pluralité des actualisations et des perceptions de soi, liée à la diversité des situations sociales [...] Dans chaque culture, en effet, les catégories, les groupes, les rôles sociaux, les idéologies apportent avec eux des prototypes valorisés, des figures de références, des exemples approuvés, offerts comme modèles identificatoires à l'individu [...] »

Je me suis intéressé, dans Aguilar Río (2012b), au développement d'une « identité professionnelle » (Cachet, 2009 ; Coldron & Smith, 1999 ; Duff & Uchida, 1997 ; Steadman et al.,

2018 ; Zembylas, 2003), qui viendrait compléter, grâce à la formation initiale, le répertoire identitaire d'un.e individu, et par conséquent son concept de soi :

« Nous entendons la formation initiale des enseignants de langue comme une condition préalable à la pratique professionnelle. La pratique enseignante sera facilitée d'autant plus que le candidat-enseignant aura bénéficié d'une réflexion guidée sur ce que veut dire apprendre et enseigner. L'éventuelle condition de « natif » d'un locuteur peut être favorable, voire souhaitable, mais certainement pas suffisante au métier d'enseignant de langue. Au cours de la formation initiale, les futurs enseignants sont ainsi mis en contact avec des notions les sensibilisant aux aspects complexes qui conforment une situation – souvent institutionnelle – d'enseignement, aux processus d'apprentissage, ainsi qu'aux pratiques les plus à même de faciliter ceux-ci. Les candidats-enseignants doivent, par ailleurs, avoir l'occasion de découvrir des savoir-faire techniques leur permettant de débiter dans le métier : intégration de gestes pédagogiques de base, familiarité avec certaines méthodologies d'enseignement d'une langue [...] » (Aguilar Río, 2012b : 8)

Un questionnement spécifique est proposé dans Aguilar Río (2012b). Il porte sur la perception, par des enseignant.e.s de langue, de la pertinence de leur formation suivie, en vue de de l'accomplissement de leurs fonctions en tant qu'enseignant.e.s. Ces sont les ESD, réalisés auprès de sept enseignant.e.s observé.e.s, dans quatre contextes d'observation, qui font l'objet d'une analyse de contenu (Bardin, 1993). Par ailleurs, des données produites lors d'entretiens collectifs, auprès des apprenant.e.s ayant travaillé avec les sept enseignant.e.s, ont aussi été traitées à la manière de l'analyse de contenu. Dans le cas des apprenant.e.s, il s'agissait d'interroger leur perception de la pratique des enseignant.e.s. Enfin, les contenus disponibles des formations suivies par les enseignant.e.s a aussi fait l'objet d'une analyse de contenu. L'analyse suggère que les sept enseignant.e.s et les apprenant.e.s ayant participé aux entretiens collectifs, accordent de l'importance à ce que « l'enseignant de langue ait des qualités d'ordre personnel et relationnel et qu'il sache les faire valoir face aux apprenants, en situation d'enseignement » (Aguilar Río, 2012b : 15). Or, l'analyse suggère aussi que « seulement les formations [...] suivies par les enseignants écossais, comprenaient des contenus relevant des dimensions personnelle, affective et émotionnelle » (Aguilar Río, 2012b : 16). Ceci conduit vers une préconisation, en guise de conclusion, concernant les contenus à prévoir en formation initiale, qui est reproduite ci-dessous :

« [...] il importe, dans la formation initiale d'enseignants de langue, de faire une place au développement personnel et ce, afin que les futurs enseignants puissent entamer une réflexion sur le(s) rapport(s) entre, d'une part, leur personne – leurs croyances, leurs attitudes, leurs valeurs, leurs traits de personnalité – et, d'autre part, les rôles, les fonctions et les valeurs d'enseignant que la société attend qu'ils intègrent. Il revient aux futurs enseignants de mener un travail de réflexion sur soi pour faire le point sur leurs attentes et leurs représentations concernant le métier d'enseignant. Il revient aux formateurs de formateurs d'accompagner cette réflexion afin de permettre que la construction d'une identité enseignante soit amorcée. Enfin, il revient aux institutions de formation de prévoir dans leurs programmes des espaces où cette réflexion accompagnée sera possible. » (Aguilar Río, 2012b : 18).

La citation ci-dessus annonce des travaux ultérieurs, dans lesquels il est question d'imaginer des contenus de formation pouvant être déclinés à partir de ce « développement personnel ». Celui-ci est esquissé ci-dessus comme nécessitant des formes de médiation, qui rendent possible, par le biais d'un recul épistémique (J.-P. Narcy-Combes, 2005 : 12), de porter un nouveau regard sur soi (Cicurel & Narcy-Combes, 2014), conscient, informé et réfléchi.

J'estime avoir fait un pas ultérieur en cette direction dans Aguilar Río (2013b), où j'ai caractérisé des aspects contextuels de l'agir professoral, à l'aune du système dual de fonctionnement cognitif-émotionnel proposé par Damasio (2006), notamment en proposant une analyse mixte, à partir d'un double ensemble des données, d'une part interactionnelles, et traitées à la manière de l'analyse conversationnelle, et d'autre part déclaratives, car produites au cours d'entretiens semi-directifs (ESD) et d'auto-confrontation (EAC) et interprétées selon une analyse du contenu (Bardin, 1993)¹¹⁴.

Comme indiqué ci-haut (§3.1), le système dual proposé par Damasio (2006) présente la cognition et l'émotion comme les deux piliers d'un dispositif perceptif qui permet à tout individu de se représenter dans le *hic* et *nunc*, mais aussi de définir des stratégies d'action possibles, en vue de sa participation à des activités à la dimension sociale et inter-personnelle. Dans mon approche mixte, les données interactionnelles ont permis le repérage des réponses vraisemblablement émotionnelles, tandis que les données déclaratives ont servi à rationaliser certaines des réponses

114 Cette approche mixte, récurrente dans mes travaux, sera détaillée dans le chapitre 4.

ayant été identifiées comme émotionnelles. En voici une illustration, composée d'une transcription accompagnée de deux captures d'image, extraite d'Aguilar Ríó (2013b) :

- 1 MF : uh-uh
->MF regarde vers la porte, des pas dans le couloir<-
- 2 (0.3)
- 3 IK : oui + [{MR}]
->IK regarde vers la porte, les pas se rapprochent<-
- 4 MF : [oui + [OUI + oui MR:[: SUPER::=]
->MF se tourne vers AS, sourit<-
- 5 {AF} : [XXX
- 6 {AF} : [XXX
- 7 MR : =bonjour
->MR entre dans la salle<-

Figure 10 : Émotion et cognition dans l'agir professoral, Aguilar Ríó (2013b) 1/2

L'extrait ci-dessus montre l'arrivée, dans une salle de classe, d'une apprenante retardataire, MR, puis la réaction de MF, l'enseignante, qui exprime verbalement de la satisfaction (« super »), mais aussi au travers de sa gestualité, comme le suggèrent les captures d'écran du vidéo-enregistrement, ci-dessous, qui a donné lieu à la transcription ci-dessus :



(Ligne 1)



(Ligne 3)

Figure 11 : Émotion et cognition dans l'agir professoral, Aguilar Ríó (2013b) 2/2

L'image à droite, correspondant aux lignes 3 et 4 dans la transcription, suggèrent une réaction émotionnelle, chez l'enseignante MF, proche du soulagement et de la joie, alors qu'elle constate l'arrivée de l'apprenante MR. Confrontée à cette transcription, ainsi qu'au vidéo-enregistrement, au cours d'une EAC, l'enseignante MF a réagi comme ceci :

Obs : non, mais je vous en prie, enfin, je comprends que, c'était un peu, un peu embêtant aussi, °ehhmm° ((silence)) est-ce que, ça veut dire quelque chose particulier, que

MF : {°que je me sois trompée↑°}

Obs : que, NON, NON

MF : oui, oui, {oui} °XXX°

Obs : que MR soit arrivée, ehhh

MF : (.) oui, parce que, enfin, eh, s, si vous voulez, ehhh {((silence))} vous avez enseigné, non↑

Obs : ((acquiesce?))

MF : bon (.) ehhhh, quand on est enseignant, surtout dans ce type de cours, eh, il y a nous↑, mais on compte aussi sur {nos}, les bons éléments de notre classe (.) et, eh, quand je {vois} une classe a#vec# ((glousse)) eh, trois éléments sur quatre qui étaient des éléments un peu lourds ((glousse)), j'étais bien contente de voir arriver un deuxième élément qui allait pouvoir un peu me, m'aider et {essayer} de mettre un peu de, d'animation, faire passer un peu de communication, eh, dans la classe

Obs : d'accord

MF : on s'appuie quand même, hein↑

Obs : oui

MF : de temps en temps

Obs : hmm

MF : sur les, eh

Obs : hm, oui

MF : #(.)# #sur les bons# ((glousse))

Obs : oui, d'accord

MF : ((glousse))

Comme le suggère l'extrait de l'EAC auprès de MF, ci-dessus, les réponses émotionnelles repérées au cours de l'analyse des données interactionnelles (cf. figures 10 e 11) sont confirmées par le discours de MF, et contextualisées selon une logique pédagogique. L'apparente joie observée dans la transcription se traduit, pour MF, comme l'annonce de la possibilité de conduire l'interaction didactique, grâce à l'arrivée de l'apprenante MR, dans des conditions plus satisfaisantes

pour l'enseignante, si bien que la présence de MR représenterait pour l'enseignante MF la garantie d'une communication accrue.

La portée physiologique des émotions est évoquée par Aguilar Ríó (2013b), tout en insistant sur la difficulté d'attribuer une valeur univoque à des manifestations émotionnelles observables, telles que des larmes, des sanglots ou le rire. À ce propos, Aguilar Ríó (2013b) met en garde quant au risque de surinterprétation, si bien que des phénomènes de projection (Bloch, 1999 : 680)¹¹⁵ pourraient prendre le dessus d'une démarche empirique et objective d'analyse du réel observable. Comme toute action sociale, l'agir professoral relève d'un fonctionnement gouverné par le double système cognitif-émotionnel décrit par Damasio (2006).

La psychologie sociale et de l'individu constitue le deuxième pilier disciplinaire sur lequel s'appuie Aguilar Ríó (2013b). La modélisation de l'identité (§2.1) proposée par Markus et Kunda (1986), selon laquelle il existerait un soi profond, avec d'autres soi superposés, selon des critères de portée mais aussi d'intégration chronologique, sur un axe longitudinal, est reprise dans Aguilar Ríó (2013b) afin de caractériser un.e individu dont les aspects constitutifs ne seraient pas figés, mais relèveraient plutôt d'un fonctionnement dynamique, modulable, évolutif. Étant donné que l'objet de recherche central dans Aguilar Ríó (2013b) se situe autour des actions observables d'enseignant.e.s de langue, ainsi que par rapport à leur éventuelle corrélation avec des aspects relevant du système cognitif-émotionnel proposé par Damasio (2006), les problématiques de l'agir professoral (§2.2) et de la cognition enseignante (§2.2.1), dans le champ disciplinaire de la didactique des langues et des sciences de l'éducation (§1.2), constituent le troisième pilier dans Aguilar Ríó (2013b). En tant que dispositif pouvant faciliter le processus d'apprentissage d'une langue, l'interaction didactique, en milieu institutionnel, suppose souvent une répartition spécifique des rôles et fonctions entre l'enseignant.e, chargé.e d'assurer une médiation, et les

115 Bloch (1999 : 680) propose la définition suivante de l'entrée « projection » : « Opération par laquelle un sujet situe dans le monde extérieur, mais sans les identifier comme tels, des pensées, des affects, des conceptions, des désirs, etc., croyant de ce fait à leur existence extérieure, objective, comme un aspect du monde. Dans un sens plus étroit, la projection constitue une opération par laquelle un sujet rejette dans le dehors et localise dans l'autre personne une pulsion qu'il ne peut pas accepter pour sa personne, ce qui lui permet de la méconnaître en lui-même. La projection, à la différence de l'introjction, est une opération essentiellement imaginaire. »

apprenant.e.s (§2.1.2.1. et §2.1.2.2). Comme le suggère la littérature sur la pédagogie communicative et par tâches (Bérard, 1991 ; Conseil de l'Europe, 2001 ; Dörnyei, 2007 ; Morris & Tarone, 2003 ; Noels, 2001 ; Nunan, 1989 ; Williams & Burden, 1997), les rôles d'expert.e dans la LX, de facilitateur.trice de l'apprentissage et d'interlocuteur.trice, reviendraient à l'enseignant.e. De ce fait, l'enseignant.e de langue devient lui.elle même un facteur de plus, qui peut faciliter ou empêcher le processus d'apprentissage des apprenant.e.s, selon l'aisance, l'efficacité et la pertinence avec lesquelles il.elle administre les trois rôles qui sont censés lui revenir, afin de lui permettre de mener à bien sa tâche sociétale. Outre son rôle d'expert.e, l'enseignant.e est chargé.e, en tant qu'interlocuteur.trice, d'animer la communication dans la langue cible. Il a été suggéré plus haut que l'intégration d'une LX (Dewaele, 2017), dans le répertoire langagier d'un.e individu, peut avoir un impact sur la vision de soi de l'individu-même. À ce propos, l'enseignant.e de langue peut, au travers de son comportement, contribuer au développement d'une régulation émotionnelle chez l'individu en position d'apprenant.e (Henry & Thorsen, 2018). Des études ont souligné l'importance de sensibiliser aux dimensions intra- et inter-personnelles, auprès des futur.e.s individus devant assurer une médiation (Virat, 2014), notamment des enseignant.e.s, en situation de formation initiale (Lafranchise, 2010 ; Lafranchise et al., 2014 ; Macazaga López et al., 2013). En puisant à nouveau dans la psychologie humaniste de Rogers (1961, 1969), j'ai préconisé, dans Aguilar Río (2013b), de tenir compte des émotions ressenties, par des enseignant.e.s de langue, vis-à-vis des interactions didactiques co-construites avec les apprenant.e.s¹¹⁶, dans l'analyse de pratiques et, plus largement, dans la problématisation de l'agir professoral :

« Nous plaidons pour qu'une place soit faite à l'émotion dans la formation des enseignants de langue. Une caractérisation de l'action enseignante comme action ressentie suppose : 1) un travail auprès des (futurs) enseignants de sensibilisation aux émotions que l'action enseignante éveille chez eux; 2) un accompagnement dans l'exploration de celles-ci ; 3) une conscientisation sur la

116 Des émotions peuvent être ressenties en amont, durant et en aval de ces interactions didactiques. Toutes les émotions éventuellement ressenties, à quel que soit le stade chronologique, par rapport à l'interaction didactique proprement dite, peuvent porter des informations capitalisables du point de vue de la formation, de la prise de recul et de la conscientisation des aspects phénoménologiques et subjectifs qui peuvent soutenir l'agir professoral.

dimension émotionnelle dont relève l'espace pédagogique que partagent l'enseignant et un groupe d'apprenants de L2. » (Aguilar Ríó, 2013 : 141)

Aguilar Ríó (2013b) ne comporte pas d'hypothèses explicites, pour lesquelles un protocole de recherche spécifique aurait été mis en place, en vue de proposer des éléments de réponse (in)validants. Deux hypothèses implicites soutiennent, en revanche, la problématisation que j'ai proposée dans ce travail. Elles ne sont pas (in)validables par l'approche méthodologique développée, mais servent plutôt comme des problématiques chapeau, vers lesquelles j'ai orienté certains de mes travaux ultérieurs (Aguilar Ríó, 2016 ; Aguilar et al., 2017 ; Brudermann et al. 2018). La première hypothèse relève d'une forme de tautologie. Étant donné l'analyse proposée par Damasio (2006) quant à l'activité humaine – elle serait systématiquement gouvernée par le double système cognitif-émotionnel –, il en découle que l'agir professoral – compris comme toute énergie, soit cognitive, soit émotionnelle, dirigée (in)consciemment par un.e individu, en vue de se représenter des aspects liés à son rôle sociétal en tant qu'enseignant.e de langue – relève aussi de ce double système cognitif-émotionnel. La deuxième hypothèse suppose la possibilité de sensibiliser, en situation de formation, à des aspects de nature émotionnelle qui seraient mobilisés par un.e individu, en lien avec son agir professoral. Il ne s'agirait pas d'identifier des émotions qui pourraient être, systématiquement et d'une manière générale, associées à la pratique d'enseignement d'une LX, mais plutôt de concevoir, au travers d'une approche en ingénierie didactique (Brudermann et al. 2018), des moyens, des outils et des procédés, grâce auxquels, un.e individu en formation, pourrait prendre conscience et reconnaître, des ressentis ayant eu lieu dans des contextes, spatiaux ou mentaux, ou encore relevant de ses représentations et/ou de sa perception vis-à-vis de sa pratique, où son agir professoral serait mobilisé (Goodwin et al., 2012).

Une question de recherche implicite guide l'analyse des données, dont j'ai proposé une ébauche dans Aguilar Ríó (2013b). Elle porte premièrement sur la possibilité de repérer des réactions émotionnelles, contenues dans des actions interactionnelles observables, déployées au cours d'une interaction didactique. Deuxièmement, une interrogation est implicitement posée, quant à la possibilité de co-construire, avec les enseignant.e.s dont les actions auraient fait l'objet d'une analyse, un sens à ces actions-ci, en tant que candidates à réactions émotionnelles. J'ai mis en

évidence dans Aguilar Ríó (2013b), au travers des analyses susmentionnées, des traces de résonance émotionnelle¹¹⁷ (Coburn, 2001 ; Lhuillier, 2006 ; Schrock et al., 2004), qui suggèrent la présence d'une expression à la valence émotionnelle positive, dans l'agir professoral de l'enseignante observée, mais aussi, des réponses émotionnelles produites au cours de l'auto-confrontation que ladite enseignante a accepté d'engager, en tant que co-analyste. Ces éléments empiriques et observables, semblent aller dans le sens de la définition d'émotion proposée par Goodwin et ses collaborateurs (2012 : 30), selon qui, il s'agirait d'un phénomène social, qui découle de pratiques systématiques, intégrées dans des processus d'interaction situés. En effet, comme je l'ai suggéré dans Aguilar Ríó (2013b : 151), « [l]e corps, notamment les gestes et d'autres indices émotionnels visibles, [apparaissent comme] la partie directement observable de processus moins accessibles », ce qui rejoint les problématisations proposées par d'autres chercheurs.e.s, dont certains.e.s collègues didacticiens.ne.s, vis-à-vis la dimension corporelle et kinésique de l'interaction didactique (Azaoui, 2014 ; Gelder, 2006 ; Kleinsmith & Bianchi-Berthouze, 2013 ; Pujade-Renaud, 1983 ; Tellier & Cadet, 2014 ; Van den Stock et al., 2007).

Les trois analyses d'interactions didactiques que j'ai proposées dans Aguilar Ríó (2013b), intègrent systématiquement trois étapes : des données interactionnelles qui informent sur l'agir situé ; des données déclaratives qui informent potentiellement sur des principes ; enfin, des données interactionnelles et déclaratives, produites lors de l'auto-confrontation. Celles-ci montrent des articulations autour de, respectivement, un ressenti proche de la colère (car présence de traces sémiotiques qui suggèrent une forme d'insatisfaction, voire de mécontentement), et un ressenti catégorisable comme de la joie (car présence de traces sémiotiques qui suggèrent une forme de soulagement). Ces trois analyses pointent vers l'apparente expression de deux émotions de base

117 Dans leur étude à propos des stratégies interpersonnelles de soutien, au sein d'une communauté transgenre, Schrock et ses collaboratrices (2004 : 62) définissent la « résonance émotionnelle » comme « l'harmonie émotionnelle et/ou contradiction entre des cadres collectifs d'action et les vies émotionnelles des recrues potentielles ». Nous reprenons cette notion, qui est proposée dans un cadre collectif, dans la mesure où elle nous permet de signifier la convergence, la cohérence et le renouvellement d'une expression émotionnelle au niveau d'un.e individu, orientation, alors que celui.celle-ci devient récepteur.trice de ses propres actions, au travers du dispositif différé de l'auto-confrontation.

(Tracy & Randles, 2011) – notamment la joie et la colère –, repérées dans les données interactionnelles et vraisemblablement confirmées au cours de l’auto-confrontation, non seulement en tant que données déclaratives – l’enseignante dit reconnaître l’expression d’une réponse émotionnelle –, mais aussi en tant que réponse émotionnelle produite dans le cadre, interactionnel et dialogique, de l’auto-confrontation, lorsque l’enseignante rit face à son propre rire. D’ailleurs, ces émotions de base trouvent aussi des verbalisations, produites lors de l’ESD, qui véhiculent des principes pédagogiques pouvant corrélérer avec les expressions émotionnelles identifiées. Compte tenu de ces constats, j’ai proposé, en guise de conclusion d’Aguilar Río (2013b), des préconisations qui visent à l’intégration, au cours de la formation initiale, de contenus qui permettent une sensibilisation à la dimension émotionnelle, inhérente à l’agir professoral.

J’ai concrétisé ces préconisations dans Aguilar Río (2014). À nouveau, le cadre théorique de référence correspond à la vision sociologique, proposée par Lahire (1998), à propos de l’individu, dont l’identité est caractérisée comme multiple, complexe et systémique. La catégorie « enseignant.e (de langue) » est ainsi présentée comme une facette, contenue dans un faisceau identitaire. La formation initiale apparaît comme un contexte potentiel de transformation, où la catégorie « enseignant.e (de langue) » peut faire l’objet d’une appropriation dans un cadre raisonné et a priori pertinent, en vue d’amorcer le développement d’une « identité professionnelle enseignante » (Aguilar Río, 2014 : 334). Les corpus de données analysés dans les travaux précédents est à nouveau exploité, cette fois-ci afin de rechercher des correspondances entre les représentations des sept enseignant.e.s de langue, dans les quatre terrains, vis-à-vis des rôles et fonctions propres aux professionnel.le.s de l’enseignement des langues, et les contenus des formations spécifiques suivies par chacun.e des sept enseignant.e.s. Au vu de l’analyse réalisée à partir des verbalisations produites par ces enseignant.e.s, dans le cadre des ESD, je propose, dans Aguilar Río (2014), d’élargir les trois rôles canoniques (expert.e dans la langue cible, facilitateur.trice de l’apprentissage et interlocuteur.trice), que la littérature sur la pédagogie communicative et par tâches définit et attribue à l’enseignant.e de langue (Bérard, 1991 ; Conseil de l’Europe, 2001 ; Dörnyei, 2007 ; Morris & Tarone, 2003 ; Noels, 2001 ; Nunan, 1989 ;

Williams & Burden, 1997), auxquels j'ai adhéré jusque là. Les rôles pris en compte découlent de la synthèse des catégorisations proposées par les enseignant.e.s interviewé.e.s :

- « - Modèle d'une communauté relevant de la langue cible faisant l'objet d'un apprentissage ; transmetteur de valeurs associées à ladite communauté ; médiateur entre une vision du monde reliée à la langue cible et celle(s) des apprenants.
- Modèle de correction d'une langue, expert linguistique.
- Concepteur et pourvoyeur de matériels et dispositifs qui opèrent des choix au niveau des contenus qui résultent d'un découpage (socio)linguistique de la langue cible.
- Facilitateur qui pratique un savoir-faire pédagogique de manière à engager les apprenants, afin d'optimiser leur appropriation de compétences langagières. » (Aguilar Río, 2014 : 337). »

Le dernier rôle, contenu dans la proposition ci-dessus, annonce implicitement une compétence émotionnelle, spécifique à l'enseignant.e de LX, que je développe explicitement dans des travaux ultérieurs (Aguilar Río, 2016 ; Aguilar et al., 2017)¹¹⁸. En guise de conclusion, j'annonce, dans Aguilar Río (2014 : 349-351), trois voies formatives, notamment : « théorique », au sein de laquelle une ouverture est conseillée afin de faire une place, dans la formation initiale des enseignant.e.s de langue, à des savoirs produits dans les champs de la psychologie de l'individu (Marc, 2005) et de la psychanalyse (Blanchard-Laville et al., 2005 ; Filloux, 2000), tels que « [l]e concept de soi, les affects, les dynamiques de groupe, les pulsions ou le transfert » (Aguilar Río, 2014 : 349) afin qu'ils puissent faire « l'objet du regard pédagogique du futur praticien » (ibid.) ; une voie « d'ordre discursif » et dialogique, qui devrait permettre « la négociation des notions et problématiques abordées au cours de la voie théorique » (ibid.). Cette négociation apparaît comme une condition nécessaire en vue d'une appropriation ; une voie « d'ordre praxéologique » qui « donnerait une dimension concrète et matérielle, à la réflexion sur les propres représentations et

118 Je préconiserai, effectivement, dans Aguilar (2016 : 54) l'importance « que l'enseignant[e] s'interroge sur ce que [l'activité d'enseignement] éveille et provoque chez lui[.elle] et, d'autre part, qu'il[.elle] ait les moyens de se mettre à la place des apprenant[e].s, dans le but de comprendre les interactions complexes et mutuellement déterminantes entre des actions d'enseignant[e] et celles des apprenant[e].s », qu'il.elle « soit au clair par rapport à ses représentations concernant l'enseignement en général », mais aussi qu'il.elle « ait conscience du ressenti ponctuel auquel peuvent donner lieu des situations d'enseignement particulières. » (ibid.).

sur comment celles-ci se matérialisent dans des pratiques enseignantes observables, face à des apprenants, en situation d'enseignement » (ibid. : 350). J'insiste, dans Aguilar Ríó (2014), sur le caractère systémique et itératif de ces trois voies, modélisées finalement de manière synthétique dans la figure ci-dessous :

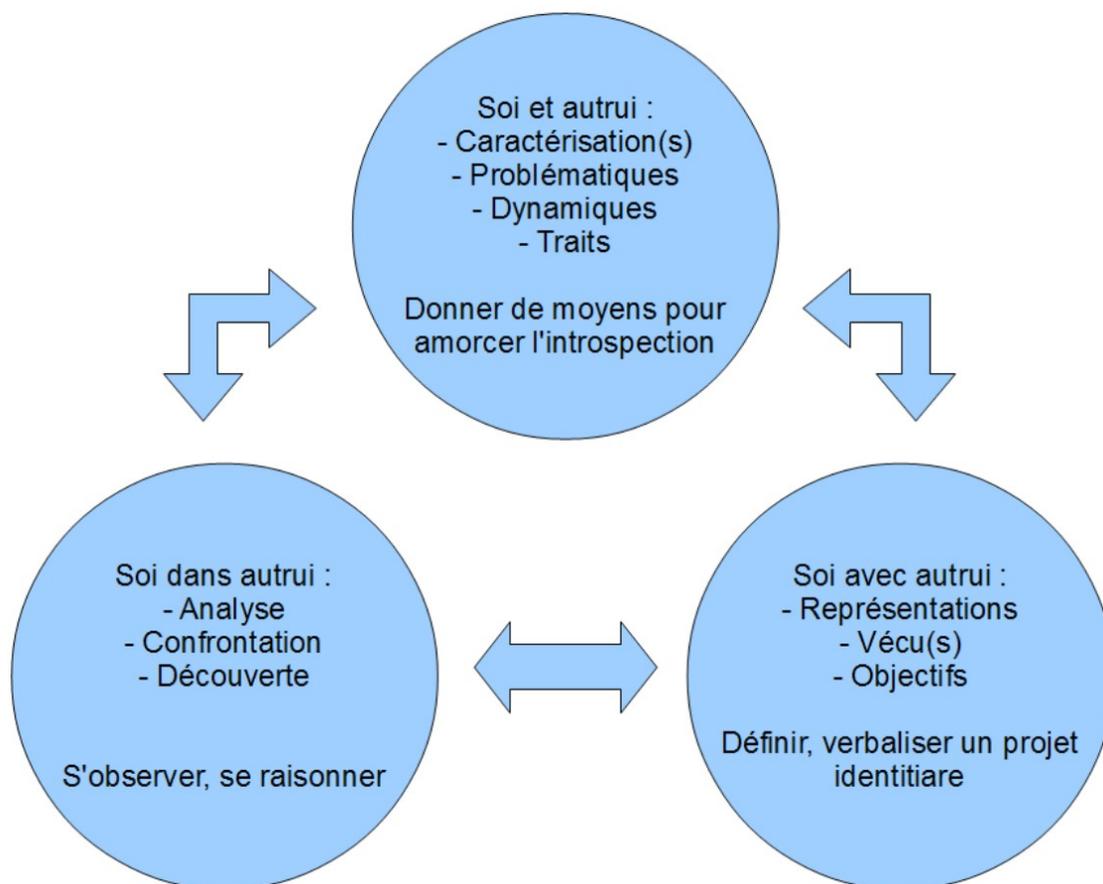


Figure 12 : Cycle itératif de formation initiale sur trois voies, Aguilar Ríó (2014)

Dans la mesure où la double dimension intra- et inter-personnelle, que j'ai cherché à problématiser dans mes travaux, suppose, bien entendu, non seulement une analyse de l'agir professoral, mais aussi que l'on s'intéresse à l'étude de l'agir apprenant, il importe de tenir compte de la nature de la relation pédagogique qu'établissent les apprenant.e.s et l'enseignant.e. C'est bien ce sur quoi j'ai théorisé dans le chapitre à quatre mains que représente Aguilar Ríó et Bruder mann (2014), qui a par ailleurs déjà fait l'objet d'un commentaire ci-haut (§2.3 à §2.3.2). Ce chapitre d'ouvrage a été rédigé en ayant à l'esprit des enseignant.e.s de langue souhaitant situer leur agir

professoral, par rapport à des repères théoriques et praxéologiques, émanant de la RAL socioculturelle (Block, 2003, 2007). Dans une intention qui relève de l'ingénierie pédagogique (Cédric Brudermann et al., 2018b), la psychologie sociale et de l'individu, ainsi que la RAL socioculturelle sont mobilisées avec un triple objectif :

« [...] to explore the conditions under which bridges could be built between social psychology, applied linguistics and second language teaching and learning [...] [to] define who the second language and culture individual learners are and [to] account for the psychosocial states that the learning process may trigger in them. »¹¹⁹ (Aguilar Río et Brudermann, 2014 : 291).

Ce qui est central dans Aguilar Río et Brudermann (2014), c'est la préconisation selon laquelle la formation des futur.e.s enseignant.e.s de langue et, plus largement, la réflexion autour de l'agir enseignant, s'articule, aussi, autour de constats faits à partir de la RAL. Il y a une adhésion explicite, dans Aguilar Río et Brudermann (2014), à une vision émergentiste des processus d'apprentissage, notamment langagiers (Lowie, 2017), et, plus précisément, au fait que tout apprentissage d'une LX suppose une expérience individuelle et ancrée dans une dimension phénoménologique. En effet, comme le suggère Lowie (2017 : §4 et §5) :

« The observation that language learning is a complex process of interacting subsystems that changes over time corroborates its highly individual nature. [...] Due to the strongly individual nature of these interactions, it is difficult or even impossible to generalize about changes in the time dimension for groups of learners »¹²⁰.

Le caractère intrinsèquement individuel sur lequel Lowie insiste, lorsqu'il caractérise les processus d'apprentissage, a des conséquences vis-à-vis de la pratique pédagogique de tout.e

119 « [...] explorer selon quelles conditions il serait possible de faire converger la psychologie sociale, la linguistique appliquée et l'enseignement et l'apprentissage d'une seconde langue [...] définir de qui il s'agit lorsqu'on parle d'apprenant.e.s de langue et de culture secondes, ainsi que tenir compte des états psychosociaux que les processus d'apprentissage peuvent déclencher en eux.elles. » (Ma traduction).

120 « L'appropriation d'une langue serait un processus complexe, le long duquel, des sous-systèmes interagissent. En tant que système, des changements ont lieu au fil du temps, ce qui semble confirmer la nature très individuelle de l'activité d'appropriation [...] En raison de la nature fortement individuelle de ces interactions, il semble très difficile, voire impossible, de chercher des généralisations en ce qui concerne les évolutions, au fil du temps, auprès de groupes d'apprenant.e.s ». (Ma traduction).

enseignant.e de langues, que j'ai essayé de développer dans Aguilar Río et Brudermann (2014). La supposée complémentarité entre les actions de facilitation, a priori contenues dans l'agir professoral, et le développement langagier visé, condensé dans le construit acquisition, est ainsi problématisée en tenant compte du fait que la personne qui occupe la position d'apprenant.e n'est pas un.e individu malléable à volonté, mais au contraire, quelqu'un avec une expérience du réel et des connaissances. Celles-ci peuvent, tant simplifier à ce que des transferts aient lieu, par rapport à des objectifs d'apprentissage relevant de la langue cible, tant représenter un frein à l'appropriation.

3.1.3.1. Émergentisme : l'appropriation d'une LX comme système complexe et comme expérience individuelle

Qu'il s'agisse des théories du chaos ou de complexité (Larsen-Freeman, 2002), de l'émergentisme (Lowie, 2017), ou des théories de systèmes dynamiques (De Bot et al., 2013), il existe des courants en RAL qui caractérisent le développement langagier en tant que processus complexe. Ces courants présentent une vision minutieuse et réaliste, dans leur complexité, de ce qui peut être mobilisé dans ces processus-ci, selon les facteurs identifiés, qui peuvent, bien entendu, être radicalement divergents en fonction du contexte, des conditions, des circonstances, des acteurs.trices concerné.e.s. Cette vision nécessairement complexe, nie toute possibilité d'une quelconque linéarité du développement. Elle me semble pertinente en tant que contenu, en formation initiale et continue des enseignant.e.s, en vue de sensibiliser d'une manière plus réaliste, car plus complexe, aux rôles de l'enseignant.e de langues, ainsi qu'à la portée éventuelle de son action pédagogique, notamment en ce qui concerne les possibilités d'apprentissage de ceux et celles en position d'apprenant.e.s. Les approches théoriques qui étudient le développement, éventuellement langagier, depuis un paradigme émergentiste et complexe, présentent des arguments empiriques qui invitent à revoir certaines croyances, telles que celle qui voudrait qu'un aspect langagier devrait être acquis par les apprenant.e.s, dans la mesure où il aurait fait l'objet d'un enseignement, selon une pratique associable à l'agir professoral.

Quant au principe d'individualisation des processus d'apprentissage, contenu dans les approches émergentistes, Aguilar Río et Brudermann (2014) proposent, précisément, une caractérisation de l'apprenant.e de langue en tant qu'individu, fonctionnel.le et opérationnel.le sur

les plans cognitivo-socio-psychologique, et engagé.e dans un processus d'apprentissage d'une langue, qui se déroule dans un contexte económico-historico-linguistico-político-social, aux conditions et les moyens spécifiques et mesurables. Une tentative de modélisation des interactions, parmi ces niveaux micro et macro, intra- et inter-personnels, est proposée en conclusion d'Aguilar Ríó et Brudermann (2014 : 303-304), où l'apprenant.e de langue est décrit.e comme un.e individu capable de :

- « - process (receive, decode, encode, produce, retrieve, mistake, repair, contrast, compare, ...) temporary, constantly changing information in real time;
- modify, adapt, develop the (material, cognitive, social, human, strategic, economic, knowledge-based, technical, language-based) means by which s/he is able to process temporary, constantly changing information;
- functionally occupy a place and play specific roles within (a) given (geographical, political, historical, moral, ethical, social, communitarian, economical) evolving context(s);
- locally position her/himself (ideologically, emotionally, politically, morally, ethically, psychologically) in relation to the temporary context(s) s/he happens to occupy, in which s/he may play roles, and relate such position(s) and role(s) to former, parallel, other position(s) s/he may occupy and roles s/he may play;
- locally and sustainably imagine, construct, choose, renew, refuse, try out, implement, attempt, succeed, fail, attempt anew, abandon, export, import, (personal, collective) objectives within the local context(s) s/he happens to occupy;
- locally and sustainably modify, adapt, develop the (material, cognitive, social, human, strategic, economic, knowledge-based, technical, language-based) means by which s/he imagines, constructs, chooses, renews, refuses, tries out, implements, attempts, succeeds, fails, attempts anew, abandons, exports, imports (personal, collective) objectives within the local context(s) s/he happens to occupy. »¹²¹

121 « [...] traiter (recevoir, décoder, encoder, produire, mobiliser, se tromper, se corriger, contraster, comparer, ...) des informations temporaires, qui peuvent changer en temps réel ; modifier, adapter, développer les moyens (matériaux, cognitifs, sociaux, humains, stratégiques, économiques, par rapport aux savoirs, techniques, liés à la langue) en fonction desquels il.elle est capable de traiter des informations temporaires, qui peuvent changer en temps réel ; occuper une position fonctionnelle, et adhérer à des rôles spécifiques, dans le cadre de contextes (géographiques, politiques, historiques, moraux, éthiques, sociaux, communautaire, économique) qui peuvent être amenés à évoluer ; se positionner (idéologiquement, émotionnellement, politiquement, moralement, éthiquement, psychologiquement) par rapport aux contextes temporaires qu'il.elle peut être amenée à habiter et où il.elle peut être amenée à adhérer à des rôles, mais aussi comparer ces positions et ces rôles, avec des positions et des rôles précédents, qu'il.elle peut être amenée à occuper et/ou auxquels il.elle peut adhérer ; imaginer,

Les constats que j'ai faits, tout comme mon adhésion aux courants présentés ci-haut, m'ont conduit finalement vers la proposition de contenus de formation spécifiques, visant une sensibilisation aux dimensions intra- et inter-personnelles.

3.1.4. Vers la conceptualisation d'une éthique pédagogique : implications vis-à-vis de la formation

Dans Aguilar Ríó (2016), j'ai abordé explicitement le construit « éthique pédagogique », en tant que problématique pouvant faire l'objet d'une didactisation, auprès de futur.e.s enseignant.e.s de langue, en formation initiale. Dans ce travail, j'ai proposé de situer l'éthique, d'une manière générale, par rapport à des « pratiques, notamment celles qui procurent un certain bien-être, relèvent à la fois de l'individu et du social, et peuvent [...] être associées à des communautés spécifiques. » (Aguilar Ríó, 2016 : 47). En puisant dans le *CECRL* (Conseil de l'Europe, 2001), deux pratiques, à la dimension éthique spécifique, et liées à l'utilisation et la transmission d'une langue, me sont apparues particulièrement saillantes, notamment : « l'apprentissage de langues autres que celles utilisées quotidiennement dans le(s) lieu(x) d'appartenance » et « l'utilisation de ces autres langues à des fins de communication, de formation ou encore transactionnelles » (*ibid.*). Aguilar Ríó (2016) s'articule autour de deux hypothèses, qui corrént avec les deux pratiques observées. Premièrement, je propose qu'il n'existerait pas, en formation initiale d'enseignant.e.s de FLE, en France hexagonale, un travail de sensibilisation qui porte sur des manières de développer des comportements pédagogiques à la dimension éthique raisonnée, consciente, explicite et assumée. À ce propos, je rappelle, dans Aguilar (2016 : 48), les quatre piliers disciplinaires et relatifs

construire, choisir, renouveler, refuser, essayer, implémenter, réussir, échouer, essayer à nouveau, abandonner, exporter, importer, de manière locale et durable, des objectifs (personnels et/ou collectifs) dans le cadre des contextes locaux qu'il.elle peut occuper ponctuellement ; modifier, adapter, développer, de manière locale et durable, les moyens (matériaux, cognitifs, sociaux, humains, stratégiques, économiques, par rapport aux savoirs, techniques, liés à la langue) en fonction desquels il.elle imagine, construit, choisit, renouvelle, refuse, essaye, implémente, réussit, échoue, essaye à nouveau, abandonne, exporte, importe, de manière locale et durable, des objectifs (personnels et/ou collectifs) dans le cadre des contextes locaux qu'il.elle peut occuper ponctuellement. » (Ma traduction).

aux contenus, qui soutiennent la formation spécifique à destination des futurs enseignant.e.s de FLE, notamment :

- « – la linguistique, générale et appliquée, ainsi que des approches littéraires et esthétiques, afin de se doter d'un regard d'expert sur les différents niveaux dans lesquels peut être déconstruite la langue-objectif d'apprentissage ;
- l'histoire de la méthodologie de l'enseignement des langues, la didactique et la recherche en acquisitions des langues, ainsi que des notions d'épistémologie, leur permettant de définir des objectifs d'apprentissage, de comprendre la complexité des processus d'apprentissage, et de découvrir des pratiques facilitatrices de celui-ci ;
- l'anthropologie, dans le but de les ethno-décentrer et ainsi les conduire à une certaine ouverture ;
- la découverte d'une langue inconnue et un (très) court stage pratique, pour faire d'une part une expérience leur permettant de se mettre à la place des apprenants et, d'autre part, tenter de reproduire certaines des pratiques étudiées. » (Aguilar Río, 2016 : 48).

À regarder cette synthèse aujourd'hui, je réalise que j'ai essayé, au travers de mes travaux de recherche, de faire une place à la psychologie, sociale et de l'individu (§2.1), parmi les disciplines de référence susmentionnées. Je trouve, en effet, que, en vue de sensibiliser les futur.e.s enseignant.e.s à la dimension pédagogique dont relève le métier, il importe de prévoir un cadre épistémologique compatible avec des formes d'individualisation, ce que, me semble-t-il, peut permettre la psychologie (Williams & Burden, 1997), d'une manière plus pertinente que l'anthropologie, dont l'épistémologie tend parfois vers des formes de généralisation, comme le suggère Olivier de Sardan (2004 : 49), en évoquant le risque que fait peser le culturalisme sur l'analyse anthropologique :

« [...] en anthropologie, c'est sans doute le culturalisme qui a été historiquement la principale menace pour l'anthropologie dans sa quête de rigueur. Non pas que le concept de « culture » soit à jeter avec l'eau du bain culturaliste. Son usage n'est évidemment pas à proscrire. Dans une définition minimaliste et prudente, pour décrire un ensemble de représentations et/ou de comportements partagés par un ensemble quelconque d'acteurs sociaux, il reste irremplaçable, et figure sur tout agenda de recherche en sciences sociales. Nous opterions d'ailleurs plutôt, par prudence, pour des modulations circonscrites de ce terme (logiques culturelles, sub-cultures, cultures locales, cultures professionnelles), en évitant résolument les formulations trop générales (culture nationale, culture ethnique, identité culturelle). Mais à partir de cet usage pragmatique et inévitable de « culture », on dérive vite vers un usage idéologique, qui le charge de malentendus, de

facilités et de surinterprétations, et projette une série de pré-conceptions sur l'objet étudié. Avec le culturalisme, toutes les représentations importantes (pertinentes) et tous les comportements importants (pertinents) d'un groupe social deviendraient nécessairement partagés : c'est pourtant un problème de recherche empirique que de savoir quelles représentations et quels comportements sont partagés et lesquels ne le sont pas. Avec le culturalisme, les représentations et comportements partagés le seraient en toutes circonstances et non en fonction des contextes : c'est pourtant un problème de recherche empirique que de savoir quelles représentations et quels comportements sont partagés dans tel contexte, et lesquels ne le sont pas dans tel autre. Avec le culturalisme, les représentations et comportements partagés relèveraient de valeurs communes (pour ne pas parler de « visions du monde ») qui définiraient l'identité d'un groupe ; ce sont là pourtant des assertions qu'aucune recherche empirique ne peut actuellement garantir ou valider, tant l'univers conceptuel des « valeurs » ou des « identités » est flou, et saturé d'idéologie. »

Le risque que le culturalisme fait peser sur l'analyse anthropologique n'est autre que d'essentialiser ceux.celles qui font l'objet d'une caractérisation (Tcherkezoff, 2015), jusqu'au point de les enfermer dans des visions stéréotypées (Amossy & Herschberg, 1997 ; Schadron, 2005). Tout processus d'apprentissage langagier comporte un caractère individuel et phénoménologique (Lowie, 2017), si bien que le premier vient modifier la propre perception de soi de l'individu (§2.3). De ce fait, les pratiques pédagogiques d'accompagnement doivent être compatibles avec, et sensibles à, la possibilité d'une individualisation (Anderson, 1999).

La deuxième hypothèse, que j'ai mise en avant dans Aguilar (2016), porte sur la possibilité que, afin de négocier les aspects intra-personnels, donc éthiques, propres à l'interaction didactique, les futur.e.s enseignant.e.s de FLE « s'[appuient] sur leur vécu d'apprenant, voire sur leurs éventuelles expériences comme enseignant, ou encore [valident] la doxa¹²² » (Aguilar Río, 2016 : 49). Afin de proposer des éléments de réponse à chacune de ces hypothèses – absence de contenus spécifiques de nature éthique en formation initiale et recours à des formes de doxa –, deux corpus de données ont été analysés. Le premier recensait 36 brochures de formations en master en

122 Le construit « doxa », en tant que croyance auto-réproductrice, qui peut être intégré par tout individu, notamment par des enseignant.e.s de langue, est problématisé par Moodie (2016), dans une étude qui porte sur le poids de l'expérience dans les croyances d'enseignant.e.s d'anglais en Corée du Sud, mais aussi par Miras (2019), qui analyse un corpus de 597 articles afin d'explorer « les liens possibles entre les représentations terminologiques qui émergent au niveau d'outils politiques tels que le CECRL et au niveau scientifique en [didactique des langues et des cultures]. » (ibid.).

didactique des langues, ayant été proposées par des établissements supérieurs, en France métropolitaine, pendant le quadriennal 2014–2018. Le deuxième corpus était double et comportait, d'une part, des données issues du corpus produit dans le cadre de la thèse (Aguilar Río, 2010c), notamment les entretiens collectifs réalisés auprès de groupes d'apprenant.e.s, dans les quatre terrains observés – Université de Glasgow en Écosse, Université Sorbonne Nouvelle en France, universités de Malaga et d'Almeria en Espagne – sur lesquels une analyse de contenu a été conduite, afin de repérer les représentations des apprenant.e.s « quant aux pratiques propres à une situation de médiation de savoirs, ainsi que leurs attentes vis-à-vis de l'enseignant chargé de faciliter cette médiation. » (Aguilar Río, 2016 : 50). D'autre part, ce deuxième corpus contenait des réponses saisies par les participant.e.s au projet Conforme (§3.1.4.1) (Abendroth–Timmer & Schneider, 2018 ; Brudermann et al., 2018b ; Xue & Schneider, 2015), lorsqu'ils.elles ont complété, au début du projet, un pré-questionnaire de positionnement qui interrogeaient leurs représentations par rapport aux dimensions intra- et inter-personnelles, éventuellement à l'œuvre dans des situations d'interaction didactique. En ce qui concerne l'analyse du corpus de brochures de formation, comportant 13195 termes uniques, une faible présence a été constatée de termes pouvant être regroupés dans un champ sémantique éthique, tels que « respect » (26 occurrences), « altérité » (6 occurrences), « humain » (5 occurrences), « savoir-vivre » (4 occurrences), « éthique » (2 occurrences) et « bien-être » (1 occurrence). Une analyse similaire a été conduite¹²³, auprès des brochures de formation de master, correspondant au quadriennal 2019–2023, de 36 centres de formation supérieure de France métropolitaine¹²⁴. Il s'agit d'un corpus qui compte 16909 formes verbales uniques. Les mêmes requêtes réalisées dans les brochures du quadriennal précédent, ont été conduites dans le corpus du quadriennal 2019–2023, ce qui a donné les résultats suivants : « respect » (37 occurrences), « altérité » (7 occurrences), « humain » (4 occurrences), « savoir-vivre » (0 occurrences), « éthique » (4 occurrences) et « bien-être » (0 occurrences). Des résultats comparables apparaissent, pour des requêtes identiques, auprès des deux corpus, dont la taille, en nombre de formes verbales uniques, est proche.

123 Projet Voyant Tools disponible en ligne (cf. https://frama.link/D_xdN3pV, dernière consultation le 3 mars 2021),

124 Ce corpus est accessible en ligne (cf. <https://frama.link/tGx0H9rY>, dernière consultation le 3 mars 2021).

Quant à l'analyse des données produites lors des entretiens collectifs, auprès d'apprenant.e.s dans les quatre contextes, il émerge « une forme de bienveillance comme socle, sur lequel les [apprenant.e.s espéreraient] que l'enseignant appuie son comportement [...] en situation de médiation. » (Aguilar Río, 2016 : 51). L'analyse des réponses que les participant.e.s au projet Conforme ont proposées au pré-questionnaire de positionnement, au début du projet, suggère trois thèmes qui se dessinent : « la catégorisation du lien enseignant-apprenants ; la (non) reconnaissance par l'enseignant de ses états émotionnels face aux apprenants ; la responsabilité de l'enseignant comme garant d'une ambiance particulière avec les apprenants. » (ibid. : 53). Aguilar Río (2016) conclue avec des préconisations pour le développement de contenus formation initiale d'enseignant.e.s de langue, notamment :

- « - une sensibilisation à l'introspection et à l'empathie et une capacité à intégrer le regard d'autrui, afin d'être capable d'en tenir compte ;
- des moyens de mesurer la responsabilité de l'enseignant sur les possibilités d'apprentissage des apprenants, notamment en réfléchissant sur l'impact sur des individus différents de pratiques telles que la correction, la constitution de groupes, la distribution de la parole, ou encore le (non) encouragement de l'initiative des apprenants. » (Aguilar Río, 2016 : 54).

Les propositions de nature formative que j'ai faites dans Aguilar (2016) émanent directement du projet Conforme. Il s'agit d'une recherche-action qui a permis de mettre à l'épreuve la viabilité des préconisations formatives contenues dans mes travaux depuis 2008, mais aussi de les affiner. Conforme est central à la problématique concernant la conceptualisation de contenus de natures intra- et inter-personnelles. En effet, ce projet représente une tentative empirique de matérialisation, au travers d'une démarche d'ingénierie pédagogique (Brudermann et al., 2018), au niveau institutionnel, des préconisations des travaux regroupés dans la première problématique, mais aussi dans les premiers travaux qui ont été commentés afin d'illustrer la problématique en cours (Aguilar Río, 2013b, 2012b). C'est pour cette raison que j'estime nécessaire de présenter le projet, sous ses aspects épistémologiques et logistiques.

3.1.4.1. À propos du projet Conforme

Le projet franco-allemand « Cognitions, émotions et médiations en formation des enseignants de langues » (Conforme), s'est déroulé de janvier 2014 à décembre 2015. Il a été porté par l'Université de Siegen, en Allemagne, et par les universités Sorbonne Nouvelle et Pierre et Marie Curie – aujourd'hui Sorbonne Université –, en France.

L'objectif principal de Conforme était de favoriser la prise de conscience des futur.e.s enseignant.e.s à la dimension identitaire, intime et personnelle qui détermine, en partie, l'agir professoral, au travers de la mise en œuvre d'expériences de formation introspectives et davantage tournées vers l'identification de ses propres émotions en situation d'enseignement. Conforme représentait une tentative d'implémentation, en milieu institutionnel, de contenus formatifs qui tiennent compte des préconisations faites dans mes travaux relevant de la problématique intra- et inter-personnelle. Conforme représente aussi une articulation entre les problématiques de l'interaction didactique et de l'agir professoral, d'une part, et celle de la didactisation d'objectifs formatifs aux valeurs intra- et inter-personnelles. Conforme supposait la recherche d'un équilibre entre, d'une part, observation factuelle des conditions et des acteurs.trices présent.e.s dans des contextes d'interaction didactique, et, d'autre part, introspection afin d'essayer de conscientiser les ressentis que lesdit.e.s acteurs.trices et conditions peuvent déclencher chez l'individu chargé.e d'assurer la médiation auprès de ceux.celles en position d'apprenant.e. Les grilles d'analyse, que les participant.e.s à Conforme ont dû concevoir, nous sont apparues comme un outil permettant à la fois de repérer des éléments interpersonnels, contextuels, interactionnels et logistiques factuels, mais aussi, de diriger l'attention des utilisateurs.trices des grilles, sur l'impact que ces éléments factuels peut avoir auprès d'eux, à niveau intra-personnel.

Dans le cadre d'une séance en présentiel du 11 novembre 2014, un atelier conception de grille a été proposé aux participant.e.s. Les objectifs de cette rencontre étaient :

- distinguer un fait observable – mesurable, caractérisable, documentable, pouvant faire l'objet d'un accord sans conteste – d'une impression subjective – difficilement mesurable, et/ou caractérisable, et/ou documentable, ne pouvant que difficilement faire l'objet d'un accord sans conteste – voire de ce que l'individu peut projeter sur un fait, en puisant dans sa subjectivité ;

- repérer/isoler des traces (discursives et kinésiques) d'expression émotionnelle chez des enseignant(e)s en situation d'interaction didactique ;

- rapporter ces traces à des notions étudiées au cours des deux premières tâches (les deux synthèses collectives, réalisées à partir des articles proposés dans le corpus plurilingue de travaux scientifiques¹²⁵) ;

- à partir d'un corpus audio-visuel (contenant une vingtaine de captations d'interactions didactiques, auprès d'enseignantes chevronnées, réalisées entre septembre et octobre 2014 dans le cadre d'enseignements relevant du Diplôme Universitaire de Langue Française (DULF) de la Sorbonne Nouvelle), répertorier un catalogue de traces d'expression émotionnelle chez un.e enseignant.e en situation d'interaction didactique ;

- concevoir une grille d'observation permettant de repérer ces traces à partir d'un extrait audio-visuel.

Des consignes de travail ont été données aux participant.e.s afin de les aider dans la tâche, notamment : « repérer les actions (discursives et kinésiques, [para]verbales et non verbales) », « déconstruire les gestes » ; « quantifier, chercher ce qui est mesurable (volume, intensité, durée, nombre) ».

Aussi, des directives ont été données aux participant.e.s pour qu'ils.elles portent leur attention sur la gestion de la parole, en situation d'interaction didactique, et la gestion de l'écoute. Deux modèles de descripteurs ont été conseillés aux participant.e.s afin de des aider à déterminer et caractériser ces deux types de gestion : celui de Flanders (Amatari, 2015 ; Flanders, 1970 ; Smith, 1976), et celui de Underhill (Clifton, 2006 ; Underhill, 1999).

La figure ci-dessous montre la grille élaborée par l'un des douze groupes de participant.e.s à Conforme. Il s'agit d'une première version, qui résulte du travail collectif des membres du groupe.

125 Cf. <https://frama.link/0Z608TJC> (dernière consultation le 3 mars 2021).

| INTERACTION | 1 | 2 | 3 | 4 |
|--|---|---|---|---|
| - Encourage des interactions horizontales | | | | |
| - Utilise des interactions verticales avec un apprenant individuellement | | | | |
| - Utilise des interactions verticales avec la classe entière | | | | |
| - Stimule tous les apprenants (y compris les moins bons et les plus discrets) | | | | |
| - Questionne les apprenants sur des aspects de leur vie personnelle pour apporter une plus-value à la séance | | | | |
| - Evite les remarques/questions embarrassantes | | | | |
| - Pose des questions complexes | | | | |
| NON VERBAL | | | | |
| - Utilise des mouvements faciaux (sourire, mimiques, sourcillements) | | | | |
| - Utilise des gestes corporels (position spécifiques des bras, des jambes, pointage du doigt, mimes) | | | | |
| - Se déplace dans la classe | | | | |
| - Suscite le contact du regard avec les apprenants | | | | |
| - Se tient près des apprenants | | | | |
| - Maintien du regard lors des interactions | | | | |
| INVESTISSEMENT | | | | |
| - Utilise différents supports pédagogiques | | | | |
| - Enchaîne les activités de façon fluide | | | | |
| - Lit ses notes | | | | |
| - Alterne les types d'activités (écrites/orales) | | | | |
| - Alterne les modalités d'activités (travail individuel/en groupe) | | | | |
| - Donne des consignes claires pour faciliter la compréhension | | | | |
| - Accepte des points de vue divergents Parle avec enthousiasme | | | | |
| - Utilise différentes intonations | | | | |
| - Parle avec enthousiasme | | | | |
| - S'exprime clairement | | | | |
| - Utilise un débit de parole modéré | | | | |

Figure 13 : Grille d'analyse de la pratique enseignante : v1 (Conforme)

La grille ci-dessus présente des critères regroupés autour de trois catégories (« interaction », « non verbal » et « investissement ») relevant d'une dimension inter-personnelle. En effet, nombreux sont les critères qui semblent avoir pour objectif d'évaluer les conditions de maintien, voire de rétablissement, de l'intersubjectivité. La grille suggère par ailleurs implicitement qu'il est pertinent pour les enseignant.e.s de valoriser le travail des apprenant.e.s, ce qui va dans le sens

d'une prise en compte d'autrui. Les critères « questionne les apprenants sur des aspects de leur vie personnelle pour apporter une plus-value », ceux qui relèvent de la catégorie « non verbal », ainsi que le critère « accepte des points de vue divergents » de la catégorie « investissement » nous semblent particulièrement illustratifs de ce principe pédagogique de valorisation d'autrui.

Une fois que la grille a été testée, dans le cadre d'une hétéro-analyse¹²⁶, un travail de peaufinage a été entrepris par le groupe de participant.e.s, si bien qu'une version remaniée de la grille a été produite :

126 À partir d'un corpus audio-visuel, contenant une vingtaine de captations d'interactions didactiques, auprès d'enseignantes chevronnées, réalisées entre septembre et octobre 2014 dans le cadre d'enseignements relevant du Diplôme Universitaire de Langue Française (DULF) de la Sorbonne Nouvelle.

| | 1 | 2 | 3 | 4 |
|--|---|---|---|---|
| INTERACTION | | | | |
| - Encourage des interactions horizontales | | | | |
| - Utilise des interactions verticales avec un apprenant individuellement | | | | |
| - Utilise des interactions verticales avec la classe entière | | | | |
| - Stimule tous les apprenants (y compris les moins bons et les plus discrets) | | | | |
| - Questionne les apprenants sur des aspects de leur vie personnelle pour apporter une plus-value à la séance | | | | |
| - Evite les remarques/questions embarrassantes | | | | |
| - Pose des questions complexes | | | | |
| - Utilise du métalangage | | | | |
| - Utilise des marques d'oralité | | | | |
| - Vouvoie les apprenants | | | | |
| - Tutoie les apprenants | | | | |
| NON VERBAL | | | | |
| - Utilise des mouvements faciaux (sourire, mimiques, sourcillements) | | | | |
| - Utilise des gestes corporels (position spécifiques des bras, des jambes, pointage du doigt, mimes) | | | | |
| - Se positionne de façon à être vu de tous les apprenants | | | | |
| - Reste debout | | | | |
| - Alterne les positions debout / assis | | | | |
| - Reste assis à son bureau | | | | |
| - Se déplace dans la classe | | | | |
| - Suscite le contact du regard avec les apprenants | | | | |
| - Maintien le regard lors des interactions | | | | |
| - Se tient près des apprenants | | | | |
| - S'approche d'un apprenant lorsque celui-ci prend la parole | | | | |
| INVESTISSEMENT DE L'ENSEIGNANT POUR SON COURS | | | | |
| - Utilise différents supports pédagogiques | | | | |
| - Enchaîne les activités de façon fluide | | | | |
| - Lit ses notes | | | | |
| - Alterne les types d'activités (écrites/orales) | | | | |
| - Alterne les modalités d'activités (travail individuel/en groupe) | | | | |
| - Donne des consignes claires pour faciliter la compréhension | | | | |
| - Accepte des points de vue divergents | | | | |
| - Utilise différentes intonations | | | | |
| - Parle avec enthousiasme | | | | |
| - S'exprime clairement | | | | |
| - Utilise un débit de parole modéré | | | | |
| MOTIVATION | | | | |
| - Incite à la prise de parole et à la participation | | | | |
| - Incite à la prise d'initiatives | | | | |
| - Participe à la création des supports/exercices | | | | |
| CONFIANCE EN SOI | | | | |
| - S'adresse lentement et calmement aux apprenants | | | | |
| - Reste souriant et chaleureux | | | | |
| - Utilise de façon ordonnée et organisée le tableau | | | | |
| - Gère ses déplacements de façon pertinente dans l'espace classe | | | | |
| - S'auto-corrige | | | | |
| - Laisse les apprenants rectifier ses productions quand nécessaire | | | | |
| - Laisse les apprenants s'exprimer lorsqu'il prend la parole | | | | |
| EMPATHIE | | | | |
| - Adapte les contenus et objectifs des tâches au niveau des apprenants | | | | |
| - Fournit de l'input langagier pour anticiper des problèmes de compréhension | | | | |
| - Reprend les idées formulées par les apprenants | | | | |
| - Répète ses productions langagières | | | | |
| - Apporte des explications en reformulant | | | | |
| - Lit les consignes à voix haute pour faciliter la compréhension des apprenants | | | | |

- 1= pas du tout
- 2= un peu
- 3= modérément
- 4= beaucoup

Figure 14 : Grille d'observation de la pratique enseignante : v2 (Conforme)

La version 2 de la grille, ci-dessus, présente des catégories retravaillées et des critères enrichis. C'est notamment le cas pour les descripteurs visant à catégoriser les relations interpersonnelles, dans le sens où elles semblent à présent faire écho aux descripteurs relevant des catégories « confiance en soi » et « empathie » issus de la T3 et qui renvoient, eux, vers des actions et des pratiques qui ont pour but principal la prise en compte d'autrui, voire sa valorisation. Il semble y avoir ici un parti pris dans la grille élaborée par ce groupe : celui de chercher, dans l'analyse d'un épisode d'interaction didactique en milieu institutionnel, des traces d'une attitude pédagogique conduisant à l'instauration d'une atmosphère de travail collaboratif bâtie sur une vision positive d'autrui (MacIntyre et al., 2016). C'est notamment le cas de certains des descripteurs, contenus dans la grille ci-dessus (cf. figure 14), tels que « accepte des points de vue divergents », sous l'intitulé « investissement de l'enseignant pour son cours », « reste souriant et chaleureux » et « laisse les apprenants s'expriment lorsqu'ils prennent la parole », sous l'intitulé « confiance en soi », ainsi que « reprend les idées formulées par les apprenants », sous l'intitulé « empathie ». Enfin, en ce qui concerne l'objectif didactique, de faire en sorte que ces grilles servent comme élément de médiation, afin de permettre une sensibilisation à la distinction entre des faits et des impressions, la version 2 de la grille, ci-dessus, montre des indicateurs, factuels pour la plupart, avec quelques occurrences de subjectivité, qui se situe autour des choix lexicaux d'adjectifs (« les moins bons et les plus discrets », « embarrassantes », « complexes », « de façon fluide », « consignes claires », « chaleureux ») et d'adverbes (« clairement », « lentement et calmement »).

3.1.4.2. Des formes d'introspection implémentables en formation initiale

Suite aux positionnements théoriques adoptés au cours du projet Conforme (Aguilar Ríó, 2016), notamment l'intégration du modèle dual cognitif-émotionnel de Damasio (2000, 2006), j'ai proposé, dans Aguilar (2017), un regard renouvelé sur des interactions didactiques qui avaient déjà fait l'objet d'analyses dans des travaux précédents (Aguilar, 2010 ; Aguilar Ríó, 2012a, 2013b). À l'instar de Damasio (2000, 2006), dans Aguilar (2017 : 43-44), j'ai caractérisé toute action humaine comme le résultat du « système dual cognition et émotion » qui est propre à tout individu :

« Les émotions sont mobilisées, peut-être inconsciemment et comme réflexe, dans toute action qui relève de l'humain, de la même manière que tout individu se sert de sa cognition, peut-être sciemment et à volonté, afin de se représenter quelle que soit l'activité dans laquelle il s'engage. » (ibid.).

En suivant Salmela (2014 : 3), des spécificités opérationnelles sont associées à chacun des deux volets de ce système dual, qui se montrent par ailleurs complémentaires d'un point de vue évolutif :

« Les mécanismes humains relevant de la cognition fournissent des clés d'ordre organisationnel et exécutif ; grâce aux indicateurs de nature émotionnelle, des réponses sont construites et adaptées à la situation en cours [...] Il existe une complémentarité opérationnelle entre les deux composantes de ce système dual, cognition et émotion ; elles déterminent la perception de l'individu, ainsi que les processus de choix d'actions à déployer. » (Aguilar, 2017 : 43).

En tant qu'action humaine, l'apprentissage d'une langue est par conséquent caractérisé comme partiellement dépendant de la perception, par les individus y engagés, des conditions émotionnelles. En puisant dans le positionnement de Swain (2013 : 10), les possibilités d'apprentissage, de ceux.celles engagé.e.s dans une situation institutionnelle d'enseignement d'une langue, seraient impacté.e.s par la perception de ceux.celles-ci par rapport aux conditions qui cadrent ladite situation, ainsi qu'aux attitudes observées chez les différent.e.s acteurs.trices. Même dans des conditions éloignées de ce qui serait vu comme préférable par un.e individu, un apprentissage peut avoir lieu, dans la mesure où un développement langagier peut advenir. Or, certain.e.s auteur.e.s préconisent aussi qu'il y ait convergence entre l'éventuel développement, en l'occurrence langagier, et la capacité de l'individu à se représenter le dernier d'une manière positive perçue comme positive par celui.celle-ci (Aguilar Río & Brudermann, 2014 ; MacIntyre et al., 2016). Dans des contextes institutionnels, une responsabilité spécifique se dessine, qui revient à l'enseignant.e de langue, chargé.e d'« [a]ssurer la prise en compte de ces éléments de nature cognitive et émotionnelle », ce qui « requiert de la part de celui qui se trouve en position de médiation d'être au clair par rapport à la dimension émotionnelle que comporte ce travail d'accompagnement. » (Aguilar, 2017 : 44). L'enseignement d'une langue est aussi une activité humaine, donc assujettie au système dual cognitif-émotionnel que tout individu porte en soi.

L'analyse d'aspects liés à l'interaction didactique et à l'agir professoral se concrétise, dans Aguilar (2017), autour de trois thèmes principaux : la catégorisation du lien enseignant.e-apprenant.e.s ; la (non) reconnaissance par l'enseignant.e de ses états émotionnels face aux apprenant.e.s ; la responsabilité de l'enseignant.e en tant que garant.e d'une ambiance particulière avec les apprenants, censée favoriser l'apprentissage (Dewaele et al., 2017 ; Dörnyei, 2007 ; Henry & Thorsen, 2018).

La formation initiale apparaît à mes yeux comme un vecteur de matérialisation possible de ces éventuels objectifs de formation. Il me semble en effet important que l'enseignant.e se représente les voies d'action qui s'ouvrent à lui.elle, ainsi que les conséquences potentielles de celles-ci, et pour lui.elle et pour les apprenant.e.s. Il importe que l'enseignant.e soit sensibilisé.e à la manière dont ses actions peuvent avoir une influence sur les possibilités d'apprentissage des apprenant.e.s. Sensibiliser à la dimension émotionnelle de l'activité d'enseigner une langue nécessite que l'enseignant.e s'interroge sur ce que cette activité éveille et provoque chez lui.elle. Afin d'être en mesure d'y répondre, il est important que l'enseignant.e soit au clair par rapport à ses représentations concernant l'enseignement en général. Il importe aussi qu'il.elle ait conscience du ressenti ponctuel auquel peuvent donner lieu des situations d'enseignement particulières. Cette sensibilisation peut se développer au fil de l'expérience. Elle peut aussi faire l'objet d'un travail conscient et accompagné, dès la formation initiale.

À ce propos, j'ai proposé, dans Aguilar (2017), un outil auto-administrable, qui a pour but de permettre à des enseignant-e-s, quelle que soit leur expérience (perçue ou avérée), une utilisation autonome, afin de déclencher une médiation qui rende possible une introspection portant sur la perception et de sa propre pratique et du lien avec les apprenant-e-s. Je reproduis cet outil ci-dessous :

| Questionnaire centré sur l'enseignant-e | Questionnaire centré sur les apprenants |
|--|---|
| Qu'est-ce qui (ne) s'est (pas) bien passé? | Qu'est-ce que je sais sur les apprenants à qui j'enseigne, en tant qu'apprenants? |
| Qu'est-ce que je ressens par rapport à l'événement x? | Dispose-je d'autres informations sur les apprenants à qui j'enseigne? |
| Quelles sont les raisons pour lesquelles je pense que l'événement x (ne) s'est (pas) bien passé? | [En fonction de ce que je sais, voire de ce que je crois savoir, sur les apprenants:] |
| Que dit la théorie à propos de x? | Qu'est-ce qu'ils ont pu trouver qui (n') a (pas) bien marché? |
| Quelles actions ai-je réalisées dont je suis sûr qu'elles ont facilité l'apprentissage des apprenants? | Comment ont-ils dû se sentir par rapport à x? |
| Ai-je réalisé des actions dans un autre but? | Attendaient-ils de moi autre chose que de faciliter leur apprentissage de la langue? |

Figure 15 : Proposition de questionnaire auto-administrable (Aguilar, 2017)

La proposition de ce questionnaire peut certainement susciter des résistances, voire une forme d'incompréhension quant à la manière de l'administrer. Il serait convenable, voire probablement nécessaire, une forme d'accompagnement, prudent et bienveillant, en vue de l'utilisation de cet outil. L'utilisation régulière de cette check-list, qui peut s'avérer contraignante pour un.e enseignant.e à temps plein, pourrait conduire vers un usage en autonomie, devant toutefois faire l'objet d'une médiation, dans le cadre d'un accompagnement.

Contenus formatifs de nature intra- et inter-personnelle : synthèse intermédiaire à partir de mes travaux

Je viens de commenter certains de mes propres travaux de recherche, dans la mesure où ils me semblaient illustrer mes préconisations en ce qui concerne la conception de contenus formatifs de nature pédagogique aux dimensions intra- et inter-personnelles. Je synthétiserai ceux-ci en trois points qui illustrent les objectifs visés :

a) sensibiliser au fait que des émotions – ressenties par tou.te.s les acteurs.trices qui peuplent le contexte de l'interaction didactique – sont présentes, structurent et informent ladite interaction ;

b) sensibiliser à la possibilité que certains ressentis ne soient pas compatibles avec la fonction de facilitateur.trice de l'apprentissage qui revient à l'enseignant.e – dans la mesure où ces ressentis donneraient lieu à des phénomènes de projection ;

c) sensibiliser à l'intégration de formes d'introspection, dont l'objectif serait de permettre à des individus, devant agir en tant que médiateurs.trices auprès d'autrui, dans le cadre d'un processus d'apprentissage, de prendre conscience des émotions qu'ils.elles mobilisent, ainsi que de la compatibilité desdites émotions avec ce que la RAL nous apprend quant aux processus acquisitionnels.

Dans mon commentaire des travaux qui structurent cette première partie du chapitre 3, il a davantage été question d'outils (§3.1.4.1.3 et §3.1.4.2.1) que de contenus à proprement parler. Je suis conscient de ceci et disposé à le justifier. Dans une démarche formative qui vise la sensibilisation à des formes d'individualisation, il ne me semble pas pertinent de proposer des contenus standards, conçus préalablement. Au contraire, à l'instar de Narcy-Combes (Aguilar & Narcy-Combes, 2017 ; J.-P. Narcy-Combes, 2005), j'estime qu'il est plus approprié de proposer un cadre de travail commun, composé d'outils et de repères théoriques, qui permette à chaque participant.e à la formation de tracer son propre parcours, en fonction de qui il.elle est, de comment il.elle se perçoit.

Je voudrais à présent aborder, dans les deux sous-parties qui suivent, deux problématiques, assurément moins centrales dans mes préoccupations de recherche, que j'ai abordées dans certains de mes travaux. Il s'agit, d'une part, de la multilittératie, en tant que contenu formatif, mais aussi comme préalable à des produits technologiques, en fonction desquels la pratique pédagogique de la médiation peut être soutenue, voire modifiée. D'autre part, je synthétiserai la manière dont je me suis intéressé, dans quelques-unes de mes publications, mais aussi dans le cadre d'initiatives internationales de recherche, auxquelles j'ai participé, au(x) contact(s) entre les langues, mais surtout, à la question des comportements et représentations auxquels ce(s) contact(s) peu(ven)t donner lieu. Dans le cadre de cette problématique, assurément secondaire par rapport à l'analyse de l'interaction didactique (§2.1) et à la caractérisation d'aspects relevant de l'agir professoral (§2.2), je présenterai aussi brièvement le projet Erasmus+ Enrope.

3.2. Hybridité, autonomie et reconfigurations pédagogiques : accompagnement, médiation et pratiques de multilittératie pour décentrer

« On a fait passer les techniques avant les objectifs, les « moyens avant la fin ». La recherche des moyens a oblitéré les buts de la pédagogie, ainsi que la réflexion sur ces derniers [...] » (Bourgain, 1983 : 18).

« ICT helps not only to renew pedagogical postures, but also to change practices towards theoretical models that complement each other. »¹²⁷ (M.-F. Narcy-Combes et al., 2019 : 49).

37 ans séparent les deux citations qui ouvrent cette partie, ci-dessus. Alors que la première citation (Bourgain, 1983) témoigne d'une forme de prudence – voire de méfiance ? – quant à la pertinence des apports potentiels de la technologie, vis-à-vis de la pratique pédagogique, la deuxième (M.-F. Narcy-Combes et al., 2019) souligne la possibilité de faire évoluer ladite pratique pédagogique, précisément grâce à l'implémentation de solutions spécifiques, issues de la technologie. Je ne vois point de contradiction entre ces deux citations, au contraire, je trouve qu'elles se complètent, tant et si bien que j'adhère sans réserve aux principes que chacune des deux met en avant.

Je trouve en effet une complémentarité potentiellement harmonieuse – car propice à l'accompagnement de processus d'apprentissage – entre la pédagogie et la technologie, si bien que la première nécessite la deuxième. Je vois la pédagogie comme une *tekhnè* (Véronique et al., 2009 : 326)¹²⁸. Afin que la pratique pédagogique puisse véhiculer l'accompagnement et la médiation nécessaires pour qu'un.e individu prenne du recul, vis-à-vis d'un objectif d'apprentissage, et qu'un développement puisse ainsi avoir lieu, la personne en position de médiateur.trice a besoin d'outils, matériels ou symboliques (Bronckart, 1977 ; Vygotsky, 1978). Qu'il s'agisse de l'utilisation de dessins (Comenius, 2002), de l'imprimerie (Freinet, 1978), du

127 « Les TICE, non seulement aident-elles à renouveler les positionnements pédagogiques, mais aussi, elles changent les pratiques vis-à-vis des modèles théoriques – dont les premières complètent les deuxièmes et réciproquement. » (Ma traduction).

128 Véronique (ibid.) emploie le terme « tekhnè » pour caractériser la didactique des langues. J'ai déjà précisé la différence que je fais entre didactique et pédagogique (§1.2) et, surtout, comment celle-ci influence mes travaux de recherche (§2.2), mais aussi ma pratique comme formateur (§3.1).

(vidéo-)magnétophone (Guichon, 2006 : 16), de l'ordinateur (Demaizière, 2007) ou du Web 2.0 (Brudermann & Pélissier, 2016), une vision historique des pratiques pédagogiques, notamment en ce qui concerne l'enseignement des langues (Germain, 2001), suppose une histoire des rapports entre la pédagogie et la technologie.

J'entends par « technologie », la mouvance du « web 2.0 » (Barton & Lee, 2012 ; Ferrer & Ramírez, 2016 ; W. Lee & McLoughlin, 2011 ; Zourou, 2012), qui rend possible la création de contenus, par des utilisateurs.trices, grâce à des outils a priori intuitifs, qui ne nécessitent pas une expertise technique particulière. Cette possibilité de produire des contenus, pouvant éventuellement être exploités en tant que savoirs, d'une manière autonome et collaborative me semble un exemple pertinent de communauté de pratiques, dans le sens que lui confèrent Lave et Wenger (1991). Mon rapport, personnel et subjectif, au web 2.0 a défini certains aspects de ma pratique comme enseignant de langue et comme formateur de futur.e.s enseignant.e.s de LX, mais aussi comme chercheur intéressé par des aspects relevant du contact, de l'usage et de la transmission contextualisés des LX.

Dans ce qui suit, je commenterai certains de mes travaux de recherche avec un double objectif. D'une part, je m'efforcerai d'illustrer comment j'ai intégré le construit « technologie » dans ma pratique de formateur, afin de sensibiliser les futur.e.s enseignant.e.s de LX à des pratiques pédagogiques compatibles avec des espaces multimédia hybrides, donc propices à des formes de médiation multimodale. D'autre part, je tâcherai de déconstruire le regard de chercheur que j'ai porté sur le construit « technologie », notamment en ce qui concerne son hypothétique capacité à favoriser l'autonomisation (Ciekanski, 2014), donc la prise en compte de l'individualisation (Lowie, 2017 : §12 ; M.-F. Narcy-Combes et al., 2019 : 48). Dans la mesure où cette préoccupation est secondaire, par rapport aux problématiques de l'analyse de l'interaction didactique (§2.1) et de l'agir professoral (§2.2) notamment, la longueur de cette sous-partie sera proportionnelle au nombre de publications que j'ai co-signées, et dans lesquelles je me suis emparé de la question à propos des liens entre technologie, médiation et formation (Guichon, 2012 ; Narcy-Combes, 2005).

3.2.1. La technologie comme véhicule d'hybridation en formation initiale : démultiplier la médiation pour favoriser la décentration

Dès ma première année d'affectation, à la rentrée 2011, en tant que maître de conférences stagiaire, au sein du DFLE à la Sorbonne Nouvelle, j'ai co-organisé des expériences formatives, dans le cadre de collaborations internationales, avec ma collègue Dagmar Abendroth-Timmer, à l'Université de Siegen, en Allemagne (Abendroth-Timmer & Aguilar Río, 2013a, 2013b, 2014). Au cours de celles-ci, une réflexion a émergé, autour de l'hybridation en tant que contextualisation possible d'un cadre formatif, si bien que mon approche, et mon traitement de l'hybridité, se sont articulés autour des ingénieries pédagogique et de la formation (Brudermann et al., 2018).

Au cours des trois expériences de formation, entre les années universitaires 2011-2012 et 2014-2015, ayant regroupé des étudiant.e.s de master inscrit.e.s à la Sorbonne Nouvelle et à l'Université de Siegen, l'hybridation est apparue comme une solution pédagogique souhaitable et pertinente, aux différentes équipes pédagogiques chargées de la gestion de ces trois formations (Aguilar & Narcy-Combes, 2017). La dimension hybride que je reconnais à ces trois formations, se justifie par la conception d'un espace multimédia et numérique commun, où des contenus formatifs ont été mis à la disposition des participant.e.s, ainsi que des espaces de communication leur permettant d'organiser les tâches qui leur ont été demandées, ainsi que des outils spécifiques d'aide à l'organisation. Les participant.e.s ont par ailleurs bénéficié d'un suivi pédagogique en présentiel.

L'objectif commun à ces trois collaborations fut de sensibiliser les participant.e.s et futur.e.s enseignant.e.s au travail sur une plate-forme, ainsi que de les situer dans un cadre où il était important de trouver collaborativement des solutions à des problèmes rencontrés, de nature technique assez systématiquement. La citation ci-dessous, extraite de Aguilar et Narcy-Combes (2017 : 22-23) synthétise les objectifs de formation de ces trois collaborations franco-allemandes :

« Pour le projet « Siegen-Paris » (Abendroth-Timmer & Aguilar Río, 2014), il s'agissait d'amorcer le développement de la multilittératie numérique (Chun, Smith & Kern, 2016) d'une cohorte de 21 mastérants inscrits à Paris (n = 11) et Siegen (n = 10). Quant au projet « Berlin-Paris-Siegen », l'objectif poursuivi était de favoriser la prise de conscience de 20 mastérants inscrits à Paris (n = 10), Berlin (n = 5) et Siegen (n = 5), sur la dimension interculturelle à l'œuvre dans toute situation

d'enseignement et d'apprentissage. Enfin, le projet « CONFORME » (Xue & Schneider, 2015), avait pour but de sensibiliser une cohorte de 54 mastérants inscrits à Paris (n = 43) et à Siegen (n = 11) à la portée de la dimension émotionnelle dans les situations d'enseignement et d'apprentissage. »

Des objectifs de formation ont ainsi été définis, ils portaient notamment sur une sensibilisation au rôle de tuteur.trice (Abendroth-Timmer & Aguilar Ríó, 2013b, 2014), à la (multi)littératie numérique (Abendroth-Timmer & Aguilar Ríó, 2013a) et à la dimension interculturelle (Abendroth-Timmer & Aguilar Ríó, 2014), présentes dans toute situation de médiation linguistique, parmi des locuteurs.trices se revendiquant des LX différentes.

Alors qu'une expérience de formation structurée autour d'une collaboration internationale entre deux universités présente un potentiel formatif proportionnel à la décentration qui peut découler de la dimension internationale reconnaissable, l'hybridation apparaît comme une solution pédagogique pertinente, en vue de la répartition géographique des participant.e.s. En effet, comme je le suggérais avec Narcy-Combes (2017 : 29) :

« [...] pour des télécollaborations entre, au moins, deux institutions, dont les inscrits seront amenés à travailler ensemble en (a)synchrone, une rencontre en présentiel serait facilitante pour que du lien social puisse se tisser parmi les participants. Si cette rencontre est trop contraignante, il convient de prévoir, a minima, des outils qui permettent des rencontres synchrones collectives ou individuelles (visioconférences, Skype, etc.). Les outils de communication écrite asynchrone (forums, clavardage) sont généralement efficaces une fois qu'un lien a été créé, avec quelques réticences parfois. D'où l'importance d'un suivi bienveillant et rapproché de la part des tuteurs, qui pourront si besoin ajuster les conditions, proposer des outils alternatifs, essayer de détecter d'éventuels éléments de résistance afin de provoquer une prise de conscience qui relance la collaboration »

En ce qui concerne l'organisation de ces groupes de travail, nous avons essayé d'utiliser le « tandem » comme unité, ce qui n'a pas toujours été possible, si bien que souvent nous avons constitué aussi des « tridem » (Aguilar Ríó et al., 2020 ; Tardieu & Horgues, 2020). Les environnements de travail, multimodaux et numériques, spécifiques aux expériences d'hybridation que j'ai co-portées, tout comme le choix pédagogique de constituer des tandems ou des tridems, représentent des outils pouvant assurer des formes de médiation (Brudermann et al., 2018), dans un sens socio-culturel (Lantolf et al., 2014 ; Vygotsky, 1978), donc une décentration, nécessaire afin de provoquer un développement.

Synthèse intermédiaire : hybridation en formation initiale

Dans ce qui précède, j'ai essayé de montrer la manière dont l'hybridation a fait partie de ma pratique comme formateur de futur.e.s enseignant.e.s de langue. Au fil des expériences que je viens d'analyser, des pratiques pédagogiques, ainsi que des tentatives de recherche, semblent émerger, dans lesquelles je perçois l'hybridation en tant que :

- une solution à des difficultés repérées (contexte d'enseignement réparti sur plusieurs zones géographiques) ;
- la matérialisation d'un principe pédagogique d'autonomisation (Ciekanski, 2014) ;
- un contenu formatif auquel il est pertinent de sensibiliser les futur.e.s enseignant.e.s, au cours de leur formation initiale ;

Enfin, en ce qui concerne la pertinence de dispositifs relevant de formes d'hybridation, dans le cadre d'une formation initiale auprès de futur.e.s enseignant.e.s, je conclurai cette sous-partie en reprenant des préconisations que j'ai faites, avec Narcy-Combes (2017 : 30) :

« il est préférable que les participants construisent un savoir professionnel avant toute observation de pratiques [...] l'auto-observation de leurs pratiques accompagnée d'une médiation non menaçante complètera (sic) la formation efficacement [...] Dans le contexte spécifique de la formation des enseignants de langues, la télécollaboration multinationale et plurilingue permet aux participants de prendre conscience de la complexité des phénomènes langagiers et prendre du recul par rapport à leurs contextes éducatifs et nationaux. »

Je voudrais à présent clore ce troisième chapitre en commentant brièvement une dernière problématique que j'ai abordée d'une manière assez secondaire, dans quelques-uns des travaux que j'ai co-signés. Il s'agit du contact entre les langues, mais surtout, des comportements et des représentations auxquels ce contact peut donner lieu. Comme pour la double problématique que je viens de développer, celle de la multilittératie et l'hybridité, la question des attitudes vis-à-vis du contact entre les langues représente davantage une voie d'ouverture et de diversification de mes intérêts de recherche, qu'un véritable objet de recherche pour moi. Il me semble toutefois honnête, d'un point de vue épistémologique, de lui dédier une place, aussi brève soit-elle, dans cette synthèse, dans la mesure où je me suis investi dans cette voie de réflexion, en tant

qu'enseignant–chercheur, notamment dans le cadre du projet européen Erasmus+ Enrope, auquel je participe depuis 2018.

3.3. Aspects identitaires liés à l'usage des langues : normes et usages, changement et attitudes, représentations et plurilinguismes

« La norme, que les lexicographes préfèrent à l'usage, la culture savante, qu'ils imposent contre la culture scientifique et la culture partagée, sont essentiellement des produits idéologiques dans la mesure où ils bénéficient en priorité aux classes dites « cultivées » (qui trustent aussi les pouvoirs). » (Galisson, 1985 : 13).

« El variacionismo, al plantear su crítica de las insuficiencias de la lingüística « asocial », se enfrenta al formalismo sincrónico, negándole validez para la investigación realista de la lengua en su contexto de uso. »¹²⁹ (Villena Ponsoda, 2008).

« [...] flexible competencies over both norm and choice allow the speakers/writers to present themselves and their views in a particular way, not only accomplishing successful referential communication goals but also reflecting the person's fashioned *identity* in relation to the topic and audience members. Thus, learning such discursive norms and choices further enables new language users not only to participate in discourse but also to exercise *agency*, that is, to negotiate some impact on their local contexts and on the improvement of their material and social worlds [...] »¹³⁰ (The Douglas Fir Group, 2016 : 26).

En tant que discipline de terrain, plutôt descriptive que prescriptive, et proche de communautés de pratiques au sein desquelles le matériau langagier peut servir comme marque

129 « Le variationisme, qui met en évidence les insuffisances de la linguistique « asociale », s'oppose au formalisme propre aux approches synchroniques : celui-ci est vu comme épistémologiquement non pertinent en vue d'une caractérisation réaliste des langues, telles qu'elles existent dans leurs contextes d'utilisation. » (Ma traduction).

130 « [...] la possibilité d'avoir des compétences souples, qui porteraient sur les normes et sur les registres, permettraient aux utilisateurs.trices d'une langue de se présenter, mais aussi d'exprimer leurs points de vue, de manières particulières. Celles-ci constitueraient ainsi, non seulement la complétion réussie d'objectifs de communication, mais aussi, refléteraient-elles des aspects particuliers de l'*identité* des mêmes utilisateurs.trices, par rapport à un sujet donné, à un ensemble d'interlocuteurs.trices. Ainsi, l'apprentissage de normes et de registres discursifs rend possible pour de nouveaux utilisateurs.trices, non seulement de participer au discours, mais aussi d'affirmer leur *agentivité*, c'est-à-dire, d'avoir un impact sur leurs contextes locaux, ainsi que sur l'amélioration de leurs réalités matérielle et sociale [...] » (Ma traduction).

d'identité – commune, revendiquée et potentiellement reconnaissable (Arnold & Candeia, 2015 ; Candeia, 2020 ; Greco, 2019) – ou encore comme espace de tension et de contestation (Abbou et al., 2018 ; Gadet & Guérin, 2015), la linguistique variationniste (Labov, 1976 ; Laks, 1992) se focalise sur l'observation et la documentation de pratiques langagières, telles que des utilisateurs.trices les délivrent dans des contextes sociaux spécifiques, où des LX peuvent être employées. Tout comme l'ethnométhodologie et l'analyse conversationnelle (§2.1.2 et §4.1), la linguistique variationniste requiert, sur un plan méthodologique et praxéologique, une attention objective et factuelle de la part des praticien.ne.s. Il importe de ne pas dénaturer les données obtenues, mais bien au contraire, de respecter leur spécificité contextuelle et formelle (Greco et al., 2019). Une autre caractéristique intrinsèque à la linguistique variationniste est la dimension diachronique, donc longitudinale, des observations et caractérisations des pratiques langagières, sur lesquelles elle porte. Ayant pour objectif de déceler les directions possibles dans lesquelles une langue évolue vers des formes de changement, de repérer des tendances, il importe qu'un cadre souple soit disponible, qui puisse être utilisé comme ensemble complexe de repères, par rapport auquel une éventuelle tendance puisse être contrastée.

Le contact entre des langues, qui peut conduire vers des dynamiques de changement, vis-à-vis d'une langue spécifique, tout comme les attitudes que peut faire émerger la perception d'un changement, sont deux phénomènes, directement liés à l'usage des LX, qui intéressent la linguistique variationniste, mais aussi la DDL. Dans ce qui suit, j'exposerai comment je me suis intéressé, dans certains de mes travaux, aux deux phénomènes. Mon approche a visé davantage la sensibilisation des futur.e.s enseignant.e.s de LX que l'étude, strictement (socio-)linguistique, de phénomènes basés sur des comportements langagiers. Ainsi, les construits « représentations » (Miras et al., 2016) et « plurilinguisme(s) » (Moore, 2008) ont été centraux dans ma manière d'approcher l'éventuel changement, par rapport à une norme (Miras et al., 2017).

3.3.1. Norme(s) et variation : la sensibilisation aux attitudes comme contenu de la formation initiale

C'est autour des notions « représentations » et « attitudes » que j'ai trouvé un lien entre linguistique variationniste et didactique des langues, permettant la problématisation d'aspects liés à

l'utilisation et/ou transmission d'une LX. Ce que je retiens comme enseignement essentiel émanant des travaux en linguistique variationniste, c'est que la compréhension de la notion « norme » invite à une forme de prudence et de relativisme, si bien qu'elle se construit sur une charpente arbitraire ou, en tout cas, loin d'être universelle et définitive :

« The myth of a pure form of a language is so deep-rooted that there are many people who, while accepting the existence of different languages, cannot accept the 'contamination' of their language by others. »¹³¹ (Wei, 2018 : 14).

Ce sont les utilisateurs.trices d'un code – qui qu'ils.elles soient, quel qu'ait été leur parcours, quelles que soient leur représentations, leurs attitudes et leurs ambitions, quelle que soit leur idéologie – qui définissent les normes de ce code-ci, de par la matérialisation des pratiques langagières des utilisateurs, qu'il s'agisse de provoquer le changement ou d'y résister. Un code qui n'évolue pas, qui ne change pas, qui ne varie pas, est un code mort. L'enseignant.e de langues, compris.e comme l'un.e des acteurs.trices dans le processus complexe que représente l'utilisation et la transmission d'une LX, et que la DDL, entre autres disciplines, aide à mieux comprendre, a en permanence un positionnement à définir par rapport à des normes portées sur un code. De même qu'il me semble nécessaire de sensibiliser les (futur.e.s) enseignant.e.s de LX aux dimensions intra- et inter-personnelles (§3.1), de même, j'estime qu'il est important de trouver une place, dans l'introspection que je préconise, à la réflexion que ces mêmes (futur.e.s) enseignant.e.s peuvent mener, quant aux attitudes qu'ils.elles portent, vis-à-vis d'usages éventuellement divergents par rapport à une norme langagière donnée.

Un.e enseignant.e de langues agit, en partie, en tant que médiateur.trice entre une communauté dite cible et des apprenant.e.s qui aspirent à être reconnu.e.s par ladite communauté, du fait d'une maîtrise reconnue de la.de l'une des langue(s) y associée(s). Ainsi, il me semble que, d'un point de vue éthique (Aguilar, 2016 ; Kubanyiova & Crookes, 2016 ; Médionie & Narcy-Combes, 2016 ; Spaëth & Cicurel, 2017), le rôle de l'enseignant.e est, d'une part, d'accompagner

131 « Le mythe d'une forme pure de langage est à tel point enracinée, qu'il est des gens qui, tandis qu'ils.elles acceptent l'existence de langues différentes, sont incapables de tolérer que leur langue soit « contaminé » par autrui. » (Ma traduction).

l'élargissement du projet identitaire (Goffman, 1959) des apprenant.e.s, dès lors qu'ils.elles deviennent des utilisateurs.trices–interlocuteurs.trices d'une LX, et, d'autre part, de sensibiliser les membres déjà reconnu.e.s de la communauté cible à des postures bienveillantes envers les nouveaux.velles membres. Je conçois ainsi la pertinence de sensibiliser les (futur.e.s) enseignant.e.s de langue à une forme prudence, voire de scepticisme, quant à la place, variable, mouvante, évolutive, que le positionnement par rapport à une norme mérite d'avoir dans un processus d'apprentissage, au fil des différentes étapes qui peuvent lui être reconnues. En effet, il me semble que, en tant que positionnement idéologique (§1.1 et §1.3), l'adhésion et la défense d'une norme langagière, poussée à des pratiques pouvant être perçues comme arbitraires, voire injustes (Sevinç & Dewaele, 2018), peut conduire vers des formes d'exclusion, donc contraires aux politiques préconisées par les institutions européennes (§1.2.4.1), et qui peuvent être partiellement dues, par exemple, à des rapports représentations par rapport à des communautés régionales, voire minoritaires, au sein d'un même état (Brudermann et al., 2019 ; Madariaga et al., 2016), éventuellement en situation de handicap (Hofer, 2017), ou à des relations entre communautés qui relèvent d'une organisation politique chargée d'un passé colonial encore non apaisé, ou au contraire assumé et résolu (Roche, 2015).

Trois de mes travaux ont porté explicitement sur cette question qui relie l'usage d'une LX et les représentations que celui-ci peut faire émerger. Miras et al. (2016) prend comme point de départ l'hypothèse, selon laquelle, la compréhension, voire une meilleure compréhension, des représentations, qui meuvent tou.te.s les participant.e.s à un dispositif d'enseignement (donc de potentiel apprentissage) d'une LX, pourrai(en)t permettre de mieux accompagner les individus vers leurs buts personnels, vis-à-vis des objectifs d'apprentissage qui structurent la situation d'interaction didactique. Miras et al. (2016) contient deux questions principales de recherche. Elles pointent vers le lien pédagogique qui s'établit entre l'enseignant.e et les apprenant.e.s – voire chaque apprenant.e – et, plus précisément, l'impact de ce lien sur les possibilités d'apprentissage. Ainsi, avec mes collègues co-auteur.e.s, nous avons voulu savoir si les représentations des apprenant.e.s coïncident avec celles des enseignant.e.s, notamment quant à ce qui représenterait le « bon français », ce qui veut dire « bien parler » français, mais aussi quant aux relations entre l'écrit et l'oral en français.

L'analyse des réponses produites (n = 633) suite à la diffusion d'un questionnaire en ligne, nous a permis.e.s de conclure que la notion de représentation semble fonctionner comme un indicateur par rapport auquel les enseignant.e.s mobiliseraient une responsabilité construite à partir d'un recul épistémique. Les enseignant.e.s sembleraient ainsi se positionner en fonction des représentations des apprenant.e.s en vue d'accompagner leur prise de recul. Une forte congruence entre les représentations des apprenant.e.s et des enseignant.e.s semble ainsi se définir par rapport au « bon français », le « bien parler », ainsi que les rapports écrit-oral.

Avec mes deux co-auteur.e.s (Miras et al., 2017), nous avons ultérieurement exploité ces mêmes données, afin d'examiner la notion de norme du français parlé, afin de nous demander, d'un point de vue didactique, à quoi renvoie le construit « français oral », notamment dans le cadre de situations d'enseignement (et donc potentiel apprentissage) du français comme langue étrangère ou seconde. Comme dans l'étude précédente (Miras et al., 2016), une majorité d'apprenant.e.s et une relativement grande moitié d'enseignant.e.s reconnaît l'existence d'un « bon français ». À côté de ceux.celles-ci, les linguistes ayant répondu au questionnaire diffusé, sont d'avis que le construit « norme » renvoie vers une réalité complexe, liée à la fréquence d'usage de formes linguistiques, si bien qu'ils.elles sont favorables à parler de « normes » au lieu d'une seule « norme ». Quant aux enseignant.e.s, ils.elles ne pensent pas qu'enseigner avec un accent régional soit rédhibitoire pour la pratique du français des apprenants. Nous, les trois co-auteur.e.s, concluons ce travail en préconisant la pertinence « de tendre vers une meilleure reconnaissance de tous les accents comme partie intégrante d'une variété globalisée du français » (Miras et al., 2017 : 288), d'autant plus que cela « irait dans le sens d'une plus grande tolérance vis-à-vis de l'autre, des différences et de l'inconnu » (*ibid.*).

L'intérêt que j'ai porté aux dynamiques entre langues en contact, usages langagiers et attitudes face aux usages, s'est poursuivi dans un troisième travail, rédigé à six mains. Avec mes deux co-auteur.e, nous avons exploré, dans Brudermann et al. (2019 : 13) « la notion de « communauté plurilingue urbaine » [...] à la lumière de publications scientifiques plurilingues en didactique des langues et des cultures/sciences de l'éducation parues entre 2006 et 2017. » Il s'agit d'un objet de recherche qui dépasse le cadre strict de l'analyse d'interactions didactiques. Le choix

du construit « communauté plurilingue urbaine » nous a permis.e.s de chercher de voies menant vers une meilleure compréhension des interactions entre les langues, ainsi que des « attitudes qui sont adoptées à leur égard à travers le monde », en vue de « mieux comprendre la complexité de nos sociétés humaines ou, tout du moins, [de] prendre un certain recul sur des aspects qui leur sont propres. » (Brudermann et al., 2019 : 32). En conclusion, avec mes deux co-auteur.e, nous proposons que « [l]e construit social « plurilingue » est [...] soumis à des formes d'idéologie potentiellement liées à des choix lexicaux, pouvant par ailleurs, en retour, rendre compte de la vitalité linguistique. » (ibid. : 33).

3.3.2. Éloge du plurilinguisme : un positionnement idéologique assumé et pluriel à revendiquer dans la formation initiale

La linguistique variationniste nous apprend que les langues changent, souvent en se mélangeant à/avec d'autres, et que dès qu'elles cessent de le faire, elles sont condamnées à disparaître :

« [...] the names and labels that we use to talk about languages, for example English, German, Danish, and Norwegian, or Burmese, Chinese, Thai, and Lao, are names and labels assigned by linguists to sets of structures that they have identified. Often these names and labels are also cultural-political concepts associated with the one-nation/race-one-language ideology. From a historical perspective, human languages evolved from fairly simple combinations of sounds, gestures, icons, symbols, etc., and gradually diversified and diffused due to climate change and population movement. Speech communities were formed by sharing a common set of communicative practices and beliefs. But incorporating elements of communicative patterns from other communities has always been an important part of the selection and competition, that is survival, process [...] »¹³² (Wei, 2018 : 18).

132 « [...] les noms et les étiquettes que nous utilisons afin de nous référer aux langues, par exemple, l'anglais, l'allemand, le danois, le norvégien, ou encore le birman, le chinois, le thaïlandais et le laotien, ce sont des noms et des étiquettes choisis par des linguistes, afin de se référer à des ensembles de structures identifiées. Souvent, ces noms et ces étiquettes relèvent aussi de concepts culturels et politiques, qui peuvent être associés avec l'idéologie selon laquelle une nation corrélait avec une langue. D'un point de vue historique, les langues utilisées par les humains ont évolué à partir de combinaisons plutôt simples de sons, de gestes, d'icônes, de symboles, etc., puis se sont graduellement diversifiées et diffusées, en raison de changements climatiques et de mouvements de la population. Des communautés langagières se sont ainsi constituées, elles partageaient un ensemble commun de

Le changement peut venir de l'expérimentation entreprise par les utilisateurs.trices d'un code, ou encore des instances idéologiques, voire institutionnelles. De l'interaction entre les deux se dessinent des dynamiques, guidées par des réactions d'adhésion ou de refus, qui donnent naissance à des tendances reconnaissables autour de pratiques. Les politiques éducatives et plus largement les politiques linguistiques, sont des mesures de nature idéologique qui viennent proposer des cadres régulateurs à ces pratiques. Ce faisant, elles sont aussi à l'origine de nouvelles tendances. Ces questions, ces problématiques, ont rejoint mes centres d'intérêt de recherche, dès lors que j'ai fait la connaissance, et surtout intégré, le réseau non institutionnel européen Langscape, en 2011. La collaboration étroite et régulière avec les membres de Langscape m'a sensibilisé au contexte élargi, en l'occurrence européen¹³³, donc plurilingue, dans lequel tout processus d'enseignement et d'apprentissage se déroule (§1.2.4.1). À nouveau, la prise en compte d'une véritable constellation de normes peut inviter à une forme de prudence par rapport à la norme perçue comme la plus centrale, voire la plus vraie, donc à une ethno-décentration et prise de recul. Les deux me semblent salutaires en ce qui concerne la formation, soit-elle initiale ou continue, de (futur.e.s) enseignant.e.s de langue.

Un projet européen Erasmus+, né au sein du réseau Langscape, a été lancé en septembre 2018. Il s'agit du projet Enrope. Dans le cadre de ce projet, dont la fin est prévue en juin 2021, j'ai eu l'occasion de travailler dans un milieu plurilingue avec des enseignant.e.s-chercheur.e.s plurilingues basé.e.s en Allemagne, Angleterre, Espagne, Estonie, France, Pays-Bas et Turquie, afin d'accompagner l'encadrement de doctorant.e.s basé.e.s en Europe et ailleurs, et qui s'intéressent à des problématiques autour du contact entre les langues, d'apprentissage, de transmission, et de la formation.

pratiques communicatives et croyances. Or, l'intégration d'éléments empruntés aux schémas de communication d'autres communautés, a toujours été une partie importante dans le processus de sélection et de compétition, c'est-à-dire, dans la survie [...] » (Ma traduction).

133 Une Europe telle que le Conseil de l'Europe la conçoit, élargie et, idéalement, accueillante (cf. <https://www.coe.int/fr/web/about-us/our-member-states>, dernière consultation le 17 décembre 2020).

3.3.2.1. À propos du réseau Langscape : le projet Enrope

Enrope (The ENROPE Group, 2021) est un projet Erasmus+ financé par l'Union Européenne¹³⁴. Il a été lancé en septembre 2018, avec une durée prévue de 3 ans. Enrope, qui est l'acronyme de « European Network for Junior Researchers in the Field of Plurilingualism and Education »¹³⁵, a pour objectif de proposer un réseau de structures utiles pour des jeunes chercheur.e.s travaillant dans le domaine de l'enseignement des langues et du plurilinguisme. Le construit « identité professionnelle » est central au projet, qui vise le développement d'une identité de chercheur.e réflexive, auprès des jeunes chercheur.e.s qui y participent. Afin de se rapprocher de cet objectif, Enrope propose un programme de formation intensive, qui permet à des jeunes chercheur.e.s de travailler mener des collaborations internationales. Ce programme se matérialise en 3 semaines de formation annuelles. Des périodes régulières de formation en ligne sont aussi proposées.

En tant que membre d'Enrope, j'ai co-organisé la deuxième semaine de formation, qui a eu lieu virtuellement à la Sorbonne Nouvelle, du 23 au 27 novembre 2020. Elle a porté sur la prise de conscience, épistémologique, méthodologique, politique et idéologique, de ce qui soutient le développement d'une identité de chercheur.e, intéressé.e par des problématiques relevant de l'utilisation, transmission, organisation des langues, mais aussi des contacts parmi celles-ci, dans des espaces géographiques, économiques, étatiques, historiques, politiques et sociaux. Au cours de cette semaine de formation intensive, j'ai accompagné le travail de la quarantaine de participant.e.s – des mastéran.e.s, des doctorant.e.s et des post-doctorant.e.s – originaires d'une trentaine d'universités (extra-)européennes.

Le projet Enrope a été important pour moi, en tant qu'enseignant-chercheur, dans la mesure où il m'a permis, d'une part, de trouver une chambre de résonance à ma vision de l'agir professoral, et, d'autre part, il a été un vecteur de diversification épistémologique pour moi. En effet, en tant que membre d'Enrope, j'estime avoir élargi la manière dont je me représente les pratiques de médiation, telles qu'elles peuvent être assurées par des enseignant.e.s de LX. Celles-ci

134 Il s'agit du projet numéro 2018-1-DE01-KA203-004253.

135 « Réseau européen de jeunes chercheurs dans le champ de l'éducation et du plurilinguisme » (Ma traduction).

peuvent bien entendu se prêter à une analyse minutieuse, telle que celle qui est permise par des approches ethnométhodologiques comme l'analyse conversationnelle, ou encore faire l'objet d'une lecture phénoménologique, notamment au travers de protocoles d'entretiens semi-directifs et d'auto-confrontation. Or, les pratiques pédagogiques observables, tout comme l'agir professoral, s'inscrivent aussi dans des temporalités et des forces qui peuvent échapper à l'individu, voire à l'ensemble des individus qui constituent une situation d'interaction didactique, et en fonction desquelles ces mêmes individus peuvent agir, peut-être à leur insu. C'est par exemple le cas des politiques éducatives et linguistiques, que j'ai évoquées préalablement (§1.2.4.1), et qui influent sur le comportement de ceux et celles chargé.e.s d'assurer une médiation, notamment au travers de leur pratique pédagogique.

En tant que enseignant, j'ai formé, et je forme, des individus qui se destinent à enseigner le français, surtout le français, à des personnes dont le répertoire langagier ne contient pas encore la langue française, ou bien d'une manière approximative et perfectible, qui laisse encore de la place à un développement. Ceci est autant une constante qu'un constat, que je peux faire à chaque année universitaire, lorsque j'interroge les étudiant.e.s, surtout les mastérent.e.s, par rapport à leur expérience, mais aussi en ce qui concerne leurs projets professionnels. Dans les faits, je forme, surtout, des personnes qui se destinent à enseigner la langue française dans des contextes associatifs, institutionnels, dans des territoires francophones, voire où le français est une langue officielle, mais aussi dans des régions où la langue française n'a pas de statut de langue officielle (Enrope, Langscape). Ceci invite (j'entends l'invitation) à un traitement prudent et aussi peu idéaliste que possible, du construit « LX » (Dewaele, 2017), que j'ai affirmé avoir consciemment intégré dans mon positionnement épistémologique (§1.2.5), mais aussi en tant que choix formel, dans la rédaction de cette synthèse. Et malgré la prudence à laquelle pourrait appeler la portée limitée de mon expérience comme formateur, ma participation au projet Enrope, tout comme mon statut de cadre dans le réseau Langscape, m'ont permis de prendre connaissance de travaux de recherche dans lesquels cette conceptualisation, par le biais du construit « LX », et des répertoires langagiers et du contact entre les langues. C'est notamment le cas de travaux qui mobilisent cet autre construit, dit « translanguaging » (Wei, 2018). Certains de ces travaux proposent des approches qui analysent

des situations de contact entre des langues, en Europe (Cenoz, 2017 ; Levine & Swanson, 2019) et ailleurs (M.-F. Narcy-Combes et al., 2019 ; Wei, 2018), en préconisant une déconstruction, voire une sensibilisation à la déconstruction, des hiérarchies que des individus peuvent établir, explicitement, par le biais de leur discours, ou implicitement, au travers de leur comportement, leurs choix, leurs actions (Brudermann et al., 2019), comme par exemple lorsque des parents font des choix pour des matières langagières que leurs enfants doivent compléter au cours de leur instruction (Gao & Park, 2012 ; Tembe & Norton, 2008). Aussi, j'estime que, parce que j'ai été, je suis encore, idéologiquement sensible à cette manière de se représenter le contact entre les langues (§1.1.2), que j'ai fait le choix, que j'ai acté dans le cadre de cette synthèse, d'intégrer le construit « LX » (Dewaele, 2017), qui vise à gommer, d'une manière assurément idéologique, voire idéaliste, non seulement la valeur symbolique, voire identitaire, que l'on peut accorder à telle ou telle langue, selon la chronologie dans laquelle se serait dessiné le répertoire langagier d'un.e individu, mais aussi le poids que l'individu peut ressentir, vis-à-vis de ces langues, en ce qui concerne la constitution de sa propre identité. En définitive, les construits « translanguaging » et « LX » ont, de mon point de vue, pour objectif, une reconfiguration des rapports entre des langues en contact, au bout de laquelle, les dynamiques de domination (Porcher, 1985) tout comme les lignes de démarcation que l'on établirait entre les langues, pourraient disparaître. Je suis idéologiquement et rationnellement sensible à cette manière de se représenter le rapport et le contact entre les langues. Or, d'un point de vue scientifique et épistémologique, je manque assurément de recul, bien que la scientificité et l'idéologie aillent parfois de pair (Galison, 1985 : 11). Je suis d'avis que l'élargissement de ma vision de l'agir professoral, que j'ai évoqué ci-haut, et qui résulte en partie de mon appartenance au réseau Langscape, tout comme de ma participation au projet Enrope, ont contribué à ce que je revoie les manières dont je *conçois* et *fais* de la recherche, afin de diversifier les approches ethnométhodologiques et phénoménologiques (§4.1) que j'ai pratiquées dans mes travaux sur l'interaction didactique (§2.1) et l'agir professoral (§2.2), notamment en adoptant des approches quantitatives (Brudermann et al., 2019 ; Miras et al., 2016, 2017). C'est en effet par le biais de celles-ci (§4.3) que j'ai essayé de situer ma réflexion et mon analyse au sein de collectivités, plus larges que l'individu.

Synthèse et perspective

J'ai présenté, dans ce troisième chapitre, des propositions de contenus à visée formative. Ceux-ci portent sur trois aspects que je me suis efforcé de décrire comme constitutifs de l'agir professoral, notamment :

a) Les dimensions intra- et inter-personnelles, qui structurent toute situation d'interaction didactique, notamment la perception qu'en ont les acteurs.trices qui y participent, dont l'enseignant.e (§3.1). J'ai argumenté la pertinence de sensibiliser les (futur.e.s) enseignant.e.s de langue à cette double dimension, dans la mesure où elle influe sur la fonction d'accompagnement qui revient à l'enseignant.e, et donc sur les possibilités de développement langagier des apprenant.e.s. Afin de permettre cette sensibilisation, j'ai proposé des outils de médiation, tels que des grilles (§3.1.4.1.3) d'analyse et un questionnaire auto-administrable (§3.1.4.2.1). J'ai insisté sur ce qui me semble commun à ces deux outils, à savoir, leur capacité potentielle à déclencher un travail d'introspection qui rende possible une prise de recul, une décentration. Par ailleurs, j'ai aussi explicité l'importance que j'accorde, en tant que formateur, à la sensibilisation des (futur.e.s) enseignant.e.s aux savoirs produits par la RAL, en ce qui concerne les processus d'appropriation d'une LX (§3.1.3.1). Mon expression d'une adhésion à une vision émergentiste du développement, notamment langagier, m'a permis de justifier le fait que mes propositions de contenus comportent davantage un cadre de travail, en partie structuré par des outils (§3.1.4.1.3, §3.1.4.2.1), qu'un programme proprement dit. En effet, le principe d'individualisation auquel je me suis référé lorsque j'ai argumenté mon adhésion au modèle émergentiste (§3.1.3.1), est compatible avec, d'autant qu'il justifie, ma proposition d'un cadre formatif souple, à l'intérieur duquel chaque individu définira un itinéraire particulier, selon ses expériences préalables, ses orientations, ses représentations, ainsi que le fruit et de sa propre introspection et des médiations dans lesquelles il.elle s'engage ;

b) la complémentarité entre des outils résultant du progrès technologique et la fonction pédagogique d'accompagnement qui revient à l'enseignant.e (§3.2). À ce propos, j'ai détaillé ma vision des technologies issues de la mouvance web 2.0, dont j'ai insisté sur la capacité d'assurer des formes de médiation supplémentaires à celles prises en charge par l'humain, donc pouvant

potentiellement contribuer à ce que des décentrations s’opèrent, au cours de la formation. Je me suis aussi attardé sur les bénéfices potentiels de l’hybridation, sur un plan formatif, dans la mesure où elle permet la convergence d’acteurs.trices multiples, ce qui peut à son tour accroître les voies de médiation et donc les possibilités de décentration, nécessaire en vue d’un développement réfléchi et raisonné. En revenant sur trois dispositifs innovants de formation de (futur.e.s) enseignant.e.s de langue, j’ai aussi insisté sur la pertinence d’organiser le cadre formatif autour d’environnements collaboratifs et numériques, si bien que le progrès technologique impacte les espaces d’exercice, ainsi que les pratiques pédagogiques, associés au métier d’enseignant.e de LX (Aguilar Río et al., 2020 ; Brudermann & Aguilar Río, sous presse) ;

c) le(s) rapport(s) à la.des norme(s) que l’enseignant.e de LX entretient, parfois inconsciemment et à son insu, et comment celui.ceux-ci peuvent donner lieu à des attitudes, vis-à-vis la prestation des apprenant.e.s, qui ne soient pas toujours propices à favoriser le développement langagier.

Ces trois aspects, que j’ai situés dans le cadre de la formation, découlent de mes travaux de recherche, notamment ceux où j’ai analysé l’interaction didactique (§2.1) et modélisé des aspects liés à la prise de décisions par l’enseignant.e (§3.1.2), dans un positionnement proche de l’agir professoral et des études sur la cognition enseignante (§2.2). Dans mon approche de ces trois aspects, c’est assurément le volet pédagogique qui l’emporte sur le didactique – à l’exception près du troisième aspect, qui concerne le rapport à la norme. Ce constat, que je fais sur le plan de ma pratique comme formateur, telle qu’elle découle de mes travaux de recherche, me semble cohérent avec mon positionnement au sein de la discipline DDL, tel que je l’ai défini et revendiqué dans mon premier chapitre (§1.2).

Qu’il me soit permis de clore la synthèse de ce troisième chapitre en partageant un souvenir qui date de ma première présentation d’une communication, dans le cadre d’un événement scientifique. C’était en mai 2007, lors des 10èmes Rencontres Jeunes Chercheurs¹³⁶, organisées par

136 La thème de ces 10èmes RJC fut « Normes, variations, identité, altérité » (cf. <http://www.univ-paris3.fr/les-archives-des-rencontres-jeunes-chercheurs-301318.kjsp?RH=1416845697950>, dernière consultation le 18 décembre 2020).

l'École Doctorale 268¹³⁷, à la Sorbonne Nouvelle. J'y ai présenté une communication intitulée « Théorie du 'Self-Monitoring' et enseignement des L2 : vers une meilleure compréhension de l'empathie chez l'enseignant de L2 »¹³⁸. À la fin de mon intervention, Dan Savatovsky, qui modérait la session, m'a demandé de préciser dans quelle mesure, les aspects intra- et interpersonnels que je venais de développer, se présentaient différemment, entre un.e enseignant.e de LX et, par exemple, un.e enseignant.e de mathématiques ou d'histoire-géographie. Je me rappelle m'être senti déstabilisé par la question, d'autant plus que je ne pense pas avoir été capable d'y apporter des éléments de réponse suffisamment réfléchis, encore moins convaincants. J'aimerais aujourd'hui proposer une réponse à cette question. Comme je l'ai évoqué à plusieurs reprises, au cours des chapitres 2 et 3, l'agir professoral de certain.e.s enseignant.e.s de langue peut parfois être caractérisé à partir de trois rôles canoniques (§1.2.5.1) que la littérature sur la pédagogie communicative et par tâches attribue à l'enseignant.e de langue (Bérard, 1991 ; Bogaards, 1988 ; Borg, 2006 ; Breen et al., 2001 ; Bucheton & Soulé, 2009 ; Conseil de l'Europe, 2001, 2018 ; Dabène, 1984 ; Dupuis et al., 2003 ; Gatbonton, 1999 ; Noels, 2001 ; Nonnon, 2004 ; Nunan, 1989 ; Williams & Burden, 1997), notamment : expert.e dans la langue cible, facilitateur.trice de l'apprentissage et interlocuteur.trice. Au cours des chapitres 2 et 3, j'ai suggéré que les dimensions intra- et inter-personnelles se matérialisent d'une manière tout particulière en ce qui concerne le troisième rôle propre à l'enseignant.e de langue, celui d'interlocuteur.trice. Comme je me suis efforcé de le montrer au travers des synthèses que j'ai présentées de mes travaux de recherche, sur l'interaction didactique et l'agir professoral d'enseignant.e.s de langue, je fais le constat que le rôle d'interlocuteur.trice, lorsqu'il s'agit d'une enseignant.e de langue, présente des particularités qui semblent absentes dans d'autres matières, pouvant relever d'autres objectifs d'apprentissage, conçus à partir d'autres didactiques disciplinaires, telles que celles des mathématiques, des arts et de la culture, de la littérature, l'histoire, ou encore de la musique (Arnaud, 1993 ; Astolfi, 2011 ; Astolfi et al., 2016 ; Bishop & Belhadjin, 2015 ; Chabanne, 2012 ; Dorier et al., 2018 ; Lalagüe-Dulac et

137 Depuis la rentrée 2019, l'ancienne ED268 a intégré l'École Doctorale 622 (cf. <http://www.univ-paris3.fr/ed-622-sciences-du-langage-3413.kjsp?RH=1263292468481>, dernière consultation le 18 décembre 2020).

138 Cette communication a donné lieu à Aguilar Ríó (2008).

al., 2016 ; Merri, 2020 ; Terrien, 2016). Il découle du rôle d'interlocuteur.trice propre à l'enseignant.e de langue (Borg, 2006), une spécificité qui corrèle avec un niveau disciplinaire, mais qui s'étale aussi sur un plan individuel et phénoménologique, car ce même rôle d'interlocuteur.trice, connaîtra des matérialisations différentes en fonction de la personne qui l'adosse. Ainsi, bien que l'approche méthodologique mixte, que j'ai pratiquée dans les travaux que j'ai regroupés dans cette première problématique, puisse faire l'objet d'une généralisation, auprès de personnes différentes, dans des contextes variés, les résultats auront une portée individuelle. Et c'est bien ce que j'ai revendiqué, dans ce troisième chapitre, au travers de mes propositions d'un cadre formatif et de travail compatible avec un principe d'individualisation.

Aspects méthodologiques de mes recherches en didactique
des langues : entre phénoménologie et approches
quantitatives

Chapitre 4. Combiner les points de vue pour enrichir le regard : réconcilier l’ethnométhodologie et le déclaratif, aller vers le quantitatif

« [...] ce qui manque au pédagogue, c’est l’ancrage dans une empirie, seule garantie contre l’envol incontrôlé dans les nuées de la spéculation. » (Hameline, 1997 :11).

« [...] les expérimentations relatées par Montessori relèvent plus de l’empirisme que d’une démarche scientifique et que les récits d’expérience ne fournissent guère d’éléments permettant de leur conférer une réelle validité scientifique. » (Marchive, 2008 : 30).

Dès le premier chapitre de cette synthèse, j’ai revendiqué mon inscription dans le domaine de la DDL, non pas en raison de préoccupations de recherche proprement didactiques – relevant donc d’un matériau langagier, sur lequel on agirait afin de favoriser une transmission, faciliter des processus d’appropriation – mais plutôt, compte tenu de l’attention que j’ai portée, au travers de mes travaux de recherche, sur des aspects pédagogiques qui structurent l’interaction didactique. Alors que j’ai précisé ce que je trouve de spécifique à chacune des deux disciplines, didactique et pédagogie, ainsi que la complémentarité et la réciprocité que je perçois entre elles, je me suis aussi fait écho de propos, émanant de la littérature, selon lesquels il existerait une association de la didactique, quelle qu’en soit la matière, à une forme de (recherche de) scientificité (§1.1.2), tandis que la pédagogie se rapprocherait de la méthodologie, voire d’une forme de vocation quelque peu volontariste.

Dans ce qui suit je tâcherai de préciser ma démarche méthodologique, alors que j’ai porté mon intérêt sur des objets dont la dimension empirique est problématique. Il sera question de revenir sur mes choix méthodologiques, idiographiques et non positivistes (J.-P. Narcy-Combes, 2005 : 99), en les justifiant, sur des plans épistémologique, ontologique et phénoménologique, mais aussi en précisant leur évolution, qui est parallèle et complémentaire à celle de mes intérêts de recherche. Surtout, j’insisterai sur le souci de rigueur, empirique et scientifique, qui a guidé les approches méthodologiques qui ont matérialisé mes problématisations. Mon argumentation sera

complétée par des illustrations – des bribes de données émanant des corpus que j’ai constitués – qui me permettront de montrer les types d’analyse que j’ai pratiqués dans mes travaux.

4.1. Faire converger le factuel et le phénoménologique : un dispositif hybride pour dévoiler des aspects de l’agir professoral

« Il ne s’agit pas de se substituer aux enseignants, ni de les soumettre à une quelconque injonction, mais de leur fournir des outils pour réfléchir sur et agir dans la pratique. Quand le « praticien pédagogue » théorise sa propre pratique, le « chercheur pédagogue » met à disposition la théorie pour la pratique. » (Marchive, 2008 : 55).

« L’influence de la phénoménologie a sensibilisé au fait que la pensée est indissociable de la perception [...] et que l’intentionnalité est corporelle. » (J.-P. Narcy-Combes, 2018 : 232).

La presque totalité de mes travaux de recherche, dans lesquels j’ai analysé l’agir professoral, se sont appuyés empiriquement sur un triple dispositif comportant : a) des données interactionnelles et observables, sous forme de données primaires (Baude, 2006), audio ou vidéo, que j’ai traitées afin de produire des données secondaires, notamment des transcriptions, et qui portaient sur des situations d’interactions didactiques ; b) des entretiens semi-directifs (ESD), auprès des enseignant.e.s dont j’ai observé et documenté des situations d’interaction didactique ; ces ESD ont été systématiquement proposés aux enseignant.e.s après la conduite des observations – dans un laps de temps allant de quelques minutes à quelques jours ; c) des entretiens d’auto-confrontation (EAC), auprès des mêmes enseignant.e.s, conduits quelques mois après les observations et l’ESD, notamment une fois que j’ai complété la transcription des données primaires constituées, auprès de chaque enseignant.e. Ce dispositif de données hybride, suppose de faire converger des données objectivables – notamment les données interactionnelles – et des données déclaratives – celles produites dans le cadre des ESD et EAC.

4.1.1. Épistémologie et ontologie de la constitution d’un corpus hybride de données

Une véritable question épistémologique se trouve au cœur de mon choix méthodologique, au travers duquel je cherche à faire converger ces deux ensembles de données. Elle porte sur l’ontologie de cette addition de synthèses de bribes du réel, que supposent les données

interactionnelles, soumises à une analyse conversationnelle (ten Have, 1999), et des données produites dans un cadre dialogique – ESD et EAC –, soumises à une analyse du contenu (Bardin, 1993). Dans quelle mesure cette juxtaposition permet-elle de revenir sur un réel révolu et, qui plus est, le modéliser ? L'éclairage de Pomerantz a été décisif à ce propos. En effet, cette auteure (2005) présente un argumentaire précis quant aux complémentarités possibles entre des données interactionnelles et des données produites dans le cadre d'entretiens. D'abord, l'attitude favorable de l'auteure à ce que ces deux types de données soient combinés, suppose l'établissement d'un rapport de co-analyses entre le/la chercheur.euse et les interactant.e.s ayant participé à l'interaction qui fait l'objet d'une analyse :

« [...] using participants' comments in conjunction with recordings of interactions provides the potential for enhancing one's analytic claims and/or for opening up avenues for investigation that otherwise might go unnoticed. »¹³⁹ (ibid. : 93).

Pomerantz reconnaît ainsi une dimension réflexive propre aux participant.e.s ayant participé à une interaction, mais aussi une conscience, grâce à laquelle ils.elles peuvent aider à restituer la modélisation d'un épisode interactionnel :

« Collecting comments is consistent with an interest in the participants' moment to moment understandings as both reflecting and shaping their interactional conduct. »¹⁴⁰ (ibid. : 95).

L'auteur.e reconnaît les limites ainsi que les biais potentiels de cette approche, au cœur de laquelle persiste un décalage chronologique majeur, celui des contextes séparés où chaque épisode, où des données ont été constituées, s'est produit :

« The obvious disadvantage to retrospective reporting is that many of the thoughts, reactions, interpretations, etc. that occurred during an interaction are unavailable for reporting when the

139 « [...] le fait de combiner les commentaires des participant.e.s avec les enregistrements d'interactions, permet d'enrichir potentiellement sa propre analyse, tout en ouvrant la voie à des pistes d'analyse qui, autrement, pourraient passer inaperçues. » (Ma traduction).

140 « Le recueil des commentaires [des participant.e.s] est cohérent avec l'intérêt [de l'analyste] vis-à-vis de la manière, située, séquencée, dynamique et mouvante, selon laquelle les participant.e.s [à l'interaction] se représentent leur hic et nunc interactionnel, tel que celui-ci reflète et façonne à la fois, leur conduite interactionnelles. » (Ma traduction).

interaction is over. With the aim of retrieving more of the stream of thoughts, reactions, interpretations, etc. that occur during an interaction, investigators simulate the experience of participating in an interaction with the experience of viewing the interaction on videotape. »¹⁴¹ (ibid.).

Malgré ces biais non négociables, qui peuvent faire avancer le.la chercheur.euse et son.sa co-analyste et participant.e dans l'interaction originelle, sur une voie plutôt phénoménologique¹⁴², Pomerantz (ibid. : 112) préconise une complémentarité prudente entre ces deux types de données, car résultant d'une forme de dialogisme accomplie par le.la chercheur.euse, entre des données interactionnelles et des auto-confrontations :

« Participants' comments may serve as suggestions of places in the interaction for close investigation ; they may help us to understand the bases of puzzling patterns of interactive conduct ; they may serve as correctives of inferences we may be making about the apparent aims, concerns, or understandings of the participants ; they may serve as confirmatory evidence for claims about the functions of features of discourse, and they may lead us to investigate possible instances of conduct standing in place of possibly withheld actions. »¹⁴³

141 « Il existe un inconvénient évident, spécifique au choix d'organiser une auto-confrontation sur et suite à un épisode interactionnel : beaucoup des pensées, réactions, interprétations, ... qui ont eu lieu pendant l'interaction faisant l'objet d'une auto-confrontation, ne seront plus accessibles lorsque l'interaction est finie. Afin d'avoir accès au fleuve de pensées, réactions, interprétations, ... qui émergent lors d'une interaction, des chercheur.e.s peuvent recréer des conditions similaires à celle de l'interaction originelle, grâce à l'auto-confrontation qui est rendu possible avec le vidéo-enregistrement de ladite interaction. » (Ma traduction).

142 Dans son introduction au numéro spécial « Pratiques langagières et expériences migratoires », Greco (2018) revient sur certains jalons épistémologiques, historiques et contextuels, qui permettent de modéliser l'évolution de l'analyse conversationnelle. Selon l'auteur (ibid : 170-171), le croisement de traditions analytiques et méthodologiques, notamment les sciences cognitives et la phénoménologie, en vue de caractériser l'action humaine située, suppose une rupture par rapport à la doxa disciplinaire que Jefferson et Schegloff ont définie pour l'analyse conversationnelle. Cette tendance vers davantage d'interdisciplinarité, Greco la fait corrélérer avec une décentration qui se serait opérée dans la pratique de l'analyse conversationnelle et qui ferait suite à son exportation des États-Unis vers l'Europe, notamment en France, mais aussi « dans l'Europe scandinave (Danemark, Finlande, Suède), en Allemagne, aux Pays-Bas et en Suisse » (ibid. : 170).

143 « Les commentaires des participant.e.s peuvent indiquer des passages de l'interaction qui méritent d'être analysés de plus près. Ils.elles peuvent aider l'analyste à comprendre les fondements de séquences interactionnelles, voire de conduites interactionnelles, autrement déroutantes. Ces mêmes commentaires peuvent aussi être pris comme des suggestions de correction de l'interprétation faite des intentions, inquiétudes ou compréhensions, tels qu'elles

Depuis la parution, en 2005, de ce travail de Pomerantz, quelles (dis)continuités ontologique et épistémologique, mais aussi quelle pertinence, peut-on retrouver, dans des travaux plus récents, par rapport au choix méthodologique que Pomerantz (2005) préconise, et sur lequel j'ai justifié l'ensemble de mes travaux regroupés sous les deux problématiques interactions didactiques (§2.1) et agir professoral » (§2.2) ? Est-ce que l'interdisciplinarité que Greco (2018 : 172) met en avant, lorsqu'il trace l'évolution des analyses de l'action humaine, ainsi que des pratiques langagières, a permis de préciser la valeur ontologique d'approches méthodologiques hybrides qui combinent des données chronologiquement et formellement diverses ?

Plusieur.e.s auteur.e.s, relevant de disciplines diverses en sciences humaines et sociales, se sont intéressé.e.s à cette démarche méthodologique hybride. Leurs approches, ainsi que leurs préconisations méthodologiques, semblent aller dans le sens de Pomerantz (2005). Ainsi, dans le domaine de la didactique des langues, Cicurel et Rivière (2008 : 256) insistent sur la pertinence de croiser des données interactionnelles et des verbalisations desdites données interactionnelles, en vue d'éclaircir des aspects de l'action d'enseignant.e.s de langue, notamment leurs représentations sous-jacentes :

« La description du discours et des interactions en classe, depuis près de trois décennies, a produit une riche série d'études prenant le discours de la classe comme objet de recherche. Les analyses de l'interaction in situ ont inauguré la possibilité d'une connaissance de la classe de langue à travers des descriptions fines de l'interaction en situation éducative (format des échanges, alternance des tours de parole, traces de l'objet à transmettre, actes de sollicitation, d'étayage, dimension métalinguistique, etc). Mais elles permettent peu d'avoir accès aux représentations des enseignants – la perception qu'ils ont de leur public, les idées et les conceptions qu'ils forment eux mêmes à propos de l'action d'enseignement qu'ils ont à mener [...] »

À l'instar de Pomerantz (2005), Cicurel et Rivière (ibid. : 266) alertent quant au caractère subjectif, voire phénoménologique, des savoirs qui émergent de ce croisement de données, produites et analysées dans des contextes dialogiques, entre le.la chercheur.euse et l'enseignant.e :

semblent émerger des actions des participant.e.s. Enfin, ils peuvent fonctionner aussi comme la confirmation des fonctions et caractéristiques repérées lors de l'analyse, ce qui peut conduire l'analyste vers l'exploration de conduites derrière lesquelles peuvent se cacher des actions. » (Ma traduction).

« [...] cette mise en interaction et en dialogue de différents points de vue ne doit pas occulter le caractère (re)construit de ces points de vue, celui de l'acteur-enseignant avisé comme celui de l'analyste. Ensuite, ce sont les différents niveaux de connaissance et d'interprétation mobilisés par les différents acteurs qu'il faut garder à l'esprit. »

Ailleurs, du côté de la psychologie cognitive, plus précisément de l'ergonomie, Cahour et Licoppe (2010) avancent des préconisations similaires à celles de Pomerantz (2005), notamment en ce qui concerne la valeur épistémologique d'une approche méthodologique qui combinerait l'analyse conversationnelle et l'auto-confrontation :

« [...] les situations de confrontation permettent une attention conjointe à ces traces et donnent aux sujets l'occasion de parler à d'autres à partir de ces traces [...] Le sens des activités qui émerge de ces situations et la subjectivité qui s'y exprime, de manière plus ou moins précise et consensuelle, intéresse les participants comme le chercheur qui exploite cette parole en mouvement [...] Les traces de l'activité apparaissent comme une ressource à deux niveaux distincts de réflexivité, un premier niveau de réfléchissement du vécu inscrit dans l'action, et un deuxième niveau où la réflexion se fait analytique, pour élaborer et mettre en mot un point de vue subjectif sur l'activité [...] »

Plus proche de la psychologie développementale et du comportement des enfants, Theobald (2012) a mis au point un dispositif intégrant des données interactionnelles et de l'auto-confrontation, afin d'explorer différents procédés ayant pour but d'engager la participation de jeunes enfants dans des activités de socialisation en milieu éducatif institutionnel (une cour de récréation). Cette approche combinée permet à l'auteure d'engager les jeunes enfants dans des processus complexes d'introspection, au cours desquels ils.elles verbalisent des aspects de leur subjectivité, alors qu'ils.elles argumentent leurs stratégies de socialisation.

Dans le champ de la didactique des langues, Cicurel et Narcy-Combes (2014 : 361) s'interrogent aussi quant à la valeur épistémologique d'une procédure de médiation qui intégrerait, l'auto-confrontation, auprès d'enseignant.e.s de langue, en formation initiale ou continue :

« [...] ne peut-on penser que cette méthode d'investigation par l'introspection laisse trop de place à la subjectivité ? Le moment de la verbalisation étant à distance temporelle de l'action, il peut y avoir reconstruction des motifs, des perceptions et des jugements par le sujet qui n'est plus en interaction mais se voit faire et agir. Il est possible que l'agir soit rationalisé après coup alors que le sujet agissant

prend des décisions dans l'urgence et qu'il ait tendance à voir une intention là où il y avait réaction à l'environnement. Plus inquiétant encore, il est possible que l'action ne puisse être mise en mots car les processus actionnels seraient inaccessibles par le verbe.

Mais ce qui à nos yeux reste essentiel, c'est que l'acteur-enseignant ait l'occasion de revoir la scène pédagogique sous un jour nouveau. Il se regarde agir avec son groupe d'apprenants en situation, d'un autre lieu que le lieu premier, et le commentaire qu'il produit ouvre des horizons de réflexion pour le chercheur et pour l'enseignant qui peut interroger sa propre action, réfléchie comme dans un miroir. Le miroir n'est pas la réalité, certes, mais il est précieux pour amorcer la connaissance de soi. »

C'est bien la possibilité de déclencher un changement qui est mise en avant par Cicurel et Nancy-Combes, telle qu'il.elle l'associent à la démarche d'auto-confrontation.

Dans le champ des sciences du sport, Quidu et Favier-Ambrosini (2014 : 8) s'intéressent aussi à l'exploitation combinée de « données en première personne (documentant l'expérience vécue de l'acteur depuis son propre point de vue) et en troisième personne (objectivant les dimensions extérieures, publiques des conduites) » afin « d'accéder à une vision plus globale et complexe des actions. » (ibid.). Les auteurs (ibid. : 28) insistent sur la possibilité, grâce à cette approche méthodologique hybride, de « dépasser le caractère insuffisant de la prise en compte exclusive des descriptions phénoménologiques, au moyen de leur confrontation avec des matériaux objectivables. ». Ces auteurs voient cette pratique méthodologique comme une véritable matérialisation d'un positionnement interdisciplinaire (ibid. : 8).

Enfin, à nouveau dans le domaine de l'ergonomie, et s'intéressant à l'analyse des contextes sociaux où des individus participent à un dispositif de co-voiturage, Cahour et al. (2018 : 302) renouvellent leur vision selon laquelle l'approche méthodologique combinant une analyse de données interactionnelles et des auto-confrontations, permettrait de négocier dialogiquement, avec les participant.e.s à l'interaction faisant l'objet de l'auto-confrontation, la dimension subjective et cachée de l'action observable, notamment ses aspects émotionnels constitutifs :

« L'analyse des entretiens d'auto-confrontation « explicitante » apporte le point de vue subjectif de la personne sur ce qui vient de se passer pour elle. Ils amènent ce qui n'est pas donné à voir dans l'échange social, ce que les acteurs pensent et ressentent de façon privée et qui n'est souvent que peu perceptible pendant l'interaction, et parfois camouflé de manière plus ou moins délibérée :

leurs interprétations ou incompréhensions de la situation (e.g., le côté jugé « inquisiteur » de la question du conducteur, les questionnements et hypothèses d'Alexia sur les parents du bébé), leurs intentions et préférences (s'asseoir derrière), leur appréciation globale de l'autre (« il était gentil »), leurs attentes (que le conducteur aide à comprendre la situation), leurs jugements et expériences (« je trouve ça malpoli de dormir », « y'a jamais personne qui m'a posé la question au tout début de trajet ») et enfin leurs états émotionnels. Même si ces états émotionnels sont parfois aperçus dans l'analyse de l'interaction, ils sont plus clairement explicités, voire découverts pendant l'entretien, comme par exemple la crainte de paraître sans-gêne qui fait taire avec tact l'expression de la préférence pour un siège, la honte de ne pas avoir compris le rapport mère-bébé et la colère qui s'ensuit contre la conductrice, ou encore la surprise qu'une question jugée intime soit posée au début du trajet. »

Treize ans après la publication de Pomerantz (2005), Cahour et al. (ibid. : 303) explicitent la pertinence épistémologique de cette méthode combinée – qui allie une approche analytique conversationnelle de données interactionnelles et des auto-confrontations –, si bien qu'elle « semble bien dessiner une piste pour saisir cette articulation toujours problématique entre l'ordre des faits sociaux, du sens commun et de la morale, voire de la structure, et celui du sujet, du vécu et de l'éthique. »

J'ai questionné, ci-haut, la valeur épistémologique de cette approche méthodologique hybride. Un élément de réponse se dessine, qui confirme, valorise et revendique la nature épistémologique inhérente à certains approches et courants dans les sciences humaines (Greco, 2018). En effet, il ressort des travaux que je viens de commenter, et qui font chronologiquement et thématiquement suite à Pomerantz (2005), que les approches méthodologiques qui combinent, d'une part, des analyses du discours, voire conversationnelles, de données interactionnelles, et, d'autre part, des auto-confrontations à partir des données interactionnelles, permettent, sur un plan épistémologique, la co-construction, par les participant.e.s à l'action analysée et le.la chercheur.euse, de savoirs locaux et circonscrits à l'action analysée même, et donc aux acteurs.trices qui l'ont soutenue. Cette démarche, qui peut être comprise comme une forme de médiation menant vers de l'introspection, fait du sens dans le cadre de la formation, initiale ou continue (§3.1), dans la mesure où celle-ci a en effet pour but une décentration, grâce à laquelle l'individu peut se (conce)voir « sous un nouveau jour » (Cicurel et Narcy-Combes, 2014 : 361).

4.1.2. Conduite d'EAC : leçons apprises sur le terrain

Dans la conclusion d'Aguilar Río (2011 : 125-126), je propose quelques préconisations quant à la mise en place de protocoles d'auto-confrontation, auprès d'enseignant.e.s de langue, dans une démarche de problématisation de l'agir professoral. Elles me semblent encore d'actualité, plus il me semble utile de les reproduire ici, dans la mesure où ce mot d'avertissement informe par ailleurs sur mon positionnement par rapport à cette méthode de récolte de données. Ces préconisations confirment, voire sont confirmées par, les recommandations faites par les travaux évoqués précédemment (§4.1.1), qui portaient sur l'ontologie et l'épistémologie de l'auto-confrontation en tant qu'outil d'enquête. Voici ce que j'écrivais, à propos des EAC, en 2011 :

« La parole produite au cours de l'auto-confrontation résulte d'un dialogue entre le chercheur et le praticien ; dans le cadre des ECE, l'analyse collaboratif de cette parole suggère : Que la cognition des enseignants porte sur la manière dont chaque enseignant se représente l'enseignement d'une L2 – et son apprentissage. Ces représentations peuvent se présenter comme des contradictions entre l'intention de l'enseignant et la matérialisation de cette intention. Ces contradictions peuvent trouver leur origine dans des tensions définies par des intentions en concurrence, relevant parfois de vécus différents chez un même enseignant. Que la cognition des enseignants se développe dans les différents cadres de socialisation où se matérialise le vécu d'un enseignant. Ces différents vécus intègrent le répertoire personnel et professoral de l'enseignant et peuvent évoluer dans le temps.

Que l'enseignant possède déjà une manière de se représenter le métier lorsqu'il intègre le cadre d'une formation initiale pour de futurs enseignants ; que le savoir-savant auquel l'enseignant est exposé lors de cette formation peut générer de nouvelles tensions entre ses intentions et sa capacité à matérialiser celles-ci. Que le travail d'exploration peut donner lieu à des modifications dans le regard que l'enseignant porte sur sa pratique ; que ces modifications peuvent aider l'enseignant à comprendre certaines tensions.

Que les différents cadres de socialisation comportent l'adhésion à des valeurs d'ordre moral, ainsi que le ressenti d'émotions qui peuvent être présents en classe, lors de la rencontre institutionnelle avec les étudiants. Que ces valeurs et ces émotions déterminent partiellement les décisions prises par l'enseignant dans le vif de l'action enseignante, si bien qu'elles peuvent être répertoriées dans des catégories, en l'occurrence partagées par un groupe d'enseignants. Que l'adhésion à des catégories particulières comprise comme l'affirmation de l'adhésion de l'enseignant à une croyance, mais aussi comme la matérialisation d'une action concrète déterminent des styles, des manières de faire différentes. »

Enfin, je revenais, dans Aguilar Río (ibid.), sur les apports de l'EAC, que je présentais comme un outil de requête permettant une décentration et une prise de recul (§3.1), auprès d'un.e praticien.ne – en l'occurrence un enseignant de langue – dont l'activité fait l'objet d'une analyse :

« [...] au travers [du] dialogue avec l'enseignant-informateur, le chercheur devient un médiateur entre le premier et sa pratique – ce qui permet un retour sur la propre formation, sur la manière dont la théorie conforme la pratique, sur ce qui pourrait faire l'objet d'une réflexion approfondie dans le cadre d'une formation continue –, mais aussi un médiateur entre la formation initiale et les futurs enseignants. »

4.2. Aspects multimodaux de l'interaction didactique et de l'agir professoral : l'éclairage de l'ethnométhodologie

« EM is not the business of interpreting signs. It is not an interpretive enterprise. Enacted local practices are not texts which symbolize “meanings” or events, and not representative of something else. The witnessably recurrent details of ordinary everyday practices constitute their own reality. They are studied in their unmediated details and not as signed enterprises. »¹⁴⁴ (Garfinkel, 1996 : 8).

Dès le chapitre 2 (§2.1.2), j'ai évoqué mon utilisation de l'AC, lors des analyses d'interactions didactiques que j'ai menées, dans mes travaux. Dans la caractérisation de l'AC que j'ai proposée, il a été question de préciser, comment les phénomènes interactionnels que l'AC a contribué à repérer, étudier et décortiquer, tels qu'ils peuvent se matérialiser dans des interactions de toute sorte, sont compatibles avec, d'autant qu'incarnés par, des formes de multimodalité (Greco et al., 2019 ; Mondada, 2009). L'interaction didactique, étant un type d'interaction institutionnelle parmi d'autres (§2.1.2), n'échappe pas au phénomène de la multimodalité, comme n'ont manqué de le remarquer et, surtout, de le problématiser, certain.e.s de mes collègues didacticien.ne.s (Azaoui, 2014 ; Tellier, 2016 ; Tellier & Cadet, 2014 ; Tellier & Yerian, 2018). Dans ce qui suit je

144 « L'ethnométhodologie (EM) ne cherche pas à interpréter des indices. Il ne s'agit pas d'une affaire d'interprétation. Les pratiques contextualisées et incarnées ne sont pas à prendre comme des textes, symbolisant des « significations » ou même des événements, de même qu'elles ne sont la représentation de quelque chose que ce soit. Les détails, récurrents et observables, qui conforment les pratiques de la vie de tous les jours, constituent et contiennent leur propre réalité. Ils doivent être étudiés tels qu'ils se matérialisent, sans les dénaturer, et sans qu'il leur soit attribué un quelconque contenu symbolique. » (Ma traduction).

définirai les contours multimodaux des observations de l'interaction didactique que j'ai menées, ainsi que mes choix méthodologiques, en vue de produire des données qui m'ont permis de l'analyser et de la modéliser. Je procède en deux temps, qui sont définis par l'utilisation de technologies spécifiques¹⁴⁵ de production de données primaires (Baude, 2006). En effet, j'ai constitué mes premières données primaires à partir d'audio-enregistrements, dont le rendu multimodal était proportionnel au support – donc limité par celui-ci. J'ai ensuite eu la possibilité de constituer des données primaires vidéo-enregistrées, dont le rendu multimodal est bien entendu plus riche.

4.2.1. Données primaires audio : la multimodalité comme phénomène éminemment discursif et paraverbal, dans l'analyse de l'interaction didactique et de l'agir professoral

Dans l'étude de l'agir professoral que j'ai visée dans certains de mes travaux, j'ai produit des transcriptions d'interactions didactiques, que j'ai traitées et analysées à la manière de l'analyse conversationnelle (ten Have, 1999) : des phénomènes interactionnels tels que les chevauchements, les faux départs, les différents types de rire, les apparents silences¹⁴⁶, les indicateurs paraverbaux (ton, timbre, débit) ont été pris en compte¹⁴⁷, de manière à définir de la manière la plus fidèle possible, la structure de chaque séquence interactive retenue. Ceci m'a permis de repérer des phénomènes structurels permettant le déroulement de l'interaction, tels que ceux décrits et répertoriés par l'analyse conversationnelle : (dés)affiliation, gestion de la sélection de l'interlocuteur.trice suivant.e, packaging (§2.1.2).

Je n'ai pas transcrit systématiquement, à la manière de l'analyse conversationnelle, l'intégralité des audio et vidéo-enregistrements que j'ai produits, notamment pour les travaux où je me suis intéressé aux interactions didactiques. Ceci représente un biais. J'ai appliqué différents degrés de précision, voire de « granularité » (Schegloff, 2000), lors de la transcription des

145 À nouveau, la question de la technologie qui émerge (§3.2).

146 Il s'agissait, dans le cas de Aguilar Río (2010a), d'analyses faites à partir de données audio. Toute tentative de prise en compte de la gestualité a par conséquent été impossible.

147 Le logiciel CLAN (cf. <http://dali.talkbank.org/clan/>, dernière consultation le 18 décembre 2020) a été utilisé pour la transcription des données interactionnelles soutenant certains de mes travaux.

observations que j'ai faites sur le terrain, et qui portaient sur des interactions didactiques. Ainsi, une approche thématique a été adoptée pour modéliser l'ensemble de chaque rencontre institutionnelle complète, au sein de laquelle, des interactions didactiques spécifiques ont pu faire l'objet d'une analyse plus fine, à la manière de l'analyse conversationnelle :

4. Candence, 17 avril 2007 (2ème rencontre).

- 00:00 – 02:35 → 11 personnes présentes : Enseignante (*Candence*), 9 apprenants (*AS*), observateur (*OBS*). *Candence* et *AS* discutent sur une information parue sur un journal. *Candence* aux *AS* distribue des essais corrigés ; *Candence* demande aux *AS* de regarder les corrections.
- 02:35 – 08:14 → *AS* regardent leurs essais corrigés.
- 08:14 – 24:36 → *Candence* s'adresse aux *AS*. *Candence* demande aux *AS* de sortir un document avec des recommandations pour la rédaction d'un essai ; ce document a été distribué aux *AS* la semaine précédente. *Candence* propose aux *AS* utiliser le document pour mener un travail sur la forme (conversion à la forme passive) ; *Candence* demande à un *As* à chaque fois, le reste des *AS* pouvant intervenir pour donner son avis ou proposer des réponses alternatives. *Candence* fait un point sur les symboles utilisés pour la correction des essais. *Candence* fait un point sur l'écriture académique, ainsi que sur les registres formel et informel

Document : « Writing essay » et « Writing essay bis ».

Séquence : « Attention should be paid » (0:17:21 – 0:23:58).

Figure 16 : Transcription thématique non détaillée dans Aguilar Río (2010a, 1er volume d'annexes : 17)

La figure ci-dessus précise cette approche modulaire, qui présente deux degrés de granularité d'analyse. Les 24 premières minutes d'une rencontre institutionnelle sont modélisées grossièrement, dont une interaction didactique d'un peu plus de six minutes, qui a fait l'objet d'une analyse fine, à la manière de l'analyse conversationnelle. Le parti pris d'une granularité modulable dans l'analyse, a été guidé par une recherche de fonctions associables au mouvement R, au sein du schéma IRF (Cullen, 2002 ; Lee, 2016 ; Lee, 2007 ; McHoul, 1990 ; Waring, 2008, 2009), traditionnellement attribué à l'enseignant.e (§2.1.2).

Quant aux données produites au cours des EAC, elles n'ont pas fait l'objet d'un travail de transcription fin, à la manière de l'analyse conversationnelle. Ceci s'explique par mon choix d'exploiter ces données dans une logique d'analyse du contenu (Bardin, 1993), plutôt qu'interactionnelle. Ceci ne veut pas dire que je ne reconnaisse pas une réalité interactionnelle aux situations d'ESD et d'EAC¹⁴⁸. Simplement, j'ai voulu repérer des principes pédagogiques (Breen et

148 Il est toutefois important de préciser que, originellement, le matériau principal d'analyse des conversationnalistes étaient les instances d'interactions naturelles – « naturally occurring interaction » en anglais (Schegloff et al., 2002 :

al., 2001), qui auraient pu être évoqués au cours de l'entretien, dans le but ultime d'essayer de les articuler, voire de les faire corrélés, avec des actions interactionnelles que l'enseignante aurait déployées au cours des interactions didactiques.

65 BS: maybe it's just the eh:: as the result of-from eh:
 66 relationship of the peo-some people{social stress}
 67 (0.3)
 68 C: ok + u-hu
 69 (0.9)
 70 BS: and:-eh: the:-eh: this-eh {social stress} may {lead} to: +
 71 eh: {psychotical crisis}-psychological disease + as
 72 depression ↑
 73 (0.7)
 74 (.) and another (0.2) eh: psychological disease ((banging
 75 noise))
 76 (0.6)
 77 C: so you got HEADACHES + dePRESSION + hyperTEN:SION
 78 {AF}: [u h]
 79 C: [any]
 80 other: ↑ (0.6)
 81 MANIFESTIATIONS of sTRESS: ↑
 82 (0.3)

Figure 17: Transcription détaillée Aguilar Río (2010b : 19)

L'extrait ci-dessus montre un extrait¹⁴⁹ ayant fait l'objet d'une analyse dans Aguilar Río (2010b : 19). Il s'agit d'un échange entre l'enseignante « C » et l'apprenante « BS ». L'extrait

3). Ce positionnement épistémologique semble incompatible avec des situations interactionnelles perçues comme « non naturelles », telles que l'entretien. Des positionnements différents existent parmi les conversationnalistes (Cassell, 2005; Denzin, 2001; Garton & Copland, 2010; Koven, 2011; Prior, 2011; Richards, 2011; Roulston, 2006; Talmy, 2011; Wortham et al., 2011), si bien que des analystes conversationnelles se sont aussi intéressé.e.s aux aspects structurels internes de l'entretien, en tant que genre interactionnel possible (Pomerantz, 2005 ; Schegloff, 1988).

149 Une convention des transcriptions est disponible au tout début de cette synthèse, mais aussi dans §4.1.2.

présente aussi les actions discursives d'une deuxième participante non identifiée, « AF », telles qu'elles ont pu être comprises au cours du travail de transcription. On observe un mouvement d'affiliation de la part de l'enseignante, « C » (ligne 68), par rapport à l'action de « BS » (lignes 65 et 66). Un apparent¹⁵⁰ silence de presque une seconde suit le mouvement R affiliatif de « C » (ligne 69). Celui-ci est suivi d'un apparent mouvement d'auto-désignation en tant que locuteur.trice suivant.e, accompli par « BS » (lignes 70 à 76), et alternant deux apparents silences (lignes 73 et 76). Le mouvement de « BS » rencontre une action affiliative explicite de la part de l'enseignante, « C », lorsqu'elle accomplit une auto-désignation en tant que locuteur.trice suivant.e, si bien qu'elle thématise l'un des éléments évoqués par « BS » (« depression », ligne 77), ainsi que deux autres (« headaches » et « hypertension », ligne 77) qui n'ont pas été déployés par « BS » au cours de sa dernière action.

D'un point de vue analytique, deux moments ont attiré mon attention, dans Aguilar Ríó (2010b). Il y a d'abord l'apparent mouvement d'affiliation de l'enseignante (ligne 68), qui est suivi d'un apparent silence (ligne 69). Ensuite, la sollicitation déployée par l'enseignante « C » (lignes 77 à 81), qui fait suite à l'auto-désignation accomplie par l'apprenante « BS » (lignes 70 à 75). Les analyses menées dans Aguilar Ríó (2010b) m'ont permis de mettre en évidence des mouvements de désaffiliation, déployés par l'enseignante « C », par rapport à certaines des actions discursives multimodales accomplies préalablement par les apprenant.e.s. Les mouvements de désaffiliation repérés ont fait l'objet d'une analyse conjointe, menée par l'enseignante elle-même et l'analyste – moi-même –, dans le cadre d'une EAC, dont l'objectif était de négocier dialogiquement ce qui soutiendrait les actions observables (Breen et al., 2001).

La transcription de l'extrait contenu dans la figure 5, ci-haut, a été présentée à l'enseignante « C », lors d'un EAC. La figure ci-dessous présente les commentaires verbalisés par l'enseignante :

150 Il s'agit d'une transcription réalisée à partir de données audio-enregistrées. Toute dimension gestuelle et kinésique est donc inaccessible.

I'm not quite sure whether, is this student, either she's not listening, {she's hearing something else in her brain} that just makes her want to {talk on that} or she's misunderstood the path that we've taken, or [...] she just wants to show [...] she may be thinking if I can contribute to everything on every subject then I'll show people how good my speaking is [...] is she just trying to show that she's a good {speaker} or has she quite not focused on what we're saying [...] I'm aware that at this point, apart from one comment from FT, this other student [...] is dominating and I keep hoping [...] that {other people will come in} but they're not [...] people just got fed up listening to this lady.

Figure 18 : Détail d'une transcription détaillée (Aguilar Río, 2010a : 20)

La verbalisation produite par « C » révèle une réponse de nature émotionnelle, si bien qu'elle dit l'inquiétude que lui provoque le comportement de « BS ». Cette inquiétude est indexée sur un principe pédagogique apparent, selon lequel il serait la responsabilité de « C » de faire en sorte qu'il y ait une circulation équitable de la parole, de manière à empêcher l'éventuel monopole par des apprenant.e.s. D'un point de vue didactique, porté donc sur le contenu, l'enseignante précise sa perception quant à la non pertinence de la participation de « BS ».

Dans la sous-partie suivante, qui sera illustrée par des données produites à partir de données primaires vidéo-enregistrées, je proposerai un exemple de complémentarité entre AC, à partir de transcriptions, et analyse du discours, à partir de données déclaratives, produites dans le cadre d'une ESD, puis d'une EAC.

4.2.2. Donnés primaires vidéo : la multimodalité comme phénomène kinésique et gestuel, en plus de discursif et paraverbal, dans l'analyse de l'interaction didactique et de l'agir professoral

Les transcriptions que j'ai réalisées à partir de données primaires vidéo-enregistrées se sont complexifiées dans la mesure où j'y ai fait apparaître des informations de nature kinésique, notamment certains aspects du langage corporel et de la gestualité (Azaoui, 2014) déployés par les enseignant.e.s observé.e.s. L'extrait de transcription ci-dessous en est une illustration :

```

93 MF: [mes [parents↑
94 {AF}: [XXX
95 (0.4)
96 TT: vont↑ (1.2)
      ->MF acquiesce<-
97     voyager↑=
98 MF:     =voyager-oui
99 (0.4)
100 AF: pour {célébrer}
101 (0.8)

```

Figure 19 : Extrait de transcription dans Aguilar (2010 : 5)

L'extrait ci-dessus montre un échange entre l'enseignante « MF » et « TT », un apprenant. « MF » sollicite « TT » (ligne 93), celui-ci donne suite à la demande de l'enseignante (lignes 96 et 97) tout en bénéficiant de l'assistance vraisemblablement spontanée d'une apprenante non identifiée (ligne 100), ainsi que de l'étayage de « MF » (ligne 98). Des éléments grisés, informant sur des contenus paraverbaux et kinésiques, sont intégrés dans la transcription. Cette prise en compte de la dimension multimodale est aussi explicitée dans les annexes d'Aguilar (2010), comme le montre l'image ci-dessous :



1



2

Convention de transcription

MF : enseignante

TG, TT, AR, CR : apprenants

AM : apprenant non identifié

AF : apprenante non identifiée

(0.2) : silence en dixièmes de second

+ : silence inférieur à (0.2)

:, ::, ::: : syllabe rallongée

↑ : intonation montante

(.) : inspiration

>Fragment< : dit plus rapidement

<Fragment> : dit plus lentement

F·r·a·g·m·e·n·t : épelé

[Fragment]

[Fragment] : chevauchement

Fragment=

=Fragment : enchaînement rapide

((fragment)) : information additionnelle

(([fragment])) : transcription phonétique

FRAGMENT : prononcé plus fort

Frag-ment : auto-correction, hésitation

{fragment} : analyses aproximative

°fragment° : chuchotement

#fragment# : dit en riant

XXX : incompréhensible

→ : phénomène ponctuel

Figure 20 : Conventions de transcription dans Aguilar (2010 : 11)

Par ailleurs, l'on retrouve, dans le titre d'Aguilar (2010) – « Schéma IRF et interaction didactique en classe de L2: Le mouvement (F) comme matérialisation des croyances pédagogiques et (inter)personnelles d'une enseignante » – un indice d'éclaircissement quant à la proposition de distinguer entre des principes pédagogiques et d'autres principes, si bien que les « croyances pédagogiques et (inter)personnelles » sont explicitement évoquées, donc virtuellement différenciées. Par ailleurs, une association explicite est proposée entre la désaffiliation, qui arrive séquentiellement dans le mouvement R ou F (§2.1.2.1) (Schegloff, 1992b), et l'aboutissement, par l'enseignant.e, du processus décisionnaire (§3.1.2), dans le vif de l'action. D'un point de vue épistémologique, c'est autour des actions interactionnelles et séquentielles qui conforment ce

mouvement R ou F (Waring, 2008, 2009, 2013), qu'il est possible de co-construire, lors d'une EAC, des savoirs qui permettent une caractérisation de l'agir professoral :

« L'analyse de pratiques permet de réfléchir, d'une part, à la manière dont on communique en classe et, d'autre part, à ce qui constitue un sujet pertinent d'échange avec les apprenants. Elle représente une voie par le biais de laquelle les enseignants peuvent se donner des moyens pour raisonner l'espace discursif qu'ils co-construisent avec les apprenants lors d'une situation de classe : cette réflexion permet aux enseignants de se représenter plus en détail leur propre pratique en fonction des identités et des actions qu'ils déploient, voire qu'ils aimeraient déployer. » (Aguilar, 2010 : 10).

4.2.3. Aspects liés à la manipulation des données secondaires plurilingues : traduire ou ne pas traduire, dénaturer ou ne pas dénaturer ?

Dans le cadre de mes travaux de recherche, j'ai produit des données, primaires, puis secondaires, dans quatre contextes universitaires, situés dans quatre villes européennes, notamment Glasgow, Paris, Malaga et Almeria. Aguilar (2013) présente des illustrations à partir d'extraits des données secondaires produites à Paris, Malaga et Almeria. Celles-ci ont fait l'objet d'une traduction en anglais dans Aguilar (2013), comme l'illustrent les deux figures ci-dessous :

Excerpt 1.4

```
10 NB: what-can anyone SHOW-ME + I'd rather
11      show you [what it is] #a lighter#
12 AM:          [((soft laughter))]
13      (0.8)
```

```
14 NB: I can't show you because I'm not carrying one
```

Figure 21 : Traduction de données secondaires

Je ne suis pas capable de préciser aujourd'hui le raisonnement qui m'a poussé à proposer ces traductions. Je ne saurais dire s'il s'agissait d'une exigence de l'éditeur et de l'éditrice, ou si c'est moi-même qui ai pris la décision de traduire des extraits d'interactions didactiques, produits originellement en français et en espagnol, peut-être afin d'éviter un nombre de notes en bas de page trop important, des annexes trop riches, ou encore un nombre de signes trop contraignant,

dont le respect risquerait de rendre moins clairs certains développements ou moins détaillées certaines analyses¹⁵¹.

Je vois aujourd'hui ces traductions comme un artifice, par le biais duquel j'ai probablement cherché à rendre plus facile la compréhension d'actions interactionnelles, ayant eu lieu et ayant été retranscrites, dans une langue autre que l'anglais. En effet, une démarche, qui se veut proche de l'analyse conversationnelle, me semble incompatible avec la décision de faire traduire le contenu d'une interaction, en essayant de restituer sa forme, son enveloppe interactionnelle. En reprenant le phénomène interactionnel du packaging de ten Have (1999) (§2.1.2.2), j'ai manifesté mon adhésion au principe selon lequel le sens est co-construit, tant au travers du contenu, du verbal, donc, qu'au travers des manières dont celui-ci est véhiculé, soit du paraverbal. Le choix d'une ou des langues, n'est donc qu'un outil parmi d'autres, à la disposition des interlocuteurs.trices qui participent à une interaction, au même titre que la gestualité, le ton, le débit de parole, le registre, les choix lexicaux, la perception éventuellement partagée selon laquelle l'interaction en cours doit être traitée comme une affaire sensible ou risible. Dénaturer l'une des composantes constitutives de ce que l'analyste récolte sous la forme de données primaires me semble aujourd'hui un choix arbitraire et contestable, quels que puissent être les arguments, éditoriaux ou d'intercompréhension, soutenant un tel choix.

À ce propos, ten Have (2007 : 109-110) évoque la question de la traduction des données interactionnelles, notamment dans le cadre de recherches proches de l'analyse conversationnelle. Alors que pour cet auteur, la question de la traduction est sous-traitée dans la littérature scientifique conversationnaliste, il évoque cinq types de pratique de la traduction, pratiquée par des conversationnalistes, notamment : a) des données secondaires présentées sous leur forme traduite, sans la version originale ; b) des données secondaires présentées sous leur forme traduite, dans le corps principal du texte, avec la version originale en annexes ; c) des données secondaires présentées sous leur forme traduite, dans le corps principal du texte, puis suivies immédiatement par la version originale ; d) des données secondaires présentées sous leur forme originale, dans le

151 À ce propos, j'observe que la traduction proposée en anglais comporte aussi l'effacement des informations de nature kinesthésique, contenues dans la transcription dans la langue originale, en l'occurrence le français.

corps principal du texte, puis suivies immédiatement par la version traduite, ligne par ligne ; e) des données secondaires présentées sous leur forme originale, dans le corps principal du texte, glosées simplement dans une langue autre que l'originale, afin de donner une indication du sens de l'interaction, puis une version traduite à cette autre langue, différente de celle de la transcription originelle. Selon ten Have (ibid.), seulement les trois dernières options sont recevables.

J'ai pu constater l'apparente rareté du sujet de la traduction de données interactionnelles, si bien que j'ai mené une recherche documentaire sur Isidore et sur Google Scholar, qui visait à trouver des travaux autour de la traduction des données interactionnelles naturelles, dans une langue autre que l'originale. Nikander (2008) est le seul résultat que j'ai obtenu. Contrairement à ten Have, cette auteure préconise la pertinence de faire traduire des données interactionnelles, afin de les rendre davantage accessibles.

Bien que je n'aie pas un avis tranché sur cette question, sur laquelle il semble qu'un ensemble de paramètres pèse – ceux-ci peuvent se présenter sur des configurations différentes, en fonction de la nature des données, du projet éditorial, des personnes auprès de qui on ressent le besoin de diffuser les données – je retiens un principe de respect des données, que j'associe à l'AC, selon lequel il est important de ne pas dénaturer les transcriptions des phénomènes interactionnels que l'on cherche à analyser. Je veux dire par là que j'estime nécessaire de rester fidèle au réel, ce qui me semble, d'ailleurs, cohérent avec l'adhésion idéologique à une forme de plurilinguisme, telle que je l'ai revendiquée plus haut (§1.2.4.1, §3.3.2.1).

4.3. Quand les outils de recherche font bouger les lignes : d'une démarche qualitative vers des pratiques quantitatives en humanités numériques

Je voudrais clore ce quatrième chapitre en proposant quelques précisions quant aux manières dont j'ai fait et je fais mes recherches. Il s'agit, dans cette partie, d'évoquer certains outils qui m'ont souvent simplifié les tâches de récolte, traitement et analyse des données, et qui m'ont aidé aussi à pousser plus loin mes modélisations et mes projections, voire qui ont transformé la manière dont j'ai construit mes problématiques et formulé mes questions de recherche. Je m'attarderai aussi sur certains outils qui m'aident, dans ma pratique quotidienne de chercheur, à

délimiter le contour de mes interrogations, en brassant des corpus de références scientifiques, au travers de procédés proches de la lexicométrie (Chateauraynaud & Debaz, 2012 ; Sinclair & Rockwell, 2014).

Dans la perspective de mon habilitation à diriger des recherches, il me semble utile et nécessaire d'évoquer ces aspects, assurément pratiques et techniques, voire intimement liés à la technologie. En tant que maître de conférences, j'ai encadré et accompagné jusqu'à soutenance, depuis 2011, plus de cinquante mémoires de M2. J'agis aussi comme co-directeur de deux projets de thèse¹⁵², au sein du Diltec. Dans le cadre des réseaux Langscape et Remaddif, j'ai, en outre, eu l'occasion d'accompagner et de conseiller ponctuellement des doctorant.e.s. Par ailleurs, en tant que membre de comités de suivi de thèses des universités de Cergy-Pontoise, de Franche Comté, Paris Est Créteil et Sorbonne Nouvelle, j'ai été rapporteur de projets de thèse, mais aussi participé à des pré-soutenances. Au cours de ces différentes expériences de direction scientifique, j'ai développé un cadre général de travail et d'accompagnement qui contient des étapes systématiques, où je conseille aux mastérint.e.s et doctorant.e.s d'intégrer, dans leurs pratiques de recherche, des outils tels que Isidore¹⁵³ ou Zotero¹⁵⁴. Ainsi, en plus d'un recensement de mes pratiques, comme chercheur, en humanités numériques (Svensson, 2012), cette dernière partie du chapitre 4, représente pour moi un exercice de projection, dans lequel je précise comment j'organiserai(s) certains aspects techniques, et liés à la manipulation de différents types de données, dans le cadre de mon activité en tant que directeur de recherches.

152 Il s'agit des thèses d'Ana-Laura Vega Umaña et de Clarisse Auclert, dont la directrices principales sont, respectivement, Francine Cicurel et Cristelle Cavalla.

153 Je me réfère au portail de recherche bibliographique (cf. <https://isidore.science/>, dernière consultation le 20 décembre 2020) conçu et géré par Huma-Num (cf. <https://www.huma-num.fr/>, dernière consultation le 20 décembre 2020).

154 Il s'agit d'un logiciel libre de gestion bibliographique (cf. <https://www.zotero.org/>, dernière consultation le 19-12-2020). Bénédicte MacGregor, documentaliste au CNRS, au sein du laboratoire Ladyss (Laboratoire Dynamiques Sociales et Recomposition des Espaces, cf. <https://www.ladyss.com/universite-paris-ouest-nanterre-la>, dernière consultation le 5 janvier 2021), est l'auteure d'un diaporama très complet où sont présentées les fonctionnalités de Zotero (cf. <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-02316153>, dernière consultation le 20 décembre 2020).

4.3.1. Humanités numériques : des paradigmes et des outils et encore des paradigmes

« The digital humanities can be seen as a fractioned (not homogenous) collaborative (not coerced) trading zone and a meeting place that supports deeply collaborative work, individual expression, unexpected connections, and synergetic power. The “digital,” in a broad sense and in various manifestations, functions as a shared boundary object. »¹⁵⁵ (Svensson, 2012 : 46).

J’ai évoqué précédemment l’effet de certaines technologies sur des pratiques, notamment pédagogiques, si bien que les deuxièmes se voient modifiées par les premières. J’ai aussi insisté sur la prudence¹⁵⁶ à laquelle ceci invite (§3.2). Je suis conscient du fait que la technologie a modifié la manière dont j’organise et mène mon travail en tant que chercheur. C’est parce que j’ai fait le choix d’intégrer, à des moments précis, dans ma pratique de chercheur, des outils spécifiques, que ma manière de faire de la recherche a été modifiée. En ce sens, j’estime que certains aspects de mon travail comme chercheur, s’inscrivent dans la mouvance des humanités numériques (Svensson, 2012).

Mes travaux de recherche, depuis Aguilar (2008) jusqu’à Moustapha-Sabeur et Aguilar Río (2014), relèvent d’approches qualitatives. Au cours de ces travaux, j’ai ponctuellement cherché à tendre vers des formes de quantification, mais toujours à partir de données obtenues au travers d’un protocole de recherche ethnographique (Cambra Giné, 2003), tel que je l’ai précisé en évoquant le dispositif hybride de récolte de données pour mes premiers travaux (§4.1). C’est notamment le cas d’Aguilar Río (2011, 2012b). Le premier de ces deux travaux représente ma première tentative d’état de l’art, en l’occurrence autour de la problématique de la cognition des enseignant.e.s de

155 « Les humanités numériques peuvent être vues comme un espace transactionnel, fractionné (il n’est pas homogène) et collaboratif (et non contraint), ainsi que comme un lieu de rencontre, compatible avec le travail collaboratif, l’expression individuelle, la mise en réseau imprévue, et le pouvoir synergique. Le « numériques », dans un sens large qui se manifeste de manières diverses, remplit ici une fonction de frontière commune. » (Ma traduction).

156 À ce propos, et en ce qui concerne le paradigme des « humanités numériques », l’auteur qui ouvre cette dernière sous partie soutient : « nous devons faire attention à ne pas considérer les outils comme des artefacts neutres » (« we should be careful not to see tools as neutral artifacts » en anglais original) (Svensson, 2012 : 41). C’est une remarque à laquelle je souscris complètement. Il me paraît en effet important d’avoir des critères qui permettent une visibilité quant au potentiel qu’apporte un outil, mais aussi en ce qui concerne les éventuelles contraintes qu’il impose. Un artefact, tout comme une idée, est le produit d’une idéologie (Benasayag, 2010 ; Détienne et al., 2019).

langue (§2.2.1). Pour cela, j'ai constitué un corpus de cinq références bibliographiques (Borg, 1999 ; Gatbonton, 1999 ; Golombek, 1998 ; Lazaraton & Ishihara, 2005 ; Phipps & Borg, 2009). La sélection manuelle de ces cinq études m'a permis de caractériser leurs objets de recherche, ainsi que leurs méthodes, en vue de synthétiser la manière dont elles ont problématisé le construit cognition des enseignant.e.s de langue, comme le montre le tableau ci-dessous :

| Étude | Objet de la recherche | Questionnement méthodologique des auteurs sur leur recours à l'auto-confrontation |
|------------------------------|--|---|
| Golombek (1998) | Caractérisation de la connaissance personnelle de deux enseignantes-stagiaires ; définir comment cette connaissance détermine la pratique. | Le dialogue entre chercheur et praticien permet le repérage de tensions chez les enseignants observés, mais si ce repérage permet la prise de conscience vis-à-vis de ces tensions, il ne se traduit pas par des modifications dans la pratique des enseignants observés. |
| Borg (1999) | Utilisation de la terminologie grammaticale par un groupe d'enseignants. Étude des facteurs cognitifs et contextuels qui déterminent les décisions des enseignants. | Les résultats sont limités de par la population réduite, ainsi qu'à cause de la courte durée de l'étude. L'auteur préconise des études longitudinales. |
| Gatbonton (1999) | Modèles de connaissance pédagogique de sept enseignants chevronnés. Une vingtaine de catégories pédagogiques sont reconstituées dans une perspective émique. | Les auto-confrontations ont lieu peu après l'observation (pas plus tard que trois semaines). L'utilisation par les enseignants de formes du passé lors de l'auto-confrontation est considérée comme le signe de l'évocation de souvenirs encore vifs. |
| Lazaraton et Ishihara (2005) | Analyse du comportement non-verbal d'un enseignant et de son articulation avec les comportements verbaux. | Les auteures filment trois séances de classe au cours d'un semestre ; les enregistrements sont employés lors des auto-confrontations. Les auteures soulignent l'effet du caméscope sur le comportement de l'enseignante observée ; au cours des rencontres avec les chercheuses, l'enseignante a affirmé s'être sentie gênée pendant les vidéo-enregistrements. Les auteures mettent en garde sur la valeur limitée de leur observation : les résultats obtenus n'illustreraient pas la pratique normale de l'enseignante observée. |
| Phipps et Borg (2009) | Analyse des tensions entre les croyances profondes et périphériques de trois enseignants, à l'égard de l'enseignement de la grammaire, et leurs pratiques de classe. | Les auto-confrontations ont lieu quelques jours après les observations ; cela permet au chercheur de compléter la transcription sans pour autant entamer les souvenirs de l'informateur. L'utilisation d'une grille de questions lors de l'auto-confrontation encourage le travail réflexif des informateurs, et permet d'aller au-delà de la simple description. |

Tableau 5 : État de l'art (Aguilar, 2011 : 121-122)

Malgré le fait que la quantité et la diversité limitées des références mobilisées n'ont pas permis de prétendre à une quelconque représentativité – d'ailleurs je ne pense pas avoir poursuivi cet objectif – je constate que ce procédé représente un détour par rapport à mes habitudes

méthodologiques comme chercheur jusque-là, si bien que j'y vois l'amorce d'une quête de quantification¹⁵⁷.

J'ai poursuivi cette quête dans Aguilar Ríó (2012b), où j'ai soumis des données, obtenues au travers de protocoles ethnographiques (§4.1 et §4.2), à des formes de quantification. En effet, à partir des catégories retenues au cours de l'analyse des données interactionnelles et déclaratives (ESD et EAC), j'ai procédé à des comptages, en fonction desquels j'ai proposé des profils pour chacun.e des sept enseignant.e.s observé.e.s. C'est ce qui montre le tableau ci-dessous :

157 Je reviendrai ultérieurement (§4.3.2) sur deux autres travaux (Aguilar Ríó et al., 2020 ; Brudermann et al., 2019), que je classe volontiers dans ce genre académique « état de l'art », dans lesquels j'ai mis en pratique des pratiques qui me semblent correspondre à la définition de « humanités numériques » proposé plus haut (Svensson, 2012), si bien qu'elles ont mobilisé des outils spécifiques et donné lieu à des dynamiques de travail qui ont alterné la collaboration et le travail individuel.

| Candence (C) | Richard (R) | Janice (J) | Marie-Fabienne (MF) | Naomi (N) | Cristóbal (CD) | Marta (MM) |
|---|--|--|--|--|---|--|
| <ul style="list-style-type: none"> - Participe avec ses sentiments de personne. - Les apprenants doivent voir l'enseignant comme quelqu'un de proche. - Les meilleurs enseignants se sentent à l'aise en tant que personne. | <ul style="list-style-type: none"> - Face aux apprenants, il ne montre facettes de sa personne ; il essaye de se montrer sous son plus beau jour, de cacher sa négativité. - Si les apprenants n'apprécient pas l'enseignant ils auront du mal à rester motivés, à faire confiance à l'enseignant. | <ul style="list-style-type: none"> - Être sensible aux circonstances des apprenants. - Faire attention à ne pas heurter la sensibilité des apprenants. | <ul style="list-style-type: none"> - Responsable de créer une atmosphère propice à l'apprentissage . - Lors de la rencontre, tous les participants doivent pouvoir retrouver un certain plaisir. | <ul style="list-style-type: none"> - Face aux apprenants, l'enseignant doit s'effacer, provoquer l'envie de communiquer sans transmettre un point de vue subjectif. - L'apprentissage d'une langue comporte une forte dimension émotionnelle. - En tant que modèle de langue et de culture, l'enseignant peut dissuader l'apprenant de continuer l'apprentissage. | <ul style="list-style-type: none"> - Divertir les apprenants, c'est la valeur ajoutée par rapport au livre. - Être quelqu'un de proche, d'humain, d'agréable. - Le métier d'enseignant de langue comporte un certain « style de vie », l'enseignant de langue doit être quelqu'un d'ouvert. | <ul style="list-style-type: none"> - Ressentir une certaine familiarité avec les apprenants. |

Tableau 6 : Profils d'enseignant.e.s (Aguilar Río, 2012b : 11)

J'ai accompli cette proposition de constitution des profils, contenue dans Aguilar Río (2012b), en utilisant un document tableur¹⁵⁸. Bien que celui-ci me permettait une visibilité d'ensemble sur des éléments discursifs, complexe et comportant une certaine dimension quantitative, l'interface tableur ne permettait ni un environnement analytique, ni une navigation optimale. Grâce à ma collègue Dagmar Abendroth-Timmer, au cours du travail collaboratif que nous avons réalisé en vue de la publication des études que nous avons co-signées entre 2013 et 2014 (Abendroth-Timmer & Aguilar Río, 2013a, 2013b, 2014), j'ai eu l'occasion de tester un logiciel d'analyse qualitative qui rendait et l'étiquetage et la navigation plus aisées¹⁵⁹. Ma préférence idéologique pour des technologies libres (Broca, 2018) m'a fait rejeter cette technologie. Je me suis

158 Notamment Libreoffice « Calc » (cf. <https://fr.libreoffice.org/discover/calc/>, dernière consultation le 20 décembre 2020).

159 Il s'agit de MaxQDA (cf. <https://www.maxqda.com/>, dernière consultation le 20 décembre 2020).

ainsi tourné vers R¹⁶⁰ et, plus précisément, RQDA¹⁶¹, que j'ai accueilli comme une technologie suffisamment satisfaisante pour amorcer un virage vers du quantitatif, à partir de données qualitatives.

Ces deux travaux, Aguilar (2011) et Aguilar Río (2012b) représentent pour moi deux ouvertures dans ma trajectoire de chercheur. Aguilar (2011) m'a mis sur la voie du genre académique « état de l'art », que j'ai depuis pratiqué (Aguilar Río et al., 2020 ; Brudermann et al., 2019) en intégrant des outils et des pratiques de gestion bibliographique, que j'associe avec les humanités numériques. Quant à Aguilar Río (2012b), c'est depuis cette publication que j'ai cherché des manières d'appliquer des approches quantitatives aux problématiques et questionnements que j'ai développés, à travers d'approches qualitatives, en relation avec l'agir professoral. À ce propos, je reconnais l'influence de certains travaux de Dewaele (Dewaele & MacIntyre, 2016 ; Dewaele et al., 2017) sur ma manière de souhaiter, d'imaginer et de modéliser, le versant quantitatif de ma recherche.

4.3.1.1. Des outils qui ont permis l'intégration de pratiques lexicométriques

Je me référerai dans cette sous-partie à Aguilar Río et al. (2020) et à Brudermann et al. (2019). Chacun de ces deux travaux est construit à partir de corpus de références bibliographiques qui ont été constitués, traités et interrogés, afin de proposer des éléments de réponse, par rapport à des problématiques spécifiques. Aguilar Río et al. (2020), porte sur la professionnalisation des futur.e.s enseignant.e.s de LX, alors qu'ils.elles participent à des dispositifs collaboratifs de formation, notamment sous forme de tandems, éventuellement médiatisés, dans des environnements de travail hybrides. Quant à Brudermann et al. (2019), il s'agit d'un article qui interroge la notion de « communauté plurilingue urbaine ».

Ce qui est commun à ces deux travaux, c'est l'application d'une méthodologie, en trois étapes, de constitution, traitement et analyse d'un corpus de références bibliographiques. C'est précisément cette méthodologie que je souhaite mettre en valeur, dans le cadre de mon habilitation

160 Cf. <https://www.r-project.org/> (dernière consultation le 20 décembre 2020).

161 Cf. <https://rqda.r-forge.r-project.org/> (dernière consultation le 20 décembre 2020).

à diriger des recherches. En effet, j'estime que cette pratique est un premier pas nécessaire dans le cadre d'une problématisation scientifique construite dans le domaine de la didactique des langues. Une telle procédure peut aider le.la chercheur.e à : a) mieux comprendre les intuitions qui soutiennent ses interrogations ; b) trouver des formulations qui permettent d'articuler ces intuitions, afin de les rendre intelligibles, mesurables et (in)validables ; c) prendre connaissance d'études précédentes, qui porteraient sur des interrogations similaires, voire comparables, ainsi que sur des problématiques proches ; d) découvrir, se familiariser et éventuellement intégrer, des outils *ad hoc*, qui permettent une certaine automatisation des trois étapes contenues dans cette méthode.

Je voudrais à présent approfondir la manière dont je pratique certains de ces outils, notamment les bases de données et les portails académiques, en vue de la constitution de corpus de recherche.

4.3.1.2. Constitution d'un corpus de références bibliographiques : base de données et portails académiques

Il existe des bases de données et de portails académiques en ligne. Une base de données contient des documents, tandis qu'un portail cherche des résultats dans plusieurs bases, mais ne contient aucun document. Puis, il existe des bases de données en accès libre, dans la mouvance de l'*Open Science*, et d'autres payants, dépendant d'éditeurs scientifiques¹⁶².

HAL¹⁶³, HAL-SHS¹⁶⁴, Dumas¹⁶⁵, TEL¹⁶⁶, ces sont des bases de données académiques en accès libre, conçues et gérées par le Centre pour la Communication Scientifique Directe (CCSD),

162 Cf. https://fr.wikipedia.org/wiki/Liste_de_bases_de_donn%C3%A9es_et_de_moteurs_de_recherche_acad%C3%A9miques (dernière consultation le 20 décembre 2020). Ce billet Wikipédia contient une liste exhaustive et classée par cinq catégories (nom, discipline(s), description, type d'accès, fournisseur(s)), des bases de données académiques.

163 Cf. <https://hal.archives-ouvertes.fr/> (dernière consultation le 20 décembre 2020).

164 Cf. <https://halshs.archives-ouvertes.fr/> (dernière consultation le 20 décembre 2020).

165 Cf. <https://dumas.ccsd.cnrs.fr/> (dernière consultation le 20 décembre 2020).

166 Cf. <https://tel.archives-ouvertes.fr/> (dernière consultation le 20 décembre 2020).

qui relève du CNRS¹⁶⁷. Ces sont des *repositories*, qui permettent le dépôt, le stockage, l'indexation, la classification, la consultation et le téléchargement de travaux scientifiques – des articles, des chapitres d'ouvrages, des thèses, des HDR, des communications, des pré-publications, des cours¹⁶⁸, ... Les outils relevant du CCSD permettent, en outre, des exportations massives (au-delà de 2000 références), via une « Application Programming Interface » (API)¹⁶⁹. Persée¹⁷⁰ est aussi une base de données académique en accès libre, dont la gestion diffère de celles relevant du CCSD. Scielo¹⁷¹ est une autre base de données académique en accès libre, dans la mouvance *Open Science*, dont les fonds concernent spécifiquement des recherches menées majoritairement dans des contextes et par des équipes hispanophones et lusophones. Cairn¹⁷², Web of Science¹⁷³, JSTOR¹⁷⁴, ProQuest¹⁷⁵, sont des bases de données académiques en accès restreint. Elles nécessitent un abonnement, soit individuel soit institutionnel, et présentent des interfaces de recherche et d'exportation comparables aux API proposées par les bases gérées par le CCSD. Il existe aussi de portails, comme Isidore¹⁷⁶ et Dialnet¹⁷⁷, qui ne stockent pas de documents, mais qui permettent de

167 Cf. <https://www.ccsd.cnrs.fr/> (dernière consultation le 20 décembre 2020).

168 HAL distingue soixante-dix types de documents environ (cf. <https://hal.archives-ouvertes.fr/browse/doctype>, dernière consultation le 20 décembre 2020).

169 Cf. <https://api.archives-ouvertes.fr/docs> (dernière consultation le 20 décembre 2020). Je tiens à remercier Bénédicte MacGregor et Vincent de Lavenne de la Montoise de leurs pistes et conseils avisés quant au paramétrage de l'API HAL-SHS.

170 Cf. <https://www.persee.fr/> (dernière consultation le 20 décembre 2020).

171 Cf. <https://scielo.org/> (dernière consultation le 20 décembre 2020).

172 Cf. <https://www.cairn.info/> (dernière consultation le 20 décembre 2020).

173 Cf. <https://clarivate.com/webofsciencgroup/solutions/web-of-science/> (dernière consultation le 20 décembre 2020).

174 Cf. <https://www.jstor.org/> (dernière consultation le 20 décembre 2020).

175 Cf. <https://www.proquest.com/> (dernière consultation le 20 décembre 2020).

176 Cf. <https://isidore.science/> (dernière consultation le 20 décembre 2020).

177 Cf. <https://dialnet.unirioja.es/> (dernière consultation le 20 décembre 2020). Il s'agit d'une base en accès libre.

faire des recherches, via une interface multi-critère, afin de proposer des résultats de références, piochées dans des bases brasées par les algorithmes contenus par ces portails.

Dans Aguilar Ríó et al. (2020), les bases de données EBSCOhost¹⁷⁸, HAL et ProQuest, ainsi que le portail Dialnet, furent interrogées. Des requêtes réalisées en anglais – « tandem AND teacher training OR teacher education OR professional development AND language teaching », « tandem AND enseignant AND formation OR langue », « tandem learning AND language teacher training » – pour la période allant de 1980 à 2017, et portant sur des productions comportant un abstract, une liste de mots-clé, a permis de produire un corpus de 43 références¹⁷⁹.

Dans les cas de Bruderermann et al. (2019), ProQuest, Isidore et Dialnet ont été interrogés. Les termes de requête employés, en français¹⁸⁰, furent « sociolinguistique urbaine » et « communauté plurilingue ». En appliquant des critères similaires à ceux d'Aguilar et al. (2020) – notamment, présence d'un abstract et d'une liste de mots-clé, période de publication comprise entre 2006 et 2017 – nous avons ainsi constitué un corpus de 125 références bibliographiques¹⁸¹.

La constitution d'une collection Zotero, à partir de laquelle il est possible de créer un document tableur CSV, tout comme l'extraction, via une API, d'un document tableur, permettent ensuite de procéder à des calculs lexicométriques, en fonction desquels il est possible de faire apparaître des tendances¹⁸².

178 Cf. <http://search.ebscohost.com/Login.aspx> (dernière consultation le 20 décembre 2020). Il s'agit d'une base en accès restreint.

179 Collection Zotero disponible sur <https://frama.link/vohzwjWH> (dernière consultation le 5 janvier 2020).

180 « Urban sociolinguistics » et « multilingual community », pour l'anglais, et « sociolingüística urbana » et « comunidad plurilingüe » pour l'espagnol.

181 Collection Zotero disponible sur <https://frama.link/e4HMk0at> (dernière consultation le 20 décembre 2020).

182 C'est notamment le cas de *Voyant Tools* (cf. <https://voyant-tools.org/>, dernière consultation le 5 mars 2021), un logiciel de *data-mining*. Par défaut, il se présente sous la forme d'une interface divisée en cinq zones, correspondant à autant d'outils d'analyse (cf. <https://voyant-tools.org/docs/#!/guide/start>, dernière consultation le 5 mars 2021). Dans Aguilar et al. (2020), ainsi que dans Bruderermann et al. (2019), c'est l'outil concordancier (cf. <https://voyant-tools.org/docs/#!/guide/contexts>, dernière consultation le 5 mars 2021) qui a été principalement employé. De mon point de vue, et tel que je l'ai pratiqué, l'intérêt majeur de *Voyant Tools*, par rapport à d'autres outils concordancier, tels que AntConc (cf. <https://www.laurenceanthony.net/software/antconc/>, dernière

4.3.1.2. Des choix technologiques qui ont favorisé un virage vers du quantitatif

« Non seulement les savoirs pratiques ne peuvent pas fonctionner à vide et n'apparaissent qu'en situation, ce qui rend leur identification difficile, mais ce sont des savoirs qui se sont construits dans la durée et que l'on peut donc définir comme des savoirs d'expérience. La centration sur la situation pourrait faire oublier cette historicité des savoirs pratiques et faire oublier qu'ils sont le résultat d'expériences antérieures, de pratiques répétées, éprouvées, incorporées. Les savoirs pratiques de l'enseignant sont d'autant plus ancrés qu'ils sont le fruit d'une pratique professionnelle fondée sur la répétition et sur la ritualisation des activités. La succession et la reproduction quasi à l'identique des activités (la leçon par exemple) créent une sorte de « mémoire de la pratique » ou de « réservoir personnel de connaissances » qui incite à la reprise (rarement véritablement consciente) de « ce qui a marché », sans que le savoir ainsi construit soit validé autrement que de manière empirique. » (Marchive, 2008 : 80).

La citation ci-dessus concerne le changement ainsi que la possibilité de l'observer, dans le cadre d'une analyse et d'une caractérisation, de l'agir professoral. Le changement, en tant que moteur potentiel, mais aussi comme produit, de tout développement, donc de l'agir professoral, est au centre de mes intérêts de recherche. L'on peut faire l'hypothèse que le changement, qui s'inscrit nécessairement dans une durée, sera d'autant plus pertinemment observé et caractérisé, que lorsqu'on conçoit un protocole de recherche qui présente une dimension longitudinale étendue. Les données que j'ai analysées dans mes travaux de recherche ont été constituées sur des durées qui n'ont jamais dépassé les quelques mois. Comme je l'ai montré dans le commentaire de ce que mes travaux ont apporté à l'étude de l'agir professoral, en composant avec les conditions de constitution de ces données de recherche que j'ai analysées, notamment la temporalité qu'elles définissent, j'ai pu porter mon attention sur les dimensions intra- et inter-personnelles qui structurent l'interaction didactique. Ce que je n'ai pas fait, c'est d'assurer une observation continue, d'établir un partenariat durable avec un.e enseignant.e, en vue de pouvoir documenter, puis analyser, une éventuelle évolution dans sa pratique enseignante, voire par rapport à sa vision sur celle-ci. Ceci me semble une configuration tout à fait pertinente, dans l'objectif de construire une initiative de recherche autour du changement, dans le cadre d'une problématisation de l'agir professoral et, plus

consultation le 5 mars 2021), par exemple, réside dans la possibilité de travailler fluidement et de manière collaborative, voire en synchrone et en temps réel.

précisément, des aspects qui peuvent être perçus comme menant vers du changement, ou encore des aspects qu'on peut percevoir comme ayant fait l'objet d'un changement.

Qu'il me soit permis¹⁸³ de penser à la manière dont Piaget a contourné la difficulté de ne pas avoir accès à la phylogenèse, en analysant l'ontogenèse d'une population qualitativement représentative, alors qu'il avait pour objectif l'étude de la construction de la connaissance au niveau de l'espèce (Bronckart, 1977 : 47). Mes travaux de recherche ayant porté sur des données dont la dimension longitudinale est de six mois environ – ponctuellement, auprès d'enseignant.e.s dont l'expérience enseignante dépassait les 30 ans –, mon intérêt vis-à-vis du changement nécessitant d'une dimension longitudinale plus importante que celle dont relèvent les données que j'ai constituées pour mes travaux de recherche, enfin, n'ayant trouvé à ce jour, ni un contexte ni des conditions de recherche, où cette dimension longitudinale plus large, serait envisageable, je me suis tourné vers le quantitatif en espérant pouvoir produire des données déclaratives, émanant d'informateurs.trices aux profils et aux expériences diverses et hétérogènes. Dit autrement, puisque, pour l'instant, je n'ai pas su réunir les conditions contextuelles nécessaires pour documenter et observer le changement, au travers un protocole de recherche qualitatif et ethnographique, j'ai diversifié, sur un plan quantitatif, les sollicitations, afin d'obtenir un nombre significatif de points de vue quant à ce qui veut dire le changement, de quoi il peut être fait et comment il peut (ne pas) être perçu.

Après l'amorce qu'a représentée Aguilar Río (2012b), Aguilar (2015) matérialise mon souhait de diversifier le paradigme de recherche, ethnographique, qualitative et empirico-inductive (Blanchet, 2011) et idiographique (Narcy-Combes, 2005 : 19), dont relèvent mes travaux précédents. En effet, ceux-ci ont systématiquement porté sur des études de cas, associées à des contextes de pratique circonscrits. Ceci est le propre de l'approche ethnographique et qualitative que j'ai pratiquée jusque là. Bien que cette manière de procéder m'ait permis de contribuer, et à la construction de savoirs autour de l'agir professoral (§2.2), et à la réflexion quant aux méthodes permettant de problématiser la première, elle n'a rendu possible, ni des formes de généralisation, ni

183 Surtout, puisse-je compter sur l'indulgence des lecteurs.trices, dans la mesure où j'acte, au travers de ma prose, la prétention implicite de me comparer à Jean Piaget.

un suivi longitudinal ou comparatif, alors que je ressentais l'envie, depuis un certain temps, de contraster certaines de mes interrogations, à propos de l'agir professoral, à des données de nature quantitative. En effet, je suis d'avis que les savoirs qui peuvent être construits à partir d'une démarche ethnographique et qualitative, a aussi l'inconvénient de son coût logistique. Manipuler des données primaires (Baude, 2006) – enregistrements audio et vidéo – afin d'obtenir des données secondaires exploitables, en l'occurrence des études de cas, à partir d'analyses d'interactions retranscrites, représente un travail dense, qui donne à la personne en situation de chercheur.euse la possibilité de regarder de très près son matériau, mais qui l'oblige à remettre à plus tard le travail d'analyse, et par conséquent les interprétations pouvant éventuellement être capitalisées sous forme de savoirs temporaires, en l'occurrence par rapport à des aspects propres à l'agir professoral d'enseignant.e.s de LX.

Le mouvement lancé dans Aguilar Río (2012b), qui cherchait à esquisser des profils psychologiques, à partir de l'analyse quantitative des catégories ayant émergé au cours d'une lecture qualitative, faites sur des données déclaratives (ESD et EAC), a été dynamisé par l'intégration de l'outil d'analyse qualitative RQDA. Celui-ci a simplifié le travail de quantification à partir de données qualitatives, ce qui m'a permis d'interroger mes données autrement. Ainsi, Aguilar (2015) propose une hypothèse, vers laquelle je n'avais pas su comment m'orienter, jusque là, en raison de mon adhésion à des démarches qualitatives. L'hypothèse contenue dans Aguilar (2015) est formulée ainsi :

« des variables telles que l'expérience déclarée par les enseignants – mesurée en nombre d'années et en diversité des enseignements assurés [...] donneraient lieu à une distribution particulière des modalités épistémiques « [mé]connaissance », « supposition » ou autre. » (Aguilar, 2015 : §24).

Le comptage des modalités épistémiques repérées dans les ESD et EAC conduits auprès de sept enseignant.e.s de LX, dans quatre contextes européens, et portant sur des aspects liés à l'agir professoral, m'a ainsi permis de constituer le tableau ci-dessous :

| | MF | | | MM | | C | | | R | | J | | NB <i>(dont EAC dans ESD)</i> | CD | | |
|-------------|------|--------------------|-----------|------|-----------|-----------|-----------|-------|-----------|-----------|-----------|-----------|--|-----------|-----------|-------|
| | ESD | EAC dans ESD | EAC | ESD | EAC | ESD | EAC 1 | EAC 2 | ESD | EAC | ESD | EAC | | ESD | EAC 1 | EAC 2 |
| Suppos. | - | - | 4 | - | 1 | 1 | 4 | 1 | 3 | 3 | 3 | 1 | - | 1 | 10 | 3 |
| Imagin. | - | - | - | 2 | 3 | - | - | - | - | 1 | - | - | - | 6 | 11 | 12 |
| Connaiss. + | 4 | 1 | - | - | 2 | 8 | 24 | 8 | 2 | 5 | 1 | 4 | 1 | 2 | 28 | 20 |
| Connaiss. - | 7 | 8 | 30 | 28 | 63 | 17 | 21 | 10 | 1 | 3 | 10 | 9 | 2 | 38 | 83 | 20 |
| Certit. + | - | - | 1 | 1 | 3 | - | 1 | - | - | - | - | - | - | - | - | - |
| Certit. - | - | - | - | - | 1 | 2 | 7 | 1 | - | 6 | 2 | 1 | 1 | - | - | - |
| Appar. | - | - | - | 3 | 8 | 1 | - | 2 | 1 | 4 | - | 1 | - | 8 | 15 | 6 |
| Remembr. + | 2 | 1 | 4 | 4 | 3 | 2 | 1 | 4 | 1 | - | - | 3 | - | 11 | 21 | 9 |
| Remembr. - | 4 | - | 3 | 4 | 6 | - | 3 | 2 | - | 6 | - | 1 | - | 10 | 18 | 13 |
| Possib. + | 6 | 1 | 22 | 21 | 36 | 37 | 31 | 11 | 23 | 51 | 22 | 15 | 4 | 22 | 24 | 5 |
| Possib. - | - | 1 | 1 | - | 4 | 14 | 10 | 6 | - | 3 | 2 | 3 | - | 1 | 1 | - |
| Probab. | - | - | - | - | 1 | 1 | 8 | - | 1 | 16 | 1 | 10 | - | 4 | 2 | 1 |
| Total | 4110 | 2359 | 11696 | 4752 | 7679 | 6156 | 8268 | 5437 | 5167 | 6603 | 6515 | 4156 | 3769 | 10596 | 10041 | 4280 |

Figure 22 : Calcul quantitatif de modalités épistémiques contenu dans Aguilar (2015)

Une explication du tableau ci-dessus est proposée dans Aguilar (2015 : §25) :

« Le tableau [...] montre la distribution des douze modalités épistémiques retenues dans l'ESD et l'EAC des sept enseignants-informateurs interviewés. Les chiffres correspondent au nombre d'occurrences repérées. Les tirets indiquent un nombre d'occurrences zéro. En caractère gras et pour chaque enseignant, apparaissent les deux valeurs les plus importantes. »

L'analyse des données produites, notamment la distribution des modalités épistémiques positives et négatives, semble valider l'hypothèse proposée, selon laquelle l'expérience déclarée par les enseignant.e.s corrèlerait avec une distribution particulière des modalités épistémiques « [mé]connaissance » et/ou « supposition ». En outre, à l'aune des analyses conduites, j'estime avoir montré dans Aguilar (2015 : §29), empiriquement et à partir d'une analyse discursive, « la pertinence du contexte discursif de l'entretien comme espace co-construit dans lequel l'enseignant peut être amené vers un travail de réflexion, voire d'introspection, sur sa pratique, sur celle de l'apprenant, ainsi que sur les circonstances de la situation d'enseignement et d'apprentissage ».

J'ai poursuivi la pratique de la démarche qualitative dans les deux travaux que j'ai co-signés avec Miras et Auzéau (Miras et al., 2016, 2017). La planification de ces deux études, qui portaient sur les représentations d'apprenant.e.s et enseignant.e.s de LX, ainsi que des linguistes, par rapport à des normes du français, s'est faite en visant la possibilité de quantification, afin de pouvoir dégager

des tendances significatives. Cet objectif s'est matérialisé autour d'un questionnaire, dont la conception, gestion et analyse supposent une démarche spécifique (Juan, 1999).

Enfin, j'ai lancé, en 2018, une initiative de recherche individuelle qui portait sur les liens entre la formation d'enseignant.e.s de LX et leur regard sur leur pratique. J'ai planifié cette étude selon une logique quantitative, si bien que l'outil vers lequel je me suis tourné pour la requête des données a été le questionnaire auto-administré (Juan, 1999 : 180). Les 468 réponses obtenues ont permis, à ce jour, de proposer des éléments de réponse à des questions telles que :

- les enseignant.e.s de LX, perçoivent-ils.elles la notion de « bienveillance » comme un objet de formation ?;

- les éventuelles difficultés, ainsi que les solutions, perçues par les enseignant.e.s, relèvent-elles de l'inter-personnel (apprenants, collègues), de l'intra-personnel (lien avec les attentes placées sur soi) ou des objectifs d'apprentissage ?;

- des enseignant.e.s de LX, dont les variables « âge » et « expériences enseignantes » présentent de configurations diverses, comment caractérisent-ils.elles les construits « changement » et « expérience » ;

- l'enseignement d'une LX, appartenant, ou pas, au répertoire linguistique d'un.e informateur.trice enseignant.e de LX, dès son enfance, influe-t-il sur la perception de celui.celle-ci de difficultés propres au métier d'enseignant.e ?;

- la vision de soi d'un.e informateur.trice enseignant.e de LX, selon qu'il.elle se dise plurilingue, ou pas, influencerait-elle sur le regard qu'il.elle porte sur l'utilité de sa formation ?

Afin d'apporter des éléments de réponse à ces différentes questions, des corrélations (Zou et al., 2003) ont été établies, entre des variables que le questionnaire a permis de produire, repérer, isoler et croiser. À l'instar de Zou et ses collaborateurs (ibid.), je ne reconnais pas une valeur épistémologique de vérité à des corrélations obtenues, au travers d'un procédé de calcul statistique, à partir d'un corpus de données quantitatives. Je suis d'accord avec ces auteur.e.s (ibid. : 617), qui accordent une valeur indicative à des corrélations obtenues de la sorte :

« Correlation analysis is generally overused. It is often interpreted incorrectly (to establish « causation ») and should be reserved for generating hypotheses rather than for testing them [...] »

En effet, je suis d'avis que les éventuelles corrélations « fortes » que l'on peut obtenir, suite à un calcul statistique effectué sur un ensemble de données qualitatives, doit servir comme indicateur de tendances. Celles-ci peuvent, par la suite, faire l'objet d'une nouvelle problématisation, quitte à interroger, dans un cadre qualitatif, la validité de la tendance observée à partir de données quantitatives. Ainsi, à titre d'exemple, dans une étude contenue dans un manuscrit non publié¹⁸⁴, et qui interrogeait l'éventuelle perception, par une cohorte d'enseignant.e.s de LX, de difficultés liées à la pratique enseignante, ainsi que de l'éventuelle nature, soit intra- soit inter-personnelle de celles-ci, les corrélations obtenues suggèrent que plus les informateurs.trices affirmaient avoir été sensibilisé.e.s à la mise en place d'une pédagogie positive et bienveillante, plus ils.elles affirmaient l'avoir aussi été à la gestion de ses propres émotions et celles des apprenant.e.s, à la prise en compte d'une dimension interculturelle, à la gestion du travail en groupe et des conflits, enfin, à des pratiques enseignantes réflexives. J'argumente, dans ce même manuscrit, que les résultats obtenus suggèrent l'émergence d'un réseau systémique intégrant les variables ayant corrélé positivement. Celles-ci apparaissent comme des pistes pertinentes afin de réfléchir à des contenus de formation étoffés, tels que des techniques, des savoirs et des comportements, dont un travail fin de didactisation permettrait de faire découler d'autres sous-éléments. Des recherches-action permettraient de situer ces pistes dans des terrains, afin de déterminer comment s'articulent des comportements, des savoirs savants (issus de la recherche, de la formation, de l'expérience, de la reproduction sociale, ou encore des théories personnelles), l'histoire personnelle d'un.e individu au sein d'une communauté, ainsi que les valeurs et les représentations de ceui.celle-ci. Ces recherches-action aideraient à faire de la lumière quant à la possibilité que la participation de (futur.e.s) enseignant.e.s, à des dispositifs de formation, alliant une découverte critique de savoirs issus de la recherche, ainsi qu'une médiation dialogique vers davantage d'introspection, servent à modifier les représentations et/ou les comportements pédagogiques des enseignant.e.s, ou, au contraire, rencontrent des résistances.

184 Ce manuscrit fait suite à une communication présentée au colloque « Empathie et bienveillance au coeur des apprentissages », qui s'est tenu à l'UPEC en octobre 2019 (cf. <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-02320590>, dernière consultation le 5 janvier 2021).

Synthèse et perspective

Ce chapitre, de nature méthodologique, a comporté deux parties principales. Dans une première partie j'ai précisé les rapports entre méthodologie, ontologie et épistémologie, tels que j'ai pu en tenir compte alors que j'ai commenté le protocole de recherche que j'ai mis en place afin de caractériser des aspects de l'agir professoral. Dans une deuxième partie je me suis attardé sur certaines de mes pratiques de recherche, ainsi que des outils qui les soutiennent. Enfin, j'ai esquissé en filigrane l'évolution méthodologique que définissent mes travaux de recherche depuis 2008, si bien que ma démarche, essentiellement qualitative au début de ma carrière comme chercheur, s'est diversifiée dès lors que je me suis intéressé, dans certains de mes travaux parus depuis la moitié des années 2010, à des formes de quantification.

À travers cet exercice introspectif j'ai voulu aussi expliquer comment je me représente le travail de directeur de recherche dans lequel je me projette et, plus précisément, comment je l'organise, dans le cadre de mes expériences d'encadrement, en master et en doctorat. L'aperçu des pratiques que j'ai montré pré-figure des orientations et des attentes en tant que potentiel directeur. Il me semble important de construire une problématique qui soit compréhensible et reconnaissable par ses pairs, mais il me semble encore plus important que celle-ci puisse se prêter à des formes d'interrogation empirique, sur le terrain, à partir de données.

Il se peut que j'aie fait preuve, au cours de ce chapitre, d'une certaine technophilie, peut-être plus que je n'en serais conscient. J'assume ma technophilie, sans pour autant oublier le principe de prudence auquel j'ai adhéré explicitement, à plusieurs reprises, dans le cadre de cette HDR (§3.2.1, §4.3.1). En ce qui concerne la recherche, en sciences humaines et, plus précisément, en didactique des langues, je suis d'avis que certaines solutions technologiques peuvent aider la personne engagée dans une démarche de recherche, à mieux problématiser, analyser, comprendre, échanger, bref, à mieux donner à connaître son travail comme chercheur.e, donc à bénéficier davantage d'un retour de ses pairs, ce qui peut rendre sa recherche d'autant plus pertinente et potentiellement enrichissante.

Éléments conclusifs et pistes d'ouverture

Une constante traverse cette synthèse en vue de l'obtention de mon HDR. Il me semble important et utile de l'explicitier en guise de conclusion. Telle que je la perçois, elle porte sur l'imbrication entre mes rôles de formateur de futur.e.s enseignant.e.s de LX, et de chercheur en didactique des langues, intéressé par l'étude de l'agir professoral. Je vois une complémentarité nécessaire entre ces deux aspects, si bien que les observations que je fais sur le terrain structurent mes convictions de formateur, notamment en ce qui concerne le choix de contenus, ainsi que les cadres de travail à proposer auprès de (futur.e.s) enseignant.e.s de LX, alors que l'implémentation de ces contenus et cadres, et plus précisément les réactions qu'elles provoquent chez les (futur.e.s) enseignant.e.s à qui ils s'adressent, stimulent de nouvelles interrogations, pouvant faire l'objet de problématisations et d'ultérieures recherches.

Je comprends que la conclusion de cette synthèse doit refléter, d'une manière argumentée, des aspects qui relèvent de ma projection dans l'habilitation à laquelle j'aspire. Je ressens cette projection comme proche d'une forme de programmation qui, j'en suis bien conscient, est aussi constitutive des initiatives de recherche – notamment dès lors que l'on rentre dans la logique des projets financés par des institutions locales, régionales, nationales ou supra-nationales¹⁸⁵. Bien que j'accepte cette logique programmatique, je suis aussi d'avis que la recherche *se fait et est faite* de rencontres – des lectures, des études, des théories, des méthodes, des laboratoires, des outils, des personnes, ... – qui échappent à la planification. Ainsi, je pense que, en tant que directeur de recherches, j'agirai en tant qu'accompagnateur, qui conseille un.e doctorant.e, à partir d'une idée originale qu'il.elle aura préalablement mûrie, à partir de ses intuitions, de ses questionnements, de son parcours et de ses expériences. Je conçois le travail de direction comme un partenariat, qui peut, qui *doit*, être mutuellement enrichissant. Au vu des quatre problématiques que j'ai développées dans les pages précédentes, telles que je les ai traitées dans mes travaux, je pourrais ainsi accompagner des projets de recherche dont la problématisation nécessiterait de procéder à des analyses de situations interactionnelles, ou encore qui porteraient sur la caractérisation d'aspects relevant de l'agir professoral, de l'agir apprenant, ou bien des convergences possibles entre les deux. L'intérêt dont j'ai fait preuve, dans certains de mes travaux, pour l'étude empirique d'attitudes, de

185 C'est bien le cas du projet Enrope, mais ce fut aussi, dans une moindre mesure, le cas du projet Conforme.

comportements et de représentations, par rapport à des faits langagiers, me semble aussi compatible avec l'encadrement de, ou encore avec la participation à, de travaux de recherche qui portent sur des problématiques où des rapports de pouvoir, d'(in)égalité, d'inclusion ou d'exclusion, peuvent être étudiés et caractérisés en se focalisant sur l'analyse de variables socio-identitaires et langagières. L'expertise que j'ai développée, sur un plan méthodologique et technique, en tant que co-signataire de travaux ethnographiques, mais aussi comportant des calculs lexicométriques et statistiques, me permettrait d'accompagner des projets de recherche compatibles avec, voire nécessitant, des méthodologies qualitatives et quantitatives, voire hybrides.

Je conclus cette synthèse en proposant trois pistes d'ouverture, dans lesquelles je me projette, en tant que potentiel directeur de recherches. Celles-ci font écho à des questionnements que j'ai évoqués dans les pages précédentes, et qui ont structuré mon parcours d'enseignant-chercheur jusqu'aujourd'hui.

Pour une explicitation nécessaire de la complémentarité entre didactique et pédagogie

« [...] toute analyse des situations didactiques qui occulterait les conditions pédagogiques dans lesquelles s'inscrivent ces situations ne pourrait conduire à une compréhension complète de celles-ci. À l'inverse, toute recherche sur les pratiques enseignantes reposant exclusivement sur les composantes pédagogiques de la situation et qui ignorerait la question de la transmission des savoirs et donc les contraintes propres à la [saut de page] situation didactique, ou qui évacuerait les arrière-plans anthropologiques, se priverait des éléments nécessaires à une meilleure compréhension des phénomènes qu'elle veut étudier. » (Marchive, 2008 : 73-74).

L'explicitation de la paire didactique et pédagogie a été un fil conducteur de la réflexion que j'ai menée et que je conclus ici. Plus précisément, c'est ma revendication explicite pour qu'une place soit faite à des contenus spécifiquement pédagogiques, dans la formation des enseignant.e.s de LX, qui a été une constante dans cette synthèse. J'ai insisté tout particulièrement sur les dimensions intra- et inter-personnelles, que je conçois comme un objet de recherche complémentaire à l'analyse de l'agir professoral, d'autant que pertinent en vue de la didactisation de contenus formatifs émanant d'un travail empirique, sur le terrain.

À ce propos, il me semblerait naturel d'accompagner, en tant que directeur de recherches, des travaux qui portent sur l'étude de l'agir professoral, que j'ai abordé dans ses aspects interactionnel, discursif, multimodal et cognitif-émotionnel. Compte tenu de la pluridisciplinarité que j'ai affirmé avoir pratiquée dans mes travaux, j'estime qu'il serait souhaitable, du point de vue de la scientificité de la didactique des langues, en tant que discipline, de problématiser l'étude de l'agir professoral sous un angle pluridisciplinaire, voire inter- et trans-, grâce auquel il serait possible d'enrichir le regard. J'ai récemment soumis à mes collègues, Brahim Azaoui, à l'Université de Montpellier, et Vera Delorme, à l'Université Paris Est Créteil, une ébauche de projet interdisciplinaire qui aurait pour objectif d'étudier l'agir professoral en intégrant la variable physiologique du rythme cardiaque. Des travaux suggèrent que la mesure de la fréquence cardiaque est un indicateur fiable, d'un point de vue physiologique, en vue de repérer et situer des réponses émotionnelles (Aupety et al., 2009 ; Servant et al., 2008). Ainsi, j'estime qu'il serait intéressant d'intégrer cette variable, dans des protocoles de recherche portant sur une analyse de l'agir professoral, en situation d'interaction didactique. Des hypothèses me semblent envisageables dans un protocole de recherche de la sorte, telles que : a) les situations vécues par l'enseignant.e, face aux apprenant.e.s, au cours de l'interaction didactique, donneraient lieu à des réponses émotionnelles spécifiques, qui seraient mesurables grâce à la lecture de la fréquence cardiaque ; b) le lien entre des situations vécues au cours de l'interaction didactique et des fréquences cardiaques spécifiques et récurrentes, donnerait lieu à des tendances, qui pourraient être corrélées à des variables telles que l'expérience enseignante plus ou moins étendue de l'enseignant.e ; c) l'intégration de la variable « fréquence cardiaque » dans un travail de caractérisation de l'agir professoral, pourrait compléter d'autres données telles que des audio et/ou vidéo-enregistrements, ce qui aiderait à situer des nœuds, au cours de l'interaction, où la prise de décision se révèle difficile, soit à partir de l'analyse de données interactionnelles, soit en ce qui concerne la déconstruction que l'enseignant.e peut en faire, dans le cadre d'un EAC. Ceci pourrait avoir des retombées positives pour la formation initiale et continue des enseignant.e.s, notamment quant à la gestion pédagogique.

La possibilité d'implémenter cette piste de recherche, autour de l'intégration de la variable rythme cardiaque dans des protocoles de recherche visant l'analyse de l'agir professoral, dans le

cadre d'un partenariat entre trois chercheur.e.s, dans trois universités françaises, ouvre des perspectives prometteuses de travail, qui annoncent des collaborations possibles, éventuellement dans le cadre d'appels à projets régionaux ou nationaux, compatibles avec des projets de thèse, voire des post-docs.

Par ailleurs, ma revendication du volet pédagogique pourrait aussi faire l'objet d'un accompagnement de projets de recherche visant l'approfondissement de la problématisation de l'agir apprenant, auquel je me suis référé à plusieurs reprises, et que j'ai caractérisé comme complémentaire des études portant sur l'agir professoral. Cette piste supposerait une ouverture explicite, sur un plan épistémologique et théorique, vers des notions, des problématisations, des concepts et des méthodes, reconnaissables comme faisant partie de la RAL, telles que les travaux de Dewaele (Dewaele et al., 2017).

Pour une formation informée par la recherche et tournée vers les pratiques

En juin 2011 j'ai été auditionné pour un poste de maître de conférences dans une université en France métropolitaine. L'un.e des membres de la commission m'a demandé quels étaient, à mon avis, les contenus fondamentaux qui devaient être proposés à un.e futur.e de LX, qui participerait à une formation en didactique des langues. J'avoue avoir été très embarrassé par cette question, si bien que j'ai le souvenir d'y avoir répondu maladroitement, plutôt peu convaincu, et d'une manière peu convaincante. J'ai la conviction d'avoir fait du chemin depuis et je pense que les pages précédentes en témoignent.

Ma conviction que la formation doit être informée par la recherche, va de pair avec mon positionnement épistémologique, dans lequel la RAL occupe une partie importante – sans que cela ne se soit traduit, jusqu'à aujourd'hui, dans une orientation vers des problématiques portant sur des aspects acquisitionnels. La complémentarité que je reconnais, entre la DDL et la RAL, à laquelle je me suis référé à plusieurs reprises dans cette synthèse, et pour laquelle je travaille, dans la limite de

mes intérêts de recherche et de mes savoir-faire comme formateur, annonce des pistes de recherche, que j'aimerais encadrer, dans lesquelles des questions de l'ordre de l'appropriation d'une LX devraient être explicites.

À ce propos, je mène actuellement, avec ma collègue Alice Burrows, un projet de recherche, à l'échelle d'un UE proposée dans la première année de master, au sein du DFLE, à la Sorbonne Nouvelle. Ce projet reprend certaines des questions autour du lien entre émotions, perception de soi, dimensions intra- et inter-personnelles, pédagogie, formation, professionnalisation et projection, par des futur.e.s enseignant.e.s, dans une pratique enseignante concrète et étayée par des repères pédagogiques émanant de la formation. Il est prévu que ce projet se continue sur la deuxième année de master, afin de permettre un suivi longitudinal plus important, donc une étude du changement et du développement plus rapprochée.

Pour une recherche engagée

« Le rôle politique du chercheur qui en découle [...] se révèle en termes d'attitude, d'éthique, de positionnement et de déontologie [...] » (J.-P. Narcy-Combes, 2018 : 231)

L'idéologie est présente dans cette synthèse, tout comme dans certains de mes travaux de recherche. J'ai précisé mon idéologie, en tant que didacticien, autour des construits « norme » et « plurilinguisme ». Mon positionnement éthique, qui corrèle avec ma revendication du rétablissement des contenus pédagogiques, dans la formation initiale des futur.e.s enseignant.e.s de LX, suppose aussi une forme d'idéologie. Cette synthèse m'a aidé à prendre conscience de la dimension idéologique qui soutient certains de mes travaux en didactique des langues. L'intérêt que j'accorde à des concepts empruntés à la psychologie et à la sociologie – « auto-perception », « bien-être », « bienveillance », « identité », « image de soi » – et la manière dont ceux-ci m'ont permis d'étudier des attitudes, des comportements et des représentations, en partie structurés autour de pratiques langagières, voire des situations où des répertoires et des choix langagiers ont été isolés en tant que variables, suggèrent la possibilité d'un engagement idéologique et politique – sans pour autant partisan – pour le.la chercheur.e en didactique des langues, auprès de qui je conçois en outre un rôle de médiation vis-à-vis de « la société » – si bien que j'estime qu'il est de la responsabilité

du.de la chercheur.e de restituer à « la société » les savoirs produits dans le cadre d'un projet de recherche. Cette « société » peut prendre des formes différentes : un.e enseignant.e de LX, un groupe d'enseignant.e.s, un établissement d'enseignement, une cohorte d'informateurs.trices ayant répondu à un questionnaire, une association, des parents d'élèves, des apprenant.e.s, des étudiant.e.s et futur.e.s enseignant.e.s de LX, un.e décideur.e, des décideur.e.s, ... J'estime qu'il est important, pour le.la chercheur.e de restituer à ces matérialisations possibles de « la société », les résultats des travaux de recherche qu'elle a aidé à produire.

En tant que directeur de recherche, je pourrais accompagner des projets qui portent sur l'étude de comportements observables, face à des faits langagiers. Et je le ferais en encourageant la prise de conscience, et éventuellement de recul, du capital idéologique, investi ou à investir, par le.la doctorant.e, par les éventuel.le.s informateurs.trices et, bien entendu, par moi même. À ce propos, parmi les projets de recherche qui m'ont enthousiasmé au cours de mon itinéraire comme maître de conférences, et qui dorment actuellement dans un tiroir, il a été question, avec mes collègues Alice Burrows et Grégory Miras, d'imaginer des études autour de la pratique de l'écriture inclusive dans des matériaux s'adressant à des publics d'enfants, en milieu d'instruction institutionnelle – ses interactions avec l'apprentissage de la lecture et de l'écriture, la possibilité qu'elle représente un frein à des apprentissages, les attitudes éventuelles qu'elle peut faire émerger, chez les enseignant.e.s et chez les parents, la perception, par des enfants, d'un choix de société synthétisé autour d'un artifice orthographique –, mais aussi par rapport à la construction d'une identité chez des locuteurs plurilingues, alors qu'ils.elles évoluent dans des contextes sociaux et/ou locaux divers – possibilité qu'un.e même individu développe et acte, par son usage d'un ensemble de LX, telles qu'elles conformeraient son répertoire langagier, des normes et des registres qui seraient perçues comme contradictoires, voire incompatibles par des panels d'informateurs.trices représentatifs.ves des différentes LX, (ré)conceptualisation possible du construit « norme ».

Je voudrais conclure ce travail d'habilitation à diriger des recherches, en partageant, sous forme de décalogue¹⁸⁶, des principes qui soutiennent, *actuellement*¹⁸⁷, mon activité d'enseignant-chercheur en didactique des langues. Ces éléments synthétiques supposent, par ailleurs, certaines des disciplines, théories et problématiques que j'ai développées dans mon positionnement épistémologique, ainsi que certaines de mes convictions idéologiques et éthiques :

- 1 Qui que soit l'individu, quelles que soient ses circonstances, quelle que soit sa condition, il.elle ne peut qu'apprendre, car telle est sa nature, d'un point de vue évolutif et cognitif.
- 2 Quel que soit l'objectif d'apprentissage, une prise de recul est nécessaire. Tout objectif d'apprentissage peut corrélérer avec la conscience d'un intérêt, donc déclencher un (non) engagement associable à une forme de (non) motivation, d'autant qu'être perçu comme (non) pertinent, voire (non) souhaitable sur un plan éthique, voire moral.
- 3 La médiation, assurée par une tierce personne, peut aider à ce qu'il y ait une prise de recul, lors d'un processus d'apprentissage. Il est important de reconnaître le rapport qu'un.e individu entretient avec un objectif d'apprentissage, ainsi qu'avec les conditions de celui-ci, soit-il positif, négatif ou neutre.
- 4 Il n'y a pas de lien de causalité prévisible entre une activité de médiation et la possibilité de constater l'accomplissement d'un processus d'apprentissage. Les processus d'apprentissage peuvent dépasser le cadre d'une activité de médiation, notamment institutionnelle.
- 5 Un processus d'apprentissage suppose un changement. Il est possible d'œuvrer afin d'induire un changement chez un.e individu. Il importe aussi que l'individu en soit informé.e, qu'il.elle soit consentant.e. Il en va des possibilités d'apprentissage.
- 6 Une LX peut être considérée comme un objet d'apprentissage. La complémentarité entre la déconstruction didactique et la manipulation pédagogique, peuvent rendre l'objet d'apprentissage LX saisissable, voire souhaitable. Toute LX mérite d'être apprise. Par conséquent, toute LX mérite d'être enseignée, éventuellement dans des conditions

186 Je m'inspire, ouvertement et plein d'admiration et reconnaissance, de la post-face que Beacco (2017) a signée, pour les mélanges offerts à Francine Cicurel, dont j'ai été co-éditeur (Aguilar, Cadet, Muller & Rivière, 2017).

187 Ils pourraient être amenés à évoluer.

institutionnelles. Toute LX enseignée, éventuellement dans des conditions institutionnelles, peut éventuellement être apprise. Une LX peut être apprise autrement que dans le cadre d'un enseignement institutionnel. Toute LX enseignée, dans des conditions institutionnelles ou pas, et éventuellement apprise, sera amenée à changer des aspects de sa structure, telle qu'elle sera utilisée, et donc renouvelée, par celui.celle qui l'apprend en l'utilisant, voire qui l'utilise en l'apprenant.

7 Les LX évoluent dans la mesure où elles sont utilisées par des individus.

8 Puisque les LX évoluent, les normes aussi.

9 Certains actes de communication, bien qu'approximatifs, unissent, dans la mesure où ils permettent une convergence, soit le maintien d'une intersubjectivité. Il arrive que l'intersubjectivité ne puisse pas être maintenue et que ce soit perçu comme sans importance par ceux.celles qui n'ont pas pu la maintenir. Il arrive aussi que la rupture de l'intersubjectivité soit perçue comme quelque chose de négatif. Certaines normes unissent, dans la mesure où elles confortent un sentiment d'identité et d'appartenance à un groupe. Le sentiment d'inclusion, par rapport à un groupe, suppose aussi des limites, au-delà desquelles, des pratiques d'inclusion peuvent être envisagées, voire pratiquées, même (in)consciemment. Ainsi, il est des normes qui peuvent diviser. Certaines normes concernent les LX, voire des éléments constitutifs des actes de langage. Des représentations seront éveillées face à certains actes langagiers. Celles-ci pourront faire écho, voire rétro-alimenter, la perception qui émerge par rapport à une norme, plus ou moins (in)consciente. D'une manière générale, il me semble plus pertinent de viser des critères de communicabilité et intercompréhension, plutôt que de faire prévaloir des normes.

10 La pureté n'existe pas. Pas parmi les objets de recherche qui relèvent des sciences humaines et sociales.

Index alphabétique

- Accompagnement **10, 20, 22, 40, 56, 67, 71, 130, 146, 174, 191, 202, 211, 213, 215, 230, 257, 280, 323, 326**
- Approches actionnelles **18, 80, 111 s., 117, 125 s., 129 ss., 141 s., 147 s., 164 s., 176, 180, 187, 189, 192 ss., 200, 238 ss., 249, 253, 255 s., 261, 277, 279, 303, 311**
- Agir apprenant.....**135, 149 s., 153, 196, 277, 280**
- Agir professoral.....**8 ss., 13, 20 ss., 50, 68, 95, 105 ss., 110, 125, 132 ss., 140 ss., 145 ss., 153 s., 164, 167 s., 174, 176, 179, 185, 187, 190 ss., 196, 198, 205, 212, 214, 216, 227 ss., 238, 241, 245 ss., 251, 254, 263, 267 ss., 273, 277 ss., 302 s., 305, 312 s.**
- Altérité.....**66 s., 203, 302**
- Analyse conversationnelle **8, 97, 106, 111 s., 117, 120 ss., 126, 147, 164 s., 187, 221, 228, 239, 242, 247 s., 255**
- Andragogie.....**7 s., 64, 70 ss., 334**
- Anthropologie.....**29 s., 87, 89, 96, 109, 201, 310, 320, 330, 337**
- Apprentissage d'une langue.....**8, 20 s., 105, 147, 163, 190, 199, 211, 262, 304, 339**
- Apprentissage des langues.....**32, 35, 40, 45, 51, 61, 302, 308, 313 s., 329**
- Auto-confrontation **107, 110, 117, 147 s., 164 s., 187, 193 s., 228, 238, 240, 242 ss., 260, 303, 310, 320, 324**
- Autonomie.....**10, 21, 45 ss., 55, 92 s., 164, 213, 215, 309, 313**
- Autonomisation.....**39, 46, 60, 74, 99, 216, 219, 317**
- Autrui.**20, 55 s., 65 ss., 71, 87, 103 s., 110 s., 114, 123 s., 129, 131 s., 160, 171, 174, 178 s., 204, 208, 210, 214, 331**
- Bienveillance.....**3, 5, 68, 82, 160, 204, 213, 218, 223, 271 s., 281, 320**
- Causalité.....**41 s., 49, 135, 153, 283**

Changement.....9 s., 41 s., 47, 86, 91, 138, 146, 150, 154, 159 s., 167, 174, 220 ss., 226,
 243, 267 s., 271, 281, 283, 316, 323
 Cognition enseignante.....136, 138, 190, 231, 303
 Collaboration.....21, 81, 93, 168, 217 ss., 226 s., 280, 302, 315
 Communauté....27, 51, 70, 90, 101, 151, 154, 195, 200, 216, 220, 222 ss., 263, 266, 272,
 309, 333
 Comportement....8, 13, 36, 43 s., 51 s., 56, 66 ss., 82, 85 ss., 94, 97, 107 s., 111 s., 117,
 124, 127, 129 s., 132, 143, 156, 158, 163, 171, 176 ss., 191, 200 ss., 204, 214, 219, 221, 228 s.,
 242, 251, 260, 272, 278, 281 s.
 Concept de soi.....110, 162 s., 186, 195, 303
 Conforme (projet de recherche).....10, 13, 143, 203 ss., 210
 Conscientisation.....52, 70, 85, 87, 101, 168, 171, 176, 191
 Conseil de l'Europe. 40 s., 65 ss., 69, 74 s., 77, 80, 85, 142, 146, 152, 177, 179, 191, 194,
 200, 232, 311, 314, 316, 321, 324, 337
 Constructivisme.....88 s., 141, 159 s., 323, 340
 Contact entre les langues.....219, 226, 228 s.
 Corporéité.....87, 91, 320
 Corrélation.....42, 83, 156, 182, 190, 271 s.
 Décentration.....10, 67, 146, 160, 168, 184, 217 s., 226, 230 s., 244, 246
 Décision....9, 39, 81, 107, 109, 131, 134, 137, 141 s., 145, 147 s., 163, 179, 182 ss., 231,
 243, 245, 253 ss., 260, 279, 303
 Définition.....18, 22, 26, 41 s., 45, 49, 54, 103, 170, 179, 185, 193, 201, 305
 Développement langagier.....42 s., 161 s., 198, 211, 230 s.
 Dialogique.....83, 90, 110, 112, 119, 125, 127, 139, 165, 194 s., 239, 241, 243, 250, 272
 Didactique.....7 ss., 13, 17 s., 20 ss., 25 ss., 39 ss., 67 ss., 74 ss., 82, 86 s., 89, 92 ss., 109,
 112, 122, 130 ss., 136 ss., 140 ss., 146 ss., 151 s., 156, 164, 167, 172, 174 ss., 178, 182, 185,
 189 s., 192 s., 201 ss., 205 s., 210, 212 ss., 216, 221, 223 s., 228 ss., 235, 237 s., 241 s., 246 ss.,

251, 253, 264, 267, 273, 277 ss., 283, 301 ss., 307, 309 ss., 315 s., 318, 320, 322, 324 ss., 335 ss.

Didactique des langues....7, 10, 20 ss., 25 s., 28 ss., 39 ss., 44 ss., 53, 59 ss., 92 ss., 97 ss., 109, 143, 152, 175, 190, 203, 221, 224, 235, 241 s., 264, 273, 277, 279 ss., 283, 301 ss., 307, 309 ss., 316, 318, 320, 322, 324 s., 327 ss., 335 ss.

Didactique du français langue étrangère.....7, 31 ss., 36, 60, 310, 313

Didactisation.....27 s., 31, 36, 60, 63, 95, 106, 111, 174, 200, 205, 272, 278, 331

Didactologie.....32 s., 39 ss., 43, 50, 54, 318, 320, 328

Dimensions intra- et inter-personnelles 21, 44, 52, 65, 74, 82, 137, 170, 172, 174 ss., 191, 200, 203, 213, 222, 230, 232, 267, 278, 281

Disciplinarisation.....20, 31, 44, 54 s., 59 s., 62 s., 102

Dispositif.....10, 29, 42, 61, 68, 70, 76, 91, 96, 102, 167 s., 187, 190, 195, 219, 223, 231, 238, 242 s., 258, 263, 272, 301, 303, 309, 324, 328, 340

Données déclaratives.....185, 187, 193 s., 238, 251, 268 s.

Données interactionnelles.....126, 131, 141 s., 147, 176, 187, 189, 193 s., 238 ss., 255 s., 261, 279

Données primaires.....11, 238, 247, 251, 255, 269

Données secondaires.....11, 14, 238, 254 ss., 269

Doxa.....34, 63, 85, 202, 327

EAC....10, 96, 107, 130, 149, 164, 187, 189, 238 s., 245 s., 248, 250 s., 254, 261, 269 s., 279

Émancipation.....8, 25 s., 31, 35, 44 s., 47 s., 53, 60 ss., 98 s., 102 s., 317

Émergentisme.....9, 197 s., 230

Émique 11, 14, 53, 69, 113, 116, 119, 121, 134, 139 s., 149, 187, 194, 196, 224, 260, 263 ss., 269 s., 272, 302, 319, 328

Émotion.....5, 9, 13, 94, 132, 137, 147 s., 168 ss., 179, 182, 184, 186 ss., 204 ss., 210 ss., 218, 243 ss., 251, 262, 272, 279, 281, 302 s., 305, 309, 311 s., 314, 323, 325, 332, 334, 337, 340

Empathie.....9, 13, 68, 110, 176 ss., 204, 210, 232, 302, 339
 Enrope (projet Erasmus+).....10, 65, 214, 220, 226 ss. 337
 Entretien.28, 55, 63, 67, 96, 107, 112, 130, 137, 165, 186 s., 203 s., 228, 231, 238 s., 243
 s., 249, 270, 283, 302, 307, 310, 337
 Épistémologie.....10, 28, 35, 55, 59, 63, 93, 146, 164, 201, 238, 245, 273, 312
 ESD.....96, 130, 149, 186 s., 194, 238 s., 248, 251, 261, 269 s.
 Étayage.....43, 67, 86, 130, 142 s., 151, 160, 241, 252, 337
 Éthique7, 9, 63 ss., 68, 88, 104, 124, 131, 135, 168, 178, 185, 200, 202 s., 222, 244, 281,
 283, 302, 304, 308, 335
 Ethnographique.....96, 258, 261, 268 s., 278, 310
 Ethnométhodologie.....10, 20 s., 97, 109, 113, 120, 221, 237, 246
 Études de cas.....30, 70, 90, 268 s.
 Europe.....32, 40 s., 51, 65 ss., 69, 74 s., 77, 80, 85, 142, 146, 152 s., 177, 179, 191, 194,
 200, 226, 229, 232, 306, 308, 311, 314 ss., 318, 321 s., 324, 326, 337
 Formation8 ss., 13, 17, 21, 28, 35, 43, 50 ss., 55 s., 59 ss., 65, 68, 71, 73 s., 76, 86 ss., 95
 s., 101, 104, 106, 112, 130, 133 s., 137 s., 143 ss., 152 s., 160 ss., 164, 167 s., 171, 174 s., 179,
 184 ss., 191 s., 194 s., 197 s., 200 ss., 210, 212, 214, 216 ss., 221, 225 ss., 231, 242, 244 ss.,
 263, 266, 271 s., 278 ss., 301 ss., 309 s., 312, 314, 316 s., 319, 324 ss., 328, 330 ss., 334, 337 ss.
 Formation continue.....88, 246, 301, 306, 316, 325, 338
 Formation initiale. 8 ss., 13, 21, 43, 50, 52 s., 59 s., 63, 76, 86 ss., 96, 104, 112, 130, 134,
 137, 143, 146, 160, 164, 167, 175, 179, 184, 186 s., 191, 194 s., 198, 200, 202, 204, 210, 212,
 217, 219, 221, 225, 242, 245 s., 279, 281, 302, 305, 307
 Gestualité.....87, 125, 188, 251, 255
 Granularité.....97, 247 s., 305
 Grille.....205 ss., 210, 230, 260
 Histoire...7, 17, 20, 25 s., 35 s., 52, 54, 58, 60, 68 s., 74 s., 102, 136, 138, 171, 177, 201,
 216, 232, 272, 312, 314, 319, 324, 335, 338

Humanisme.....50, 57, 59, 64, 68, 74, 96, 191, 322

Humanités numériques.....11, 22, 256 ss., 263, 311

Hybride. 10, 29, 89, 102, 158, 164 s., 167 s., 216 s., 238, 241, 243 s., 258, 263, 278, 329,

340

Hypothèse de l'interaction.....141, 149, 152

Identité...8 ss., 20, 35 s., 53, 67, 69 s., 85, 105 ss., 123 s., 127 ss., 135, 143, 148 ss., 154
ss., 162, 164, 169, 176, 185 ss., 190, 194, 201 s., 205, 220 s., 223, 227, 229, 254, 278, 281 s.,
284, 301 s., 305 s., 308, 310 ss., 319, 321, 323, 325 s., 328, 331, 335 s., 340

Idéologie...7 s., 25 s., 36, 39, 44 s., 47, 49, 52, 64, 98, 102, 151, 185, 202, 222, 225, 229,
281, 327

Individualisation.....198, 201 s., 214, 216, 230, 233

input.....149, 152 s., 161, 325, 339

Interaction didactique. .8 ss., 13, 20 ss., 70, 95, 105 ss., 112, 122, 130 ss., 136 ss., 140 ss.,
146 ss., 151, 156, 164, 167, 174 ss., 178, 182, 185, 189 s., 192 s., 202 s., 205 s., 210, 212 ss.,
216, 223, 228 ss., 237 s., 246 ss., 251, 253, 267, 279, 301, 303, 312

Interaction institutionnelle.....106, 108, 142, 246

Interactions didactiques...18 s., 43, 49, 76, 96, 105 s., 130, 132, 142, 146 s., 149 ss., 155,
168, 175, 177, 191, 193, 206, 210, 224, 238, 241, 246 ss., 254, 301, 303, 307, 310, 313

Interdisciplinarité.....93, 95, 241

Intersubjectivité.....8, 63, 82, 119 s., 122 ss., 126, 129, 157, 171 s., 207, 284

Intra- et inter-personnel...9 s., 21, 29, 44, 50, 52, 56, 65, 74, 82, 95, 106, 111, 137, 168,
170, 172 ss., 191, 196, 199 s., 203 ss., 213, 222, 230, 232, 267, 278, 281

Introspection.....10, 19 s., 50, 70, 85, 88, 111, 134, 142, 144, 176, 179, 204 s., 210, 212,
214, 222, 230, 242, 244, 270, 272

IRF.....9, 106, 141 s., 149, 248, 253, 301, 303, 339

Isidore.....72, 256 s., 265 s.

Itératif.....13, 144, 196, 217, 219

| | |
|--------------------------------|--|
| Langscape..... | 10, 65, 153, 226 ss., 257, 309, 317, 337 |
| Linguistique appliquée..... | 17, 20, 32, 48, 52, 59, 63, 98, 100 ss., 109, 137, 304, 308, 310, 329 s., 338 s. |
| LX..... | 8 s., 36 s., 40 ss., 50, 52, 65, 68, 70, 76 s., 79, 82 s., 86, 88 ss., 96, 100 ss., 105 ss., 112, 126 s., 130 ss., 141 s., 145 ss., 150 ss., 154, 157, 159, 161 s., 164, 167 s., 174, 177, 179, 191 s., 195, 197 s., 216, 218, 221 ss., 227 ss., 263, 269 ss., 277 s., 280 ss., 315 |
| Médiation. | 7, 10, 21, 27, 29, 31, 36 s., 40, 50, 53, 56, 60, 63, 65, 67 ss., 73 ss., 77, 79, 82 s., 88, 91, 96, 103 ss., 107, 110 s., 125, 130, 134, 139, 141 ss., 146, 151 s., 154, 160 ss., 164 s., 167, 187, 190 s., 203 ss., 210 ss., 227 s., 230 s., 242, 244, 272, 281, 283, 309, 319, 324, 327, 331 |
| Modalités épistémiques..... | 14, 130, 139 s., 269 s., 302 |
| Modèle de société..... | 27, 65 ss., 76 |
| Multimédia..... | 87, 168, 216 s., 320 |
| Multimodalité.... | 10 s., 51, 113, 125 s., 129, 143, 158, 168, 216, 218, 246 s., 250 ss., 279, 301, 305, 307, 310, 327 s., 338 |
| Norme..... | 10, 21, 43, 49, 51 s., 56, 70, 142, 220 ss., 226, 231, 270, 281 s., 284, 310, 320, 327 |
| Numérique..... | 11, 22, 29, 87, 167, 217 s., 231, 256 ss., 263, 309, 311, 322, 335 |
| Objectifs d'apprentissage..... | 8, 19, 36, 56, 70, 75, 85 s., 160, 175, 182, 198, 201, 223, 232 |
| Ontologie..... | 10, 21, 40, 44, 63 s., 164, 238, 245, 273, 281 |
| Output..... | 42, 149, 152, 308, 322, 338 |
| Packaging..... | 8, 125 s., 247, 255 |
| Pédagogie.. | 7 s., 11, 21, 25, 32, 39, 50, 53 ss., 67, 70 ss., 102 ss., 146, 148, 168, 179, 191, 194, 215 s., 232, 237, 278, 281, 304, 306 s., 312, 318, 321, 326 s., 330 s. |
| Pensée enseignante..... | 9, 106, 126, 132 s., 136 s., 143 s. |
| Perception de soi..... | 71, 109, 202, 281 |
| Personnalité..... | 67, 83, 85, 111, 162, 176, 187, 316, 329, 339 |

| | |
|---------------------------------|--|
| Phénoménologie..... | 10, 21, 37, 55, 59, 96, 129, 135, 139, 141, 147, 171, 197, 202, 228 s., 233, 235, 237 s., 240 s., 243 |
| Pluridisciplinarité..... | 48, 93, 96, 279 |
| Plurilinguisme | 10 s., 21, 37, 51, 65, 67, 70, 87, 102, 109, 143, 153, 168, 206, 219 ss., 224 ss., 254, 256, 263, 266, 271, 281 s., 301, 306 s., 309 ss., 314, 318, 327 s., 335 s. |
| Politiques éducatives..... | 69, 97, 226, 228 |
| politiques linguistiques..... | 65 s., 97, 101, 103, 109, 226, 311, 314 |
| Positionnement épistémologique | 20, 55, 106, 111, 134, 150, 152, 154, 160, 228, 280, 283 |
| Positionnement idéologique..... | 10, 50 ss., 65, 102, 223, 225 |
| Pratique enseignante..... | 13, 50, 52, 54, 58 ss., 68, 86, 105, 125, 135, 186, 267, 272, 281 |
| Présentation de soi..... | 110 s., 131, 176, 303, 320 |
| Principes pédagogiques..... | 43, 131, 152, 176, 185, 194, 248, 253 |
| Prise de recul..... | 20, 22, 52, 86 s., 143, 152, 168, 174, 184, 224, 226, 230, 246, 283 |
| Processus acquisitionnels..... | 52, 86, 134, 142, 146, 150 ss., 154, 159 ss., 214 |
| Professionnalisation..... | 18, 133, 145, 263, 281, 303, 306, 309 |
| Psychanalyse..... | 85, 109, 195, 305, 307, 317 |
| Psychologie..... | 20, 28, 71, 74, 94, 96 s., 108 s., 112, 115, 171, 190 s., 195, 197, 201, 242, 281, 308 |
| Qualitatif..... | 11, 22, 30, 256, 258, 262 s., 268 ss., 272 s., 278, 330 |
| Quantification..... | 95, 97, 258, 261, 269 s., 273 |
| Quantitatif..... | 10 s., 14, 21 s., 97, 229, 235, 237, 256, 262 s., 267 ss., 271 s., 278, 327 |
| Questionnaire..... | 13, 203 s., 213, 224, 230, 271, 282, 327 |
| RAL..... | 9, 42 s., 94, 149 ss., 157 ss., 197 s., 214, 230, 280 |
| Recherche-action..... | 88, 167, 204, 310, 329 |
| Réflexivité. | 9, 13, 50, 52, 65, 70, 85, 87, 90 s., 96, 133, 142 ss., 151, 180, 184, 227, 239, 242, 272, 306 s., 309, 311, 313, 318 s., 327 ss., 331 |
| Réparation..... | 8, 120, 122 s., 140, 303 |

| | |
|------------------------------------|--|
| Répertoires langagiers..... | 8, 51, 69, 228 |
| Représentations | 9 s., 21, 29 s., 36, 48, 51 s., 69 s., 87, 94 s., 138, 141, 143, 145, 167, 187, 192, 194 s., 201 ss., 212, 214, 219 ss., 230, 241, 245, 270, 272, 278, 281, 284, 310 s., 318, 327, 335 |
| Sciences de l'éducation | 17, 20, 25, 57 s., 60, 63, 96 ss., 100, 109, 143, 190, 224, 323, 332, 338 |
| Sciences humaines et sociales..... | 26, 29, 143, 175, 241, 284 |
| Scientificité..... | 7 s., 26 ss., 31 ss., 44 ss., 54 s., 57, 59, 61, 98 s., 229, 237, 279 |
| Self-Monitoring (théorie)..... | 232, 302, 318, 335 |
| Sociolinguistique..... | 94, 96 s., 266, 301, 310, 328, 333, 335 |
| Sociologie..... | 94, 96 s., 108 s., 112, 281, 316 |
| Sorbonne Nouvelle..... | 19, 60, 203, 205 s., 217, 227, 232, 257, 281, 302 s., 313, 320 |
| Style..... | 9, 85, 126, 138, 141, 147, 245, 262, 310 |
| Technologie..... | 10, 21, 101, 215 ss., 230, 247, 257 s., 262 s. |
| Traduction..... | 101, 136, 172, 254 ss., 338 |
| Transcription..... | 7, 14 s., 109, 177, 188 s., 238, 247 s., 250 ss., 256, 260 |
| Transdisciplinarité..... | 26, 93, 96, 100, 310, 329 |
| Transmission..... | 27, 50, 58, 63, 71, 76, 103 s., 200, 216, 222, 226 s., 237, 278 |
| Linguistique variationniste..... | 96, 221 s., 225, 323 |
| Web 2.0..... | 216, 305, 309, 317, 325 |

Références bibliographiques

- Abbou, J., Arnold, A., Candea, M. & Marignier, N. (2018). Qui a peur de l'écriture inclusive? Entre délire eschatologique et peur d'émasculat. *Semen – Revue de sémio-linguistique des textes et discours*, 44, 133-151.
- Abel, C. (2019). La formation continue en didactique de la prononciation – un outil pour dépasser les querelles méthodologiques? *Recherches en didactique des langues et des cultures. Les cahiers de l'Acedle*, 16(16-1), Article 1. <https://doi.org/10.4000/rdlc.4439>
- Abendroth-Timmer, D. (2011). Reflexive Lehrerbildung: Konzepte und Perspektiven für den Einsatz von Unterrichtssimulation und Videographie in der fremdsprachdidaktischen Ausbildung. *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung*, 22(1), 3-41.
- Abendroth-Timmer, D. & Aguilar Río, J. I. (2013a). Comment adopter le dispositif que nous avons expérimenté? : Vers des adaptations possibles de la multilittératie de futurs enseignants de langue dans un dispositif multimodal et plurilingue. In *Bildung—Kompetenz—Literalität: Fremdsprachenunterricht zwischen Standardisierung und Bildungsanspruch* (p. 150-162). Kallmeyer Sche Verlags. <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-01010039>
- Abendroth-Timmer, D. & Aguilar Río, J. I. (2013b). Reflecting professional identity: An internationally jointly-run blended course to train future language teachers. *The European journal of applied linguistics and TEFL*, 3, 119-134.
- Abendroth-Timmer, D. & Aguilar Río, J. I. (2014). Accompagner la formation de futurs enseignants de langue en tandem interculturel médiatisé: La sensibilisation aux fonctions du tutorat. In A.-T. D. & H. E.-M. (Éds.), *Plurilingualism and multiliteracies: International Research on identity construction in language education* (p. 303-316). Peter Lang.
- Abendroth-Timmer, D. & Schneider, R. (2018). Conceptualisation théorique et analyses empiriques des pratiques de la réflexion pédagogique de futur.e.s enseignant.e.s de langue. *Études en Didactique des Langues*, 29, 7-28.
- Afful, J. B. A. (2010). Address forms among university students in Ghana: A case of gendered identities? *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 31(5), 443-456. <https://doi.org/10.1080/01434632.2010.505655>
- Agresti, G. (2016). L'enjeu de l'identité linguistique dans l'île francoprovençale des Pouilles. Entre aménagement linguistique et linguistique du développement social. *Lengas. Revue de sociolinguistique*, 79. <https://doi.org/10.4000/lengas.1011>
- Aguilar, J. (2010). Schéma IRF et interaction didactique en classe de L2: Le mouvement (F) comme matérialisation des croyances pédagogiques et (inter)personnelles d'une enseignante. *Colloque International « Spécificités et diversité des interactions didactiques: disciplines, finalités, contextes »*. Colloque international « Spécificités et diversité des interactions didactiques: disciplines, finalités, contextes, » Lyon. <https://halshs.archives-ouvertes.fr/hal-00525887/>

- Aguilar, J. (2013). The Institutional and Beyond: On the Identity Displays of Foreign Language Teachers. In D. Rivers & S. Houghton (Éds.), *Social Identities and Multiple Selves in Foreign Language Education* (p. 13-31). Bloomsbury.
- Aguilar, J. (2015). L'étude de l'expression de modalités épistémiques par des enseignants en situation d'entretien : Une proposition méthodologique d'analyse discursive de l'agir professoral. *RDLC*, 12(2), 115-142. <https://doi.org/10.4000/rdlc.791>
- Aguilar, J. (2016). Une éthique pour l'enseignant de langue : Une modélisation complexe, une formation en chantier. *Les Langues Modernes*, 4/2016 (« Éthique et enseignement des langues »), 47-55.
- Aguilar, J. (2017). Au cœur de l'interaction : Cognition, émotions et formation d'enseignants de langue. In M. Arfa Mensia & M. Moustapha-Sabeur (Éds.), *Les interactions en didactique des langues et des cultures* (p. 43-58). Latrach Éditions.
- Aguilar, J. & Narcy-Combes, J.-P. (2017). Télécollaboration en formation initiale d'enseignants de langue : Retour d'expériences sur un partenariat Franco-Allemand. *Les Langues Modernes*, 1 (« La télécollaboration interculturelle des Langues Modernes »), 22-30.
- Aguilar, J., Nicolas, L., Xue, L. & Sefta, K. (2017). L'émotion dans l'agir professoral : Un objet à didactiser en formation d'enseignants de langue. In J. Aguilar, L. Cadet, C. Muller & V. Rivière (Éds.), *L'enseignant et le chercheur au cœur des discours, des textes et des actions : Mélanges offerts à Francine Cicurel* (p. 233-252). Riveneuve Éditions.
- Aguilar, J. I. (2008). From Carl Rogers to our days : An appraisal of L2 teachers' empathy in CLT classes. In A. Naceur & S. Masmoudi (Éds.), *Cognition, Emotion & Motivation : Intégrer ... Mieux expliquer la performance* (p. 99-110). Editions du CNIPRE.
- Aguilar Río, J. I. (2008). Théorie du 'Self-Monitoring' et enseignement des L2 : Vers une meilleure compréhension de l'empathie chez l'enseignant de L2. *Actes des Xèmes Rencontres Jeunes Chercheurs de l'École Doctorale 268 'Langage et Langues'*. Normes, variations, identité, altérité, Université Sorbonne Nouvelle - Paris 3.
- Aguilar Río, J. I. (2009a). Adult task-based and communicative L2 teaching and L2 teachers' search for complicity : R, a case study. *Porta Linguarum*, 12, 75-89.
- Aguilar Río, J. I. (2009b). Entre feinte et réalité : Un équilibre fragile pour l'enseignant de L2. In N. Auger, F. Dervin & E. Suomela-Salmi (Éds.), *Pour une didactique des imaginaires dans l'enseignement-apprentissage des langues étrangères: Vol. L'Harmattan* (p. 75-92). L'Harmattan.
- Aguilar Río, J. I. (2009c). Competencia, empatía y complicidad en clase : Análisis de prácticas de profesoras de inglés lengua extranjera en clases comunicativas de adultos. In C. M. Bretones Callejas & et al. (Éds.), *De la lingüística aplicada a la lingüística de la mente : Hitos, prácticas y tendencias* (p. 285-293). AESLA.
- Aguilar Río, J. I. (2009d). Conversational Analysis and Stimulated-Recall Interviews as tools for L2 Classroom Dynamics Analysis : Deepening the Understanding of L2 Teachers' Pedagogical Decisions. In I. K. Brady (Éd.), *Helping People to Learn Foreign Languages : Teach-niques and Teach-nologies* (p. 37-56). UCAM Publicaciones.

- Aguilar R  o, J. I. (2010a). *Pour une analyse de la « présentation de soi » de l'enseignant de L2: Style revendiqué, aspects relationnels, décisions interactionnelles*. [Sorbonne Nouvelle – Paris III]. <http://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00547680/fr/>
- Aguilar R  o, J. I. (2010b). L2 teachers' disaffiliation from learners' actions : A joint conversation analysis and stimulated recall methodology proposal for L2 teachers' decision-making inquiry. *VIAL*, 7, 9–29.
- Aguilar R  o, J. I. (2010c). *Pour une analyse de la « présentation de soi » de l'enseignant de L2: Style revendiqué, aspects relationnels, décisions interactionnelles*. [Sorbonne Nouvelle – Paris III]. <http://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00547680/fr/>
- Aguilar R  o, J. I. (2010d). *Schéma IRF et réparation en classe de L2: Le mouvement « F » comme continuum entre l'évaluation et l'invitation à produire*. Spécificités et diversité des interactions didactiques: disciplines, finalités, contextes.
- Aguilar R  o, J. I. (2010e). Pedagog  a y auto-análisis de prácticas docentes : Interacci  n y gestión de clases de L2 a la luz del análisis conversacional y de entrevistas de auto-confrontaci  n. In M. García, P. R  ibera, A. Costa, M. D. García, A. Iglesias, M. del Pozo & C. Rodríguez (  ds.), *Interacci  o comunicativa i ensenyament de lleng  es* (p. 59–79). Publicacions de la Universitat de València.
- Aguilar R  o, J. I. (2011). L'étude de la cognition enseignante à travers l'auto-confrontation : Problématiques de recherche et précautions méthodologiques. In V. Bigot & L. Cadet (  ds.), *Discours d'enseignants sur leur action en classe: Enjeux théoriques et enjeux de formation* (p. 61–73). Riveneuve   ditions.
- Aguilar R  o, J. I. (2012a). IRF et interaction didactique en classe de L2: Le mouvement (F) comme matérialisation des croyances pédagogiques et (inter)personnelles d'une enseignante. In V. Rivier   (  d.), *Spécificités et diversité des interactions didactiques* (p. 203–216). Riveneuve   ditions.
- Aguilar R  o, J. I. (2012b). La réflexion autour de l'individu en formation des enseignants de langue : Concilier les savoir-faire techniques et pédagogiques avec le concept de soi. In M. Causa, S. Galligani & M. Vlad (  ds.), *Formation et professionnalisation des enseignants de langues:   volution des contextes, des besoins et des dispositifs* (p. 7–19). http://www.univ-paris3.fr/medias/fichier/actes-ficel_1352801933562.pdf
- Aguilar R  o, J. I. (2013a). L'assouplissement du schéma IRF en classe de langue comme principe d'un agir professoral: Une initiative individuelle, un accomplissement collectif. *Canadian Modern Language Review/ La Revue canadienne des langues vivantes*, 69(1), 34–64. <https://doi.org/10.3138/cmlr.1386>
- Aguilar R  o, J. I. (2013b). L'enseignement d'une langue comme pratique émotionnelle: Caractérisation d'une performance, ébauche d'une compétence. *LIDIL – Revue de linguistique et de didactique des langues*, 48, 137–156.
- Aguilar R  o, J. I. (2013c). L'assouplissement du schéma IRF en classe de langue comme principe d'un agir professoral: Une initiative individuelle, un accomplissement collectif. *Canadian Modern Language Review/ La Revue canadienne des langues vivantes*, 69(1), 34–64. <https://doi.org/10.3138/cmlr.1386>
- Aguilar R  o, J. I. (2014). Le développement personnel comme processus de formation des enseignants de langue(s). In M. Causa, S. Galligani & M. Vlad (  ds.), *Formation et pratiques enseignantes en contextes pluriels* (p. 333–354). Riveneuve Editions.

- Aguilar R  o, J. I. (2016). L'  thique dans la formation des enseignants de langues. *Les Langues Modernes*, 4, 47-56.
- Aguilar R  o, J. I. & Brudermann, C. (2014). Language learner. In C. F  cke (  d.), *Manual of Language Acquisition* (p. 291-307). De Gruyter Mouton. <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01414478>
- Aguilar Río, J. I., Brudermann, C. & Abendroth-Timmer, D. (2020). Resorting to tandem learning in academic language teacher training programmes: Evidence from the literature of / and the field. In C. Tardieu & C. Horgues (  ds.), *Redefining Tandem Language and Culture Learning in Higher Education* (p. 161-176). Routledge.
- Ahloy, J. & Hamman, J. R. (2019). Personality Traits and Endogenous Group Formation. *Revue economique*, Vol. 70(6), 999-1020.
- Ali Bouacha, A. (1987a). Introduction. In A. Ali Bouacha (  d.), *La pédagogie du français langue   trang  re: Orientations théoriques, pratiques dans la classe* (p. 4-9). Hachette.
- Ali Bouacha, A. (  d.). (1987b). *La pédagogie du français langue   trang  re: Orientations théoriques, pratiques dans la classe*. Hachette.
- Allwright, D. (1984). Why don't learners learn what teachers teach? The interaction hypothesis. In D. M. Singleton & D. G. Little (  ds.), *Language learning in formal and informal contexts: : Proceedings of a Joint Seminar of the Irish and British Associations for Applied Linguistics Held at Trinity College* (p. 3-18). IRAAL.
- Amatari, V. O. (2015). The Instructional Process: A Review of Flanders' Interaction Analysis in a Classroom Setting. *International Journal of Secondary Education*, 3(5), 43. <https://doi.org/10.11648/j.ijsedu.20150305.11>
- Ames, D. R., Mor, S. & Toma, C. (2013). The double-edge of similarity and difference mindsets: What comparison mindsets do depends on whether self or group representations are focal. *Journal of Experimental Social Psychology*, 49(3), 583. International Bibliography of the Social Sciences (IBSS).
- Amossy, R. & Herschberg Pierrot, A. (1997). *St  r  otypes et clichés: Langue, discours, société*. Armand Colin.
- Anderson, P. (1999). *La didactique des langues   trang  res à l'épreuve du sujet*. Presses Univ. Franche-Comté.
- Antaki, C. & Widdicombe, S. (1998). Identity as an Achievement and as a Tool. In Antaki, C. & S. Widdicombe & S. Widdicombe (  ds.), *Identities in Talk* (p. 1-14). SAGE.
- Arditty, J. & Vasseur, M.-T. (1999). Interaction et langue étrangère: Présentation. *Langages*, 134, 3-19.
- Arnaud, P. (1993). *Les Savoirs du corps: Education physique et éducation intellectuelle dans le système scolaire français*. Presses Universitaires de Lyon.
- Arnold, A. & Candea, M. (2015). Comment étudier l'influence des stéréotypes de genre et de race sur la perception de la parole? *Langage et société*, né 152(2), 75-96.
- Arnold, J. (  d.). (1999). *Affect In Language Learning*. Cambridge University Press.
- Arnold, J. (2006). Comment les facteurs affectifs influencent-ils l'apprentissage d'une langue   trang  re? *Ela.   tudes de linguistique appliquée*, 144, 407-425.
- Arnold-Morgan, J. & Fonseca-Mora, M. C. (2007). Affect in teacher talk. In B. Tomlinson (  d.), *Language acquisition and development: Studies of learners of first and other languages* (p. 107-121). Continuum.

- Arshavskaya, E. (2017). Becoming a language teacher: Exploring the transformative potential of blogs. *System*, 69(Supplement C), 15–25. <https://doi.org/10.1016/j.system.2017.08.006>
- Astolfi, J.-P. (2011). *Mots-clés de la didactique des sciences: Repères, définitions, bibliographies*.
- Astolfi, J.-P., Develay, M. & Cairn (Service en ligne). (2016). *La didactique des sciences*.
- Atienza, J. L. (2003). L'émergence de l'inconscient dans l'appropriation des langues étrangères. *ELA*, 131, 305–328.
- Atkinson, J. M. (1984). Public speaking and audience responses: Some techniques for inviting applause. In J. M. Atkinson & J. Heritage (Éds.), *Structures of Social Action: Studies in Conversation Analysis* (p. 370–410). Cambridge University Press.
- Atkinson, J. M. & Heritage, J. (Éds.). (1994). *Structures of Social Action: Studies in Conversation Analysis*. Cambridge University Press.
- Auger, N. (2014). Langue(s) de scolarisation, langue(s) seconde(s) et langue(s) étrangère(s) : Quelles articulations? *Ela. Etudes de linguistique appliquée*, n° 174(2), 165–173.
- Auger, N. & Cadet, L. (2016). Que révèlent les parcours et les pratiques des enseignants en classe de français? Éléments de réflexions sur les conflits cognitifs et méthodologiques face aux traditions didactiques. In P. P. A. et C. L. (Éd.), *Les langues à l'école, la langue de l'école* (p. 47–66). Artois Presses Université, coll. Etudes linguistiques–didactique des langues. <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01609797>
- Aupety, S., Riff, J., Espié, S. & Buttelli, O. (2009). Etude de cas en situation réelle des émotions associées à la conduite moto au cours de la formation initiale. Quels enseignements pour la sécurité routière? *Recherche - Transports - Sécurité*, 29(103), 89–104. <https://doi.org/10.3166/rts.103.89-104>
- Austin, Z. (2007). Geographical migration, psychological adjustment, and re-formation of professional identity: The double-culture shock experience of international pharmacy graduates in Ontario (Canada). *Globalisation, Societies and Education*, 5(2), 239–256. International Bibliography of the Social Sciences (IBSS). <https://doi.org/10.1080/14767720701427145>
- Azaoui, B. (2014). Analyse multimodale de l'agir professoral et degré de granularité de traitement. Réflexions méthodologiques. *Lidil. Revue de linguistique et de didactique des langues*, 49, 17–32.
- Bachelard, G. (2004). *La formation de l'esprit scientifique: Contribution à une psychanalyse de la connaissance*. Vrin.
- Bannink, A. (2002). Negotiating the paradoxes of spontaneous talk in advanced L2 classes. In C. Kramsch (Éd.), *Language Acquisition and Language Socialization: Ecological Perspectives* (p. 266–288). Continuum International Publishing.
- Barbot, M.-J. & Rosen-Reinhardt, E. (2007). Élaboration d'un processus d'auto-évaluation et outillage en formation d'enseignants au niveau master. *Recherches en Didactique: Les Cahiers Théodile*, 8, 100–126.
- Barcelos, A.-M. F. & Coelho, S. H. (2016). Language Learning and Teaching: What's Love Got To Do With It? In P.D. MacIntyre, T. Gregersen & S. Mercer (Éds.), *Positive psychology in SLA* (p. 130–144). Multilingual Matters.
- Bardin, L. (1993). *L'analyse de contenu*. PUF.
- Barton, D. & Lee, C. K. M. (2012). Redefining Vernacular Literacies in the Age of Web 2.0. *Applied Linguistics*, 33(3), 282–298. <https://doi.org/10.1093/applin/ams009>

- Bataille, M. (2005). Autobiographie, réflexivité et professionnalisation. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 34/1, 19-28. <https://doi.org/10.4000/osp.528>
- Baude, O. (2006). *Corpus Oraux: Guide des bonnes pratiques 2006*. CNRS.
- Beacco, J. C. (2010). Instruments de référence pour l'enseignement langues et méthodologies d'enseignement. In A. universitaire de la francophonie (AUF) (Éd.), *Faire vivre les identités: Un parcours en francophonie*, Editions des archives contemporaines (Paris) et AUF p. 205-209. (p. 205-209.). Editions des archives contemporaines. <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01458030>
- Beacco, J.-C. (2009). Pour une éducation plurilingue en Europe. *Le Français dans Le Monde*, 363, 30-32.
- Beacco, J. C. (2012). Linguistique du français et dimensions métalinguistiques de l'enseignement du français en tant que langue étrangère (1975-2000 env.): Nœuds de savoirs. *Histoire Epistémologie Langage*, 5. <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01455686>
- Beacco, J.-C. (2017). Postface: Au bonheur des langues. In J. Aguilar, L. Cadet, V. Muller & V. Rivière (Éds.), *L'enseignant et le chercheur au cœur des discours, des textes et des actions: Mélanges offerts à Francine Cicurel* (p. 287-301). Riveneuve Éditions.
- Beacco, J.-C. (2017). La pertinence de l'éducation plurilingue et interculturelle pour les apprenants "linguistiquement vulnérables". In *L'éducation plurilingue et interculturelle. La perspective du Conseil de l' Europe*, 304 p. Paris: Didier. <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01716529>
- Beauté, J. (2004). *Courants de la pédagogie contemporaine* (5e édition). Chronique Sociale.
- Bautier, É., Crinon, J., Rayou, P. & Rochex, J.-Y. (2006). Performances en littéracie, modes de faire et univers mobilisés par les élèves : Analyses secondaires de l'enquête PISA 2000. *Revue française de pédagogie*, 157, 85-101. <https://doi.org/10.4000/rfp.441>
- Beinhoff, B. (2013). *Perceiving identity through accent: Attitudes towards non-native speakers and their accents in English*. Peter Lang.
- Bell, E. (2019). Brexit: Towards a neoliberal real utopia? *Observatoire de La Société Britannique*, 24, 45-66. <https://doi.org/10.4000/osb.3196>
- Bell, N. & Attardo, S. (2010). Failed humor: Issues in non-native speakers' appreciation and understanding of humor. *Intercultural Pragmatics*, 7, 423-447. <https://doi.org/10.1515/IPRG.2010.019>
- Benasayag, M. (2010). *Organismes et artefacts*. La Découverte.
- Benoit, H. (2008). De la reproduction des pratiques à leur transformation: Le défi de la formation des enseignants. *Reliance*, n° 27(1), 99-104.
- Bento, M. & Spaëth, V. (2016). IFADEM: questions et perspectives croisées dans la recherche en sciences humaines. In Depover, Dieng, Gasse, Maynier & Walle (Éds.), *Repenser la formation continue des enseignants en Francophonie* (p. 17-27). Editions des archives contemporaines. <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-01392936>
- Bérard, E. (1991). *L'approche communicative: Théorie et pratique*. CLE International.

- Bernard, C. (2019). 'It was the worst of times, it was the worst of times. Again': Representing the Body Politic after Brexit. *Études Britanniques Contemporaines. Revue de La Société D'études Anglaises Contemporaines*, 57, Article 57. <https://doi.org/10.4000/ebc.7401>
- Bernard, J. & Grandcolas, B. (2001). Apprendre une troisième langue quand on est bilingue : Le français chez un locuteur anglo-espagnol. *Acquisition et interaction en langue étrangère*, 14, 111-133.
- Bertin, J.-C., Gravé, P. & Narcy-Combes, J.-P. (2010). *Second Language Distance Learning and Teaching: Theoretical Perspectives and Didactic Ergonomics*. IGI Global.
- Bertrand, R. & Goujon, A. (2017). (Dis)aligning for improving mutual understanding in talk-in-interaction. *Revue Française de Linguistique Appliquée, Vol. XXII(2)*, 53-70.
- Betton, E. (2013). Pour une nouvelle légitimité de la pédagogie en formation des adultes. *Éducation permanente, n° 197*, 161-174.
- Bigot, V. (1996). Converser en classe de langue : Mythe ou réalité? *Les Carnets du Cediscor*, 4, 33-46.
- Bigot, V. (2016). L'analyse des interactions didactiques dans la formation initiale des enseignants de français langue seconde. *Communiquer. Revue de communication sociale et publique*, 18, 5-27. <https://doi.org/10.4000/communiquer.2006>
- Bigot, V. & Cicurel, F. (2005). Les interactions en classe : Introduction. *Recherches et applications - Le français dans le monde*. <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01472449>
- Bigot, V. & Vasseur, M. (2014). La réflexivité sur les pratiques langagières : D'où vient-elle et qu'en ferons-nous? In M. K. Christel Troncy Jean-François de Pietro, Livia Goletto (Éd.), *Didactique du plurilinguisme, Approches plurielles des langues et des cultures Autour de Michel Candelier* (p. 281-289). Presses Universitaires de Rennes. <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01333838>
- Bishop, M.-F. & Belhadjin, A. (Éds.). (2015). *Les patrimoines littéraires à l'école : Tensions et débats actuels*. Honoré Champion éditeur.
- Blanc, N. & Griggs, P. (2015). Tracer la procéduralisation dans le contexte interactionnel et multimodal d'une classe d'immersion. *Recherches en didactique des langues et des cultures. Les cahiers de l'Acedle*, 12(12-3), Article 3. <https://doi.org/10.4000/rdlc.1004>
- Blanchard-Laville, C. (2013). Du rapport au savoir des enseignants. *Journal de la psychanalyse de l'enfant*, 3(1), 123-154.
- Blanchard-Laville, C., Altet, M. & Bru, M. (2004). À la recherche des processus caractéristiques des pratiques enseignantes dans leurs rapports aux apprentissages. *Revue française de pédagogie*, 148(1), 75-87. <https://doi.org/10.3406/rfp.2004.3251>
- Blanchard-Laville, C., Chaussecourte, P., Hatchuel, F. & Pechbert, P., P. (2005). Recherches cliniques d'orientation psychanalytique dans le champ de l'éducation et de la formation. *Revue française de pédagogie*, 151, 111-162.
- Blanchet, A. (2006). *L'enquête et ses méthodes: L'entretien*. Armand Colin.
- Blanchet, P. (2011). *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures: Approches contextualisées*. Archives contemporaines.

- Bloch, H. (1999). *Grand dictionnaire de la psychologie*. Larousse.
- Block, D. (2003). *The Social Turn in Second Language Acquisition*. Edinburgh University Press.
- Block, D. (2007). The Rise of Identity in SLA Research, Post Firth and Wagner (1997). *The Modern Language Journal*, 91, 863-876. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.2007.00674.x>
- Block, D. (2012). Class and SLA: Making connections. *Language Teaching Research*, 16(2), 188-205. <https://doi.org/10.1177/1362168811428418>
- Bogaards, P. (1988). *Aptitude et affectivité dans l'apprentissage des langues étrangères*. Crédif-Didier.
- Bongaerts, T. (2003). Effets de l'âge sur l'acquisition de la prononciation d'une seconde langue. *Acquisition et interaction en langue étrangère*, 18, 79-98.
- Borg, S. (1999). The Use of Grammatical Terminology in the Second Language Classroom: A Qualitative Study of Teachers' Practices and Cognitions. *Applied Linguistics*, 20(1), 95-126.
- Borg, S. (2003). Teacher cognition in language teaching: A review of research on what language teachers think, know, believe, and do. *Language Teaching*, 36, 81-109.
- Borg, S. (2006). The distinctive characteristics of foreign language teachers. *Language Teaching Research*, 10(1), 3-31.
- Borg, S. (2009). Language teacher cognition. In J. C. Richards & A. Burns (Éds.), *The Cambridge Guide to Second Language Teacher Education* (p. 163-171). Cambridge University Press.
- Bot, K. de. (1996). The Psycholinguistics of the Output Hypothesis. *Language Learning*, 46(3), 529-555. <https://doi.org/10.1111/j.1467-1770.1996.tb01246.x>
- Bouchard, R. (2005). Les interactions pédagogiques comme polylogues. *Lidil*, 31, 139-155.
- Bourcier, M.-H. & Mercier, É. (2015). Genres, sexualités et médias: Enjeux politiques, identitaires et disciplinaires dans l'université francophone. Entretien avec Marie-Hélène/Sam Bourcier, réalisé par Élisabeth Mercier. *Communiquer. Revue de communication sociale et publique*, 14, 71-80. <https://doi.org/10.4000/communiquer.1805>
- Bourgain, D. (1983). Enseignement et ordinateurs: Quelle révolution? *Études de linguistique appliquée*, 50(Pédagogie, informatique, linguistique), 8-30.
- Breen, M. P., Hird, B., Milton, M., Olliver, M. & Thwaite, A. (2001). Making Sense of Language Teaching: Teachers' Principles and Classroom Practices. *Applied Linguistics*, 22(4), 470-501.
- Brianso, I. & Girault, Y. (2014). Innovations et enjeux éthiques des politiques environnementales et patrimoniales: L'UNESCO et le conseil de l'Europe. *Éthique publique. Revue internationale d'éthique sociétale et gouvernementale*, 16(vol. 16, n° 1), Article 1. <https://doi.org/10.4000/ethiquepublique.1357>
- Briggs, C. L. (2003). *Learning how to ask: A sociolinguistic appraisal of the role of the interview in social science research*. Cambridge University Press.
- Broca, S. (2018). *Utopie du logiciel libre du bricolage informatique à la réinvention sociale*. Le Passager clandestin.
- Bronckart, J.-P. (1977). *Théories du langage: Une introduction critique*. Pierre Mardaga, editeur.

- Brower, H. H. (2003). On Emulating Classroom Discussion in a Distance-Delivered OBHR Course : Creating an On-Line Learning Community. *Academy of Management Learning & Education*, 2(1), 22-36. <https://doi.org/10.5465/amle.2003.9324013>
- Brudermann, C. & Pélissier, C. (2016). Accompagnement du développement de l'autonomie d'apprentissage en cours de langue à l'ère du Web 2.0: Retour d'expérience. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 19(1), 33-56. <https://doi.org/10.7202/1040662ar>
- Brudermann, C., Aguilar, J., Miras, G., Abendroth-Timmer, D., Schneider, R. & Xue, L. (2018). Caractériser la notion de médiation en didactique des langues à l'ère du numérique : Apports d'une réflexion plurielle en ingénierie(s). *Recherches en didactique des langues et des cultures. Les cahiers de l'Acedle*, 15(15-2). <https://doi.org/10.4000/rdlc.3028>
- Brudermann, C., Aguilar, J. & Abouzaïd, M. (2019). La notion de « communauté plurilingue urbaine » au crible de la littérature du domaine : Un état de l'art. *Language Education and Multilingualism – The Landscape Journal*, 2, 13-37. <http://dx.doi.org/10.18452/20623>
- Brudermann, C. & Aguilar Río, J. I. (sous presse). Accompagner la professionnalisation des futurs enseignants de français dit « langue étrangère » à l'ère du numérique : Retour d'expérience sur un projet franco-allemand. In M. Sadiqui & M. Boutet (Éds.), *Portrait de la professionnalisation de l'enseignement en contextes francophones*. PUQ.
- Bruley, C. (2014). Enseigner la langue : Quelle sensibilisation à la réflexivité grammaticale? In G. S. & V. M. (dir.), Causa M. (Éd.), *Formation et professionnalisation des enseignants de langues. Évolutions des contextes, des besoins et des dispositifs*. <https://hal-univ-paris3.archives-ouvertes.fr/hal-01462773>
- Brun, P. (2015). Émotions et régulation émotionnelle: Une perspective développementale. *Enfance*, N° 22), 165-178.
- Bucheton, D., Bronner, A., Broussal, D., Jorro, A. & Larguier, M. (2004). Les pratiques langagières des enseignants : Des savoirs professionnels inédits en formation. *Repères. Recherches en didactique du français langue maternelle*, 30(1), 33-53. <https://doi.org/10.3406/reper.2004.2635>
- Bucheton, D. & Soulé, Y. (2009). Les gestes professionnels et le jeu des postures de l'enseignant dans la classe : Un multi-agenda de préoccupations enchâssées. *Éducation et didactique*, 3(vol 3-n°3), 29-48. <https://doi.org/10.4000/educationdidactique.543>
- Burns, A. (1996). Starting all over again : From teaching adults to teaching beginners. In D. Freeman & J. C. Richards (Éds.), *Teacher Learning in Language Teaching* (p. 154-177). Cambridge University Press.
- Burri, M., Chen, H. & Baker, A. (2017). Joint Development of Teacher Cognition and Identity Through Learning to Teach L2 Pronunciation. *The Modern Language Journal*, n/a-n/a. <https://doi.org/10.1111/modl.12388>
- Cachet, O. (2009). Professionnalisme des enseignants et complexité : vers une conception dynamique de l'agir. *Lidil*, 39, 133-150.
- Cadet, L. (2004). Le journal d'apprentissage : Un objet textuel hétérogène. In *Les textes et les discours: Catégories descriptives* (p. 171-181). Presses Universitaires de Dijon. <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00844189>

- Cadet, L. (2006). Le journal d'apprentissage en mention FLE, stratégie de formation efficace du praticien réflexif? *Travaux de didactique du français langue étrangère*, 55, 43-61.
- Cadet, L. (2016). Repères épistémologiques en didactique(s) de(s) langues. In L. Cadet & A. Pégaz Paquet (Éds.), *Les langues à l'école, la langue de l'école* (p. 18-38). Artois Presses Université.
- Cadet, L. & Causa, M. (2006). Devenir un enseignant réflexif, quels discours? Quels modèles? Quelles représentations? *Recherches et applications - Le français dans le monde*, 39(Biographie langagière et apprentissage plurilingue), 69-83.
- Cadet L. & Cicurel F. (2017). Réfléchir les pratiques enseignantes : De l'analyse des interactions didactiques à l'analyse des discours sur les pratiques. In Guichon N. & Tellier M. (Éds.), *Interactions et multimodalité dans l'apprentissage et l'enseignement des langues* (p. 243-265). Didier.
- Cadet, L. & Rinck, F. (2014). *Pratiques de l'écrit en formation*. *Revue Le Français Aujourd'hui*, 184 (p. 136). <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00997889>
- Cahour, B. & Licoppe, C. (2010). Confrontations with traces of one's own activity. *Revue d'anthropologie des connaissances*, Vol 4, 2(2), a-k. <https://doi.org/10.3917/rac.010.000a>
- Cahour, B., Licoppe, C. & Créno, L. (2018). Articulation fine des données vidéo et des entretiens d'auto-confrontation explicite : Étude de cas d'interactions en covoiturage. *Le travail humain*, Vol. 81(4), 269-305.
- Calvet, L. J. (2013). *La sociolinguistique*. Presses Universitaires de France.
- Cambra Giné, M. (2003). *Une approche ethnographique de la classe de langue*. Crédif-Didier.
- Camilleri, C. (1990). Identité et gestion de la disparité culturelle : Essai d'une typologie. In C. Camilleri (Éd.), *Stratégies identitaires* (p. 85-110). PUF.
- Candea, M. (2020). Accents et styles de prononciation au prisme de la norme du français. In C. L. Alexandra Cunita (Éd.), *Norma si uz. Romanica 31*. Editura universitatii din Bucuresti. <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-02889714>
- Candea, M. & Trimaille, C. (2015). Introduction. Phonétique, sociolinguistique, sociophonétique : Histoires parallèles et croisements. *Langage et société*, n° 151(1), 7-25.
- Candel, D. & Narcy-Combes, J.-P. (2018). Complémentarité des disciplines en linguistique appliquée. Introduction. *Ela. Etudes de linguistique appliquée*, N° 190(2), 139-142.
- Candelier, M. (2008). Approches plurielles, didactiques du plurilinguisme : Le même et l'autre. *RDLC*, 5. <https://doi.org/10.4000/rdlc.6289>
- Carlo, C. (1998). Influence des productions langagières du natif sur le lecte d'apprenants intermédiaires ou avancés, en interaction duelle. *Acquisition et Interaction en Langue Étrangère*, 11. <http://aile.revues.org/document1469.html?format=print>
- Carlo, C. (2014). Apprentissages langagiers et socialisation : Des temporalités distinctes. Retour sur une recherche-action en collège classé ZEP, situé en zone sensible. *Ela. Etudes de linguistique appliquée*, n° 174(2), 199-209.
- Carlo, C. (2015). Pluri-inter-transdisciplinarité des recherches impliquées dans la description de la langue en usage. Comment penser la porosité des champs de recherche? *Recherches en didactique des langues et des cultures. Les cahiers de l'Acedle*, 12(12-3), Article 3. <https://doi.org/10.4000/rdlc.959>

- Cassell, C. (2005). Creating the interviewer/ identity work in the management research process. *Qualitative Research*, 5(2), 167-179.
- Castagnaro, P. J. (2006). Audiolingual Method and Behaviorism: From Misunderstanding to Myth. *Applied Linguistics*, 27(3), 519-526.
- Castellotti, V. & Moore, D. (2002). *Représentations sociales des langues et enseignements. Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe – De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue. Étude de référence* (Conseil de l'Europe).
- Castellotti, V. & Moore, D. (2006). Parcours d'expériences plurilingues et conscience réflexive: Le portfolio européen des langues pour le collègue. *Le Français dans le monde. Recherches et applications*, 54-68.
- Castellotti, V. & Moore, D. (2011). La compétence plurilingue et pluriculturelle. Genèses et évolutions d'une notion-concept. In E. des A. contemporaines (Éd.), *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures. Approches contextualisées* (p. 241-252). <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01295032>
- Castellotti, V. & Huver, E. (2014). Les formations professionnelles de FLE/S en France, entre diversité et qualité. In M. Causa, S. Galligani & M. Vlad (Éds.), *Formation et pratiques enseignantes en contextes pluriels* (p. 35-48). Riveneuve éditions.
- Causa, M. (2008). Etre enseignant de langues à l'heure européenne: Analyse comparée des représentations, croyances et savoirs des futurs enseignants de français langue étrangère. *Perspectives pour une didactique des langues contextualisée*. <http://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00556764>
- Causa, M., Galligani, S. & Vlad, M. (Éds.). (2014). *Formation et pratiques enseignantes en contextes pluriels*. Riveneuve.
- Cavalla, C., Loiseau, M., Lascombe, V. & Socha, J. (2014). Corpus, base de données, cartes mentales pour l'enseignement. In P. Blumenthal, I. Novakova & D. Siepmann (Éds.), *Les émotions dans le discours. Emotions in discourse* (p. 327-341). Peter Lang. <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01375968>
- Cenoz, J. (2003). Facteurs déterminant l'acquisition d'une L3: Age, développement cognitif et milieu. *Acquisition et interaction en langue étrangère*, 18, 38-51.
- Cenoz, J. (2017). Translanguaging in School Contexts: International Perspectives. *Journal of Language, Identity & Education*, 16(4), 193-198. <https://doi.org/10.1080/15348458.2017.1327816>
- Chabanne, J.-C. (Éd.). (2012). *La rencontre avec l'oeuvre: Éprouver, pratiquer, enseigner les arts et la culture: actes des journées d'études scientifiques JEPEAC, Perpignan, 29-31 octobre 2009*. Harmattan.
- Channouf, A. (2004). *Les influences inconscientes: De l'effèt des émotions et des croyances sur le jugement*. Armand Colin.
- Charras, É. & Blanc, N. (2016). Des situations interactionnelles pour un espace de parole mieux partagé en classe de CP. *Repères. Recherches en didactique du français langue maternelle*, 54, 61-78. <https://doi.org/10.4000/reperes.1087>
- Chateauraynaud, F. & Debaz, J. (2012). Prodiges et vertiges de la lexicométrie. In P. Mounier (Éd.), *Read/Write Book 2: Une introduction aux humanités numériques* (p. 221-230). OpenEdition Press. <http://books.openedition.org/oep/279>

- Chiss, J.-L. (2011). Langage, société et école : De quelques considérations sur la « culture de l'expression ». *Spirale. Revue de recherches en éducation*, 47(1), 15-19. <https://doi.org/10.3406/spira.2011.1134>
- Chiss, J.-L. (2014). La didactique des langues comme discipline : Contextualisation et historicité. In R. éditions (Éd.), *Langues, cultures, société : Interrogations didactiques* (p. 299-313). <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-01427569>
- Chiss, J.-L. (2016). *De la pédagogie du français à la didactique des langues : Les disciplines, la linguistique et l'histoire*. Les éditions de l'École polytechnique.
- Chiss, J.-L. (2016). Contextualisations et historicités : Une réflexion pour la didactique des langues. In L. Cadet & A. Pégaz Paquet (Éds.), *Les langues à l'école, la langue de l'école* (p. 9-18). Artois Presses Université.
- Chiss, J.-L. & Coste, D. (1995). Options pour une recherche d'articulations historiques entre sciences du langage, conceptions de l'acquisition et didactique des langues. *Histoire Épistémologie Langage*, 17(1), 7-17. <https://doi.org/10.3406/hel.1995.2400>
- Chiss, J.-L. & David, J. (2014). Les grammaires de référence dans la francophonie : Contextualisations et variations. *Langue Française*, 181, 79-95.
- Cicurel, F. (1984). La construction de l'interaction didactique. *Études de Linguistique Appliquée*, 55, 47-56.
- Cicurel, F. (1988). Fiction en mise en scène dans un cours de langue. *LEND*, 1, 18-31.
- Cicurel, F. (1990). Éléments d'un rituel communicatif dans les situations d'enseignement. In Louise Dabène, F. Cicurel, M. Lauga-Hamid & C. Foerster (Éds.), *Variations et rituels en classe de langue* (p. 22-54). Hatier.
- Cicurel, F. (1991). L'identité discursive d'un apprenant en langue. In G. Russier, H. Stoffel & D. Véronique (Éds.), *Interactions en langue étrangère* (p. 259-269). Publications de l'Université de Provence.
- Cicurel, F. (1993). A la recherche de l'équilibre interactionnel en classe de langue. *Dialogues et cultures*, 37, 193-208.
- Cicurel, F. (1994). Marques et traces de la position de l'autre dans les discours d'enseignement des langues. *Les carnets du Cediscor*, 2, 93-107.
- Cicurel, F. (1996). L'instabilité énonciative en classe de langue : Du statut didactique au statut fictionnel du discours. *Les Carnets du Cediscor*, 4, 77-93.
- Cicurel, F. (2000). Manifestation de l'émotion dans l'interaction didactique. In C. Plantin, M. Doury & V. Traverso (Éds.), *Les émotions dans les interactions*. Presses Universitaires Lyon.
- Cicurel, F. (2001). Analyser des interactions en classe de langue étrangère : Quels enjeux didactiques? In M. Marquillo-Larruy (Éd.), *Questions d'épistémologie en didactique du français* (p. 203-210). Université de Poitiers.
- Cicurel, F. (2002). La classe de langue : Un lieu ordinaire, une interaction complexe. *AILE*, 16, 145-163.
- Cicurel, F. (2005). La flexibilité communicative : Un atout pour la construction de l'agir enseignant. *Le français dans le monde : Recherches et applications*, 167(Les interactions en classe), 145-164.
- Cicurel, F. (2007). L'agir professoral, une routine ou une action à haut risque. In I. Plazaola Giger & K. Stroumza (Éds.), *Paroles de praticiens et description de l'activité : Problématisation méthodologique pour la formation et la recherche* (p. 15-36). De Boeck Université.

- Cicurel, F. (2010, juin 24). Le «soi» et le souci de la langue dans l'agir professoral. *Spécificités et diversité des interactions didactiques : Disciplines, finalités, contextes*. Colloque interactions didactiques, Lyon.
- Cicurel, F. (2011a). De l'analyse des interactions en classe de langue à l'agir professoral: Une recherche entre linguistique interactionnelle, didactique et théories de l'action. *Pratiques: linguistique, littérature, didactique*, 149-150. <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01448849>
- Cicurel, F. (2011b). *Les interactions dans l'enseignement des langues: Agir professoral et pratiques de classe*. Didier.
- Cicurel, F. (2013). La fabrique de l'agir professoral entre mémoire et interaction sur le vif. *Les Cahiers de l'ASDIFLE*, 24, 19-27.
- Cicurel, F. (2015). De l'interaction à la réflexivité: Inventivité des pratiques et ressources pour l'action. In *Pratiques. 20 ans de FLES Faits et gestes de la didactique du français langue étrangère et seconde de 1995 à 2015 (vol. 3)*. Proximités didactiques. EME. <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01448789>
- Cicurel, F. & Blondel, E. (1996). Avant-Propos. *Les Carnets du Cediscor*, 4, 9-15.
- Cicurel, F. & Véronique, D. (2002). *Discours, action et appropriation des langues*. Presses Sorbonne Nouvelle.
- Cicurel, F. & Rivière, V. (2008). De l'interaction en classe à l'action revécue: Le clair-obscur de l'action enseignante. In S.-L. M.-L. Fillietaz L. (Éd.), *Processus interactionnels et situations éducatives* (p. 255-273). De Boeck. <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00374548>
- Cicurel, F. & Aguilar Río, J. I. (2014). Présentation: Quelle place pour la pensée des enseignants dans le champ de l'enseignement du français? *Recherches et applications - Le français dans le monde*, 56, 7-13.
- Cicurel, F. & Narcy-Combes, J. P. (2014). Quelle complémentarité entre les savoirs d'action et les savoirs théoriques? Quelques significations à attribuer à l'action enseignante. In *Langues, cultures et pratiques en contexte: Interrogations didactiques*. Riveneuve. <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01431884>
- Ciekanski, M. (2014). Les corpus: De nouvelles perspectives pour l'apprentissage des langues en autonomie? *Recherches en Didactique des Langues et Cultures: les Cahiers de l'acedle*, 11(1), 111-135 / <http://acedle.org/spip.php?rubrique230>.
- Clark, C. M. & Yinger, R. J. (1977). Research on Teacher Thinking. *Curriculum Inquiry*, 7(4), 279-304. <https://doi.org/10.2307/1179499>
- Clifton, J. (2006). Facilitator talk. *ELT Journal*, 60(2), 142-150.
- Coburn, W. J. (2001). Subjectivity, emotional resonance, and the sense of the real. *Psychoanalytic Psychology*, 18(2), 303-319. <https://doi.org/10.1037/0736-9735.18.2.303>
- Coldron, J. & Smith, R. (1999). Active location in teachers' construction of their professional identities. *Journal of Curriculum Studies*, 31(6), 711-726. <https://doi.org/10.1080/002202799182954>
- Comello, M. L. G. (2009). William James on «Possible Selves»: Implications for Studying Identity in Communication Contexts. *Communication Theory*, 19(3), 337-350.
- Comenius, J. A. (2002). *La grande didactique ou L'art universel de tout enseigner à tous*. Klincksieck.

- Conseil de l'Europe. (2001). *Un Cadre Européen de Référence pour les Langues: Apprendre, Enseigner, Évaluer*. Division des Politiques Linguistiques.
- Conseil de l'Europe. (2018). *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues: Apprendre, Enseigner, Évaluer. Volume complémentaire avec de nouveaux descripteurs* (Conseil de l'Europe).
- Cordier, A. (2017). Les enseignants, pris dans des injonctions paradoxales. *Hermes, La Revue*, 78(2), 179-186. <https://doi-org.ezproxy.univ-paris3.fr/10.3917/herm.078.0179>
- Cordier, A. (2018). On ne naît pas étudiant·e, on le devient. Acculturations informationnelles étudiantes. *Revue française des sciences de l'information et de la communication*, 15. <https://doi.org/10.4000/rfsic.5130>
- Coste, D. (1972). Le renouvellement methodologique dans l'enseignement du français langue étrangere (A Renewed Method for Teaching French as a Foreign Language). *Francais Dans Le Monde*.
- Coste, D. (1986). Didactique et diffusion du français langue étrangère. Questions de priorité. *Études de Linguistique Appliquée*, 64, 17-29.
- Coste, D. (2013). Une histoire des origines. *Documents pour l'histoire du français langue étrangère ou seconde*, 50, Article 50. <http://journals.openedition.org/dhfiles/3660>
- Coste, D. (2015). Sur quatre moments de la formation en France des enseignants de français aux étrangers. *Documents pour l'histoire du français langue étrangère ou seconde*, 55, 171-192.
- Coste, D., Moore, D. & Zarate, G. (2009). *Compétence plurilingue et pluriculturelle: Vers un Cadre Européen Commun de référence pour l'enseignement et l'apprentissage des langues vivantes: Études préparatoires*. Division des politiques linguistiques.
- Coste, D. & Simon, D.-L. (2009). The plurilingual social actor. Language, citizenship and education. *International Journal of Multilingualism*, 6(2), 168-185. <https://doi.org/10.1080/14790710902846723>
- Cots, J. M. & Nussbaum, L. (2008). Communicative competence and institutional affiliation: Interactional processes of identity construction by immigrant students in Catalonia. *International Journal of Multilingualism*, 5, 17-40.
- Cotton, N. I. (2012). Comment contextualiser les manuels FLE pour un public éloigné de la France et du français: Le cas de Taïwan. *Ela. Etudes de linguistique appliquee*, n°168(4), 445-458.
- Cullen, R. (1998). Teacher talk and the classroom context. *ELT Journal*, 52(3), 179-187.
- Cullen, R. (2002). Supportive teacher talk: The importance of the F-move. *ELT Journal*, 56(2), 117-127.
- Dabène, L. (1984). Pour une taxinomie des opérations métacommunicatives en classe de langue étrangère. *Études de Linguistique Appliquée*, 55, 39-46.
- Damasio, A. R. (1999). *Sentiment même de soi (Le): Corps, émotions, conscience*. Odile Jacob.
- Damasio, A. R. (2003). *Spinoza avait raison. : Joie et tristesse, le cerveau des émotions*. Odile Jacob.
- Damasio, A. R. (2006). *L'erreur de Descartes: La raison des émotions*. Odile Jacob.
- Damasio, A. R. (2008). *Descartes' Error: Emotion, Reason and the Human Brain*. Random House.
- David, C. & Mendonça Dias, C. (2017). L'art de la différenciation. *Les Cahiers Pédagogiques*, 538, 41-42.

- De Bot, K., Lowie, W., Thorne, S. L. & Verspoor, M. (2013). Dynamic Systems Theory as a comprehensive theory of second language development. In M. P. García Mayo (Éd.), *Contemporary approaches to second language acquisition* (Paperback with corr, p. 199–220). Benjamins.
- De Carlo, M. (2008). *L'interculturel* (Nachdr.). Cle International.
- De Costa, P. I. & Norton, B. (2017). Introduction: Identity, Transdisciplinarity, and the Good Language Teacher. *The Modern Language Journal*, 101(S1), 3–14. <https://doi.org/10.1111/modl.12368>
- Debras, F. (2017). *L'extrême droite et le populisme en Europe*. <https://orbi.uliege.be/handle/2268/208602>
- Debras, F. (2019). *Le chant des sirènes; quand l'extrême droite parle de démocratie (le cas du RN en France, du FPÖ en Autriche et de l'AfD en Allemagne)*. <https://orbi.uliege.be/handle/2268/236370>
- Debyser, F. (1973). La mort du manuel et le déclin de l'illusion méthodologique (The Death of the Manual and the Decline of Methodological Illusion). *Français Dans Le Monde*.
- Debyser, F. (1974). Simulation et réalité dans l'enseignement des langues vivantes. *Français Dans Le Monde*.
- Demaizière, F. (2007). Didactique des langues et TIC: les aides à l'apprentissage. *ALSIC*, 10(1), 5–21.
- Demaizière, F. & Narcy-Combes, J.-P. (2005). Méthodologie de la recherche didactique: Nativisation, tâches et TIC. *Apprentissage des langues et systèmes d'information et de communication*, 08(1), 45–64.
- Denzin, N. K. (2001). The reflexive interview and a performative social science. *Qualitative Research*, 1(1), 23–46.
- Détienne, F., Baker, M. & Bail, C. L. (2019). Ideologically-Embedded Design: Community, collaboration and artefact. *International Journal of Human-Computer Studies*. <https://doi.org/10.1016/j.ijhcs.2019.06.003>
- Dewaele, J.-M. (2005). Investigating the Psychological and Emotional Dimensions in Instructed Language Learning: Obstacles and Possibilities. *The Modern Language Journal*, 89(3), 367–380.
- Dewaele, J.-M. (2011). Reflections on the Emotional and Psychological Aspects of Foreign Language Learning and Use. *Anglistik: International Journal of English Studies*, 22(1), 23–42.
- Dewaele, J.-M. (2013). *Emotions in multiple languages*. Palgrave Macmillan.
- Dewaele, J.-M. (2017). Why the Dichotomy 'L1 Versus LX User' is Better than 'Native Versus Non-native Speaker'. *Applied Linguistics*, amw055. <https://doi.org/10.1093/applin/amw055>
- Dewaele, J.-M., Witney, J., Saito, K. & Dewaele, L. (2017). Foreign language enjoyment and anxiety: The effect of teacher and learner variables. *Language Teaching Research*, 136216881769216. <https://doi.org/10.1177/1362168817692161>
- Dewaele, J.-M. & Li, C. (2018). Editorial. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 8(1), 15. <https://doi.org/10.14746/ssllt.2018.8.1.1>
- Dewey, J. (2004). *L'école et l'enfant*. Ed. Fabert.
- Direction générale de l'enseignement scolaire. (2006). *Le socle commun des connaissances et des compétences* (p. edusc).
- Djigunovid, J. M. (2014). L2 learner age from a contextualised perspective. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 4(3), 419–441. <https://doi.org/10.14746/ssllt.2014.4.3.3>

- Dominguez, E. & Rivière, V. (2015). Les consignes en classe de langue : Activité polyfocalisée et rôle du regard. Quel apport des discours réflexifs et quels enjeux de formation? *Recherches en didactique des langues et des cultures. Les cahiers de l'Acedle*, 12(12-2), Article 2. <https://doi.org/10.4000/rdlc.715>
- Donnay-Richelle, J. & Timsit, M. (1974). Approche de la personnalité des psychiatres et des psychologues, et motivations de leur choix vocationnel. *Psychologie clinique et projective*, 28(1), 7-15. <https://doi.org/10.3406/clini.1974.1349>
- Dorier, J.-L., Gueudet, G., Peltier, M.-L. & Robert, A. (2018). *Enseigner les mathématiques: Didactique et enjeux de l'apprentissage*.
- Dörnyei, Z. (2007). Creating a motivational classroom environment. In J. Cummins & C. Davidson (Éd.), *International Handbook of English Language Teaching* (p. 719-731). Springer.
- Dörnyei, Z. (2009). *The Psychology of Second Language Acquisition*. Oxford University Press.
- Dörnyei, Z. & Chan, L. (2013). Motivation and Vision : An Analysis of Future L2 Self Images, Sensory Styles, and Imagery Capacity Across Two Target Languages. *Language Learning*, n/a-n/a. <https://doi.org/10.1111/lang.12005>
- Drach-Zahavy, A., Yagil, D. & Cohen, I. (2017). Social model of emotional labour and client satisfaction : Exploring inter- and intrapersonal characteristics of the client-provider encounter. *Work & Stress*, 31(2), 182-208. <https://doi.org/10.1080/02678373.2017.1303550>
- Drew, P. & Heritage, J. (1992). *Talk at work : Interaction in institutional settings*. Cambridge University Press.
- Dubar, C. (2008). Les changements possibles du système français de formation continue. *Formation emploi. Revue française de sciences sociales*, 101, 167-182.
- Dufays, J.-L. (2019). Du geste professionnel au geste didactique : Une intégration stratégique pour la recherche en didactique et la formation des enseignants. In S. A. Daghé, E. B. Bronckart, G. S. Cordeiro, J. Dolz, I. Leopoldoff, A. Monnier, C. Ronveaux & B. Védrines (Éds.), *Didactique du français et construction d'une discipline scientifique : Dialogues avec Bernard Schneuwly* (p. 197-209). Presses Univ. Septentrion.
- Duff, P. A. & Uchida, Y. (1997). The Negotiation of Teachers' Sociocultural Identities and Practices in Postsecondary EFL Classrooms. *TESOL Quarterly*, 31(3), 451-486.
- Dupuis, V., Heyworth, F., Leban, K., Szesztay, M. & Tinsley, T. (Éds.). (2003). *Face à l'avenir: Les enseignants en langues étrangères à travers l'Europe*. Editions du Conseil de l'Europe.
- Durkheim, É. (2017). *Éducation et sociologie* (P. Fauconnet, Éd.).
- Edwards, D. (1994). Script Formulations : An Analysis of Event Descriptions in Conversation. *Journal of Language and Social Psychology*, 13(3), 211-247.
- Edwards, D. (1999). Emotion Discourse. *Culture & Psychology*, 5(3), 271-291.
- Ellis, N. C. (2005). At the Interface : Dynamic Interactions of Explicit and Implicit Language Knowledge. *Studies in Second Language Acquisition*, 27(02), 305-352. <https://doi.org/10.1017/S027226310505014X>
- Ellis, N. C. (2008). The Dynamics of Second Language Emergence : Cycles of Language Use, Language Change, and Language Acquisition. *The Modern Language Journal*, 92(2), 232-249. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.2008.00716.x>

- Ellis, R. (1991). *The Interaction Hypothesis: A Critical Evaluation*. <https://eric.ed.gov/?id=ED338037>
- Ellis, R. (1999). *Learning a second language through interaction*. John Benjamins Publishing Company.
- Ellis, R. (2001). *Form-Focused Instruction and Second Language Learning*. Blackwell.
- Ellis, R., Loewen, S., Elder, C., Erlam, R., Philp, J. & Reinders, H. (2009). *Implicit and Explicit Knowledge in Second Language Learning, Testing and Teaching*. Multilingual Matters.
- Ellis, R. & Shintani, N. (2014). *Exploring language pedagogy through second language acquisition research*. Routledge/Taylor & Francis Group.
- Eneau, J. (2016). Autoformation, autonomisation et émancipation. *Recherches & éducations*, 16, 21–38.
- Eskildsen, S. W. (2018). ‘We’re Learning a Lot of New Words’: Encountering New L2 Vocabulary Outside of Class. *The Modern Language Journal*, 102, 46–63. <https://doi.org/10.1111/modl.12451>
- Eskildsen, S. W. & Majlesi, A. R. (2018). Learnables and Teachables in Second Language Talk: Advancing a Social Reconceptualization of Central SLA Tenets. Introduction to the Special Issue. *The Modern Language Journal*, 102, 3–10. <https://doi.org/10.1111/modl.12462>
- Étienne, S. (2004). Nouvelles orientations gouvernementales et bouleversements dans le monde de la formation. *Ela. Etudes de linguistique appliquée*, no 133(1), 109–117.
- Fäcke, C., Narcy-Combes, M.-F. & Breidbach, S. (2019). *Language Education and Multilingualism – The Langscape Journal*. Vol.2. <https://doi.org/10.18452/20625>
- Faïta, D. & Vieira, M. (2003). Réflexions méthodologiques sur l’autoconfrontation croisée. *Skholé, Hors-série 1*, 57–68.
- Fattah, F. A. (2012). Choisir d’étudier à l’université Paris Sorbonne Abou Dhabi sans être francophone: Difficultés et motivations des étudiants qui relèvent le défi. *Ela. Etudes de linguistique appliquée*, n°168(4), 471–481.
- Ferhani, F. F. (2014). Statut du français à l’École Supérieure de Banque d’Alger: FLE, FOS OU FLS? *Ela. Etudes de linguistique appliquée*, n° 174(2), 221–229.
- Ferrer, G. T. & Ramírez, S. U. (2016). La colaboración en eportafolios con herramientas de la Web 2.0 en la formación docente inicial. *Cultura y Educación: Revista de teoría, investigación y práctica*, 28(3), 616–632.
- Ferrière, A. (1953). *L’école active*. Delachaux et Niestlé.
- Fillol, V. & Vernaudeau, J. (2004). Les langues kanakes et le français, langues d’enseignement et de culture en Nouvelle-Calédonie: D’un compromis à un bilinguisme équilibré. *Ela. Etudes de linguistique appliquée*, no 133(1), 47–59.
- Filloux, J. C. (2000). *Champ pédagogique et psychanalyse*. PUF.
- Firth, A. & Wagner, J. (1997). On Discourse, Communication, and (Some) Fundamental Concepts in SLA Research. *The Modern Language Journal*, 81(3), 285–300.
- Firth, A. & Wagner, J. (1998). SLA Property: No Trespassing! *The Modern Language Journal*, 82(1), 91–94.
- Firth, A. & Wagner, J. (2007). Second/Foreign Language Learning as a Social Accomplishment: Elaborations on a Reconceptualized SLA. *The Modern Language Journal*, 91(s1), 800–819.

- Flanders, N. A. (1970). *Analyzing teaching behavior*. Addison-Wesley Pub. Co.
- Foster, P. & Snyder Ohta, A. (2005). Negotiation for Meaning and Peer Assistance in Second Language Classrooms. *Applied Linguistics*, 26(3), 402-430. <https://doi.org/10.1093/applin/ami014>
- Freeman, D. (2002). The hidden side of the work : Teacher knowledge and learning to teach. A perspective from north American educational research on teacher education in English language teaching. *Language Teaching*, 35(1), 1-13.
- Freeman, D. (2018). Arguing for a knowledge-base in language teacher education, then (1998) and now (2018). *Language Teaching Research*, 1362168818777534. <https://doi.org/10.1177/1362168818777534>
- Freinet, C. (1978). *Les Dits de Mathieu : Une pédagogie moderne de bon sens*. Delachaux et Niestlé.
- Froio, C. (2019). Comparing the far right(s). A critical state of the art. *Revue internationale de politique comparée*, 24(4), 373-399.
- Fuchs, J. (2010). « L'Europe à bâtir » : La question européenne dans les mouvements de jeunesse socio-éducatifs (1945-1963) : Le cas alsacien. *Histoire@politique*, 10, 1-12.
- Gadet, F. (2003). La variation : Le français dans l'espace social, régional et international. In M. Yaguello (Éd.), *Le grand livre de la langue française* (p. 91-152). Le Seuil.
- Gadet, F. & Guérin, E. (2015). Le français en contact en région parisienne : Le poids des représentations sur les langues. *Repères- Dorif: autour du français: langues, cultures et plurilinguisme*, 8. <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01282767>
- Gagnon, R., Laurens, V. & Dolz, J. (2019). In Search of Training Gestures : What Regularities can be observed when Teaching how to Teach Written Production? *Scripta*, 23(48), 65-81. <https://doi.org/10.5752/P.2358-3428.2019v23n48p65-81>
- Galissou, R. (1985). Didactologies et Idéologies. *Études de Linguistique Appliquée*, 60.
- Galissou, R. (1986). Eloge de la « didactologie/didactique des langues et des cultures (maternelles et étrangères)—D/DLC ». *Études de Linguistique Appliquée*, 64, 39-54.
- Galissou, R. & Porcher, L. (1986). Présentation. *Études de Linguistique Appliquée*, 64, 5-7.
- Gan, Z., Davidson, C. & Hamp-Lyons, L. (2009). Topic Negotiation in Peer Group Oral Assessment Situations : A Conversation Analytic Approach. *Applied Linguistics*, 30(3), 315-334.
- Gangestad, S. W. & Snyder, M. (2000). Self-Monitoring: Appraisal and Reappraisal. *Psychological Bulletin*, 126(4), 530-555.
- Gao, F. & Park, J. (2012). Korean-Chinese parents' language attitudes and additive bilingual education in China. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 33(6), 539-552. <https://doi.org/10.1080/01434632.2012.692683>
- Gaonac'h, D. (1991). *Théories d'apprentissage et acquisition d'une langue étrangère*. Didier.
- Garcia, A. (2019). La réflexivité des professeurs des écoles stagiaires à l'aune de leur mémoire de master. *Éducation et socialisation. Les Cahiers du CERFEE*, 52, Article 52. <https://doi.org/10.4000/edso.6599>

- Garfinkel, H. (1996). Ethnomethodology's Program. *Social Psychology Quarterly*, 59(1), 5–21.
- Garton, S. & Copland, F. (2010). 'I like this interview; I get cakes and cats!': The effect of prior relationships on interview talk. *Qualitative Research*, 10(5), 533–551.
- Gass, S. (2004). Conversation Analysis and Input-Interaction. *The Modern Language Journal*, 88(s4), 597–602.
- Gass, S. M., Mackey, A. & Pica, T. (1998). The Role of Input and Interaction in Second Language Acquisition: Introduction to the Special Issue. *The Modern Language Journal*, 82(s3), 299–305.
- Gatbonton, E. (1999). Investigating Experienced ESL Teachers' Pedagogical Knowledge. *The Modern Language Journal*, 83(1), 35–50.
- Gelder, B. de. (2006). Towards the neurobiology of emotional body language. *Nature Reviews Neuroscience*, 7(3), 242–249. <https://doi.org/10.1038/nrn1872>
- Gergen, K. J. (1971). *The concept of self*. Holt, Rineheart and Winston, Inc.
- Germain, C. (2001). *Évolution de l'enseignement des langues : 5000 ans d'histoire*. CLE International.
- Girard, H. (2012). L'option de langue française pour étudiants ingénieurs anglophones ou la triple distance. *Ela. Etudes de linguistique appliquée*, n°168(4), 459–470.
- Godard, A. (2017). De la lecture à l'écriture en langue étrangère : Dédouplements, construction de soi et médiations. In Jose Aguilar, L. Cadet, C. Muller & V. Rivière (Éds.), *L'Enseignant et le chercheur au cœur des discours, des textes et des actions, Mélanges offerts à Francine Cicurel, J. Aguilar et al. (Dir.)*. Riveneuve, coll. Actes académiques. <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-01625456>
- Goff, Y. L. (2004). Incivilité ou solidarité citoyenne. Définir l'exclusion sociale pour s'engager. *Ela. Etudes de linguistique appliquée*, no 133(1), 119–126.
- Goffman, E. (1959). *The Presentation of Self in Everyday Life*. Double Anchor Books.
- Goffman, E. (1967). *Interaction Ritual: Essays on Face-to-Face Behavior*. Anchor Books.
- Goffman, E. (1968). *Stigma: Notes on the management of spoiled identity*. Pelican Books.
- Goï, C. & Huver, E. (2011). La réflexivité comme compétence professionnelle en formation universitaire—Une nécessité professionnelle ou une injonction (de) dans l'air du temps? In *Formation linguistique en contextes d'insertion: Une professionnalité à décrire, pour la construire*. <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01633082>
- Golombek, P. R. (1998). A Study of Language Teachers' Personal Practical Knowledge. *TESOL Quarterly*, 32(3), 447–464.
- Golombek, P. R. (2015). Redrawing the Boundaries of Language Teacher Cognition : Language Teacher Educators' Emotion, Cognition, and Activity. *The Modern Language Journal*, 99(3), 470–484. <https://doi.org/10.1111/modl.12236>
- González-Martínez, E. (2017). Ouverture d'appels téléphoniques infirmière-transporteur à l'hôpital. *Revue française de linguistique appliquée*, Vol. XXII(2), 165–183.
- Goodwin, C. & Heritage, J. (1990). Conversation Analysis. *Annual Review of Anthropology*, 19, 283–307.

- Goodwin, M. H., Cekaite, A. & Goodwin, C. (2012). Emotion as Stance. In A. Peräkylä & M.-L. Sorjonen (Éds.), *Emotion in interaction* (p. 16–41). Oxford University Press.
- Gorce, H. J. L., Riou, M., Beaupoil-Hourdel, P. & Bouquet-Ysos, C. (2017). Grammaire, bienveillance et boîtiers de vote : Analyse d'une rénovation pédagogique. *Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité – Cahiers de l'APLIUT*, 37(1). <https://doi.org/10.4000/apliut.5845>
- Gourlay, L. (2005). OK, who's got number one? Permeable Triadic Dialogue, covert participation and the co-construction of checking episodes. *Language Teaching Research*, 9(4), 403–422.
- Grabe, W. (2010). Applied Linguistics: A Twenty-First-Century Discipline. In R. B. Kaplan (Éd.), *The Oxford Handbook of Applied Linguistics* (p. 34–44). Oxford University Press.
- Greco, L. (2015). Analyse de conversation, anthropologie linguistique et analyse critique du discours : Historiciser les débats, intégrer les approches. *Langage et société*, 3, 135–153.
- Greco, L. (2018). L'interaction au prisme de l'intercorporéité : Repenser les relations entre langage, cognition et culture. *Langage et société*, N° 165(3), 169–177.
- Greco, L. (2019). Un soi pluriel : La présentation de soi dans les ateliers Drag King. Enjeux interactionnels, catégoriels et politiques. In N. Chetcuti (Éd.), *La face cachée du genre : Langage et pouvoir des normes* (p. 63–83). Presses Sorbonne Nouvelle. <http://books.openedition.org/psn/3117>
- Greco, L., Galatolo, R., Horlacher, A., Piccoli, V., Ticca, A. C. & Ursi, B. (2019). Some theoretical and methodological challenges of transcribing touch in talk– in–interaction. *Social Interaction. Video-Based Studies of Human Sociality*, 2(1), <https://doi.org/10.7146/si.v2i1.113957>
- Griggs, P., Baurens, M. & Blanc, N. (2008). Films de classe et auto-confrontation croisée : Rôle des outils méthodologiques dans l'évolution de la recherche en didactique des langues. *Revue de didactologie des langues-cultures et de lexicultureologie*, 151, 341–356.
- Guérin, E. (2008). *Le 'français standard' : Une variété située ?* <https://doi.org/10.1051/cmlf08250>
- Guérin, E. (2011). Sociolinguistique et didactique du français : Une interaction nécessaire. *Le français aujourd'hui*, n°174(3), 139–144.
- Guglielmi, D., Fraccaroli, F. & Pombeni, M. L. (2004). Les intérêts professionnels selon le modèle hexagonal de Holland. Structures et différences de genre. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 33/3, 409–427. <https://doi.org/10.4000/osp.700>
- Guichon, N. (2006). *Langues et TICE : Méthodologie de conception multimédia*. Editions Ophrys. <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00376645/document>
- Guichon, N. (2009). Training future language teachers to develop online tutors' competence through reflective analysis. *ReCALL*, 21(02), 166. <https://doi.org/10.1017/S0958344009000214>
- Guichon, N. (2011). Former les futurs enseignants de langue en ligne par le biais de la rétrospection. *Alsic. Apprentissage des Langues et Systèmes d'Information et de Communication*, Vol. 14. <https://doi.org/10.4000/alsic.1983>
- Guichon, N. (2012). *Vers l'intégration des TIC dans l'enseignement des langues*. Didier.

- Gumperz, J. J. (1997). *Language and social identity*. Cambridge University Press.
- Haakana, M. (2010). Laughter and smiling : Notes on co-occurrences. *Journal of Pragmatics*, 42, 1499–1512.
- Hameline, D. (1997). Penser la pédagogie est un luxe sans aucun désespoir de cause. *Revue française de pédagogie*, 120(1), 7–15. <https://doi.org/10.3406/rfp.1997.1151>
- Han, Z. & Kang, E. Y. (2018). Revisiting the Cognition Hypothesis : Bridging a gap between the conceptual and the empirical. *International Journal of Applied Linguistics*. <https://doi.org/10.1111/ijal.12209>
- Hannoun, H. (1989). *Paradoxe sur l'enseignant*. ESF.
- Harris, C. R. (2018). Understudied Negative Emotions : What They Can Tell Us About the Nature of Emotions. *Emotion Review*, 10(4), 269–271. <https://doi.org/10.1177/1754073918801177>
- Have, P. ten. (2007). *Doing Conversation Analysis*. SAGE.
- Hellermann, J. (2005). Syntactic and Prosodic Practices for Cohesion in Series of Three-Part Sequences in Classroom Talk. *Research on Language and Social Interaction*, 38(1), 105–130.
- Hellermann, J. C. & Cole, E. (2009). Practices for Social Interaction in the Language-Learning Classroom : Disengagements from Dyadic Task Interaction. *Applied Linguistics*, 30(2), 186–215.
- Henry, A. & Cliffordson, C. (2013). Motivation, Gender, and Possible Selves. *Language Learning*, 63(2), 271–295. <https://doi.org/10.1111/lang.12009>
- Henry, A. & Thorsen, C. (2018). Teacher-Student Relationships and L2 Motivation. *The Modern Language Journal*, 102(1), 218–241. <https://doi.org/10.1111/modl.12446>
- Heritage, J. (1995). Conversation Analysis : Methodological Aspects. In U. M. Quasthoff (Éd.), *Aspects of Oral Communication* (p. 391–418). Walter de Gruyter.
- Heritage, J. (1997). Conversational Analysis and Institutional Talk : Analysing Data. In D. Silverman (Éd.), *Qualitative Research : Theory, Method and Practice* (p. 161–182). SAGE.
- Heritage, J. (2005a). Cognition in discourse. In H. te Molder & J. H. Potter (Éds.), *Conversation and Cognition* (p. 184–202). CUP.
- Heritage, J. (2005b). Conversation Analysis and Institutional Talk. In K. Fitch & R. Sanders (Éds.), *Handbook of Language and Social Interaction* (p. 103–147). Routledge.
- Heyworth, F. (2003). Introduction – Un nouveau paradigme pour l'enseignement des langues. In V. Dupuis, F. Heyworth, K. Leban, M. Szesztay & T. Tinsley (Éds.), *Face à l'avenir : Les enseignants en langues étrangères à travers l'Europe* (p. 7–15). Editions du Conseil de l'Europe.
- Higgins, E. T. (1987). Self-Discrepancy : A Theory Relating Self and Affect. *Psychological Review*, 94(3), 319–340.
- Hiver, P. & Whitehead, G. E. K. (2018). Sites of struggle : Classroom practice and the complex dynamic entanglement of language teacher agency and identity. *System*, 79, 70–80. <https://doi.org/10.1016/j.system.2018.04.015>
- Hofer, T. (2017). Is Lhasa Tibetan Sign Language emerging, endangered, or both? *International Journal of the Sociology of Language*, 2017(245), 113–145. International Bibliography of the Social Sciences (IBSS). <https://doi.org/10.1515/ijsl-2017-0005>

- Hsin-I, C. (2013). Identity Practices of Multilingual Writers in Social Networking Spaces. *Language Learning and Technology*, 17(2), 143-170.
- Huver, E. & Narcy-Combes, M.-F. (2015). Éditorial. *Recherches en didactique des langues et des cultures. Les cahiers de l'Acedle*, 12(12-3), Article 3. <http://journals.openedition.org/rdlc/948>
- Hyltenstam, K. (1985). L2 learners' variable output and language teaching. In K. Hyltenstam & M. Pienemann (Éds.), *Modelling and Assessing Second Language Acquisition* (p. 113-136). Multilingual Matters.
- Hyltenstam, K. & Abrahamsson, N. (2003). Age de l'exposition initiale et niveau terminal chez des locuteurs quasi-natifs du suédois L2. *Acquisition et interaction en langue étrangère*, 18, 99-127.
- Hymes, D. (2008). Models of the interaction of language and social ligne toward a descriptive theory. In S. F. Kiesling & C. B. Paulston (Éds.), *Intercultural Discourse and Communication: The Essential Readings* (p. 4-16). Blackwell Publishin.
- Ibekwe-Sanjuan, F. & Durampart, M. (2018). Le pluralisme épistémologique et méthodologique en recherche scientifique. *Les Cahiers du numérique*, 11-30. <https://doi.org/10.3166/LCN.11.4.1-n>
- Imai, Y. (2010). Emotions in SLA: New Insights From Collaborative Learning for an EFL Classroom. *The Modern Language Journal*, 94(2), 278-292.
- Ishikawa, F. (2011). L'enseignement du FLE dans le cursus universitaire face à l'invasion du néolibéralisme en éducation : Le cas du Japon. *Revue japonaise de didactique du français*, 6(2), 50-63.
- Issaadi, S. & Jaillet, A. (2017). Proxémie d'apprentissage. *Éducation et socialisation. Les Cahiers du CERFEE*, 43, Article 43. <https://doi.org/10.4000/edso.1960>
- Ivaldi, G. (2014). Euroscepticisme, populisme, droites radicales : État des forces et enjeux européens. *L'Europe en Formation*, n° 373(3), 7-28.
- Ivaldi, G. & Zaslove, A. (2015). L'Europe des populismes : Confluences et diversité. *Revue européenne des sciences sociales. European Journal of Social Sciences*, 53-1, 121-155. <https://doi.org/10.4000/ress.2996>
- Jeanneret, T. & Zeiter, A.-C. (2020). L'avènement de la didactique des langues étrangères : Entre humanisme et néolibéralisme. *Études de lettres*, 312, 47-50. <https://doi.org/10.4000/edl.2339>
- Jefferson, G. (1987). Notes on laughter in the pursuit of intimacy. In G. Button & J. R. Lee (Éds.), *Talk and Social Organisation* (p. 152-205). Multilingual Matters Ltd.
- Jézégou, A. (2014). L'agentivité humaine : Un moteur essentiel pour l'élaboration d'un environnement personnel d'apprentissage. *Sciences et Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Éducation et la Formation*, 21(1), 269-286. <https://doi.org/10.3406/stice.2014.1099>
- Jiménez Raya, M. J. & Vieira, F. (2015). *Enhancing autonomy in language education: A case-based approach to teacher and learner development*. De Gruyter Mouton.
- Juan, S. (1999). *Méthodes de recherche en sciences sociohumaines : Exploration critique des techniques*. PUF.
- Kaddouri, M. (2002). Le projet de soi entre assignation et authenticité. *Recherche et Formation*, 41, 31-47.

- Kangasharju, H. & Nikko, N., T. (2009). Emotions in organizations : Joint Laughter in Workplace Meetings. *Journal of Business Communications*, 46(1), 100–119.
- Karimi, M. N. & Norouzi, M. (2017). Scaffolding teacher cognition : Changes in novice L2 teachers' pedagogical knowledge base through expert mentoring initiatives. *System*, 65, 38–48. <https://doi.org/10.1016/j.system.2016.12.015>
- Kim, H. Y. (2014). Learner investment, identity, and resistance to second language pragmatic norms. *System*, 45, 92–102. <https://doi.org/10.1016/j.system.2014.05.002>
- Kleinsmith, A. & Bianchi-Berthouze, N. (2013). Affective Body Expression Perception and Recognition : A Survey. *IEEE Transactions on Affective Computing*, 4(1), 15–33. <https://doi.org/10.1109/T-AFFC.2012.16>
- Kostoulas, A. & Mercer, S. (2016). Fifteen years of research on self & identity in System. *System*, 60, 128–134. <https://doi.org/10.1016/j.system.2016.04.002>
- Koven, M. (2011). Comparing Stories Told in Sociolinguistic Interviews and Spontaneous Conversation. *Language in Society*, 40(Special Issue 01), 75–89. <https://doi.org/10.1017/S0047404510000904>
- Kramsch, C. (Éd.). (2003). *Language Acquisition and Language Socialization : Ecological Perspectives* (Continuum International Publishing).
- Krashen, S. D. (1982). *Principles and practice in second language acquisition* (1st ed). Pergamon.
- Kubanyiova, M. (2015). The Role of Teachers' Future Self Guides in Creating L2 Development Opportunities in Teacher-Led Classroom Discourse: Reclaiming the Relevance of Language Teacher Cognition. *The Modern Language Journal*, 99(3), 565–584. <https://doi.org/10.1111/modl.12244>
- Kubanyiova, M. (2018). Language teacher education in the age of ambiguity : Educating responsive meaning makers in the world. *Language Teaching Research*. <https://doi.org/10.1177/1362168818777533>
- Kubanyiova, M. & Crookes, G. (2016). Re-Envisioning the Roles, Tasks, and Contributions of Language Teachers in the Multilingual Era of Language Education Research and Practice. *The Modern Language Journal*, 100, 117–132. <https://doi.org/10.1111/modl.12304>
- Labov, W. (1976). *Sociolinguistique : William Labov*. Éditions de Minuit.
- Lafranchise, N. (2010). *Analyse du cheminement de personnes enseignantes au plan de la compétence émotionnelle et de sa prise en compte, dans le contexte de l'insertion professionnelle et d'une démarche d'accompagnement dans une perspective socioconstructiviste* [Thèse acceptée, Université du Québec à Montréal]. <http://www.archipel.uqam.ca/3686/>
- Lafranchise, N., Lafortune, L. & Rousseau, N. (2014). Accompagner le changement vers la prise en compte des émotions chez des personnes enseignantes en contexte d'insertion professionnelle. *Les dossiers des sciences de l'éducation*, 31, 117–140. <https://doi.org/10.4000/dse.617>
- Lahire, B. (1998). *L'homme pluriel : Les ressorts de l'action*. Nathan.
- Lahire, B. & Bertrand, J. (Éds.). (2019). *Enfances de classe : De l'inégalité parmi les enfants*. Éditions du Seuil.
- Laks, B. (1992). La linguistique variationniste comme méthode. *Langages*, 26(108), 34–50. <https://doi.org/10.3406/lgge.1992.1649>

- Lalagüe-Dulac, S. A., Legris, P. & Mercier, C. (2016). *Didactique et histoire: Des synergies complexes*. Presses universitaires de Rennes.
- Langlois, L. (2018). Trump, Brexit and the Transatlantic Relationship : The New Paradigms of the Trump Era. *Revue LISA/LISA e-Journal. Littératures, Histoire Des Idées, Images, Sociétés Du Monde Anglophone – Literature, History of Ideas, Images and Societies of the English-Speaking World*, vol. XVI-n°2, Article XVI-n°2. <https://doi.org/10.4000/lisa.10235>
- Lantolf, J. P. (1994). Theoretical Framework : An Introduction to Vygotskian Approaches to Second Language Research. In J. P. Lantolf (Éd.), *Vygotskian Approaches to Second Language Research. Second Language Learning*. Ablex Publishing Corporation.
- Lantolf, J. P. (2000). *Sociocultural Theory and Second Language Learning*. OUP Oxford.
- Lantolf, J. P. (2007). Sociocultural source of thinking and its relevance for second language acquisition. *Bilingualism: Language and Cognition*, 10(1), 31–33.
- Lantolf, J. P. (2012). Sociocultural Theory and the Pedagogical Imperative. *The Oxford Handbook of Applied Linguistics*, (2 Ed.). <https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780195384253.013.0011>
- Lantolf, J. P., Thorne, S. L. & Poehner, M. (2014). Sociocultural Theory and Second Language Development. In B. VanPatten & J. Williams (Éds.), *Theories in Second Language Acquisition : An Introduction*. Routledge.
- Larsen-Freeman, D. (2002). Language acquisition and language use from a chaos/complexity theory perspective. In C. Kramsch (Éd.), *Language Acquisition and Language Socialization : Ecological Perspectives* (p. 33–46). Continuum International Publishing.
- Laurens, V. (2015). "L'auto-confrontation : Outil d'observation du développement de l'agir d'enseignants novices". *Recherches en Didactique des Langues et Cultures : les Cahiers de l'acedle*, 12(n°12), n°12, p. 357–383.
- Lave, J. & Wenger, E. (1991). *Situated Learning : Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge University Press.
- Lazaraton, A. & Ishihara, N. (2005). Understanding Second Language Teacher Practice Using Microanalysis and Self-Reflection : A Collaborative Case Study. *The Modern Language Journal*, 89(4), 529–542.
- Leban, K. (2003). Le profil professionnel des enseignants en langues. In *Face à l'avenir : Les enseignants en langues à travers l'Europe* (p. 73–104). Editions du Conseil de l'Europe.
- Leclercq, G. (2001). *Les relations entre l'agir pédagogique et l'agir des usagers dans les dispositifs de formation* [Thesis, Université de Lille 1]. <https://halshs.archives-ouvertes.fr/tel-01141542>
- Leclère, M. (2018). Matérialité de la médiation du sens en classe de langue pour enfants. Les outils didactiques au cœur de l'action d'enseignement. *Recherches en didactique des langues et des cultures. Les cahiers de l'Acedle*, 15–3, Article 15–3. <https://doi.org/10.4000/rdlc.3480>
- Leclère, M. & Ferrec, L. L. (2014). Constituer des objets en outils d'enseignement dans la classe de langue : La partition invisible de l'action enseignante? *Recherches en didactique*, N° 18(2), 77–100.
- Lee, J. (2016). Teacher entries into second turn positions : IRFs in collaborative teaching. *Journal of Pragmatics*, 95, 1–15. <https://doi.org/10.1016/j.pragma.2016.02.001>

- Lee, J. (2018). Methodological Applications of Membership Categorization Analysis for Social Class Research. *Applied Linguistics*, 39(4), 532-554. <https://doi.org/10.1093/applin/amw022>
- Lee, M. J. W. & McLoughlin, C. (2011). *Web 2.0-based E-learning*. 518.
- Lee, Y.-A. (2007). Third turn position in teacher talk : Contingency and the work of teaching. *Journal of Pragmatics*, 39(6), 1204-1230. <https://doi.org/10.1016/j.pragma.2006.11.003>
- Leeuw, E. D., Schmid, M. S. & Mennen, I. (2010). The effects of contact on native language pronunciation in an L2 migrant setting*. *Bilingualism: Language and Cognition*, 13(1), 33-40. <https://doi.org/10.1017/S1366728909990289>
- Leinhardt, G. & Greeno, J. (1986). The cognitive skill of teaching. *Journal of Educational Psychology*, 78(2), 75-95.
- Lenouvel, S. (2007). Des conflits culturels au cœur de la DLC : Une dynamique de l'évolution. *Ela. Etudes de linguistique appliquée*, n° 145(1), 101-109.
- Lermigeaux, I. (2018). *Rôle de l'organisation de l'espace de travail sur les activités effectives et empêchées des enseignants : Rôle de la configuration de la salle de sciences dans l'apprentissage de la compétence d'argumentation* [Phdthesis, Université Grenoble Alpes]. <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-02057064>
- Les chercheurs ignorants (Éd.). (2015). *Les recherches-actions collaboratives : Une révolution de la connaissance*. Presses de l'EHESP.
- Levine, G. S. (2011). *Code Choice in the Language Classroom*. Multilingual Matters.
- Levine, G. S. & Swanson, B. (2019). *Fostering Compassion through Translanguaging Pedagogy in the German Willkommensklasse*. <http://dx.doi.org/10.18452/20614>
- Lhuillier, D. (2006). Compétences émotionnelles : De la proscription à la prescription des émotions au travail. *Psychologie du Travail et des Organisations*, 12(2), 91-103. <https://doi.org/10.1016/j.pto.2006.01.002>
- Lipiansky, E. M. (2002). Les dynamiques identitaires : Questions pour la recherche et la formation. *Recherche et Formation*, 41, 11-30.
- Litzenberg, J. (2016). Pre-service teacher perspectives towards pedagogical uses of non-native and native speech samples : Pedagogical uses of non-native and native speech samples. *International Journal of Applied Linguistics*, 26(2), 168-189. <https://doi.org/10.1111/ijal.12084>
- Llobet, A. (2011). L'engagement des enseignants du secondaire à l'épreuve des générations. *Politix*, n° 96(4), 59-80.
- Long, M. (2000). Focus on form in task-based language teaching. In R. D. Lambert, E. G. Shohamy & A. R. Walton (Éds.), *Language Policy and Pedagogy: Essays in Honor of A. Ronald Walton* (p. 35-49). J. Benjamins.
- Long, M. H. (1983). Native speaker/non-native speaker conversation and the negotiation of comprehensible input1. *Applied Linguistics*, 4(2), 126-141. <https://doi.org/10.1093/applin/4.2.126>
- Louveaux, F. (2019). La refonte de la formation continue des enseignants en France, un outil de qualité? *Revue internationale d'éducation de Sèvres*. <http://journals.openedition.org/ries/7672>
- Lowie, W. (2017). Emergentism : Wide ranging theoretical framework or just one more meta-theory? *Recherches en didactique des langues et des cultures.*, 14(1). <https://doi.org/10.4000/rdlc.1140>

- Macazaga López, A. M. M., Vaquero Barba, A. V. & Gómez Díez, S. G. (2013). El registro de la emoción en el cuerpo, autoconocimiento y formación del profesorado. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 16(2), 135-145.
- MacIntyre, P. D. (2016). So Far So Good: An Overview of Positive Psychology and Its Contributions to SLA. In D. Gabryś-Barker & D. Gałajda (Éds.), *Positive Psychology Perspectives on Foreign Language Learning and Teaching* (p. 3-20). Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-319-32954-3_1
- MacIntyre, P. D., Gregersen, T. & Mercer, S. (Éds.). (2016). *Positive psychology in SLA*. Multilingual Matters.
- Mackey, A. (1999). Input, Interaction, and Second Language Development: An Empirical Study of Question Formation in ESL. *Studies in Second Language Acquisition*, 21(4), 557-587.
- Mackey, A. & Philp, J. (1998). Conversational Interaction and Second Language Development: Recasts, Responses, and Red Herrings? *The Modern Language Journal*, 82(3), 338-356.
- Madariaga, J.-M., Huguet, Á. & Janés, J. (2016). Language attitudes in Catalan multilingual classrooms: Educational implications. *Language and Intercultural Communication*, 16(2), 216-234. <https://doi.org/10.1080/14708477.2015.1118111>
- Maître de Pembroke, E. (2015). Démarche d'explicitation et adoption d'une posture d'accompagnement réflexif dans le conseil pédagogique. *Recherche & formation*, 80, 63-76.
- Majault, J. (1970). Evolution et tendances dans les systèmes d'enseignement en Europe occidentale. *Revue française de pédagogie*, 13(1), 5-13. <https://doi.org/10.3406/rfp.1970.1790>
- Marc, E. (2005). *Psychologie de l'identité: Soi et le groupe*. Dunod.
- Marchive, A. (2008). *La pédagogie à l'épreuve de la didactique: Approche historique, perspectives théoriques et recherches empiriques*. PUR Presses Univ. de Rennes.
- Marignier, N. (2015). L'agentivité en question: Étude des pratiques discursives des femmes enceintes sur les forums de discussion. *Langage et société*, n° 152(2), 41-56.
- Markee, N. (2000). *Conversation Analysis*. LEA.
- Markee, N. (2004). Zones of Interactional Transition in ESL Classes. *The Modern Language Journal*, 88(4), 583-596.
- Markee, N. & Kasper, G. (2004). Classroom Talks: An Introduction. *The Modern Language Journal*, 88(4), 491-500.
- Markus, H. & Kunda, Z. (1986). Stability and Malleability of the Self-Concept. *Journal of Personality and Social Psychology*, 51(4), 858-866.
- Markus, H. & Nurius, P. (1986). Possible Selves. *American Psychologist*, 41(9), 954-969.
- Markus, H. & Wurf, E. (1987). The Dynamic Self-Concept: A Social Psychological Perspective. *Annual Review of Psychology*, 38, 299-337.
- Martinet, J. (1972). *De la théorie linguistique à l'enseigneemt de la langue*. Presses Universitaire de France.
- Martínez-Iñigo, D., Totterdell, P., Alcover, C. M. & Holman, D. (2007). Emotional labour and emotional exhaustion: Interpersonal and intrapersonal mechanisms. *Work & Stress*, 21(1), 30-47. <https://doi.org/10.1080/02678370701234274>

- McBeath, N. (2017). Initial teacher training courses and non-native speaking teachers : A response to Jason Anderson. *ELT Journal: English Language Teaching Journal*, 71(2), 247-249. aph.
- McHoul, A. (1990). The organization of repair in classroom talk. *Language in Society*, 19(3), 349-377.
- McHoul, A. (1978). The organization of turns at formal talk in the classroom. *Language in Society*, 7(2), 183-213.
- Médionie, M.-A. & Narcy-Combes, J.-P. (2016). Ethique et enseignement des langues. *Les Langues Modernes*, 2016(4), 9-14.
- Meirieu, P. (1997). Praxis pédagogique et pensée de la pédagogie. *Revue française de pédagogie*, 120(1), 25-37. <https://doi.org/10.3406/rfp.1997.1153>
- Mendonça Dias, C. (2016). Les difficultés institutionnelles pour scolariser les élèves allophones arrivants. *Les Cahiers de la LCD, Maïtena Armagnague-Roucher et Jean-François Bruneaud (dir.)*(2). <https://hal-univ-paris3.archives-ouvertes.fr/hal-01443476>
- Merri, M. (2020). Activité humaine et conceptualisation : Questions à Gérard Vergnaud. In *Activité humaine et conceptualisation : Questions à Gérard Vergnaud*. Presses universitaires du Midi. <http://books.openedition.org/pumi/5920>
- Mills, K. (2015). *Literacy theories for the digital age: Social, critical, multimodal, spatial, material and sensory lenses*. Multilingual Matters.
- Miras, G. (2013). « Enseigner/apprendre » la prononciation autrement : Une approche psychosociale musique-parole. *Les cahiers de l'ACEDLE*, 10(1), 53-87.
- Miras, G. (2017). Emergentisme. Notions en questions. *Recherches en didactique des langues et des cultures. Les cahiers de l'Acedle*, 14(14-1). <http://journals.openedition.org/rdlc/1383>
- Miras, G. (2019). De la correction à la médiation : La doxa terminologique en didactique de la prononciation du français comme langue étrangère. *Recherches en didactique des langues et des cultures. Les cahiers de l'Acedle*, 16(16-1), Article 1. <https://doi.org/10.4000/rdlc.4298>
- Miras, G. (2021). *Didactique de la prononciation*. Didier.
- Miras, G., Aguilar Río, J. I. & Auzéau, F. (2016). Recueillir, analyser et didactiser les représentations d'apprenants et d'enseignants : Le cas d'un questionnaire quantitatif sur la norme orale du français. *Le Langage et l'Homme*, 2016-2(Représentations du français, et motivations des allophones à l'apprendre et à l'enseigner), 51-64.
- Miras, G., Aguilar, J. & Auzéau, F. (2017). Regards croisés sur la norme en français oral : Représentations autour de son enseignement/apprentissage en contexte FLE/S. In J.-F. de Pietro, C. Fisher & R. Gagnon (Éds.), *L'oral aujourd'hui : Perspectives didactiques* (p. 275-290). Presses Universitaires de Namur.
- Modard, D. (2004). La didactique du français langue seconde/langue étrangère : Entre idéologie et pragmatisme. *Ela. Etudes de linguistique appliquée*, no 133(1), 27-32.
- Molinié, M. (2006). Aspects de la réflexivité de l'étudiant plurilingue dans le cadre européen. In C. de R. T. et F. (CRTF) (Éd.), *Autobiographie et réflexivité* (p. 83-101.). Encrage - Les Belles Lettres. <https://hal-univ-paris3.archives-ouvertes.fr/hal-01474632>

- Molinié, M. (2008). Variations identitaires et réflexivité en contexte plurilingue. In *Variations identitaires et réflexivité en contexte plurilingue* (p. 47-60). Riveneuve- Collections Actes académiques. <https://hal-univ-paris3.archives-ouvertes.fr/hal-01475666>
- Molinié, M. (2009). Réflexivité et culture de l'écrit. Éléments pour une conception réflexive de la littératie. *Cahiers de sociolinguistique*, 14, 103-128. <https://doi.org/10.3917/csl.0901.0103>
- Mondada, L. (1999). L'accomplissement de l' «étrangéité» dans et par l'interaction : Procédures de catégorisation des locuteurs. *Langages*, 134, 20-34.
- Mondada, L. (2009). La production de l'intelligibilité de l'action : Une approche multimodale des procédés de sélection des locuteurs dans les interactions en classe. *Revue de didactologie des langues-cultures et de lexiculurologie*, 153, 25-40.
- Mondada, L. (2017). Le défi de la multimodalité en interaction. *Revue française de linguistique appliquée*, Vol. XXII(2), 71-87.
- Mondada, L. & Pekarek Doehler, S. (2001). Interactions acquisitionnelles en contexte : Perspectives théoriques et enjeux didactiques. *Le français dans le monde : Recherches et applications*, 107-137.
- Mondada, L. & Pekarek Doehler, S. (2004). Second Language Acquisition as Situated Practice : Task Accomplishment in the French Second Language Classroom. *The Modern Language Journal*, 88(4), 501-518.
- Montessori, M. (1999). *L'esprit absorbant de l'enfant*. Desclée de Brouwer.
- Moodie, I. (2016). The anti-apprenticeship of observation : How negative prior language learning experience influences English language teachers' beliefs and practices. *System*, 60, 29-41. <https://doi.org/10.1016/j.system.2016.05.011>
- Moore, D. (2008). L'exception et la règle : Des plurilinguismes à l'enseignement. In D. M. & V. S. (éds). P. Martinez (Éd.), *Plurilinguismes et enseignement. Identités en construction*. (p. 11-19). Editions Riveneuve. <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00568829>
- Morris, F. A. & Tarone, E. E. (2003). Impact of Classroom Dynamics on the Effectiveness of Recasts in Second Language Acquisition. *Language Learning*, 53(2), 325-368.
- Mouchet, A. & Cattaruzza, E. (2015). La subjectivité comme ressource en éducation et en formation. *Recherche & formation*, 80, 9-16.
- Moustapha-Sabeur, M. & Aguilar Río, J. I. (2014). Faire corps avec sa voix : Paroles d'enseignants. In M. Tellier & L. Cadet (Éds.), *Le corps et la voix de l'enseignant : Mise en contexte théorique et pratique* (p. 67-82). Éditions Maison des Langues.
- Moyer, A. (2014). What's age got to do with it? Accounting for individual factors in second language accent. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 4(3), 443-464. <https://doi.org/10.14746/sslt.2014.4.3.4>
- Muller, C., David, C. & Crozier, E. (2016). Des corpus vidéo pour la formation des enseignants de langue. Interrogations autour d'un dispositif exploratoire. *Recherches en didactique des langues et des cultures. Les cahiers de l'Acedle*, 13(13-1). <http://journals.openedition.org/rdlc/484>
- Muller, C. & Borgé, N. (2020). *Aborder l'œuvre d'art dans l'enseignement des langues*. Didier.

- Mulligan, K. & Scherer, K. R. (2012). Toward a Working Definition of Emotion. *Emotion Review*, 4(4), 345–357. <https://doi.org/10.1177/1754073912445818>
- Muñoz, C. (2014). Starting age and other influential factors : Insights from learner interviews. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 4(3), 465–484. <https://doi.org/10.14746/ssllt.2014.4.3.5>
- Muñoz, C. (2017). The role of age and proficiency in subtitle reading. An eye-tracking study. *System*, 67, 77–86. <https://doi.org/10.1016/j.system.2017.04.015>
- Nakamura, I. (2008). Understanding how teacher and student talk with each other : An exploration of how « repair » displays the co-management of talk-in-interaction. *Language Teaching Research*, 12(2), 265–283.
- Nakatsukasa, K. & Loewen, S. (2015). A teacher's first language use in form-focused episodes in Spanish as a foreign language classroom. *Language Teaching Research*, 19(2), 133–149. <https://doi.org/10.1177/1362168814541737>
- Narcy-Combes, J.-P. (2005). *Didactique des langues et TIC: Vers une recherche-action responsable*. Editions Ophrys.
- Narcy-Combes, J.-P. (2010). Illusion ontologique et pratique réflexive en didactique des langues. *Le français dans le monde. Recherches et applications*, 48, 111–122.
- Narcy-Combes, J.-P. (2018). Ouvertures transdisciplinaires en linguistique appliquée... À partir d'une réflexion en acquisition des langues. *Ela. Etudes de linguistique appliquée*, N° 190(2), 229–240.
- Narcy-Combes, J.-P. & Narcy-Combes, M.-F. (2014). Formations hybrides en milieu pluriculturel : Comment concilier theories, pratiques et contraintes. In *Plurilingualism and multiliteracies: International Research in Identity-construction in Language Learning*. Frankfurt am Main, Lang. <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01431886>
- Narcy-Combes, J.-P. & Narcy-Combes, M.-F. (2019). *Cognition et personnalité dans l'apprentissage des langues : Relier théories et pratiques*. Didier.
- Narcy-Combes, M.-F. (2018). La transdisciplinarité dans l'intervention en linguistique appliquée. *Éla. Études de linguistique appliquée*, N° 190(2), 183–193. <https://doi.org/10.3917/ela.190.0183>
- Narcy-Combes, M.-F., Narcy-Combes, J.-P., McAllister, J., Leclère, M. & Miras, G. (2019). *Language Learning and Teaching in a Multilingual World*. Multilingual Matters.
- Nassaji, H. & Wells, G. (2000). What's the Use of 'Triadic Dialogue'? : An Investigation of Teacher-Student Interaction. *Applied Linguistics*, 21(3), 376–406.
- Nassaji, H. (2017). Language instruction and language acquisition : A complex interplay. *Language Teaching Research*, 21(5), 543–545. <https://doi.org/10.1177/1362168817727203>
- Nicolas, L. (2019). *Dynamiques langagières et logiques professorales en classe de langue : Agir avec et dans le groupe*. Presses Univ. Septentrion.
- Nikander, P. (2008). Working with Transcripts and Translated Data. *Qualitative Research in Psychology*, 5(3), 225–231. <https://doi.org/10.1080/14780880802314346>
- Noels, K. (2001). Learning Spanish as a Second Language : Learner's Orientations and Perceptions of Their Teachers' Communication Style. *Language Learning*, 51(1), 107–144.

- Nonnon, E. (2004). Écouter peut-il être un objectif d'apprentissage ? *Le français aujourd'hui*, 146, 75-84.
- Norton, B. (1997). Language, Identity, and the Ownership of English. *TESOL Quarterly*, 31(3), 409-428.
- Norton, B. (2013). *Identity and language learning: Extending the conversation* (2nd Edition). Multilingual Matters.
- Norton, B. & Early, M. (2011). Researcher Identity, Narrative Inquiry, and Language Teaching Research. *TESOL Quarterly*, 45(3), 415-439. <https://doi.org/10.5054/tq.2011.261161>
- Norton Peirce, B. (1995). Social Identity, Investment, and Language Learning. *TESOL Quarterly*, 29(1), 9-31.
- Nunan, D. (1989). *Designing Tasks for the Communicative Classroom*. CUP.
- Nunan, D. (2004). *Task-Based Language Teaching*. Cambridge University Press.
- Nunn, R. (2001). Language Learning Across boundaries – Negotiation Classroom Rituals. *TESL-EJ*, 5(2).
- Nuttin, J. (1980). *Théorie de la motivation humaine : Du besoin au projet d'action*. PUF.
- O'Dowd, R. (2015). Supporting In-service Language Educators in Learning to Telecollaborate. *Language Learning and Technology*, 19(1), 63-82.
- Olivier de Sardan, J.-P. (2004). La rigueur du qualitatif. L'anthropologie comme science empirique. *Espace Temps*, 84(1), 38-50. <https://doi.org/10.3406/espat.2004.4237>
- Olry, P. & Vidal-Gomel, C. (2011). Conception de formation professionnelle continue : Tensions croisées et apports de l'ergonomie, de la didactique professionnelle et des pratiques d'ingénierie. *Activités*, 08(8-2), Article 2. <https://doi.org/10.4000/activites.2604>
- Oursel, É. (2015). Pérégrinations entre sciences du langage et didactique des langues. Le regard d'une jeune chercheuse sur la linguistique appliquée à l'enseignement des langues. *Recherches en didactique des langues et des cultures. Les cahiers de l'ACEDLE*, 12(12-3), Article 3. <https://doi.org/10.4000/rdlc.966>
- Oyama, S., Havelange, V. & Stewart, J. R. (1993). Penser l'évolution : L'intégration du contexte dans l'étude de la phylogénèse, de l'ontogénèse et de la cognition. *Intellectica*, 16(1), 133-150. <https://doi.org/10.3406/intel.1993.1430>
- Pajares, M. F. (1992). Teachers' Beliefs and Educational Research: Cleaning Up a Messy Construct. *Review of Educational Research*, 62(3), 307-332.
- Palmade, G. (1991). *Les méthodes en pédagogie*. Presses Universitaires de France.
- Panicacci, A. & Dewaele, J.-M. (2017). 'A voice from elsewhere': Acculturation, personality and migrants' self-perceptions across languages and cultures. *International Journal of Multilingualism*, 1-18. <https://doi.org/10.1080/14790718.2016.1273937>
- Papafragou, A. (2006). Epistemic modality and truth conditions. *Lingua*, 116(10), 1688-1702. <https://doi.org/10.1016/j.lingua.2005.05.009>
- Park, G.-P. & French, B. F. (2013). Gender differences in the Foreign Language Classroom Anxiety Scale. *System*. <https://doi.org/10.1016/j.system.2013.04.001>
- Parpette, C. & Peutot, F. (2006). Les enregistrements de classes ordinaires comme support d'enseignement du français langue de scolarisation. *Les Cahiers de l'ACEDLE*, 2, 165-177.

- Pastré, P., Mayen, P. & Vergnaud, G. (2006). La didactique professionnelle. *Revue française de pédagogie. Recherches en éducation*, 154, 145-198. <https://doi.org/10.4000/rfp.157>
- Peräkylä, A. & Sorjonen, M.-L. (2012). *Emotion in Interaction*. Oxford University Press.
- Peralta, C. F., Saldanha, M. F. & Lopes, P. N. (2019). Emotional expression at work: The effects of strategically expressing anger and positive emotions in the context of ongoing relationships. *Human Relations*. <https://doi.org/10.1177/0018726719871995>
- Peraya, D. (2019). Entre l'enseignement et la recherche, quelle place pour les Learning Analytics? *Distances et médiations des savoirs. Distance and Mediation of Knowledge*, 27, Article 27. <http://journals.openedition.org/dms/4080>
- Perez-Roux, T. (2012). Construction identitaire des enseignants débutants: Quelle reconnaissance d'autrui pour se (re)connaître en tant que professionnel? *Recherches & éducations*, 7, 69-84.
- Perrenoud, P. (2018). *Développer la pratique réflexive: Dans le métier d'enseignant*. ESF Sciences humaines.
- Peyrard-Zumbihl, H. (2008). Langue de spécialité et didactisation de l'acquisition de la compétence de médiation culturelle en milieu universitaire par l'apprentissage expérientiel. *Recherches en didactique des langues et des cultures. Les cahiers de l'Acedle*, 3(3), Article 3. <https://doi.org/10.4000/rdlc.2946>
- Pfenninger, S.E. & Navracics, J. (2017). Introduction. In S.E. Pfenninger & J. Navracics (Éds.), *Future Research Directions for Applied Linguistics* (p. 1-12). Multilingual Matters.
- Pfenninger, S.E. & Singleton, D. (2017). Recent Advances in Quantitative Methods in Age-related Research. In S.E. Pfenninger & J. Navracics (Éds.), *Future Research Directions for Applied Linguistics* (p. 101-119). Multilingual Matters.
- Pfenninger, S.E. & Navracics, J. (Éds.). (2017). *Future Research Directions for Applied Linguistics*. Multilingual Matters.
- Phipps, S. & Borg, S. (2009). Exploring tensions between teachers' grammar teaching beliefs and practices. *System*, 37, 380-390.
- Piaget, J. (1949). *Le droit à l'éducation dans le monde actuel*. Sciences et lettres.
- Pica, T. (1987). Second-Language Acquisition, Social Interaction, and the Classroom. *Applied Linguistics*, 8(1), 3-21.
- Pica, T. (2005). Classroom learning, teaching, and research: A task-based perspective. *The Modern Language Journal*, 89(2), 339-352.
- Pike, K. L. (1967). *Language in relation to a unified theory of the structure of human behavior*.
- Piot, T. (2004). L'engagement professionnel des formateurs: Mobilisation et réflexivité professionnelles en formation. *Les Dossiers des Sciences de l'Éducation*, 11(1), 51-62. <https://doi.org/10.3406/dsedu.2004.1037>
- Piquée, C. & Sensevy, G. (2007). Lecture au cours préparatoire: Une analyse empirique de l'influence des choix pédagogiques et didactiques. *Repères. Recherches en didactique du français langue maternelle*, 36, 231-252. <https://doi.org/10.4000/reperes.483>

- Polio, C. & Gass, S. M. (1998). The Role of Interaction in Native Speaker Comprehension of Nonnative Speaker Speech. *The Modern Language Journal*, 82(3), 308–319.
- Pomerantz, A. (1994). Agreeing and disagreeing with assessments : Some features of preferred/dispreferred turn shapes. In J. M. Atkinson & J. Heritage (Éds.), *Structures of Social Action: Studies in Conversation Analysis* (p. 57–101). Cambridge University Press.
- Pomerantz, A. (2005). Using participants' video stimulated comments to complement analyses of interactional practices. In H. T. Molder & J. Potter (Éd.), *Conversation and Cognition* (p. 93–113). Cambridge University Press.
- Popper, K. (2005). *The Logic of Scientific Discovery*. Routledge.
- Porcher, L. (1984). Paradoxes sur un enseignant? *ELA*, 55, 76–85.
- Porcher, L. (1985). L'intéressant et le démonstratif: À propos du statut de la didactique des langues et des cultures. *Études de Linguistique Appliquée*, 60.
- Porcher, L. (1986). Priorités institutionnelles. *Études de Linguistique Appliquée*, 64.
- Poteaux, N. (2003). La formation des enseignants de langues : Entre didactique et sciences de l'éducation. *ELA*, 129, 81–93.
- Prior, M. T. (2011). Self-presentation in L2 Interview Talk : Narrative Versions, Accountability, and Emotionality. *Applied Linguistics*, 32(1), 60–76. <https://doi.org/10.1093/applin/amq033>
- Pujade-Renaud, C. (1983). *Le corps de l'enseignant dans la classe*. ESF.
- Quidu, M. & Favier-Ambrosini, B. (2014). L'articulation des données en première et troisième personnes. De la genèse d'une méthodologie originale en Science du sport. *Intellectica*, 62(2), 7–34. <https://doi.org/10.3406/intel.2014.1031>
- Rahimi, M. & Zhang, L. J. (2015). Exploring non-native English-speaking teachers' cognitions about corrective feedback in teaching English oral communication. *System*, 55, 111–122. <https://doi.org/10.1016/j.system.2015.09.006>
- Rakotonoelina, F. (2017). Didactique, discours médiatiques et événements: Développement d'une compétence pragmatique et d'une culture médiatique par l'analyse de l'actualité. *Les Carnets du Cediscor. Publication du Centre de recherches sur la didacticité des discours ordinaires*, 13, 33–45.
- Richards, K. (2006). 'Being the Teacher': Identity and Classroom Conversation. *Applied Linguistics*, 27(1), 51–77.
- Richards, K. (2011). Using Micro-Analysis in Interviewer Training: 'Continuers' and Interviewer Positioning. *Applied Linguistics*, 32(1), 95–112. <https://doi.org/10.1093/applin/amq040>
- Richerich, R. (1974). Les motivations a l'écriture et a la lecture en langue étrangère (Reasons for Reading and Writing a Second Language). *Français Dans Le Monde*.
- Riquois, E. (2015, novembre). Prendre la parole sereinement en classe: Supports, activités, gestion de l'espace. *Journées d'études "Entendre, chanter, voir et se mouvoir. Réflexion sur les supports employés dans la classe de langue"*. <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01341649>
- Riquois, E. (2016). Gérer les émotions dans l'espace de la classe. *Prise de conscience dans la situation d'apprentissage : corps, gestes et paroles*, 90–91. <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01337343>

- Rivière, M. (2016). Des réceptions culturelles aux enseignements culturels : Différences, ressemblances et altérités dans un contexte mondialisé. In V. Spaëth, S. Babault & M. Bento (Éds.), *Tensions en didactique des langues : Entre enjeu global et enjeux locaux* (p. 183–203). Peter Lang. <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-01423955>
- Rivière, V. (2006). *L'activité de prescription en contexte didactique. Analyse psycho-sociale, sémio-discursive et pragmatique des interactions en classe de langue étrangère et seconde*. [Phdthesis, Université de la Sorbonne nouvelle – Paris III]. <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00374551>
- Rivière, V. (2008). Dire de faire, consignes, prescriptions... Usages en classe de langue étrangère et seconde. *Le français dans le monde : Recherches et applications*, 44, 51–59.
- Roche, F. (2015). La communauté linguistique kanak en Nouvelle-Calédonie entre passé et avenir. *Lengas. Revue de sociolinguistique*, 77. <https://doi.org/10.4000/lengas.829>
- Rochex, J.-Y. (2015). Innovation pédagogique et démocratisation de l'école : Un rapport pour le moins problématique. *Pedagogika*, 65(5), 471–486.
- Roelens, C. (2019). Bienveillance. *Le Telemaque*, N° 55(1), 21–34. <https://doi-org.ezproxy.univ-paris3.fr/10.3917/tele.055.0021>
- Rogers, C. (1961). *On Becoming a Person*. Houghton Mifflin.
- Rogers, C. (1969). *Freedom to learn*. Bell & Howell Company.
- Roseman, I. J. (2017). Comment : Frameworks for Theory and Research on Positive Emotions. *Emotion Review*, 9(3), 238–244. <https://doi.org/10.1177/1754073917693925>
- Roulston, K. (2006). Close encounters of the 'CA' kind : A review of literature analysing talk in research interviews. *Qualitative Research*, 6(4), 515–534.
- Rousseau, J.-J. & Launay, M. (1997). *Emile, ou, De l'éducation*. GF-Flammarion.
- Roussi, M. (2009). *Linguistic insecurity of the non-native teachers of foreign languages : The case of Greek -speaking teachers of French* [Theses, Université de la Sorbonne nouvelle – Paris III]. <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00787305>
- Sacks, H., Schegloff, E. A. & Jefferson, G. (1974). A simplest systematics for the organization of turn-taking for conversation. *Language*, 50(4), 696–735.
- Salmela, M. (2014). *True Emotions*. John Benjamins Publishing Company.
- Sanders, R. E. (2005). Validating 'observations' in discourse studies : A methodological reason for attention to cognition. In H. Te Molder & J. Potter (Éds.), *Conversation and Cognition* (p. 57–78). Cambridge University Press.
- Savski, K. (2020). Local problems and a global solution : Examining the recontextualization of CEFR in Thai and Malaysian language policies. *Language Policy*. <https://doi.org/10.1007/s10993-019-09539-8>
- Schadron, G. (2005). Déterminabilité sociale et essentialisme psychologique : Quand une conception essentialiste renforce la confirmation des attentes stéréotypiques. *Les Cahiers Internationaux de Psychologie Sociale, Numéro 67-68(3)*, 77–84.

- Schegloff, E. (1988). From interview to confrontation: Observations of the Bush/Rather encounter. *Research on Language and Social Interaction*, 22, 215–240.
- Schegloff, E. (1992a). On talk and its institutional occasions. In P. Drew & J. Heritage (Éds.), *Talk at work: Interaction in institutional settings* (p. 101–134). Cambridge University Press.
- Schegloff, E. (1992b). Repair after Next Turn: The Last Structurally Provided Defense of Intersubjectivity in Conversation. *American Journal of Sociology*, 97(5), 1295–1345.
- Schegloff, E. (2000). On Granularity. *Annual Review of Sociology*, 26(1), 715–720. <https://doi.org/10.1146/annurev.soc.26.1.715>
- Schegloff, E., Koshki, I., Jacoby, S. & Olsher, D. (2002). Conversation analysis and applied linguistics. *Annual Review of Applied Linguistics*, 22, 3–31.
- Schmid, M. S., Köpke, B. & de Bot, K. (2013). Language attrition as a complex, non-linear development. *International Journal of Bilingualism*, 17(6), 675–682. <https://doi.org/10.1177/1367006912454619>
- Schmidt, R. W. (1990). The Role of Consciousness in Second Language Learning. *Applied Linguistics*, 11(2), 129–158.
- Schmitz, S. (2003). Quelle formation andragogique pour les enseignants universitaires demain? *Actes du Geoforum*, 27. <https://orbi.uliege.be/handle/2268/37793>
- Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. Basic Books.
- Schrock, D., Holden, D. & Reid, L. (2004). Creating Emotional Resonance: Interpersonal Emotion Work and Motivational Framing in a Transgender Community. *Social Problems*, 51(1), 61–81. <https://doi.org/10.1525/sp.2004.51.1.61>
- Seedhouse, P. (1996). Classroom interaction: Possibilities and impossibilities. *ELT Journal*, 50(1), 16–24.
- Seedhouse, P. (2004). *The Interactional Architecture of the Language Classroom: A Conversation Analysis Perspective*. Blackwell.
- Seedhouse, P. (2005). Conversation Analysis and language learning. *Language Teaching*, 38, 165–187.
- Sensevy, G. (2005). Sur la notion de geste professionnel. *La Lettre de l'AIRDF*, 36(1), 4–6. <https://doi.org/10.3406/airdf.2005.1638>
- Servant, D., Lebeau, J. C., Mouster, Y., Hautekeete, M., Logier, R. & Goudemand, M. (2008). La variabilité cardiaque: Un bon indicateur de la régulation des émotions. *Journal de Thérapie Comportementale et Cognitive*, 18(2), 45–48. <https://doi.org/10.1016/j.jtcc.2008.04.003>
- Sevinç, Y. & Dewaele, J.-M. (2018). Heritage language anxiety and majority language anxiety among Turkish immigrants in the Netherlands. *International Journal of Bilingualism*, 22(2), 159–179. <https://doi.org/10.1177/1367006916661635>
- Simons, M., Vanhees, C., Smits, T. & Putte, K. V. D. (2019). Remedying Foreign Language Anxiety through CLIL? A mixed-methods study with pupils, teachers and parents. *Revista de Lingüística y Lenguas Aplicadas*, 14, 153–172.

- Sinclair, S. & Rockwell, G. (2014). Chapitre 12. Les potentialités du texte numérique. In M. Vitali-Rosati & M. E. Sinatra (Éds.), *Pratiques de l'édition numérique* (p. 191-204). Presses de l'Université de Montréal. <http://books.openedition.org/pum/337>
- Singleton, D. (2003). Le facteur de l'âge dans l'acquisition d'une L2: Remarques préliminaires. *Acquisition et interaction en langue étrangère*, 18, 3-15.
- Singleton, D. (2014). Apt to change: The problematic of language awareness and language aptitude in age-related research. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 4(3), 557-571. <https://doi.org/10.14746/ssllt.2014.4.3.9>
- Skidmore, D. & Murakami, K. (Éds.). (2016). *Dialogic pedagogy: The importance of dialogue in teaching and learning*. Multilingual Matters.
- Smith, E. C. (1976). *A Latitudinal Study of Pre-Service Instruction in Flanders' Interaction Analysis Categories*. <https://eric.ed.gov/?id=ED120122>
- Snyder, M. (1987). *Public Appearances, Private Realities: The Psychology of Self-Monitoring*. W. H. Freeman and Company.
- Spaëth, V. (1998). Généalogie du français Langue Étrangère. *Documents pour l'histoire du français langue étrangère et seconde*, 21, 53-61.
- Spaëth, V. (2014). Pour l'histoire en didactique du FLES. In Jose Aguilar, C. Brudermann & M. Leclère (Éds.), *Langues, cultures et pratiques en contextes: Interrogations didactiques* (p. 227-246). Riveneuve éditions. <https://hal-univ-paris3.archives-ouvertes.fr/hal-01422871>
- Spaëth, V. (2016). Le français langue de scolarisation et d'enseignement: Contribution à une histoire connectée en didactique des langues. In P. L. E. scientifiques internationales (Éd.), *Tensions en didactique des langues. Entre enjeu global et enjeux locaux* (Vol. 34, p. 25-48). PETER LANG. <https://hal-univ-paris3.archives-ouvertes.fr/hal-01422808>
- Spaëth, V. & Cicurel, F. (2017). *Agir éthique en didactique du FLE/FLS*. <https://hal-univ-paris3.archives-ouvertes.fr/hal-01692838>
- Steadman, A., Kayi-Aydar, H. & Vogel, S. M. (2018). From college composition to ESL: Negotiating professional identities, new understandings, and conflicting pedagogies. *System*, 76, 38-48. aph.
- Stokoe, E. (2012). Moving Forward with Membership Categorization Analysis: Methods for Systematic Analysis. *Discourse Studies*, 14(3), 277-303. <https://doi.org/10.1177/1461445612441534>
- Stratilaki, S. (2010). Récits langagiers et construction des identités plurielles: Représentations et itinéraires biographiques des élèves plurilingues. *Tréma*, 33-34, 144-154. <https://doi.org/10.4000/trema.2585>
- Stratilaki, S. (2011). Trajectoires plurielles et représentations identitaires chez les élèves plurilingues. *Cahiers de l'ACEDLE*, 8(1), 5-28.
- Stratilaki-Klein, S. (2009). Des identités, des langues et des récits de vie. Schèmes constitués ou nouvelles analogies dans la parole des élèves plurilingues? *Revue de sociolinguistique en ligne*, 13, 168-191.
- Stratilaki-Klein, S. (2012). Plurilingualism, linguistic representations and multiple identities: Crossing the frontiers. *International Journal of Multilingualism and Multiculturalism.*, 9(2). <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01463794>

- Stratilaki-Klein, S. (2014). Discourse, representation and language practices: Negotiating plurilingual identities and spaces. In A. Grommes P. & Hu (Éd.), *Plurilingual Education*. Benjamins. <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-01239934>
- Stratilaki-Klein, S. (2016a). Migration, Identität und Rekonstruktionen: Vom monolingualen Habitus zur Mehrsprachigkeit? In I. D. Anke Wegner (Éd.), *Mehrsprachigkeit und Bildungsgerechtigkeit* (Vol. 1). Barbara Budrich. <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01465291>
- Stratilaki-Klein, S. (2016b). *Vers une grammaire de l'identité plurilingue: Voix de soi dans le discours des élèves plurilingues*. <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01433319>
- Studer, P. (2017). Reflexivity and academic writing: How supervisors deal with self-discovery in student teachers' bachelor's theses. *International Journal of Applied Linguistics*, n/a-n/a. <https://doi.org/10.1111/ijal.12167>
- Suzuki, Y. & DeKeyser, R. (2017). The Interface of Explicit and Implicit Knowledge in a Second Language: Insights From Individual Differences in Cognitive Aptitudes. *Language Learning*, 67(4), 747-790. <https://doi.org/10.1111/lang.12241>
- Svensson, P. (2012). Beyond the Big Tent. In M. K. Gold (Éd.), *Debates in the Digital Humanities* (p. 36-49). University of Minnesota Press. <http://dhdebates.gc.cuny.edu/debates/text/22>
- Swain, M. (2013). The inseparability of cognition and emotion in second language learning. *Language Teaching*, 46(2), 195-207. <https://doi.org/10.1017/S0261444811000486>
- Swain, M. & Lapkin, S. (1998). Interaction and Second Language Learning: Two Adolescent French Immersion Students Working Together. *The Modern Language Journal*, 82(3), 320-337.
- Talmy, S. (2011). The Interview as Collaborative Achievement: Interaction, Identity, and Ideology in a Speech Event. *Applied Linguistics*, 32(1), 25-42. <https://doi.org/10.1093/applin/amq027>
- Tanghe, S. & Park, G. (2016). "Build[ing] something which alone we could not have done": International collaborative teaching and learning in language teacher education. *System*, 57, 1-13. <https://doi.org/10.1016/j.system.2016.01.002>
- Tardieu, C. & Horgues, C. (2020). *Redefining Tandem Language and Culture Learning in Higher Education*. Routledge.
- Tcherkezoff, S. (2015). La culture sans essentialisme. *Le Debat*, n° 186(4), 81-93.
- Te Molder, H. & Potter, J. (Éds.). (2005). *Conversation and Cognition*. Cambridge University Press.
- Teimouri, Y. (2018). Differential Roles of Shame and Guilt in L2 Learning: How Bad Is Bad? *The Modern Language Journal*, 102(4), 632-652. <https://doi.org/10.1111/modl.12511>
- Tellier, M. (2016). Prendre son cours à bras le corps. De l'articulation des modalités kinésiques avec la parole. *Recherches en didactique des langues et des cultures. Les cahiers de l'Acedle*, 13(13-1), Article 1. <https://doi.org/10.4000/rdlc.474>
- Tellier, M. & Cadet, L. (2014). *Le corps et la voix de l'enseignant: Théorie et pratique*. Ed. Maison des langues.

- Tellier, M. & Yerian, K. D. (2018). Mettre du corps à l'ouvrage : Travailler sur la mise en scène du corps du jeune enseignant en formation universitaire. *Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité. Cahiers de l'Apliut*, Vol. 37 N°2, Article Vol. 37 N°2. <https://doi.org/10.4000/apliut.6079>
- ten Have, P. (1999). *Doing Conversational Analysis: A Practical Guide*. Sage.
- Tembe, J. & Norton, B. (2008). Promoting Local Languages in Ugandan Primary Schools: The Community as Stakeholder. *The Canadian Modern Language Review / La revue canadienne des langues vivantes*, 65(1), 33–60. <https://muse.jhu.edu/article/253979>
- Terrien, P. (2016). *La métamorphose de l'émotion musicale : Entre expériences et savoirs : réflexions didactiques en musicologie*. L'Harmattan.
- Tévar, J. M. (2014). « A native accent is always attractive » : Perception of British English varieties by EFL Spanish students. *Lenguas modernas*, 43, 45–78.
- The Douglas Fir Group. (2016). A Transdisciplinary Framework for SLA in a Multilingual World. *The Modern Language Journal*, 100(S1), 19–47. <https://doi.org/10.1111/modl.12301>
- The ENROPE Group. (2021). The ENROPE Project for Junior Researchers in the Field of Plurilingualism and Education. *Language Education and Multilingualism – The Langscape Journal*, 3. <https://doi.org/10.18452/22330>
- Theobald, M. (2012). Video-stimulated accounts : Young children accounting for interactional matters in front of peers. *Journal of Early Childhood Research*, 10(1), 32–50. <https://doi.org/10.1177/1476718X11402445>
- Theodórsdóttir, G. (2018). L2 Teaching in the Wild: A Closer Look at Correction and Explanation Practices in Everyday L2 Interaction. *The Modern Language Journal*, 102, 30–45. <https://doi.org/10.1111/modl.12457>
- Theureau, J. (2010). Les entretiens d'autoconfrontation et de remise en situation par les traces matérielles et le programme de recherche « cours d'action ». *Revue d'anthropologie des connaissances*, Vol 4, 2(2), 287–322. <https://doi.org/10.3917/rac.010.0287>
- Thornbury, S. & Slade, D. (2006). *Conversation : From description to pedagogy*. Cambridge University Press.
- Tinsley, T. (2003). L'enseignement des langues pour le développement individuel. In V. Dupuis, F. Heyworth, K. Leban, M. Szesztay & T. Tinsley (Éds.), *Face à l'avenir : Les Enseignants En Langues Étrangères à Travers l'Europe* (p. 53–65). Éditions du Conseil de l'Europe.
- Tiré, M., Miguel Addisu, V. & Frier, C. (2017). Acculturation à l'écrit et gestes d'étayage au CP : La parole du texte, de l'élève, du maître. *Lidil. Revue de linguistique et de didactique des langues*, 55, Article 55. <https://doi.org/10.4000/lidil.4159>
- Tochon, F. (2000). Recherche sur la pensée des enseignants : Un paradigme à maturité. *Revue Française de Pédagogie*, 133, 129–157.
- Tournier-Sol, K. (2017). Le UKIP, artisan du Brexit? *Revue Française de Civilisation Britannique. French Journal of British Studies*, 22(XXII-2), Article 2. <https://doi.org/10.4000/rfcb.1378>
- Tracy, J. L. & Randles, D. (2011). Four Models of Basic Emotions : A Review of Ekman and Cordaro, Izard, Levenson, and Panksepp and Watt. *Emotion Review*, 3(4), 397–405. <https://doi.org/10.1177/1754073911410747>

- Traverso, V. (2017). Formulations, reformulations et traductions dans l'interaction : Le cas de consultations médicales avec des migrants. *Revue française de linguistique appliquée*, Vol. XXII(2), 147-164.
- Trébert, D. & Fillietaz, L. (2017). L'analyse des interactions, une ressource pour l'activité du formateur-concepteur : Le cas de la formation continue des tuteurs en éducation de l'enfance. *Les dossiers des sciences de l'éducation*, 38, 29-48. <https://doi.org/10.4000/dse.1497>
- Trévisiol, P. & Larruy, M. M. (2015). Reformulation et multimodalité dans un cours en visioconférence. *CORELA - COgniton, REprésentation, LAngage, Hors Série*(18). <https://doi.org/10.4000/corela.4155>
- Tricot, A. (2017). *L'innovation pédagogique*. Éditions Retz.
- Tsang, W. K. (2004). Teachers' personal practical knowledge and interactive decisions. *Language Teaching Research*, 8(2), 163-198.
- Uggen, M. S. (2012). Reinvestigating the Noticing Function of Output : Noticing Function of Output. *Language Learning*, 62(2), 506-540. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9922.2012.00693.x>
- Underhill, A. (1999). Facilitation in language teaching. In J. Arnold (Éd.), *Affect In Language Learning* (p. 125-141). Cambridge University Press.
- Van den Stock, J., Righart, R. & de Gelder, B. (2007). Body expressions influence recognition of emotions in the face and voice. *Emotion*, 7(3), 487-494. <https://doi.org/10.1037/1528-3542.7.3.487>
- Van Lier, L. (2004). *The ecology and semiotics of language learning : A sociocultural perspective*. Birkhäuser.
- Van Patten, B. (2016). Why Explicit Knowledge Cannot Become Implicit Knowledge. *Foreign Language Annals*, n/a-n/a. <https://doi.org/10.1111/flan.12226>
- Vasseur, M.-T. (2000). De l'usage de l'inégalité dans l'interaction-acquisition en langue étrangère. *Acquisition et interaction en langue étrangère*, 12, 51-76.
- Vasseur, M.-T. (2005). *Rencontres de langues*. Didier.
- Vayssière, B. (2011). Mettre les parlementaires européens devant leurs responsabilités. *Parlement[s], Revue d'histoire politique*, 2(16), 175-187.
- Vega Umaña, A. L. (2019). Perceptions des spécificités du travail et du rôle enseignant dans le secteur Lansad : Diversité et convergences. *Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité. Cahiers de l'Apliu*, Vol. 38 N°1, Article Vol. 38 N°1. <https://doi.org/10.4000/apliut.6941>
- Véronique, D., Carlo, C., Granget, C., Kim, J.-O. & Prodeau, M. (2009). *L'Acquisition de la grammaire du français, langue étrangère*. Didier.
- Véronique, G. D. (2010). De l'ESPPPE à l'UER EFPE : L'émergence d'un acteur universitaire de la didactique du FLE (1945-1980). *Documents pour l'histoire du français langue étrangère ou seconde*, 44, 89-102.
- Verspoor, M., Lowie, W., Chan, H. P. & Vahtrick, L. (2017). Linguistic complexity in second language development : Variability and variation at advanced stages. *Recherches en didactique des langues et des cultures. Les cahiers de l'Acedle*, 14(1). <https://doi.org/10.4000/rdlc.1450>

- Villena Ponsoda, J. A. (2008). Sociolingüística: Corrientes y perspectivas. In R. Reyes (Éd.), *Diccionario Crítico de Ciencias Sociales*. <https://webs.ucm.es/info/eurotheo/diccionario/S/index.html>
- Vinatier, I. (2012). *Réflexivité et développement professionnel: Une orientation pour la formation*. Octares Editions.
- Vinciguerra, A., Réveillère, C., Potard, C., Lyant, B., Cornu, L. & Courtois, R. (2019). Étudiants à risque de décrochage selon le profil de personnalité: Resilients, Overcontrollers et Undercontrollers. *L'Encéphale*, 45(2), 152-161. <https://doi.org/10.1016/j.encep.2018.07.002>
- Virat, M. (2014). *Dimension affective de la relation enseignant-élève: Effet sur l'adaptation psychosociale des adolescents (motivations, empathie, adaptation scolaire et violence) et rôle déterminant de l'amour compassionnel des enseignants* [Phdthesis, Université Paul Valéry - Montpellier III]. <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-01129076/document>
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.
- Walsh, S. (2006). Talking the talk of the TESOL classroom. *ELT Journal*, 60(2), 133-141.
- Walsh S. & Li L. (2013). Conversations as space for learning. *International Journal of Applied Linguistics*, n/a-n/a. <https://doi.org/10.1111/ijal.12005>
- Wanlin, P. (2009). La pensée des enseignants lors de la planification de leur enseignement. *Revue Française de Pédagogie*, 166, 89-128.
- Wanlin, P. & Crahay, M. (2012). La pensée des enseignants pendant l'interaction en classe. Une revue de la littérature anglophone. *Education & didactique*, vol.6(1), 9-46.
- Waring, H. Z. (2008). Using Explicit Positive Assessment in the Language Classroom: IRF, Feedback, and Learning Opportunities. *The Modern Language Journal*, 92(4), 577-594.
- Waring, H. Z. (2009). Moving out of IRF (Initiation-Response-Feedback): A Single Case Analysis. *Language Learning*, 59(4), 796-824. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9922.2009.00526.x>
- Waring, H. Z. (2013). Doing Being Playful in the Second Language Classroom. *Applied Linguistics*, 34(2), 191-210. <https://doi.org/10.1093/applin/ams047>
- Watorek, M., Rast, R., Durand, M., Dimroth, C. & Starren, M. (2017). L'influence du type d'enseignement sur l'appropriation de la morphologie au début de l'apprentissage d'une langue étrangère. *Le Français Dans Le Monde – Recherches et Applications*, 61, 47-61.
- Watorek, M., Durand, M. & Starosciak, K. (2016). L'impact de l'input et du type de tâche sur la production de la morphologie nominale en polonais par des apprenants francophones débutants. *Discours. Revue de linguistique, psycholinguistique et informatique*, 18. <https://doi.org/10.4000/discours.9163>
- Watorek, M., & Wauquier-Gravelines, S. (2016). Diversité d'approches et de méthodes en acquisition des langues secondes. *Revue française de linguistique appliquée*, Vol. XXI(2), 5-17.
- Wei, L. (2018). Translanguaging as a Practical Theory of Language. *Applied Linguistics*, 39(1), 9-30. <https://doi.org/10.1093/applin/amx039>

- Wenden, A. (1991). *Learner strategies for learner autonomy: Planning and implementing learner training for language learners*. Prentice Hall.
- Wentzel, B. (2015). Questions de subjectivité en formation professionnelle des enseignants. *Recherche & formation*, 80, 17-32.
- Wernicke, M. (2018). Plurilingualism as agentic resource in L2 teacher identity. *System*, 79, 91-102. <https://doi.org/10.1016/j.system.2018.07.005>
- Widdowson, H. G. (2006). Applied linguistics and interdisciplinarity. *International Journal of Applied Linguistics*, 16(1), 93-96. <https://doi.org/10.1111/j.1473-4192.2006.00108.x>
- Williams, M. & Burden, R. L. (1997). *Psychology for Language Teachers: A social constructivist approach*. CUP.
- Wong, J. & Olsher, D. (2000). Reflections on Conversation Analysis and Nonnative Speaker Talk : An Interview with Emanuel Schegloff. *Issues in Applied Linguistics*, 11(1), 111-128.
- Wong, J. & Waring, H. Z. (2009). 'Very good' as a teacher response. *ELT Journal*, 63(3), 195-203.
- Woods, D. (1996). *Teacher Cognition in Language Teaching: Beliefs, decision-making and classroom practice*. Cambridge University Press.
- Woods, D. & Knoerr, H. (2014). L'autoconfrontation et les verbalisations comme expériences de pensée. *Le Français Dans Le Monde – Recherches et Applications*, 56, 16-32.
- Wortham, S., Mortimer, K., Lee, K., Allard, E. & White, K. D. (2011). Interviews as Interactional Data. *Language in Society*, 40(Special Issue 01), 39-50. <https://doi.org/10.1017/S0047404510000874>
- Xue, L. & Schneider, R. (2015). Interaction en formation des enseignants de langue : Sensibilisation de futurs enseignants sur le plan émotionnel par un dispositif hybride interactif. *Recherches en Didactique des Langues et Cultures : les Cahiers de l'acedle*, 12(3). <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01415949>
- Załoski, M. & Makara-Studzinska, M. (2018). Emotional labour in medical professions. Review of literature from the period 2010-2017. *Psychiatria i Psychologia Kliniczna*, 18(2), 194-199.
- Zembylas, M. (2003). Emotions and Teacher Identity: A poststructural perspective. *Teachers and Teaching*, 9(3), 213-238. <https://doi.org/10.1080/13540600309378>
- Zimmerman, D. H. (1998). Identity, Context and Interaction. In C. Antaki & S. Widdicombe (Éds.), *Identities in Talk* (p. 87-106). SAGE.
- Zou, K. H., Tuncali, K. & Silverman, S. G. (2003). Correlation and Simple Linear Regression. *Radiology*, 227(3), 617-628. <https://doi.org/10.1148/radiol.2273011499>
- Zouari, Y. (2010). Pédagogie et didactique à l'épreuve de la modernité. *Questions Vives. Recherches en éducation*, Vol. 4 n°13, 305-323. <https://doi.org/10.4000/questionsvives.237>
- Zourou, K. (2012). On the attractiveness of social media for language learning : A look at the state of the art. *Alsic. Apprentissage Des Langues et Systèmes d'Information et de Communication*, Vol. 15, n°1. <https://doi.org/10.4000/alsic.2436>

Épistémologie et méthodologie de l'observation de l'agir professoral

Didactique et pédagogie en formation d'enseignant.e.s de langue

Mots-clé : agir professoral, didactique des langues, dimension intra- et interpersonnelle, émotion, formation initiale d'enseignants, médiation, multimodalité, pratique pédagogique, réflexivité, socio-constructivisme

Cette synthèse se structure en trois parties. La première partie comporte trois chapitres. Dans le chapitre 1 j'explicité mon positionnement épistémologique, idéologique et identitaire, en tant qu'enseignant-chercheur, en didactique des langues, dans une université francilienne, pendant le premier quart du 21^{ème} siècle. Le chapitre 2 porte sur les deux problématiques centrales qui émergent de mes travaux, notamment « l'analyse de l'interaction didactique » et « l'analyse de l'agir professoral ». Dans le chapitre 3 je regroupe et synthétise des propositions de contenus formatifs, tels que je les ai préconisées dans mes travaux de recherche. J'y explicité aussi les complémentarités possibles que je perçois entre formation de (futur.e.s) enseignant.e.s de langue, apprentissage d'une langue et recours à des solutions technologiques, et commente des problématiques complémentaires à l'agir professoral, telles que le rapport à des normes ou encore l'étude des représentations vis-à-vis de pratiques et de politiques plurilingues.

La deuxième partie de cette synthèse comporte un seul chapitre, dans lequel je scrute les évolutions méthodologiques que l'analyse de mes travaux m'a permis de constater, notamment en ce qui concerne la définition de protocoles de recherche. J'y explicité aussi certaines de mes pratiques de chercheur en didactique des langues, que je situe dans la mouvance des humanités numériques. Enfin, la prise de recul par rapport à mes propres pratiques me permet aussi de me projeter dans le rôle de directeur et d'accompagnateur de projets de recherche.

Dans la troisième partie, de nature conclusive, je précise des pistes d'ouverture en ce qui concerne les lignes de recherche que j'aimerais suivre dans le futur.