



HAL
open science

Imaginaire et pratiques d'enseignement/apprentissage des langues. Pour une focalisation sur l'expérience intersubjective

Catherine Muller

► **To cite this version:**

Catherine Muller. Imaginaire et pratiques d'enseignement/apprentissage des langues. Pour une focalisation sur l'expérience intersubjective. Linguistique. Université Sorbonne Nouvelle, 2021. tel-04691413

HAL Id: tel-04691413

<https://hal.science/tel-04691413v1>

Submitted on 8 Sep 2024

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

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

Université Sorbonne Nouvelle
ÉCOLE DOCTORALE 622 Sciences du langage
ÉQUIPE D'ACCUEIL 2288 Didactique des langues, des textes et des cultures
Section 7

Dossier présenté en vue de l'habilitation à diriger des recherches

Catherine Muller

Imaginaire et pratiques d'enseignement/apprentissage des langues
Pour une focalisation sur l'expérience intersubjective en
didactique des langues

Document 1 : Note de synthèse

Jury

Nathalie AUGER, Professeure, Université Paul-Valéry - Montpellier 3, rapporteure

Lucile CADET, Professeure, Université de Cergy-Pontoise

Francine CICUREL, Professeure émérite, Université Sorbonne Nouvelle

Danièle MOORE, Professeure, Simon Fraser University (Canada)

Christian OLLIVIER, Professeur, Université de La Réunion, rapporteur

Valérie SPAËTH, Professeure, Université Sorbonne Nouvelle, garante

18 novembre 2021

*Pour Eleni,
source inépuisable d'émerveillement*

« À sa naissance, en son essor, l'image est, en nous, le sujet du verbe imaginer. Elle n'est pas son complément. Le monde vient s'imaginer dans la rêverie humaine. »

(Bachelard, [1943] 1992 : 22)

Remerciements

Je tiens à exprimer ma profonde reconnaissance à Valérie Spaëth qui a accepté avec enthousiasme de se porter garante et m'a accordé de son précieux temps en des périodes très chargées. Son accompagnement bienveillant, la finesse de ses relectures et de ses conseils m'ont permis d'approfondir mes réflexions et d'affirmer mon positionnement. Je la remercie très chaleureusement de l'intérêt qu'elle a manifesté pour mon projet et des orientations fructueuses qu'elle m'a suggérées.

Je voudrais remercier du fond du cœur Francine Cicurel dont le contact insuffle une telle énergie et un tel désir de recherche. Les rencontres avec le groupe Interactions didactiques et agir professoral (IDAP), que j'ai pu rejoindre grâce à sa grande générosité, ont été déterminantes dans mon cheminement. Je ne puis dire à quel point les échanges si riches lors de ces séances m'ont nourri intellectuellement.

J'adresse mes vifs remerciements à Nathalie Auger, Lucile Cadet, Danièle Moore et Christian Ollivier, dont les recherches constituent une source d'inspiration très féconde pour moi. C'est un honneur qu'ils participent au jury de cette habilitation.

J'ai eu la grande chance d'être intégrée dans des laboratoires très accueillants. Merci à tous les collègues du DILTEC, du LIDILEM et d'autres horizons avec lesquels j'ai eu le plaisir de travailler et de participer à des projets de recherche stimulants.

Je n'oublie pas les apprenants, étudiants et stagiaires que j'ai rencontrés et grâce auxquels j'ai pu enrichir mes pratiques et mes réflexions.

Un immense merci à mes parents pour leurs relectures, le fort intérêt qu'ils ont toujours porté à mes travaux et surtout leur soutien indéfectible. Leur amour et leur confiance représentent une aide inestimable.

Clair-Antoine et Eleni, vous avez déployé des trésors de patience et de compréhension ces deux dernières années. Tous mes remerciements s'adressent à vous qui illuminez de douceur et de joie le quotidien.

Sommaire

Remerciements	7
Sommaire	9
Composition du dossier scientifique	11
Introduction	13
Genèse du projet.....	13
Objectifs et organisation de la synthèse	15
Chapitre 1 : L’imaginaire, une notion opérante en didactique des langues	17
1.1. Relecture d’un parcours	17
1.2. Approches de l’imaginaire en sciences humaines et sociales	27
1.3. Imaginaire et didactique des langues : une relation étroite	40
1.4. Objets de recherche autour de l’imaginaire et des pratiques d’enseignement/apprentissage des langues	48
1.5. Pour une focalisation sur l’expérience intersubjective en didactique des langues.....	60
Conclusion.....	67
Chapitre 2 : L’imaginaire esthétique-ludique : une ouverture sur l’ailleurs dans les pratiques d’enseignement des langues.....	71
2.1. Images et œuvres d’art dans l’enseignement des langues : éléments de contextualisation	71
2.2. Œuvres d’art et implication des apprenants dans les interactions	77
2.3. Réception des œuvres d’art par les apprenants et intericonicité	81
2.4. Différentes orientations possibles pour les activités fondées sur des œuvres d’art.....	88
2.5. La fiction dans les interactions didactiques.....	94
2.6. Perspectives de recherche et d’encadrement doctoral	97
Conclusion.....	108
Chapitre 3 : Imaginaire de soi, imaginaire de l’Autre et pratiques d’enseignement/apprentissage des langues	109
3.1. Approches de l’imaginaire de soi et de l’imaginaire de l’Autre	109
3.2. Agir professoral et imaginaire de l’enseignant	116
3.3. Imaginaire de l’Autre et relations interpersonnelles	126
3.4. Imaginaire de l’Autre et dimensions interculturelles	136

3.5. Perspectives de recherche et d'encadrement doctoral	149
Conclusion.....	156
Chapitre 4 : Imaginaire et pratiques de formation des enseignants de langue	159
4.1. Place des discours réflexifs dans les pratiques de formation et de recherche : questions liminaires	159
4.2. Imaginaire et réflexivité dans la formation des enseignants de langue : deux notions étroitement liées	167
4.3. Imaginaire professoral d'enseignants de langue en formation	179
4.4. Imaginaire des langues d'enseignants de langue en formation	187
4.5. Imaginaire du numérique d'enseignants de langue en formation	197
4.6. Perspectives de recherche et d'encadrement doctoral	207
Conclusion.....	222
Conclusion générale et perspectives	225
Reconnaissance de soi et ouverture à l'Autre	225
Expérience de l'HDR	226
Accompagnement doctoral et perspectives	227
Liste des travaux sélectionnés	229
Liste exhaustive des travaux.....	233
Publications	233
Travaux académiques	239
Communications.....	239
Bibliographie.....	245
Index des auteurs.....	293
Index des notions	301
Table des matières.....	309

Composition du dossier scientifique

Le dossier présenté en vue de l'obtention de l'habilitation à diriger des recherches (HDR) est constitué des éléments suivants :

- Le **premier document** comprend une synthèse intitulée *Imaginaire et pratiques d'enseignement/apprentissage des langues. Pour une focalisation sur l'expérience intersubjective en didactique des langues*. Le mémoire retrace mon parcours sous l'angle de l'imaginaire et met en exergue les apports de cette notion pour la compréhension des pratiques d'enseignement/apprentissage des langues. L'expérience vécue par le sujet en interaction avec l'Autre, au centre de la réflexion, est proposée comme une orientation de recherche en didactique des langues.
- Le **deuxième document**, *Aborder l'œuvre d'art dans l'enseignement des langues*, correspond à l'ouvrage co-écrit avec Nathalie Borgé et publié en 2020 aux éditions Didier. Je m'y réfère dans la synthèse comme PUB01.
- Le **troisième document** rassemble les travaux sélectionnés pour la candidature à l'HDR. Ce recueil comporte 32 publications : 18 articles, dont un sous presse, 11 chapitres, dont deux sous presse, deux textes parus dans des actes de colloque et une section de rapport de recherche. L'organisation retenue reprend celle des chapitres 2, 3 et 4 de la synthèse. La numérotation, thématique et non chronologique, va de PUB02 à PUB33 : c'est la dénomination qui apparaît dans la synthèse lorsque je me réfère à ces publications.
- Le **quatrième document** se compose d'une présentation analytique des 33 publications figurant dans les deux documents précédents, ainsi que de notes sur l'orientation des recherches futures et des propositions d'encadrements doctoraux. Afin de faciliter la lecture, la même organisation thématique que celle présente dans les documents 1 et 3 a été reprise.
- Le **cinquième document** constitue un curriculum vitæ (CV) détaillé, incluant la liste de l'ensemble de mes publications et communications. Lorsque ces travaux n'ont pas été sélectionnés pour l'HDR, je m'y réfère dans la synthèse avec les codes présentés dans le CV qui s'appuient sur une classification sur leur nature (CHAP pour chapitre, ACL pour article publié dans une revue à comité de lecture, etc.). La liste exhaustive de mes travaux, accompagnée de la dénomination retenue dans la synthèse, est rappelée à la fin du document 1.
- Le **sixième document** contient le rapport de soutenance de ma thèse de doctorat, intitulée *Paroles sur images. Les interactions orales déclenchées par des photographies d'auteur en classe de français, langue étrangère* et soutenue le 25 octobre 2011. Le jury était composé de Jean-Claude Beacco, directeur de thèse, Université Sorbonne Nouvelle, Philippe Blanchet, rapporteur, Université Rennes 2 - Haute-Bretagne, Véronique Castellotti, rapporteure, Université François Rabelais - Tours, Francine Cicurel, présidente, Université Sorbonne Nouvelle, Jean-Jacques Courtine, Université Sorbonne Nouvelle, Francis Yaiche, Université Paris Descartes - Paris 5.

Introduction

« *Tout ce vent qui vente du poème est le poème même qui déjà s'anime* »

(Glissant, 2009 : 23)

Genèse du projet

Me lancer dans l'*aventure* de l'habilitation à diriger des recherches (HDR), telle est l'idée qui a progressivement germé dans mon esprit à partir du printemps 2019. Je savais alors que mon projet de congé de recherche et conversion thématique (CRCT), « Imaginaire et agir professoral en classe de langue », déposé à l'automne 2018, avait été accepté pour le premier semestre de l'année universitaire 2019-2020¹. Je l'avais rédigé pendant mon congé de maternité afin de relier mes thématiques autour de l'œuvre d'art et de la pensée enseignante, sans songer alors à la possibilité de préparer une HDR. C'est dans les mois suivants que le projet a mûri.

L'envie de m'engager dans une telle entreprise est née d'une prise de conscience de la place fondamentale de l'imaginaire dans mes travaux. Cette notion, que j'avais mobilisée çà et là, irriguait en réalité l'ensemble de mes recherches. Il s'agissait ni plus ni moins que de la pierre angulaire de mon parcours. Tout cela m'est apparu comme une évidence le 1^{er} avril 2019, jour où j'ai commencé à formuler de premières idées, associant dès ce moment l'imaginaire aux pratiques. La cohérence s'est révélée à moi de façon éclatante et un fil conducteur s'est ainsi imposé. Tout se tenait donc.

Cette découverte inattendue, que je qualifierais de moment épiphanique, est à l'origine de mon désir de réinterpréter mon cheminement intellectuel à l'aune de la notion d'imaginaire, toujours présente en arrière-fond sans que je ne le réalise jusqu'alors. Le souhait de mettre en lumière la cohérence qui a façonné mes travaux, dans une large mesure à mon insu, évoquera peut-être une approche romantique de l'inspiration sous forme de révélation. Je ne peux cependant passer sous silence le sentiment d'un souffle nouveau, d'un regain d'énergie qui m'a envahie lorsque j'ai pris conscience de l'existence d'une colonne vertébrale insoupçonnée dans mes travaux.

Travailler sur l'imaginaire, voilà un projet ô combien enthousiasmant à mes yeux. Comme le formulent L. Van Campendhoudt et R. Quivy, « [o]n ne fait bien que ce à quoi on trouve sens, intérêt, voire plaisir » ([1988] 2011 : 102). J'ai ainsi voulu montrer le sens, l'intérêt et le plaisir que je trouve aux thématiques que j'ai abordées. Si l'explicitation de mes centres d'intérêt me semble si stimulante, ce n'est certainement pas étranger aux difficultés que j'ai éprouvées par le passé à identifier mes objets d'étude. Lors de l'année 2013-2014 de mon recrutement comme maître de conférences à l'Université Stendhal – Grenoble 3, devenue depuis l'Université Grenoble Alpes, une collègue m'avait ainsi demandé sur quoi je travaillais au juste. J'avais alors énuméré plusieurs orientations, sans être à même de définir clairement un axe structurant mes recherches. Cette question est restée en suspens et a continué à trotter dans ma tête. J'ai

¹ À la fois par le conseil national des universités et par l'Université Grenoble Alpes.

pensé par la suite à différentes thématiques susceptibles de représenter mes divers intérêts : les émotions et la dimension affective, les relations interpersonnelles, le « rapport à ». J'ai réfléchi à des mots-clés comme les interactions, l'agir professoral, la formation des enseignants, ou encore l'image, à la fois présente comme support d'enseignement et comme outil pour le développement de la réflexivité. En relisant mon projet de CRCT, j'ai retrouvé cette volonté de rendre compte d'un cheminement. Voici ce que j'y ai notamment écrit :

Les études que j'ai réalisées depuis ma thèse s'inscrivent toutes dans une approche ethnographique visant à mieux comprendre ce qui est en jeu dans l'enseignement/apprentissage des langues. Après m'être focalisée sur l'analyse des interactions en classe de langue, j'ai souhaité explorer les discours réflexifs d'enseignants et d'apprenants, afin de mieux appréhender le rapport à soi, le rapport à l'autre (à travers les dimensions interculturelles et la relation didactique), le rapport aux langues (dans le cadre de travaux autour de biographies langagières) et le rapport à l'enseignement/apprentissage, à la fois en présentiel et à distance. La subjectivité, les dimensions socio-affectives et l'imaginaire traversent l'ensemble de mes travaux.

La piste de l'imaginaire était déjà amorcée à l'automne 2018, mais un temps de maturation allait se révéler nécessaire. Au printemps et à l'été 2019, j'ai rassemblé de nombreuses idées et j'ai alors ressenti une forte envie de préparer une HDR, dans la perspective d'explorer la notion d'imaginaire, mais également de pouvoir encadrer des recherches doctorales. Ne pas être à même d'accompagner des étudiants désireux de poursuivre en thèse à la suite de leur mémoire a représenté une source de déception pour moi. En octobre 2019, ayant une idée relativement précise de mon projet et des orientations que je souhaitais développer, j'ai sollicité Valérie Spaëth qui a accepté à ma grande joie d'être ma garante.

Dans le descriptif de recherche élaboré pour le CRCT, c'est l'imaginaire dans sa dimension fictionnelle que j'envisageais. La capacité des enseignants de langue à mettre en scène des situations fait partie de leur répertoire didactique et peut en ce sens être interrogée sous l'angle de l'agir professoral. Lorsque j'ai commencé à réfléchir à la notion d'imaginaire, une autre dimension que la feintise ludique m'est très vite apparue, celle du réseau de conceptions mentales. Intuitivement, je souhaitais embrasser ces deux grandes acceptions que je percevais. Des lectures abondantes dans différents domaines à partir de l'automne 2019 m'ont permis de nourrir largement mes réflexions initiales et notamment de prendre conscience de l'existence d'un imaginaire prospectif.

En tant qu'enseignants-chercheurs, nous alternons différentes activités, certaines davantage axées sur la lecture d'auteurs ou la relecture, qu'il s'agisse de nos propres écrits lors de révisions, de textes d'étudiants à évaluer (copies, dossiers, mémoires, thèses) ou d'articles produits par des collègues dans le cadre d'expertises ou de coordinations. D'autres moments sont consacrés à la rédaction de textes scientifiques, de réponses à des appels à projets, de cours conçus pour l'enseignement à distance... La préparation et l'organisation de séances

d'enseignement nous occupent grandement, de même que les échanges avec les étudiants². Mais être chercheur, c'est également connaître des périodes de recueil et d'analyse de corpus.

L'élaboration de la présente note de synthèse est intervenue après un moment que je qualifierais de « creux » en termes d'écrits personnels. J'avais alors terminé la corédaction avec Nathalie Borgé de l'ouvrage *Aborder l'œuvre d'art dans l'enseignement des langues*, paru en janvier 2020 chez Didier, et j'avais envie d'engager de nouvelles recherches³. La notion d'imaginaire m'a ainsi permis d'entrer dans une dynamique renouvelée. La dimension de création présente dans l'HDR m'a semblé exaltante et je me suis laissée porter par cet enthousiasme. Le fait de me replonger dans des objets d'étude que j'avais choisis m'a fortement réjouie, de même que la possibilité de pouvoir adopter à mon tour la démarche réflexive que je préconise auprès de mes étudiants.

Pendant la période de CRCT, j'ai commencé la rédaction de la note de synthèse, parallèlement à la relecture des épreuves de l'ouvrage (PUB01) et à l'élaboration de trois études, sur l'imaginaire professoral (COMI25), sur les images et les dimensions interculturelles (PUB22), sur les littératies multimodales dans le contexte de Twitter (ACL21)⁴. La phase d'écriture des différents chapitres de ce mémoire s'est poursuivie jusqu'en 2021.

Objectifs et organisation de la synthèse

L'écrit de synthèse offrant une large part de liberté aux candidats à l'HDR, il me semble nécessaire de préciser les dimensions que j'ai souhaité y faire apparaître. On l'a vu, mon projet initial a été de revisiter mon parcours de recherche sous le prisme de l'imaginaire, en relation avec les pratiques d'enseignement/apprentissage des langues. Je m'emploierai ainsi à montrer comment cette notion traverse l'ensemble de mes travaux et leur apporte une cohérence. Pour chacune des thématiques développées, j'énoncerai des perspectives de recherche ainsi que des propositions d'encadrement doctoral. Plus largement, j'envisage ce texte comme une démonstration. Je formule le vœu, si ce n'est de rédiger un manifeste ou un plaidoyer pour une prise en compte accrue de l'imaginaire en didactique des langues, tout du moins de mettre en évidence la place fondamentale de cette notion dans le champ, en continuité avec les recherches initiées sur la question (Auger, Dervin & Suomela-Salma, dir, 2009 ; Blin, 2008).

Au fil de l'élaboration de cet écrit, j'ai pu caractériser plus précisément une orientation de recherche et c'est ce qui m'a permis d'ajouter le sous-titre « Pour une focalisation sur l'expérience intersubjective en didactique des langues ». J'ai très vite été intéressée dans mon parcours par l'implication du sujet dans les interactions. Ce qui m'a progressivement animée, c'est la volonté de comprendre la perception par le sujet de son action en interaction avec l'Autre. Trois dimensions sont fondamentales pour moi : l'expérience vécue, la prise en compte

² Je ne développerai pas ici les tâches administratives, les courriels et les réunions, part très conséquente de l'activité professionnelle.

³ Je me rappelle avoir ressenti pendant l'été précédant ma prise de fonction à l'Université Stendhal une forme de « panne d'inspiration ». À ce moment précis, j'avais du mal à dire sur quoi j'avais envie de travailler. Cette période de « blanc » a été de courte durée, j'ai très vite eu des opportunités de projets et de nouvelles recherches, mais je trouve important de la mentionner.

⁴ Les références de mes publications et communications sont indiquées à la fin de la synthèse.

du sujet et la relation à l'altérité. Cela me conduit à m'intéresser à la façon dont les sujets vivent leurs pratiques d'enseignement, d'apprentissage, de formation, mais également leurs pratiques langagières, fictionnelles et communicatives en interaction avec l'Autre. Je veillerai à mettre en relation cette approche avec les recherches menées en didactique des langues dans une visée épistémologique.

J'ai choisi d'organiser la note de synthèse en quatre chapitres. Le premier consistera en une présentation de mon parcours et de mes objets de recherche, accompagnée d'un ancrage autour de la notion d'imaginaire à la fois en sciences humaines et sociales et en didactique des langues. Pour les chapitres suivants, j'ai préféré ne pas proposer une structuration par projet mais plutôt faire ressortir les axes que j'ai déclinés dans différents corpus⁵. Le chapitre 2 sera consacré à l'imaginaire comme ouverture à d'autres mondes possibles, à travers l'intégration de l'art dans l'enseignement/apprentissage des langues et à la fiction dans les interactions didactiques. L'imaginaire de soi et l'imaginaire de l'Autre seront au cœur du chapitre 3 où je développerai l'agir professoral, la relation interpersonnelle et les dimensions interculturelles. Le dernier chapitre sera focalisé sur la formation des enseignants, j'y aborderai la réflexivité, l'imaginaire de l'enseignement, l'imaginaire des langues et du numérique.

⁵ Cette décision est également cohérente avec le fait que j'ai abordé sous différents angles certains corpus.

Chapitre 1 : L'imaginaire, une notion opérante en didactique des langues

« Nous devons voir aussi que tout être, même le plus enfermé dans la plus banale des vies, constitue en lui-même un cosmos. Il porte en lui ses multiplicités intérieures, ses personnalités virtuelles, une infinité de personnages chimériques, une poly-existence dans le réel et l'imaginaire, le sommeil et la veille, l'obéissance et la transgression, l'ostensible et le secret, des grouillements larvaires dans ses cavernes et des gouffres insondables. Chacun contient en lui des galaxies de rêves et de fantasmes, des élans inassouvis de désirs et d'amours, des abîmes de malheur, des immensités d'indifférence glacée, des embrasements d'astre en feu, des déferlements de haine, des égarements débiles, des éclairs de lucidité, des orages déments... »
(Morin, 1999 : 29)

Présent dans de nombreuses disciplines et ne se laissant pas aisément saisir du fait de ses contours parfois flous, l'imaginaire trouve dans les contextes d'enseignement/apprentissage des langues un terrain privilégié d'observation. Après avoir posé dans ce premier chapitre quelques éléments concernant mon parcours, faisant apparaître en filigrane l'imaginaire, je définirai ce que j'entends par cette notion, à travers un cadrage en sciences humaines et sociales puis en didactique des langues. Cet état des lieux me permettra de faire apparaître la distinction que je propose entre deux dimensions : l'imaginaire idéal en tant que système organisé de conceptions mentales et l'imaginaire fictionnel comme univers esthétique-ludique ou projection⁶ de l'action. Je tâcherai ensuite d'explicitier à l'aune de ces approches comment l'imaginaire et les pratiques d'enseignement/apprentissage des langues constituent la pierre angulaire de mes travaux. Je terminerai par des réflexions épistémologiques esquissant les contours d'une orientation de recherche en didactique des langues centrée sur l'expérience intersubjective.

1.1. Relecture d'un parcours

La forte implication personnelle des chercheurs en sciences humaines et sociales n'est plus à démontrer (Castellotti, 2017, 2019⁷). L'exercice de la note de synthèse offre la possibilité de mettre en évidence ce qui est souvent gommé et d'explicitier par là même des articulations autrement cachées. Préparer une HDR, c'est aussi s'engager dans une relecture de son itinéraire, ce à quoi je vais à présent m'atteler, en ayant bien conscience que le fait de retracer sa trajectoire implique de procéder à une présentation de soi, une reconstruction et bien souvent à une mise en intrigue. Je me suis employée à le montrer dans le cadre de biographies langagières de futurs enseignants de langue (PUB27). Le cursus que j'ai suivi ne m'a pas donné l'opportunité de rédiger d'écrits réflexifs : à l'Université de Metz où j'ai préparé la mention français langue

⁶ Dans l'ensemble de la synthèse, lorsque je parlerai de projection, je l'entendrai comme une façon de s'imaginer dans le futur et non dans un sens psychologique.

⁷ Je trouve très juste la réflexion de V. Castellotti considérant qu'à partir du moment où l'on cherche « à imaginer, interpréter et penser ce que sont, ce que disent et ce que font des autres » (2019 : 11), activité centrale en sciences humaines et sociales, il importe dans une démarche éthique d'explicitier sa propre histoire, son ancrage épistémologique, ses valeurs et, j'ajouterais, ses imaginaires.

étrangère (FLE) en Licence, aucun journal de bord n'était prévu pour l'apprentissage du chinois comme langue nouvelle. Je n'ai pas davantage été amenée à écrire ma biographie langagière ou à me livrer à quelque texte réflexif dans le cadre d'un projet en Master⁸. C'est donc une nouveauté pour moi de m'engager en contexte académique dans une telle entreprise.

1.1.1. De l'enfance à la Licence : les arts et les langues

Je commencerai par dire le vif intérêt que j'éprouve depuis l'enfance et l'adolescence pour les arts plastiques, la littérature et les langues. Mon inclination pour la peinture remonte à l'école primaire ; je recevais alors chaque mois des fiches avec des tableaux de la période de l'impressionnisme. J'ai très vite visité avec grand plaisir des expositions d'art et je pratique encore le dessin et la peinture. C'est ainsi qu'après avoir découvert l'exposition *Les Surréalistes en exil et les débuts de l'École de New York* au Musée d'art moderne et contemporain de Strasbourg à l'été 2000, j'ai choisi de travailler sur l'influence du freudisme dans le surréalisme pour les travaux pratiques encadrés (TPE) alors proposés en première au lycée. Avec le recul, je me rends compte que cette toute première initiation à la recherche m'avait déjà amenée sur les versants de l'imaginaire, celui-ci occupant une place centrale à la fois dans la psychanalyse et dans le courant artistique initié par A. Breton.

La question des langues était à ce moment-là absente de mon propos, mais elle était bien présente dans mon quotidien de lycéenne inscrite en section littéraire. Habitant à proximité de l'Allemagne, j'ai eu la possibilité de suivre à Metz des cours d'allemand renforcé au collège et au lycée⁹. Je me rappelle particulièrement mon enseignante en classe de première au lycée Fabert, Lydia Post¹⁰, qui nous avait proposé de réaliser des exposés sur des tableaux de peintres germanophones de notre choix (j'avais alors choisi *L'accomplissement* de G. Klimt) ou encore de rédiger collectivement une nouvelle à partir d'images comme déclencheurs (notamment un tableau d'H. Matisse de la série *Jazz*). Ces différents projets avaient suscité un fort enthousiasme de ma part mais également une grande implication de l'ensemble de la classe. Cette notion d'implication est celle que je mobiliserai plus tard dans ma thèse pour qualifier l'engagement interactionnel des apprenants dans le cadre d'activités de commentaires de photographies.

Après le baccalauréat, j'ai souhaité me spécialiser dans une autre langue à travers un diplôme d'études universitaires générales (DEUG) puis une Licence d'anglais LLCE (langues,

⁸ Tout au plus ai-je rédigé un bilan personnel pour le rapport de stage en Master 1, mais il était explicitement focalisé sur une question de recherche autour des activités favorisant l'acquisition des compétences communicatives.

⁹ Mon choix initial au CE2 s'était porté sur l'anglais, mais ma voisine de table et amie Delphine ayant opté pour l'allemand, je changeai alors d'avis. Les motivations pour apprendre une langue tiennent parfois à peu de choses ! Il me faut également mentionner ici l'usage occasionnel d'expressions ou de mots en platt, ou francique lorrain (Rispaill, 2020), langue régionale lorraine, au sein de ma famille. Enviant à l'âge adulte les foyers bi-plurilingues, il me fallut quelque temps pour prendre conscience que nous pratiquions également à notre modeste mesure l'alternance codique.

¹⁰ J'ai choisi d'indiquer le prénom des personnes dont j'évoque la rencontre. Lorsque je me réfère à des artistes ou des auteurs, je mentionne uniquement l'initiale du prénom. Selon le contexte, je pourrai donc écrire Jean-Claude Beacco en tant que professeur dont j'ai suivi les cours, ou J.-C. Beacco en tant qu'auteur d'ouvrages et d'articles. C'est dans le second cas de figure qu'une entrée apparaîtra dans l'index des auteurs.

littératures et civilisations étrangères) à l'Université de Metz. Grâce au théâtre universitaire, j'ai eu la chance de participer à un spectacle plurilingue français, anglais, espagnol autour d'extraits d'œuvres de W. Shakespeare et de P. Calderón de la Barca, puis de jouer dans la pièce *Peines d'amour perdues* du grand dramaturge élisabéthain. Cette expérience est venue s'ajouter à ma participation à des représentations de danse contemporaine en plein air. C'est ainsi l'imaginaire au sens fictionnel que j'ai eu l'occasion d'explorer à travers ces pratiques artistiques. À cette même période, j'ai travaillé pour l'Office de tourisme de Metz comme guide interprète occasionnelle en français, anglais, allemand, et j'ai suivi dans ce cadre des cours délocalisés de l'École du Louvre.

Il me semble intéressant pour cette réflexion autour de l'imaginaire de mettre en relation ces différentes pratiques : celle d'actrice lors de représentations artistiques et celle de commentatrice d'œuvres lors de visites guidées. Dans une certaine mesure, on pourrait considérer que cela rejoint la question de la participation et de l'observation. Jouer dans un spectacle, comme enseigner une langue, c'est participer, tandis que présenter les vitraux de la cathédrale de Metz, comme se positionner en tant que chercheur analysant les interactions produites en classe de langue, c'est davantage observer. Cependant, les frontières entre ces formes d'activités ne sont pas si clairement délimitées : commenter les bâtiments d'une ville, c'est également participer à travers une production discursive introduisant une médiation culturelle. Il s'agit en ce sens tout aussi bien d'une *performance* au sens anglais du terme. Dans le cadre des recherches en didactique des langues, mon propre positionnement a souvent été double, ayant analysé à plusieurs reprises des dispositifs d'enseignement auxquels j'avais participé comme enseignante.

Un lien fort entre ces visites touristiques et l'enseignement m'est apparu très clairement, dans l'adresse à un public, la captation de l'attention et l'envie de faire découvrir. Mon désir d'enseigner le FLE remonte à ma première année à l'université où j'ai pris connaissance de cette possibilité qui m'a immédiatement enthousiasmée. C'est en suivant ensuite les cours de la mention FLE que j'ai développé ce que j'ose appeler une passion pour la didactique des langues. Je trouvais particulièrement jubilatoires les cours assurés par Marceline Laparra, maître de conférences à l'Université de Metz. Ses réflexions autour de l'enseignement/apprentissage des langues trouvaient un écho dans le plaisir que j'avais toujours éprouvé à suivre des cours de langue – d'anglais et d'allemand à ce moment-là, c'est plus tard que j'aurai la chance de m'initier également au grec moderne et à l'espagnol.

1.1.2. Années de Master et découverte de la recherche en didactique des langues

L'Université de Metz ne proposant pas d'enseignements en Master 2 mais uniquement la réalisation d'un stage, je me suis inscrite en 2005 en Master 1 Didactique du français et des langues à l'Université Sorbonne Nouvelle. Je garde un souvenir mémorable des cours de méthodologies d'enseignement des langues assurés par Jean-Claude Beacco. Les séances, au cours desquelles nous étions chaleureusement invités à intervenir pour poser des questions – ce dont je ne me privais pas – me semblaient littéralement fascinantes et je buvais les paroles de celui qui allait devenir mon directeur de thèse. En relisant les abondantes notes que j'avais prises, j'ai essayé de comprendre ce qui m'avait tant « parlé » dans ses cours, en dehors de la

dimension impressionnante et charismatique du « personnage ». J'appréciais beaucoup les éléments très concrets et vivants introduits. Mais je crois que c'est surtout la dimension argumentative qui avait tant suscité mon intérêt. Jean-Claude Beacco proposait alors une critique de ce qu'il appelait les méthodologies « ordinaires » d'enseignement pour nous faire découvrir et nous initier à l'approche par compétences, caractérisée elle par une forte cohérence méthodologique.

De nombreuses représentations associées à l'enseignement/apprentissage des langues étaient ainsi remises en cause, tout comme dans les cours de Marcelline Laparra et je trouvais cela très libérateur. Ce goût pour le réexamen des représentations me semble à présent rencontrer un écho dans mon attrait pour l'imaginaire, cette fois au sens idéal. C'est dans tous les cas une démarche similaire à celle de Jean-Claude Beacco que j'ai souhaité à mon tour présenter aux étudiants lors des cours que j'ai assurés sur la didactique de la langue française ou la conception de séquences didactiques, avant de privilégier des enseignements davantage axés sur l'analyse des pratiques. Si j'ai choisi de m'interroger ici assez longuement sur les cours de mon directeur de thèse, c'est parce qu'ils ont véritablement joué un rôle de déclencheur dans mon intérêt initial pour la didactique des langues et mon désir de poursuivre dans cette voie, non seulement comme enseignante de FLE mais également en tant que chercheuse.

L'année du Master 1, je me suis engagée comme bénévole pour assurer des cours de FLE à l'association Montparnasse rencontres, m'initiant ainsi à la pratique enseignante. De façon très spontanée et peut-être pour éviter de me mettre trop en avant alors que ma confiance dans ma capacité à expliquer était limitée, j'ai largement invité les apprenants à s'exprimer et à échanger entre eux. C'est cette posture, que je considère personnellement comme favorable à l'implication des étudiants, que j'ai constamment mise en œuvre dans les cours de langue, de linguistique ou de didactique que j'ai assurés, de façon à prendre appui sur les connaissances et l'expérience des participants. En favorisant ainsi les interactions et la co-construction des savoirs, je m'inscris dans une perspective socioconstructiviste. Les retours très positifs des étudiants sur cette approche, combinée à des moments récurrents de travaux en binômes ou en petits groupes, s'expliquent à mon sens par l'intérêt qu'ils éprouvent à participer activement pendant les cours¹¹.

L'association Montparnasse rencontres où j'intervenais alors m'a offert un terrain pour mettre en œuvre la séquence didactique que j'avais élaborée dans le cadre de mon mémoire de Master 1 sur la photographie comme support didactique (MEM1). Encadrée par Jean-Claude Beacco, j'ai procédé à l'analyse des documents photographiques dans des manuels de FLE, avant de souligner l'intérêt de cet art pour l'enseignement des dimensions culturelles en classe de langue. J'ai ainsi choisi d'orienter mes recherches non pas sur la peinture mais sur la photographie que je connaissais alors moins, comme un moyen de la découvrir et d'approfondir mes connaissances, ce que j'ai notamment pu faire à Paris grâce à des visites régulières des expositions de la Maison européenne de la photographie et de la Fondation Henri Cartier-

¹¹ J'ai ainsi été très touchée par le fait qu'une étudiante ayant suivi mes cours de didactique de la langue française en Licence 2 à l'Université Sorbonne Nouvelle m'écrive : « Même vos cours étaient pour moi déjà une leçon pour "faire participer" son public » (promotion 2011-2012).

Bresson. Les recherches que j'ai amorcées dès le Master 1 m'ont permis de cette manière de mettre en relation ma grande attirance pour l'imaginaire esthétique-ludique avec la conception et l'analyse d'activités didactiques.

Mon directeur de mémoire m'encourageant dans ce sens et ayant dès la fin du Master 1 suggéré la possibilité que je prépare une thèse, j'ai poursuivi sur la thématique de la photographie comme support didactique en Master 2 Recherche dans la même université. Comme Jean-Claude Beacco m'avait fait part des pratiques de Charles de Margerie au CRÉDIF (Centre de recherche et d'étude pour la diffusion du français) qui employait la photographie pour déclencher la parole en classe de FLE, j'ai souhaité le rencontrer et mettre en place cette technique didactique dans le cadre des cours que j'assurais à l'association Montparnasse Rencontres. Dans une telle approche, l'imaginaire esthétique-ludique est fortement à l'œuvre, l'image, issue de l'imaginaire d'un auteur, permettant de stimuler la créativité des récepteurs.

Cette même année, la découverte de l'analyse des interactions en classe de langue grâce aux cours de Francine Cicurel a constitué une nouvelle révélation pour moi. J'éprouvais un très fort intérêt pour l'étude de la communication didactique et le détail des mécanismes insoupçonnés des échanges verbaux. J'ai découvert dans ce cadre la microsociologie d'E. Goffman et la fameuse théorie des faces, qui me semblait si parlante, mais également d'autres éléments plus spécifiques à l'enseignement des langues, comme les multiples rôles du professeur et la réactivité dont il doit constamment faire preuve. Ce séminaire était en lien direct avec l'approche que j'avais retenue pour mon mémoire, où je procédais à l'analyse des interactions dans le cadre d'activités de commentaires de photographies d'auteur. Mon choix en tant qu'enseignante étant de ne pas transmettre de connaissances sur les œuvres mais d'inviter les participants à co-construire leur interprétation, je me demandais dans quelle mesure certaines caractéristiques des interactions en classe de langue s'appliquaient à ce contexte spécifique. Le séminaire de Francine Cicurel et la rédaction du mémoire de Master 2 m'ont permis d'explorer l'imaginaire sous d'autres formes que celle des productions artistiques : l'image de soi, l'image de l'Autre¹², qui se situent pour moi dans l'imaginaire idéal, mais également l'énonciation fictionnelle, que je place du côté de l'imaginaire esthétique-ludique.

Au second semestre de l'année universitaire 2006-07, Jean-Paul Narcy-Combes m'a offert l'opportunité de faire mes premiers pas dans l'enseignement supérieur en assurant des cours d'anglais dans un dispositif hybride fondé sur des tâches pour des étudiants de Licence 1 inscrits en sciences du langage à l'Institut de linguistique et de phonétique générales et appliquées (ILPGA). Grâce à cette expérience, j'ai pu envisager d'autres méthodologies d'enseignement des langues et prendre conscience de l'importance de la relation didactique individuelle à instaurer avec les apprenants pour leur donner confiance dans les pratiques mises en place lorsqu'elles s'écartent de ce à quoi ils sont habitués.

¹² J'ajoute une majuscule à « Autre » dans le texte pour renvoyer à la notion philosophique d'altérité. Je suis en cela le choix d'E. Levinas ([1978] 2011), qui considère l'Autre dans un sens absolu et demeure donc inconnaissable.

1.1.3. Période doctorale et initiation dans l'enseignement supérieur

J'ai eu la chance d'obtenir à la rentrée suivante une allocation de recherche¹³ pour préparer ma thèse au sein de l'équipe d'accueil Didactique des langues, des textes et des cultures (DILTEC). Je dois préciser ici le titre initial du sujet que j'avais proposé pour l'audition : *La photographie déclencheur de parole en didactique des langues : L'imaginaire dans les interactions en classe*. L'imaginaire apparaissait déjà dans les mémoires que j'avais rédigés en Master 1 et 2. Jean-Claude Beacco qui se trouvait dans l'auditoire m'avait alors dit : « Ne redites plus jamais le mot "fantasmagorique" à un jury de linguistes ! ». Au final, l'imaginaire ne figure pas dans le titre de la thèse, même si cette notion traverse l'ensemble de ma recherche doctorale. J'ai souhaité y développer deux dimensions : d'une part, l'analyse de ce format particulier d'interaction orale semi-guidée sans support langagier, en mobilisant notamment des notions propres à la communication exolingue, et d'autre part l'étude du discours des apprenants sur les œuvres photographiques, afin de mieux comprendre leur réception et leur rapport aux images, avec un ancrage sociologique et anthropologique. J'ai pu enrichir mon corpus dans le cadre de cours de FLE que j'assurais au diplôme universitaire de langue française (DULF) à l'Université Sorbonne Nouvelle en tant que monitrice.

Une étape fondamentale dans mon cheminement a été le suivi du séminaire sur l'agir professoral assuré par Francine Cicurel en 2007-08. J'ai alors découvert une approche complémentaire de l'analyse des interactions, apport que je n'ai pas pu véritablement intégrer dans ma thèse où je procédais à une auto-analyse de pratiques, mais dont l'influence a été très sensible lorsque j'ai commencé à étudier des discours réflexifs et particulièrement des entretiens d'auto-confrontation. C'est également dès la première année de thèse que j'ai participé de façon régulière au groupe de recherche « Interactions Didactiques et Agir Professoral » (IDAP) grâce à la bienveillance et la grande générosité de Francine Cicurel. Ces rencontres très vives et fort stimulantes ont énormément nourri mes réflexions et m'ont permis d'amorcer des recherches sur de nouveaux objets, en analysant non plus des interactions en classe auxquelles j'avais moi-même participé, mais les commentaires d'enseignants revoyant la séquence filmée de leurs cours. J'ai ainsi pu rapidement après la thèse, et même pendant la période de doctorat, travailler sur d'autres corpus et aborder de nouveaux aspects autour de l'enseignement/apprentissage des langues. Certains d'entre eux constituent une prolongation de questionnements posés dans la thèse, comme la relation interpersonnelle enseignant/apprenants, alors que d'autres, comme les normes intériorisées des professeurs de langue, en sont indépendantes.

À la fin de l'allocation de recherche, pendant ma quatrième et dernière année de thèse, j'ai été recrutée comme chargée de cours aux Universités Sorbonne Nouvelle et Paris Descartes¹⁴. Les

¹³ Outre la rémunération salariale apportée pendant trois années, cette allocation doctorale a favorisé mon intégration au sein du laboratoire DILTEC et de l'école doctorale (ED) 268 Langage et langues. Elle m'a permis grâce à un contrat de monitorat d'assurer des enseignements et de participer à l'organisation de colloques : Rencontres jeunes chercheurs de l'ED 268 en 2008 et 2009, journée des doctorants de l'Unité de formation et de recherche (UFR) Didactique du FLE de l'Université Sorbonne Nouvelle en 2008.

¹⁴ L'Université Paris Descartes a fusionné en janvier 2020 avec l'Université Paris Diderot et l'Institut de physique du globe, ce qui a conduit à la création de l'Université de Paris. Je continuerai à m'y référer en tant que Université

enseignements que j'ai assurés dans ce cadre ont été à l'origine de travaux de recherche que j'ai menés les années suivantes : l'un autour des biographies langagières (cours « Didactique de la langue française » en Licence 2), l'autre autour de la télécollaboration (cours « TICE¹⁵ et FLE » en Master 2 professionnel). Les corpus que j'ai recueillis dans ce cadre m'ont ainsi offert la possibilité, tout comme ma participation au groupe IDAP, d'explorer de nouvelles thématiques relevant de la didactique des langues dès la fin de la thèse : la formation des enseignants de langue, le plurilinguisme, les dimensions interculturelles, l'intégration du numérique. J'ai envisagé ces différents aspects tout naturellement, si je puis dire, sous l'angle des imaginaires idéels, à travers les images de soi et de l'Autre, ou encore des imaginaires associés au plurilinguisme et aux TICE.

J'ai ensuite bénéficié d'un poste d'attachée temporaire d'enseignement et de recherche (ATER) de 2011 à 2013 à l'Université Sorbonne Nouvelle. Mon doctorat en poche, j'ai pu élargir ma palette d'enseignements assurés en Licence parcours FLES (français langue étrangère et seconde) : « Espaces francophones » (j'étais chargée du suivi à distance de ce cours en tant que monitrice), « Champs et objets de la didactique des disciplines », « Didactique de la grammaire en FLE/FL2¹⁶ ». Grâce à ces cours, j'ai enrichi mes connaissances dans des domaines que je n'avais pas explorés dans le cadre de mes recherches. La conception et le suivi du cours « L'image en didactique » (COUR1) en Master 1 Didactique du français et des langues à distance m'ont permis d'envisager les supports visuels dans une approche complémentaire à celle développée dans ma thèse. C'est également à cette période que j'ai commencé l'encadrement de mémoires de Master 1 et 2 sur des thématiques variées, comme l'humour, le jeu, les réseaux sociaux. J'ai grandement apprécié l'ouverture que cela m'a apporté, à la fois sur de nouveaux contextes d'enseignement et sur des approches méthodologiques qui m'étaient moins familières, comme les entretiens ou les questionnaires. J'ai aussi trouvé très enrichissants les échanges avec les étudiants et la relation interpersonnelle qui se tissait tout au long du suivi.

Dans le cadre du projet « La langue française et ses contacts avec d'autres langues sur l'Internet : observation, description et analyse des pratiques contemporaines », soutenu par la DGLFLF (Délégation générale à la langue française et aux langues de France), j'ai eu l'opportunité de travailler avec Sandrine Wachs, Corinne Weber et Sofia Stratilaki-Klein sur les caractéristiques des écrits numériques en me focalisant plus particulièrement sur Twitter, en collaboration avec Clair-Antoine Veyrier. La thématique des technologies dans mon parcours, amorcée à partir des cours d'anglais à l'ILPGA, poursuivie avec le cours sur les TICE à l'Université Paris Descartes et les recherches autour de la télécollaboration, s'est ainsi vue enrichie. J'aurai l'occasion de l'approfondir encore les années suivantes à Grenoble.

Paris Descartes tout au long de ce texte, dans la mesure où il s'agissait de l'appellation en vigueur au moment où j'ai mis en place la télécollaboration étudiée.

¹⁵ Technologies de l'information et de la communication pour l'enseignement.

¹⁶ Français langue seconde.

1.1.4. Recrutement à Grenoble et nouvelles collaborations

La suite de l’aventure m’amènera en effet à Grenoble où j’ai été recrutée en 2013 en tant que maître de conférences sur un profil « FLE/FLS¹⁷ : enseignements-apprentissages linguistiques » dans ce qui était encore l’Université Stendhal¹⁸. Je fais un saut dans le temps pour préciser qu’en septembre 2020, j’ai été nommée responsable des formations à distance en didactique du FLE et responsable adjointe de la section Didactique du FLE, ce qui m’a permis d’avoir une meilleure vision d’enjeux stratégiques en contexte universitaire (élaboration de nouvelles maquettes, négociation d’une convention avec le CNED¹⁹, création de fiches de poste, recrutement de vacataires et d’ATER, mise à jour de conditions d’admission, établissement d’une capacité d’accueil pour le nombre d’étudiants inscrits...), mais également de développer mes compétences de médiation, auprès d’étudiants, de collègues enseignants ou personnels administratifs.

À mon arrivée à Grenoble, une variété de cours m’a été confiée en Master 1 et 2, en présentiel et à distance : « Linguistique et didactique de la grammaire », « Conception de séquences didactiques », « Méthodologie de l’observation de classe », « Méthodologie du rapport d’observation », « Analyse des interactions en classe et didactique de l’oral », « Action et langage en classe de langue ». Par la suite, je me suis spécialisée dans les modules « Méthodologie du mémoire d’observation de classe »²⁰ et « Agir professoral » pour lesquels j’ai rédigé la version de la formation à distance (COUR2 et COUR3). J’ai eu la chance de pouvoir approfondir ces deux domaines en lien direct avec mes objets de recherche et je dois dire que ces enseignements, combinés aux échanges très riches avec les étudiants, ont fortement contribué à la maturation de mes réflexions.

Un accord de coopération de la section de Didactique du FLE m’a permis d’assurer en 2015 une mission d’enseignement sur l’observation de classe et la méthodologie du mémoire en Albanie à l’Université de Tirana. Grâce à cette expérience, j’ai découvert un nouveau contexte de formation dans lequel mes questionnements autour des pratiques de classe trouvaient un écho tout particulier. Au second semestre de l’année 2020-21, j’ai eu l’opportunité d’assurer le cours « Recherches sur l’observation de classe » à l’Institut national des langues et civilisations orientales (INALCO) auprès d’étudiants inscrits en Master 1 Didactique des langues. J’ai trouvé fort intéressant de rencontrer un public se destinant à l’enseignement de langues très variées (romani, quechua, indonésien, japonais...). Au cours de cette même année, du fait de la situation sanitaire, j’ai expérimenté les cours à distance par visioconférence en choisissant de mettre en place un dispositif de « classe inversée ». Je développerai une réflexion sur cette

¹⁷ Français langue seconde.

¹⁸ L’Université Stendhal – Grenoble 3 a fusionné en janvier 2016 avec les Universités Grenoble 2 et 3, ce qui a donné lieu à la création de l’Université Grenoble Alpes (UGA).

¹⁹ Centre national d’enseignement à distance. Les formations à distance proposées en didactique du FLE à l’UGA sont toutes en partenariat avec le CNED. Le nombre d’étudiants inscrits à distance pour l’année 2020-21 s’élève à 814 (DU FLE, Master 1 et Master 2 Didactique des langues Parcours FLES).

²⁰ À partir de 2014, j’ai assumé la responsabilité des stages d’observation en Master 1 en présentiel et à distance dès leur introduction dans la formation.

approche dans le chapitre 4 (4.6.4. L'enseignement à distance en contexte de crise sanitaire : une interaction entre différents imaginaires, p. 216).

Dans le cadre du cours sur la méthodologie de l'observation de classe à l'Université Grenoble Alpes, j'ai dès le début invité les étudiants à rédiger leur biographie formative, de façon parallèle aux biographies langagières que je proposais aux étudiants de Licence 2 à l'Université Sorbonne Nouvelle. Cela m'a conduite à approfondir d'autres dimensions dans la formation des enseignants, notamment ce que j'appelle l'imaginaire professoral et que je développerai au chapitre 3. À travers l'encadrement de nombreux mémoires de Master 1 et 2 (orientations professionnelle et recherche), ainsi que de VAE (validation des acquis de l'expérience), j'ai poursuivi avec grand intérêt l'exploration de contextes, thématiques et méthodologies variés. De surcroît, j'ai eu le plaisir de suivre des étudiants travaillant explicitement sur des objets de recherche qui me tenaient à cœur, comme l'analyse des interactions didactiques, l'agir professoral, ou encore les supports visuels et artistiques. Plusieurs d'entre eux ont manifesté leur souhait de poursuivre leurs réflexions dans le cadre d'un doctorat, mais il ne m'a pas été possible de continuer à les accompagner. J'ai cependant eu la chance que Christian Degache accepte, en tant que professeur, de co-encadrer la thèse de Manon Boucharéchas, débutée en janvier 2021, qui porte sur la construction de la relation interpersonnelle enseignant/apprenants en unités pédagogiques pour élèves allophones arrivants (UPE2A)²¹. Cette thématique, ainsi que l'ensemble de son projet, ont été jugés prometteurs par l'école doctorale 50 Langues littéraires et sciences humaines de l'UGA qui lui a accordé en juillet 2021 un contrat doctoral.

Parallèlement aux enseignements assurés et à l'encadrement de mémoires, je me suis également engagée dans la formation continue des enseignants, en intervenant au Costa Rica sur l'intégration des TICE en 2015, au CUEF²² dans le cadre des stages pédagogiques avec une conférence « Développer la réflexivité sur ses pratiques » et un module « Exploiter l'image en cours de FLE » (2014 et 2015), ou encore en co-animant une séance sur la télécollaboration en 2018 à l'UGA avec Elke Nissen, professeure en didactique des langues, et Catherine Felce, maître de conférences en allemand. Je trouve particulièrement intéressante la possibilité de faire le lien de cette manière entre les projets de recherche et la formation des enseignants de langue. C'est également ce que Catherine David²³ et moi avons entrepris en initiant une collaboration avec le CUEF autour de la constitution d'un corpus de vidéos de cours de FLE pour le module d'observation de classe, projet qui a été lauréat du Service universitaire de pédagogie (SUP). J'ai en outre travaillé avec Catherine David autour des ateliers de conversation assurés par les étudiants de Master à destination des apprenants de FLE, ce qui nous a amenées à réfléchir aux apports d'un tel dispositif pour la professionnalisation des étudiants.

Mon intégration à l'équipe de recherche Linguistique et didactique des langues étrangères et maternelles (Lidilem) m'a également donné l'opportunité de contribuer à différents projets de

²¹ Nous avons convenu avec Christian Degache que j'assurerai à 100% l'encadrement de la thèse de Manon Boucharéchas dès que j'aurai obtenu l'habilitation à diriger des recherches.

²² Centre universitaire d'études françaises à l'UGA.

²³ Actuellement maître de conférences à l'Université d'Aix-Marseille, elle était alors enseignante au CUEF puis ATER au sein de la section Didactique du FLE à l'UGA.

recherche autour des TICE. De cette façon, j'ai pu approfondir des réflexions antérieures et envisager le numérique sous d'autres angles. J'ai participé à l'organisation de l'édition 2015 du colloque Échanger pour apprendre en ligne (EPAL). Thierry Soubrié, maître de conférences au sein de la section Didactique du FLE et spécialiste des TICE, m'a invitée en 2015 à rejoindre un collectif francophone autour d'une approche sociocritique du numérique en éducation, Kairos²⁴. J'y ai retrouvé la remise en cause d'idées reçues que je trouvais si féconde en découvrant la didactique des langues. Bien que la thématique soit nouvelle pour moi, elle rejoint des réflexions antérieures que j'ai pu avoir autour des imaginaires associés au numérique dans le cadre du projet de télécollaboration mis en place à l'Université Paris Descartes. Une perspective critique m'a également animée lors de réflexions autour des dimensions interculturelles. Plus récemment, en 2018, j'ai intégré grâce à Elke Nissen le projet Erasmus + EVOLVE²⁵ portant sur la télécollaboration dans l'enseignement supérieur. Si j'avais déjà exploré cette forme de dispositif, c'était avec une autre approche : les échanges analysés ici ne sont pas asymétriques pour la plupart. Par ailleurs, je ne pose pas le même regard sur eux dans la mesure où je n'y ai pas participé en tant qu'enseignante.

Parallèlement à cette implication dans des projets au sein du Lidilem, j'ai poursuivi les collaborations avec le groupe IDAP, en participant autant que possible aux réunions pluriannuelles, mais aussi en coordonnant avec Catherine Carlo de l'Université Lyon 2 un numéro de la revue *Recherches en Didactique des Langues et des Cultures* (RDLC) publié en 2015 sur la fabrique de l'action enseignante (COOR02), puis avec Jose Aguilar, Lucile Cadet et Véronique Rivière un ouvrage en hommage à Francine Cicurel paru en 2017 (COOR03). Des collaborations avec d'autres membres d'IDAP ont pris la forme d'articles écrits à plusieurs. J'ai également pu approfondir la thématique de l'agir professoral à partir du corpus recueilli au CUEF. Comme je le mettrai en évidence plus loin, l'image de soi et l'image de l'Autre sont fortement à l'œuvre dans les discours réflexifs des enseignants de langue, ce qui entre pour moi dans le cadre de l'imaginaire idéal.

Cet aperçu met en évidence l'évolution de mes objets de recherche depuis la thèse. Cependant, la question des supports artistiques n'a pas quitté mes préoccupations. J'ai pu assurer des cours de FLE au CUEF et mettre en place un projet autour des images et de la créativité. Mais surtout, Nathalie Borgé et moi avons travaillé plusieurs années à la rédaction en commun de l'ouvrage *Aborder l'œuvre d'art dans l'enseignement des langues* paru en janvier 2020 aux éditions Didier. Cette expérience nous a permis de confronter nos approches, de faire le point sur l'ensemble des recherches en didactique des langues (y compris maternelles) autour des arts plastiques et de proposer des démarches concrètes à destination des enseignants. L'imaginaire sous sa forme esthétique-ludique est naturellement fort présent dans l'ouvrage, mais il apparaît

²⁴ Je présenterai cette orientation au chapitre 4 (4.5.1. Cheminement autour du numérique en éducation, p. 196).

²⁵ EVOLVE signifie « Evidence-Validated Online Learning through Virtual Exchange ». Cet acronyme renvoie ainsi aux apprentissages en ligne, validés par des preuves, favorisés par les échanges virtuels. L'objectif du projet, conduit de 2018 à 2020, était d'encourager l'intégration de la télécollaboration dans l'enseignement supérieur en présentant les apports d'un tel dispositif à travers l'analyse d'un nombre important d'échanges (22 télécollaborations au total). Nous avons ainsi pu confirmer à plus large échelle des résultats obtenus dans des études de cas.

également dans son acception idéale çà et là, dès lors que nous réfléchissons aux dimensions interculturelles ou aux relations interpersonnelles.

J'ai poursuivi les réflexions autour des démarches artistiques en 2021 à travers la co-organisation, avec Beatriz Villa, Tatiana Aleksandrova et Thierry Soubrié, d'une manifestation en ligne consacrée, sur ma suggestion, à l'enseignement du FLES à travers les arts. Il s'agissait de la sixième édition du « Forum FLE », journée organisée tous les deux ans par la section Didactique du FLE de l'UGA destinée aux enseignants en formation ou en activité. J'ai tenu à inviter des professionnels intervenant dans divers contextes (ateliers sociolinguistiques, UPE2A, enseignement secondaire à l'étranger, centres universitaires...) et mettant à l'honneur différents arts (arts plastiques, théâtre, danse, cinéma, slam). Il s'agit en ce sens d'un élargissement par rapport aux approches développées dans l'ouvrage (PUB01). Cette journée très inspirante m'a permis d'enrichir largement ma vision, notamment en ce qui concerne l'imaginaire fictionnel. J'y reviendrai dans le chapitre 2.

J'ai tenu à mettre ici en évidence l'importance des échanges (avec les collègues, enseignants ou enseignants-chercheurs, avec les doctorants, les étudiants ou les apprenants) pour la participation à des projets et l'orientation des thématiques. J'explicitai davantage mes objets de recherche dans la section 4 de ce chapitre. Mais avant cela, j'aimerais proposer une approche plus précise de la notion d'imaginaire en m'appuyant sur les diverses lectures que j'ai pu effectuer.

1.2. Approches de l'imaginaire en sciences humaines et sociales

Si je considère à présent que la notion d'imaginaire traverse l'ensemble de mes travaux, il me faut préciser que mes écrits antérieurs ne la mentionnent pas toujours et lorsqu'ils le font, les références bibliographiques que je cite à ce sujet se limitent à quelques auteurs. Le CRCT dont j'ai bénéficié au premier semestre de l'année universitaire 2019-20 m'a offert la possibilité de compléter mes lectures afin de mieux cerner les différentes dimensions présentes dans ce terme. Je chercherai ici à expliciter ce que j'entends par imaginaire, d'abord hors contexte d'enseignement/apprentissage des langues, pour pouvoir ensuite manier cette notion en didactique des langues. Je mettrai ainsi en évidence la distinction que je propose entre imaginaire idéal et imaginaire fictionnel, le second regroupant l'imaginaire esthétique-ludique et l'imaginaire projectif.

1.2.1. Une première acception englobante

Associées à l'illusion ou à la déformation, l'imaginaire et sa voisine l'imagination, « cette maîtresse d'erreur et de fausseté » (Pascal, [1669] 1965 : 49), ont longtemps eu mauvaise presse en Occident (Giust-Desprairies, 2009 : 68). Il a fallu attendre des mouvements artistiques comme le romantisme, le symbolisme et le surréalisme ou des courants de pensée comme la phénoménologie²⁶ et la psychanalyse pour revaloriser cette dimension essentielle de l'esprit humain. Aujourd'hui, le caractère « attirant » de l'imaginaire est souligné par divers auteurs. Si

²⁶ On peut préciser ici que les mots en « phéno- » viennent du grec *phainein* signifiant « apparaître, se manifester », verbe dont est également dérivé *phantasia*, qui désigne à la fois l'image et l'imagination (Rey, dir., 2005 : 1824).

l'usage de l'adjectif « imaginaire » remonte au XVI^e siècle, l'emploi comme substantif est plus récent et connaît un fort succès depuis les années 1960 (Legros, Monneyron, Renard & Tacussel, 2006 : 211). Pour J.-J. Wunenburger, cet essor marque « notre période postmoderne » (2003 : 15). Il n'est sans doute pas étranger à la puissance de cette notion, qui ne se laisse pas aisément saisir.

L'imaginaire évoque souvent une idée vague. Dans son sens ordinaire, il s'agit d'un « ensemble assez lâche de composants » (*ibid.* : 5)²⁷ ; J. Le Goff pointe le « *flou* »²⁸ ([1985] 1991 : XXIII) qui l'entoure fréquemment. Je souhaite ici investir cette notion²⁹, qui n'est pas toujours clairement définie, en relevant sa dimension polysémique et en embrassant précisément ses différentes acceptions. Une mise en garde est cependant souvent formulée : attention à ne pas utiliser l'imaginaire « comme une sorte de super-récipient polyvalent, de manière à rendre cette notion fonctionnelle à n'importe quelle théorie ou recherche en rapport avec l'épistémologie, la sociologie ou la culture en général » (Grassi, 2005 : 13), ou dit plus explicitement : « *Mais qu'on ne le mette pas, comme on a fait de mentalité, à toutes les sauces* » (Le Goff, *ibid.*). Je veillerai à garder à l'esprit ces précautions en évitant l'emploi de ce terme pour qualifier des aspects de mes travaux ne l'abordant pas.

Il me semble nécessaire de préciser ici les différents champs disciplinaires où l'on retrouve cette « notion heuristique fondamentale en sciences humaines » (Grassi, 2005 : 11). L'imaginaire occupe une place de choix en philosophie déjà chez Aristote au sens de *phantasia*, plus tard chez R. Descartes avec la « force de l'imagination » (Kambouchner, 2020), et chez E. Kant qui théorise le principe d'imagination transcendante. Bien plus récemment, il a fait l'objet de réflexions par des auteurs comme J.-P. Sartre, qui lui consacre un ouvrage en 1940, G. Bachelard, dont l'œuvre révèle la dimension poétique de l'esprit humain, ou encore P. Ricœur, qui propose une pensée de l'imaginaire (Fœssel, 2007) à travers les thèmes qu'il aborde, comme la métaphore, la mémoire, le récit, le temps. La notion revêt une importance particulière dans la psychanalyse, à partir des travaux précurseurs de S. Freud et de J. Lacan. C'est dans une démarche anthropologique que G. Durand a initié le Centre de recherche sur l'imaginaire à Grenoble, invitant à interroger les symboles, les mythes et les archétypes, dans la continuité de C. G. Jung.

L'imaginaire trouve également un terrain fertile en sociologie, où les chercheurs envisagent « la dimension imaginaire de toutes les activités humaines » (Legros, Monneyron, Renard & Tacussel, 2006 : 1), notamment sous l'angle des représentations collectives et des croyances. Cette approche rejoint en cela les travaux fondateurs d'É. Durkheim, pour lequel « il existe un système d'images qui préside à la conscience et à la vie collective » (Grassi, 2005 : 49), ou encore de G. Simmel. Des sociologues comme M. Maffesoli (2004) mettent en évidence l'importance de l'imaginaire dans la vie quotidienne. C. Castoriadis s'est intéressé pour sa part

²⁷ L'auteur souligne à cette page que la langue anglaise ne comporte pas d'équivalent. En effet, le terme *fancy* qui lui est proche vient du grec *phantasia*, contrairement à *imaginaire* dont l'étymologie correspond au latin *imago*.

²⁸ Tous les extraits en italique ou en gras dans les citations sont le fait des auteurs.

²⁹ C'est du fait de son caractère mouvant et des variations selon les disciplines que je préfère lui appliquer le terme de notion plutôt que celui de concept.

aux imaginaires sociaux, il considère dans ce cadre qu' « il est impossible de comprendre ce qu'a été, ce qu'est l'histoire humaine, en dehors de la catégorie de l'imaginaire » (1975 : 241). Divers domaines ont également transposé cette notion dans leur discipline. C'est le cas de J. Le Goff ([1985] 1991) et de D. Kalifa (2013) en histoire, de P. Musso (2009) pour les cultures numériques, ou encore de A.-M. Houdebine-Gravaud (2002), P. Charaudeau (2007) et M.-T. Vasseur (2001) en sciences du langage.

Si les acceptions varient selon les disciplines, il me semble toutefois souhaitable d'envisager un ensemble de traits communs aux différentes approches. La notion d'imaginaire renvoie d'une part à une capacité, celle « d'engendrer et d'utiliser des images » (Wunenburger, 2003 : 6), qui correspond au processus de l'imagination. C. Castoriadis entend ainsi par imaginaire radical, « *imagination productive ou créatrice* » (1975 : 220), la « faculté originaire de poser ou de se donner, sous le mode de la représentation, une chose et une relation qui ne sont pas (qui ne sont pas données dans la perception ou ne l'ont jamais été) » (*ibid.* : 191). D'autre part, l'imaginaire peut être défini comme les productions de l'imagination. C'est ce que C. Castoriadis nomme l'imaginaire effectif (*ibid.*), ou « l'*imaginé* » (*ibid.* : 221).

Le rapport étroit avec les images, déjà clairement perceptible dans l'étymologie, est souligné par G. Durand pour lequel l'imaginaire désigne « *l'ensemble des images et des relations d'images qui constituent le capital pensé de l'homo sapiens* » ([1960] 2016 : XXXIV). Dans ce cadre, les images mentales jouent un rôle central. Mais il serait faux de se focaliser uniquement sur le visuel au détriment du langagier ; c'est ainsi que J.-J. Wunenburger fait remarquer la « texture verbo-iconique » de l'imaginaire (2003 : 32). Un jeu subtil s'opère entre la présence et l'absence (Metz, [1977] 2002 : 64), « l'imaginaire [étant] posé par une conscience comme un contenu concret absent, non actualisé » (Wunenburger, 2003 : 63). Dans les différentes approches citées, l'imaginaire « structure en profondeur l'entendement humain » (Legros, Monneyron, Renard & Tacussel, 2006 : 88) et à ce titre induit notre rapport au monde (Wunenburger, 2003 : 18). P. Charaudeau y voit « une proposition de vision du monde » (2007 : 60). C'est un aspect que je trouve personnellement très important et qui explique mon propre attrait pour cette notion. Il me semble que celle-ci permet en effet de dépasser des approches culturalistes envisageant la culture comme variable principale, dans la mesure où l'imaginaire est propre à chacun, même s'il se nourrit d'éléments d'ordre collectif.

L'importance des images, fondamentale dans les travaux autour de l'imaginaire, est également mise en évidence dans les sciences cognitives, qui les envisagent comme des « configurations mentales explicites » (Damasio, [1999] 2002 : 21) engendrées par le cerveau. Loin de se limiter à une dimension visuelle, elles relèvent de différentes modalités sensorielles (*ibid.* : 404). Pour A. R. Damasio, « [l]es informations relatives aux faits, nécessaires au raisonnement et à la prise de décision, viennent à l'esprit sous forme d'images » ([1994] 2010 : 139). Toute notre activité mentale et, par là, notre vision du monde prennent appui sur des images³⁰. Bien que ma réflexion ne s'inscrive pas dans ce champ de recherche, je trouve cette conception très intéressante.

³⁰ Cette réflexion a été poursuivie par L. Naccache (2020) qui met en évidence la continuité au niveau neurologique entre perception et imagination.

L'auteur propose de distinguer les images perceptives, nées des stimulus sensoriels visuels, auditifs, textuels, des images de rappel, liées à l'évocation d'éléments concernant le passé. Le cerveau est amené à produire des images, réelles pour le sujet, à la fois grâce aux souvenirs et aux processus de pensée. A. R. Damasio ([1994] 2010 : 152) considère que même les mots prennent la forme d'images, de nature visuelle ou auditive, avant leur énonciation ou leur écriture. Un lien fort est également établi entre les images et les actions, les premières « permett[an]t de choisir entre des répertoires de schèmes d'actions qui étaient déjà là » (Damasio, [1999] 2002 : 39), ainsi que d'établir une planification. La créativité est en ce sens envisagée comme le fait de « combiner des brides et des bouts d'images d'actions, ou d'images de scénarios » (*ibid.*), et le monde de l'imagination comme « le monde où des images des différentes modalités peuvent être combinées de manière à produire de nouvelles images de situations encore inédites » (*ibid.* : 386).

Dans les neurosciences, on le comprend, les images mentales sont celles « de personnes, de lieux, de mélodies, de leurs relations » (*ibid.* : 23), d'objets, de mots ou de signes. Ces images sont amenées à se combiner de façon créative. Il s'agit là de deux aspects que je vais chercher à distinguer. À mon sens, l'approche diffère selon que l'on considère les conceptions mentales associées à des objets comme à des personnes ou que l'on envisage la combinaison créative d'éléments relevant de l'imagination. Certes, que l'imaginaire soit envisagé comme un système organisé de conceptions ou dans sa dimension fictionnelle, il demeure une matrice à l'origine d'images.

Je souhaite cependant différencier ici ces deux dimensions. De façon intuitive, lorsque j'ai commencé à réfléchir plus précisément à l'imaginaire, il m'est apparu très nettement que ces deux acceptions ne se superposaient pas exactement. Lorsque l'on parle de l'imaginaire de quelque chose, cela renvoie à un ensemble de conceptions mentales. C'est le cas par exemple de l'imaginaire du numérique, ou de l'imaginaire du plurilinguisme. Ce qui est évoqué, ce sont les idées, les images, les émotions, les connotations que des individus isolés ou des groupes associent au numérique ou au plurilinguisme. Il est possible ici d'employer le pluriel : les imaginaires du numérique. L'approche est pour moi différente lorsque l'on se focalise sur l'imaginaire dans sa dimension créatrice, que ce soit pour les arts ou pour la fiction ordinaire. L'imagination joue alors un rôle bien plus fondamental que lorsqu'il est question de conceptions mentales. L'imaginaire renvoie dans ce cas à la création d'univers fictionnels, que ce soit par l'entremise d'un poème, d'un film, d'un jeu auquel s'adonne un enfant, ou tout simplement la projection d'actions. On peut parler d'entrée dans l'imaginaire ou de stimulation de l'imaginaire. L'emploi du pluriel dans ces cas de figure me semble bien plus rare. À mon sens, l'imaginaire associé à la création artistique ou à la fiction est une notion qui s'emploie essentiellement au singulier dans la mesure où elle est directement liée à la faculté d'imagination.

Je n'ai pas trouvé de distinction posée de cette manière dans la littérature : les auteurs abordent soit une seule de ces dimensions, soit les deux en les superposant ou en proposant d'autres

classifications comme C. Castoriadis que j'ai cité plus haut³¹. Or, en didactique des langues, on ne se situe pas dans la même démarche selon que l'on analyse les conceptions que les apprenants associent à la langue cible, ou que l'on cherche à stimuler leur imaginaire à travers des activités créatives. Certes, des productions artistiques sont susceptibles de faire évoluer les représentations. Toutefois, la réflexion ne se place pas pour moi exactement au même niveau. Je propose par commodité de nommer la première acception *imaginaire idéal*³² en ce qu'il s'agit d'une forme particulière de connaissance, et la seconde *imaginaire fictionnel* pour mettre en évidence la pratique du « comme si » qu'elle instaure. Dans la suite de mon propos, je présenterai ces deux approches, avant de mettre en évidence les relations fortes qui existent entre elles.

1.2.2. L'imaginaire idéal comme système organisé de conceptions mentales

Je vais à présent me focaliser sur l'imaginaire comme système organisé de productions mentales en excluant de mon propos les productions matérielles esthético-ludiques ainsi que les activités de projection de l'action que je développerai dans le point suivant. Ces conceptions, ou constructions mentales, sont à l'œuvre dès lors que l'on s'intéresse à l'imaginaire de quelque chose ou de quelqu'un : il s'agit ce que l'on associe à un individu, à un objet ou à une notion. C'est cette approche que j'adopterai lorsque j'aborderai dans les chapitres 3 et 4 l'imaginaire de soi, de l'Autre, du métier, de l'enseignement, des langues ou du numérique. De telles productions mentales émergent en situation d'interaction, l'imaginaire de soi, de l'Autre et de la situation se co-construisant chez les locuteurs au fil des échanges, comme l'a montré M.-T. Vasseur (2001) avec la notion d'imaginaire dialogique. C'est également ce qui est souligné par G. Simmel pour lequel « [t]oute relation entre les hommes fait naître dans l'un une image de l'autre » ([1908] 2009 : 10) et « l'interaction réciproque des individus se fonde sur l'image qu'ils se font les uns des autres » (*ibid.*). L'influence exercée par les images mutuelles sur les relations sociales sera ensuite approfondie par E. Goffman ([1967] 1974). F. Dervin, N. Auger et E. Suomela-Salmi mobilisent plus précisément la notion d'imaginaire pour expliciter cette idée : « toute rencontre mène à des imaginaires », « toute rencontre conduit chaque individu à s'auto-imaginer et à se mettre en scène » (2009 : 9). Ces aspects qui concernent l'imaginaire idéal dans la communication ordinaire me semblent particulièrement intéressants. Ils sont également à l'œuvre en contexte didactique, comme je le montrerai plus loin.

Ainsi envisagé, l'imaginaire se rapproche du concept de représentation sociale³³, défini comme « une modalité de connaissance particulière ayant pour fonction l'élaboration des

³¹ L'opposition entre imagination reproductrice, comme capacité à se représenter les choses absentes grâce à la mémoire, et imagination créatrice, comme combinaison d'images, me semble cependant reposer sur une distinction proche de celle que je propose entre imaginaire idéal et imaginaire fictionnel (cf. 1.2.3. L'imaginaire fictionnel comme univers esthético-ludique et projection de l'action, p. 34).

³² Ces dénominations restent provisoires et bien entendu lacunaires. D'autres adjectifs auxquels j'avais songé pour l'imaginaire comme système organisé de conceptions mentales, *ordinaire*, *fonctionnel*, *cognitif*, *représentatif*, me posent toutes problèmes à divers niveaux. Si j'emploie ici l'adjectif « idéal », cela ne signifie pas pour autant que l'imaginaire fictionnel ne repose pas également sur des idées. J'emploierai pour désigner la seconde approche selon les contextes les adjectifs « fictionnel », « créatif », « projectif » ou « esthético-ludique ».

³³ On peut également signaler la proximité de l'imaginaire avec les notions d'idéologie et d'utopie, qui explique notamment son emploi dans les sciences politiques. Pour P. Ricœur, « Tout se passe comme si l'imaginaire social

comportements et la communication entre individus » (Moscovici, [1961] 1976 : 26)³⁴. Pour B. Py, il s'agit d'« une microthéorie prête à l'emploi », ayant « pour fonction de fournir (souvent dans l'urgence) des interprétations utiles à une activité en cours, qu'il s'agisse d'activité technique (prendre une décision au cours d'une action) ou symbolique (argumenter dans le cadre d'une discussion) » (2004 : 8). Cependant, plusieurs éléments différencient ces deux notions. Le caractère davantage dynamique de l'imaginaire entendu comme un processus est ainsi souligné par B. Blin (2008 : 13, 73) et A. Bretegnier (2016 : 182), laquelle mentionne également la prise en compte de l'histoire individuelle et collective, ainsi que la place de la relation (*ibid.* : 184-185). La capacité d'évolution de l'imaginaire est effectivement un trait que je trouve très riche à étudier, mais je ne dirais pas que c'est ce qui m'a poussée à travailler sur cette notion, dans la mesure où pour moi les représentations peuvent également faire l'objet de changements.

L'importance de la subjectivité constitue une autre caractéristique de l'imaginaire, bien moins développée dans les représentations sociales (Houdebine-Gravaud, 2002 ; Houdebine, 2015 : § 39 ; Blin, 2008 : 16 ; Giust-Desprairies, 2009 : 20). Avec l'imaginaire, on se situe au niveau de l'individu, ce qui inclut une dimension intime (Houdebine-Gravaud dir., 2002) et une prise en compte des ressentis émotionnels (Cordier, 2011a : 329). En outre, cette notion permet d'éviter de se positionner sur son caractère approprié ou non, contrairement au concept de représentation, souvent associé à une dimension erronée dans « une conception normative et rationaliste » (Goï & Huver, 2013 : 200). Ce sont deux dimensions très stimulantes à mes yeux, la subjectivité propre à chacun m'intéressant grandement. J'apprécie également beaucoup le fait de pouvoir adopter une approche non prescriptive ou normative, de façon à chercher à comprendre les conceptions mentales propres aux sujets sans juger leur bien-fondé.

Un dernier aspect qui permet de distinguer l'imaginaire de la représentation réside dans la dimension créatrice présente dans la première. C'est ce qui m'a incitée à choisir l'imaginaire comme objet central de cette note de synthèse. En effet, même lorsque l'imaginaire renvoie à un système organisé de productions mentales, il contient en germe la notion de création. En ce sens, l'imaginaire apporte « un dépassement de la simple reproduction générée par la représentation, en une image créatrice ; l'imaginaire est ainsi une représentation surajoutée » (Legros, Monneyron, Renard & Tacussel, 2006 : 83). Cette dimension « *créatrice, poétique* », relevant de la « *fantaisie, au sens fort du mot* », est également soulignée par J. Le Goff ([1985] 1991 : II). Pour A.-M. Houdebine (2015 : § 39), c'est la notion de fiction qu'elle comporte qui autorise à développer d'autres dimensions exclues du concept de représentation. L'imaginaire idéal se rapproche également du « rapport à », notion théorisée par C. Barré-De Miniac dans le cas de l'écriture. L'auteure précise : « le rapport à l'écriture désigne des conceptions, des

ne pouvait exercer sa fonction excentrique qu'à travers l'utopie et sa fonction de redoublement du réel que par le canal de l'idéologie » (1986 : 431).

³⁴ Il me semble important de souligner avec B. Py la matérialité discursive des représentations sociales : « c'est par le discours qu'elles existent et se diffusent dans le tissu social. En outre, le langage est un instrument très efficace de catégorisation : dénommer, c'est classer et regrouper selon des critères imposés par le système grammatical et les expressions préfabriquées du discours. Nous irons un peu plus loin dans cette direction et nous ajouterons que le discours est plus spécifiquement le lieu où les RS [représentations sociales] se constituent, se façonnent, se modifient ou se désagrègent » (2004 : 6).

opinions, des attitudes, de plus ou moins grande distance, de plus ou moins grande implication, mais aussi des valeurs et des sentiments attachés à l'écriture, à son apprentissage et à ses usages » (2000 : 13). La dimension subjective est bien présente ici, mais la dimension fictionnelle n'apparaît pas, ce qui m'incite à privilégier le terme d'imaginaire.

Une fois ces distinctions posées, il convient de s'interroger sur les observables de l'imaginaire. Pour pouvoir être étudiées, ces productions mentales doivent se matérialiser dans des discours. Comme le précisent V. Rivière et L. Cadet, « l'imaginaire n'est jamais perçu qu'à travers la médiation des discours » (2009 : 47) ; c'est pourquoi il est nécessaire de se munir d'outils d'analyse discursive et interactionnelle³⁵. P. Charaudeau (2007) expose le rôle de l'analyse du discours pour la mise en lumière de la circulation des imaginaires. Pour sa part, B. Blin (2008 : 362) envisage les imaginaires uniquement dans la dynamique interactionnelle, considérant qu'ils ne peuvent pas être observés à partir d'autres méthodes comme les enquêtes ou les entretiens, à l'inverse des représentations sociales. Je m'emploierai dans la suite de cet écrit à montrer comment les discours réflexifs, comme les entretiens d'auto-confrontation, les carnets de bord, les biographies langagières ou formatives, constituent précisément un lieu privilégié pour l'explicitation des imaginaires. Les interactions permettent de relever des indices d'imaginaires de soi, de l'Autre ou d'objets. Mais il ne faut pas non plus négliger les images comme corpus pour l'étude des imaginaires. Je citerai à titre d'exemple les dessins représentant le plurilinguisme (Moore & Castellotti, 2011 ; Molinié, dir., 2009) ou encore l'ouvrage dirigé par P. Kalaja et S. Melo-Pfeifer en 2019 au titre évocateur : *Visualising Multilingual Lives*.

On l'a vu plus haut, en tant que processus dynamique, l'imaginaire est amené à évoluer³⁶. C'est à partir du moment où il est figé et prend la forme d'une représentation ancrée ou d'un stéréotype qu'il pose problème. F. Dervin, N. Auger et E. Suomela-Salmi soulignent ainsi les risques de « *mythification du soi* » et « *solidification* » lorsque les imaginaires « nous mènent à opérer des réductions et des déterminismes sur soi et sur l'Autre qui limitent les rencontres et les font stagner parfois au niveau de l'exotisme et de l'essentialisme » (2009 : 10). Ces écueils possibles, qui expliquent l'ambivalence envers l'imaginaire (Wunenburger, 2003 : 79), ne doivent pas faire oublier les apports de ce système organisé de conceptions mentales qui permettent de donner du sens, « de comprendre le monde, de s'y adapter et de s'y faire une place » (Blin, 2008 : 86). Pour F. Dervin, N. Auger et E. Suomela-Salmi, « recourir aux imaginaires nous aide dans la vie de tous les jours à exister » (*ibid.*). V. Rivière et L. Cadet envisagent plus particulièrement l'imaginaire comme un « dispositif d'interprétation de l'expérience » (2009 : 42), grâce auquel les sujets élaborent une image de soi, de l'Autre, des activités ou des situations vécues. Ces aspects sont pour moi fondamentaux. Différentes notions sont ainsi afférentes à l'imaginaire de soi et de l'Autre : l'image de soi, la présentation de soi, l'éthos, l'altérité, les dispositifs d'hétéro-catégorisation et d'auto-catégorisation. Je les

³⁵ Une telle approche ne fait toutefois pas l'unanimité. V. Castellotti (2017 : 44) critique ainsi l'ancrage sur la matérialité discursive, récurrent en didactique des langues.

³⁶ La possibilité pour l'imaginaire d'être conscientisé et de faire l'objet d'évolutions est particulièrement importante dans le cadre de la formation, comme nous le verrons plus tard.

développerai dans le chapitre 3 qui sera consacré précisément à l'imaginaire de soi et à l'imaginaire de l'Autre dans les pratiques d'enseignement-apprentissage des langues.

Un dernier point me semble encore important à poser dans cette section. La construction de significations qu'il apporte invite à placer l'imaginaire du côté de la sécurité pour le sujet, davantage que de l'insécurité. Pour H. Arendt ([1953] 1980 : 79), la compréhension, dans son sens fort de « cœur compréhensif », est directement liée à la faculté d'imagination³⁷ :

« Seule l'imagination nous permet de voir les choses sous leur vrai jour, de prendre du champ face à ce qui est trop proche afin de le comprendre sans partialité ni préjugés, de combler l'abîme qui nous sépare de ce qui est trop lointain afin de le comprendre comme s'il s'agissait d'une réalité familière. Cette "distanciation" de certaines choses, ce pont jeté jusqu'à d'autres, fait partie du dialogue instauré par la compréhension sur des objets que la seule expérience serre de trop près et dont la simple connaissance nous coupe par des barrières artificielles.

Sans cette forme d'imagination qu'est véritablement la compréhension, nous ne pourrions nous repérer dans le monde. C'est là l'unique boussole dont on dispose ».

En cela, l'imaginaire contribue fortement à la construction de la personne : « Ce que l'imagination permet au sujet c'est d'exister, de se comporter à l'égard des choses et des autres, non plus en fonction de ses besoins, mais en fonction d'un modèle, qui n'est pas tout fait, mais qui s'élabore dans l'acte même d'imaginer » (Malrieu, 1967 : 240). Selon J. Lévine, psychologue et psychanalyste, l'imaginaire est sans cesse mobilisé au quotidien par la pensée, dans le cadre de projections, de supputations ou d'hypothèses (2001 : 119). C'est en ce sens que je le considère comme étant essentiel. Son côté rassurant est également souligné : « il est impossible d'affronter les difficultés de toutes sortes de l'existence sans recours à l'imaginaire » (*ibid.* : 120). Cependant, si l'imaginaire est associé à l'aventure, à la dynamique et possède ainsi une fonction moteur (« Sans imaginaire il n'existe pas de *projet* de rêve à réaliser, d'utopie, de monde à construire » [Enriquez, 1997 : 81]), il est aussi « leurre de l'unité présente » (*ibid.*) et source d'illusion. Cette dichotomie est clairement mise en évidence par le psychosociologue E. Enriquez : « si l'imaginaire est toujours déréel, *il est aussi ce qui féconde le réel*, en essayant de faire du réel l'expression de son propre rêve », « il est à la fois le *leurre* fondamental et en même temps *l'ouverture*, le rêve dans la réalité » (*ibid.* : 82). Dans cette approche, il me semble qu'on s'achemine davantage vers l'imaginaire fictionnel qui va faire l'objet du point suivant.

1.2.3. L'imaginaire fictionnel comme univers esthétique-ludique et projection de l'action

J'ai évoqué dans la section précédente la part de création associée à la notion d'imaginaire. Cette approche, que l'on retrouve dans les arts et la littérature, s'écarte de l'imaginaire de quelque chose pour envisager une « [v]isée esthétique-ludique » (Wunenburger, 2003 : 64). On se situe ici dans la dimension poétique célébrée par G. Bachelard. Cependant, l'imaginaire

³⁷ C'est une idée que l'on retrouve également dans l'ouvrage *Pour une pédagogie de l'imaginaire* : « L'imagination permet à tous les niveaux de *comprendre*. Au sens étymologique de ce verbe. Elle permet de "prendre avec soi" le réel. On pourrait même dire que le domaine de l'imaginaire et le domaine du compréhensible se confondent » (Jean, 1976 : 33).

fictionnel peut également prendre la forme d'une projection de l'action, acception que je n'avais pas envisagée dans un premier temps. Il n'est plus question ici d'aspects artistiques ni du jeu mais d'une activité humaine récurrente consistant à planifier ce qui n'est pas encore réalisé³⁸. Pour P. Ricoeur, « cette imagination anticipatrice de l'agir » (1986 : 249), ou « imagination pratique » (*ibid.* : 250), est inhérente à toute action : « Pas d'action sans imagination, dirons-nous. Et cela de plusieurs manières : au plan du projet, au plan de la motivation et au plan du pouvoir même de faire » (*ibid.* : 249). La dimension de projet est bien présente également chez G. Durand : « À la morosité du temps l'imaginaire ajoute la joie du projet, l'espace à parcourir de l'œuvre » (1989 : 217).

C'est à la faculté d'imagination que l'on se réfère lorsque l'on parle d'éveiller l'imaginaire. Cette capacité revêt une dimension magique pour J.-P. Sartre qui voit dans « [l']acte d'imagination [...] une incantation destinée à faire apparaître un objet auquel on pense, la chose qu'on désire, de façon qu'on puisse en prendre possession » ([1940] 1986 : 239). De même, E. Morin considère l'imaginaire comme « la pratique magique spontanée de l'esprit qui rêve » (1956 : 83). À ce propos, G. Bachelard met en évidence l'importance de la rêverie, qui se focalise sur un objet, contrairement au rêve linéaire ([1937] 2009 : 36) : « Psychiquement, nous sommes créés par notre rêverie » (*ibid.* : 187).

Voilà pourquoi l'imagination constitue pour ce philosophe « la force même de la production psychique » (*ibid.*). Contrairement à l'approche commune, il s'agit selon lui non de « la faculté de *former* des images » ([1943] 1992 : 5), mais plutôt « de *déformer* les images fournies par la perception, elle est surtout la faculté de nous libérer des images premières, de *changer* les images » (*ibid.*). Pour que l'on puisse parler d'imagination, une « union inattendue des images » (*ibid.*) est nécessaire. Elle peut prendre la forme de l'évocation d'images absentes à la vue d'images présentes : « La valeur d'une image se mesure à l'étendue de son auréole *imaginaire* » (*ibid.*). L'imagination étant associée à l'ouverture, à l'évasion et à la nouveauté par le rapport qu'elle entretient avec l'imaginaire, elle s'oppose à la perception : « Imaginer c'est s'absenter, c'est s'élancer vers une vie nouvelle » (*ibid.* : 8). Cette dimension me semble très porteuse dans la mesure où elle permet d'enrichir le quotidien en y faisant entrer l'ailleurs grâce à l'activité mentale.

C'est en ce sens que G. Bachelard ([1947] 2004 : 9) affirme la primauté de l'imagination créatrice, qui relève de l'invention, de la combinaison inédite d'images et de l'irréel. Il l'oppose à l'imagination reproductrice³⁹, de l'ordre de la perception, de la mémoire et de la représentation. Dans la pensée bachelardienne, l'imagination créatrice, qui occupe la place première au sein de l'activité humaine, est antérieure à la raison : « La connaissance poétique du monde précède, comme il convient, la connaissance raisonnable des objets » (Bachelard, [1943] 1992 : 216). L'image elle-même précède la perception et compose le psychisme humain, lequel est « animé d'une véritable *faim d'images* » (Bachelard, [1947] 2004 : 25). Dans *La*

³⁸ Cette activité revêt une importance particulière dans l'enseignement, comme je le préciserai au point 1.3.3. Communication fictionnelle en classe de langue et processus imaginatif de l'enseignant, p. 45.

³⁹ On peut considérer que cette imagination reproductrice se situe du même côté que ce que je nomme ici l'imaginaire idéal.

poétique de la rêverie, G. Bachelard propose ainsi une approche phénoménologique des images poétiques : « j'ai choisi la phénoménologie dans l'espoir de réexaminer d'un regard neuf les images fidèlement aimées, si solidement fixées dans ma mémoire que je ne sais plus si je me souviens ou si j'imagine quand je les retrouve en mes rêveries » ([1960] 2011 : 2). Les différents écrits de G. Bachelard autour de l'imaginaire créatif ont représenté pour moi une lecture très enrichissante trouvant un écho dans ma propre sensibilité sur ces questions.

Si l'imaginaire esthétique-ludique exerce un tel attrait, c'est aussi parce qu'il permet d'augmenter le champ des possibles et de s'écarter de l'immédiat, à l'instar de l'imagination, « moyen par excellence d'élargir le monde vécu » (De Koninck, 2010 : 55). Il s'agit là d'un aspect très important à mes yeux. Il conduit à la « production d'un monde autre » (Wunenburger, 2003 : 63) qui « excède les limites du monde sensible » (*ibid.* : 28). Cette ouverture est mise en exergue par M. Fœssel dans sa préface à l'*Anthologie* de P. Ricœur : l'imagination constitue une « faculté de l'exploration du possible » (2007 : 8) ; l'imaginaire « fait *apparaître* les choses sous un jour nouveau » (2007 : 16). En effet, deux mouvements sont présents dans l'imaginaire : à la fois l'évasion, qui permet de s'éloigner de ses habitudes, et l'appui sur du déjà-connu à travers la mise en relation d'éléments : « les créations imaginatives, pour si originales qu'elles soient, doivent puiser leurs éléments dans les expériences perceptives du sujet » (Malrieu, 1967 : 5) ; « [l]'acte d'imagination consiste, dans tous les cas, parce qu'il est projection, en la reprise d'un passé, non point pour recommencer ce passé, mais au contraire pour le transfigurer » (*ibid.* : 130). Cette dialectique entre l'ailleurs et le connu, au fondement de l'imaginaire, permet de faire intervenir la création, la mémoire et l'analogie, notions qui sont essentielles dans ma réflexion.

Dans une telle perspective, l'imaginaire relève de la fiction, dont la « réalité fictive n'est autre que l'irréalité imaginaire » (Morin, 1956 : 168). En effet, la fiction est à la fois conçue et reçue par une imagination individuelle (Augé, [1997] 2017 : 137). L'importance de cet acte de réception est soulignée par W. Iser : « Cet objet est imaginaire dès lors qu'il n'est pas donné mais qu'il peut être produit symboliquement dans l'imagination du destinataire » ([1976] 1997 : 119). Mais la question référentielle importe peu, comme le souligne J.-M. Schaeffer (1999 : 219) dans son approche anthropologique de la fiction. L'univers fictionnel se situe « au-delà du vrai et du faux » (*ibid.*). Il convient de l'envisager comme une « réalité pragmatique » qui « nécessite l'instauration d'une attitude mentale spécifique » (*ibid.* : 213). La fiction implique en effet une conscience de son caractère imaginaire (Schaeffer, sd). De la même manière, l'opposition entre imaginaire et réel est peu féconde (Rivière & Cadet, 2009 : 42).

Loin de chercher à tromper, la fiction repose sur une feintise ludique partagée (Schaeffer, 1999 : 148). Je trouve très inspirante l'affirmation de P. Ricœur selon laquelle « [l]e monde de la fiction est un laboratoire de formes dans lequel nous essayons des configurations possibles de l'action pour en éprouver la consistance et la plausibilité » (1986 : 20), ce qui s'inscrit pour l'auteur dans l'imagination productrice. Une telle approche permet d'inclure les trois modes d'incarnation des fictions mis en évidence par J.-M. Schaeffer. Le premier d'entre eux, les contenus mentaux, qui inclut les rêveries et l'activité imaginative, se situe au fondement des deux suivants, à savoir les « actions humaines physiquement incarnées » et les « représentations

publiquement accessibles (paroles, textes écrits, images fixes, flux cinématographiques, documents sonores, etc.) » (1999 : 212). La fiction renvoie ainsi notamment à l'imaginaire esthétique (Morin, 1956 : 104). C'est le cas du cinéma, lequel « reflète la réalité, mais il est aussi autre chose, qui communique avec le rêve » (*ibid.* : 16), ou de la lecture, envisagée comme « la rencontre entre le monde imaginaire du texte et le monde privé de celui qui lit » (Fœssel, 2007 : 17). Je retrouve là des notions que j'avais explorées avec grand plaisir dans le cadre de recherches autour de la communication fictionnelle en classe de langue.

Le jeu permet également cette entrée dans l'univers de la fiction (Schaeffer, 1999 : 231). D. W. Winnicott utilise le terme de rêve pour renvoyer à l'imaginaire : « En jouant, l'enfant manipule les phénomènes extérieurs, il les met au service du rêve et il investit les phénomènes extérieurs choisis en leur conférant la signification et le sentiment du rêve » ([1971] 1975 : 105). Le pédiatre et psychanalyste met en exergue les apports du jeu dans le développement de la créativité et la découverte de soi. Pour R. Caillois ([1958] 1967), le jeu se caractérise à la fois par l'invention, la liberté et les règles, ce qui le rapproche de l'art. Il peut prendre la forme d'une activité « *fictive* : accompagnée d'une conscience spécifique de réalité seconde ou de franche irréalité par rapport à la vie courante » (*ibid.* : 43). Deux modalités sont possibles : « on s'évade du monde en *le* faisant autre. On peut aussi s'en évader en *se* faisant autre » (*ibid.* : 60). Il s'agit dans le second cas de simulacre ou *mimicry*, largement présent chez les enfants. Cette possibilité d'assumer dans une visée ludique une autre identité permet ici encore de démultiplier le champ des possibles, ce qui contribue à mon attirance pour la notion d'imaginaire.

La réflexion autour des univers fictionnels gagne à être mise en relation avec la notion de mondes de l'imagination introduite par A. Schütz. Pour cet auteur, l'endormissement, la réception d'une pièce de théâtre, l'écoute d'une plaisanterie, l'entrée dans le monde fictif ou encore le jeu d'un enfant constituent autant d'« expériences de choc » ([1971] 2008 : 130) en ce qu'ils conduisent au passage d'une province limitée de significations à une autre. Ces différents mondes, qui possèdent leur propre style cognitif, sont cités : « le monde des rêves, des images, de l'imagination, particulièrement le monde de l'art, le monde le [*sic.*] l'expérience religieuse, le monde de la contemplation scientifique, le monde du jeu de l'enfant, et le monde de la folie » (*ibid.* : 131). Dans le groupe « de l'imagination et des phantasmes », qui nous intéresse particulièrement, A. Schütz inclut « les royaumes du rêve éveillé, du jeu, de la fiction, du conte de fée, du mythe et de la plaisanterie » (*ibid.* : 134).

Un parallèle peut également être établi ici avec les cadres de l'expérience, notion développée par E. Goffman ([1974] 1991). Pour le sociologue, la perception des événements s'effectue à l'intérieur de cadres primaires qui structurent l'expérience de chacun et favorisent la compréhension des événements. Les cadres correspondent à « ce dont un individu est conscient à un moment donné » (*ibid.* : 16). Des ruptures de cadres ou des erreurs de cadrage interviennent parfois. C'est à partir de transformations effectuées sur une activité qu'il est possible « de plaisanter, de tromper, d'expérimenter, de répéter, de rêver ou de fantasmer » (*ibid.* : 551). Je trouve personnellement les propos de ces deux auteurs concernant les provinces limitées de signification et les cadres de l'expérience très inspirants, dans la mesure où ils permettent de mieux appréhender les différentes dimensions qui coexistent dans la vie quotidienne.

J'aimerais terminer cet aperçu de l'imaginaire esthétique-ludique en soulignant l'importance de l'art comme lieu de matérialisation de l'imaginaire créatif⁴⁰. Les productions artistiques et littéraires permettent de « donner corps et prise à un imaginaire visuel et textuel » (Wunenburger, 2003 : 68). Ce sont donc ces œuvres qu'il convient d'étudier lorsque l'on s'intéresse à l'imaginaire d'une période historique (Le Goff, [1985] 1991). Mais l'art revêt également une importance particulière dans la relation à soi et à autrui qu'il instaure. Une intersubjectivité intervient : l'artiste, « en créant pour le plaisir une autre image du monde, un autre mode de manifestation des choses, modifie à la fois son monde intérieur et le monde extérieur » (Wunenburger, 2003 : 69). Le rapport entre art et altérité est mis en évidence par M. Augé dans le cadre du cinéma qui permet dans certaines circonstances « d'éprouver l'existence d'autres imaginaires que le sien – mais analogues au sien » ([1997] 2017 : 145) : « c'est l'autre qui devient un “je” » (*ibid.* : 144).

P. Ricœur a plus particulièrement révélé le rôle des œuvres de fiction dans « l'affection du soi par l'autre que soi », « expériences de pensée que ne sauraient éclipser les relations “réelles” d'interlocution et d'interaction » (1990 : 381). Une réinterprétation du sens s'effectue ainsi grâce à l'art, apportant au sujet récepteur une meilleure connaissance de soi (Ricœur, 1986 : 129)⁴¹. Si la réception artistique est si riche, c'est aussi grâce à la dimension esthétique-ludique qu'elle procure, « permettant de suspendre le sérieux, d'ouvrir des territoires de jeux » (Wunenburger, 2003 : 69), « ouvrant la porte aux possibles et aux rêves, donn[ant] accès à un bonheur inédit, une jouissance des sens, une plénitude d'existence » (*ibid.* : 70). Je souscris entièrement à ces approches mettant en évidence les apports de l'art dans la compréhension du monde, d'autrui et de soi, mais aussi dans l'ouverture salvatrice sur l'ailleurs qu'il instaure.

Les questions du rapport à soi et du rapport à l'Autre posées par l'imaginaire créatif ouvrent la voie aux relations que cette notion entretient avec l'imaginaire comme système organisé de conceptions mentales. La mise en évidence des liens entre ces dimensions me semble indispensable.

1.2.4. Relations entre les deux dimensions de l'imaginaire

Si j'ai choisi de relire mes travaux à l'aune de l'imaginaire, c'est précisément pour englober les deux grandes facettes de cette notion, sans me limiter à l'un des deux aspects. Il me semble important de préciser à présent comment les deux approches développées plus haut se nourrissent mutuellement.

J'aimerais tout d'abord revenir sur la question du caractère mental ou incarné de l'imaginaire. Lorsque l'on se réfère à l'imaginaire idéal comme système organisé de conceptions, cette matrice donne lieu à des constructions mentales qui se matérialisent dans des formes discursives ou visuelles. De la même manière, l'imaginaire esthétique-ludique et projectif peut être envisagé comme une force créatrice permettant la production fictionnelle, qu'elle soit artistique ou

⁴⁰ La spiritualité constitue un autre domaine de développement de l'imagination créatrice, comme le montre le philosophe H. Corbin dans son ouvrage consacré au soufisme d'Ibn 'Arabî (1958).

⁴¹ En cela, P. Ricœur s'oppose « à la tradition du *Cogito* et à la prétention du sujet de se connaître lui-même par intuition immédiate » pour affirmer : « nous ne nous comprenons que par le détour des signes d'humanité déposés dans les œuvres de culture » (1986 : 130). Cela me paraît être un apport très précieux des arts.

davantage ordinaire dans le cadre de jeux ou d'anticipation d'actions. Ici encore, cette dimension de l'imaginaire prend forme dans des productions mentales, comme les rêveries, mais aussi des productions langagières, visuelles et corporelles. L'implication psychique et l'incarnation matérielle – verbo-iconique pour reprendre le terme de J.-J. Wunenburger (2003 : 32) –, se retrouvent donc bien dans les deux approches. Dans les deux cas également, l'imaginaire aide le sujet à « construire le sens de sa vie, de ses actions et de ses expériences de pensée » (Wunenburger, 2003 : 29).

En outre, les productions fictionnelles, issues de l'imaginaire esthétique-ludique, apportent des indices sur l'imaginaire en tant que système de conceptions. Si « quelque chose du monde se donne à *voir* dans les productions de l'imaginaire » (Fœssel, 2007 : 8), ce sont notamment les images du soi, de l'Autre et de tout ce qui y est représenté. On peut considérer plus particulièrement que l'art donne accès à « l'imaginaire d'une société » (Pauzet, 2005 : 141). Cela signifie par conséquent que l'imaginaire en tant que système dynamique de conceptions peut également se matérialiser dans des productions fictionnelles. À première vue plus « pauvre » que l'imaginaire esthétique-ludique, l'imaginaire idéal comme matrice de conceptions mentales fait lui aussi intervenir une part de création. Tout comme les représentations, il se nourrit non seulement de discours mais s'appuie également sur l'activité imaginative du sujet⁴². La créativité qu'il contient en germe lui permet précisément d'évoluer.

Si l'on considère que les conceptions mentales d'un individu alimentent son imaginaire esthétique-ludique, de façon réciproque, la fiction comme œuvre de l'imaginaire nourrit les images portées sur les sujets ou les objets. C'est en ce sens que pour P. Ricœur « la littérature de fiction peut être une source plus riche en investigation de la vie psychique étrangère que la fréquentation familière des hommes réels » (1986 : 325). Ce phénomène est souligné par J.-J. Wunenburger : « par cette représentation, l'artiste objective un certain nombre d'images nouvelles, qui vont à leur tour faire partie de la subjectivité de chacun » (2003 : 69). M. Augé affirme de même que la fiction « retentit sur les imaginaires individuel et collectif » ([1997] 2017 : 141).

Tantôt envisagé comme une forme de répertoire (« l'ensemble [d]es œuvres et croyances » d'un peuple [Wunenburger, *ibid.* : 5], « un ensemble d'éléments qui s'organisent en une unité significative pour un groupe, à son insu » [Giust-Desprairies, 2009 : 22]), tantôt comme un principe organisateur pour les « conduites sociales des groupes institués » (*ibid.* : 16) ou une « articulation entre espace individuel et champ social, entre processus psychiques et logiques collectives » (*ibid.* : 17), l'imaginaire collectif est à la fois relayé, enrichi et transformé par l'imaginaire créatif (Augé, [1997] 2017 : 137). C'est plus précisément dans les mythes et les récits qu'il s'incarne, apportant ainsi une mise en symbole du monde, favorable à sa compréhension à travers les repères qu'ils instaurent. Cette existence de l'imaginaire collectif est un aspect important, qui met en évidence le caractère partagé de certaines conceptions. Le

⁴² Il ne pourrait d'ailleurs pas en être autrement si l'on considère comme G. Bachelard l'imagination comme moteur principal de l'activité psychique.

fait d'ajouter cet adjectif à « imaginaire » laisse bien entendre que sans lui, il est essentiellement propre à l'individu, même s'il se nourrit également d'éléments d'ordre social.

Ancrées en philosophie, en sociologie ou en anthropologie, ces différentes lectures autour de l'imaginaire, malgré leur caractère nécessairement lacunaire⁴³, tant sont foisonnants les écrits autour de cette notion dans différents domaines, m'auront permis de nourrir mes réflexions et mes intuitions initiales. J'ai tenu à mettre en évidence deux dimensions différentes, que je développerai également dans le point suivant où il s'agira d'étudier la façon dont la didactique des langues investit l'imaginaire. Je poursuivrai de cette manière la démarche épistémologique entreprise ici.

1.3. Imaginaire et didactique des langues : une relation étroite

Je chercherai à examiner la façon dont les deux approches précédemment décrites sont explorées dans les recherches autour de l'enseignement/apprentissage des langues. Mon développement sera ici davantage synthétique car les relations entre imaginaire et didactique des langues feront également l'objet des trois chapitres qui suivent. L'ouvrage dirigé par N. Auger, F. Dervin et E. Suomela-Salma en 2009, *Pour une didactique des imaginaires dans l'enseignement-apprentissage des langues étrangères*, envisage précisément les deux dimensions, l'imaginaire idéal étant abordé dans la première partie et l'imaginaire fictionnel dans la seconde⁴⁴. La thèse de B. Blin soutenue en 2008 se focalise pour sa part uniquement sur l'imaginaire idéal et son émergence dans les interactions didactiques. Il s'agit des deux références principales dans ce champ qui inscrivent l'imaginaire comme objet essentiel de leur propos. En sciences de l'éducation, les travaux de R. Barbier (1997) autour de l'imaginaire sont notamment inspirés par la psychanalyse, par les écrits de C. Castoriadis et ceux de M. Eliade. Au sein de cette même discipline, M. Postic (1989) a mis en évidence le rôle de l'imaginaire dans la relation pédagogique à partir d'épreuves projectives proposées à des élèves de collège.

Si l'on revient à l'enseignement-apprentissage des langues, selon F. Dervin, N. Auger et E. Suomela-Salmi, « la thématique seule des imaginaires, même si elle a été introduite déjà dans les années 70 en sociologie, n'a pas encore trouvé de véritable place dans la didactique des langues et de l'interculturel » (2009 : 13). De même, C. Goï et E. Huver (2013) regrettent que la notion d'imaginaire ne soit pas davantage abordée en didactique des langues, notamment dans ses aspects symboliques et historiques⁴⁵. Lorsqu'elle apparaît cependant dans des travaux de recherche sans en être l'unique focus, comme cela est récurrent, il s'agit de la transposition

⁴³ J'ai notamment choisi de ne pas développer une approche psychanalytique de l'imaginaire, malgré mon sujet initial de TPE au lycée.

⁴⁴ À la réflexion, je dirais plutôt que les chapitres de la seconde partie de l'ouvrage (plus particulièrement ceux de G. Planchenault, et A. Puzet se focalisant respectivement sur les films et les œuvres picturales) présentent des activités stimulant l'imaginaire esthético-ludique des apprenants et permettant ainsi un travail autour des imaginaires idéels. Ce n'est pas toujours le cas en didactique des langues : il est également possible de mettre en place des activités créatives sans viser une réflexion des participants autour de leurs conceptions mentales. Imaginaire fictionnel et imaginaire idéal sont entremêlés dès lors que la créativité est associée à une focalisation autour des dimensions interculturelles.

⁴⁵ C. Goï considère que « le terme "imaginaire" est en passe de devenir le nouveau mot à la mode pour désigner d'une façon plus "glamour" les représentations » (2012 : 196). Il me paraît important de maintenir à l'esprit cette mise en garde.

en didactique des langues d'une notion issue d'une autre discipline – en l'occurrence d'autres disciplines –, au même titre que le concept de représentation en didactique du français langue étrangère et seconde (Spaëth, 2014a). Je rappellerai ici l'inscription de la didactique des langues à la frontière, au croisement, ou au carrefour d'autres disciplines⁴⁶.

1.3.1. L'enseignement des langues comme rencontre d'imaginaires idéels

Cette section envisagera les imaginaires des enseignants et des apprenants de langue indépendamment des activités imaginatives, à l'instar de B. Blin qui « situe l'imaginaire davantage du côté de la construction et de l'action que de celui de la rêverie ou de l'imagination, sans les exclure pour autant » (2008 : 9). On peut considérer que la classe de langue – ou tout autre dispositif d'apprentissage en mode hybride ou à distance – est façonnée par les imaginaires idéels des participants et ce à plusieurs niveaux : l'imaginaire de soi, de l'Autre, de la langue⁴⁷, de la culture, de l'enseignement... Du côté des apprenants, les cultures éducatives (Beacco, Chiss, Cicurel & Véronique, dir. 2005) et l'imaginaire des langues (Houdebine-Gravaud, dir., 2002) entrent particulièrement en jeu. Pour les enseignants, les cultures éducatives⁴⁸ sont également à l'œuvre, tout comme l'agir professoral (Cicurel, 2011a). Dans cet espace d'enseignement/apprentissage peuvent se croiser des imaginaires dissonants, d'autant plus qu'il s'agit d'un lieu de rencontre de l'altérité (Dervin, Auger & Suomela-Salmi, 2009 : 10). C'est ce qui est manifeste également dans le titre de l'ouvrage de J.-C. Beacco : *L'altérité en classe de langue* (2018).

Mais si la classe de langue est en partie modelée par les imaginaires des apprenants et de l'enseignant, les cours de langue contribuent parallèlement à créer un imaginaire à travers les interventions du professeur qui « met souvent en avant ses imaginaires liés à ses propres expériences de l'autre et des pays où on parle la langue qu'il enseigne » (Dervin, Auger & Suomela-Salmi, 2009 : 12). Voilà pourquoi il convient d'être particulièrement vigilant en tant que formateur à ne pas véhiculer des images figées de l'Autre, des langues ou de l'enseignement. L'enjeu d'une formation linguistique est précisément de faire évoluer les imaginaires et de dépasser les « pré-discours » (Paveau, 2006). Je retrouve ici la remise en cause des évidences que je considère si vivifiante. Cette déconstruction nécessite une prise de conscience des imaginaires. F. Dervin, N. Auger et E. Suomela-Salmi (2009) pointent en effet leur rôle pernicieux en classe de langue. À la fois nécessaires pour le « rôle important dans l'attrait pour la langue étudiée » (*ibid.* : 12) qu'ils jouent et pour la motivation qu'ils sont susceptibles d'apporter au quotidien, les imaginaires liés à l'exotisme ou à l'essentialisme sont problématiques lors de la rencontre avec l'Autre.

⁴⁶ J.-L. Chiss (1989) souligne ainsi les interactions entre la didactique des langues (ou d'une langue) et les disciplines dites contributives.

⁴⁷ L'imaginaire linguistique a fait l'objet de nombreuses recherches sous l'impulsion d'A.-M. Houdebine-Gravaud. Je présenterai plus précisément cette notion dans le chapitre 4 (4.4.1. L'imaginaire linguistique, ou le rapport à la langue p. 187), mais soulignerai dès à présent les liens qu'elle entretient avec le rapport aux langues, l'imaginaire linguistique permettant « de décrire les attitudes des sujets parlants en les précisant par la construction de catégorisations » (Houdebine-Gravaud, 2002 : 11).

⁴⁸ Je discuterai la notion de culture éducative dans le chapitre 3 (3.4.2. Une approche critique des dimensions interculturelles, p. 142).

En didactique des langues également, la notion d'imaginaire idéal ainsi envisagée se rapproche du concept de représentation, objet de recherche bien identifié notamment dans les domaines du plurilinguisme (Moore, dir., 2001 ; Stratilaki, 2011) et des dimensions interculturelles (Zarate, 1993). Comme le souligne V. Spaëth, deux orientations principales se retrouvent en didactique du FLES : « représentations de l'Autre, des langues, de la culture vs représentation de l'enseignement et de l'apprentissage des langues » (2014a : 54). H. Boyer nomme pour sa part imaginaire ethno-socio-culturel (IESC) le « noyau dur de la compétence de communication », composé des représentations partagées « concern[ant] non seulement l'identité collective mais aussi les autres constructions identitaires au sein de la société » (2001 : § 2). Le sous-titre de l'ouvrage *Implicites, stéréotypes, imaginaires : La composante culturelle en langue étrangère* (Alao, Medhat-Lecocq & Roger-Yun, dir., 2010) met en évidence ces relations entre imaginaires et cultures.

Les imaginaires idéels ne concernent toutefois pas uniquement les dimensions interculturelles. Il est possible de se placer à un niveau subjectif et de s'écarter du concept de représentations sociales pour envisager plus largement l'histoire du sujet, sa projection, son rapport à l'altérité et au monde. C'est l'approche développée par D. Moore et V. Castellotti, qui proposent la définition suivante de l'imaginaire : « aptitude à créer des images, des représentations, des visions, pour exprimer sa façon de concevoir sa relation aux autres et au monde, et à mobiliser son histoire pour mieux se projeter dans l'avenir et dans le changement » (2011 : 453). Une telle acception, que l'on retrouve chez V. Castellotti (2019 : 7), met bien en évidence la dimension subjective et symbolique de l'imaginaire idéal.

Dans une démarche proche, C. Goï et E. Huver (2013) s'intéressent aux postures épistémologiques des enseignants, en relation avec leurs imaginaires linguistiques et professionnels. En procédant à l'analyse d'entretiens d'auto- et d'hétéro-confrontation, elles montrent comment les savoirs d'expérience sont mobilisés par les praticiens, sous la forme de « théories [...] forgées à propos de l'exercice de leur métier » (*ibid.* : 200). J'ai trouvé leur réflexion, qui n'est pas ancrée explicitement dans l'agir professoral, très inspirante pour la compréhension des positionnements des enseignants. D'une façon similaire, A. Jorro (2010) s'attache aux imaginaires des évaluateurs qui les conduisent à assumer une certaine posture. L'auteure distingue ainsi « quatre imaginaires : de contrôle, de maîtrise, de construction, de compréhension, qui opèrent comme des matrices dans l'activité de l'évaluateur » (2016 : 55). Que la notion d'imaginaire y apparaisse explicitement (Rivière & Cadet, 2009) ou non, les recherches autour des représentations des enseignants de langue (Cambra Giné, 2003) et de l'agir professoral (Cicurel, 2011a) entretiennent un lien fort avec l'imaginaire idéal, comme je le développerai dans le chapitre 3.

Suivant une approche ethnographique, B. Blin (2008) s'emploie pour sa part à mettre en évidence l'imaginaire dans les interactions didactiques et son rôle dans la construction de la relation interpersonnelle, aussi bien côté enseignant qu'apprenants. Elle envisage l'imaginaire comme une source d'influence, un « moteur des co-actions qui se déroulent dans la classe de langues » (*ibid.* : 7) en considérant plus spécifiquement les « images que chaque interactant possède de soi, des autres et de l'objet langue » (*ibid.* : 18). À travers cette notion, elle s'attache

ainsi à des caractéristiques que l'on retrouve fréquemment dans l'analyse des interactions en contexte éducatif. Si l'on s'intéresse aux échanges en classe de langue, il convient bien sûr de citer F. Cicurel qui a largement contribué à l'émergence de ce domaine en didactique des langues. Bien qu'elle aborde la construction interactionnelle de l'image de soi et de l'Autre, c'est davantage du côté de l'imaginaire esthético-ludique que je souhaite introduire ses travaux, du fait de sa mise en évidence de la dimension fictionnelle en classe de langue. Mais avant cela, il me semble nécessaire d'aborder les activités imaginatives fréquemment proposées aux apprenants de langue.

1.3.2. Les activités imaginatives dans l'enseignement des langues

Parallèlement à ces réflexions autour des imaginaires idéels des participants, l'imaginaire créatif peut être envisagé comme fondement d'activités d'enseignement/apprentissage. Cette approche se retrouve dans les mouvements alternatifs de l'éducation. En 1976, G. Jean publie *Pour une pédagogie de l'imaginaire*, plaidoyer pour la prise en compte de l'imaginaire dans l'enseignement. Quelques années plus tard, B. Duborgel (1983) met en évidence dans *Imaginaire et pédagogie. De l'iconoclasme scolaire à la culture des songes* la façon dont l'école a réduit la part accordée à l'image et à l'imaginaire au fil des années. L'auteur montre comment une approche négative de l'imagination prédomine au profit de la rationalité. Cette limitation de l'imagination par la scolarisation est également pointée par A. S. Neill, le célèbre fondateur de l'école de Summerhill : « Ne bridez jamais l'imagination d'un enfant, son éducation scolaire le fait bien assez » (1966 : 108)⁴⁹. Si ces différents pédagogues se positionnent pour le développement de l'imagination des élèves, c'est parce qu'ils y voient non « seulement onirisme, rêve, invention du jamais vu » mais également une faculté fondamentale qui « intervient dans tous les processus psychiques et corporels, et d'abord dans le langage » (Jean, 1976 : 33). Pour la philosophe M. Nussbaum ([2010] 2011), il est essentiel de former les citoyens aux arts et aux humanités car ce sont eux qui permettent le développement de la créativité, de l'imagination, de l'empathie et de la pensée critique. Je partage pleinement ces différentes réflexions quant à l'importance qu'il convient d'accorder à l'imagination en contexte éducatif.

En didactique des langues, l'imaginaire fictionnel prend la forme d'activités créatives, de réception ou de pratiques artistiques. Certains auteurs se focalisent sur des publics en particulier. C. Lacourarie (2008) plaide ainsi en faveur de l'imaginaire dans l'enseignement des langues de spécialité. Le numéro des *Études de linguistique appliquée* dirigé par N. Auger et G. Pierra en 2007 est lui consacré aux arts du langage pour les apprenants migrants. Selon les approches, on pourrait considérer que l'imaginaire intervient davantage en réception ou en production. La lecture de textes littéraires comme l'observation d'œuvres d'art ou le visionnage de films invitent ainsi les apprenants à entrer dans l'univers d'un auteur, d'un créateur. Une telle ouverture sur un monde fictionnel constitue à mes yeux l'un des principaux attraits des créations artistiques. Ce lien entre imaginaire et littérature est mis en évidence dans l'ouvrage

⁴⁹ Bien plus récemment, V. Castellotti considère encore que « les systèmes éducatifs et, plus fondamentalement, les institutions formelles » (2017 : 268) cherchent à se construire en opposition à l'imaginaire, la diversité et l'altérité.

dirigé par A. Godard en 2015 : « [l]a lecture peut aussi mettre en branle l'imaginaire » (Rollinat-Levasseur, 2015 : 221). Il est également relevé par M. Abdallah-Preteille qui voit dans les textes littéraires non « pas de simples descriptions mais aussi des systèmes de réminiscence qui permettent de libérer les souvenirs et l'imaginaire » (2010 : 149). La stimulation de l'imaginaire peut alors donner lieu à des activités de production. C'est ainsi que F. Yaiche ([1986] 2002) propose l'énonciation de créations fictionnelles à partir de photographies.

Cependant, l'opposition entre imaginaire en réception et en production peut sembler artificielle tant ces deux dimensions sont liées. Dans un article disponible sur le site de l'Observatoire de l'imaginaire contemporain, G. Langlade (2008) expose le rôle fondamental de l'imaginaire du lecteur pour l'accès aux œuvres. L'activité imaginative du récepteur consiste à « ancrer les propositions de l'œuvre dans [s]a personnalité profonde, [s]a culture intime, [son] imaginaire » (*ibid.* : 46), « en imaginant, consciemment ou inconsciemment, une multitude de données fictionnelles nouvelles » (*ibid.* : 47). Cela signifie que même lorsqu'elle ne donne pas lieu à des activités créatives explicites, la réception d'un texte littéraire est accompagnée d'une dimension créatrice à travers la fictionnalisation opérée par le lecteur. Pour G. Langlade, le dialogue ainsi instauré entre l'imaginaire du récepteur et l'imaginaire de l'œuvre nourrit la lecture. Il voit dans ce « processus interactionnel à travers lequel un lecteur empirique réagit affectivement aux sollicitations d'une œuvre en puisant dans sa mémoire intime, sa personnalité profonde, sa culture singulière, son imaginaire propre », « l'activité créatrice du sujet lecteur dont les affects ne sont pas réductibles aux effets plus ou moins prévisibles et objectivables du texte » (2014 : § 3). Sur le plan didactique, cela conduit à interroger les apprenants – en français langue première ici, en l'occurrence – sur les « imaginaires individuels mobilisés par la lecture », par exemple « les images qu'ils associent aux lieux évoqués par une œuvre » (Langlade, 2008 : 60). Ces propos, qui concernent la réception littéraire que je connais moins, me semblent très porteurs pour la compréhension de la place de l'imaginaire dans un contexte d'enseignement/apprentissage.

Une telle entrée créative dans la littérature se retrouve chez Y. Reuter en didactique de l'écrit, toujours en français langue première. L'auteur souligne l'intérêt de prendre en compte l'imaginaire et la créativité et suggère pour cela d'inciter les élèves à « lire pour rêver, se connaître, se nourrir d'images pour créer, se recréer... » (1996 : 40). C. Ollivier propose pour sa part une « didactique actionnelle de la littérature » (2015 : § 16) invitant les apprenants de langue à des productions esthético-artistiques, à travers l'écriture, les arts visuels ou le théâtre. C'est en se fondant sur les écrits d'imagination inspirés de l'OULIPO que C. Lefrançois-Yasuda (2009) stimule la créativité d'apprenants de FLE et améliore ce faisant leurs compétences scripturales. Une longue tradition d'activités créatives existe dans le champ de la didactique du FLE avec des auteurs comme F. Debyser, J.-M. Caré (Caré & Debyser [1978] 1991), F. Yaiche (1996 ; [1986] 2002), ou encore A. Cormanski (2005). Dans un numéro du *Français dans le monde – Recherches et applications* intitulé *Apprendre les langues autrement*, au sein de la partie « Les outils de l'imaginaire », J.-M. Caré envisage « la fiction pour accéder au réel » (1999 : 155) dans le cadre des simulations globales. Plus récemment, I. Puozzo Capron

considère que « [l]a créativité offre cet espace à l'imaginaire où on se soucie peu du matériel » (2014 : 108). On le voit, lorsque la créativité est évoquée, l'imaginaire n'est jamais bien loin.

Cette attention portée aux dimensions créatives se manifeste depuis plus d'une décennie par des recherches autour des pratiques artistiques en didactique des langues. J'avais eu la chance d'assister, l'année de mon Master 2, au colloque organisé à l'IUFM de Créteil en 2007 intitulé « Créativité, expérience esthétique et imaginaire : pratiques artistiques et enseignement/apprentissage des langues et cultures ». L'imaginaire y était à l'honneur dans le lien qu'il entretient avec les démarches corporelles, le théâtre, la musique, les arts plastiques ou encore la réception artistique, comme en témoignent les actes dirigés l'année suivante par J. Aden. Cette didacticienne de l'anglais s'emploie à montrer l'importance des émotions et de l'empathie, en s'appuyant sur le paradigme de l'énaction développé par F. Varela ([1980] 1989). Elle met en évidence le développement chez les apprenants par le théâtre d'une « sensibilité à ce que ressentent les personnages par une prise de conscience cognitive de leurs états émotionnels » (2008 : 69). Le théâtre, c'est également l'adoption d'« une identité fictive sous laquelle ils vont improviser, agissant et parlant de la façon la plus plausible possible ; par là, c'est l'aptitude de l'apprenant à communiquer qui est stimulée », comme le souligne È.-M. Rollinat-Levasseur (2013 : 37). On peut signaler d'autres publications récentes autour des pratiques artistiques (Aden & Arleo [dir.], 2014 ; Fonio & Masperi [dir.], 2015 ; Domp martin-Normand & Thamin [dir.], 2018), signes d'une grande vitalité de la recherche en didactique des langues autour de ces questions.

Je développerai largement le rôle des œuvres d'art pour la stimulation de l'imaginaire des apprenants dans le chapitre 2, mais j'aimerais encore signaler ici les apports du numérique dans les activités imaginatives. En effet, les mondes virtuels dans lesquels les apprenants de langue peuvent évoluer grâce à des programmes comme *Second Life* reposent sur la notion de fiction (Wigham, 2012 ; Tang, 2016). À l'image des simulations globales ou des jeux de rôles, ils apportent une ouverture sur d'autres univers, grâce auxquels les participants élargissent les identités qu'ils peuvent assumer. En dehors de telles activités, la communication fictionnelle constitue également une caractéristique des interactions en classe de langue.

1.3.3. Communication fictionnelle en classe de langue et processus imaginatif de l'enseignant

J'évoquerai brièvement ici l'émergence de la fiction dans les échanges didactiques, mise en évidence par F. Cicurel (1996), dans la mesure où ce point, que je considère comme étant central pour les rapports entre l'imaginaire et l'enseignement/apprentissage des langues, sera développé dans le chapitre 2 (2.5. La fiction dans les interactions didactiques, p. 94). Un tel phénomène se produit lorsqu'enseignant et apprenants mettent en scène des situations dans les interactions. Ce processus apparaît de façon évidente dans le cadre d'activités créatives, comme nous venons de le voir, mais également dans l'ordinaire des interactions, lorsque les participants reprennent à leur compte des énoncés d'autrui, par exemple dans les exercices (Cicurel, 1985). Les pronoms personnels ne se réfèrent alors plus aux locuteurs présents dans le *hic et nunc* de la classe mais à des personnages irréels. L'activité explicative de l'enseignant se prête particulièrement à ces incursions dans l'imaginaire, dès lors qu'il lui est nécessaire d'élaborer

un contexte fictif pour permettre l'accès au sens des apprenants. Ces derniers peuvent également s'engager dans la communication fictionnelle pour favoriser la compréhension de leurs pairs ou du professeur. Je chercherai à montrer dans le chapitre 2 les bénéfices de tels procédés qui apportent des motifs de communication et permettent de s'exprimer sous couvert de la fiction.

On comprend ainsi que F. Cicurel écrive : « le métier d'enseignant exige que l'on fasse appel à des pratiques imaginatives » (2011a : 83). L'activité imaginative du professeur de langue ne se réduit cependant pas à la communication fictionnelle. Si l'on se place dans une perspective d'agir professoral, l'imagination intervient également en amont du cours dans le cadre de sa préparation à travers l'imaginaire projectif. Il y a là une action projetée, c'est-à-dire « l'acte tel qu'on imagine qu'il s'est réalisé, l'acte d'imagination se situant au futur antérieur » (Schütz, [1971] 2008 : 135). Pour A. Schütz, en effet, « [l']agir peut être imaginé comme un agir réel [...] ; il peut être imaginé comme se référant à un projet préconçu » (*ibid.*). C'est ainsi que « [d]ans mon imaginaire, je peux me phantasmer dans n'importe quel rôle que j'ai envie de jouer » (*ibid.* : 140). De même, A. R. Damasio inclut dans les « mondes des créations imaginaires » « le monde de la planification, des scénarios et de la prévision des conséquences d'un acte »⁵⁰ ([1999] 2002 : 386).

Bien entendu, les propos du philosophe et sociologue comme ceux du neurologue ne se réfèrent pas à l'activité d'enseignement, mais l'imagination et l'anticipation de l'action se retrouvent particulièrement dans ce contexte. V. Rivière et L. Cadet ont ainsi mis en évidence cette activation de l'imaginaire de l'enseignant « comme projet/ projection d'une action d'enseignant », mais également « comme imagination/ anticipation des productions langagières *in situ* des apprenants, des obstacles que ces derniers pourraient rencontrer et des possibles remédiations à assurer »⁵¹ (2009 : 57). On peut de même considérer que l'imaginaire de l'enseignant intervient après le cours lorsqu'il se le remémore. On entre alors dans une imagination reproductrice et non plus créatrice, pour reprendre la distinction opérée par G. Bachelard (cf. 1.2.3. L'imaginaire fictionnel comme univers esthétique-ludique et projection de l'action, p. 34). Je reviendrai sur la question de l'imaginaire de l'enseignant dans la préparation de son cours au chapitre 3 lorsque l'agir professoral sera développé (3.2.3. L'action professorale en cours de langue, entre imaginaire projectif et adaptation, p. 124).

1.3.4. Rôle fondamental de l'imaginaire en didactique des langues

J'ai cherché dans ce développement autour de l'imaginaire en didactique des langues à reprendre les différentes dimensions que j'avais distinguées en sciences humaines et sociales pour cette notion. Cependant, ici également, ces acceptions sont profondément liées. Comme souligné en 1.2.4., l'imaginaire fictionnel nourrit l'imaginaire idéal, ce qui signifie que les

⁵⁰ L'activité d'imagination de projets personnels, qui relève souvent de la rêverie, peut représenter une source de grande satisfaction, même lorsque les actions envisagées n'aboutissent pas. Cela correspond du moins à mon expérience.

⁵¹ Les auteures mentionnent aussi l'imaginaire « comme compensation à l'absence de typification ou à l'inadéquation des typifications issues du parcours scolaire » (*ibid.*) dans le cas des enseignants novices. Si les trois facettes qu'elles évoquent concernent pour elles la formation des enseignants de FLE, la projection et l'anticipation ne sont pas spécifiques aux professeurs débutants.

productions artistiques issues de l'imaginaire d'un créateur et introduites en classe de langue enrichissent l'imaginaire des récepteurs, c'est-à-dire des apprenants. Parallèlement, les imaginaires idéels de chacun alimentent la fiction ordinaire. Je reprendrai ici l'exemple cité par F. Cicurel (1990 : 51) d'une enseignante qui explique l'adjectif « exigeant » en se mettant en scène en train de demander un diamant à son mari⁵². Si l'on poursuit cette réflexion autour des relations entre les différentes acceptions de l'imaginaire en didactique des langues, on peut ajouter la dimension créative présente dans l'imaginaire idéal relevée par S. Stratilaki (2010 : § 2) dans le cadre du plurilinguisme :

« L'imaginaire, d'une part, envisagé comme un processus créatif, joue un rôle fondamental dans l'élaboration des stratégies identitaires et d'appropriation des langues, permettant aux élèves d'aller au-delà des pratiques locales, de se projeter dans l'avenir, de concevoir d'autres paroles, d'autres identités langagières, de nouvelles manières d'être, un autre Je. »

On le voit, une forte dimension identitaire accompagne l'imaginaire. Ainsi, prendre la parole en classe de langue implique à la fois l'imaginaire idéal de l'apprenant qui « s' imagine », mais aussi l'imaginaire créatif lorsqu'il « se met en fiction [et] projette un autre *soi* » (Dervin, Auger & Suomela-Salmi, 2009 : 11).

Dès lors, étudier les imaginaires à l'œuvre dans l'enseignement/apprentissage des langues ne peut être considéré comme une préoccupation superficielle, futile ou visant le seul plaisir du chercheur. L'imaginaire constitue une notion clé pour la didactique des langues permettant de prendre en compte la subjectivité de l'enseignant et des apprenants, et à ce titre il mérite d'être abordé autant que d'autres aspects davantage focalisés sur les compétences linguistiques par exemple. Le rapport à soi, le rapport à l'Autre, le rapport aux langues qu'il révèle dans une dimension dynamique sont en effet fondamentaux pour l'apprentissage. Lorsque l'on se place davantage du côté de l'imaginaire idéal, on y voit une forme de connaissance nécessaire à la compréhension et à la signification. Si l'on envisage plutôt l'imaginaire créatif, ce sont alors les activités imaginatives des apprenants comme des enseignants qui sont concernées, lesquelles contribuent largement à l'engagement des participants. Il est enfin possible d'effectuer un pas de côté pour considérer les positionnements des chercheurs eux-mêmes, ce qu'invite à faire un travail autour des imaginaires, comme le soulignent C. Goï et E. Huver : « ces imaginaires qui traversent les pratiques et les discours des enseignants interrogent ce faisant les pratiques et les postures des chercheurs, ainsi que la conception même de la recherche » (2013 : 192). Ces deux auteures relèvent également la possibilité offerte par l'imaginaire « de rendre compte de manière intégrée des pratiques, des discours sur les pratiques et des représentations des acteurs » (*ibid.* : 200). Ce lien entre l'imaginaire et les pratiques se situe au cœur de mes intérêts de recherche.

⁵² On peut même considérer ici que l'on se situe dans un exemple de stéréotype.

1.4. Objets de recherche autour de l'imaginaire et des pratiques d'enseignement/apprentissage des langues

Après cet aperçu de l'imaginaire en sciences humaines et sociales et en didactique des langues, j'aimerais expliciter la façon dont j'investis l'imaginaire dans mes recherches. Comme je l'ai précisé plus haut, je n'ai pas mobilisé de façon explicite et systématique la notion d'imaginaire, mais ses différentes acceptions traversent l'ensemble des travaux que j'ai menés.

1.4.1. Tableau synoptique des projets de recherche

Le tableau suivant a pour objectif de présenter les différents projets sur lesquels j'ai travaillé et d'y mettre en évidence la place de l'imaginaire. J'ai choisi d'effectuer un regroupement thématique plutôt que de proposer une organisation uniquement chronologique, dans la mesure où il m'est difficile de délimiter clairement une période par projet. Je prendrai pour simple exemple la photographie comme déclencheur d'interactions, objet de mon mémoire de Master 2 et de ma thèse, dont j'ai poursuivi encore récemment l'exploration à travers la corédaction d'un ouvrage (PUB01). C'est la cohérence du corpus qui explique la distinction entre différents projets. J'ai ainsi séparé le projet individuel que j'ai mené autour de la télécollaboration entre l'Université Paris Descartes et Hong Kong Baptist University, du projet Erasmus + EVOLVE qui porte sur le même dispositif. Dans la dernière colonne, j'ai souhaité préciser les publications et communications concernant les différents objets de recherche, certaines d'entre elles s'appuyant sur plusieurs corpus ou abordant plusieurs objets. Les rares productions à ne pas figurer dans ce tableau sont celles qui ne sont pas liées à l'imaginaire : la coordination avec les autres organisateurs des actes des Rencontres Jeunes Chercheurs 2008 sur la thématique du contexte (COOR01), deux séminaires assurés au Costa Rica sur le web 2.0. en classe de FLE (INV04, INV05), ainsi que la clôture d'une journée sur l'inclusion et l'insertion en classe de FLES (INV11).

Thématique du projet	Nature et volume du corpus	Objet de recherche en lien avec l'imaginaire, publications associées et section de la note de synthèse
ŒUVRES D'ART ET ENSEIGNEMENT DES LANGUES		
La photographie d'auteur comme déclencheur d'interactions orales en classe de FLE	Interactions en cours de FLE (association et université en contexte homoglotte) : 51 séquences de commentaires de photographies, 3 séquences de retour, soit 1h25 d'enregistrement, transcrit dans son intégralité	<ul style="list-style-type: none"> • Œuvres d'art et implication des apprenants dans les interactions (MEM2, THE, PUB01, ACL02, PUB03, CHAP02, PUB15, CHAP06, ACT02, ACT05, DIV02, COMN01, COMN02, COMI13, COMI06, COMI04, INV08, INV12, INV13, INV14) (2.2.) • Réception des œuvres d'art par les apprenants et intericonicité (MEM2, THE, PUB01, COUR1, ACL01, CHAP04, CHAP13, ACT02, COMN01, COMN03, COMN04, COMN11, PUB02, INV12, INV13, INV14) (2.3.) • La fiction dans les interactions didactiques (MEM2, THE, PUB05, ACT01, COMI02, COMN05) (2.5.) • Imaginaire de l'Autre et relations interpersonnelles (MEM2, THE, PUB01, PUB03, PUB15, ACT03, COMN02, COMI04) (3.3.) • Imaginaire de l'Autre et dimensions interculturelles (MEM2, THE, COUR1, PUB01, ACL02, ACL03, CHAP04, ACT02, COMI03, COMN01, COMN02, AFF01, INV12, INV13, INV14) (3.4.)
La photographie comme support didactique	16 manuels de FLE/S	<ul style="list-style-type: none"> • Images et œuvres d'art dans l'enseignement des langues : éléments de contextualisation (2.1) (MEM1, COUR1, ACT04, COMN06) (2.1.)
Supports visuels et interculturelité	Interactions en cours de FLE (université en contexte homoglotte) enregistrées (9h53) et partiellement transcrites, 127 productions d'étudiants	<ul style="list-style-type: none"> • Le développement des compétences interculturelles (PUB22, COMN13) (3.4.1.)

Littératies multimodales sur Twitter	1172 tweets	<ul style="list-style-type: none"> • L'intericonicité à travers les références à des œuvres d'art sur Twitter (ACL21) (2.3.3.)
AGIR PROFESSORAL ET FORMATION DES ENSEIGNANTS DE LANGUE		
Agir professoral et interactions didactiques (corpus IDAP constitué par Hélène Ginabat et Laurene Corny)	Interactions en cours de FLE (4 séquences) en contexte homoglotte (université et association) transcrites, 4 entretiens d'auto-confrontation transcrits	<ul style="list-style-type: none"> • Agir professoral et imaginaire de l'enseignant (COOR02, COOR03, COUR3, PUB09, PUB14, PUB08, PUB17, PUB16, CHAP12, PUB06, PUB07, COMI01, COMI07, COMI12, COMI17) (3.2.) • Imaginaire de l'Autre et relations interpersonnelles (COUR3, PUB18, PUB14, PUB17, PUB16, COMI01, COMI07, COMI15) (3.3.) • Place des discours réflexifs dans les pratiques de formation et de recherche (INV02) (4.2.)
Agir professoral et dispositif hybride (corpus Frédérique Freund)	Enregistrement vidéo de deux heures et entretien d'auto-confrontation d'une heure avec une enseignante d'anglais (université en contexte hétéroglotte)	<ul style="list-style-type: none"> • Imaginaire de l'Autre et relations interpersonnelles (COMI19) (3.3.)
Professionnalisation des étudiants	Vidéos de cours (19h43) de FLE (université en contexte homoglotte), entretiens compréhensifs et entretiens d'auto-confrontation (16h58) avec les enseignants, partiellement transcrits, 4 entretiens et 14 questionnaires avec des étudiants de Master 1	<ul style="list-style-type: none"> • Agir professoral et imaginaire de l'enseignant (COUR3, PUB29, PUB10, PUB06, PUB11, COMN12, COMI23) (3.2.) • Imaginaire professoral d'enseignants de langue en formation (COUR2, COUR3, PUB29, COMN12, COMI24, INV06, INV09, INV10) (4.3.)

Évolutions de l'imaginaire professoral	67 biographies formatives d'étudiants de Master 1 Didactique des langues, parcours FLES et 41 retours réflexifs après plusieurs années	<ul style="list-style-type: none"> • Agir professoral et imaginaire de l'enseignant (PUB13, COMI25) (3.2.) • Imaginaire professoral d'enseignants de langue en formation (COMI25, PUB13) (4.3.)
BIOGRAPHIES LANGAGIÈRES D'ENSEIGNANTS DE LANGUE EN FORMATION		
Biographies langagières d'enseignants en formation	179 biographies langagières d'étudiants inscrits en Licence 2 parcours FLES	<ul style="list-style-type: none"> • Imaginaire et réflexivité dans la formation des enseignants de langue (PUB27, PUB28, COMI09) (4.2.) • Imaginaire de l'Autre et relations interpersonnelles (PUB21, COMI10, COMI15, COMI18) (3.3.) • Imaginaire des langues d'enseignants de langue en formation (PUB30, PUB21, COMI18) (4.4.)
NUMÉRIQUE ET FORMATION DES ENSEIGNANTS DE LANGUE		
Télécollaboration entre l'Université Paris Descartes et Hong Kong Baptist University	24 carnets de bord et dossiers réflexifs, 36 questionnaires, 176 contributions sur des forums, 116 contributions sur des blogs, 255 activités didactiques, productions d'apprenants et commentaires des tuteurs	<ul style="list-style-type: none"> • Agir professoral et imaginaire de l'enseignant (PUB12, COMI12, COMI14) (3.2.) • Imaginaire de l'Autre et relations interpersonnelles (PUB19, PUB18, PUB20, COMI05, COMI08, COMI15, COMI20, COMN10) (3.3.) • Imaginaire de l'Autre et dimensions interculturelles (ACL07, PUB25, PUB23, COMI08, COMN08, INV03) (3.4.) • Place des discours réflexifs dans les pratiques de formation et de recherche (INV01) (4.1.) • Imaginaire des langues d'enseignants de langue en formation (CHAP09, ACT08, ACT09, COMI11, COMI16) (4.4.) • Imaginaire du numérique d'enseignants de langue en formation (PUB31, PUB32, COMN07) (4.5.)

Télécollaboration dans l'enseignement supérieur (projet EVOLVE)	611 questionnaires + 236 pour l'étude pilote, 116 portfolios + 53 pour l'étude pilote, 19 entretiens + 5 pour l'étude pilote	<ul style="list-style-type: none"> • Imaginaire de l'Autre et dimensions interculturelles (RAP02, PUB24, COMI27) (3.4.) • Imaginaire du numérique d'enseignants de langue en formation (RAP03, COMI26, ACT10) (4.5.)
Numérique et forme scolaire (corpus Thierry Soubrié)	547 contributions sur des forums d'étudiants de Master 1 Sciences du langage, spécialité FLE à distance à distance	<ul style="list-style-type: none"> • Imaginaire du numérique d'enseignants de langue en formation (PUB33, COMI22) (4.5.)
Ancrage théorique autour d'une approche sociocritique du numérique en éducation		<ul style="list-style-type: none"> • Imaginaire du numérique d'enseignants de langue en formation (DIV01, COMI21, INV07) (4.5.)
PROJETS DIVERS		
Approches critiques des dimensions interculturelles	Un manuel de français sur objectifs spécifiques (FOS)	<ul style="list-style-type: none"> • Imaginaire de l'Autre et dimensions interculturelles (PUB26) (3.4.)
Numérique et pratiques contemporaines (DGLFLF)	3000 tweets	<ul style="list-style-type: none"> • Cheminement autour du numérique en éducation (RAP01) (4.5.1.)
Grammaire d'enseignement	7 guides pédagogiques de manuels de FLES	<ul style="list-style-type: none"> • L'imaginaire linguistique, ou le rapport à la langue (COMN09) (4.4.1.)

1.4.2. Présentation synthétique des projets de recherche

Afin de compléter la lecture du tableau, il me semble utile à ce stade de présenter brièvement les différents projets de recherche mentionnés en ajoutant quelques éléments de chronologie.

Œuvres d'art et enseignement des langues

Le recours à la photographie d'auteur dans l'enseignement des langues m'intéresse depuis le Master 1 (2006) où j'ai analysé la présence de documents photographiques au sein de manuels de FLE. En Master 2 (2007) puis en thèse (2011)⁵³, j'ai recueilli un corpus d'interactions en classe de FLE dans le cadre d'une activité de commentaire de photographies. L'imaginaire esthético-ludique est clairement à l'œuvre, la photographie, production issue de l'imaginaire d'un artiste, venant stimuler l'imaginaire des apprenants, susceptibles d'entrer dans une communication fictionnelle. Mais l'imaginaire idéal est également bien présent : imaginaire de soi à travers l'éthos, imaginaire de l'Autre à travers la relation interpersonnelle et les dimensions interculturelles. J'ai pu par la suite élargir ces réflexions grâce à la conception d'un cours à distance sur l'image en didactique (2012), puis la corédaction d'un ouvrage sur les œuvres d'art dans l'enseignement des langues (2020).

J'ai entre temps constitué de nouveaux corpus : des manuels de FLE pour observer dans quelle mesure les réactions des apprenants analysées dans les interactions de classe se retrouvaient dans les activités de méthodes fondées sur des photographies (2012). Il s'agissait ici encore de comprendre ce qui était proposé à partir de productions de l'imaginaire. Dans le cadre de cours de FLE que j'ai assurés au CUEF (2015), j'ai souhaité mettre en place un projet autour des supports visuels et de l'interculturalité en invitant les étudiants à élaborer eux-mêmes des documents verbo-iconiques, l'imaginaire de l'Autre étant au cœur de ce questionnement. Beaucoup plus récemment (2019-2020), j'ai envisagé avec Clair-Antoine Veyrier les littératies multimodales sur Twitter à travers l'insertion par les contributeurs de reproductions d'œuvres d'art dans leurs messages, le choix de ces productions esthétiques révélant l'imaginaire des énonciateurs.

Agir professoral et formation des enseignants

La thématique de l'agir professoral découle tout naturellement de ma participation au groupe de recherche IDAP. Dans ce cadre, j'ai analysé sous différents angles (2008 à 2017) deux corpus transcrits d'interactions en classe de FLES et d'auto-confrontations constitués par Hélène Ginabat et Laurence Corny⁵⁴, alors étudiantes en Master 2 à l'Université Sorbonne Nouvelle. Je me suis particulièrement intéressée à l'imaginaire de soi de l'enseignant à travers son acquisition progressive d'un agir chevronné, et à l'imaginaire de l'Autre en étudiant la relation interpersonnelle enseignant/apprenant. En 2014, j'ai travaillé avec Frédérique Freund autour de

⁵³ J'ai fait le choix à l'instar d'E. Huver (2014) d'inclure des dimensions de ma thèse dans cette note de synthèse. En effet, certains aspects que j'y ai développés sont importants dans l'élaboration de ma réflexion autour de l'imaginaire.

⁵⁴ Je les remercie toutes les deux très chaleureusement pour la mise à disposition de ces corpus. Elles m'ont également accordé l'autorisation de les proposer aux étudiants de Master 2 pour le cours d'agir professoral : ce sont ainsi des corpus qui ont été largement étudiés sous divers angles, non seulement par des membres d'IDAP mais également par ces apprentis-chercheurs et enseignants en formation.

l'analyse du corpus (interactions de classe dans un dispositif hybride et entretiens d'auto-confrontation avec une enseignante d'anglais) qu'elle avait constitué pour l'évaluation de mon cours « Action et langage en classe de langue ».

La conception de cours à distance sur la méthodologie du mémoire d'observation de classe (2016) et l'agir professoral (2017) m'a amenée à constituer de nouveaux corpus de vidéos de cours de FLE au CUEF, avec l'aide de Catherine David et de Yurisnel Fonseca Figueredo, alors étudiant en Master 2 recherche sous ma direction. Plusieurs enseignantes ont accepté de se prêter à des entretiens, notamment d'auto-confrontation : Elsa Crozier, Christelle Berger, Roselyne Rosch, Aliette Lauginie. Les deux premières étaient activement impliquées dans le projet de recherche qui a été mené avec Catherine David autour de l'utilisation de vidéos pour la formation des enseignants de FLE (2015). Dans ce cadre, nous avons souhaité recueillir les retours d'étudiants (questionnaires et entretien) de Master 1 Didactique du FLE concernant la professionnalisation de leur formation : observation de vidéos de cours de FLE, réalisation d'un stage d'observation, participation à des ateliers de conversation. Catherine David et moi avons eu l'occasion de présenter en 2018 quelques premiers éléments ressortant de cette étude, qui pourraient être à présent abordés sous l'angle de l'élaboration progressive d'un imaginaire professoral.

En parallèle, j'ai procédé à l'analyse d'entretiens d'auto-confrontation recueillis dans ce cadre autour de l'imaginaire de l'enseignant de langue chevronné. Bien d'autres éléments mériteraient d'être analysés dans ce corpus très riche, comme la communication fictionnelle ou l'imaginaire de l'Autre à travers la relation interpersonnelle. Beaucoup plus récemment (2019-2020), je me suis appuyée sur un corpus tout autre pour envisager l'évolution de l'imaginaire professoral d'enseignants débutants. Il s'agit de biographies formatives rédigées par des étudiants inscrits en Master 1 Didactique des langues, parcours FLES au sein desquelles ils se projettent dans l'enseignement. J'ai recontacté ces anciens étudiants pour les inviter à réagir à ce qu'ils avaient écrit il y a 2 à 6 années. L'analyse de ces retours m'a permis d'aborder l'imaginaire de soi, de l'Autre et de l'enseignement⁵⁵.

Biographies langagières d'enseignants en formation

Je présenterai de façon beaucoup plus synthétique le projet que j'ai mené individuellement autour des biographies langagières d'étudiants inscrits en Licence 2 parcours FLES à l'Université Sorbonne Nouvelle et suivant mon cours « Didactique de la langue française » (années 2010-11 à 2012-13). Il m'a semblé intéressant d'analyser sous différents angles ce corpus constitué de 179 dossiers. J'ai ainsi envisagé entre 2011 et 2014 l'acquisition d'une posture réflexive par les étudiants ainsi que les enjeux que pose cette activité narrative inédite. Si l'imaginaire de soi est bien sûr en jeu dans ces récits de soi, l'imaginaire de l'Autre intervient également à travers les relations interpersonnelles qui sont relatées dans ces écrits ; c'est ce qui m'a intéressée entre 2012 et 2016. Mais ce qui est bien sûr central dans les biographies

⁵⁵ J'ai partagé une sélection de ce corpus lors d'une séance du séminaire IDAP en février 2020 pour aborder la thématique du changement.

langagières, c'est l'imaginaire des langues et du plurilinguisme, objet que j'ai abordé entre 2014 et 2016.

Numérique et formation des enseignants

Le premier projet de recherche que j'ai mené autour du numérique et de la formation des enseignants est directement lié au cours que j'ai assuré à l'Université Paris Descartes en 2010. La télécollaboration que j'avais mise en place dans ce cadre avec Céline Dias de Hong Kong Baptist University grâce à un partenariat de l'Agence universitaire de la francophonie (AUF) a permis de constituer un corpus varié : interactions asynchrones en ligne, productions d'apprenants, dossiers réflexifs, carnets de bord, questionnaires. Ce dispositif m'a particulièrement intéressée car les imaginaires de soi, de l'Autre, de la relation et du numérique sont centraux. J'ai abordé ces différents aspects entre 2011 et 2017. Il s'agissait d'une télécollaboration asymétrique, dans la mesure où les étudiants de Paris assumaient le rôle de tuteurs pour les apprenants de français de Hong Kong. Ce n'est pas le cas des télécollaborations qui sont étudiées dans le projet Erasmus + EVOLVE (2018-20), où j'ai analysé avec Robert O'Dowd et sa doctorante Begoña Fernández Gutiérrez de l'Université de León (Espagne) ce qui concerne les dimensions interculturelles, où se mêlent l'imaginaire de soi et l'imaginaire de l'Autre.

Dans le cadre du collectif Kairos pour une approche sociocritique du numérique en éducation, Thierry Soubrié m'a proposé de travailler avec lui sur un corpus de contributions d'étudiants sur le forum de son cours « TIC⁵⁶ et enseignement-apprentissage du FLE » en Master 1 Sciences du langage, spécialité FLE à distance (2015). Nous nous sommes intéressés aux perceptions du numérique et de la forme scolaire par les participants. Sans que le terme d'imaginaire n'apparaisse, les questions de l'imaginaire du numérique et de l'enseignement sont au cœur de notre questionnement. C'est également grâce aux membres de ce collectif que j'ai pu réfléchir davantage à l'ancrage théorique de l'approche sociocritique du numérique en éducation, notamment lors d'une journée d'étude à l'UGA et d'un colloque à l'Université de Sherbrooke pour lesquels j'ai participé au comité d'organisation (2016-17).

Projets divers

Je terminerai par la présentation de trois projets isolés, fondés sur d'autres corpus encore. Dans le cadre du projet financé par la DGLFLF, j'ai travaillé avec Clair-Antoine Veyrier sur un corpus de tweets, entre 2013 et 2015. Nous nous sommes intéressés aux spécificités énonciatives : traces de l'énonciateur, de co-énonciation et dialogisme. C'est bien ici l'imaginaire de soi et l'imaginaire de l'Autre qui sont en jeu, de même que l'imaginaire du numérique, dans un contexte non didactique. Dans une toute autre perspective, j'ai souhaité en 2013 analyser un corpus de guides pédagogiques de méthodes de FLES pour mieux comprendre les caractéristiques discursives de la grammaire d'enseignement (manifestations de la prescription, explicitation de l'approche grammaticale choisie, usages du métalangage). Cet intérêt était en lien avec un cours sur la didactique de la grammaire que j'assurais alors. Ici

⁵⁶ Technologies de l'information et de la communication.

encore, les questions d'énonciation étaient au centre de mon propos, ce qui renvoie à l'imaginaire de soi et de l'Autre, tout comme l'imaginaire de la langue. Le dernier projet isolé repose sur l'analyse d'un manuel de français langue professionnelle et de son guide pédagogique (2014). J'y développe une approche critique du traitement des dimensions interculturelles en pointant les stéréotypes circulant dans les activités proposées. Il est ainsi question de l'image de l'Autre renvoyée par les méthodes de langue.

Ce bref aperçu des projets dans lesquels je me suis impliquée met en évidence la récurrence d'objets de recherche abordés dans différents corpus : l'imaginaire esthético-ludique à travers l'introduction d'œuvres d'art, la communication fictionnelle, l'imaginaire de soi, l'imaginaire de l'Autre, via la relation interpersonnelle et les dimensions interculturelles, l'imaginaire des langues, l'imaginaire du numérique. C'est ce qui explique mon choix de ne pas organiser cette note de synthèse par projet de recherche ou par terrain mais par objet d'étude.

1.4.3. Approche méthodologique : une focalisation sur les pratiques

J'aimerais à présent ajouter quelques éléments concernant les démarches méthodologiques que je privilégie. Je me situe dans une optique de primauté des phénomènes observés (Allwright & Bailey, 1991 ; Blanchet, 2000, 2011a ; Bigot, 2005a) posant l'exploration du corpus avant l'élaboration des questions de recherche ou du cadrage théorique⁵⁷. L'observation des pratiques représente pour moi une entrée fondamentale, ce qui s'inscrit dans la tradition de l'ethnographie ou de l'ethnométhodologie où le terrain occupe une place centrale. Il importe néanmoins de ne pas mythifier celui-ci : il ne peut être considéré comme « un espace neutre où l'on va simplement recueillir des objets » (Mondada, 1998 : 47). M. Kilani met en garde ainsi contre « l'idée qu'il y aurait une réalité – un terrain – qui existerait indépendamment et qui précéderait le travail de l'anthropologue » (1994 : 45). Il faut souligner ici l'importance de l'expérience du chercheur qui prend contact avec « la communauté qu'il souhaite étudier » (Greco, 2010 : § 7). Des négociations s'opèrent nécessairement dans ce contexte, notamment au niveau des images de soi (Marchive, 2012 : 25).

En didactique des langues, cette approche s'inscrit dans une orientation portant son attention sur les pratiques de classe davantage que sur les méthodologies d'enseignement (Cicurel, 2015a : 40). Dans le cadre de ma thèse, j'ai opté pour l'auto-observation de pratiques, préconisée par des chercheurs anglo-saxons comme D. Allwright et K. Bailey (1991 : XIV, XV) ou L. van Lier (1996 : 24). J'ai procédé d'une manière similaire pour le projet « Supports visuels et interculturelité » mené dans des cours de FLE que j'ai assurés au CUEF. Le choix dans les deux cas d'enregistrements audio, transcrits ensuite, s'explique par une volonté de souplesse au niveau du dispositif technique, par rapport à des captations vidéo. Le recours à une participation observante m'a non seulement permis de mettre en place des activités spécifiques, mais également de bénéficier d'une connaissance plus approfondie des apprenants et du contexte plus large des interactions. En contrepartie, j'ai dû faire preuve d'une

⁵⁷ Il n'existe toutefois pas d'observation dans laquelle le chercheur ne dispose d'aucune valeur ou d'aucune théorie (van Lier, [1988] 1990 : 46). Cette approche empirico-inductive n'interdit pas la présence de convictions ou de centres d'intérêt antérieurs au recueil du corpus (Bigot, 2005a : 52 ; Augé & Colleyn, 2004 : 44).

décentration plus importante encore lorsque j'ai étudié des échanges auxquels j'ai participé. J'ai ainsi été amenée à distinguer ma démarche d'enseignante, actrice du terrain, de celle de chercheure procédant à l'analyse du corpus⁵⁸.

Ma perspective a été différente pour les classes que j'ai observées au CUEF : j'ai réalisé des captations vidéo sans intervenir dans le dispositif, ce qui constitue la méthode habituelle pour l'analyse des interactions en classe de langue (Cicurel, 2011b). Il m'a alors fallu présenter le projet de recherche et négocier des conditions d'observation auprès des enseignantes, des apprenants et de la direction du CUEF. Cette entrée dans le contexte a été facilitée par la participation de Catherine David, qui a joué le rôle de *gate-keeper* (Erickson & Schultz, 1982), permettant d'ouvrir les portes du terrain. La présence d'une observatrice et d'une caméra (parfois même deux) ne sont pas anodines pour les participants à l'interaction, comme je le développerai dans le chapitre 4. Dans ce projet, les enseignantes ont été envisagées comme de véritables partenaires de la recherche, contribuant à l'interprétation du corpus et apportant de précieuses informations sur le contexte des échanges, lesquelles ont permis de compenser la durée limitée des observations.

De façon plus occasionnelle, j'ai été amenée à analyser des interactions asynchrones dans le cadre de télécollaborations et des tweets hors contexte d'enseignement. L'observation n'est alors plus directe ; la situation est cependant différente lorsqu'il s'agit d'un dispositif que j'ai initié, comme pour les échanges entre les étudiants de l'Université Paris Descartes et Hong Kong Baptist University. Ma connaissance des participants me conduit à poser un regard plus impliqué sur le corpus recueilli, étape nécessaire avant de procéder à une décentration. Ce va-et-vient entre proximité et distance n'intervient pas de la même manière quand je suis extérieure aux projets mis en place, comme pour les échanges virtuels dans le cadre d'EVOLVE.

Il s'agit dans les exemples cités jusqu'à présent de données dites « naturelles » constituées à la suite d'observations. On retrouve là l'approche privilégiée par l'analyse conversationnelle : « des interactions ayant lieu dans leur contexte social ordinaire, sans être provoquées par l'observateur » (Mondada, 1998 : 61). J. Arditty souligne cependant que même dans le cas de données non provoquées, il faut rester

« conscient du fait que les choisir comme données, en tracer les frontières, admettre les limitations opérées par l'enregistrement audio ou par le champ de la caméra vidéo, les manipuler et les soumettre à l'analyse introduit un décalage par rapport à ce que les personnes observées ont pu vivre, dans la continuité de leur histoire interactionnelle et dans le feu de l'action » (2005 : 10).

Parallèlement à cet intérêt pour les pratiques interactionnelles dans des contextes « écologiques » (Pallotti, 2002), qui correspond à mon approche initiale, j'ai progressivement souhaité recueillir les discours d'acteurs sur leurs pratiques. F. Cicurel (2007a) propose une telle focalisation sur l'action à travers des entretiens, des journaux de bord, ou encore des

⁵⁸ Il s'agit d'une démarche que l'on retrouve également fréquemment dans les mémoires de Master 2 à orientation professionnelle (ou recherche) dans lesquels les étudiants analysent des activités qu'ils ont eux-mêmes mises en œuvre.

discussions. Le recueil privilégié dans le cadre des recherches autour de l'agir professoral est bien sûr l'entretien d'auto-confrontation, au cours duquel l'enseignant commente des séquences filmées de son cours. Les données ainsi recueillies apportent un éclairage différent : elles révèlent le monde intérieur des professeurs, leurs représentations et leur expérience (Cicurel & Rivière, 2008 : 255). C'est une approche similaire qui est mise en œuvre dans le courant anglo-saxon de recherches autour de la *teacher cognition* (Woods, 1996 ; Borg, 2003).

Hors contexte didactique, inviter les acteurs à verbaliser leurs pratiques, c'est permettre au chercheur de s'extraire du contexte immédiat de l'interaction pour pouvoir étudier la mémoire et le passé de l'individu (Lahire, 1998 : 53-54). La perception des sujets joue en effet un rôle central : « Pour comprendre la conduite d'un individu, on doit savoir comment il percevait la situation, les obstacles qu'il croyait devoir affronter, les alternatives qu'il voyait s'ouvrir devant lui » (Becker, 1986 : 106). Il me faut reconnaître ici l'influence centrale d'IDAP dans mon cheminement méthodologique. C'est grâce à ce groupe de recherche que j'ai été amenée à travailler autour d'entretiens d'auto-confrontation mis en place avec des enseignants. Si je n'ai pas procédé à un tel dispositif auprès d'apprenants, comme P. Griggs, M. Baurens et N. Blanc (2008) ou B. Azaoui (2019), je me suis intéressée au regard d'apprenants de langue à travers l'analyse de questionnaires, de portfolios et d'entretiens, dans le cadre de recherches autour de la télécollaboration. J'ai également sollicité les discours d'enseignants en formation : entretiens, biographies formatives, biographies langagières, carnets de bord, dossiers réflexifs, questionnaires⁵⁹. L'ensemble de ces données « provoquées » m'a permis d'étudier à la fois les pratiques d'enseignement et les pratiques d'apprentissage. De façon plus marginale, j'ai mobilisé d'autres corpus renseignant sur les pratiques : des manuels de langue, des guides pédagogiques, des productions d'apprenants.

Les différentes données sur lesquelles j'ai travaillé m'ont permis d'aborder les pratiques langagières, interactionnelles, multimodales, formatives, d'enseignement et d'apprentissage, toujours en lien avec les imaginaires. Il s'agit certes de diverses études contextualisées mais ces travaux ethnographiques apportent bien des connaissances sur les situations d'enseignement/apprentissage des langues et permettent de porter un regard plus général sur l'imaginaire et les pratiques dans le champ de la didactique des langues. « La question d'un imaginaire didactico-linguistique créatif et fondateur des pratiques et des représentations » soulevée par C. Goï et E. Huver (2013 : 199) est ainsi au cœur de mes préoccupations. Je ne voudrais pas entrer dans une approche causaliste simpliste et considérer que l'imaginaire conduit à des pratiques. À mon sens, les pratiques se nourrissent de l'imaginaire et l'imaginaire se nourrit des pratiques. Ce qui m'intéresse précisément, c'est ce lien, cette dialectique entre l'imaginaire et les pratiques, à l'instar d'A. Cordier (2011b) qui plaide pour une conjugaison de ces deux notions. On pourrait penser que les discours sur les pratiques informent davantage sur l'imaginaire des sujets en l'explicitant. Cependant, l'observation des pratiques elle-même permet d'étudier finement l'imaginaire des acteurs.

⁵⁹ J'ai ainsi pu dans certains projets procéder à une triangulation méthodologique, en analysant des corpus de différentes natures (Allwright & Bailey, 1991).

J'ai déjà amorcé en 1.2.2. L'imaginaire idéal comme système organisé de conceptions mentales (p. 31), la question des observables de l'imaginaire. Comment déterminer ce qui relève de l'imaginaire ? Comment en identifier des traces ? Les analyses auxquelles je procède sont de nature qualitative⁶⁰ et reposent sur un fondement linguistique. Formée à l'analyse du discours en Master par Sophie Moirand, je m'appuie depuis lors sur des catégories discursives : argumentation, dénominations, éthos, catégorisation, énonciation (subjectivité, modalisations, références des pronoms personnels, embrayeurs pour entrer dans la fiction). Lorsque le corpus d'étude est constitué d'échanges verbaux, mon approche se fonde sur les observables propres à l'analyse des interactions. Ce fort ancrage linguistique me permet de relever des indices des imaginaires dans les discours et les interactions. Différents champs disciplinaires sont par ailleurs mobilisés selon les objets de recherche, comme je le montrerai dans les chapitres suivants.

Cette attention portée aux observations linguistiques ayant été posée, quelles postures adopter pour analyser les pratiques et les discours sur les pratiques avec l'objectif de révéler l'imaginaire des participants, car c'est bien ainsi que je pourrais résumer à ce stade mon propos ? La lecture de l'ouvrage de M. Cambra Giné (2003), qui présente la démarche ethnographique pour la classe de langue, a représenté une étape fondamentale au cours de ma thèse et depuis lors c'est une approche qui accompagne mes différents travaux. Tout l'enjeu consiste à « regarder avec étonnement ce qui est familier » (*ibid.* : 102) et parallèlement à « rendre familier ce qui est étranger » (Beaud & Weber, [1997] 2010 : 37). Cela implique de « suspend[re] les évidences pour mieux les thématiser et les problématiser » (Mondada, 1995 : 20). Faire preuve de recul et d'empathie, adopter un regard distancié, suspendre son jugement, développer ses capacités d'étonnement, autant de recommandations que je formule aux étudiants allant réaliser des observations de classe dans le cadre de leur stage de Master 1. Voici ce qui est préconisé par M. Cambra Giné :

« Le chercheur d'orientation ethnographique, qui veut découvrir et montrer – sans démontrer – ce qui se passe dans les classes, doit apprendre à regarder, à sentir et à écouter ; faire l'expérience d'être immergé dans la vie de la classe telle qu'elle se déroule naturellement et telle qu'elle est vécue par ses acteurs » (2003 : 49).

La fin de cette citation renvoie à la perspective émique, qui valorise le sens donné par l'acteur lui-même. Chercher à adopter le point de vue des participants, ce n'est pas pour autant rejeter sa propre subjectivité, considérée en anthropologie par G. Devereux ([1967] 1980) ou F. Laplantine (1996) comme « une source infiniment féconde de connaissance » (*ibid.* : 24). La posture compréhensive et interprétative, souvent associée à l'approche ethnographique (Blanchet, 2000 ; Cambra Giné, 2003), est celle que je privilégie. En sociologie, dans la tradition de M. Weber, « le paradigme compréhensif s'engage à reconnaître un phénomène social en toute sa complexité, à le considérer en son ensemble en tant que système dynamique,

⁶⁰ Je suis animée par un souci de significativité et cherche ainsi à repérer l'ensemble des occurrences des phénomènes étudiés afin « d'esquiver le piège d'une étude qui se limite à l'analyse d'exemples qui fonctionnent comme administration de la preuve à des hypothèses forgées en dehors (en amont) des données » (Bigot, 2002 : 137-138).

dans une perspective holistique et systémique » (Grassi, 2005 : 62). En didactique des langues, il s'agit de chercher à comprendre et à interpréter des phénomènes complexes d'enseignement/apprentissage, à leur donner du sens, de façon à construire des significations, en adoptant « un point de vue "écologique" qui considère les phénomènes dans leur globalité sans les dissocier de leur environnement et de leur histoire » (Blanchet & Chardenet, 2011a : 2). On retrouve notamment cette démarche dans le paradigme de l'approche interculturelle développé par M. A. Pretceille ([1999] 2018 : 61).

Si ma démarche est animée par une volonté de compréhension, les résultats auxquels j'aboutis me permettent également de me positionner sur un plan didactique. À l'image de D. Moore et D.-L. Simon pour lesquelles « [l]e défi de la classe, semble-t-il, serait alors de réussir à réunir des séquences marquées par la double focalisation (au sens de Bange, 1992), à l'intérieur d'enjeux de communication fortement impliquants pour les interactants » (2002 : 125) ou de M. Cambra Giné, qui relève l'intérêt de proposer des tâches susceptibles d'être traversées par une double focalisation sur le contenu et sur la langue (2003 : 139), je suis amenée à réfléchir aux dispositifs d'enseignement/apprentissage propices à susciter l'implication des apprenants, leur participation et leur acquisition. C'est ainsi que l'ouvrage que j'ai co-écrit (PUB01) comporte de nombreuses propositions autour des méthodologies d'enseignement à partir d'œuvres d'art. Dans la même perspective, et à la suite de l'analyse d'interactions, je me situe en faveur de la communication fictionnelle en classe de langue, comme je le développerai dans le chapitre 2. Au niveau de la formation des enseignants, les analyses auxquelles je procède me conduisent à valoriser les dispositifs favorisant la réflexivité des étudiants, ce que j'explicitai dans le chapitre 4.

De cette manière, je me positionne en faveur de la dimension praxéologique de la didactique des langues établissant « une relation directe entre recherche et intervention » (Castellotti, 2013 : 92). Lorsque je plaide pour une orientation de la discipline fondée sur l'expérience intersubjective, je me situe d'une part au niveau des méthodologies d'enseignement concernant la place à accorder aux arts et d'autre part je propose une focalisation visant la compréhension et l'interprétation des pratiques d'enseignement/apprentissage des langues. De telles réflexions méritent d'être précisées et je vais m'y atteler dans la dernière section de ce chapitre.

1.5. Pour une focalisation sur l'expérience intersubjective en didactique des langues

Au fil de la réflexion et de l'élaboration de la présente synthèse, j'ai pu caractériser plus précisément mon intérêt central. Il s'agit de l'expérience de pratiques (principalement d'apprentissage, d'enseignement, de formation à l'enseignement, mais aussi de réception artistique) telle qu'elle est vécue par le sujet en interaction avec l'Autre. Je tâcherai ici de positionner cette orientation dans le champ de la didactique des langues. Je développerai pour cela trois aspects essentiels à mes yeux : l'expérience, la subjectivité et la relation avec l'Autre. Ce faisant, je convoquerai divers auteurs et j'exposerai un cadrage théorique pluriel me permettant de penser différents objets de recherche.

1.5.1. Inscription dans le paysage de la didactique des langues

Mon propos se situe ici à un niveau épistémologique, visant à placer mon approche dans le paysage de la didactique des langues⁶¹. Comment la démarche que j'expose s'inscrit-elle dans le panorama actuel⁶² ? Ce champ disciplinaire né dans les années 1970 (Coste, 2013 : 36) est traversé par deux pôles complémentaires, l'un « tourné vers la “recherche”, en tant que réflexion sur des fondements, sa place, son rôle et théorisation de notions pour conforter son assise et son développement, et [l'autre] vers “l'intervention” dans la mesure où la dimension pédagogique est au cœur de ses préoccupations » (Castellotti, 2017 : 24). V. Castellotti (*ibid.*) considère que la seconde dimension prend actuellement le pas sur la première. Un ancrage dans les méthodologies d'enseignement s'est très vite développé : il s'est agi de « proposer des démarches et pratiques pédagogiques organisées et innovantes et [de] les relier à des options méthodologiques explicites » (Coste, 2013 : 39). Comme je l'ai précisé plus haut, c'est par cette entrée que j'ai été attirée par la didactique des langues et que j'ai poursuivi mes réflexions sur la question autour de l'introduction d'œuvres d'art (PUB01 – chapitre 4).

D'autres objets traditionnels de la didactique des langues portent sur « les publics, l'oral ou l'écrit, les contacts des langues, les interactions en classe » (Cicurel & Spaëth, 2017 : 8). On peut citer également parmi les orientations actuelles les approches plurielles et la didactique du plurilinguisme, considérée comme un paradigme de la discipline par C. Springer (2004). De nombreux travaux s'intéressent aujourd'hui aux apports des corpus (Boulton & Tyne, 2014), en lien étroit avec la linguistique. F. Cicurel relève ainsi « une grande diversité dans les spécialisations des didacticiens et de leurs recherches » (2015a : 37). S'il est nécessaire de pouvoir identifier son champ d'expertise, une spécialisation trop précise ne correspond pas à mon approche de la didactique des langues⁶³.

Ce qui me semble si inspirant dans ces recherches autour de l'imaginaire, c'est la possibilité d'aborder des aspects divers de l'enseignement-apprentissage des langues (dans mon cas, les approches artistiques, les interactions en classe de langue, l'agir professoral, les dimensions interculturelles, le numérique, la formation des enseignants, le plurilinguisme) avec une entrée focalisée sur l'expérience intersubjective des personnes impliquées. Cela me permet d'échapper à une spécialisation trop forte, qui conduirait à une « pensée disjonctive » pour reprendre les propos d'E. Morin (1990 : 18), mais bien « de maintenir un minimum de regard généraliste » (Augé & Colleyn, 2004 : 26), si nécessaire non seulement en anthropologie mais également en didactique des langues. Une telle approche centrée sur l'imaginaire s'inscrit ainsi à mon sens dans le paradigme de la pensée complexe développée par E. Morin à la fois en distinguant les phénomènes et en tissant⁶⁴ des relations entre eux. Dans la suite de ce développement, je m'interrogerai sur la place réservée à l'expérience intersubjective en didactique des langues.

⁶¹ Mon positionnement est clairement ancré en didactique des langues, « la didactique du français langue étrangère, [étant] désormais province (toujours à statut spécial) de la didactique des langues » (Beacco, 2013a : 7).

⁶² L'analyse d'un corpus de textes abordant l'enseignement/apprentissage des langues sur une période historique plus longue afin d'observer la présence de ces trois dimensions me semblerait très pertinente. Elle dépasse cependant de façon évidente le cadre du présent mémoire.

⁶³ En cela, je suis très admirative de la variété des domaines abordés par exemple par J.-C. Beacco ou L. Porcher.

⁶⁴ E. Morin rappelle qu'étymologiquement « complexus » signifie « ce qui est tissé ensemble » (2008 : 249).

Un certain nombre d'indices laisse entendre que l'on se situe actuellement à un moment charnière, favorable à une conceptualisation de cette orientation.

1.5.2. Focalisation sur l'expérience vécue

J'entendrai ici par *expérience*, à la suite de J.-M. Schaeffer, « l'ensemble des processus interactionnels de nature cognitive, émotive et volitive qui constituent notre relation avec le monde et avec nous-mêmes, ainsi que l'ensemble des compétences acquises par la récurrence de ces processus » (2015 : 39). Mes intérêts de recherche portent très largement sur l'expérience vécue par les personnes en situation d'enseignement/apprentissage des langues ou de formation. Je cherche à comprendre la façon dont les pratiques didactiques, langagières, interactionnelles, fictionnelles, numériques sont perçues par les sujets eux-mêmes dans un processus de co-construction des imaginaires idéels. Dans le cas des approches artistiques pour l'enseignement/apprentissage des langues, cela me conduit à me demander comment les participants vivent de telles expériences en interaction avec des imaginaires fictionnels.

De telles réflexions s'inscrivent dans le contexte actuel d'une attention portée à l'expérience en didactique des langues ; V. Rivière considère ainsi que « le paradigme de l'expérience est incontournable aujourd'hui en didactique des langues » (2019 : 106). On peut inclure dans cette mouvance les approches biographiques (Molinié, 2013), dont le développement date du début des années 2000 (Castellotti, 2014 : 135). V. Castellotti (2017) met également en exergue l'importance de l'expérience dans l'appropriation des langues et suggère « [u]ne orientation centrée sur la perception, l'expérience, l'interprétation et la relation » (*ibid.* : 251). Dès le début des années 1980, avec le module d'apprentissage d'une langue nouvelle proposé en mention FLE, un intérêt est manifesté pour « l'expérience d'un sujet au sein de la classe, qu'il soit à la place de l'enseignant ou de l'apprenant » (Cicurel, 2015a : 38). Cette place accordée à la perception du réel par les sujets est évidente dans le domaine de l'agir professoral (Cicurel, 2011a). Je l'ai retrouvée récemment dans un article de J.-F. Grassin sur les mobilités étudiantes où l'auteur propose de « saisir l'expérience vécue par les étudiants en séjour d'études » (2020 : 36).

Telle que je l'envisageais initialement, une perspective focalisée sur l'expérience vécue par les sujets nécessitait le recours à des dispositifs de recherche réflexifs (journaux de bord, biographies langagières, entretiens...). Cependant, j'ai pris conscience que les approches artistiques que je préconise valorisent parallèlement l'expérience intersubjective des participants. C'est le cas de façon évidente des recherches menées autour des pratiques artistiques (Aden, dir., 2008 ; Borgé, 2015). Mais la réception des œuvres d'art représente également une façon de placer l'expérience au centre (Dewey, [1934] 2005) à travers l'imaginaire fictionnel. Il est ainsi possible de se positionner en faveur de la dimension expérientielle en se situant non seulement à un niveau didactologique (pour reprendre une dénomination chère à R. Galisson [voir par exemple R. Galisson, 1986]), mais également au niveau de l'intervention et des pratiques didactiques. De cette manière, C. Puren met en exergue l'intérêt de méthodologies d'enseignement offrant la part belle à l'expérientiel, entendu comme « toute forme d'expérience vécue par l'apprenant directement en langue étrangère, qui est suscitée et exploitée par l'enseignant aux fins d'enseignement-apprentissage d'une langue-

culture étrangère » (2021 : 2). Il associe de telles démarches à « l'authentique, le spontané, le vécu, l'affectif, l'émotionnel, le plaisir, la confiance, la convivialité, l'imagination, la créativité, le relationnel, l'interactif, le corporel... » (*ibid.*). Cette même année, F. Longuet et C. Springer recommandent dans leur ouvrage de « concevoir une pédagogie centrée sur des expériences vécues émotionnellement avec d'autres pour favoriser l'émergence de zones de développement des potentialités de chacun » (2021 : 289). Ces textes témoignent du tournant actuel dans les approches revendiquées en didactique des langues.

J'associe l'intérêt pour l'expérience vécue à un ancrage théorique autour de la phénoménologie d'une part et des théories de l'action d'autre part. On retrouve en effet cette volonté de comprendre les actions humaines chez des philosophes comme G. W. F. Hegel, E. Husserl, P. Ricœur, A. Schütz, M. Merleau-Ponty. Cependant, les références citées par les didacticiens diffèrent selon les approches. Ainsi V. Castellotti (2017) se situe-t-elle du côté de M. Merleau-Ponty à travers l'importance accordée à la perception et de C. Romano qui propose une phénoménologie herméneutique. Elle se détache ce faisant explicitement d'E. Husserl et d'A. Schütz. Inversement, F. Cicurel (2019a) revendique l'influence de la sociologie phénoménologique d'A. Schütz. Plus généralement, des travaux en sciences de l'éducation et en psychologie s'appuient sur la phénoménologie depuis les années 1970 (Ntebutse & Croyere, 2016 : 29). On retrouve alors une forte implication des chercheurs comme des participants, ainsi qu'une perspective émique et inductive. C'est une démarche holistique qui prévaut : « La phénoménologie suppose que l'être humain forme un tout avec son environnement, qu'il a un monde et une réalité qui lui sont propres, mais que ceux-ci ne peuvent être compris que dans leur contexte » (*ibid.*). Je souscris pleinement à une telle approche. Dans les recherches sur l'agir professoral, les théories de l'action constituent un autre ancrage essentiel (Cicurel, 2013 : 168). Ce champ, que P. Ricoeur appelle la sémantique de l'action, correspond à « l'étude du réseau conceptuel dans lequel nous articulons l'ordre du faire humain : projets, intentions, motifs, circonstances, effets voulus ou non voulus, etc. » (1986 : 298). Je développerai ces aspects pour l'activité enseignante dans le chapitre 3.

Dans la mesure où un intérêt est porté à l'expérience vécue par le sujet, il me semble nécessaire de m'interroger également sur la place accordée à la subjectivité en didactique des langues. Toutefois, avant cela, je souhaiterais lever un malentendu potentiel quant à l'importance que je réserve à la langue. On pourrait penser que celle-ci est absente de mon propos⁶⁵ qui se focalise ici sur la perception et les significations construites par les sujets. Cependant, P. Ricoeur rappelle bien « la condition originellement *langagière* de toute expérience humaine » (1986 : 33). De surcroît, les expériences qui sont au cœur de ma réflexion concernent les pratiques langagières et celles d'enseignement/apprentissage des langues. En ce sens, je questionne dans une démarche sociolinguistique la façon dont les individus vivent les langues de leur répertoire. En outre, je partage la perspective de V. Castellotti qui propose, à la suite de D. de Robillard, de considérer les langues comme « des expériences traduisant des imaginaires du monde,

⁶⁵ J'ai eu l'occasion de préciser plus haut mon ancrage discursif pour l'analyse de corpus. Je porte de plus un intérêt à la question du dialogisme et des références aux dires des autres.

fondamentalement et constitutivement diversitaires, dans une ouverture permanente au monde » (2019 : 7).

1.5.3. Focalisation sur la subjectivité

J'entendrai ici la subjectivité comme une focalisation sur le « sujet expérientiel » (Barbérís, 2001 : 325) en tant que personne douée de sensation et de perception. On sait que pour É. Benveniste, la subjectivité représente « la capacité du locuteur à se poser comme “sujet” » ([1958] 1966 : 259) et « l'unité psychique qui transcende la totalité des expériences vécues qu'elle assemble et qui assure la permanence de la conscience » (*ibid.* : 260). L'ancrage linguistique est bien entendu fort lorsque l'on se place dans la perspective d'É. Benveniste qui voit dans la subjectivité « l'émergence dans l'être d'une propriété fondamentale du langage. Est “ego” qui *dit* “ego” » (*ibid.*), mais également dans celle de P. Ricœur qui considère qu'« il n'est pas de compréhension de soi qui ne soit *médiatisée* par des signes, des symboles et des textes » (1986 : 33). C'est initialement sur l'implication du sujet dans les interactions verbales que j'ai porté mon attention en analysant les émotions, l'éthos et toute forme de parole personnelle dans l'activité de commentaire de photographies (MEM2, THE). La subjectivité est également amplement présente dans mes travaux dès lors qu'il y est question de réflexivité ou d'imaginaire. Les réflexions théoriques autour de la place du sujet ne se limitent cependant pas aux approches linguistiques : la question est abondamment abordée dans les sciences humaines, notamment en philosophie, en psychologie et en sociologie (Kauffman, 2001, 2004).

Un faisceau d'éléments me semble aller dans le sens d'une importance accrue accordée à la prise en compte du sujet en didactique des langues. Je commencerai par les propos de F. Cicurel qui lors d'un séminaire IDAP en mars 2021 a suggéré que la subjectivité constituait un nouveau paradigme de recherche en didactique des langues. Sa réflexion s'appuyait principalement sur les travaux menés au sein de l'équipe autour de l'agir professoral. Il me semble cependant possible de l'élargir à d'autres dimensions qu'à celle de l'enseignant. L'intérêt pour la subjectivité est revendiqué déjà en 1999 par P. Anderson qui considère alors le sujet comme un impensé en didactique des langues et y voit le signe d'une « instrumentalisation de la langue » (*ibid.* : 19). Pour ce didacticien qui s'inscrit dans une approche psychanalytique, parler de « sujet-apprenant » n'est qu'un leurre et « la juxtaposition des deux entités se révèle contradictoire » (*ibid.* : 239).

Deux années plus tard, A. Coñaniz (2001) critique d'une façon similaire la réduction des sujets au statut d'apprenants. Il plaide pour une reconnaissance des imaginaires et des aspects affectifs à travers une approche holistique et subjective. Il souligne également la nécessité d'interroger la conception de l'homme sur laquelle s'appuient les recherches en didactique des langues. En 2019, P. Anderson et F. Migeot considèrent que le sujet est toujours absent du champ et que « la doxa de la didactique des langues » est encore marquée par « [u]ne vision purement utilitariste des enseignements » (2019 : 9). Un constat semblable est dressé par F. Longuet et C. Springer : « la didactique favorise avant tout la logique (l'esprit) au détriment des émotions, du ressenti (le corps) » (2021 : 68). Mon positionnement sera plus nuancé, différentes initiatives marquant actuellement un intérêt manifeste pour la subjectivité. Je citerai ainsi les actes du colloque « Désir de langues, subjectivité, rapport au savoir : les langues n'ont-elles pour

vocation que d'être utiles ? » organisé à l'Université Paul-Valéry - Montpellier 3 (Denimal, Djordjevic Léonard & Pivot, dir., 2019).

Depuis les années 1980, M. A. Pretceille recommande de placer au centre des recherches l'humain et non uniquement les savoirs (2017 : 103), la subjectivité occupant une place de choix dans le paradigme de l'approche interculturelle ([1999] 2018 : 55). L'auteure appuie sa réflexion sur un ancrage phénoménologique « qui construit le concept de sujet comme être libre et responsable, inscrit dans une communauté de semblables » (*ibid.*), ce qui permet de ne pas « établir un lien de causalité et d'attribution entre ce qui est observé et l'observateur lui-même » (*ibid.* : 56). Dans ce courant de pensée, l'essence subjective des phénomènes humains est mise en avant (Ntebutse & Croyere, 2016 : 29) ; ainsi, dans le récit phénoménologique, « [c]e n'est pas l'expérience qui est narrée, mais ce que le sujet en a cristallisé » (*ibid.* : 30). La compréhension de soi est fondamentale, ce qui conduit P. Ricoeur à demander « comment le "je pense" se connaît-il ou se reconnaît-il lui-même ? » (1986 : 29). Cette « compréhension de soi dans l'action » (Cicurel, 2019 : 4) représente de même une question fondamentale pour l'agir professoral.

L'importance accordée à la subjectivité se manifeste également par une attention portée aux émotions. Au début des années 1990, P. Bogaards (1988) s'est attelé à l'étude de facteurs affectifs dans l'enseignement/apprentissage des langues. Cette réflexion s'est poursuivie et a été approfondie avec des auteurs comme J. Arnold (2006) ou J.-M. Dewaele (2006). Quelques années plus tard, M. Swain (2013) met en exergue l'impossibilité de séparer la cognition des émotions dans ce domaine. Différentes publications récentes témoignent d'un certain engouement pour les affects en didactique des langues (Puozzo Capron & Piccardo, dir., 2013 ; Berdal-Masuy, dir., 2018 ; Rémon & Privas-Bréauté, dir., 2018 ; Chaplier & Lumière, dir., 2020). Un réseau « Émotions et créativité en classe de langue » (ECLÉ⁶⁶) s'est récemment constitué. On comprend donc que L. Acosta Córdoba & V. Piccoli (2020) soulignent la hausse de l'intérêt pour les émotions en sciences humaines et sociales. L'année de mon recrutement à l'UGA, en juillet 2014, j'ai d'ailleurs co-organisé avec Iva Novakova le séminaire transversal du Lidilem sur la thématique « Les affects : approche interdisciplinaire ». Notre approche concernait les sciences du langage d'une façon générale et il convient de signaler la vitalité des recherches dans ce domaine, qu'elles concernent les interactions (Plantin, Doury & Traverso, dir., 2000), la lexicologie et la phraséologie (Novakova & Tutin, dir., 2019), ou encore l'enseignement du lexique (Cavalla & Crozier, 2005).

Parmi les recherches en didactique focalisées sur les émotions, un courant mené par J. Aden revendique une approche neurobiologique à travers le paradigme énonctif (Aden, 2017), comme on l'a vu en 1.2.3. Cet ancrage dans les sciences cognitives ne correspond pas à la perspective que je privilégie pour ma part. S'intéresser à la subjectivité, aux émotions, c'est aussi prendre en compte le corps ainsi que la voix (Louÿs & Leeman dir., 2013 ; Tellier & Cadet, dir., 2014) et la multimodalité (Rivière & Blanc, dir., 2019 ; Mazur-Palandre & Colón de Carvajal, dir., 2020). Dans sa caractérisation d'une didactique de l'appropriation, V. Castellotti (2017 : 179)

⁶⁶ <https://www.eclé-emotissage.com/accueil>

en appelle également à une prise en compte de l'incarnation de la perception. Cependant, elle souligne les risques d'une approche uniquement focalisée sur la subjectivité et relève l'importance de l'expérience comme de la relation (*ibid.*, 2019 : 5-6). Tout en reconnaissant le caractère essentiel de la subjectivité, V. Spaëth pointe d'une façon similaire le risque d'« un subjectivisme qui constituerait alors une impasse pour penser l'altérité, en instaurant le sujet comme limite de sa propre histoire » (2014 : 166). C'est la raison pour laquelle une focalisation sur la relation avec l'Autre me paraît fondamentale ; elle constitue le troisième pôle de l'orientation que je propose.

1.5.4. Focalisation sur la relation avec l'Autre

C'est d'abord sous l'angle des interactions verbales (Traverso, 1996 ; Kerbrat-Orecchioni, 2005) que je me suis intéressée à la relation entre soi et l'Autre. J'ai plus particulièrement porté mon attention sur les échanges didactiques s'écartant d'un format préétabli à travers lesquels les apprenants s'entraident, ont recours à la fiction ou à des déritualisations (Moore & Simon, 2002). Dans une perspective socioconstructiviste (Vygotski, [1934] 1997 ; Bruner, 1983) et en mobilisant comme cadrage la communication exolingue (Porquier, 1994 ; Py, 1996), j'ai considéré de telles séquences comme étant propices à l'appropriation. Cette focalisation sur les interactions est bien présente dans les recherches menées autour des échanges didactiques (Cicurel & Bigot, dir., 2005 ; Cambra Giné, 2003) et de l'agir professoral, qui « peut se comprendre comme une interaction avec autrui qui inclut la mémoire d'un schéma préexistant et se modifiant tout au long de l'interaction » (Cicurel, 2013 : 183). M. A. Pretceille revendique pour sa part un ancrage dans l'interactionnisme symbolique (Goffman, [1967] 1974), en ce qu'il « donne la priorité à la conception que les acteurs se font de la culture » (A. Pretceille, [1999] 2018 : 64). J'ai également mobilisé ce courant pour l'analyse des relations interpersonnelles et des dimensions interculturelles.

Si mon fondement est avant tout interactionnel, je suis d'accord avec V. Castellotti qui considère que la relation ne peut se limiter à la communication et en propose la définition suivante : « un engagement (inter)personnel et une confrontation d'expériences, [...] une rencontre qui bouscule, dérange, transforme » (2019 : 9-10). Une telle approche me semble faire écho à l'intersubjectivité, terme que j'ai choisi d'insérer dans le sous-titre de cette synthèse. P. Ricœur traduit en ces termes la position d'E. Husserl sur la question : « L'important est que l'autre est compris comme étant sujet pour lui-même et que cette position d'autrui par lui-même n'est pas en continuité avec mon propre vécu » (1986 : 324). Le propos de M. Merleau-Ponty, « Quand je parle ou quand je comprends, j'expérimente la présence d'autrui en moi ou de moi en autrui » (1960 : 121, cité par V. Castellotti, 2017 : 251) m'apparaît également très parlant pour appréhender cette notion.

Souligner l'importance de l'intersubjectivité, comme le fait M. A. Pretceille ([1999] 2018 : 58), c'est aussi placer l'altérité au centre de son propos. Une telle notion se révèle nécessaire pour aborder la question des mobilités dans « des mises en liens entre arts et langages » (Molinié & Moore, 2020 : 14) et plus généralement l'apprentissage d'une langue (Anderson, 1999 : 267). Ici encore, la phénoménologie représente une grande richesse pour penser l'altérité et la relation en didactique des langues, comme le souligne V. Spaëth (2014 : 169). L'anthropologie de la

contemporanéité développée par M. Augé (2004) constitue à mes yeux un ancrage complémentaire très utile pour envisager la relation altéritaire. D'altérité, il est également question lorsque l'on se place du côté de l'éthique, qui concerne « les réflexions liées à la confrontation à l'altérité et la reconnaissance de sa diversité, à la prise en compte de l'interculturalité même que représente la classe de FLE » (Cicurel & Spaëth, 2017 : 8).

J'en conviens, les recherches actuelles en didactique des langues ne portent pas majoritairement sur l'éthique, mais l'altérité me semble traverser de nombreux travaux et surtout plusieurs chercheurs se positionnent en faveur d'une didactique de la relation⁶⁷. C'était déjà le cas de P. Anderson en 1999 qui appelait de ses vœux une « *approche relationnelle* – approche qui se propose de développer l'individu en associant intellect et affectif » (1999 : 238), dans une perspective psychanalytique. On l'a vu, V. Castellotti (2017), en prenant appui sur la phénoménologie herméneutique, défend une didactique relationnelle qui reconnaît non seulement l'importance de la relation, mais aussi de l'expérience, de l'altérité et des imaginaires. Avec un ancrage sensiblement différent, F. Longuet et C. Springer (2021) proposent une interprétation du volume complémentaire du *Cadre européen commun de référence pour les langues* (CECRL) publié par le Conseil de l'Europe en 2018. C'est en raison de l'importance accordée à la notion de médiation qu'ils revendiquent de même une didactique de la relation, ce qui implique pour eux une prise en compte de la dimension sociale, mais aussi des imaginaires. Comme V. Castellotti, ils considèrent que la relation, au sens d'É. Glissant, doit occuper une place plus importante que la communication.

À travers cette section, j'ai souhaité mettre en évidence les approches développées de façon croissante en didactique des langues, qui vont dans la direction qui m'intéresse, celle d'une focalisation sur l'expérience du sujet vécue en relation avec l'Autre. Les différents indices relevés sont tels qu'il me semble possible de parler d'un tournant. J'aurai l'occasion d'approfondir dans les chapitres suivants les différentes notions introduites ici.

Conclusion

Ce premier chapitre s'était fixé comme objectif de présenter un panorama général autour de l'imaginaire en sciences humaines et sociales et en didactique des langues, de façon à pouvoir expliciter ensuite dans une visée épistémologique la façon dont j'investis cette notion dans mes travaux. Les différentes lectures que j'ai effectuées, d'une sélection d'auteurs parmi les nombreuses références qui existent dans des champs variés, ont contribué au cheminement et à la maturation de ma réflexion. Elles ont conforté mon intuition d'envisager l'imaginaire comme un axe structurant, à la fois dans mon parcours de recherche mais également sur un plan plus personnel. J'ai ainsi pu mieux appréhender les relations qu'entretient cette notion dynamique avec la compréhension, la signification, l'identité et la subjectivité. Composante essentielle de l'activité humaine, ouverture sur l'ailleurs et prise en compte du connu, l'imaginaire représente à la fois un mode de connaissance et un outil de création donnant lieu à des productions matérialisées dans des œuvres. Poser ces deux dimensions, celle de l'imaginaire idéal et celle

⁶⁷ En sciences du langage, B. Fracchiolla (2013) plaide pour sa part pour une linguistique relationnelle.

de l'imaginaire fictionnel, a eu une valeur heuristique pour moi. J'ai bien conscience qu'il convient de se méfier de catégorisations trop hâtives, mais cette distinction m'est apparue nécessaire pour la suite de ce développement. Si je considère l'imaginaire comme la colonne vertébrale de mes travaux, c'est précisément en m'appropriant cette notion de façon englobante pour me saisir de ses différentes acceptions, sans me limiter à un seul aspect du tableau.

J'ai choisi d'accorder une place plus importante à l'imaginaire en sciences humaines et sociales qu'en didactique des langues, dans la mesure où les prochains chapitres approfondiront cet ancrage disciplinaire. La distinction opérée autour de l'imaginaire comme système organisé de représentations mentales et l'imaginaire esthétique-ludique s'est révélée ici également productive. Dans le premier cas, il apparaît principalement dans les travaux autour des dimensions interculturelles et des relations interpersonnelles. La seconde acception se retrouve dans les recherches portant sur l'art, la littérature et la créativité en classe de langue. Mais l'imaginaire fictionnel survient également à d'autres endroits où on l'attendrait peut-être moins, comme la préparation des cours, fondamentale pour l'agir professoral.

Ce premier aperçu met ainsi en évidence la forte présence de l'imaginaire dans l'enseignement. Il se manifeste à travers l'imagination reproductrice, fondée sur les souvenirs et les schèmes intériorisés. À travers la reconnaissance d'analogies, l'enseignant mobilise des pratiques auxquelles il a déjà eu recours et qu'il a observées chez d'autres. L'imaginaire projectif joue un rôle prépondérant dans l'anticipation de l'action, de même que l'imaginaire idéal regroupant une matrice de conceptions mentales. L'imagination créatrice prend quant à elle la forme d'activités imaginatives favorisant un ailleurs artistique et fictionnel dans le contexte de la classe de langue, caractérisé par une tension entre absence et présence, intérieur et extérieur.

Dans une approche ethnographique, je revendique sur le plan méthodologique un intérêt pour l'observation des pratiques et les discours des acteurs sur leurs pratiques. Je suis plus précisément animée par une volonté de comprendre l'articulation entre l'imaginaire et les pratiques d'enseignement/apprentissage des langues. Des objets d'étude récurrents apparaissent dans les différents projets où je me suis investie : la communication didactique, l'agir professoral, les dimensions interculturelles, les approches artistiques, la relation interpersonnelle, le numérique, la réflexivité dans la formation des enseignants. Tous ces aspects peuvent être reformulés en termes d'imaginaires : c'est ce que je vais m'employer à faire dans les chapitres suivants, qui seront organisés non plus par projet mais par objet de recherche. Le chapitre suivant envisagera l'imaginaire esthétique-ludique, alors que les chapitres 3 et 4 se focaliseront sur l'imaginaire comme système organisé de conceptions mentales.

J'ai souhaité à la fin de ce chapitre me distancier du couple imaginaire/pratiques pour reformuler mes centres d'intérêt en termes de focalisation sur l'expérience intersubjective. J'ai relevé dans des publications récentes et plus anciennes en didactique des langues, des signes d'un développement de l'orientation que je privilégie. L'expérience vécue par le sujet fait l'objet d'une attention croissante, de même que la subjectivité, notamment à travers les émotions, et que l'altérité, par le biais de la relation. L'ancrage théorique sur lequel les uns et les autres s'appuient varie. Pour ma part, je privilégie un cadrage pluriel, qui associe

phénoménologie, anthropologie des mondes contemporains, linguistique interactionnelle et socioconstructivisme.

Il est nécessaire à ce stade que j'évoque brièvement mon propre imaginaire et la place que je lui accorde. C. Goï et E. Huver soulignent en effet l'importance de l'imaginaire des chercheurs, fondamental comme pour tout être humain. Elles relèvent l'intérêt de « conscientiser, [...] déconstruire, [...] complexifier [ses] propres représentations mises au contact de représentations autres et/ou semblables » (2013 : 202). Ce sont mes propres convictions quant à l'importance de l'imaginaire, nourries par les lectures et l'analyse de corpus, qui m'incitent à me positionner en faveur de la communication fictionnelle ou de l'introduction d'œuvres d'art dans l'enseignement des langues. Ce sont elles également qui m'invitent à valoriser les démarches réflexives dans la formation des enseignants. Assumer sa subjectivité, c'est en rendre compte et cela passe pour moi par une explicitation de mon propre imaginaire de la notion d'imaginaire, ce que je chercherai à faire dans la suite de ce texte.

Chapitre 2 : L'imaginaire esthétique-ludique : une ouverture sur l'ailleurs dans les pratiques d'enseignement des langues

« l'image fonctionne aussi comme souvenir, comme référence, comme création ou recréation de l'imagination »
(Augé, 1994b : 155)

Si l'art et la fiction me semblent si riches à introduire en cours de langue, c'est pour l'ouverture sur l'imaginaire qu'ils apportent. En effet, A. Schütz ([1971] 2008) les fait figurer tous les deux dans les mondes de l'imaginaire. Ils relèvent pour moi de l'imaginaire esthétique-ludique⁶⁸, approche qui m'est apparue la plus évidente lorsque j'ai commencé à relire mes travaux sous l'angle de l'imaginaire. Je vais ici envisager la dimension créatrice qui s'incarne dans la faculté d'imagination. Mon idée clef est la suivante : l'imaginaire esthétique-ludique permet de faire entrer l'*ailleurs* dans la classe en apportant une *ouverture* sur d'autres mondes possibles. On l'a vu en effet dans le chapitre précédent : l'imaginaire est associé à la nouveauté, à l'évasion, même s'il s'enracine également dans ce qui est présent. En développant leur activité imaginative, les apprenants s'extraient se faisant du contexte immédiat de la classe pour évoluer dans des univers artistiques ou fictionnels. Après avoir présenté quelques éléments de contextualisation autour de l'image et des œuvres d'art pour l'enseignement des langues, je développerai les différents aspects que j'ai mis en évidence : l'implication des apprenants, la réception des œuvres et l'intericonicité, ainsi que diverses orientations possibles pour des activités didactiques. J'aborderai ensuite la question de la fiction dans les interactions. Je terminerai ce chapitre par l'exposition de perspectives de recherche, à la fois en vue de travaux que je souhaite mener, seule ou en équipe, et de possibilités d'encadrement doctoral.

2.1. Images et œuvres d'art dans l'enseignement des langues : éléments de contextualisation

La contextualisation que je propose ici concerne d'une part la façon dont les recherches en didactique des langues se sont emparées de la question de l'image et des œuvres d'art, et d'autre part l'évolution de mon propre parcours.

2.1.1. Images et œuvres d'art dans les recherches en didactique des langues

Il me semble nécessaire de situer les recherches autour de l'image et de l'art dans le champ de la didactique des langues, de façon complémentaire à mon développement en 1.3.2. (p. 43). Comme on l'a vu dans cette section, les formes littéraires, issues elles aussi de l'imaginaire d'artistes, entretiennent un rapport étroit avec l'enseignement des langues. L'héritage

⁶⁸ J'ai choisi de faire figurer dans le titre de ce chapitre l'imaginaire *esthétique-ludique* plutôt que l'imaginaire *fictionnel*, afin de mettre en évidence à la fois la dimension artistique et la fiction que j'aborde ici. Cependant, les caractéristiques sont pour moi équivalentes à ce que j'ai appelé dans le chapitre précédent l'imaginaire fictionnel, à l'exception de l'imaginaire projectif peu développé ici.

didactique étant fort, mon positionnement est à ancrer dans l'histoire⁶⁹. Je me focaliserai ici de façon privilégiée sur les productions visuelles. Dès le XVII^e siècle, J. A. Comenius (dit Comenius) met en exergue dans *La grande didactique* ([1638] 2002) l'importance des images et de la perception sensible. En didactique du FLE, on peut considérer que les travaux autour des supports visuels d'enseignement ont émergé dans les années 1970-1980, en opposition à l'approche systématique mise en œuvre avec le courant structuro-global audio-visuel (SGAV) les deux décennies précédentes et largement critiquée (Coste, 1975). En 1980, R. Galisson dégage deux rôles principaux attribués aux images : celui d'éviter la traduction verbale (*ibid.* : 97), comme cela a été envisagé dans le SGAV, et celui de « *stimulateur verbal* », ou « *impulseur* pour créer du discours » (*ibid.* : 100), qui correspond davantage aux démarches innovantes introduites à la suite de cette méthode.

De telles recherches se focalisent sur les images en tant que « documents authentiques », par contraste avec les dessins « fabriqués » dans la méthode SGAV. L. Porcher s'est ainsi penché sur la question de la photographie (Porcher, dir., 1974), des médias (Margerie & Porcher, 1981), notamment de la télévision (Porcher, 1994a), tout en procédant parallèlement à une analyse sémiologique d'images publicitaires hors contexte d'enseignement (*ibid.*, 1987a). Au sein du Crédif⁷⁰, C. de Margerie ([1979] 1981) a accordé un rôle central à l'image en veillant à l'authenticité de ses usages. Dans la mouvance des simulations globales (Debyser & Yaiche, 1986), F. Yaiche ([1986] 2002) a pour sa part développé au BELC⁷¹ des activités créatives fondées sur des photographies. À la même période, dans le monde anglo-saxon, les images sont également appréhendées sous l'angle de la créativité (Maley, Duff & Grellet, 1980).

Les années 1990, si l'on met à part l'ouvrage de L. Porcher sur la télévision (1994a), me semblent avoir été moins fastes dans les recherches autour des images pour l'enseignement des langues en termes de publications. C'est au début des années 2000 que l'on voit à nouveau se développer divers travaux, autour de l'image animée (Viallon, 2002), de la pertinence des supports visuels pour les publics d'enfants (Blanc, 2003), ou encore de la peinture (Michelin-Pauzet, 2001). Ces différentes références correspondent au panorama de recherches auquel j'ai eu accès lorsque j'ai commencé à travailler sur la photographie en 2005.

Le regain d'intérêt amorcé les premières années du XXI^e siècle s'est poursuivi et actuellement les recherches sur les supports visuels en didactique des langues se développent considérablement⁷². C'est le cas notamment dans le monde anglo-saxon (Goldstein, [2008] 2009 ; Keddie, 2009) ou au Québec (Serres, 2009). Au sein de cette province, les travaux autour des images sont associés à une lecture critique avec un ancrage dans les littératies multimodales

⁶⁹ Cette thématique se prêterait à une réflexion historique bien plus large que ce que je développerai dans cette section. J'ai été très intéressée d'apprendre que l'histoire de l'art était abordée dans les années 1920 à l'École de préparation des professeurs de français à l'étranger (EPPFE), ce qu'a signalé V. Spaëth à la suite de la présentation que N. Borgé et moi avons faite de notre ouvrage lors d'une assemblée générale du DILTEC en avril 2021 (INV13).

⁷⁰ Centre de Recherche et d'Études pour la Diffusion du Français.

⁷¹ Bureau pour l'Enseignement de la Langue et de la Civilisation à l'étranger.

⁷² Je me suis limitée dans ce développement à quelques références, mais j'ai tenu dans l'ouvrage coécrit avec N. Borgé (PUB01) à procéder à un état de l'art plus complet à la fois en didactique des langues et du français langue première, ce qui m'a permis de constater le foisonnement des recherches.

(Dagenais, 2012 ; Lebrun & Lacelle, 2014), démarche proche de celle développée en Europe avec l'éducation aux médias (Corroy, 2016, 2017). En outre, une approche historique est proposée dans les ouvrages dirigés par F. F. Laot (2010) et F. Ferran, È.-M. Rollinat-Levasseur & F. Vanoosthuyse (2017) qui ne portent pas spécifiquement sur l'enseignement des langues.

C'est sous l'angle de l'image que j'ai souhaité en 2014 parler de renouvellement des recherches en didactique des langues dans un article intitulé « L'image en didactique des langues et des cultures : une thématique de recherche ancienne remise au goût du jour » (PUB02). Mais les travaux actuels envisagent également, dans la continuité de l'approche introduite par A. Pauzet (2003, 2005), une focalisation sur l'art, l'imaginaire, l'expérience sensible (Borgé, 2015a) et cette nouvelle orientation voit aussi le jour dans les programmes officiels (PUB01). Une telle vitalité de recherches autour de l'image et de l'art s'explique à mon sens davantage par les pratiques de classe mises en œuvre que par les démarches proposées dans les manuels, où une fonction illustrative prédomine, comme j'ai pu le montrer dans MEM1 et COUR1, bien que des évolutions apparaissent à présent, ainsi que l'a souligné N. Borgé dans l'ouvrage (PUB01).

Ce renouveau des recherches n'est certainement pas étranger à l'importance de la dimension visuelle dans les pratiques numériques actuelles. Il s'agit d'un élément que j'ai abordé dans PUB01 (pp. 114-115) et dans PUB04. Le rapport aux images a sensiblement évolué ces deux dernières décennies. La production de photographies, déjà analysée dans les années 1950 par E. Morin (1956)⁷³ dans le cadre du tourisme, ou plus récemment par M. Augé ([1997] 2017 : 148), s'est considérablement accrue avec l'apparition des appareils photographiques numériques et surtout du smartphone qui a largement contribué à une démocratisation de ce médium (Gunthert, 2015 ; Escande-Gauquié & Jeanne-Perrier, dir., 2017). Grâce aux réseaux sociaux, les usagers partagent leurs propres photographies qui relèvent d'une mise en scène de soi avec le fameux *selfie* (Allard, 2017), ou diffusent des images produites par d'autres : on pense aux GIF animés, courts extraits vidéo issus de la culture populaire dont l'insertion manifeste une connivence. Les contributeurs témoignent d'une forte inventivité et d'un goût du ludisme à travers la manipulation d'images et l'ajout de commentaires, situant ainsi ces

⁷³ Je ne résiste pas à l'insertion de citations issues de l'ouvrage d'E. Morin *Le cinéma ou l'homme imaginaire* (1956). L'auteur y montre le rôle de souvenir attribué à la photographie dans le cadre du tourisme, décrit comme une « expédition destinée à rapporter un butin de souvenirs, photographies et cartes postales au premier chef » (*ibid.* : 26-27). Il poursuit : « On ne regarde pas le monument, on le photographie. On se photographie soi-même aux pieds des géants de pierre. La photographie devient l'acte touristique lui-même, comme si l'émotion cherchée n'avait de prix que pour le souvenir futur : l'image sur pellicule, riche d'une puissance de souvenir au carré » (*ibid.* : 27). Si l'on remplace « pellicule » par « écran », cette citation me semble encore d'une grande actualité. Il en va de même pour cette réflexion proposée par M. Augé : « Non contents de percevoir les images, les humains se mettent à en produire, non point tant pour faire une œuvre, pour faire de l'art (encore que certains y prétendent) que pour accumuler les témoignages de leur passage dans les lieux qu'ils ont à peine eu le temps de voir. Comme s'ils devaient avant tout fournir la preuve qu'ils y sont bien allés. [...] Comme si leur parcours devait nécessairement se conjuguer au futur antérieur et ne prendre sens qu'au retour, dans les soirées passées à regarder, en compagnie de parents ou d'amis résignés à jouer ce rôle de témoins, le film d'une pérégrination passée » ([1997] 2017 : 148). Cependant, les propos d'E. Morin comme M. Augé contiennent également une dimension critique sous-jacente, qui n'apparaît pas aussi explicitement dans des travaux récents consacrés à la photographie (Gunthert, 2015). Je préfère pour ma part ne pas associer l'analyse des pratiques ordinaires à des formes de jugement négatif et plutôt chercher à en rendre compte et à les comprendre.

pratiques au sein des littératies multimodales par le recours à plusieurs modes sémiotiques⁷⁴ (Lebrun & Lacelle, 2014). Cette créativité s'observe particulièrement dans le cas des mèmes Internet (Gautier & Siouffi, dir., 2016) où sont reprises et déformées des associations texte/image avec une visée humoristique, souvent teintée de parodie ou d'autodérision. De tels usages ordinaires me semblent très importants à garder à l'esprit dès lors que l'on souhaite actuellement introduire des supports visuels, artistiques ou non, dans l'enseignement des langues.

2.1.2. De l'analyse d'une démarche singulière à l'ouverture sur diverses approches

L'approche que j'ai développée autour de l'image et de l'art s'inscrit dans une tradition de recherches que j'ai explicitée dans la section précédente. Je désire à présent apporter quelques éléments de contextualisation concernant mon propre cheminement. La photographie constitue le point de départ de mon parcours de recherche. J'aimerais montrer ici comment mon positionnement a évolué, de l'analyse d'une pratique singulière dans le cadre de MEM2 et THE à une ouverture sur d'autres démarches. Pour cela, je reviendrai brièvement sur l'activité de commentaire de photographies qui a fait l'objet de mes premières recherches. La pratique que j'ai mise en œuvre consistait à susciter la production discursive grâce à ce support visuel. Un tel procédé se retrouve en sciences humaines : le test de Rorschach s'appuie sur des taches pour déclencher des réactions verbales, les photographies sont utilisées pour stimuler la communication en groupe dans la méthode de psychologie sociale *Photolangage* (Baptiste, Bélisle, Péchenart, & Vacheret, 1991), l'anthropologie visuelle photographique (Collier & Collier, [1967] 1986 ; Duteil-Ogata, 2007) repose également sur les réactions verbales induites par l'observation de clichés. En didactique des langues, cela correspond à la production sur images, introduite dans la méthode SGAV *De Vive Voix* (1972) avant l'écoute de l'enregistrement sonore (Besse, 1985). Utiliser un artefact pour déclencher des interactions orales, ce n'est rien d'autre que chercher un moyen de répondre à l'interrogation didactique bien connue qui consiste à se demander « comment faire parler les apprenants ».

Même si elle fait écho à d'autres pratiques, certaines singularités de l'approche que j'ai mise en œuvre méritent d'être soulignées. Outre le fait qu'elle se déroule hors curriculum et dans un contexte homoglotte, c'est le rôle atypique joué par l'enseignante qui en fait toute sa particularité. Ayant mené une participation observante, j'ai tenu, dans ma thèse comme dans les publications se rapportant à cette activité, à utiliser la troisième personne du singulier pour bien distinguer mon rôle en tant qu'enseignante de mon rôle en tant que chercheure. Il me semble possible ici d'avoir recours à la première personne du singulier pour mettre en évidence ce positionnement double qui a été le mien. Afin de favoriser les initiatives des apprenants et leur gestion autonome des interactions, j'ai assumé une posture inhabituelle, me limitant à la fonction d'animateur et réduisant au maximum mon rôle d'expert ou d'évaluateur (pour reprendre la typologie de L. Dabène élaborée en 1984). Cela signifie que je n'ai pas apporté

⁷⁴ D. Moore utilise pour sa part la notion de « plurilittératies » pour signifier la mobilisation « des ressources plurilingues et plurisémiotiques » (2007 : 64).

d'informations sur les photographies ou prédéterminé d'objectifs langagiers⁷⁵. J'ai posé des questions récurrentes et procédé à des relances, aidant çà et là à la production d'énoncés ou à l'intercompréhension. J'ai veillé à ne pas produire de jugement sur les verbalisations des participants et à manifester une écoute bienveillante. Ce positionnement en retrait, caractérisé par une absence d'interventions systématiques, correspond, me semble-t-il, à ce que J.-C. Chabanne, M. Parayre et É. Villagordo nomment la « compétence paradoxale de la retenue » (2011 : 93) du professeur dans le cadre d'activités à partir d'œuvres d'art. Je reviendrai en 2.2.2. (p. 79) sur les autres approches possibles concernant l'engagement des enseignants lors de telles activités. Les différents apports de cette recherche doctorale apparaîtront au fur et à mesure du chapitre.

Je voudrais exposer à présent l'évolution de mon cheminement et montrer comment j'ai pu progressivement m'extraire de la pratique spécifique analysée dans ma thèse. L'expérience de formation a joué un rôle décisif. La rédaction d'un cours sur l'image en didactique et son tutorat à distance (COUR1), la réalisation de cours de FLE, d'enseignements consacrés à la conception de séquences didactiques, l'animation de stages de formation sur les images et les TICE, ou encore l'encadrement de mémoires sur ces questions, m'ont permis d'envisager d'autres approches, notamment la mobilisation de supports visuels variés : des photographies toujours, mais également des tableaux, des publicités sous la forme d'affiches ou de vidéos, ainsi que des courts-métrages.

Le témoin de la maturation de ma réflexion est sans conteste l'ouvrage co-écrit avec N. Borgé, qui constitue à ma connaissance la première monographie en langue française consacrée aux arts plastiques pour l'enseignement des langues. Grâce à cette collaboration, nous avons pu réunir des approches complémentaires, N. Borgé abordant notamment l'expérience esthétique et la multimodalité avec un ancrage dans le paradigme de l'énaction et les neurosciences. Pour ma part, cette publication marque l'aboutissement d'une plus grande ouverture, en termes de langues abordées, mais aussi de publics et d'objectifs pris en compte. Elle rend également compte de mon passage d'un focus sur les images à un focus sur l'art. Dans la thèse comme dans COUR1⁷⁶ ou PUB04, j'ai en effet envisagé les photographies d'auteur, de même que les tableaux, comme des images, ce qui m'a permis de me positionner dans une tradition de recherches en didactique des langues. Cette réorientation autour des arts plastiques me semble en cohérence avec la prise en compte de la notion d'imaginaire, bien que les liens privilégiés entre image et imaginaire soient également clairement établis (Fozza, Garat & Parfait, [1988] 2003). Le pouvoir évocateur de l'œuvre d'art, du fait de sa matérialisation de l'imaginaire d'un artiste, est à mon sens plus grand encore que celui de l'image, notion qui correspond à une grande diversité de réalisations et inclut de « simples » illustrations bien moins parlantes. Une telle évolution s'accompagne d'un changement dans le vocabulaire que j'emploie. S'il m'était aisé de parler d'utilisation voire d'exploitation des images⁷⁷, je préfère à présent parler

⁷⁵ Le fait de situer à l'arrière-plan la correction linguistique se retrouve dans les ateliers d'écriture (Allaneau-Rajaud & Woerly, 2020).

⁷⁶ Ce n'est pas moi qui ai proposé l'intitulé du cours « L'image en didactique », qui avait été assuré précédemment par F. Ferran.

⁷⁷ J'ai ainsi choisi d'intituler un stage de formation que j'ai assuré au CUEF « Exploiter l'image en cours de FLE ».

d'introduction d'œuvres d'art, de rencontre ou d'expérience, afin d'éviter de les instrumentaliser⁷⁸.

Dans cet ouvrage consacré à l'œuvre d'art, nous nous focalisons sur la photographie et la peinture. J'ai souhaité y exposer la pertinence de la première pour l'enseignement des langues (PUB01 : 23-25). Sa familiarité avec les récepteurs, déjà soulignée par S. Sontag ([2002] 2003) ou G. Freund (1974), est d'autant plus grande dans nos sociétés contemporaines. En tant qu'œuvre d'art, la photographie d'auteur manifeste le regard du photographe et sa subjectivité, qui opèrent une transfiguration du réel, invitant à l'observer tout autrement (Sontag, *ibid.* ; Benjamin, [1935] 2000). Son rapport à la mémoire, exposé par R. Barthes (1980) ou encore H. Belting ([2001] 2004), constitue une autre de ses caractéristiques fondamentales, que je développerai en 2.3.2. dans la section consacrée à l'intericonicité dans la réception artistique (p. 84). Au cours de ma recherche doctorale, je me suis interrogée sur les spécificités de la photographie d'auteur, par contraste avec la peinture et il m'a semblé que la première offrait davantage de liberté d'expression. Cette idée est relevée par J.-M. Schaeffer :

« [...] contempler une image photographique est un acte essentiellement privé, individuel, voire intime, alors que la contemplation d'une image picturale est un acte plus public, culturellement marqué et qui sollicite le recours à des savoirs esthético-historiques pour la maximalisation du plaisir esthétique » (1987 : 206).

N. Borgé a cependant mis en évidence dans l'ouvrage (PUB01 : 28-30) les similitudes entre ces deux formes d'art nous permettant de les envisager conjointement. Le choix d'aborder de façon privilégiée la peinture et la photographie, lié à nos propres pratiques, ne doit toutefois pas conduire à éluder la question de la variété de l'art, y compris visuel. Je citerai à ce propos É. Glissant qui voit dans la sculpture

« [...] le seul lieu commun réel entre les diverses zones d'expression artistique. Il n'y a pas de tableau au sens occidental en Afrique. Il n'y a pas d'estampes au sens oriental dans des pays africains. Mais il y a partout le geste du sculpteur » (2010 : 98-99).

L'exposition « 20 ans : les acquisitions du musée du Quai Branly », qui s'est tenue du 24 septembre 2019 au 26 janvier 2020, a quant à elle insisté sur le fait que la sculpture n'était pas développée partout en Afrique, et qu'il était donc nécessaire d'exposer également des collections de textile, correspondant à un art majeur dans diverses sociétés à la fois en Afrique, en Insulinde et au Proche-Orient. Ces différentes réflexions invitent à introduire davantage de formes d'art variées pour l'enseignement des langues. D'autres questions concernant le choix des œuvres dans le cas de tableaux me semblent devoir être approfondies. Quelle place réserver aux peintures religieuses, qui correspondent à une pratique artistique largement développée ? Comment aborder les œuvres abstraites ? Qu'en est-il des nus ? Nous avons proposé dans l'ouvrage d'en discuter avec les apprenants (PUB01 : 78) et il s'agit effectivement d'interrogations pour lesquels les réponses méritent d'être contextualisées. Dans le cadre de

⁷⁸ Considérer la photographie comme un « outil », ce que j'ai fait à plusieurs reprises en l'envisageant comme « un outil pour communiquer » (PUB03), ou « un outil anthropologique en classe de FLE » (CHAP04) revient également dans une certaine mesure à l'instrumentaliser.

recherches à venir, que je présenterai en 2.6.2. (p. 98), je souhaiterais découvrir la façon dont les enseignants de langue introduisant des œuvres d'art envisagent ces questionnements.

En dehors de l'ouverture à d'autres arts plastiques que la photographie, mon positionnement a été amené à évoluer en ce qui concerne la question des échantillons langagiers à apporter ou non aux apprenants, l'implication de l'enseignant et son apport de connaissances, ou encore les objectifs des activités. J'exposerai mon cheminement sur ces différentes questions au fil des sections de ce chapitre qui aborderont les axes de recherche que j'ai développés.

2.2. Œuvres d'art et implication des apprenants dans les interactions

Dans l'introduction de ce chapitre, j'ai insisté sur l'intérêt de l'ouverture sur l'imaginaire apportée par l'art comme la fiction. À mon sens, une telle entrée dans l'imaginaire est propice à l'apprentissage du fait de l'implication des apprenants qu'elle est susceptible d'entraîner. L'activité de commentaire de photographies que j'ai analysée se caractérise en effet par des interactions favorables à l'engagement et à l'appropriation des participants. Cette implication grâce aux œuvres d'art constitue à mes yeux un aspect fondamental, que j'ai développé dans MEM2, THE, PUB01 (chapitre 7) et dans divers articles, particulièrement PUB03. Une telle idée apparaît dans les propos de R. Galisson pour lequel l'image comme stimulateur vise à ce « que les apprenants *se projettent* dans l'image, la peuplent de leurs besoins, de leurs désirs, de leurs rêves, qu'ils entament entre eux un dialogue qui *les concerne*, qui *les engage* même » (1980 : 98). Plutôt que de me focaliser sur la motivation (Raby & Narcy-Combes, dir., 2009), difficile à observer en contexte, j'ai choisi de privilégier l'implication et de l'envisager en termes interactionnels. Une telle notion renvoie à une participation active des participants, amenés à produire des initiatives. Elle rend également compte de mes propres convictions concernant l'importance de l'implication des apprenants. J'aborderai ici les motifs de communication créés par les supports visuels artistiques, qui conduisent à l'émergence de l'apprenant comme sujet personne et à la constitution de conditions favorables à l'appropriation.

2.2.1. Création de motifs de communication et émergence de l'apprenant comme sujet personne

Dès le Master 2, j'ai fait le choix d'envisager les images et les œuvres d'art sous l'angle de l'analyse des interactions en classe de langue. Dans ce cadre, la lecture de l'article de P. Bange (1992) où il présente la notion de bifocalisation a été déterminante : l'auteur y insiste sur la nécessité d'apporter à l'apprenant « des buts de communication qu'il désire réaliser » (*ibid.* : 70) afin de l'encourager à la prise de risque et à la mise en œuvre de stratégies pour résoudre les difficultés qui se présentent. Dans leur article consacré aux déritualisations, D. Moore et D.-L. Simon relèvent de façon similaire l'importance de créer des « enjeux de communication fortement impliquants pour les interactants » (2002 : 125). Grâce à ces deux publications, j'ai pu développer l'idée suivante : en créant des enjeux communicatifs forts, les œuvres d'art

favorisent l'implication⁷⁹ des apprenants, nécessaire à leur progression. Introduire des productions artistiques en cours de langue permet ainsi d'apporter des motifs communicationnels aux participants (INV08, INV12). Il s'agit pour moi d'un élément essentiel, que j'ai souligné également dans PUB01 (pp. 31-32). Mais je suis à présent en mesure de traduire cela en termes d'imaginaire. C'est plus particulièrement grâce à l'ouverture sur l'imaginaire et l'ailleurs qu'il procure que l'art, par sa force d'évocation, est en mesure de déclencher la production verbale⁸⁰. En ce sens, les représentations artistiques constituent de formidables médiums non seulement pour susciter la parole, mais également pour impliquer les locuteurs à travers des enjeux communicatifs indispensables à l'appropriation langagière.

Une autre notion développée par D. Moore et D.-L. Simon (2002) s'est révélée très inspirante pour moi. Il s'agit de la possibilité pour le participant à un cours de langue de s'exprimer à la fois en tant que « je apprenant » et en tant que « je sujet personne ». Cette émergence de l'apprenant comme sujet personne avec sa vie, sa personnalité et son humour avait été précédemment mise en évidence par F. Cicurel (1991). Pour D. Moore et D.-L. Simon, c'est plus particulièrement dans les moments de déritualisation que cette double identité apparaît : les participants modifient alors le scénario prévu par l'enseignant et réorientent les échanges. De tels repositionnements peuvent être envisagés sous l'angle de l'imaginaire idéal de soi et de l'Autre. Je développerai ces éléments concernant la relation interpersonnelle dans le chapitre 3.

J'aimerais approfondir encore ici la question de l'implication personnelle. Je partage la réflexion de V. Castellotti qui associe l'appropriation à un « *engagement de la personne dans son entier* » (2017 : 315). À travers l'art, les participants sont sollicités en tant que sujets sensibles pour vivre une expérience de réception. Dans l'analyse du corpus de commentaires de photographies, j'ai porté mon attention sur les manifestations de l'engagement interactionnel des apprenants. S'exprimer en tant que sujet personne, c'est faire preuve d'initiatives et de liberté de mouvement, ou encore faire part de ses préférences concernant le choix des supports (PUB01 : 212). Une parole personnelle jaillit dès lors que les participants dévoilent leurs émotions et leur ressenti. Les marques de subjectivité témoignent de cette implication. Mais lorsque l'on commente une production artistique, il est possible de *se* dire (ACT02, COMN01) en s'engageant en tant que sujet personne, ou bien, à travers la polyphonie énonciative, de ne pas *se* dire explicitement, et cette liberté laissée aux participants me semble particulièrement féconde. Je développerai en 2.5. (p. 94) les avantages de la communication fictionnelle permettant de moins s'exposer.

D'autres caractéristiques concernant l'implication des apprenants dans le corpus de commentaires de photographies tiennent au fait qu'il s'agit d'interactions. Lorsque les locuteurs s'engagent à travers des prises de position, des confrontations de points de vue sont susceptibles

⁷⁹ L'importance de l'implication des apprenants dans les tâches est également soulignée par le Conseil de l'Europe : « il est plus probable que l'exécution d'une tâche sera couronnée de succès si l'apprenant s'y implique » (2001 : 124).

⁸⁰ Pour cela, il est cependant nécessaire de réunir certaines circonstances favorables, comme la contemplation en groupe. En effet, comme le rappelle N. Borgé en se référant à L. Wittgenstein ([1977] 2002 : 79), « [l]a réception et l'expérience esthétiques renvoient à une expérience intime et individuelle du monde, parfois intraduisible sur le plan verbal » (2015a : 15).

d'émerger et de donner lieu à des discussions. Je me suis ainsi intéressée aux négociations conversationnelles entre apprenants (ACL02, COMN02). Cependant, les échanges peuvent également se dérouler sur un mode davantage coopératif. Les prises de parole spontanées, de même que l'introduction d'une dimension ludique avec des rires et des plaisanteries (ACL02, PUB03), contribuent au développement de la communication entre apprenants (Cambra Giné, 2003 : 138 ; van Lier, 1996 : 175) et à l'apparition de la conversation ordinaire (Cicurel, 1991). La finalité des interactions devient interne et l'on sort du contexte didactique le temps d'un « module »⁸¹ (Vion, [1992] 2000) conversationnel, l'image devenant un point de départ pour aborder des thématiques qui ne sont plus en lien direct avec elle. Ne pas faire apparaître uniquement son identité d'élève permet de varier ses rôles conversationnels, et cela est bénéfique pour l'appropriation langagière.

2.2.2. Des conditions favorables à l'appropriation

J'ai cité plus haut l'article de P. Bange (1992) et celui de D. Moore et D.-L. Simon (2002) qui soulignent tous les deux le rôle fondamental de l'implication interactionnelle dans la création de conditions favorables à l'appropriation. Cet aspect est également mis en évidence par M. Cambra Giné (2003). Dans une approche socioconstructiviste (Vygotski, [1934] 1997 ; Bruner, 1983), une relation très forte est en effet postulée entre format d'échange et acquisition. J'ai ainsi pu montrer que malgré l'absence d'objectifs langagiers prédéterminés, les interactions lors des commentaires de photographies constituent un espace potentiel pour le développement des apprentissages. Contrairement à ce que j'avais initialement anticipé, une bifocalisation de l'attention, particulièrement favorable à l'appropriation (Bange, 1992 ; Cambra Giné, 2003 : 139), apparaît. On bascule ainsi, à la demande des apprenants, de la réception de l'œuvre, qui constitue le contenu de l'échange, à un focus sur la langue. Les participants manifestent ce faisant leur capacité à gérer eux-mêmes leurs besoins d'apprentissage (Moore & Simon, 2002 : 139), en se saisissant des occasions d'apprentissage (de Pietro, Matthey & Py, [1989] 2004).

Ce désir d'apprentissage étant combiné à une nécessité de communiquer (Moore & Simon, 2002 : 139), les apprenants sont amenés à puiser dans l'ensemble de leurs ressources – langagières, non verbales et plurilingues – pour résoudre les difficultés (CHAP02, COMI06), y compris à travers « [d]es “bricolages linguistiques” [qui] contribuent néanmoins à la construction d'un sens » (Moore & Simon, 2002 : 137). La mobilisation de ces stratégies communicatives favorise une forte coopération entre les participants (ACT05, COMI13). Je me suis particulièrement intéressée au phénomène d'étayage entre pairs (Cambra Giné, 2003 : 159 ; Nicolas, 2019) qui se manifeste à travers une aide à la compréhension et à la production, ainsi qu'une activité de médiation. Comme l'ont montré J.-L. Alber et B. Py ([1985] 2004 : 184), il est possible de réaliser des buts communicatifs même en disposant de moyens réduits. C'est ainsi que les apprenants de niveau élémentaire ayant participé à l'activité de commentaire de photographies ont pu non seulement réaliser la tâche demandée mais également dépasser les productions attendues pour leur niveau de compétence supposé (CHAP06). Un tel paradoxe

⁸¹ R. Vion ([1992] 2000) entend par là un changement temporaire des places des interactants qui ne modifie pas la nature globale de l'échange.

didactique plaide en faveur de profils différenciés de compétences. Ce phénomène est plus nettement apparu dans les genres interactionnels. Certaines caractéristiques de la conversation à bâtons rompus (Traverso, 2004), qui relève *a priori* du niveau B2 (Beacco, 2004a : 52), comme les glissements thématiques, la vivacité, l'humour et l'aspect relationnel, ont en effet émergé dans les productions d'apprenants de niveau A1. L'activité de commentaire de photographies permet ce faisant aux participants d'apprendre à interagir de façon authentique quel que soit leur niveau, ce qui en fait une tâche à géométrie variable. Ils s'approprient par ce biais les structures des échanges ordinaires, s'initient à leur gestion autonome et développent leurs compétences interactionnelles (PUB15).

On pourrait penser ici que je perds de vue l'imaginaire, mais pour moi c'est bien l'imaginaire qui constitue le fondement de l'implication des apprenants. Il me semble très important de mettre en évidence les bénéfices de cet engagement pour l'appropriation langagière, visée des cours de langue. Cela me permet de plaider pour la pertinence de l'activité qui aurait pu sembler seulement « sympathique » ou « originale ». Les phénomènes interactionnels que j'ai exposés s'écartent bien des échanges didactiques habituels et référencés dans la littérature (Cicurel, 2011a). Ils sont liés aux caractéristiques singulières de la tâche. À partir de ces analyses situées, j'ai proposé des réflexions plus générales autour de l'intérêt de l'introduction d'œuvres d'art en classe de langue (PUB01).

J'aimerais à ce propos rendre compte d'une évolution dans mon approche concernant la question des échantillons langagiers. Dans le cadre de l'activité de commentaire de photographies, j'ai voulu solliciter les interactions orales sans exposer les participants à des ressources langagières, en dehors des questions récurrentes que j'ai posées. Mon idée était de leur permettre de développer des stratégies de communication pour compenser leurs lacunes. On l'a vu, en effet, les œuvres créent des « besoins » de dire et de communiquer. Ces enjeux communicatifs conduisent les apprenants à s'appuyer sur leur interlangue, ainsi que leur répertoire plurilingue et non verbal. Une focalisation sur la langue apparaît également lorsque la transmission du message fait obstacle. Les demandes métalangagières, les stratégies d'appropriation et les séquences potentiellement acquisitionnelles (de Pietro, Matthey & Py, [1989] 2004) témoignent toutes de l'émergence d'un besoin d'apprentissage. J'ai effectué un choix singulier concernant l'*input* verbal pour cette activité et cela s'est effectivement révélé propice. Pour autant, je ne souhaite pas me situer dans une approche prescriptive. D'autres approches sont possibles et intéressantes. Fournir des échantillons langagiers, qui sont autant d'« exemples des productions visées » (Beacco, 2007 : 127), peut contribuer, comme le souligne N. Borgé (2015b : 93), à développer la confiance des apprenants. Ma crainte initiale était de trop orienter l'expérience de réception des apprenants.

Or, mon positionnement a également évolué concernant l'implication des enseignants dans le cadre d'activités fondées sur des œuvres d'art. Mon choix initial a été de me positionner en retrait afin d'inviter les apprenants à occuper « les devants de la scène ». En réduisant mes interventions, j'ai effectivement encouragé les membres du groupe à porter eux-mêmes la dynamique des échanges à travers des prises de parole auto-sélectionnées et une communication horizontale. Ma réflexion a depuis mûri, notamment sous l'influence des pratiques mises en

œuvre par N. Borgé, laquelle fait part en classe de sa propre réception des tableaux ou des photographies (2020 : 58). Si ma démarche me semble toujours pertinente, j'ai conscience que d'autres façons de faire qui privilégient un engagement des enseignants permettent également de favoriser une implication des apprenants, « en miroir », si je puis dire⁸². Il en va de même pour les activités de créativité où il est judicieux de réaliser ce qui est demandé afin de montrer un exemple. Mais d'une façon générale, dans les interactions didactiques, l'enseignant de langue est amené à émerger en tant que « sujet personne ». Je reviendrai sur cette question du dévoilement de soi lorsque j'aborderai la relation interpersonnelle enseignant/apprenants dans le chapitre 3 (3.3.1., p. 126, et 3.5.3., p. 152). Dans tous les cas, ce cheminement qui a été le mien me semble particulièrement important pour la formation des enseignants en ce qu'il m'aide à sensibiliser les étudiants à différentes pratiques possibles, que ce soit pour les échantillons langagiers ou pour l'implication personnelle du professeur. Dans ce cadre, il est intéressant de s'interroger sur les réactions des apprenants lorsque des œuvres issues de l'imaginaire sont introduites, comme je le proposerai en 2.6.1. (p. 97).

Afin de mieux comprendre cette implication des apprenants dans le cadre d'activités fondées sur les arts plastiques, il me semble nécessaire d'étudier le discours des apprenants sur les œuvres, lequel permet de révéler la nature des enjeux communicatifs.

2.3. Réception des œuvres d'art par les apprenants et intericonicité

J'envisagerai ici la réception de l'art par les apprenants à travers l'analyse du discours qu'ils tiennent sur les œuvres. Une réaction fondamentale qui se dégage quel que soit le contexte concerne l'intericonicité, c'est-à-dire l'évocation d'autres images à l'observation d'un document visuel. J'aborderai cette notion dans le cadre de la contemplation artistique et des références iconiques partagées sur le réseau social Twitter.

2.3.1. Discours sur les œuvres et réception des apprenants

Étudier les verbalisations d'apprenants amenés à commenter des photographies d'auteur en classe de langue m'a intéressée dès le mémoire de Master 2, et j'ai poursuivi cette exploration dans la thèse puis dans différents articles. J'ai également souhaité aborder cette question dans le chapitre 6 de l'ouvrage coécrit avec N. Borgé. Cet objectif de comprendre la réception artistique en classe de langue entre en écho avec la valorisation de l'expérience du lecteur ordinaire revendiquée par l'École de Constance (Jauss, [1972] 1978 ; Iser, [1976] 1997) et développée par la sociologie de l'art et de la réception (Bourdieu & Darbel, [1966] 2007 ; Passeron & Pedler, 1991 ; Heinich, 2001 ; Péquignot, 2007 ; Ghebaour, 2012 ; Coavoux, 2016). Cette discipline s'attache notamment à l'étude des pratiques culturelles et à la fréquentation des musées, à travers des entretiens ou des études statistiques. En cela, les choix méthodologiques retenus ne correspondent souvent que partiellement à l'approche discursive que j'ai souhaité développer et qui s'inscrit dans une tradition de recherche autour de l'analyse des discours sur l'art (Barkat-Defradas & Benoist, dir., 2013). De tels travaux prennent comme objets d'étude

⁸² Il existe naturellement bien d'autres façons de développer l'implication des apprenants que de faire varier l'attitude de l'enseignant, comme la mise en place d'activités en petits groupes (Nussbaum, 1999) ou le choix de thématiques suscitant leur intérêt.

les critiques d'art (Démoris & Ferran, 2001), les catalogues d'exposition (Blondel, 1994), les textes dans les musées (Poli, 2002), les livres d'or (Krylyschin, 2014, 2016 ; Coavoux, 2018), ou encore les interactions lors de la préparation d'une exposition (Kreplak, 2014) ou lors d'une visite ordinaire dans un musée (vom Lehn, 2007). On le voit, ces discours sont de nature variée : savant, profane ou bien à visée de transmission de connaissances.

On peut considérer que les commentaires des apprenants relèvent d'un discours non savant mais provoqué dans un contexte spécifique, celui d'une classe de langue. La réception des photographies en groupe représente une expérience intersubjective. Bien que les questions que j'ai posées orientent dans une certaine mesure la réception, celle-ci est également largement spontanée et mérite à ce titre de faire l'objet d'une analyse. J'ai découvert à ce propos avec grand intérêt les recherches menées par J.-C. Chabanne et ses collègues (Chabanne, Parayre & Villagordo, dir, 2011 ; Chabanne & Dufays, 2011 ; Chabanne, 2012) autour de l'étude des productions verbales d'élèves sur des œuvres d'art en cours de français langue maternelle. C'est en m'appuyant sur des marqueurs discursifs que j'ai pu pour ma part dégager différents faisceaux de réactions révélateurs de rapports variés aux œuvres à travers l'analyse de transcriptions d'interactions.

La première forme de réception, qui semble la plus évidente, est celle de la description, à travers la caractérisation des lieux, des objets, du décor. Les participants procèdent à des portraits ; ils se prononcent sur la temporalité et la localisation. Dans ce cadre, je me suis particulièrement intéressée aux phénomènes de dénomination et de désignation dès lors qu'il s'agit de nommer les référents. On retrouve ici une fonction référentielle attribuée aux images, certainement familière des apprenants comme des enseignants qui voient dans le document iconique un moyen de réinvestir du vocabulaire. Davantage d'authenticité apparaît quand des discussions émergent à propos de l'identification des référents. Des négociations métalinguistiques voient alors le jour. Dans cette approche, l'œuvre est essentiellement envisagée comme une reproduction du réel. Je souhaiterais cependant nuancer ce propos en mettant en évidence l'importance de l'imaginaire esthétique-ludique même dans l'activité de description : déterminer le lieu et la période représentés, attribuer des traits à des personnages ou à des objets, c'est déjà commencer à faire vivre un univers fictionnel. Cette animation de l'œuvre est plus forte encore avec la mise en récit. L'établissement du hors-temps conduit en effet à élaborer une succession d'événements, à introduire une temporalité. Que s'est-il passé avant ? Que se passera-t-il après ? Quelles ont été les conditions de réalisation de la photographie, du tableau, du dessin ou de la sculpture ? Quelles sont les intentions des personnages ? Une intrigue peut être échafaudée avec une énigme et une évaluation finale souvent sous la forme de généralisation ou de morale. De telles séquences narratives se construisent collectivement. L'œuvre apparaît alors comme un fragment parmi une suite d'images et l'imagination a un grand rôle à jouer.

La réception est d'une tout autre nature dans le cas des réactions esthétiques⁸³. Les apprenants procèdent à des jugements de goût, ils se positionnent sur les œuvres et expriment des

⁸³ Ici, je me positionne différemment de N. Borgé (2015a) qui propose une réflexion autour de l'expérience esthétique et de la possibilité de son émergence en classe de langue. Ce qu'elle entend par expérience esthétique (une expérience qui met l'accent « sur l'acte de perception et de jugement » [Borgé, 2018 : § 4]) ne correspond

préférences. Dans ce cadre, il est intéressant d'étudier le recours aux adjectifs affectifs, évaluatifs, axiologiques ou non. Une critique de l'œuvre en tant que production peut également apparaître avec sa classification dans des courants et des genres. Davantage distancié, le regard témoigne de l'imaginaire idéal que les participants associent à l'art. Avec cette réception esthétique, dans ses différentes variantes, l'œuvre plastique est envisagée comme un objet d'appréciation. Le pendant de cette réaction me semble être les propos affectifs tenus par les participants. C'est dans cette catégorie que j'envisage tout ce qui relève de l'immersion fictionnelle (Schaeffer, 1999 ; Esquenazi, 2009), phénomène à travers lequel les récepteurs d'une production artistique, y voyant une analogie avec leur propre existence, éprouvant de l'empathie pour ses personnages, entrent dans l'univers fictionnel et se l'approprient. Dans ce cadre, une communication fictionnelle est susceptible d'apparaître : les apprenants attribuent des paroles aux sujets représentés et à travers un phénomène de polyphonie énonciative, ils font comme s'ils étaient eux. Il s'agit d'un aspect que je développerai dans la section 2.5. (p. 94). Les réactions affectives se manifestent également par l'évocation de souvenirs personnels et l'expression d'émotions : les participants se reconnaissent⁸⁴ dans l'œuvre, qui est envisagée comme un miroir permettant d'entrer dans une feintise partagée. L'imaginaire esthético-ludique est alors très présent.

Dans le cas de la recherche de solutions ou de « messages » pour les œuvres, une polyphonie énonciative est de même susceptible d'apparaître, les apprenants énonçant les intentions communicatives de l'artiste en direction de son public. Ils assument le rôle du concepteur de l'œuvre et s'adressent aux récepteurs ou aux personnages, mettant largement à contribution leur imaginaire fictionnel. C'est dans ce cadre également qu'ils élaborent des slogans ou des légendes. Lorsqu'ils attribuent des fonctions aux images, comme leur utilisation pour des affiches, ils se focalisent davantage sur les usages et optent pour un regard distancié. Dans cette approche, l'œuvre apparaît essentiellement comme le véhicule d'un message. Une certaine distance apparaît de façon similaire dans le cas des réactions interprétatives (CHAP13), à travers lesquelles les apprenants cherchent à conférer du sens à l'œuvre d'art, dépassant ainsi une lecture littérale. Ils sont alors amenés à identifier des métaphores, à expliciter des symboles ou à s'exprimer sur la pluralité des interprétations lorsque plusieurs significations sont attribuées. Des généralisations ou des notions abstraites apparaissent fréquemment pour permettre la saisie du sens global de la représentation artistique. Cette forme de réception témoigne d'une appréhension de l'œuvre comme un ensemble de significations à décoder.

Il me semble ici légitime de généraliser les résultats obtenus à travers l'analyse de la pratique singulière que j'ai menée et de considérer que ces différentes formes de réception sont susceptibles d'intervenir dans le cadre de tout commentaire d'œuvres visuelles en classe de

pas à ce que j'entends par réactions esthétiques, qui correspond davantage à ce qu'elle désigne comme le fait d'« aborder une œuvre d'art d'un point de vue artistique [à travers] des données historiques, anthropologiques, et culturelles » (*ibid.*).

⁸⁴ Les réflexions de P. Ricœur sur la reconnaissance (2004) sont d'une grande richesse : « Ricœur évoque la capacité du sujet à reconnaître les autres et à se reconnaître lui-même au terme d'un "transfert en imagination" » (Fœssel, 2007 : 9). Pour lui, dans le cas de la reconnaissance de soi, l'identité est en jeu (Ricœur, 2004 : 38). J'aurai l'occasion d'y revenir dans les chapitres suivants.

langue. En outre, j'ai pu montrer que cette typologie était également opérante pour l'analyse des activités faisant intervenir des photographies dans des manuels de langue (ACT04, COMN06). La caractérisation de ces faisceaux de réactions me semble particulièrement intéressante pour la didactique des langues, en ce qu'elle permet de rendre compte de la variété des actes de langage impliqués dans les commentaires d'œuvres, mais également parce qu'elle met en évidence l'entrée de l'ailleurs et, partant, l'introduction de thématiques diverses, grâce aux représentations artistiques. La richesse de la réception met bien en évidence la puissance évocatrice de l'art. On l'a vu dans le chapitre précédent, pour W. Iser, l'imaginaire correspond à tout ce qui est « produit symboliquement dans l'imagination du destinataire » ([1976] 1997 : 119) et on peut bien mesurer ici l'ampleur de ce qui est produit symboliquement dans l'imagination des apprenants qui commentent des reproductions artistiques. Dans le prolongement de ces réflexions autour de la réception artistique ordinaire, je souhaiterais développer des recherches autour des pratiques interactionnelles devant des œuvres originales hors contexte didactique, comme je le présenterai en 2.6.4. (p. 104). Dans les différents corpus que je pourrais recueillir autour de la réception ordinaire des œuvres d'art, l'intericonicité apparaîtrait assurément parmi les réactions récurrentes des locuteurs.

2.3.2. L'intericonicité dans la réception des œuvres d'art

Ma participation aux séminaires de Jean-Jacques Courtine « Anthropologie du corps : discours, représentations, pratiques » (2006-2007), puis « Discours et images » (2007-2008) a sans conteste représenté un facteur décisif pour mon approche des images. Si dans le mémoire de Master 1 je m'étais initialement tournée vers une démarche sémiologique, j'ai commencé à partir de l'année suivante à explorer une perspective anthropologique, suivant les conseils de lecture apportés dans ces cours : l'article « Le troisième sens » de R. Barthes ([1970] 1982), *Pour une anthropologie des images* de H. Belting ([2001] 2004), ou encore *Diplopie* de C. Chéroux (2009). Dans son ouvrage paru en 2011, J.-J. Courtine met en évidence le rôle de la mémoire visuelle et de l'intericonicité. Sa réflexion m'a permis d'élaborer un ancrage pour ce que je percevais intuitivement et que j'appelais en Master 2 les univers culturels de référence, notion que j'ai mobilisée dans ACL02. Dans la thèse, j'ai ainsi procédé à un large développement autour des mises en relation analogiques effectuées par les apprenants entre l'œuvre observée et d'autres images. Un tel phénomène me semble fondamental pour mieux appréhender les dimensions interculturelles présentes dans l'activité de commentaire de photographies. C'est la raison pour laquelle j'ai envisagé ces deux aspects conjointement dans PUB01 et dans CHAP04. J'aborderai dans le chapitre 3 les échanges interculturels qui émergent grâce au partage de références iconiques en les envisageant sous l'angle de l'imaginaire de soi et de l'imaginaire de l'Autre.

J'ai pu m'appuyer sur des lectures en philosophie comme en sociologie révélant l'importance de la reconnaissance d'analogies. P. Ricœur (1969 : 17) considère ainsi que l'esprit humain fonctionne par analogie. Selon A. Schütz ([1971] 2008), les expériences antérieures constituent un cadre de référence pour l'interprétation. B. Lahire (1998) voit pour sa part dans l'analogie entre une situation sociale présente et des expériences passées le fondement de l'action. Les réflexions de M. Halbwachs ([1950] 1997, [1925] 1994) autour de la mémoire sont également

très riches pour la compréhension de telles mises en relation analogiques. Divers auteurs ont abordé ce phénomène dans le cas plus spécifique de la réception d'images. Pour E. H. J. Gombrich ([1960] 1996) comme J.-M. Schaeffer (1999), la reconnaissance de similarités contribue fortement à la perception et à l'interprétation d'œuvres visuelles. Il faut ici souligner à la suite de H. Belting ([2001] 2004) le rôle crucial des images mentales éveillées par la vue d'images. Comme le relève A. R. Damasio ([1999] 2002), les souvenirs se présentent sous une forme visuelle.

La notion de mémoire visuelle m'a ainsi particulièrement intéressée. Elle est largement sollicitée lors de l'observation d'images. Tout comme l'imaginaire, elle présente des caractéristiques à la fois singulières et collectives. Fruit de l'expérience individuelle, elle contient les images externes vues par un individu, ou internes comme ses souvenirs. Mais elle prend également appui sur la culture visuelle propre à un groupe et alimentée par des images partagées, comme des tableaux, des publicités ou des films. Le regard des récepteurs est en ce sens chargé d'un réservoir d'images (Sontag, [2002] 2003) leur permettant d'observer des échos avec le document qu'ils regardent. J'ai ainsi pu montrer dans ma thèse comment les apprenants associaient les photographies qu'ils commentaient à d'autres images, picturales, photographiques, cinématographiques ou médiatiques. On peut dans ce cadre mentionner la notion de *musée imaginaire* développée par A. Malraux (1965). La littérature, à travers les images mentales élaborées (Iser, [1976] 1997 : 249), et le cinéma influençant tous les deux particulièrement la réception des œuvres, j'ai proposé de parler de « cinémathèque intérieure » (COMN04) à la suite de B. Lahire définissant la « bibliothèque intérieure » comme un « ensemble de textes que nous avons lus et que nous utilisons à chaque fois que nous voulons construire un objet, argumenter sur une question ou résoudre un problème » ([2005] 2007 : 113). Mais les participants à l'activité ont également évoqué les souvenirs de scènes vécues ou se sont appuyés sur les images mentales produites lors de la lecture ou de l'écoute. C'est ainsi que sont apparues des références à des faits culturels ou à des événements personnels.

Je souhaiterais ici introduire plus spécifiquement la notion d'intericonicité, qui revêt des acceptions légèrement différentes selon les auteurs, bien qu'elle permette dans tous les cas de comprendre la façon dont les images renvoient à d'autres images. A. Pauzet (2003, 2005) la conçoit comme un écho volontaire de la part du concepteur. Pour C. Chéroux (2009), elle prend la forme d'allusions souhaitées par le photographe ou les médias. J.-J. Courtine (2011) mobilise pour sa part davantage l'intericonicité dans les mises en relation que les historiens comme les anthropologues se doivent d'effectuer lorsqu'ils analysent des documents visuels. Mon approche est encore autre, en ce que j'envisage cette notion non dans le cadre de la production ou de l'étude d'images mais dans la compréhension de la réception des œuvres d'art. Les images qui surgissent de la mémoire des récepteurs étant intimement liées à leur expérience, elles ne correspondent pas nécessairement à celles auxquelles l'artiste a pensé. Cette forme de *dialogisme iconique* représente à mon sens le fondement de la réception artistique (COMN11). En effet, dans l'activité que j'ai analysée, les mises en relation entre la photographie observée et d'autres images figurant dans le répertoire visuel des participants constituent le point de départ des différentes réactions. Même lorsqu'elle apparaît sous la forme d'allusions implicites

à un réseau d'images, la reconnaissance d'analogies contribue ainsi à la localisation, à la mise en récit, aux réactions esthétiques, avec l'attribution de genres, à la recherche des fonctions de l'image, ou encore à l'immersion fictionnelle.

Les mises en relation analogiques, la mémoire visuelle, comme l'intericonicité méritent d'être envisagées sous l'angle de l'imaginaire. Dans CHAP04, j'ai explicitement fait appel à cette notion, en considérant que l'imaginaire des apprenants était mis à contribution, influençant par là même la réception (Maurer & Londei, 2008 : 220), et que certaines de leurs références appartenaient à un imaginaire collectif partagé. J'aimerais ici approfondir cette réflexion et mettre en évidence le double mouvement qui se produit lors de la contemplation d'une œuvre visuelle. Cette dernière matérialise d'une part l'imaginaire d'un créateur et sollicite d'autre part l'imaginaire de celui qui la regarde. On pourrait ainsi voir dans l'acte de réception *la rencontre entre l'imaginaire d'un artiste et l'imaginaire d'un récepteur*. En ce sens, l'art apporte non seulement une ouverture sur l'ailleurs mais également sur soi, dans la mesure où la représentation artistique sera appréhendée en fonction de son propre imaginaire. Ici, l'importance de l'expérience du sujet doit à nouveau être soulignée : « ce que l'image me "dit", c'est, d'abord, ce que moi j'arrive à en voir, et cela n'est pas sans rapport avec ce que j'ai déjà vu du monde et comment je l'ai vu » (Schaeffer, 1987 : 92-93). Selon P. Ricœur, dans le cas de la lecture comme de la contemplation d'œuvres, « le divertissement superficiel s'approfondit en processus symbolique, où le sujet peut mieux se connaître, activer ses pensées, jusqu'à se changer soi-même » (1990 : 70). Je développerai cette idée de rencontre entre deux univers en 2.4.2. (p. 91) lorsque je présenterai différentes orientations pour la mise en place d'activités fondées sur des œuvres visuelles.

Si je reviens aux mises en relation analogiques, c'est grâce à leur imaginaire que les apprenants ramènent l'inconnu de la photographie qu'ils observent à des éléments connus antérieurement. Or, l'imaginaire prend appui à la fois sur le nouveau et le déjà-connu. Par un processus de commutation, les participants associent ainsi ce qui est *présent* et ce qui est *absent* en évoquant des images absentes lors de leur observation d'images présentes. Pour reprendre la terminologie de G. Bachelard ([1947] 2004 : 9), les participants s'appuient sur leur imagination reproductrice, en mobilisant leur perception et en puisant des références dans leur mémoire. Cependant, l'imagination créatrice est également à l'œuvre, dans la mesure où ils élaborent des associations inédites entre différentes images, manifestant ainsi leurs capacités d'invention. Il me semble en ce sens que l'intericonicité se situe à mi-chemin entre l'imaginaire fictionnel, qui permet « de *déformer* les images fournies par la perception » (*ibid.*, [1943] 1992 : 5), comme on l'a vu dans le chapitre précédent (1.2.3., p. 34), et l'imaginaire idéal, par la convocation d'un répertoire d'images mentales. Dans le phénomène que je propose à présent d'analyser, des références iconiques sont explicitement citées.

2.3.3. L'intericonicité à travers les références à des œuvres d'art sur Twitter

J'ai développé depuis peu une autre façon d'envisager l'intericonicité, à travers les mises en relations inédites élaborées par des usagers de Twitter entre des œuvres picturales et des expériences personnelles ou professionnelles. Il s'agit d'une réflexion en cours que j'ai amorcée avec la rédaction de l'article PUB04. Ce nouveau terrain d'exploration prend ses sources à la

fois dans le projet de recherche mené initialement autour des usages de la langue française sur Internet (RAP01) et dans les lectures que j'ai effectuées sur la place des images au sein des pratiques numériques contemporaines (cf. 2.1.1., p. 71). Avec C.-A. Veyrier, nous avons souhaité analyser plus particulièrement les messages produits sur Twitter contenant le hashtag ESRenpeinture, ESR renvoyant ici à l'enseignement supérieur et la recherche. L'utilisation de ce mot-clef est née en janvier 2017 lorsque des usagers du réseau social ont eu l'idée de s'appuyer sur des tableaux célèbres pour rendre compte de leur expérience de l'ESR.

L'intericonicité se manifeste ici différemment : elle n'émerge plus dans la réception artistique mais dans l'activité créative de celui qui reprend un tableau pour lui conférer un sens nouveau. Contrairement aux phénomènes analysés par A. Pauzet (2003, 2005) ou C. Chéroux (2009) où les œuvres originales sont déformées par les créateurs d'images, ici la représentation picturale apparaît à l'identique – elle est intégrée au tweet – mais l'ajout d'un message permet de créer des associations inédites. L'ensemble du corpus repose sur un décalage entre ce qui est représenté et ce qui est commenté. Comme dans le cas des mêmes Internet, les contributeurs font preuve d'autodérision ; leur ton est humoristique et décalé. C'est bien dans la mise en dialogue entre le texte et l'image que se situe la dimension ludique. Cette interaction crée un rapprochement inattendu entre deux univers, celui du tableau et celui de l'ESR. Le commentaire inséré permet d'orienter la signification de l'œuvre vers une autre direction que l'interprétation attestée⁸⁵, à travers le recours aux anachronismes, ou la création d'un contexte autre. Il s'agit d'une forme d'intitulation picturale (Bosredon, 1997), mais elle présente des spécificités énonciatives avec l'emploi notamment de la deuxième personne du singulier, par exemple « Quand personne ne vient regarder ton poster en conf », message associé au *Portrait de Madame Veuve Roumy* de J.-F. Millet. On le voit, un procédé d'immersion fictionnelle se retrouve ici avec des marques de polyphonie énonciative (Ducrot, 1984), les usagers se voyant dans les œuvres ou y reconnaissant des membres de la communauté de l'ESR. Un tel phénomène révèle une fois encore la force de l'art qui, par sa capacité à « parler » aux individus⁸⁶, permet aux spectateurs de faire écho à leur propre expérience.

Ce corpus me semble très intéressant à analyser sous l'angle de l'imaginaire. Les contributeurs prennent ici appui sur leur imaginaire pictural, ou pour reprendre l'expression d'A. Malraux (1965), leur musée imaginaire. N'oublions pas que pour G. Durand ([1960] 2016), l'imaginaire se présente sous la forme d'un ensemble d'images et de relations d'images. Dans la mesure où la mémoire visuelle des auteurs des tweets a été particulièrement sollicitée, on peut considérer que l'imagination reproductrice est en jeu. Ces messages verbo-iconiques rendent également compte de l'imaginaire idéal des usagers concernant aussi bien l'ESR, que leur place au sein de cette communauté et celle des autres membres. Mais l'imaginaire esthétique-ludique n'est

⁸⁵ J'entends par « interprétation attestée » la lecture du tableau proposée habituellement en histoire de l'art.

⁸⁶ J'ai bien conscience que les auteurs de ces tweets constituent un public particulièrement lettré, disposant d'un riche ensemble de références iconiques. Cependant, une activité invitant des participants ayant un niveau de scolarisation variable à choisir une œuvre visuelle qui les représente fonctionne sur le même principe et conduit également à une large implication (Nyikos, Lefebvre, Sentall, Weißenegger, Hackl, Danzinger, Varhegyi, Brigouleix, Mutta & Peltonen, 2019).

cependant pas en reste : c'est bien d'inventivité dont on peut parler ici, à travers un jeu⁸⁷ visant à dénoncer des conditions de travail. Certes, elle ne se manifeste pas par la création d'une image, mais par la sélection d'une œuvre visuelle jugée représentative d'une expérience et par l'ajout d'un commentaire explicitant les liens inédits ainsi créés. On est donc bien dans ce que G. Bachelard appelle une « union inattendue des images » ([1943] 1992 : 5). J'avais déjà abordé les commentaires de photographies sous l'angle des associations inédites élaborées par les apprenants, en les envisageant comme l'expression d'une créativité (ACL01) : les participants repèrent des indices sur le document, ils tirent parti de l'analogie qu'ils observent avec d'autres images et combinent de façon novatrice leurs idées. De façon similaire, cette collection de tweets révèle une mise en relation inattendue entre deux univers.

Il me faut préciser que l'analyse de ce corpus reste encore exploratoire et que de nombreux aspects mériteraient d'être approfondis. Quelles perspectives didactiques peut-on cependant déjà envisager ici ? Des activités à partir de tweets multimodaux permettent d'abord de prendre en compte les pratiques numériques contemporaines, que les apprenants soient eux-mêmes très compétents en littératies numériques ou au contraire qu'il s'agisse pour eux d'une initiation. L'observation de telles pratiques conduit ensuite à une désacralisation des œuvres d'art et de leurs significations autorisées. Quelle liberté que de pouvoir s'extraire du contexte précis d'un tableau pour le ramener à des expériences personnelles ! Une approche ludique et créative invitant les participants d'un cours de langue à produire à leur tour des messages composés d'une image artistique et de son commentaire décalé me semble particulièrement pertinente pour ceux d'entre eux qui associeraient l'art à une activité rébarbative. Cette démarche se rapproche de la première orientation que je propose pour des activités fondées sur des œuvres visuelles. D'autres perspectives, pouvant lui être combinées, permettent de proposer davantage une découverte du contexte de production. C'est cette variété possible que je vais m'employer à montrer dans la section suivante.

2.4. Différentes orientations possibles pour les activités fondées sur des œuvres d'art

Ma réflexion autour des différentes orientations pour des activités fondées sur des œuvres d'art s'inscrit dans le domaine des méthodologies d'enseignement. Elle témoigne de ma prise de recul par rapport à la pratique singulière que j'ai analysée dans ma thèse. Ici, il n'est plus question de façon exclusive de supports photographiques ou d'interaction orale. Cette ouverture, que j'ai amorcée avec la création du cours sur l'image en didactique et les différents stages de formation que j'ai assurés, apparaît explicitement dans le chapitre 4 de l'ouvrage (PUB01) où je présente quatre perspectives principales. J'ai créé cette typologie des activités explicitement en vue de la formation des enseignants, en veillant à apporter des aspects pratiques et à mettre à disposition des ressources, que ce soit avec l'indication de liens vers des sites Internet ou l'apport d'exemples concrets.

⁸⁷ On se rapproche ici des jeux d'écriture à contraintes proposés par l'Oulipo (Ouvroir de littérature potentielle).

J'avais à cœur de ne pas me limiter à un public spécifique, adulte, de niveau avancé et fortement scolarisé. M'extraire de l'activité singulière de commentaire de photographies, cela signifiait également pour moi élargir mes réflexions à d'autres terrains en ne me cantonnant pas à l'enseignement du FLE en contexte homoglotte. J'ai parallèlement souhaité mettre en évidence différents objectifs et modalités de travail, ainsi que des œuvres visuelles variées. Certes, l'ouvrage se focalise principalement sur la photographie et la peinture, j'aborde cependant également dans le chapitre 4 de l'ouvrage (PUB01) la publicité⁸⁸ et surtout j'ai cherché à y montrer la diversité de ces deux arts, comme N. Borgé et moi avons souhaité le faire dans l'ensemble de l'ouvrage. Il est enfin important pour moi de souligner la complémentarité des approches présentées. Les quatre grandes orientations que j'ai retenues reposent sur des activités fondées explicitement sur des œuvres d'art, dans lesquelles ces dernières ne revêtent pas une fonction illustrative. En mettant en évidence la variété des perspectives possibles, j'ai souhaité montrer qu'il n'existait pas une façon unique d'appréhender les productions artistiques. J'ai fait le choix d'un continuum, de l'œuvre comme déclencheur à une focalisation de plus en plus importante sur son analyse.

2.4.1. Orientations initiales : créativité et discussions entre apprenants

La première orientation que je propose, *favoriser la créativité*, fait la part belle à l'imaginaire esthétique-ludique. Il s'agit de laisser l'imagination des apprenants s'activer – ou « vagabonder » comme l'écrit F. Yaiche (1996 : 116) – à la vue d'une œuvre d'art pour entrer dans une rêverie et donner vie aux personnages figurés. Une telle démarche est propice à l'entrée dans le récit. En se prononçant sur le hors-temps et le hors-champ, les participants partent de ce qui est connu pour concevoir ce qui n'est pas donné. On retrouve là la dialectique entre présence et absence au fondement de l'imaginaire (cf. 1.2.1., p. 27). Cette perspective, pour laquelle des œuvres présentant une dimension insolite ou énigmatique sont particulièrement appropriées, se prête aussi bien à des activités de production écrite que d'interaction orale. Dans ce cadre, la représentation artistique peut apparaître comme un support de projection. Comme le rappelle E. Morin, « [l]a richesse de la photographie, c'est en fait tout ce qui n'y est pas, mais que nous projetons ou fixons en elle » (1956 : 30). Il s'agit d'un aspect que j'avais relevé dans ACT02 en soulignant que voir une image, c'est également *se voir*, et dire une image, c'est également *se dire*. Cette orientation offre ainsi la possibilité aux participants de s'exprimer, en livrant, explicitement ou non, leurs propres préoccupations. On retrouve bien ici cette idée de l'art comme ouverture à la fois sur l'ailleurs et sur soi.

Similaire à l'approche que j'ai retenue dans ma thèse, cette perspective correspond bien entendu à l'axe développé par F. Yaiche ([1986] 2002). Elle fait également écho aux choix effectués dans le projet de recherche Erasmus + LALI⁸⁹ qui vise un public en situation de précarité (migrants ou illettrés) à travers des cours et des activités dans des musées. J'y ai retrouvé avec

⁸⁸ Il me semble que ces quatre grandes orientations sont également valables pour des supports artistiques animés, comme des films ou des courts-métrages. J'ai pour ma part introduit cette dernière catégorie dans les stages de formation que j'ai assurés, que ce soit autour de l'image ou des TICE.

⁸⁹ Language and Literacy Learning through Art : <http://www.lali-project.eu/>

grand intérêt la préconisation d'une démarche participative. L'œuvre visuelle est considérée dans ce cadre comme une invitation au dialogue, l'objectif étant de

« permettre aux participants aux activités de parler et d'échanger librement devant les œuvres afin qu'ils puissent co-construire, partager, négocier en groupe leurs interprétations et, dans le cours de leurs interactions langagières, s'appropriier les œuvres, ainsi que les contenus linguistiques et culturels qu'ils y associent » (Lefebvre, 2019 : 276).

L'art apparaît ainsi comme un support d'échanges et d'expression avec une liberté d'interprétation accordée aux apprenants. De cette façon, il est recommandé aux enseignants de ne pas entrer dans une interaction asymétrique. La multimodalité est en outre sollicitée, à travers des déplacements dans l'espace, des interprétations sonores des tableaux, ou encore la reconstruction en trois dimensions des scènes représentées. La découverte récente de ce projet m'a confortée dans les choix parfois singuliers que j'avais initialement effectués. Pour synthétiser, on peut dire que dans cette première orientation l'œuvre constitue un point de départ pour activer l'imagination des récepteurs. Ce qui compte, c'est ce qui est représenté et ce qui est imaginé, l'analyse de l'image en elle-même revêtant ici une importance moindre.

La deuxième orientation, *favoriser les discussions entre apprenants*, pourrait à première vue sembler proche de la première, mais il est important pour moi de bien les distinguer. J'entends ici le terme de discussion dans son sens spécifique. Un tel genre discursif émerge dès lors que les apprenants prennent position et expriment un désaccord. Ils sont alors amenés à argumenter pour tenter de convaincre leurs pairs. J'ai montré pour ma part comment les divergences de lecture selon les participants pouvaient susciter des négociations (ACL02). Les échanges de points de vue constituent de même le fondement de la méthode *Photolangage* (Baptiste, Bélisle, Péchenart, & Vacheret, 1991) qui repose sur la prise de parole en groupe à partir de photographies. Dans ce cadre, il convient de privilégier des œuvres peu consensuelles, se prêtant à des réactions plurielles, tout en veillant à ne pas placer les apprenants dans l'embarras. Cette approche donne lieu préférentiellement à des activités d'interaction orale, mais la production écrite est aussi possible. L'enseignant assume essentiellement le rôle de médiateur dans de telles configurations où les participants s'initient à l'argumentation et à la négociation en langue cible. Il veille également au développement d'une ouverture sur les visions des différents participants afin de ne pas entrer dans des échanges conflictuels.

J'ai tenu à différencier deux cas de figure. Dans le premier, l'œuvre visuelle constitue le point de départ pour des discussions autour de la thématique qu'elle représente. Il est alors intéressant de privilégier des thèmes universels singuliers⁹⁰. Le musée du Louvre propose ainsi, dans son offre de formation à destination des relais du champ social, d'aborder la question du genre (féminin, masculin) à partir de tableaux. Si cette approche conduit parfois à s'écarter de l'œuvre, il en va autrement dans la seconde configuration où les divergences portent sur l'œuvre en elle-même et les choix de l'artiste, son engagement, ou encore les questions éthiques liées à

⁹⁰ Cette notion, que je trouve très féconde, a été introduite par L. Porcher (1987b, 1994b, 2004) en didactique des langues, à partir des réflexions de J.-P. Sartre et de G. W. F. Hegel, pour renvoyer à des phénomènes présents partout mais abordés différemment par chaque société, comme l'eau, l'animal ou encore l'amour.

la production visuelle. Dans le cas de représentations stéréotypées comme des publicités, une lecture critique des images est susceptible d'apparaître et de donner lieu à des réflexions interculturelles (PUB22, COMN13). Je montrerai dans le chapitre 3 comment il est possible à partir de telles activités d'élaborer une réflexion autour de l'imaginaire idéal de l'Autre.

Si ces deux premières orientations envisagent l'art comme un déclencheur, à l'image de ce que j'ai développé dans ma thèse, et sont pleinement légitimes, il m'a progressivement paru nécessaire de proposer également d'autres approches, davantage focalisées sur la découverte des œuvres.

2.4.2. Orientations focalisées sur la découverte artistique de l'œuvre

J'aimerais ici rendre compte de ma propre évolution quant à la place à accorder à la découverte de l'œuvre et de l'artiste. Mon approche initiale consistait à valoriser uniquement la réception des apprenants à travers une activité suscitant la créativité et susceptible de donner lieu à des discussions. Ma réticence pourrait se résumer dans ces propos écrits par N. Borgé : « le risque est qu'un cours de langue, surtout de niveau avancé, se transforme en un cours dans lequel il ne s'agit plus pour l'apprenant de s'exprimer, mais d'écouter un discours "prêt à l'emploi" porté sur une œuvre » (PUB01 : 75). S'il m'a semblé important dans le cadre de la formation des enseignants de présenter différentes orientations possibles, j'ai progressivement également été convaincue de l'intérêt d'ouvrir à d'autres approches grâce à l'art.

Ma participation au colloque de clôture du projet LALI en janvier 2020 m'a permis de mieux prendre conscience de ce cheminement. Un échange y a eu lieu autour de la place et du rôle de l'art dans l'apprentissage des langues. Les enseignants présents étaient invités à exposer leurs propres intentions. Les objectifs qui sont apparus de façon prédominante ont été de stimuler l'expression des apprenants et de les inviter à parler d'eux-mêmes à travers les œuvres. D'autres buts ont été secondairement évoqués, comme d'encourager les élèves à faire découvrir leur contexte culturel ou d'inviter à la création artistique. En revanche, les participants au colloque ont manifesté une certaine réticence à apporter des informations sur les artistes ou des éléments contextuels de la culture locale.

Or, on peut considérer, comme on l'a vu dans le chapitre précédent (1.2.3.), que l'art apporte non seulement une compréhension et une connaissance de soi, mais également du monde et de l'Autre. Ce double mouvement, à la fois de rencontre avec soi et de rencontre avec l'Autre, me semble particulièrement fécond. Aller de l'art vers soi, c'est se retrouver dans les œuvres, se reconnaître, se révéler à soi-même. Aller de l'œuvre d'art vers l'Autre, c'est s'ouvrir à l'Autre, chercher à comprendre une autre perspective que la sienne, et l'on retrouve là une dimension fondamentale de l'apprentissage des langues. L'art permet ainsi conjointement de solliciter l'imaginaire propre aux récepteurs et de les inviter à découvrir l'imaginaire d'un artiste. Je souhaite à l'avenir poursuivre ces réflexions en me demandant dans une perspective intersubjective en quoi l'art, par le biais de l'imaginaire, peut apporter à la fois une reconnaissance de soi et à une ouverture à l'altérité.

Dans la continuité de ces propos, j'aimerais pour l'heure exposer deux orientations complémentaires davantage fondées sur les dimensions culturelles. Je commencerai ici par

l'approche proposée par A. Puzet (2003, 2005) visant à *sensibiliser les apprenants à la culture visuelle*. Deux volets différents apparaissent. Dans le premier, l'intericonicité constitue le critère pour le choix des documents à introduire. Il s'agit de sélectionner des publicités détournant des tableaux ou des photographies célèbres dans l'objectif de mettre en évidence l'importance des références à l'art dans les images quotidiennes. Or, on peut considérer avec A. Puzet que « [c]onnaître une culture, c'est connaître les univers de référence de ses habitants » (2009 : 213). Une telle démarche permet ainsi aux participants de découvrir « l'imaginaire collectif partagé par le biais des représentations picturales » (*ibid.*, 2003 : 501), ou, dit autrement, de partir de l'imaginaire esthétique-ludique représenté par l'art pour accéder à l'imaginaire idéal. Des activités de conception visuelle sur le même modèle peuvent également être proposées, à travers lesquelles les apprenants mettent à contribution leur imagination créatrice (PUB22).

Le second volet de cette orientation s'appuie sur la notion de thèmes universels singuliers et permet de développer explicitement les dimensions interculturelles. À l'enseignant comme aux apprenants d'apporter en cours des œuvres abordant une même thématique, comme l'enfance ou la ville, mais provenant de différents espaces géographiques. L'enjeu est ici de favoriser une décentration en ouvrant les participants à « une compréhension des imaginaires par la confrontation avec des productions artistiques issues de cultures autres » (Puzet, 2009 : 210). À travers ces sensibilisations à la culture visuelle, un véritable travail autour des œuvres est entrepris. La découverte artistique est cependant plus importante encore dans le cas de la dernière orientation que j'ai dégagée.

Sensibiliser à l'histoire de l'art, voilà qui permet d'aborder explicitement les dimensions culturelles et la « culture cultivée »⁹¹ – pour reprendre l'expression de L. Porcher (1982), à la suite de P. Bourdieu (1979) – non seulement dans le cadre de cours de disciplines dites non linguistiques portant sur les arts plastiques, mais également dans des contextes d'enseignement variés. Proposer aux apprenants une éducation artistique⁹², c'est leur permettre de découvrir l'imaginaire esthétique-ludique d'un artiste, mais également l'imaginaire idéal d'une période, si l'on part du principe que des conceptions culturelles sont associées aux représentations artistiques⁹³. Une contextualisation au sein de mouvements artistiques est également bienvenue. Il est possible dans ce cadre d'introduire des œuvres relevant de différents arts et de procéder à leur analyse.

Se pose alors la délicate question du positionnement de l'enseignant en tant qu'expert ou non. C'est ainsi que J.-C. Chabanne et J.-L. Dufays se demandent : « Comment peut-on nourrir les

⁹¹ Considérer que l'art permet une entrée dans les cultures, c'est également s'inscrire dans la tradition de l'enseignement de la civilisation (Porcher, 1994b).

⁹² Je me focalise ici sur la didactique des langues, mais j'aimerais signaler le développement d'un domaine de recherche autour de l'éducation artistique et culturelle (EAC) (Bonnéry & Deslyper, dir. 2020) : il porte sur l'enseignement des arts à l'école à travers la transmission de pratiques culturelles et artistiques.

⁹³ J'ai ainsi suggéré à la fin de l'article PUB03 de proposer des échanges autour du contexte culturel pour la photographie *Rue Mouffetard* d'H. Cartier-Bresson.

paroles spontanées par des apports savants, sans étouffer celles-là sous ceux-ci ? » (2011 : 20). Si comme l'écrit N. Borgé,

« [L]es représentations intellectuelles de l'enseignant, qui, en accordant une importance trop grande à la transmission de connaissances artistiques et aux codes historiques et sociaux liés à un tableau ou à une photographie, risque non seulement de nuire à la relation esthétique, mais aussi d'empêcher l'apprenant d'en rendre compte sur le plan langagier » (2015a : 39),

il n'en demeure pas moins que pour elle, les apprenants « attendent de leur enseignant, même d'un enseignant de langue étrangère, que celui-ci puisse leur transmettre des savoirs et des connaissances susceptibles de leur apporter une forme de plaisir esthétique » (*ibid.* : 30). Mon approche a ici évolué et je ne rejette plus, comme j'ai pu le faire pour l'activité de commentaire de photographies, un apport de connaissances de la part de l'enseignant. Cependant, il me semble que celui-ci gagne à ne pas se positionner systématiquement comme expert en invitant par exemple les apprenants à mener des recherches sur l'œuvre ou le contexte, à partir de diverses ressources, de façon à ce qu'ils soient actifs dans ce processus. Comme le soulignent N. Auger, B. Azaoui, C. Houée et F. Miquel (2018 : § 33), à la suite de M.-C. Bordeaux et F. Deschamps (2013), l'éducation artistique et culturelle doit bien favoriser l'implication personnelle des élèves et non donner lieu à des pédagogies transmissives. L'enjeu pour les apprenants est de « vivre une expérience esthétique dans le questionnement anthropologique de la condition humaine et l'appropriation de connaissances porteuses de significations, compétences et valeurs » (Auger, Azaoui, Houée & Miquel, *ibid.*).

Un dernier aspect très important à mes yeux concerne la possibilité de désacraliser les œuvres à travers le recours à des programmes comme *À musée vous, À musée moi*⁹⁴ sur Arte, qui donne vie aux personnages de tableaux célèbres en employant un ton décalé et en procédant à moult anachronismes. Si cette série courte nécessite au minimum un niveau intermédiaire en réception orale, d'autres ressources ludiques et non verbales sont disponibles et méritent d'être réinvesties dans le cadre d'activités créatives ne nécessitant pas de production langagière. Je pense par exemple à l'ouvrage *Les (vraies !) histoires de l'art* (Coissard, 2012) qui présente en images le hors-temps antérieur de tableaux célèbres, expliquant ce faisant de manière loufoque leur conception. De telles approches permettent d'introduire de la fraîcheur et de la légèreté à travers une déformation du sens autorisé. Il est également possible d'inviter les apprenants à créer un tableau vivant ou à procéder à un autoportrait en s'inspirant d'une œuvre célèbre.

De cette manière, on peut, comme l'a suggéré C. Ollivier dans sa synthèse en tant que grand témoin du Forum FLE « Enseigner le FLES à travers les arts » (2021), favoriser le développement des littératies artistiques et langagières en invitant les apprenants à se positionner comme des usagers légitimes des arts, des citoyens de l'art, non seulement à travers des activités de réception, d'observation réflexive mais aussi de pratiques. J'ai trouvé très inspirante sa référence à la pédagogie de l'œuvre dans laquelle on considère que la pratique artistique permet de mieux comprendre le phénomène artistique et d'accéder à l'essence de

⁹⁴ <https://www.arte.tv/fr/videos/RC-017909/a-musee-vous-a-musee-moi/>

l'œuvre. Si les participants au colloque LALI ont manifesté une telle réticence à faire découvrir des éléments d'histoire de l'art, c'est notamment en raison du niveau de compétence qu'ils estimaient nécessaire chez les apprenants, particulièrement en termes de vocabulaire. Or, il me semble précisément intéressant de mettre en évidence le champ des possibles avec des publics variés grâce aux activités ne sollicitant pas la production verbale.

À travers cette typologie composée de quatre grandes orientations, j'ai cherché à synthétiser les différentes approches proposées dans les recherches autour de l'art et l'image pour l'enseignement des langues. Il n'existe bien entendu pas de frontières étanches entre ces diverses démarches qu'il est tout à fait possible de combiner. Un enjeu fort pour moi ici de ne pas adopter un ton prescriptif mais bien de présenter des possibilités variées. C'est ce positionnement que je souhaite conserver en menant des recherches plus spécifiquement autour des pratiques enseignantes mobilisant de tels supports, comme je le développerai au point 2.6.1.

Dans ces dernières sections, je me suis focalisée sur les œuvres d'art et j'ai montré comment des activités fondées sur celles-ci étaient favorables à l'émergence de l'imaginaire. L'art permet en effet de faire le monde *autre* (Caillois, [1958] 1967 : 60). La fiction, c'est également se faire *autre* et un tel phénomène apparaît de façon récurrente dans les interactions didactiques.

2.5. La fiction dans les interactions didactiques

Si observer une œuvre d'art conduit bien souvent à imaginer un univers fictionnel à partir de sa perception, un phénomène plus spécifique d'immersion fictionnelle avec des marques de polyphonie énonciative peut également émerger. C'est cette communication fictionnelle que je présenterai d'abord d'une façon générale, avant d'exposer les contextes favorisant son apparition.

2.5.1. Approches de la communication fictionnelle

Dans un ouvrage publié en 2019, V. Jouve envisage le « plaisir narratif » dans sa dimension anthropologique avec l'ambition de comprendre l'intérêt des récepteurs pour ce qu'il appelle les récits imaginaires. Cette force d'attraction, que l'on retrouve aussi bien dans le cinéma, les romans, les séries ou les bandes dessinées, est bien souvent liée aux émotions et à l'émergence de l'inattendu. La lecture procure une « expérience que la situation fictionnelle permet de vivre en imagination » (Godard, 2015a : 54). Comme le souligne M. Fœssel dans son introduction à l'anthologie de P. Ricœur, « [l]ire, c'est donc imaginer un réel inédit » (2007 : 17). Pour ce philosophe, la fiction a le pouvoir « de *redécrire* la réalité » (Ricœur, 1986 : 246) ; c'est ainsi que

« par la fiction, par la poésie, de nouvelles possibilités d'être-au-monde sont ouvertes dans la réalité quotidienne ; fiction et poésie visent l'être, non plus sous la modalité de l'être-donné, mais sous la modalité du pouvoir-être. Par là même, la réalité quotidienne est métamorphosée à la faveur de ce qu'on pourrait appeler les variations imaginatives que la littérature opère sur le réel » (Ricœur, 1986 : 128).

J. Searle ([1979] 1982) l'a mis en évidence, les écrivains procèdent à une feintise ludique, fondement de la fiction. Cette notion, que j'ai introduite précédemment (en 1.2.3. L'imaginaire

fictionnel comme univers esthétique-ludique et projection de l'action, p. 34), est observable également dans les échanges quotidiens, où l'« on raconte aussi des histoires imaginaires, pour faire rire ou pour divertir » (Cicurel, 1999 : 291). P. Bange distingue ainsi le mode sérieux des interactions, du mode ludique, qui diffère des « conditions d'emploi normales, attendues, sérieuses » (1986 : 220). Dans la vie ordinaire, les locuteurs sont amenés à sortir du réel, à raconter une histoire ou une plaisanterie ou encore à proposer un exemple imaginaire, faisant de cette manière appel à la fiction. Cette modalité d'interaction nécessite une interprétation adéquate de la part des participants à l'échange, qui doivent négocier le changement de registre.

Une telle suspension des conventions d'assertion habituelles se produit également dans l'enseignement des langues (Cicurel, 1996, 1999, 2002). À condition de respecter des règles de vraisemblance et de ne pas s'éloigner de l'objectif didactique, les interactants ne sont pas tenus de dire la vérité. Ils peuvent entrer dans une feintise ludique, faire « comme si » ils se trouvaient en un autre lieu que la classe et s'attribuer des identités d'emprunt. Les situations inventées constituent des mondes fictionnels dans lesquels le rapport à la langue est ludique. C'est en ce sens que la classe de langue représente « un lieu de fictionnalisation » avec « un contact d'ordre en partie imaginaire avec la langue » (Coste, 1991 : 247), ou encore un « lieu de création, médiateur d'un monde extérieur imaginé, le lieu où l'on parle la langue cible. Un lieu en quelque sorte rêvé » (Cicurel, 1999 : 291). Il est bien ici question d'imaginaire fictionnel, comme le précise F. Cicurel : « nous sommes dans un ordre de l'*imaginaire*, qui ressemble au réel, mais qui est à interpréter autrement qu'un énoncé prononcé dans le monde dit sérieux » (2011a : 75). La présence de cette énonciation simulée a été mise en évidence dès 1979 par A. Trévis. L'analyse des interactions en classe de langue révèle ainsi des passages d'un registre sérieux à un registre ludique (Rosen, 2009), mais plus généralement, les échanges se caractérisent par une instabilité énonciative (Cicurel, 1996) : les participants naviguent du fictionnel au réel, ce qui se manifeste par des marques de polyphonie (Ducrot, 1984). Certaines configurations sont plus particulièrement favorables à de telles apparitions de la communication fictionnelle.

2.5.2. Contextes favorisant l'émergence de la communication fictionnelle

Il me semble que trois circonstances principales sont particulièrement propices à l'émergence de la feintise ludique en classe de langue. Chercher à favoriser l'accès au sens conduit bien souvent l'enseignant, mais également les apprenants, comme j'ai pu le montrer dans ACT01 et COMI02, à théâtraliser la langue. L'explication lexicale prend alors la forme d'une mise en scène où est introduite une situation fictive dans laquelle l'expression inconnue est employée. Il s'agit là d'une « *fiction à support langagier* » (Ishikawa & Delorme, 2017 : 202) : c'est l'objet langagier ou socioculturel à transmettre qui est à l'origine de la simulation.

Si l'on peut considérer que la fiction apparaît à chaque fois qu'un locuteur répète le discours d'autrui (Cicurel, 1985 : 16, 1999 : 301) et prend à son compte des énoncés, comme dans les exercices de grammaire, l'imaginaire émerge cependant de façon privilégiée lorsque l'enseignant favorise la production langagière à travers la mise en place d'activités créatives. Cela se traduit par l'énonciation d'un contexte fictionnel, dans lequel les apprenants expérimentent des situations inventées ou assument des identités d'emprunt. Ces rôles

diversifiés leur permettent de pratiquer la langue dans des univers se détachant de l'environnement de la classe. C'est ce que F. Ishikawa et V. Delorme appellent une « *fiction à support thématique* » (2017 : 202) : les participants sont invités à « développer un contexte fictionnel dans un cadre préétabli » (*ibid.*).

Un troisième cas de figure, proche du deuxième, mérite à mon sens d'être dégagé. La feintise ludique apparaît de façon privilégiée dès lors que des œuvres littéraires et artistiques sont introduites. De tels supports mettent eux-mêmes en scène des contextes fictionnels et éveillent ce faisant l'imaginaire des apprenants. Dans cette configuration, on peut considérer que les participants créent de la fiction à partir de la fiction, ce qui favorise l'immersion fictionnelle, laquelle peut toutefois également apparaître dans d'autres contextes (Bardière, 2012 ; Ishikawa & Delorme, *ibid.*). J'ai mis en évidence (PUB05, COMN05) les manifestations de ce phénomène dans le cas du commentaire de photographies. À travers l'usage du discours direct rapporté, les apprenants sont amenés à attribuer des paroles aux personnages, exerçant ainsi le rôle de metteur en scène. Mais les participants feignent également d'être les sujets représentés et deviennent les acteurs des images. Des moments de distanciation apparaissent cependant, lors desquels on passe d'une dimension fictionnelle à une dimension réelle : « mais pas pour moi », dit ainsi une apprenante après avoir prononcé l'énoncé « je voudrais être célibataire » comme titre de la photographie *Les mariés* d'A. Tress (PUB05). On le voit, l'entrée dans un univers artistique favorise bien souvent l'entrée dans la communication fictionnelle.

Le recours à la fiction dans le cas des activités créatives et particulièrement de l'introduction de supports artistiques s'explique par la nécessité de constituer des motifs imaginaires de communication permettant de faire vivre l'interaction. Réunis de façon régulière, les apprenants doivent échanger. La fiction leur permet d'éviter les restrictions liées à une énonciation « réelle » ; elle apporte des discours qui viennent d'ailleurs et qui servent de fondement pour communiquer. C'est ce que souligne F. Cicurel pour laquelle convoquer des espaces fictifs conduit à recréer une variété de « lieux communicationnels » (2002 : 180) offrant la possibilité aux apprenants d'assumer des rôles diversifiés au sein d'« un monde extérieur imaginé » (2011a : 68). Si l'on replace la création d'univers fictionnels dans la problématique spécifique de l'imaginaire esthétique-ludique, on peut considérer qu'elle apporte ouverture, nouveauté, évasion par rapport au contexte immédiat et augmente ce faisant l'univers des possibles. Il s'agit bien de faire entrer l'ailleurs en classe de langue par le langage, ce « multiplicateur de mondes » (Rosen, 2009 : 136).

À titre personnel, je me positionne en faveur de la communication fictionnelle qui offre d'abord l'opportunité à l'apprenant de s'exprimer de façon déguisée, « sans que les autres sachent que de la sorte il parle de lui » (Yaiche, [1986] 2002 : 11). La fiction permet en effet de « *faire travailler, sur un mode imaginaire, les schémas de sa propre expérience* » (Lahire, 1998 : 110). Comme le souligne D. Laferrière dans *Journal d'un écrivain en pyjama*, « Tout récit est forcément autobiographique même quand l'histoire semble loin de notre vie personnelle. C'est quelque chose qu'on a rêvé et qui fait partie de nous » (2013 : 174). La seconde raison pour laquelle je souscris à la feintise ludique en classe de langue pourrait à première vue sembler à l'opposé. C'est précisément parce qu'elle n'oblige pas les participants à un cours à faire part de

leur vie privée. Invité à raconter son week-end, un apprenant de langue n'est pas tenu à dire la vérité. Il lui est ainsi possible de naviguer entre le réel et l'imaginaire, dans une forme de « pseudo-réel ». Nul n'oblige en effet l'élève à émettre un énoncé vrai, il suffit qu'il soit conforme à l'objectif du cours. La consigne peut même être explicite, comme dans le cas d'ateliers d'écriture : « Vous pouvez inventer, vous servir de moments vécus ou pas, créer des situations et des personnages ou vous servir de vos souvenirs » (Allaneau-Rajaud & Woerly, 2020 : np⁹⁵). À chacun donc de choisir ce qu'il souhaite révéler d'intime ou de personnel le concernant. Cette liberté offerte aux apprenants d'imaginer un contexte fictif me semble très précieuse et elle peut même se révéler indispensable dans certaines situations, comme dans le cas des mineurs étrangers isolés (Lemaire, 2010).

Si je me suis concentrée jusqu'à présent sur l'émergence d'un « je » imaginaire à l'initiative des apprenants, je souhaiterais approfondir la question de la fiction en l'envisageant du point de vue de l'enseignant, comme je le montrerai dans le point 2.6.5. (p. 105).

2.6. Perspectives de recherche et d'encadrement doctoral

Il est à présent temps pour moi d'exposer des perspectives de recherche et d'encadrement doctoral autour de l'imaginaire esthétique-ludique en didactique des langues. J'envisagerai d'abord le positionnement des apprenants quant à l'introduction d'œuvres issues de l'imaginaire, avant d'interroger les pratiques enseignantes fondées sur les arts en classe et en contexte muséal. Je proposerai ensuite un questionnement autour de la réception artistique ordinaire. J'évoquerai pour terminer des développements possibles en ce qui concerne l'imaginaire fictionnel comme ressource pour l'agir professoral.

2.6.1. Positionnement des apprenants lors de l'introduction d'œuvres issues de l'imaginaire

Le fort enthousiasme dont j'ai fait preuve jusqu'à présent pour les activités fondées sur des œuvres d'art ne doit pas être confondu avec une forme d'angélisme. J'ai bien conscience que les apprenants peuvent également manifester un désintérêt pour l'art. Cette dimension a été relativement peu soulignée dans l'ouvrage (PUB01), N. Borgé ayant cependant mentionné l'élitisme que certains étaient susceptibles d'associer à la photographie d'auteur ou à la peinture (PUB01 : 76). J'ai relayé pour ma part les propos d'A. Chauvigné (2017) relevant l'ennui évoqué par les tableaux de maître chez les publics d'adolescents auxquels elle enseigne l'espagnol (PUB01 : 45). Avant cela, A. Pauzet (2003 : § 23) a pointé pour sa part les représentations négatives sur l'art véhiculées par certains manuels de langue. Je reviendrai sur ce questionnement au point suivant lorsque je présenterai des perspectives de recherche autour des pratiques enseignantes sollicitant des œuvres d'art.

C'est en encadrant un mémoire de Master 2 à orientation recherche (Sandrine Kells, 2019-2020) que j'ai été sensibilisée aux résistances que les apprenants peuvent manifester concernant les documents authentiques, et plus spécifiquement ceux issus de l'imaginaire d'un artiste (chanson, film, roman). À rebours des recherches mettant l'accent sur les effets bénéfiques de

⁹⁵ Non paginé.

tels supports, cette étudiante a montré comment ces derniers pouvaient conduire au conflit ou au désengagement des apprenants. En se fondant sur des entretiens menés avec des enseignants et des étudiants en Irlande, elle a identifié différentes causes à ces rejets : une absence d'intérêt lié au caractère suranné, dans le cas de chansons par exemple, des représentations des parents de lycéens y voyant un artefact superflu, faisant perdre un temps précieux à consacrer plutôt à l'évaluation certificative, mais également des thématiques « tabous », comme le racisme avec le film *Intouchables*⁹⁶, même lorsque les activités visent précisément la déconstruction de stéréotypes.

Ces réticences peuvent conduire à une contestation de l'autorité de la part des apprenants et à une remise en question du contrat didactique. Il me semble très intéressant d'étudier de telles réactions souvent contre-intuitives et d'observer les variations selon les contextes. Sur ma suggestion, S. Kells a proposé aux participants de préparer l'entretien qu'ils lui ont accordé en apportant des documents authentiques dont l'introduction en cours avait représenté un succès ou au contraire un échec. Une autre piste serait d'analyser les manifestations interactionnelles en cas de fort désaccord. Des phénomènes de déritualisation apparaissent très vraisemblablement et l'on peut se demander dans ce cas si l'implication des participants, lorsqu'elle prend la forme d'une opposition forte aux choix didactiques de l'enseignant, réunit toujours des conditions propices à l'appropriation langagière.

Dans la continuité de cette réflexion, je souhaiterais explorer la place et le rôle que les enseignants de langue en formation attribuent aux œuvres issues de l'imaginaire, en m'appuyant sur le corpus de biographies formatives que j'ai constitué à l'UGA. Comment se positionnent-ils concernant ces supports et leurs usages en cours de langue ? Dans ces textes, les étudiants reviennent sur un professeur de langue les ayant marqués et se projettent ensuite dans le métier. J'aimerais analyser le lien qu'ils font entre ces deux dimensions en ce qui concerne la littérature et les arts : quelles conséquences ont eu leurs expériences heureuses ou malheureuses dans la façon d'envisager ces supports ?

2.6.2. Œuvres d'art et pratiques d'enseignement des langues

À travers le Forum FLE⁹⁷ consacré aux arts et à l'enseignement du FLES, j'ai pu observer l'intérêt porté par les enseignants de langue en formation ou en activité aux démarches artistiques. Le fait de proposer une approche sensible de l'apprentissage, de solliciter

⁹⁶ Grand succès populaire de 2011, ce film français réalisé par O. Nakache et É. Toledano met en scène la rencontre et l'évolution de la relation entre un aristocrate devenu paraplégique (F. Cluzet) et son auxiliaire de vie d'origine sénégalaise (O. Sy). Il a été cité à plusieurs reprises par les participants à l'enquête de S. Kells comme un document politiquement incorrect et suscitant de violentes passions (sorties de cours notamment pour exprimer son profond désaccord avec le visionnage de ce document). Lorsque S. Kells m'a fait part de ces controverses, j'ai été interpellée par l'attitude des apprenants ne manifestant pas d'intérêt à connaître l'actualité cinématographique française, pas plus qu'une ouverture sur d'autres manières de penser ou de voir le monde. L'usage du terme « handicapé » a ainsi choqué les adolescents et jeunes adultes, qui l'ont associé aux représentations très négatives du mot « handicapé » en anglais, refusant d'entendre que les connotations n'étaient pas les mêmes en français. Il me semble qu'en termes interculturels, ces réactions très fortes pourraient également faire l'objet d'analyses approfondies, l'imaginaire idéal de soi et de l'Autre étant ici à l'œuvre.

⁹⁷ Le Forum FLE a été diffusé sur YouTube en direct le 31 mai 2021 et il est possible de le revoir sur ce lien : <https://www.youtube.com/watch?v=-D9Arnr26s>. Au 29 août 2021, le nombre de vues s'élevait à 1315.

l'imaginaire et d'aborder ce faisant les dimensions interculturelles a clairement suscité l'enthousiasme. Pour autant, les formations en didactique du FLE n'abordent pas de façon systématique cette thématique, contrairement par exemple à l'intégration des TICE qui est devenue incontournable. Si je poursuis la comparaison, il n'existe pas de revue consacrée à l'art pour l'enseignement/apprentissage des langues comme la revue *Alsic* dédiée au numérique dans ce domaine. Force est de reconnaître une certaine réticence de la part d'enseignants de langue vis-à-vis de la mise en place de pratiques artistiques, toujours susceptibles d'apparaître « comme un luxe élitiste et inutile » (Chrifi-Alaoui, 2009 : np). Dans l'ouverture du Forum FLE, B. Villa et moi (INV14) avons introduit cette question et avancé plusieurs causes à l'appréhension que nous percevons. La première concerne l'idée d'un divertissement peu sérieux, d'une distraction quelque peu futile associée à la musique et aux activités théâtrales. En ce qui concerne la peinture, en revanche, c'est le risque d'élitisme ou d'ennui qui peut représenter un frein, comme on l'a vu au point précédent. L'idée reçue qui nous a semblé la plus répandue est celle qui considère que l'art serait réservé à des publics fortement scolarisés et de niveau avancé en langue.

Il s'agit là d'hypothèses et je trouverais judicieux de mener une enquête rigoureuse autour de la question, ce qui pourrait être effectué dans le cadre d'un doctorat que j'encadrerais avec grand intérêt. Pour ma part, je souhaiterais diffuser un questionnaire sur l'usage des supports visuels artistiques en classe de langue. Une telle approche me permettrait plus globalement de poursuivre les réflexions autour des arts plastiques en explorant le rôle de l'enseignant, dimension que j'ai peu eu l'occasion d'approfondir dans ma thèse du fait de l'auto-observation que j'ai menée. Mon idée étant d'atteindre un large public enseignant dans des contextes variés, j'ai l'intention de solliciter des associations et des institutions, mais également mon réseau personnel et professionnel⁹⁸ (anciens étudiants, collègues enseignants-chercheurs, collègues professeurs de langue⁹⁹ en France et à l'étranger).

Je compte commencer le questionnaire par des demandes d'informations concernant l'expérience professionnelle des enseignants. Ont-ils suivi une formation consacrée à l'image pour l'enseignement des langues ? Les questions que j'envisage ensuite portent sur le contexte dans lequel ils introduisent de tels supports. S'agit-il de cours généraux ou spécifiques ? Quels sont les âges, les niveaux et les profils du public ? J'aimerais également savoir sur quels critères les images sont sélectionnées. Un choix est-il laissé aux apprenants ? Il me semble important que les enseignants s'expriment sur leurs motivations ou leurs convictions¹⁰⁰ concernant ces

⁹⁸ Je suis également à l'affût de prises de contact lors de rencontres entre enseignants, comme le colloque LALI ou encore les formations proposées par le musée du Louvre (Rencontres de l'éducation).

⁹⁹ J'avais initialement même songé à solliciter des enseignants de français langue première ou d'arts plastiques, mais cela nécessiterait d'adapter beaucoup les questions et d'avoir ensuite plusieurs versions du même questionnaire. Il me semble donc plus raisonnable dans un premier temps de me focaliser sur les enseignants de langue.

¹⁰⁰ J'ai eu l'occasion d'échanger sur cette question très brièvement, avant une rencontre proposée au musée du Louvre en janvier 2020, avec un enseignant d'espagnol en lycée. Celui-ci m'a fait part de l'équilibre qu'il cherchait toujours à trouver entre le tableau comme prétexte pour employer la langue et l'introduction d'éléments relevant de l'histoire de l'art, avec la difficulté d'enseigner la composition. Pour sa part, il veillait toujours à ne pas introduire des œuvres que les élèves seraient susceptibles d'aborder chaque année, comme *Guernica* de P. Picasso ou *Les Ménines* de D. Velázquez.

documents. Est-ce que cela correspond à une injonction de la part de leur institution ? Éprouvent-ils des réticences à introduire des images ou des œuvres visuelles ? Dans ce cas, est-ce par manque de connaissances ou par désintérêt de leur part ou de la part des élèves ? Lorsque des activités sont mises en œuvre, il sera intéressant que les enseignants fassent part de leurs objectifs : langagiers, communicatifs, culturels, interculturels¹⁰¹. Se positionnent-ils comme locuteurs savants ou non savants ? S'il s'agit de cours focalisés sur l'histoire de l'art, l'approche est-elle transversale ou historique ? Des sorties hors les murs avec visites de musées sont-elles organisées ? Des pratiques artistiques sont-elles proposées et mises en valeur à travers la création d'expositions ? Je souhaiterais terminer par une question comme « Seriez-vous d'accord pour échanger de façon plus approfondie dans le cadre d'un entretien et/ou pour que je vienne observer l'un de vos cours ? ».

Il s'agit là bien entendu d'une ébauche et j'aimerais bénéficier de l'avis de collègues avant de diffuser un tel questionnaire. J'ai eu l'occasion en mars 2019 de m'entretenir de façon informelle avec Christelle Berger, alors enseignante au CUEF, et d'échanger avec elle autour de ses pratiques mobilisant des images. Au fil de notre conversation, le focus a progressivement porté sur les démarches créatives d'une façon plus générale. Ce dialogue m'a permis de prendre conscience d'un certain nombre d'éléments concernant l'enquête que je souhaite mener autour des pratiques enseignantes, à commencer par le choix des images. J'avais initialement pensé inclure tous les documents visuels, y compris ceux ne relevant pas de l'art. Il m'a ensuite semblé préférable de me concentrer sur les arts visuels, mais cela implique de choisir une dénomination peu ambiguë et décider d'inclure ou non le cinéma, par exemple. À la réflexion, une focalisation sur les arts plastiques et plus précisément la peinture et la photographie évitera de partir dans trop de directions différentes. De la même manière, il sera plus aisé d'aborder uniquement la réception et non les pratiques artistiques qui induiraient des questionnements d'une tout autre nature. J'ai ainsi pu affiner mon approche pour qu'elle porte sur la *réception artistique de photographies et de peintures en classe de langue : une enquête exploratoire sur les pratiques enseignantes*. Je devrai également veiller à ne pas trop orienter le questionnaire comme l'entretien vers une approche en particulier afin que les enseignants n'aient pas l'impression de s'écarter de ce qui est attendu, surtout après la parution de l'ouvrage que j'ai cosigné.

De la même manière, il me faudra bien adopter une démarche compréhensive et en aucun cas prescriptive si j'ai la chance d'aller observer des cours de langue où des supports visuels artistiques sont introduits. J'aimerais proposer aux enseignants de se prêter à des entretiens d'auto-confrontation afin de comprendre leurs motifs d'action, leurs émotions ainsi que les obstacles qu'ils perçoivent lorsqu'ils introduisent des représentations artistiques. Il s'agit là d'un projet qui me tient à cœur et qui serait en cohérence avec les recherches antérieures que j'ai menées autour de l'analyse des interactions et de l'agir professoral. Il pourrait également pleinement faire l'objet de thèses dont j'assurerais l'encadrement avec grand enthousiasme. Si les recherches autour des arts plastiques s'appuient fréquemment sur des enregistrements vidéo

¹⁰¹ J'aimerais que les enseignants se focalisent sur un exemple de pratiques qu'ils ont mises en place, mais ils peuvent avoir recours à de tels supports dans le cadre d'activités variées. Il me faudra alors être attentive à leur offrir la possibilité de rendre compte de différentes expériences.

de cours et des entretiens dans le domaine du français langue première (Chabanne, Parayre & Villagordo, 2011), tel n'est pas le cas en didactique des langues, à l'exception de l'approche développée par N. Borgé. Or il me semble important d'observer des pratiques de classe effectives et de recueillir les discours des enseignants sur celles-ci. Des recherches autour de l'agir professoral d'enseignants de langue et des supports didactiques ont été effectuées (Le Ferrec & Leclère, 2015 ; Bento, 2015) mais pas spécifiquement autour des œuvres d'art.

Un tel corpus permettrait de constituer un répertoire des pratiques fondées sur la réception des arts plastiques en cours de langue et d'enrichir certainement la typologie initiale que j'ai proposée autour des grandes orientations d'activités. Il offrirait également la possibilité d'étudier comment les enseignants explicitent leur choix d'univers artistiques et comment ils proposent aux apprenants d'entrer puis d'évoluer dans ces mondes fictionnels. Quelles productions langagières sont privilégiées ? Une piste serait d'observer les obstacles¹⁰² rencontrés par les enseignants et les stratégies qu'ils mettent en œuvre. Que se passe-t-il lorsque les apprenants manifestent des réticences ou lorsque les univers représentés ne leur « parlent » pas ? Comment de tels épisodes sont-ils interprétés par les enseignants ? Dans la prolongation de ce projet, il me semblerait intéressant de fédérer un réseau de recherche autour de la réception des arts plastiques et de l'enseignement des langues, à la suite de la publication d'un numéro thématique sur la question, ou de l'organisation d'un colloque international permettant de rencontrer des collègues intéressés par cette thématique.

Une piste en particulier me tient à cœur. Dans le chapitre 4 de l'ouvrage coécrit avec N. Borgé, j'ai tenu à proposer un développement autour des apports des images et de l'art pour les enfants. Dans la continuité, je serais très intéressée par la possibilité d'aborder les pratiques enseignantes mises en place auprès d'élèves nouvellement arrivés. Les arts du langage offrent en effet de riches opportunités pour des publics migrants (Auger & Pierra, dir., 2007). À mon sens, cette thématique mériterait de faire spécifiquement l'objet d'un colloque ainsi que de publications dans le cadre d'un ouvrage ou d'un numéro de revue ; je serais très heureuse de participer avec des collègues à son organisation et à sa coordination. Il s'agit également de sujets de thèse que je souhaiterais encadrer¹⁰³.

J'ai pris conscience de la variété des projets artistiques mis en place en UPE2A, qu'il s'agisse d'aborder des albums jeunesse dans une démarche interculturelle (Fleuret & Auger, 2019), de monter un spectacle plurilingue (Sérusclat-Natale & Adam-Maillet, 2018 ; Sérusclat-Natale & Marzin, 2020 ; Sérusclat-Natale, 2020), ou encore de développer l'éducation artistique et culturelle à travers la photographie (Cherqui, 2021 ; Ricou, 2021). Je me réfère pour cette dernière possibilité au projet Erasmus + Pixels on Tour¹⁰⁴ qui a réuni des élèves de différents pays, autour de la production de clichés photographiques exprimant l'étonnement. Les arts et la culture permettent de focaliser les activités sur le regard, la sensibilité, l'inventivité, ce qui

¹⁰² La thématique des obstacles a été abordée par le groupe de recherche IDAP en 2016-2017.

¹⁰³ Bien entendu, je serais également très heureuse d'encadrer des thèses sur les œuvres d'art dans d'autres contextes d'enseignement des langues. J'ai récemment été contactée par Stéphanie Oullion, enseignante de FLE à l'Université Aix-Marseille, qui souhaite aborder plus spécifiquement le rôle de l'intericonicité ; cette perspective de direction de thèse me réjouit grandement.

¹⁰⁴ <https://pixelsontour.com/>

conduit à effacer les inégalités linguistiques entre les participants et favorise l'inclusion (Cherqui, 2021).

Une autre ouverture apportée par les arts dans le contexte des UPE2A concerne la possibilité de parler de soi à travers la fiction. N. Auger et E. Le Pichon-Vorstman (2021 : 124-125) mettent en exergue la possibilité pour des élèves nouvellement arrivés de se dire et de donner du sens à leur parcours dans un environnement où ils se sentent en confiance. Lors du Forum FLE, S. Ricou (2021) a ainsi montré comment les apprenants pouvaient à leur initiative désamorcer un passé douloureux, l'exprimer et le transformer par le biais de l'art. J'ai eu le plaisir d'échanger à plusieurs reprises avec cette enseignante du lycée Mounier de Grenoble qui s'appuie largement sur des pratiques artistiques dans ses cours. Nous avons le projet de développer une collaboration de façon à analyser l'émergence de la fiction mais également l'expérience muséale qu'elle propose.

2.6.3. Expérience muséale et apprentissage des langues

Parallèlement à la mise en place d'activités en classe de langue, des sorties hors les murs peuvent être proposées afin d'inviter les apprenants à contempler l'œuvre originale et pas uniquement sa reproduction ou son « avatar » (Chabanne, 2012 : 10). De telles visites dans les musées permettent non seulement de prendre connaissance du format des représentations artistiques¹⁰⁵, mais également, à travers une observation longue, de chercher des détails qui intriguent et de partager ses découvertes. A. Lefebvre préconise ainsi de « laisser les participants parler des œuvres à partir de tâches simples » (2019 : 277), afin de favoriser une autonomisation des publics qui s'approprient les tableaux regardés. Le projet LALI repose en effet sur une nouvelle tendance de la médiation culturelle rejetant une transmission à sens unique de connaissances au profit d'une co-construction (Hooper-Greenhill, 2000). Cela signifie que la réception des spectateurs, à travers leur regard que l'on pourrait qualifier de « naïf », enrichit tout autant le sens que le savoir légitime de l'institution. C'est ce que relèvent également J. Goyon, C. Losson, F. Martet & A. Cauquetoux qui considèrent que les apprenants « apportent un nouveau regard sur les œuvres ou objets du parcours » (2016 : 26).

Cette citation est extraite d'un guide¹⁰⁶ réalisé par le musée du Louvre, avec le soutien de la DGLFLF, qui porte sur les initiatives proposées en direction des publics apprenant le français comme langue seconde en France. En préambule, D. Jacobi y salue les « actions de médiation originales en direction du non-public. C'est-à-dire en direction de ceux qui sont habituellement exclus de la culture et qui ne se rendent jamais dans les musées et leurs expositions » (2016 : 8). Une large offre est en effet proposée par les institutions culturelles à destination « des citoyens jugés les plus fragiles et les moins dotés sur le plan économique, social et culturel » (Charalampopoulou, 2013 : 2). C. Charalampopoulou souligne les apports de cette éducation muséale dans la « promotion de la citoyenneté et [...] l'interaction avec l'Autre » (*ibid.*). De

¹⁰⁵ Dans la continuité de mon intérêt pour les arts plastiques, ma réflexion porte ici sur les musées d'art, même si des lieux d'exposition dédiés aux sciences offrent également de nombreuses possibilités (Moore, 2017a).

¹⁰⁶ Des livrets sont édités par divers musées pour favoriser l'apprentissage du français à travers leur visite. C'est ainsi que F. Favart (2020) a analysé en termes de médiation culturelle deux guides produits par le musée Carnavalet.

nombreux projets ont ainsi été mis en place, comme *Mahatta. Paroles d'ailleurs, œuvres d'ici*¹⁰⁷ (2017-2018), collaboration entre les musées d'Orsay et de l'Orangerie et SINGA France en vue de proposer des formations en médiation culturelle aux personnes réfugiées afin qu'elles puissent à leur tour faire découvrir les expositions et les collections permanentes à d'autres, ou encore *Mémoire intime, patrimoine commun. Accéder à l'écrit par l'action culturelle pour vivre ensemble*¹⁰⁸ (2014), programme du musée du Louvre et de la Bibliothèque nationale de France (BNF) en direction des personnes illettrées.

Ce n'est que récemment que j'ai découvert la richesse des actions des musées en faveur des personnes relevant du champ social et notamment des migrants. Dans le cadre du Forum FLE, j'ai souhaité inviter Marie Laparade, formatrice en ateliers sociolinguistiques, dont j'avais pu assister à une formation à destination des enseignants de langue au musée du Louvre en 2018. Lors de son exposé, M. Laparade (2021) a souligné les apports de la visite d'espaces culturels, à la fois supports et moyens d'apprentissage de la langue. Outre l'expression du ressenti et la sollicitation de l'imaginaire des visiteurs, elle a mis en évidence une dimension qui m'a semblé très pertinente. Il s'agit de sensibiliser les participants aux codes de ces lieux qu'ils n'ont pas l'habitude de fréquenter, de façon à ce qu'ils s'y sentent légitimes. Cette prise de confiance passe par le fait de pouvoir s'y repérer et de découvrir que d'autres personnes n'y parlent pas en français. Je trouve essentielle l'idée que les publics doivent se sentir bien dans les musées. Pour M. Laparade, il est ainsi préférable que le groupe soit actif, puisse prendre la parole face aux œuvres, rechercher des tableaux (avec des enfants, des animaux, etc.), plutôt qu'il reçoive un savoir transmis par un conférencier. Tous ces éléments permettent de lutter contre une vision élitiste de l'art. Or, on l'a vu plus haut, une telle conception peut se trouver également chez les enseignants eux-mêmes, pensant qu'il est nécessaire d'être spécialiste de l'art pour y amener un groupe. Pour M. Laparade, ce qui compte véritablement, c'est d'être décomplexé et imaginatif, deux qualités qu'elle juge indispensables lorsque l'on enseigne, et je partage sa réflexion.

Ces dernières années, des recherches ont été développées en didactique des langues en partenariat avec des musées favorisant une implication de l'école et des familles, dans une visée de promotion du plurilinguisme (Auger, Azaoui, Houée & Miquel, 2018 ; Moore, 2017a ; Carinhas, Araújo e Sá & Moore, 2020). Je serais très intéressée par la possibilité de collaborer à mon tour avec de telles institutions culturelles pour proposer des projets ou mener des études autour des activités qui sont actuellement mises en œuvre. J'envisage ainsi de m'adresser aux services qui s'occupent des publics « champ social » et « éducation » dans différents musées afin d'échanger avec eux sur les possibilités d'observation de visites et d'accompagnement de projets. Une piste ici encore serait de travailler sur les obstacles qui se présentent et les stratégies qui peuvent être mises en œuvre dans l'expérience muséale. Lors de mon bref dialogue avec l'enseignant d'espagnol cité plus haut, celui-ci m'a fait part de ses difficultés à maintenir

¹⁰⁷ <https://www.musee-orsay.fr/fr/espace-professionnels/professionnels/relais-du-champ-social/nos-actions/projet-mahatta.html>

¹⁰⁸ <https://epale.ec.europa.eu/fr/resource-centre/content/memoire-intime-patrimoine-commun-accéder-lecrit-par-laction-culturelle-pour>

l'attention des élèves, mais également des réticences de ceux-ci liées à la présence des œuvres en un lieu d'exposition : ils jugent les tableaux beaux, mais le fait qu'ils se trouvent dans un musée les bloque. Quelque chose de l'ordre de l'imaginaire idéal, ou des conceptions associées à un tel endroit, me semble en jeu. Une telle thématique, qui pourrait donner lieu à des échanges entre praticiens, me semble de nature à intéresser une institution muséale.

2.6.4. Quand l'art fait parler : pratiques discursives et interactionnelles dans les lieux d'exposition

J'ai manifesté plus haut mon intérêt pour les discours sur l'art ; j'aimerais dans la continuité coordonner un numéro thématique sur cette question, en n'abordant pas uniquement des contextes d'enseignement¹⁰⁹. C'est un projet que j'envisage depuis la fin de ma thèse et que je n'ai pas encore eu l'occasion de concrétiser. Il me faudrait encore mûrir l'orientation à donner à l'appel à contribution et envisager une collaboration avec un ou deux collègues afin de développer différentes perspectives, notamment les variations entre discours spécialisé, non savant et à visée de transmission. J'avais initialement pensé que ce serait une façon de confronter les réactions que j'ai identifiées en classe de langue à celles qui apparaissent dans des lieux d'exposition auprès de visiteurs ordinaires, lors de discussions médiatisées entre critiques d'art, ou d'interactions entre spectateurs « profanes » d'un film à l'occasion d'un « ciné-débat », mais naturellement cela ne peut constituer le seul objectif d'une telle publication.

Indépendamment de ce projet, j'ai à cœur d'engager une réflexion autour de la réception ordinaire des œuvres d'art dans les musées et autres lieux d'exposition. Dans ma thèse, à la fin de chacun des chapitres consacrés à une réaction spécifique, je me suis interrogée sur la récurrence de celle-ci dans les propos de visiteurs. J'ai bien conscience qu'un cours de langue constitue un terrain spécifique où la production verbale est de mise, et plus particulièrement encore dans l'activité que j'ai analysée qui introduit la contrainte de commenter des photographies. Cependant, lorsqu'elle se déroule à plusieurs en dehors de ce cadre particulier, l'observation d'œuvres visuelles est également propice à l'émergence d'interactions – plus ou moins en lien avec ce qui est exposé.

À partir de cet intérêt initial pour les pratiques discursives et interactionnelles de récepteurs, il me faut envisager la question de la faisabilité méthodologique d'un tel projet où il s'agirait bien de recueillir des données produites en contexte institutionnel. À l'image de S. Coavoux (2016) qui a mené une enquête ethnographique au musée des Beaux-Arts de Lyon pour comprendre la réception d'un tableau de N. Poussin, je souhaiterais réaliser des observations *in situ* non provoquées. Hors de toute visée systématique, je prends souvent des notes à la volée – dans un carnet ou sur des dépliants d'expositions – de propos tenus par des visiteurs. J'ai donc dès à présent une oreille « fine » pour consigner ce type de *verbatim* et je pourrais, une fois mon terrain d'investigation choisi, procéder à une telle technique de façon plus méthodique, au moins dans un but exploratoire.

¹⁰⁹ C'est la raison pour laquelle la revue *Lidil*, qui aborde à la fois des aspects didactiques et non didactiques, me semblerait un lieu tout à fait approprié.

Cependant, la prise de notes, si elle présente l'avantage d'être moins intrusive, risque de ne pas révéler toute la richesse de l'expérience de réception ordinaire des œuvres dans sa multimodalité. Procéder à des captations vidéo, comme l'a fait par exemple D. von Lehm (2007), permettrait d'étudier notamment l'engagement corporel des visiteurs (Coavoux, 2015), et plus généralement tout ce qui concerne le non-verbal et la proxémie dans les pratiques interactionnelles, dimensions que j'ai peu abordées dans ma thèse, du fait de la nature de mon corpus. Un tel choix impliquerait naturellement d'obtenir le consentement des locuteurs et de procéder en collaboration avec l'institution muséale¹¹⁰, en ayant bien conscience des biais liés à l'enregistrement réalisé. Une autre piste serait d'étudier les discours à visée de transmission de connaissances lors de visites guidées (Dufiet, dir., 2012). Avec un corpus d'une nature tout à fait différente, j'ai récemment pensé à la possibilité d'analyser les contributions de personnes suivant des MOOC¹¹¹ consacrés à l'art et contribuant sur des forums lors d'activités où leur créativité est mise à contribution, comme l'intitulation picturale.

2.6.5. L'imaginaire fictionnel comme ressource pour l'agir professoral

Je dois préciser que mon grand intérêt pour la fiction est né lors des séminaires de Francine Cicurel que j'ai suivis en Master 2 puis en thèse. C'est ce qui m'a permis de mobiliser cette notion pour l'analyse de mon corpus d'interactions déclenchées par des photographies. J'ai ensuite eu le plaisir d'approfondir mes réflexions lors des cours de Master 2 Recherche que j'ai assurés à l'UGA : « Action et langage » puis « Agir professoral »¹¹².

Je souhaiterais dans mes recherches futures me concentrer davantage sur l'enseignant et son aptitude à mettre en scène des situations. Son activité de simulation est constante : « [i]l fait comme s'il ne savait pas tout ce qu'il sait, il se place à un degré inférieur de savoir, il fait semblant. En même temps, bien entendu, il montre qu'il fait semblant, puisqu'il est celui qui sait » (Porcher, 1984 : 78). Je voudrais ainsi envisager l'imaginaire comme une ressource pour les pratiques de classe en adoptant la perspective des professeurs. Des entretiens d'auto-confrontation me permettraient d'observer comment les enseignants commentent l'émergence de l'imaginaire dans leurs cours. Dans quelle mesure la communication fictionnelle a-t-elle été anticipée en amont ? Est-elle présentée comme une stratégie ? Comment le professeur de langue perçoit-il les incursions dans l'imaginaire qu'il initie ? Comment ces moments de mise en scène sont-ils décrits et interprétés par le praticien qui revient sur son action ? Comment le recours à l'imaginaire est-il justifié ? L'enseignant se réfère-t-il à son expérience lorsqu'il exprime ses convictions et ses motifs d'action pour la création d'univers fictionnels ?

¹¹⁰ Je signale à ce propos que le musée du Louvre a diffusé en janvier 2019 une offre pour une étude ethnographique consacrée aux nocturnes gratuites du premier samedi du mois, nouvellement introduites. Il s'agissait d'observer le comportement des visiteurs et de mener des entretiens avec eux. Cela me conduit à penser qu'une proposition de collaboration de recherche autour de la réception artistique est susceptible d'intéresser des musées.

¹¹¹ Massive open online course. Je pense notamment aux MOOC proposés par la Réunion des musées nationaux (RMN)-Grand Palais avec le soutien de la Fondation Orange. Voici un exemple de mur virtuel présentant des contributions créatives des participants : <https://padlet.com/moocculturels/yp86gucm7zcb7jay>.

¹¹² Dans ces enseignements, je ne manque jamais d'étudier les exemples extraordinaires figurant dans l'article de F. Cicurel publié en 1996, et notamment celui où Carla, une jeune apprenante, s'attribue le rôle d'une vieille femme, madame Tchoutchou, et répond à des questions sur sa vie maritale, avant de se faire rappeler à l'ordre par ses camarades : « dans l'histoire chouchou ».

Pour étudier le rôle de l'imaginaire dans l'agir professoral, je compte m'appuyer dans un premier temps sur un corpus déjà constitué et composé de vidéos de cours de FLE recueillies au CUEF entre 2014 et 2016. Il comprend à la fois des enregistrements vidéo et des entretiens réalisés auprès de six enseignantes, invitées à expliciter leur démarche. Cela me permettrait de valoriser ce corpus qui n'a pas été initialement constitué en vue d'un travail autour de l'imaginaire, mais dans une optique de formation (PUB29). Au cours des interactions didactiques, les praticiennes ont mis en scène des situations fictives à de nombreuses reprises. Ces épisodes ont été commentés lors des entretiens d'auto-confrontation. Il sera donc possible d'étudier la façon dont les enseignants introduisent des contextes imaginaires pour permettre l'accès au sens des apprenants et pour les inviter à s'exprimer.

D'autres perspectives sont à envisager à travers l'exploration de nouveaux corpus et la préparation de thèses que je pourrais encadrer. On l'a vu, le professeur de langue mobilise son propre imaginaire au cours des interactions pour faire vivre la langue et il convoque également l'imaginaire des apprenants. Observe-t-on dans les discours *a posteriori* de l'enseignant des obstacles ou des dilemmes liés à l'introduction de l'imaginaire ? Que se passe-t-il lorsque la fiction est produite par les élèves sans avoir été sollicitée par le professeur ? Des malentendus sont susceptibles de voir le jour, en raison des écarts entre l'imaginaire des apprenants et celui de l'enseignant. Que fait le professeur lorsque les situations mises en scène ne sont pas parlantes pour les élèves, lorsque le réel émerge de la fiction ou lorsque les apprenants refusent l'entrée dans la fiction ? Comment ces épisodes imprévus sont-ils commentés et interprétés par l'enseignant ?

C'est bien ici l'expérience vécue par l'enseignant mais également les élèves qui m'intéresse. Si le recours à la fiction s'accompagne bien souvent de l'émergence de l'humour, dans certains cas de figure les contextes proposés ne favorisent pas l'implication des apprenants. Comme le précise J. I. Aguilar Río, « en acceptant un élargissement des possibilités d'expression par le biais de la fiction, enseignant et apprenants acceptent aussi d'adhérer à des rôles qui peuvent ne pas correspondre à leurs projets identitaires » (2009 : 81). Lorsque les rôles suggérés ne conviennent pas aux « projets identitaires » des participants, des obstacles sont susceptibles de se présenter. C'est ce qu'a relevé Marion Göhlert Zirondoli dans son mémoire de Master 2 à orientation recherche soutenu sous ma direction en 2018. Elle a observé des cours de français en Allemagne à destination d'un public de niveau sixième. À l'enseignante qui l'invite à entrer dans un récit fictionnel en employant la première personne du singulier, un élève répond :

P tu es descendu de + ta voiture ↑
Mika tu es descendu de ta voiture
P non mais tu parles pour toi + avec JE + tu es ce jeune homme¹¹³

¹¹³ Citation extraite du mémoire de M. Göhlert Zirondoli à la page 61. Les conventions de transcription utilisées sont inspirées de celles employées par le groupe IDAP :

P enseignant
↑ intonation montante
+ pause
AH OUI emphase intonative.

La répétition de l'amorce proposée par la professeure avec les mêmes pronoms personnels manifeste son refus d'employer un « je » imaginaire et d'évoluer dans un univers du comme si. Or, l'étudiante a eu la chance d'observer un autre groupe aux caractéristiques similaires avec la même enseignante : la même activité proposée a recueilli un franc succès, l'apprenant interrogé acceptant de jouer un rôle fictif¹¹⁴. M. Göhlert Zirondoli contraste ces deux exemples avec d'autres configurations qui lui semblent davantage authentiques grâce à l'émergence de l'enseignant comme sujet personne. Son analyse très pertinente m'a permis d'approfondir mes propres réflexions. L'incursion dans le monde réel constitue effectivement un phénomène très intéressant à étudier. Je développerai d'ailleurs des perspectives à ce propos dans le chapitre suivant lorsque j'aborderai la relation interpersonnelle. Cependant, il me semble que la dimension ludique introduite par la communication fictionnelle ne s'oppose pas nécessairement à l'authenticité.

On le voit cependant, les imaginaires sont parfois mis en tension. L'imaginaire fictionnel proposé par l'enseignant ne correspond pas toujours à l'univers dans lequel les apprenants souhaiteraient évoluer. Mais lorsque de telles résistances se présentent, quelque chose de l'ordre de l'imaginaire idéal est également en jeu : l'activité mise en œuvre est en décalage avec les attentes des participants ou leur conception d'un cours de langue, de façon similaire aux réticences qui peuvent être observées lors de l'introduction de supports visuels artistiques. Une réflexion autour de la fiction en classe de langue me semble très utile dans le cadre de la formation des enseignants. C'est la raison pour laquelle j'aborde systématiquement cette notion dans mes cours d'agir professoral. « [S]ensibiliser les participants à l'existence de différents cadres » (Rosen, 2009 : 158) permet de leur faire prendre conscience de leurs pratiques liées à la fiction et de les inviter à s'interroger sur de possibles malentendus liés à des écarts d'interprétation entre apprenants et enseignant. Des échanges intéressants peuvent également avoir lieu autour de la part de fiction présente même dans les tâches de la vie réelle préconisées par la perspective actionnelle. Je souhaiterais ainsi analyser les contributions d'étudiants inscrits en Master 2 Didactique des langues Parcours FLES orientation recherche à distance qui se positionnent sur le recours à la fiction en s'appuyant sur leur expérience. Dans ces textes publiés sur un forum, ils explicitent la place qu'ils accordent à l'énonciation fictionnelle, réfléchissent aux réactions des apprenants qui manifestent des réticences ou au contraire se prennent au jeu. Les réflexions d'une étudiante, Pauline Grampp¹¹⁵, sur l'accentuation induite par la fiction et la possibilité d'élargir les situations abordées me semblent très intéressantes :

« La fiction en classe de langue passe par le chemin de l'artifice, toutefois, comme le théâtre en général, elle s'appuie sur le réel, elle crée des activités de simulation qui ne font qu'accentuer, extrapoler, mettre en lumière la réalité des rapports humains. La fiction permet d'envisager tout un panel de situations et d'émotions au sein de la classe

¹¹⁴ L'enseignante observée évoque la différence de personnalité entre les deux apprenants et l'ambiance de classe très différente. Il serait certainement opportun également de prendre en considération le détail de l'activité proposée pour comprendre les réticences du premier élève.

¹¹⁵ L'étudiante m'a explicitement autorisée à citer ses propos sans anonymisation.

selon un mode accéléré. Pour moi, "Faire-sembler" n'est pas détaché de la réalité mais exagère les interactions et les ressentis ».

Cet extrait plaide également en faveur d'activités réflexives à proposer dans la formation des enseignants, comme je le développerai au chapitre 4.

Conclusion

Ce chapitre consacré aux arts plastiques et à la communication fictionnelle dans l'enseignement des langues me semble témoigner de la place essentielle que j'ai toujours accordée aux pratiques : pratiques interactionnelles, pratiques enseignantes, pratiques de réception, pratiques fictionnelles. Mes réflexions s'inscrivent dans une tradition de recherche relevant des méthodologies d'enseignement et s'accompagnent d'une visée de compréhension de l'expérience intersubjective. J'ai veillé depuis la thèse à m'extraire de la pratique singulière que j'ai mise en œuvre, même si son analyse m'a également permis de mettre en évidence des phénomènes que je considère comme importants pour la didactique des langues : la création de motifs communicationnels par l'art, la forte implication créée par les enjeux communicatifs, ou encore l'analogie comme dimension fondamentale de la réception des œuvres visuelles.

Inviter les participants d'un cours de langue à observer des productions artistiques, c'est apporter une ouverture sur l'imaginaire, favorable à leur engagement et, partant, à leur appropriation langagière. L'étude des manifestations verbales de la réception des apprenants révèle la nature des enjeux communicatifs et la force évocatrice de l'art. Des images absentes sont bien souvent évoquées et mettent en lumière le rôle de la mémoire visuelle dans l'appréhension des œuvres. De façon complémentaire à l'identification des faisceaux de réactions des participants, j'ai tenu à élaborer une typologie pour synthétiser les grandes orientations d'activités fondées sur les arts plastiques et exposer ainsi la diversité des activités possibles. La communication fictionnelle qui émerge de façon privilégiée avec l'introduction de supports artistiques permet de convoquer d'autres univers que celui de la classe de langue, multipliant ainsi le champ des possibles.

L'exposé de mes réflexions actuelles m'a permis de mettre en évidence mon cheminement personnel ainsi que divers projets en cours ou en préparation, situés pour certains hors contexte didactique. Relire mes travaux à l'aune de l'imaginaire m'a amenée à développer l'ouverture sur l'ailleurs et sur soi apportée par l'art grâce à la forte sollicitation de l'imaginaire esthétique-ludique. L'imaginaire idéal avec son réservoir d'images mentales n'est cependant pas en reste. C'est sur cette notion que je vais me concentrer dans le chapitre à venir. J'aborderai dans ce cadre des thématiques introduites ici comme l'agir professoral, la relation interpersonnelle ou encore la rencontre avec l'Autre.

Chapitre 3 : Imaginaire de soi, imaginaire de l'Autre et pratiques d'enseignement/apprentissage des langues

« Le secret des autres, s'il existe, résiderait plutôt dans l'idée qu'ils se font eux-mêmes (ou ne se font pas, ou se font différemment) de l'autre »
(Augé, [1986] 2017 : 36)

Dans le chapitre précédent, nous avons vu que l'art pouvait susciter une rencontre avec l'Autre, ce qui laissait entrevoir la question des images associées à l'altérité. Des liens étroits existent en effet entre l'imaginaire fictionnel et l'imaginaire idéal. Si la présence forte de l'imaginaire esthético-ludique dans mes travaux m'est apparue spontanément, il m'a fallu une réflexion pour prendre conscience de l'importance que j'accordais également aux systèmes organisés de conceptions mentales. J'ai esquissé au premier chapitre (1.3.1., p. 41) le fait que les dispositifs d'apprentissage des langues étaient façonnés par les images de soi comme de l'Autre et contribuaient réciproquement à modeler des imaginaires. C'est à présent sur ces imaginaires de soi et de l'Autre que je propose de me focaliser en envisageant toujours le lien avec les pratiques effectives. Je développerai ainsi trois thématiques que j'ai eu l'occasion d'explorer autour de ces notions. L'agir professoral met en exergue le rapport à soi de l'enseignant (3.2.), ainsi que le rapport à l'Autre dans la construction de la relation interpersonnelle (3.3.). Mais l'imaginaire de l'Autre se situe également au fondement des dimensions interculturelles (3.4.). Avant cela, il me semble cependant nécessaire de poser plus précisément ce que j'entends par imaginaire de soi et imaginaire de l'Autre (3.1.). Je terminerai ce développement par quelques perspectives de recherche et d'encadrement doctoral (3.5.).

3.1. Approches de l'imaginaire de soi et de l'imaginaire de l'Autre

Forme de connaissance dont les images s'actualisent perpétuellement, l'imaginaire idéal porte non seulement sur divers objets, comme les langues, le numérique ou les mobilités, mais également sur des personnes, à commencer par le sujet lui-même et les autres qui l'entourent ou sont plus éloignés. Si cette question est d'une résonance particulière dans le cadre de l'enseignement/apprentissage des langues, le rapport à soi et le rapport à l'Autre constituent des interrogations fondamentales pour la vie sociale. Je m'appuierai ici sur des lectures en anthropologie, philosophie, linguistique interactionnelle et didactique des langues pour expliciter les notions d'imaginaire de soi et d'imaginaire de l'Autre, ainsi que les rapports qu'elles entretiennent, avant de mettre en exergue l'importance des échanges verbaux dans la construction de ces images.

3.1.1. L'imaginaire de soi, domaine de l'intime

L'imaginaire de soi pourrait être défini simplement par la façon dont le sujet s' imagine lui-même. J'avais relevé dès le premier chapitre le caractère intime et hautement subjectif de l'imaginaire idéal. Dans le cas du rapport à soi, la subjectivité semble encore davantage

exacerbée. L'intime, « le plus intérieur », « le plus soi de soi » (Berchoud, 2013a : 14), ou encore « le noyau subjectif d'un être » (Berchoud, Mallet & Rui, 2013 : 29), est à l'œuvre. Il réunit les motivations, les positionnements, les attitudes et l'expérience du sujet. On pourrait également y ajouter le désir et particulièrement l'élan de préservation de soi, que B. Spinoza nomme le *conatus* : « Chaque chose, selon sa puissance d'être, s'efforce de persévérer dans son être » ([1677] 1954 : 421), écrit le philosophe. L'enjeu pour le sujet est de s'affirmer soi-même, d'augmenter sa puissance. On retrouve cet effort, cet appétit dans l'enseignement des langues à travers « *le souci de soi comme professeur* » (Cicurel, 2019b : 8).

L'imaginaire de soi renvoie également à l'identité telle que le sujet lui-même la conçoit. La distinction que P. Ricœur (1990) propose entre l'identité-*idem* et l'identité-*ipse* se révèle particulièrement féconde ici. Si dans le premier cas, il est question de « mêmeté », dans le second, l'ipséité ne dit rien quant à « un prétendu noyau non changeant de la personnalité » (*ibid.* : 13)¹¹⁶. Cette approche de l'identité du soi met en évidence son caractère dynamique et labile. Elle favorise aussi une prise de conscience de la pluralité des expériences vécues par les individus (Halbwachs, [1950] 1997 ; Augé, 1994b ; Lahire, 1998).

Cependant, l'image que l'on se fait de soi ne correspond pas toujours à l'image de soi que l'on désirerait. E. Enriquez voit ainsi dans le « moi imaginaire » le « moi idéal et [l']idéal du moi » (1997 : 91). En ce sens, pour P. Malrieu, l'imagination correspond à la « création par le sujet lui-même de la représentation de cet autrui qu'il voudrait être, en opposition à la représentation qu'il a de ce qu'il est » (1967 : 242). Ces écarts me semblent particulièrement intéressants à aborder dans le cadre de l'agir professoral où un décalage peut être mis en évidence par l'enseignant lui-même entre la façon dont il se perçoit et la manière dont il aimerait se voir ou être vu. Il m'apparaît enfin important de faire le lien entre l'image de soi et l'image du monde (Castoriadis, 1975 : 225) en envisageant « les rapports de soi au réel visible ou invisible et à l'Univers » (Postic, 1989 : 13). De façon plus spécifique, l'imaginaire de soi n'a de sens que si l'imaginaire de l'Autre est considéré de façon parallèle.

3.1.2. Imaginaire de l'Autre, ou comment le sujet s' imagine l'Autre

L'imaginaire de l'Autre ne correspond à mon sens pas tant à la façon dont l'Autre s'imagine, qui n'est qu'une forme d'imaginaire de soi, qu'à la manière dont le sujet s'imagine l'Autre. Si le terme d'*Autre* est très largement utilisé (Ardoino & Bertin, dir., 2010), rendant compte de la place centrale de cette question, encore faut-il préciser ce que signifie cette notion. M. Augé formule ainsi ces interrogations : « que cherche le chercheur ? S'il cherche l'autre, qui donc est l'autre ? » ([1986] 2017 : 13). L'anthropologue insiste sur cette nécessité de penser l'Autre, faute de quoi « on construit l'étranger » (1994a : 172). L'altérité peut être ethnique, nationale, sociale, professionnelle, ou encore résidentielle (Augé, 1994b : 25). Cependant, la globalisation et la surmodernité ont conduit à une évolution : « Les autres ne sont plus si différents : plus

¹¹⁶ A. Jorro propose de transposer ces deux dimensions dans le domaine professionnel : « L'identité *idem* permet à l'acteur de se reconnaître dans une façon d'être stabilisée et pour laquelle existe un sentiment d'appartenance à un genre professionnel spécifique. L'identité *ipse* se construirait autour des valeurs agies et attesterait de l'identité singulière du professionnel » (2011b : 58).

exactement l'altérité demeure mais les prestiges de l'exotisme se sont évanouis » (Augé, 1994b : 26). Il me semble important de rappeler ici les propos de M. Kilani :

« On n'est "Autre" que dans le regard de quelqu'un. L'"Indien", le "Sauvage", l'"Oriental", le "Paysan" ou le "Marginal" ne constituent pas de substances immuables. Ils n'apparaissent tels que par la mise en relation qu'effectue le regard porté l'Europe ou la société moderne sur ces groupes à un certain moment de leur histoire » (1992 : 27).

La contribution d'E. Levinas à la réflexion sur l'expérience de l'altérité est très précieuse. Le philosophe reconnaît d'abord l'importance de la subjectivité en envisageant « l'altérité comme la structure fondamentale de la subjectivité » (Spaëth, 2014b : 164). Pour lui, l'Autre est par définition inaccessible, impensable. Devant l'Autre, on est devant une énigme : « Rencontrer un homme, c'est être tenu en éveil par une énigme » (Levinas, 1967 : 173) et le mystère prend un sens spirituel et existentiel. L'éthique de l'altérité implique de reconnaître l'Autre en tant qu'Autre, de ne pas le réduire au même. Cet effort pour penser l'Autre indépendamment de soi conduit à l'impossibilité de le modéliser (Spaëth, 2014b : 161), notamment dans une visée d'« ingénierie culturelle et/ou interculturelle » (*ibid.* : 170). Dès lors que l'on mène des recherches en sciences humaines et sociales, il me semble très important de garder à l'esprit ces réflexions éthiques fondées « sur une exigence de la liberté d'autrui et sur le respect de sa complexité, de sa non-transparence, de ses contradictions » (A. Pretceille, [1999] 2018 : 69). Je trouve ainsi très appropriée la revendication d'É. Glissant dans *Poétique de la Relation* « Nous réclamons pour tous le droit à l'opacité » (1990 : 209). En effet, « l'Autre n'est pas un objet, mais une aventure, un devenir, un événement » (A. Pretceille, 2017 : 98). Il importe ainsi de le reconnaître « comme un sujet à part entière et non pas seulement comme le destinataire d'un discours, d'une action, même bienveillante » (*ibid.*).

S'il n'est pas possible de connaître l'Autre, comment pouvons-nous nous le représenter ? Je dirais qu'ici s'opère cette dialectique entre connu et inconnu, présence et absence au fondement de l'imagination. Faire appel à des images mentales, les *déformer* pour reprendre l'idée de G. Bachelard ([1943] 1992 : 5), voilà ce qui nous permet de concevoir l'altérité. Comme le précise F. Affergan, pour pouvoir « décrire le monde de l'Autre lorsqu'on n'est pas cet Autre et qu'il ne revêt pas les caractéristiques d'un objet exhibable » (1999 : 20), il est nécessaire d'opérer une reconstruction. L'imagination favorise un rapprochement et une compréhension de ce qui est distant. On l'a vu dans le chapitre 1 (1.2.2.), c'est grâce à elle qu'il est possible de « combler l'abîme qui nous sépare de ce qui est trop lointain afin de le comprendre comme s'il s'agissait d'une réalité familière » (Arendt, [1953] 1980 : 79). Cette approche rejoint la définition de l'imaginaire radical proposée par C. Castoriadis : « faculté originaire de poser ou de se donner, sous le mode de la représentation, une chose et une relation qui ne sont pas (qui ne sont pas données dans la perception ou ne l'ont jamais été) » (1975 : 191). Certes, l'Autre est, mais si l'on considère qu'il est inaccessible, il n'est pas « donn[é] dans la perception ». Pour D. de Robillard également,

« il est probable que l'imaginaire créatif soit indispensable pour produire des représentations de l'autre dès qu'il est réellement différent, parce que nous n'avons

jamais accès à “tout” du monde (la question a-t-elle-même [*sic.*] un sens ? Qu'est-ce que ce serait qu'avoir accès à “tout” de soi ou d'un autre ?) » (2009 : 164).

L'imaginaire fictionnel, en ce qu'il apporte une augmentation du champ des possibles, nourrit ainsi l'imaginaire idéal. C'est sur ces imaginaires que se fonde la relation de soi à l'Autre.

3.1.3. La relation de soi à l'Autre

Question d'ordre phénoménologique, relevant du domaine de l'éthique, le rapport entre soi et l'Autre est abordé dans différentes disciplines. La relation à l'Autre apparaît ainsi au fondement de la didactique des langues pour V. Spaëth (2014b : 160). On l'a vu dans le chapitre 1, V. Castellotti revendique une didactique relationnelle dans son ouvrage *Pour une didactique de l'appropriation. Diversité, compréhension, relation* (2017). Il convient selon elle d'ancrer l'appropriation des langues dans la relation (2015 : §94). Pour ces deux auteures, la relation ne doit toutefois pas se restreindre à des interactions ou des échanges d'ordre verbal ou social (Castellotti, 2015 : §11 ; Spaëth, 2014b : 161).

Si l'altérité joue un rôle essentiel dans l'apprentissage des langues (Castellotti, 2015 : §1 ; Spaëth, 2014b : 161 ; Beacco, 2013b : 3), est-il possible d'enseigner ce rapport à l'Autre ? C'est ce que propose M. Briançon (2019) en philosophie de l'éducation. Les démarches interculturelles en didactique des langues reposent de même sur une « sensibilisation aux formes de relation à autrui » (Spaëth, 2014b : 161) à travers l'apprentissage de « la relation à l'Autre dans son universalité et sa singularité » (Abdallah-Preteceille, 2009 : 55). L'Autre ne pouvant ontologiquement faire l'objet d'un enseignement, c'est la relation à l'Autre qu'il convient d'aborder. V. Spaëth souligne dans ce cadre l'intérêt du concept de représentation pour penser « le traitement de la relation à l'altérité et pour assurer le passage du micro au macro et vice versa » (2014b : 166). Je souhaite pour ma part mettre en évidence les apports de la notion d'imaginaire dans cette réflexion, en empruntant comme le suggère V. Spaëth « une démarche phénoménologique (c'est-à-dire où l'intentionnalité et la subjectivité occupent les premiers plans) seule propre à prendre en compte le caractère irréductible de la relation à l'Autre, aussi bien sur le plan linguistique que culturel » (*ibid.* : 170). En effet, la subjectivité est bien prégnante dans la relation : « il y a du relationnel dans l'intime et de l'intime dans le relationnel » (Berchoud, 2013a : 11).

Le rapport entre « nous et les autres », pour reprendre le titre de l'ouvrage de T. Todorov (1989), ou, dit autrement, entre le même et l'Autre, constitue l'objet d'étude de l'anthropologie (Augé, 1994b). L'altérité et l'identité sont ainsi à envisager conjointement, bien que la réflexion sur l'altérité se doive de précéder celle sur l'identité (*ibid.* : 84), « toute identité se construisant évidemment à travers des altérités » (Augé, [1997] 2017 : 149). C'est en ce sens qu'É. Glissant propose une « pensée du rhizome [...] au principe de ce que [il] appelle une poétique de la Relation, selon laquelle toute identité s'étend dans un rapport à l'Autre » (1990 : 23).

Cette dialectique entre le même et l'autre est très présente dans la pensée de P. Ricœur, philosophe largement convoqué dans les recherches en éducation (Kerlan & Simard, dir., 2011). Il convient selon cet auteur d'appliquer l'altérité à soi-même – « je est un autre », pour citer A. Rimbaud dans une lettre à P. Demeny en 1871 – et de ne pas réduire l'Autre « comme on le

tient trop facilement pour acquis, à l'altérité d'un Autrui » (Ricoeur, 1990 : 368). La complémentarité entre « le mouvement du Même vers l'Autre et celui de l'Autre vers le Même » (*ibid.* : 393) est ainsi mise en exergue. Ipséité et altérité se doivent d'être pensées ensemble : « l'ipséité du soi-même implique l'altérité à un degré si intime que l'une ne se laisse pas penser sans l'autre » (*ibid.* : 14).

De façon similaire, l'image de soi et l'image de l'Autre sont fortement imbriquées :

« Nous ne pouvons nous voir que parce que l'autre nous voit et nous parle de nous. C'est donc par une identification à l'image des autres sur soi que nous pouvons avoir une image de nous-même. [...] Le moi devient l'objet de tous les investissements d'autrui » (Enriquez, 1997 : 80).

De telles idées sont bien présentes en didactique des langues. Selon B. Bouvier, les relations entre les hommes ou les groupes « passent par l'imaginaire, par l'idée que l'on se fait de son groupe et des autres groupes, de sa langue et de la langue des autres » (2009 : 93). C'est dire l'importance de l'imaginaire de soi et de l'Autre. Pour C. Goï, plus spécifiquement, « l'image spéculaire de soi, renvoyée en miroir par soi-même ou par l'autre » (2016 : 71) est à l'origine de l'imaginaire, lequel « parle des images, représentations, du semblable et d'autre, de mêmeté et d'altérité » (*ibid.*). Je souscris entièrement à cette approche qui met en évidence l'importance de l'image de soi, de l'image de l'Autre et de l'identité en relation avec l'altérité. J'ai fait le choix dans ce chapitre d'aborder premièrement l'imaginaire de soi, qui se co-construit avec l'Autre, avant de me focaliser sur l'imaginaire de l'Autre. C'est dans le chapitre suivant que je développerai plus spécifiquement la question des langues. Mais avant d'amorcer l'exploration de l'image de l'Autre, j'aimerais proposer une perspective interactionnelle.

3.1.4. Les interactions comme lieu de co-construction des imaginaires de soi et de l'Autre

Bien que les relations ne se limitent pas aux interactions, je souhaite ici, en cohérence avec l'approche méthodologique que j'ai développée, mettre en évidence la façon dont les images de soi et de l'Autre se co-construisent au fil des échanges verbaux (Vasseur, 2001 : 142). Mon propos visera avant tout à souligner le caractère évolutif et non figé de ces imaginaires.

Si l'on se situe d'abord du point de vue des identités, celles-ci apparaissent comme un processus qui s'actualise dans les interactions (A. Pretceille, [1999] 2018 ; Byram, Gribkova & Starkey, 2002 ; Dervin, 2016). Toute identité s'élabore en effet par négociation avec diverses altérités (Augé, 1994b : 130). Des jeux d'identité voient ainsi le jour, les individus développant des stratégies identitaires et valorisant l'un des paramètres de leur identité selon les circonstances (Camilleri, 1999). Cependant, cette émergence de l'identité qui « se déploie en fonction du contexte qu'elle contribue à produire » (Pépin, 2007 : 12) ne signifie pas « qu'elle ne préexiste pas à l'interaction » (*ibid.*). Chacun adapte dans la situation en cours l'image de soi à son interlocuteur (Dervin, Auger & Suomela-Salmi, 2009 : 9), ou plus précisément à l'image qu'il se fait de son interlocuteur. B. Blin rappelle l'importance ici encore de la subjectivité : « les identités, comme le monde, relèvent de l'imaginaire puisqu'elles sont co-construites non pas au contact de l'autre mais au contact de l'image de l'autre » (2008 : 361). Cette dimension est mise en relief par C. Kerbrat-Orecchioni : « les savoirs que L et A possèdent sur la situation de

communication et sur leur partenaire discursif, c'est-à-dire les images que L se fait de A et imagine que A se fait de lui, et que A se fait de L et imagine que L se fait de lui » (1980 : 208). Il est à mon sens essentiel de garder à l'esprit la forte intersubjectivité à l'œuvre dans les interactions verbales.

La notion d'éthos me semble intéressante à évoquer dans ce cadre. Ancré dans une perspective rhétorique, Aristote ([-345/-335] 1980) l'entendait comme l'image de soi que produit l'orateur dans son discours, moyen qui permet, avec le logos et le pathos, de persuader l'auditoire. À travers l'éthos, l'orateur montre la manière dont il veut apparaître, plutôt que de le dire : « Ce que l'orateur prétend être, il le donne à entendre et à voir : il ne dit pas qu'il est simple ou honnête, il le montre à sa manière de s'exprimer » (Maingueneau, 1993 : 138). La posture énonciative et discursive produit en effet une image de soi dès la prise de parole (Amossy, dir., 1999). Cette notion évoque également la présentation de soi dans les interactions. Les réflexions de G. Simmel à ce propos sont très riches. Pour le philosophe et sociologue, « chaque partie se révèle à l'autre par ses paroles et par sa vie » ([1908] 2009 : 7). Il précise : « Toutes les relations entre les hommes reposent, cela va de soi, sur le fait qu'ils savent des choses les uns sur les autres » (*ibid.*), bien qu'il puisse « y avoir dans cette connaissance une part d'erreur et de pur et simple préjugé » (*ibid.*). Le lien avec l'image de soi apparaît clairement : « cette relation réelle [entre les hommes] crée les conditions qui font que la représentation de l'un par l'autre prend tel ou tel aspect » (*ibid.* : 10).

Les recherches menées par E. Goffman une cinquantaine d'années plus tard apportent également une mise en perspective très intéressante pour mieux appréhender le rôle des interactions dans la co-construction des imaginaires de soi et de l'Autre. Le sociologue envisage la présentation de soi sous l'angle de l'expression véhiculée par l'acteur et de l'impression inhérente retenue par les autres ([1959] 1973 : 12). Il distingue clairement la représentation volontaire, qui correspond à « la totalité de l'activité d'une personne donnée, dans une occasion donnée, pour influencer d'une certaine façon un des participants » (*ibid.* : 23), de la présentation de soi qui n'est pas nécessairement délibérée. Qu'elle le souhaite ou non, « *une personne, dans les situations les plus banales, se présente elle-même et présente son activité aux autres, [...] elle oriente et gouverne l'impression qu'elle produit sur eux* » (*ibid.* : 9). L'expression transmise par le locuteur peut dépasser l'intention de celui-ci. Cependant, l'individu cherche bien souvent à contrôler l'impression que retiendront ses interlocuteurs (*ibid.* : 23). Cette distinction renvoie à mon sens à l'écart entre l'image de soi désirée et celle transmise, la dernière contribuant fortement à l'élaboration de l'imaginaire de l'Autre.

La ligne de conduite développée par l'acteur, « canevas d'actes verbaux et non verbaux qui lui sert à exprimer son point de vue sur la situation, et, par là, l'appréciation qu'il porte sur les participants, et en particulier sur lui-même » (Goffman, [1967] 1974 : 9), transmet également une image de soi, de façon intentionnelle ou non. C'est ici qu'intervient la fameuse notion de face, « valeur sociale positive » (*ibid.*) revendiquée par les individus. Cette image de soi prêtée par la société fait l'objet de multiples précautions de la part de l'acteur qui veille à préserver à la fois la sienne et celle de son interlocuteur. La forte imbrication entre l'image de soi et l'image de l'Autre me semble manifeste ici encore. Parallèlement à la protection de sa face, l'acteur

s'efforce de protéger son territoire des incursions des autres. Cet espace personnel représente « l'ensemble des pensées, des informations, des sentiments intimes de chaque individu, auquel les autres [...] n'ont pas accès » (Traverso, 1996 : 37).

Lorsque l'on se situe dans l'analyse des interactions, c'est davantage à l'image de soi et à l'image de l'Autre que l'on peut avoir accès, l'imaginaire restant du domaine de l'intime. Cependant, je considère que ces images de soi et de l'Autre qui s'élaborent dans les échanges verbaux nourrissent directement l'imaginaire de soi et de l'Autre. La façon dont on se représente l'Autre est intimement liée aux impressions que l'on retient de son interlocuteur, qu'il s'agisse d'expressions volontaires ou involontaires. L'éthos, tout autant que la présentation de soi et la face, fournissent à mon sens des indices de l'image de soi désirée et de l'adaptation du sujet à l'image qu'il se fait de son interlocuteur. Cette image de soi telle que le locuteur cherche à la véhiculer dans les interactions sociales me semble également révélatrice de l'imaginaire de soi, composante bien plus complexe et subjective.

De façon complémentaire, le processus de catégorisation m'apparaît très fécond pour comprendre la façon dont le sujet s' imagine son appartenance et se représente l'appartenance de l'Autre à des groupes. Ancrée en analyse conversationnelle et en ethnométhodologie, cette notion, originellement développée par H. Sacks (1963), renvoie aux catégories (ami, père, médecin...) très largement mobilisées dans la vie quotidienne (Bonu, Mondada & Relieu, 1994 ; Fitzgerald & Housley, 2015). Le sociologue américain propose de prendre en considération le point de vue des membres et d'étudier la façon dont ils déploient de façon ordinaire ces catégories sociales dans les interactions. L'enjeu est de mettre en lumière les méthodes utilisées en spécifiant les catégories mobilisées et leurs règles d'usage. L'étude des procédés d'auto-catégorisation et d'hétéro-catégorisation révèle ainsi la façon dont les appartenances¹¹⁷ sont co-construites dans les échanges par les membres eux-mêmes, ce qui me semble très utile pour la compréhension des imaginaires de soi et de l'Autre. Il s'agit là de notions que j'ai régulièrement mobilisées pour l'analyse de corpus.

On l'a vu, l'image de soi et l'image de l'Autre se matérialisent ainsi dans les productions discursives et interactionnelles. Une analyse énonciative (Benveniste, [1958] 1966 ; Kerbrat-Orecchioni, 1980) m'apparaît la plus adaptée pour révéler la façon dont les sujets se désignent et désignent l'Autre, s'incluent et incluent l'Autre. À travers une approche discursive, P. von Münchow (2019) met de cette manière en évidence la construction de l'Autre et de soi dans des manuels d'histoire. En dehors des interactions, les discours réflexifs constituent un lieu privilégié pour l'analyse de l'imaginaire de soi et de l'Autre (cf. 1.2.2. L'imaginaire idéal comme système organisé de conceptions mentales, p. 31). Ils favorisent également une prise de conscience par l'énonciateur de ses imaginaires et de ses manières de faire. Dans le récit plus particulièrement, l'intime est amené à émerger (Berchoud, 2013b : 162). J'aimerais montrer dans le point suivant comment le discours de l'enseignant sur ses pratiques révèle son imaginaire idéal.

¹¹⁷ M. Halbwachs ([1950] 1997 : 128) souligne à ce propos la pluralité des appartenances groupales.

3.2. Agir professoral et imaginaire de l'enseignant

Que peut apporter la notion d'imaginaire à la compréhension de l'agir professoral ? Je n'aborderai pas ici l'imaginaire fictionnel dont fait preuve le professeur dans les interactions, aspect que j'ai développé au chapitre précédent. Cette section sera principalement focalisée sur l'imaginaire de soi en tant qu'enseignant, en gardant cependant à l'esprit que celui-ci se co-construit avec l'Autre : les apprenants, les parents d'élèves, les collègues, l'institution, mais également l'entourage. Je mobiliserai ici la notion d'imaginaire professoral que j'ai proposée récemment (COMI25, PUB13) pour désigner le système organisé de conceptions mentales et d'images concernant le métier, les rôles de l'enseignant, les apprenants, ou encore les objets d'enseignement. Déjà présent chez les enseignants en formation, il évolue constamment au fil de l'expérience¹¹⁸. Dans cette section, je chercherai à montrer comment le visionnage de son cours invite l'enseignant à confronter son imaginaire idéal à ses pratiques effectives. J'explorerai ensuite deux dimensions : la construction progressive d'un agir expérimenté, qui fait évoluer l'imaginaire professoral, et l'imaginaire dans la préparation du cours qui s'adapte *in situ* au public d'apprenants.

3.2.1. L'auto-confrontation comme rencontre entre l'imaginaire et les pratiques

La classe de langue peut être envisagée non « seulement [comme] un lieu où se déroulent des événements, des activités, des actions, mais aussi où se construisent et se mettent en jeu des identités, des représentations, des émotions, des désirs » (Pallotti, 2002 : §85). Ces dimensions révèlent l'imaginaire de soi et de l'Autre qui anime les participants. Les recherches menées autour de l'analyse des échanges en classe de langue (Dabène, 1984 ; Cicurel, 1985 ; Cicurel & Blondel, dir., 1996 ; van Lier, 1996 ; Cambra Giné, 2003 ; Cicurel & Bigot, dir., 2005 ; Rivière, dir., 2012) ont permis de caractériser les phénomènes interactionnels propres à ce contexte, d'identifier le format des dialogues, les rôles et places des participants, lesquels sont largement influencés par la visée d'apprentissage. J'ai moi-même contribué à ce domaine en mettant en évidence les modalités des échanges verbaux dans le cadre d'une activité singulière de commentaire de photographies. Cependant, les motifs, les représentations, l'intentionnalité ou encore les dilemmes du professeur, tous ces éléments qui relèvent du monde intérieur et de l'imaginaire de soi, demeurent opaques.

Dans une visée de compréhension des pratiques enseignantes, on a vu ainsi apparaître en didactique des langues un intérêt fort pour les réflexions de l'enseignant sur son action (Cambra Giné, 2003 ; Bigot & Cadet, dir. 2011 ; Cicurel, 2011a ; Aguilar & Cicurel, dir., 2014 ; COOR02 ; COOR03). Au moment où j'ai rejoint le groupe IDAP en 2007, ce mouvement avait déjà été bien amorcé. Comme le précisent F. Cicurel et V. Rivière, « [p]our connaître l'agir professoral, il semble qu'il faille s'appuyer aussi sur l'explicitation que donnent les enseignants à propos de leur propre action d'enseignement » (2008 : 265). Ces discours réflexifs peuvent

¹¹⁸ Telle que je la conçois, cette notion se rapproche de celle d'agir imaginé proposée par V. Rivière et L. Cadet (2009) qui correspond pour elles aux conceptions et aux fantasmes de futurs professeurs. À mon sens, l'imaginaire professoral est déjà présent chez les enseignants en formation mais il poursuit son élaboration tout au long de l'expérience professionnelle.

prendre une forme écrite, à travers des journaux de bord, des rapports de stage, ou orale comme dans les débriefings ou les entretiens d'auto-confrontation¹¹⁹. Ils permettent de révéler « la somme des actions, des intentions, des émotions et des projets de l'enseignant » (Cicurel, 2011a : 239) et d'éclairer ainsi l'imaginaire de soi en tant qu'enseignant. C'est sur de tels corpus que je me suis progressivement appuyée afin de caractériser l'expérience vécue par le sujet en interaction avec l'Autre.

J'ai été influencée par différentes lectures conseillées au sein du groupe IDAP. Dans le monde anglo-saxon, le courant de recherche « *teacher cognition* » (Woods, 1996 ; Borg, 2003), que l'on peut traduire par « pensée enseignante », se focalise de façon similaire sur le point de vue des enseignants, afin de comprendre leurs pensées, savoirs et croyances. Ancré dans une approche ethnographique, il s'emploie à restituer l'interprétation de l'acteur sur son action à travers une perspective émique¹²⁰. Dans le domaine francophone, les recherches autour de l'agir professoral prennent appui sur l'analyse réflexive du travail (Clot & Faïta, 2000 ; Faïta & Vieira, 2003 ; Duboscq & Clot, 2010), la didactique professionnelle (Pastré, Mayen & Vergnaud, 2006), la sociologie (Lahire, 1998, [2005] 2007), ou encore la phénoménologie, qui s'attache à la compréhension des actions humaines dans un contexte donné (Schütz, [1971] 2008).

J'aimerais réfléchir ici plus spécifiquement à l'auto-confrontation que je propose de considérer comme un lieu de rencontre entre les pratiques effectives et l'imaginaire professoral. Ce dispositif consiste à placer un sujet devant des traces matérielles¹²¹ (film, enregistrement, transcription) de son activité passée (Theureau, 2004). Confronté à un support qui rappelle l'événement¹²², l'acteur est amené à décrire une pratique effective et à nommer ce qu'il fait. Largement développée dans l'analyse du travail¹²³ afin de développer le « pouvoir d'agir » des professionnels (Faïta & Vieira, 2003 : 57, 62 ; Duboscq & Clot, 2010 : 256), cette mise en mots de l'action est également mobilisée dans les sciences de l'éducation (Perrenoud, 1994 ; Postic, [1979] 2001 ; Friedrich & Plazaola-Giger, 2005 ; Vinatier, dir. 2012 ; Bulea & Bronckart, 2012 ; André, 2013), parfois sous d'autres appellations : « autoscopie » (Linard & Prax, 1984 ; Tochon, 1993 : 192), « rappel stimulé » (Tochon, 1993 : 93), « verbalisation rétrospective » (*ibid.* : 197). De tels discours réflexifs rendent visibles des « savoirs cachés » et des « savoirs d'action » (Veyrunes & Delpoux, 2012 : 259).

¹¹⁹ Je développerai dans le chapitre suivant l'apport de ces discours réflexifs dans le cadre de la formation des enseignants.

¹²⁰ Dans une telle approche, « [i]l ne s'agit pas d'attraper le professeur "en fraude", mais justement tout le contraire : se placer dans la perspective qu'il a des processus d'enseignement-apprentissage, partir de sa perception des choses, interpréter ses comportements en fonction de la façon dont il se représente et construit, avec les apprenants, le contexte » (Cambra Giné, 2003 : 14).

¹²¹ Le choix des séquences à commenter, de même que la reconstruction du réel opérée par l'enregistrement sont des éléments à interroger. Je développerai ces questions dans le chapitre suivant, lorsque je présenterai les enjeux de l'analyse de séquences vidéo dans la formation des enseignants de langue.

¹²² En cela, l'entretien d'auto-confrontation diffère de l'entretien d'explicitation (Vermersch, [1994] 1996) qui se fonde sur la mémoire de la personne interrogée sans mobiliser de support mnésique.

¹²³ On retrouve également l'entretien d'auto-confrontation dans le champ de l'analyse des interactions hors contexte didactique, avec l'objectif d'accéder à l'interprétation des locuteurs (Pomerantz, 2005).

C'est en 2014 que j'ai pu m'initier à la mise en œuvre d'entretiens d'auto-confrontation dans le cadre du projet autour des vidéos pour la formation des enseignants. À ce moment-là, j'avais déjà conscience de certaines limites de tels protocoles. Les difficultés de la mise en discours de l'action sont pointées par F. Cicurel (2011a : 253). Pour B. Lahire ([2005] 2007), inviter des personnes à s'exprimer sur leurs pratiques ne va pas de soi. L'acteur n'a pas nécessairement conscience de la complexité des actions quotidiennes qu'il effectue. Il peut être opérationnel et pourtant ignorer les savoirs et pratiques qu'il maîtrise. P. Perrenoud évoque l'inconscient pratique de J. Piaget pour expliquer le fait que « [n]ous ne savons pas constamment ce que nous faisons » ([1996] 2012 : 212). Un certain nombre d'actions se déroulent en « pilotage automatique » (Perrenoud, 2001 : 161). Selon F. V. Tochon, « [c]e qui est su ne peut être toujours dit » (1993 : 56), du fait de la complexité à formuler des connaissances intuitives. En raison de cette non-conscience des acteurs, on observe parfois un hiatus entre le faire et le dire sur le faire¹²⁴. B. Lahire cite l'exemple des professeurs des écoles novices qui « peuvent tenir – avec la plus grande candeur – des discours sur leurs pratiques sans lien étroit avec leurs pratiques pédagogiques effectives » ([2005] 2007 : 156), la description de l'action prenant appui sur « les idéologies pédagogiques ou les discours officiels » (*ibid.*). M. Cambra Giné parle ainsi de « recréation de leur réalité » (2003 : 269).

C'est en raison de ces obstacles potentiels que le recours à un support mnésique est conseillé pour favoriser un commentaire de pratiques effectives. J'ai pu constater en effet les variations dans le positionnement des participants selon la présence ou l'absence de visionnage. Si le principe de l'entretien d'auto-confrontation est d'« exprimer verbalement les pensées qu'on a eues au moment des interactions » (Tochon, 1993 : 36) par la réminiscence (Ria, 2007 : 110), l'enseignant est cependant susceptible d'évoquer ce qu'il découvre pendant l'entretien et dont il n'avait pas conscience au moment de la captation. Il risque dans ce cas de reconstruire son action et non de la restituer. La situation de communication doit également être prise en considération. J'ai souligné au point précédent (3.1., p. 109) l'adaptation du sujet à son interlocuteur dans l'image de soi qu'il cherche à transmettre. L'enseignant peut en ce sens adopter un éthos conforme à ce qu'il imagine que son auditoire attend. Se prêter à un entretien d'auto-confrontation, c'est aussi changer de statut et devenir observateur. Or, le fait de se voir en train d'enseigner se révèle parfois déstabilisant, comme l'a souligné Elsa, enseignante du CUEF s'étant prêtée au jeu (PUB29, COMN12). E. Cutrim Schmid (2011) relève également cette difficulté des professeurs à se regarder. Cela explique que certains professionnels aient ainsi tendance à commenter davantage leur présence physique que leur action¹²⁵. À mon sens, un entretien d'auto-confrontation implique en effet de confronter son image mentale de soi à son image physique et de se *reconnaître*¹²⁶.

¹²⁴ C. Garcia-Deblanc (1989) propose ainsi la formule « Quand dire ce n'est pas faire » pour rendre compte de ces écarts entre les discours et les pratiques.

¹²⁵ B. Cahour propose ainsi d'avoir recours à « des lunettes-caméras, de façon à se rapprocher au maximum de ce qu[e] le sujet] voyait de la situation » (2014 : 157).

¹²⁶ La notion de reconnaissance (Ricœur, 2004) m'apparaît pertinente ici pour rendre compte à la fois de l'identification de ses activités et de la « reconnaissance de soi par soi » (Jorro, 2011b : 53) : « Lorsque l'acteur se reconnaît dans ce qu'il fait, il est en mesure d'énoncer les motifs de son action, de mettre en liens ses expériences,

Ces précautions posées, j'envisage néanmoins de tels dispositifs comme des lieux privilégiés pour l'analyse de l'imaginaire de soi comme enseignant. À travers l'observation et le commentaire de ses pratiques, le professionnel porte un regard sur son action, laissant apparaître sa perception et son interprétation des événements de la classe. Il donne du sens à ce qu'il fait, en se référant à ses principes, ses convictions¹²⁷ ou encore ses habitudes, tout ce qui appartient à son imaginaire d'enseignant propre. Je considère en ce sens que l'entretien d'auto-confrontation favorise l'accès à l'imaginaire professoral de l'enseignant, en relation avec ses pratiques effectives, dans la mesure où les verbalisations sont « canalisées » par le rappel concret de l'action passée. Selon D. Woods (1996 : 69), les professeurs interprètent les situations de classe en fonction de leurs croyances. Je dirais pour ma part qu'ils le font plus généralement en fonction de leur imaginaire.

J'aimerais revenir à ce propos sur une phrase de l'article que V. Delorme et moi avons co-écrit concernant l'entretien d'auto-confrontation : « On suppose que ce discours contient des traces des représentations que les locuteurs se font sur l'action professorale ou, au moins, des traces des représentations que les locuteurs veulent transmettre par ce discours » (PUB14 : 38). On le voit, nous étions bien sensibles à la question de l'image que l'énonciateur cherche à transmettre. Je dirais à présent que le terme de représentations peut être remplacé par celui d'imaginaires : les entretiens d'auto-confrontation apportent des traces des imaginaires des enseignants concernant l'action professorale. Pour C. Goi et E. Huver, la notion d'imaginaire est également davantage adaptée que celle de représentations. En effet, la première :

« subsume la notion de représentations en ce qu'elle permet de rendre compte de manière intégrée des pratiques, des discours sur les pratiques et des représentations des acteurs – en l'occurrence les enseignants –, et, par conséquent, des théories que ceux-ci se sont forgées à propos de l'exercice de leur métier » (2013 : 200).

Les auteures considèrent ici que les théories élaborées par les enseignants font partie de leur imaginaire, idée à laquelle j'adhère entièrement. L'agir professoral s'intéresse précisément à ces « théories personnelles » (Cicurel, 2011a : 115), à ces « théories implicites » (Tochon, 1993 : 186), que F. V. Tochon appelle encore « modèles implicites » (*ibid.* : 68). Les modèles, définis par M. Causa comme « un ensemble de références théoriques et pratiques que les futurs enseignants se forgent à partir de l'expérience personnelle et formative par imprégnation, observation et imitation » (2012 : 39), sont à mon sens révélateurs de l'imaginaire idéal des enseignants.

J'ai exploré plus spécifiquement ces dimensions à travers la question des normes intériorisées par l'enseignant : « Ces différentes notions (croyances, convictions, représentations, théories ou modèles implicites, savoirs, théories personnelles) sont intimement liées à celle de norme intériorisée » (PUB08 : 18). De telles normes sont inhérentes à l'agir professoral : le professeur « n'a d'autre choix que de construire son agir en fonction de sa réserve d'expériences, de ce

les significations construites reflètent un sentiment d'appartenance au métier » (*ibid.* : 54). Je reviendrai sur la notion de reconnaissance au point 3.3.4. (p. 133).

¹²⁷ L'ensemble composé des représentations, croyances et savoirs des enseignants, étudié par M. Cambra Giné (2003), constitue également une notion très riche.

qu'il connaît et reconnaît et qui a fini par devenir "sa" norme » (Cicurel, 2011a : 227). À travers l'analyse de corpus du groupe IDAP, j'ai cherché à comprendre les normes intériorisées par les enseignants concernant le fonctionnement des interactions en classe de langue (COMI17, CHAP12, PUB08). Dans les entretiens d'auto-confrontation, les professionnels sont amenés à expliciter leurs normes, tant du point de vue de la fréquence de leurs actions, par des typifications, que du point de vue de la prescription, au moyen de préceptes ou de maximes professorales. J'ai souhaité analyser les réactions des enseignants lorsqu'ils prennent conscience d'écart entre leurs pratiques effectives et les normes qu'ils se sont constituées. Il m'a également semblé intéressant de m'interroger sur les sources de ces normes intériorisées, notamment la formation et l'expérience, ce qui a fait ressortir la question de l'autorité, notion qui a été abordée au sein de l'équipe IDAP il y a quelques années. Le lien entre les normes intériorisées et l'imaginaire idéal des enseignants m'apparaît de façon évidente et témoigne clairement de mon intérêt pour l'imaginaire de soi dans l'agir professoral. Un autre aspect que j'ai développé concerne la construction d'un agir chevronné.

3.2.2. Ce qui se construit au fil de l'expérience, ou l'acquisition progressive d'un agir expérimenté

C'est en préparant ma communication (COMI25) pour le colloque de l'ACEDLE à l'automne 2019 que j'ai pris conscience d'un axe structurant dans mes travaux autour de l'agir professoral : celui de l'acquisition progressive d'un agir expérimenté¹²⁸. Dans l'article de présentation du numéro thématique sur la fabrique de l'action enseignante que C. Carlo et moi avons rédigé, nous nous demandions « comment se constitue, au fil de l'exercice du métier, l'identité professionnelle des enseignants de langue » (PUB07 : §2). L'appropriation du rôle d'enseignant fait écho à la construction du répertoire didactique, défini comme le « stock de savoirs, d'expériences antérieures, de modèles intériorisés d'un enseignant » (Cicurel, 2011a : 218-219). Pour faire face aux situations qui se présentent, le professeur puise dans cet ensemble hétéroclite de ressources, qui contient également les normes intériorisées que j'ai évoquées plus haut. Selon M. Causa (2012 : 28), le professionnel intègre de tels modèles de référence de façon plus ou moins consciente par imitation ou par imprégnation. L'auteure insiste sur l'importance des représentations. À mon sens, les imaginaires idéels sont également à l'œuvre.

Cependant, mon objet d'intérêt ici ne repose pas tant sur le contenu du répertoire didactique que sur la façon dont il se forge et évolue à travers la pratique professionnelle, ce qui conduit à s'interroger sur la manière dont se transforment l'imaginaire de soi de l'enseignant et plus globalement son imaginaire professoral. J'ai ainsi souhaité comprendre les apports de l'expérience dans l'agir professoral (PUB09). M. Tardif et C. Lessard soulignent l'influence chez le praticien « de sa propre histoire de vie, de sa trajectoire à la fois personnelle et sociale, de sa formation antérieure, etc. » (1999 : 375-376). Selon F. Cicurel (2011a : 123), l'enseignant s'appuie sur ce que A. Schütz nomme sa « réserve d'expériences antérieures » ([1971] 2008 : 105) pour élaborer des schèmes d'interprétation du monde. Quel rôle les professeurs de langue

¹²⁸ Cet intérêt n'est certainement pas étranger à l'élaboration de mon propre répertoire au fil de mon expérience...

attribuent-ils à l'expérience dans la construction de leur action et l'élaboration de leur identité professionnelle ?

L'analyse de corpus du groupe IDAP constitués d'interactions et d'entretiens d'auto-confrontation m'a permis de mettre en relief l'importance de l'expérience pour l'élaboration de routines (PUB09). Ces « plans intériorisés par l'expérience, automatisés » (Tochon, 1993 : 93) qui s'acquièrent à travers la pratique constituent autant de ressources pour agir. En se fondant sur des situations qu'ils ont déjà expérimentées, les enseignants diminuent d'une part le nombre de décisions à prendre et d'autre part le risque de se laisser déstabiliser pendant le cours. C'est en ce sens que F. Cicurel considère les routines comme « une protection contre l'inconnu et l'imprévu » (2007b : 25). J'ai ainsi pu relever dans les verbalisations des enseignants des traces de typifications de l'action. Cette notion, développée par A. Schütz ([1971] 2008) et reprise par L. Filliettaz (2005) puis F. Cicurel (2011a), renvoie aux scripts acquis par l'expérience. De tels schèmes, qui résultent de l'évaluation d'actions antérieures, conduisent à des généralisations. J'ai étudié les termes employés rendant compte de la mobilisation de ressources typifiantes. Les expériences engrangées ne concernent pas uniquement leur propre action : les enseignants ont également recours à des typifications pour procéder à des catégorisations concernant les apprenants. On voit ici l'importance de l'imaginaire de l'Autre et la tendance humaine à insérer l'inconnu dans du déjà-connu¹²⁹. Afin de faciliter les prises de décision, les professeurs procèdent par analogie et reconnaissent dans un élève les traits qu'ils ont observés chez d'autres, ce qui leur permet d'adopter un comportement similaire¹³⁰. Le dernier point qui m'a intéressée pour cette étude concerne l'évolution de l'agir professoral grâce à l'expérience : au cours d'entretiens d'auto-confrontation, les enseignants peuvent rendre compte de changements dans leur approche.

Une autre façon d'envisager ce qui se construit au fil de l'expérience consiste à comparer les discours de professeurs novices et expérimentés (Rivière & Cadet, 2011). V. Laurens et moi avons ainsi envisagé la perception des risques chez deux enseignantes, l'une débutante et l'autre chevronnée¹³¹ (PUB10). Dans ce texte lui rendant hommage, nous partons des réflexions de F. Cicurel (2007b) qui considère l'enseignement comme une performance conduisant à un sentiment de réussite ou d'échec : « par l'improvisation qu'elle requiert, l'action enseignante peut présenter certains risques. Elle peut faire perdre la face à l'acteur enseignant, lui valoir une

¹²⁹ Cette réflexion fait écho à l'importance de la reconnaissance d'analogies dans la réception artistique et la perception en général.

¹³⁰ Je revendique dans le cadre de l'agir professoral une démarche compréhensive. Dans une perspective d'approche critique des dimensions interculturelles (3.4.2., p. 142), je soulignerai certains risques inhérents aux catégorisations de l'Autre, qui n'apparaît plus comme une « énigme » si son comportement est considéré comme prévisible. Cependant, une anticipation des réactions des apprenants dans la préparation des cours et les interactions didactiques est inévitable : elle permet de libérer l'esprit de l'enseignant qui peut focaliser son attention sur d'autres éléments indispensables.

¹³¹ V. Rivière souligne à ce sujet que les discours réflexifs tenus par les enseignants ne présentent pas le même enjeu selon l'expérience qu'ils ont engrangée : « Pour les [novices], il s'agirait d'une *mise en intelligibilité*, alors que pour les [chevronnés], il s'agirait davantage d'une *mise en visibilité* » (2019 : 101). Si les premiers doivent apprendre à décrire ce qui se passe, F. Cicurel a précisé lors de la soutenance d'HDR de V. Rivière que cela nécessitait pour les seconds de rompre avec le sens pratique et se voir sous un nouveau jour. Cette expression signifie que son imaginaire de soi est confronté à un autre imaginaire de soi, et ce serait là tout le principe de l'auto-confrontation.

mauvaise réputation [...], lui faire perdre l'estime de soi » (*ibid.*, 2011a : 134). À travers l'analyse de deux corpus d'interactions et d'entretiens d'auto-confrontation, l'un recueilli par V. Laurens dans le cadre de sa thèse et l'autre par moi au CUEF (avec l'enseignante Elsa), nous nous sommes demandé si les dangers étaient perçus différemment en fonction de l'expérience professionnelle. Pour cela, nous avons identifié des risques à quatre niveaux : la gestion du temps en lien avec la mise en œuvre de la planification, la progression des apprenants, les pratiques interactionnelles et les savoir-faire méthodologiques. Si des préoccupations communes apparaissent, la posture mise en œuvre varie clairement : l'enseignante novice manifeste une insécurité méthodologique alors que la professeure chevronnée affiche une assurance¹³², notamment en ce qui concerne les pratiques interactionnelles et la relation interpersonnelle.

Dans le prolongement de cette réflexion, j'ai souhaité me focaliser sur cette même enseignante chevronnée et observer ses réactions aux obstacles (COMI23, PUB11). L'expérience aide les professeurs de langue à élaborer des routines et à gérer l'imprévu, mais cela ne signifie pas pour autant que les difficultés sont absentes. La notion de vision professionnelle développée par C. Goodwin (1994) m'a semblé très utile pour comprendre ce qui aide les praticiens à reconnaître les obstacles et à prendre des décisions. Cette expertise qui s'acquiert au fur et à mesure permet d'interpréter des phénomènes caractéristiques de situations professionnelles. Le sentiment d'efficacité personnelle (Bandura, 2003) joue également un rôle fondamental. Il s'agit de la croyance en ses capacités à effectuer des actions et l'on se situe bien là dans l'imaginaire de soi. Elsa, en tant qu'enseignante chevronnée, dispose d'une vision professionnelle et d'un fort sentiment d'efficacité personnelle. Elle est ainsi en mesure de mobiliser son expérience et son expertise. Cette confiance dans son rôle et ses pratiques¹³³ explique les postures qu'elle met en œuvre pour gérer des obstacles : elle privilégie l'empathie et l'exigence envers les apprenants.

Les résultats des trois études que je viens de mentionner pourraient sembler « évidents ». Est-il nécessaire de s'interroger sur les apports de l'expérience dans l'agir enseignant, de comparer l'approche d'une enseignante novice et d'une enseignante chevronnée ou encore d'observer les réactions de cette dernière lorsque des risques se présentent ? Ne s'agira-t-il pas dans tous les cas de mettre en évidence l'insécurité lors des premiers pas et par contraste la confiance engrangée grâce à l'expérience ? Il me semble que tout cela ne va pas de soi et qu'il est important de documenter précisément les postures enseignantes en se plaçant dans leur perspective, afin de mieux saisir ce qui se joue dans l'acquisition d'un agir chevronné¹³⁴. Des études de cas sont à mon sens pleinement nécessaires dans une démarche ethnographique.

Toujours avec cette même visée de comprendre l'acquisition de l'identité enseignante, j'ai procédé à une analyse complémentaire dans un contexte tout à fait différent, celui de la

¹³² J'entends ici l'assurance dans une perspective goffmanienne comme « une variété importante de la figuration » grâce à laquelle « une personne peut maîtriser son embarras, et, par là, écarter l'embarras que cet embarras pourrait susciter chez les autres ou en elle-même » (Goffman, [1967] 1974 : 15-16)

¹³³ Elle manifeste globalement une adhésion à ce qu'elle observe sur les vidéos.

¹³⁴ Je pars ici du principe que l'agir chevronné implique un agir « expert », mais force est de reconnaître que ce n'est pas nécessairement le cas. Comme le précise F. V. Tochon, « la durée d'expérience n'est pas synonyme d'expertise » (1993 : 138).

télécollaboration entre des étudiants inscrits en Master 2 Didactique du FLE et interculturalité à l'Université Paris Descartes et des apprenants de français de Hong Kong Baptist University. Les premiers jouent le rôle de tuteurs en ligne pour les seconds à travers des interactions asynchrones. J'ai souhaité comprendre comment les enseignants en formation acquéraient progressivement un agir tutorial à distance dans cette situation inédite pour eux (COMI14, PUB12). Je me suis focalisée pour cela sur les carnets de bord rédigés par un binôme de tuteurs novices dans lesquels ils font part de la perception de leur action. Sur quelles ressources s'appuie leur agir tutorial ? Comment s'élabore un répertoire didactique à distance ?

J'ai d'abord observé la construction d'une « action conjointe » (Sensevy & Mercier, dir., 2007), d'une part avec l'apprenant auquel les deux tuteurs s'adaptent et d'autre part dans la collaboration au sein du binôme. Confrontés à une expérience nouvelle, les enseignants en formation prennent appui sur des modèles qu'ils ont intériorisés dans d'autres contextes. On voit à nouveau apparaître l'importance de la reconnaissance d'analogies. Lorsque les repères manquent, qu'ils sont confrontés à l'inconnu, les sujets puisent dans leur imaginaire, ou plus précisément leur imagination reproductrice pour ramener le non-connu à du déjà-connu. De façon intéressante, les pratiques qu'ils élaborent sont très vite considérées par les tuteurs comme des routines, ce qui témoigne de la rapidité avec laquelle de nouveaux éléments sont intégrés au répertoire didactique.

J'aimerais rendre compte pour terminer d'un nouveau corpus que j'ai constitué et que j'ai commencé à étudier. Il s'agit de réactions d'enseignants de langue à des textes qu'ils avaient rédigés pendant leur formation et au cours desquels ils se projetaient dans l'enseignement¹³⁵. C'est dans ce cadre (COMI25, PUB13) que j'ai proposé la notion d'imaginaire professoral. Les retours des praticiens sur leur vision de l'enseignement mettent en évidence ce qui est en jeu dans les premières années d'enseignement au fur et à mesure de la construction de l'identité enseignante et de la constitution du répertoire didactique. Ils m'ont permis plus spécifiquement de révéler le rôle de l'imaginaire de soi et de l'imaginaire de l'Autre au cours de cette période et, partant, de comprendre comment ces imaginaires de l'enseignement, de soi et de l'Autre évoluent¹³⁶. J'ai analysé les écarts qui figurent dans ces retours, entre ce qui avait été imaginé par les enseignants en formation et l'expérience qu'ils ont vécue sur le terrain. Lorsque l'image de l'Autre ne correspond pas à l'Autre imaginé, ces professionnels adoptent trois types de réactions : ils s'adaptent aux apprenants, s'affirment ou bien résistent au public. Quand leur image de soi ne correspond pas à leur imaginaire de l'enseignant de langue, les praticiens sont amenés à faire évoluer leur imaginaire professoral, enrichissant ainsi leur répertoire didactique au fil des obstacles qui se présentent.

Grâce à cette étude, j'ai pu identifier trois éléments qui se jouent particulièrement dans ces premières années d'enseignement, au fur et à mesure de l'élaboration de l'identité

¹³⁵ Les textes constituent des biographies formatives rédigés par les étudiants inscrits dans mon cours d'observation de classe en Master 1 Didactique des langues parcours FLES à l'UGA. J'ai sollicité les anciens étudiants pour qu'ils réagissent à ces productions qu'ils avaient écrites il y a six, cinq, quatre, trois ou deux ans.

¹³⁶ Cette réflexion fait écho à la notion d'éthos professionnel proposée par A. Jorro pour mettre en évidence « à la fois le rôle des valeurs dans la représentation du métier et le désir de métier qui se traduit par des projections professionnelles » (2011b : 52).

professionnelle : l'adaptation à la réalité des publics et des contextes afin de vaincre les obstacles qui se présentent, le dépassement des interrogations quant à sa place et sa légitimité, l'acquisition d'une confiance en ses choix et ses pratiques, qui se traduit par un sentiment d'efficacité personnelle et d'agentivité. Cette dernière notion, qui renvoie à la capacité d'action du sujet (Butler, 2004 ; Duranti, 2004), me semble fondamentale pour comprendre l'imaginaire de soi, particulièrement dans le cas des enseignants novices¹³⁷.

L'analyse de ces différents corpus m'a conduite à réfléchir aux traits de l'agir chevronné. Un enseignant expérimenté est en mesure de ne pas se laisser déstabiliser au moindre accroc. Cela implique de disposer en suffisance de ressources et de stratégies dans son répertoire didactique pour s'adapter lorsque les contextes diffèrent de ceux imaginés et garder son sang-froid en cas d'imprévu. Cette capacité ne signifie pas pour autant qu'un professeur chevronné ne puisse pas se remettre en question et faire évoluer ses approches. En effet, comme le relève F. Cicurel, « [l]a pensée enseignante est une pensée en mouvement, une pensée non figée, qui avance en se reprenant » (2016 : 26). Une seconde caractéristique me semble être le sentiment d'efficacité personnelle et de légitimité, ce qui ne veut pas dire pour autant que les enseignants expérimentés sortent systématiquement satisfaits de leur cours¹³⁸ ou qu'ils ne manifestent plus d'inquiétudes. La posture de confiance en ses pratiques intervient notamment lors de la préparation des séances.

3.2.3. L'action professorale en cours de langue, entre imaginaire projectif et adaptation

F. Cicurel définit l'agir professoral comme « l'ensemble des activités 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 » (2007a : 213). Lorsque ces activités sont préconçues, je considère qu'elles se situent au niveau de l'imaginaire de l'enseignant. Nous avons vu au premier chapitre (1.3.3. Communication fictionnelle en classe de langue et processus imaginatif de l'enseignant, p. 45) que la projection d'actions en amont du cours en vue de la planification reposait sur l'imagination. Comme le précise A. Schütz,

« [t]out projet consiste en une anticipation du futur menée sur le mode [*sic.*] l'imagination. Or ce n'est pas le processus de l'action au moment où il se déroule mais l'acte imaginaire comme s'il s'était réalisé qui est le point de départ de tous les projets que l'on peut faire » ([1971] 2008 : 26)

C'est en ce sens que V. Rivière et L. Cadet se focalisent sur l'imaginaire lié « à l'action même d'enseignement considérée dans ses trois phases (avant, pendant et après le cours), c'est-à-dire inscrite dans le temps et revêtant une part de création » (2009 : 42). Elles envisagent ainsi le projet d'enseignement comme une « mise en fiction du temps didactique » (*ibid.* : 46) à travers laquelle l'enseignant « projette [...] son action dans le futur, feint le déroulement d'un cours,

¹³⁷ Des travaux sur la question ont été menés dans le domaine anglosaxon (Toom, Pyhältö & O'Connell Rust, dir., 2015).

¹³⁸ Je me rappelle très bien les premières observations de classe que j'avais réalisées en 2006 lors de mon Master 1 dans des cours du DULF à l'Université Sorbonne Nouvelle. L'enseignante, Marie-Françoise Rallier, n'était pas pleinement satisfaite de son cours, alors qu'elle était chevronnée et reconnue. Cela m'avait semblé alors très intéressant et « libérateur ».

conçoit une action qui n'existe pas encore » (*ibid.*). Le rôle central de cette planification est mis en relief par F. Cicurel : « l'action dans la classe est l'actualisation d'un projet qui la précède et qui est marqué par la préparation du cours et une forte anticipation de ce qui peut se passer » (2007a : 217). Les entretiens d'auto-confrontation permettent de révéler l'intentionnalité de l'enseignant et les motifs d'action qui le guident.

Cependant, à mon sens, l'imaginaire est doublement présent dans la préparation de l'action didactique, non seulement par la mobilisation de l'imaginaire projectif de l'enseignant mais aussi par la convocation de son imaginaire idéal. Préparer son cours, c'est en effet construire une image mentale qui organise l'unité d'enseignement (Tochon, 1993 : 79). Cette activité de planification, dont le degré de précision varie selon les professeurs, est largement influencée par leurs théories implicites. Pour M. Cambra Giné, les représentations, croyances et savoirs « influent sur la structuration effective des cours », à la fois lors « des décisions pré-actives, réfléchies et personnelles (malgré l'importance des contraintes temporelles et institutionnelles en général, et des effets de la manuelisation) » et lors « des décisions interactives, rapides, "on line" » (2003 : 228). L'importance de la prise de décisions est telle que P. Perrenoud voit dans l'activité enseignante « une succession de microdécisions de tous ordres » (1994 : 23).

Je dirais donc que pendant le cours l'imaginaire projectif de l'enseignant et son image de soi s'adaptent constamment à l'image de l'Autre qu'il perçoit, même lorsqu'il prend la décision de ne pas faire évoluer sa planification. À travers les entretiens d'auto-confrontation, « [c]e qui, dans la pensée, est fugace prend [...] corps discursivement » (Cicurel, 2019b : 4). C'est ainsi que l'on peut avoir accès au foisonnement intérieur, à la « boîte noire » qui se cache derrière l'action apparente des praticiens, et notamment à ces microdécisions dès lors que l'inattendu émerge. La planification élaborée par l'enseignant est en effet nécessairement modifiée dans le cours de l'action par les événements de la classe (Vinatier & Altet, 2008 : 10). M. Cambra Giné relève ainsi le rôle fondamental des « apprenants, qui conduisent eux aussi la dynamique de la classe par la pression de leurs initiatives et leurs réactions verbales et non verbales » (2003 : 228), amenant inévitablement l'enseignant à improviser.

C'est dans une publication en particulier que j'ai eu l'occasion d'aborder cette question fondamentale pour l'agir professoral. V. Delorme et moi nous sommes intéressées précisément aux réactions des professeurs de langue lorsqu'ils sont confrontés à l'imprévu (PUB14). Nous avons envisagé cette tension entre la planification et l'émergence en lien avec l'auto-évaluation de son action par le praticien. Les écarts entre ce qui avait été anticipé, *imaginé* et ce qui se produit de façon inattendue peuvent être appréhendés de façon variée selon les enseignants. Si certains perçoivent comme un danger la difficulté à gérer la déplanification¹³⁹, d'autres au contraire sont demandeurs de cette activité d'improvisation. Ceux qui valorisent l'adaptation

¹³⁹ Certains auteurs considèrent que la perception de l'imprévu varie selon l'expérience de l'enseignant : « Dans l'appréciation de la réussite interactionnelle d'un professeur novice, inquiet pour sa performance, compte essentiellement le fait d'avoir pu faire ce qui était prévu dans le temps imparti » (Cicurel, 2011a : 140). Pour L. Ria (2007), la satisfaction des enseignants débutants est fréquemment liée à la congruence entre le déroulement du cours et la planification anticipée. J'ai proposé cette idée dans mes cours d'agir professoral et les participants qui étaient enseignants novices ont exprimé un certain désaccord. Des variations peuvent ainsi être observées.

font preuve de ce que F. Cicurel appelle la flexibilité communicative¹⁴⁰ en « saisi[ssant] les occasions que lui donne le groupe et en [en] fai[sant] un objet de médiation du savoir à transmettre » (2005 : 180).

V. Delorme a étudié la posture de résistance revendiquée par certains enseignants qui, face aux initiatives des apprenants, cherchent à maintenir le déroulement prévu du cours. Pour ma part, j'ai mis en évidence l'ambivalence des professionnels qui expriment à la fois une satisfaction et une insatisfaction lorsque les réactions du public ne suivent pas le projet établi en amont et qu'ils doivent s'écarter de ce qu'ils avaient planifié. Dans ce cadre, il me semble intéressant d'étudier les verbes utilisés par les praticiens mais aussi les chercheurs : *s'adapter* à l'imprévu est bien plus positif que de *céder* aux élèves, *résister* implique une action noble à l'opposé de *camper sur ses positions*. Je considère ainsi que l'analyse des prises de décision des enseignants au cours de l'action révèle leurs convictions et, partant, leur imaginaire professoral.

Lorsque l'imprévu surgit, des « dilemmes » (Tochon, 1993 : 96) ou encore des « tensions » (Altet, 2008 : 48) voient le jour et ils sont bien souvent liés à la relation interpersonnelle enseignant/apprenants. Comme le soulignent V. Rivière et L. Cadet, les discours réflexifs mettent en lumière « une oscillation entre l'ego et l'alter, entre le caractère subjectif et intersubjectif du discours ; on construit des savoirs partagés à partir de l'expérience de l'autre » (2009 : 50). C'est à présent sur ce rapport à l'Autre que je vais me focaliser.

3.3. Imaginaire de l'Autre et relations interpersonnelles

Les entretiens d'auto-confrontation « traduit[a]nt une perception de soi et des autres » (Cicurel, 2019b : 2), je trouve important d'envisager l'imaginaire de l'Autre, en parallèle de l'imaginaire de soi. La question de la relation interpersonnelle, que je considère centrale dans l'agir professoral, constitue un autre axe structurant pour mes travaux. J'envisagerai d'abord le rapport enseignant/apprenants dans les interactions, avant de me concentrer sur la mise en discours de la relation didactique dans les discours réflexifs. J'aborderai dans ce cadre l'humour, les émotions et les dilemmes, puis les malentendus spécifiques aux dispositifs de télécollaboration. Je terminerai par la façon dont les relations interpersonnelles sont réinterprétées dans un corpus de biographies langagières.

3.3.1. Négociation de la relation interpersonnelle dans les interactions

On le sait, la relation interpersonnelle se co-construit dans les interactions selon deux dimensions, un axe vertical avec un continuum de la hiérarchie à l'égalité, et un axe horizontal où les locuteurs font preuve de distance ou au contraire de proximité. Les observables de cette relation sont également bien connus : les salutations, les termes d'adresse, le registre, le récit de soi ou encore la formulation de questions. L'École de Palo Alto (Watzlawick, Helmick Beavin & Jackson, [1967] 1972) s'est particulièrement interrogée sur ces aspects. En linguistique interactionnelle, C. Kerbrat-Orecchioni (1988, 1992, 2005) a contribué à diffuser les travaux anglo-saxons, notamment ceux d'E. Goffman autour de la figuration ([1967] 1974)

¹⁴⁰ F. Cicurel reprend ici la notion de flexibilité communicative proposée par J. Gumperz (1989), qui entend par là l'adaptation des stratégies du locuteur à son auditoire dans un contexte non didactique.

et de P. Brown et S. Levinson ([1978] 1988) concernant la politesse verbale. Dans le champ des sciences de l'éducation, il faut mentionner les travaux de M. Postic ([1979] 2001). En didactique des langues, V. Bigot (2002, 2005a, 2005b) a étudié la négociation de la relation interpersonnelle au fil des interactions et particulièrement les variations dans sa construction selon les enseignants. Ces différentes lectures m'ont grandement influencée.

À mes yeux, l'imaginaire idéal joue un rôle essentiel dans l'élaboration de la relation interpersonnelle (Blin, 2008), que l'on se situe en contexte didactique ou non, L'imaginaire de soi, l'imaginaire de l'Autre mais aussi l'imaginaire de la relation sont en jeu. La notion d'imaginaire dialogique proposée par M.-T. Vasseur (2001), que j'avais déjà mobilisée dans mon mémoire de Master 2 (MEM2), m'apparaît ici très utile. Elle renvoie à la conception de sa place et de celles de ses interlocuteurs, en lien avec la représentation de l'expertise, aux images de la tâche et de la situation. Ces idées intuitives influencent le fonctionnement des échanges, par exemple l'organisation, l'initiation ou encore le contrôle des thèmes. Chacun s'attribue une place et en assigne une à ses partenaires (François, 1990 ; Vion, [1992] 2000). De nature instable, elles font l'objet de négociations, ce qui conduit à des transformations au cours du dialogue (Kerbrat-Orecchioni, 1992)¹⁴¹. Les rôles conversationnels (Vion, *ibid.*) sont eux aussi co-élaborés par les participants. Certaines interactions sont caractérisées par une inégalité des places. C'est le cas de la communication exolingue, du fait de la maîtrise asymétrique de la langue, mais aussi des échanges en classe de langue, où l'on peut considérer de façon schématique que les apprenants se situent en position basse, alors que l'enseignant occupe une place haute, du fait de sa responsabilité et de son expertise.

Ce qui m'intéresse particulièrement, ce sont les moments de négociation de la relation interpersonnelle (Cambra Giné, 2003 : 88 ; Romain, 2009 : 205) qui conduisent à une redistribution des rapports de rôles et de places, et ainsi à une réduction de l'asymétrie (van Lier, 1996 : 175). Les initiatives des apprenants, qui font preuve d'humour, contestent l'enseignant, défendent leur territoire d'apprentissage, justifient leurs erreurs ou entrent dans la communication ordinaire, favorisent de tels repositionnements (Cicurel, 1991, 1994 ; Bigot, 2005b). Ces phénomènes apparaissent dans le cadre de déritualisations (Moore & Simon, 2002), notion que j'ai introduite au chapitre précédent (2.2. Œuvres d'art et implication des apprenants dans les interactions, p. 77) en lien avec l'implication des apprenants. Il s'agit de moments de redéfinition des rapports de places et de rôles qui permettent une remise en question du contrat didactique¹⁴². Il est possible de cette manière de dépasser une visée figée de la relation didactique, les imaginaires dialogiques des uns et des autres évoluent et je trouve personnellement cela très salutaire.

Une telle dynamique est apparue dans l'activité de commentaire de photographies que j'ai analysée (MEM2, THE). Du fait de la posture inhabituelle de médiateur que j'occupe, je laisse

¹⁴¹ On peut mentionner ici les taxèmes (Kerbrat-Orecchioni, 1992), ces faits sémiotiques qui déterminent les rapports de places.

¹⁴² Un rééquilibrage des rapports de places est favorisé par certains contextes, comme des cours de français sur objectifs spécifiques, où les apprenants disposent d'une expertise concernant le contenu (Cicurel, 2001), ou encore dans les séquences de cours où les élèves expliquent le fonctionnement de leur langue (Auger, 2005).

vacant le rôle d'expert. Ce positionnement en retrait, qui s'explique par ma volonté d'encourager les initiatives et l'autonomie des apprenants, peut se révéler déconcertant. J'ai ainsi souhaité analyser les réactions des participants à cette configuration inédite (COMN02, PUB15, ACT03, COMI04, PUB01, PUB03). Va-t-on vers une inversion des rôles traditionnels de la classe de langue ? J'ai pu observer de façon récurrente un exercice par les apprenants du rôle interactionnel de l'enseignant, témoin de leur imaginaire dialogique. Cela se manifeste par des initiatives inattendues, cherchant à délimiter le début et la fin de séquences, à participer au choix des supports ou encore à m'assigner des tâches, comme la recherche d'informations. Les participants m'ont également invitée à prendre part au commentaire de photographies à travers une sollicitation de mon point de vue. En interrogeant celui qui interroge, ils se positionnent sur un pied d'égalité¹⁴³. Ce phénomène a été relevé par V. Bigot dans les interactions qu'elle a analysées en classe de conversation : en retournant à l'enseignant les questions qu'il pose, les apprenants l'encouragent à « tenir un rôle interactionnel plus proche de celui des apprenants et d'établir, par là même, une relation un peu plus égalitaire » (1996 : 42). De tels exemples témoignent à mon sens de l'implication des participants, ils révèlent leur imaginaire de soi et de l'enseignant.

Il me semble judicieux d'analyser ici également les réactions de l'enseignant. Accepter d'entrer dans la conversation, c'est valider une interaction symétrique lors d'un « module » (Vion, [1992] 2000) qui suspend les catégories d'enseignant et d'apprenant (Ishikawa, 2005 : 58). Il m'est arrivé effectivement de m'exprimer sur les photographies, ce qui a permis un renversement momentané des rôles. Cependant, j'ai souvent esquivé les questions pour éviter de me positionner comme expert (cf. 2.2.2. Des conditions favorables à l'appropriation, p. 79) et l'on a ici des indices à la fois de mon imaginaire dialogique et de mon imaginaire professoral. Je reviendrai sur cette question de l'implication des enseignants dans les perspectives de recherche au point 3.5.3. (p. 152). Comme le souligne V. Bigot (1996 : 42), ne pas entrer dans la conversation, quand bien même l'objectif est de laisser la parole aux apprenants, conduit au maintien d'une inégalité.

Il y a là quelque chose de l'ordre du paradoxe dès lors que la communication sort d'une dimension strictement didactique (Cicurel, 2011a : 46). Soit l'enseignant laisse la conversation se développer, au risque de quitter son rôle de professeur et de « perd[re] sa place d'interactant expert » (*ibid.*). Soit il choisit de rester dans son rôle traditionnel et dans ce cas, il n'aide pas les apprenants à acquérir une compétence conversationnelle : « s'il intervient, il brise l'élan conversationnel et [...] renonce alors à laisser les apprenants devenir les protagonistes d'une communication comme on espère qu'ils le seront à l'issue de l'enseignement » (*ibid.* : 46-47). L'enjeu était légèrement différent pour moi, dans la mesure où je cherchais précisément à rester dans un rôle neutre pour favoriser la gestion autonome des interactions par les apprenants. C'est ainsi que l'humour a pu émerger à l'initiative des participants.

¹⁴³ Je me rappelle également en tant qu'étudiante avoir fréquemment retourné les questions que nous posaient les lectrices d'anglais afin d'introduire de la réciprocité dans les échanges.

3.3.2. Humour et construction de la relation interpersonnelle

J'aimerais ici envisager l'humour à la fois dans les interactions didactiques et dans les discours réflexifs d'enseignants. La liberté accordée aux apprenants au cours de l'activité de commentaire de photographies a encouragé des échanges sur un mode proche de la conversation avec une grande spontanéité. La communication entre les participants est personnalisée, elle sort du contexte didactique. La finalité devient alors interne : « parler pour le plaisir, parler pour connaître l'autre, parler pour raconter » (Cicurel, 1991 : 265). Des plaisanteries apparaissent ainsi à l'initiative des apprenants (PUB03) et donnent parfois lieu à des négociations des identités (COMN02, ACL02). Lors de telles remarques humoristiques, « il y a tentative de détournement du mode de communication didactique pour aborder l'autre en tant que personne » (Cicurel, 1991 : 264). Je considère qu'il est bien question ici de l'image de soi et de l'Autre, lorsque l'on s'adresse à l'Autre non comme un apprenant mais comme une personne, lorsque l'on parle non en tant qu'élève mais en tant que sujet. La dimension ludique introduite produit une proximité et une égalité au niveau de la relation interpersonnelle.

Cependant, ce sont souvent les enseignants qui initient l'humour. Celui-ci gagne alors à être mis en relation avec la question du style d'enseignement, « ensemble de traits qui représentent les façons de faire de l'enseignant » (Cicurel, 2011a : 148). C'est cette notion qui a été retenue pour caractériser les manières de faire de S., professeure de FLE chevronnée dans une université française, dont les cours sont « plébiscités » (Carlo, 2005 : 105) et considérés comme « vivant[s] » (*ibid.* : 106) par les étudiants. Le rythme particulièrement enlevé se manifeste par une théâtralisation, une proximité avec la conversation ordinaire, des plaisanteries, de la dérision et des rires. Comme C. Carlo (*ibid.* : 110), F. Cicurel (2005 : 189 ; 2011a : 163) souligne la capacité de cette enseignante à impliquer les apprenants. Une complicité apparaît avec les étudiants, qu'elle n'hésite pas à taquiner (*ibid.*, 2011a : 162). C'est bien la relation interpersonnelle enseignant/apprenant qui est en jeu ici. L'imaginaire professoral de l'enseignante est tel qu'il ne lui interdit pas de sortir du didactique pour y revenir à travers une énonciation métalinguistique. Une telle « alternance régulière entre deux macro-types d'interventions (interventions didactiques, interventions visant à maintenir le lien interactionnel » (Carlo, 2005 : 112), qui contribue à la vivacité du cours, relève du « naturel didactique » (*ibid.*). Je n'ai pas eu l'occasion d'étudier personnellement ces interactions mais je trouve que les différentes dimensions qui ont été développées par C. Carlo comme F. Cicurel sont très riches pour mieux appréhender l'humour et la relation interpersonnelle qui se construit.

C'est à travers l'analyse d'autres corpus du groupe IDAP que j'ai été amenée à envisager l'humour comme une ressource de l'agir professoral, revendiquée par les enseignants de langue qui s'auto-catégorisent comme étant « drôles » (PUB16, COMI07). J'envisage en ce sens cette facette comme faisant partie de leur répertoire didactique. Je me suis particulièrement intéressée aux justifications du recours à l'humour dans les entretiens d'auto-confrontation et à la caractérisation de ses formes par les praticiens eux-mêmes. Ce sont la connivence et la complicité qui sont souvent mises en avant et on voit bien le lien avec la construction d'une relation interpersonnelle proche. Cependant, pour que cette relation soit également égalitaire,

l'humour doit être compris et pouvoir être initié par les apprenants. Le changement de registre en langue étrangère n'a rien d'évident. Les deux enseignantes des corpus manifestent ainsi une inquiétude quant à la réception de leur humour¹⁴⁴ et expriment quelques dilemmes. La relation interpersonnelle est en effet source de sentiments parfois contradictoires, comme nous le verrons dans la section suivante.

3.3.3. La relation interpersonnelle, source d'émotions et de dilemmes pour l'enseignant

Je vais à présent aborder la dimension affective (Bogaards, 1988) sous l'angle de la relation interpersonnelle qui se construit entre enseignant et apprenants de langue. Cet aspect m'attire fortement et j'ai eu l'occasion de l'envisager sous différents angles. Comme je l'ai précisé au chapitre 1, le mouvement actuel en didactique des langues qui valorise la subjectivité place sur le devant de la scène les émotions. Définies comme « des phénomènes sensibles éprouvés en première personne se développant et circulant de manière continue entre le corps et l'esprit » (Ria, 2007 : 101), celles-ci ne doivent pas être opposées à la raison (Gendron, 2007). Pour L. Vygotski, séparer la pensée et l'affect revient à se priver de « la possibilité d'expliquer les causes de la pensée elle-même » ([1934] 1997 : 40). Les spécialistes des neurosciences (Damasio, [1999] 2002 ; LeDoux, 2003) reconnaissent également le rôle fondamental joué par les émotions. L. Ria (2007 : 103) distingue deux positions habituelles à ce propos. Les émotions peuvent être appréhendées comme une cause de perturbation ou d'inhibition qu'il convient de contrôler. D'autres les considèrent comme une forme d'« énergie vitale » (*ibid.*) à l'origine de l'action humaine.

C'est d'abord sur les émotions verbalisées par les apprenants que j'ai souhaité porter mon attention, dans le cadre de l'activité de commentaire de photographie. La dimension sensible qui m'intéressait était ainsi directement liée à la réception artistique et au fait de *se* dire à travers à travers une œuvre. Cependant, en dehors de ce contexte spécifique, l'apprentissage des langues est indéniablement une source d'émotions multiples (Imai, 2010 ; Riquois, 2018 ; Audrin, dir., 2020) et c'est en ce sens que J. Arnold (2006 : 407) préconise de ne pas négliger la dimension affective au profit de l'aspect cognitif.

À travers l'exploration de l'agir professoral, ma perspective s'est tournée vers les nombreuses émotions qui jouent un rôle à part entière dans la vie des enseignants (Sutton & Wheatley, 2003 ; Zembylas, 2003). L. Ria (2007) observe particulièrement l'importance des émotions chez les professeurs novices, l'anxiété diminuant au fur et à mesure de l'expérience acquise. Cependant, novices comme débutants se situent « entre plaisir et souffrance » (*ibid.* : 118). Les émotions positives, comme la joie, la satisfaction, le plaisir, la fierté, l'enthousiasme, apparaissent avec le sentiment de progression vers la réalisation d'un but, tandis que les émotions négatives, comme la colère, la honte ou la frustration, surgissent lorsque le praticien perçoit un écart entre l'objectif visé et la réalité (Sutton & Wheatley, 2003 : 329-330). M. Altet (2008) souligne ainsi l'inquiétude des professionnels à propos des réactions et de l'intérêt des apprenants.

¹⁴⁴ L'un des enjeux est bien de « rire avec » et non de « rire de », sauf à faire preuve d'auto-dérision.

Je dois reconnaître avoir davantage abordé dans mes travaux les émotions « négatives » associées aux interactions avec les apprenants, les dilemmes rencontrés par les professeurs ou encore les malentendus. Or, la relation didactique apporte également de formidables opportunités de rencontres. J'ai ainsi trouvé très intéressante l'approche développée par F. Miquel (2020) qui a recueilli des témoignages de professionnels rendant compte des apports du contact avec les élèves pour leur propre « élévation ». Si les émotions de l'agir professoral incluent la joie, comme « témoin du mouvement de la transmission comme élan vital » (Cicurel, 2013 : 184), ce mouvement peut également s'effectuer des apprenants vers l'enseignant.

Quelle que soit leur nature, les émotions des enseignants sont largement liées à la relation didactique. Or, la profession enseignante constitue un métier de la relation (Perrenoud, 1994 : 313) reposant avant tout sur un travail avec les apprenants. Action sur autrui, la pratique enseignante veut provoquer des effets sur l'état de connaissance des élèves (Cicurel, 2007a : 218). P. Perrenoud l'envisage ainsi comme « un métier impossible », « se heurt[a]nt aux limites de l'influence d'un sujet sur un autre sujet, d'un acteur social sur un autre acteur » (1994 : 200). De cette dimension relationnelle fondamentale découle un engagement émotionnel (Tardif & Lessard, 1999 : 313). Cependant, les émotions sont le plus souvent cachées par l'enseignant devant les apprenants (Tochon, 1993 : 95). J'ai rencontré ces difficultés d'ordre méthodologique en m'intéressant à la question. Ce qui est observable dans les interactions, ce sont les rires, les hésitations ou les bégaiements, « *traces potentielles* d'émotion » (Cicurel, 2000 : 13). Dans les verbalisations *a posteriori*, en revanche, les enseignants peuvent mettre en discours « leurs éprouvés affectifs » (Plantin & Traverso, 2000 : 8).

En prenant connaissance pour la première fois d'entretiens d'auto-confrontation, j'ai été interpellée par la forte attention portée aux apprenants et à la relation que les praticiens nouent avec eux, mais également aux émotions que celle-ci entraîne. Ces discours rétrospectifs mettent en lumière « l'énorme richesse de motifs, d'affects, de craintes qui se cachent derrière l'ordre apparemment tranquille de l'interaction » (Cicurel, 2007a : 215). J'ai cependant bien conscience que les émotions exprimées par les enseignants *a posteriori* peuvent correspondre non pas à la restitution d'émotions éprouvées pendant le cours, mais à des émotions apparues pendant l'entretien (Ria, 2007 : 110). La confrontation à son image est elle-même source d'émotions (Cicurel, 2019b), comme nous l'avons vu au point 3.2.1. (p. 116). Qu'il y ait ou non discours réflexif, dans la phase post-active, l'enseignant¹⁴⁵ « revient sur l'action réalisée et la compare avec celle qu'il avait imaginée » (Rivière & Cadet, 2009 : 46).

Une auto-évaluation de l'action accompagne cet imaginaire rétrospectif : « Après qu'un professeur a fait cours, il peut difficilement ne pas se juger ou faire une appréciation sur ce qui s'est passé » (Cicurel, 2011a : 147). Si un sentiment de réussite¹⁴⁶ ou d'échec est exprimé, c'est bien parce que l'action enseignante est envisagée comme une performance à travers laquelle

¹⁴⁵ V. Rivière et L. Cadet parlent ici de l'enseignant novice, mais il me semble que cela est commun à l'ensemble de la communauté. C'est du moins ce que laisse entendre F. V. Tochon : « l'enseignant revoit l'action qui vient d'être menée, sa réalisation, pour corriger la planification de la leçon suivante » (1993 : 72).

¹⁴⁶ F. Cicurel propose ainsi de voir l'enseignement comme « une recherche de plénitude, d'harmonie – on connaît le sentiment de bonheur que l'on ressent au sortir d'un cours que l'on estime réussi » (2019b : 14).

l'enseignant s'expose devant un public susceptible de porter des jugements. L'image de soi est fortement en jeu. F. Cicurel insiste sur cette « émotion qui découle de la confrontation avec un public » (2011a : 141). La rencontre avec un nouveau groupe en particulier entraîne souvent une forme de « trac », dans la mesure où le praticien doit assurer le contact en même temps qu'il cherche à transmettre un contenu.

C'est précisément la réinterprétation de la relation interpersonnelle par le professeur qui m'a intéressée lorsque j'ai commencé à analyser des entretiens d'auto-confrontation du groupe IDAP (COMI01, PUB17). Je me suis focalisée sur les séquences scénarisées lors desquelles Christine, une enseignante chevronnée, s'adresse aux apprenants à travers des marques de la deuxième personne du singulier ou du pluriel, alors qu'ils sont absents, comme dans l'exemple « t'es pas un bébé je suis pas ta maman ». Ces extraits, caractérisés par une polyphonie énonciative, lui permettent de décoder le verbal et le non-verbal, d'expliciter à l'enquêtrice les implicites et les sous-entendus. Mais en traduisant son action, l'enseignante met également en évidence des obstacles, notamment au niveau de la relation interpersonnelle avec les apprenants. J'ai observé que les énoncés formulés de façon fictionnelle à destination des étudiants apparaissaient plus menaçants que ceux prononcés effectivement en cours. Ce phénomène laisse ainsi apparaître par contraste les efforts de la praticienne pour préserver la face de ses interlocuteurs en classe. Les émotions d'agacement ou d'impatience vis-à-vis du comportement des apprenants « censuré[es] ou contrôlé[es] au moment de l'intervention elle-même » (Cicurel, 2011a : 144) surgissent dans les entretiens. Cette analyse m'a permis de mettre en lumière les fortes variations entre l'image de soi que l'enseignante renvoie aux apprenants et celle qu'elle manifeste lorsqu'elle est en tête à tête avec l'enquêtrice.

L'inquiétude est une autre émotion qui apparaît de façon récurrente dans les entretiens d'auto-confrontation. J'ai ainsi proposé comme titre d'une communication « Portrait de l'enseignant de langue en être angoissé » (COMI12) en m'appuyant à la fois sur des corpus du groupe IDAP et des carnets de bord complétés par les tuteurs ayant participé au projet de télécollaboration franco-hongkongais. La dimension relationnelle du métier, grand moteur potentiel d'enthousiasme, représente tout autant une source de préoccupation pour les enseignants. J'ai porté mon attention sur l'inquiétude exprimée par les professionnels quant à la perception de leur action par les apprenants et aux réactions de ceux-ci. Certes, l'appréhension peut être exacerbée dans le cas de dispositifs à distance ou d'enseignants novices. Mais je considère qu'il existe une incertitude, commune aux professeurs de langue, novices ou chevronnés, en présence ou à distance, que l'on peut attribuer à l'espoir d'une réussite de leur action d'enseignement (Cicurel, 2007a : 216). La crainte de mal faire reflète à mon sens un souci de l'image de soi et une aspiration à être reconnu comme un enseignant compétent. Je développerai dans la section suivante la question du besoin de reconnaissance dans le cadre du tutorat à distance.

Avant cela, il me semble important d'approfondir encore cette question des émotions. La frustration et l'inquiétude exprimées par les enseignants révèlent par contraste le « désir didactique », défini par F. Cicurel comme la « "pulsion à transmettre des savoirs" dans les meilleures conditions possibles » (2011a : 176), et les obstacles qui le contrarient. F. Cicurel avance que « c'est précisément lorsque les enseignants déclarent ce qu'ils n'ont pas pu faire

que l'on peut lire, en creux dans leurs paroles, comme un *désir* » (2019b : 3). Bien souvent, il existe un écart entre le désir de l'enseignant et celui des apprenants, ce qui conduit à l'émergence de dilemmes pour le premier. La pratique enseignante peut ainsi être appréhendée comme un ensemble de tensions, liées notamment aux hiatus entre les représentations des différents acteurs éducatifs. On parle de dilemme lorsqu'un sujet est confronté à un choix entre plusieurs intentions contradictoires. Leur présence dans l'action didactique a été mise en évidence par plusieurs auteurs (Tochon, 1993 : 20, 96 ; Cambra Giné, 2003 : 266-276 ; Cicurel, 2011a : 180 ; Wanlin & Crahay, 2012 : 24). F. Cicurel l'explique par la cohabitation de divers plans que l'enseignant doit gérer simultanément : la matière, la méthode, le programme et le public (*ibid.* : 114).

Je me suis intéressée particulièrement aux dilemmes associés à la relation didactique (COMI15, PUB18) en envisageant à la fois le point de vue des enseignants (entretiens d'auto-confrontation et carnets de bord écrits par des tuteurs à distance) et celui des apprenants (biographies langagières). J'ai ainsi relevé une tension récurrente entre l'assistance apportée et l'autonomisation souhaitée. L'importance de la médiation dans l'apprentissage a été mise en évidence dans l'approche socioconstructiviste (Vygotski, [1934] 1997 ; Bruner, 1983). L. van Lier (1996) a spécifiquement étudié la question de l'autonomie dans l'apprentissage du point de vue des interactions didactiques. L'enjeu est de réussir à trouver la « bonne distance » (Durandin, 2012). Dans le cadre d'entretiens d'auto-confrontation, les enseignants peuvent faire part de leur conception de l'autonomie (Borg & Al-Busaidi, 2012). Cela a été le cas de l'enseignante assurant des cours d'anglais en mode hybride à l'université qui s'est prêtée à des observations puis à une auto-confrontation auprès de F. Freund (COMI19). Lorsque des dilemmes sont exprimés autour de l'accompagnement des apprenants, ils concernent l'écart entre une volonté de développer l'autonomie et celle d'apporter de l'aide, au risque de conduire à une dépendance. Le second dilemme que j'ai étudié porte sur les « conduites évaluatives » (Bogaards, 1988 : 124), entendues comme « la façon dont l'enseignant réagit aux productions, correctes ou incorrectes, des apprenants » (*ibid.* : 125), associées au souci de préserver les faces. Les corrections sont bien entendu admises en classe de langue du fait de la visée d'apprentissage, mais la façon de procéder peut cependant conduire parfois à une menace de la face des apprenants et à un renforcement de l'asymétrie. À l'enseignant donc de trouver un équilibre, ce qui se révèle plus délicat encore dans les dispositifs à distance.

3.3.4. La relation interpersonnelle dans des échanges asymétriques à distance, source de malentendus enseignant/apprenant

Si j'ai pris en compte différents contextes pour les émotions et les dilemmes, je me focaliserai ici uniquement sur le projet de télécollaboration franco-hongkongais. Il s'agit d'une situation de communication inédite : « un cadre encore mal défini, inhabituel ; chacun doit construire ses marques, se construire des rôles, se positionner par rapport aux autres » (Dejean-Thicuir & Mangenot, 2006b : 84). Les échanges sont dits asymétriques, dans la mesure où les uns,

enseignants en formation, tutoient les autres, apprenants de langue¹⁴⁷. Du fait de la proximité en termes d'âge et du partage du statut d'étudiants, les premiers oscillent bien souvent entre positionnement comme pairs et comme tuteurs (*ibid.*). Leurs imaginaires de soi et de l'Autre sont mouvants. À cela s'ajoute le fait que la relation didactique se construit à distance (Blandin, 2004) et que le numérique suscite des imaginaires parfois ambivalents (cf. 4.5. Imaginaire du numérique d'enseignants de langue en formation, p. 197).

Afin de mieux comprendre la perception des participants, j'ai eu recours à la notion d'échange (COMI08). Celle-ci implique une réciprocité, ou du moins une complémentarité. Les apports ne sont pas nécessairement les mêmes pour tous, mais chacun doit pouvoir tirer des bénéfices d'importance équivalente. Si l'on observe une convergence dans la perception des dimensions interculturelles (cf. 3.4.1., p. 136), j'ai observé comment des attentes différentes conduisaient apprenants comme tuteurs à une impression de déséquilibre. De tels dysfonctionnements dans les télécollaborations donnent parfois lieu à des échecs communicationnels (O'Dowd & Ritter, 2006). L'analyse des divergences d'interprétation entre apprenants et tuteurs m'a permis de dégager trois éléments sur lesquels se cristallisent les malentendus : les échanges interpersonnels¹⁴⁸, les attentes et le sentiment de proximité (COMN10, PUB19). J'ai pris en compte les « imaginaires d'enseignants et d'apprenants construits par les situations respectives des protagonistes » (PUB19 : 49) qui expliquent que de mêmes discours en ligne puissent se prêter à des significations différentes.

Le *feedback* apporté par les tuteurs aux étudiants hongkongais a particulièrement retenu mon attention en ce qu'il s'est révélé une source importante de malentendus (PUB20, COMI20, COMI05). Les commentaires sur les tâches relèvent à la fois de l'évaluation et de la dimension socio-affective. L'étude de la communication pédagogique en ligne vise à « mieux comprendre les processus sociaux, affectifs, cognitifs, culturels et technologiques impliqués par les échanges en ligne » (Dejean-Thircuir & Mangenot, 2006a : 9). J'ai ainsi procédé à une analyse énonciative et pragmatique afin de mettre en évidence les appréciations très positives des tuteurs. Leurs compliments, leurs encouragements ou encore leurs félicitations, tous marqués par l'usage d'axiologiques, peuvent être compris comme des actes flatteurs pour la face (Kerbrat-Orecchioni, 2001). Cette valorisation des tâches doit à mon sens être mise en relation avec l'attente exprimée par les tuteurs d'un *feedback* de la part des apprenants. Il a été pour cela utile de procéder à l'analyse de carnets de bord et questionnaires remplis par les participants.

La demande de retours concernant les corrections, observée dans d'autres télécollaborations (Dejean-Thircuir & Mangenot, 2006b : 83 ; Mangenot & Zourou, 2007 : 74), met en exergue une insécurité de la part des enseignants en formation. J'ai proposé de l'envisager à la lumière de la théorie du don et du contre-don (Mauss, [1924-1925] 2012) : au don que représente la conception et le suivi des tâches devrait répondre dans l'imaginaire des tuteurs un contre-don

¹⁴⁷ C'est le principe du projet « Le français en (première) ligne » dont je me suis inspirée et qui a été initié en 2002-2003 par C. Develotte et F. Mangenot.

¹⁴⁸ Dans le projet EVOLVE où les échanges sont symétriques, certains participants expriment également une déception lorsqu'ils estiment que les relations interpersonnelles n'ont pas été suffisamment développées (COMI26).

sous la forme de remerciements ou de compliments sur les activités proposées. Mais à mes yeux, la notion de reconnaissance (Ricœur, 2004) est également en jeu. Les tuteurs souhaitent que leur engagement soit reconnu. Il s'agit d'un désir de reconnaissance de soi par l'Autre. A. Jorro, qui a introduit la problématique de la reconnaissance professionnelle en éducation, y voit « une démarche englobant les actes d'évaluation, de valorisation, de légitimation de l'acteur » (2011a : 12). Ici, cependant, ce n'est pas tant la reconnaissance par l'enseignant qui compte que celle des apprenants. C'est précisément le point de vue de ces derniers que je vais prendre en compte dans un contexte tout autre.

3.3.5. Réinterprétation des relations interpersonnelles dans les biographies langagières

Dans le cadre de l'enseignement de didactique de la langue française que j'ai assuré en Licence 2 parcours FLES à l'Université Sorbonne Nouvelle, j'ai invité les étudiants à produire une biographie langagière afin qu'ils puissent retracer leur expérience d'apprentissage tout en réinvestissant les concepts abordés en cours. J'ai voulu comprendre la dimension affective dans la constitution du répertoire plurilingue de futurs enseignants de langue à travers l'étude des marques de l'énonciation et de la subjectivité au sein de ces textes (COMI10). Je développerai l'imaginaire des langues dans le chapitre suivant et me focaliserai ici sur le rôle attribué aux relations interpersonnelles dans le rapport aux langues. Comme le souligne S. Stratilaki, « [u]ne identité plurilingue [...] peut être évolutive, traversée tout au long de la vie par des restructurations en fonction des situations et des relations sociales » (2010 : §2).

Ce sont précisément ces relations sociales qui m'intéressent ici. J'ai identifié trois sphères dans le corpus : éducative, amicale ou amoureuse, familiale. Le cadre scolaire implique la rencontre avec un enseignant et les dossiers rédigés par les étudiants insistent sur l'influence prédominante de la relation didactique dans l'intérêt – qui peut prendre la forme d'une « révélation »¹⁴⁹ – ou le désintérêt pour une langue (COMI15). Le souhait d'apprendre une langue ou d'en découvrir une nouvelle est également articulé avec les relations amicales ou amoureuses nouées. Et naturellement, le contexte sociolinguistique familial est mis en discours, de même que son rôle dans le développement des compétences plurilingues.

Les étudiants étant amenés à se référer à leur histoire personnelle, ils sont susceptibles d'évoquer des événements d'ordre intime (COMI18). Une intersubjectivité apparaît dans le rapport à soi et le rapport à l'Autre (PUB21). J'ai ainsi souhaité étudier la mise en scène des relations interpersonnelles dans la perspective de l'imaginaire de soi et de l'imaginaire de l'Autre. J'ai mis en lumière dans ce cadre un double mouvement vers soi et vers l'Autre, qu'il s'agisse de membres de sa famille, d'apprenants ou de locuteurs rencontrés¹⁵⁰. L'Autre est tantôt envisagé comme un même potentiel auquel les sujets s'identifient. Tantôt l'enjeu est au contraire de s'écarter de l'Autre pour affirmer sa singularité. Cette complexité de la relation entre soi et l'Autre est manifeste dès lors que l'on s'intéresse aux dimensions interculturelles.

¹⁴⁹ J'évoquerai dans le chapitre 4 (4.2.3. Rôle de l'imaginaire dans le récit de l'expérience, p. 173) la façon dont les étudiants reprennent certains schèmes du conte de fées dans leur biographie langagière (PUB27).

¹⁵⁰ Dans ce cadre, je me suis focalisée sur les relations interpersonnelles sans aborder le rapport enseignant/apprenants.

Avant d'aborder cette question, j'aimerais ajouter quelques mots concernant la dimension éthique présente dans la relation didactique. L'imaginaire de l'Autre est fortement présent à l'esprit de l'enseignant. C'est en ce sens que je trouve très intéressante la possibilité soulignée par F. Cicurel de « rendre à l'autre sa dimension de personne et ne pas vouloir qu'il ne soit qu'apprenant » (2014 : 98). En effet, un agir éthique implique « prendre en compte, dans le processus de décision, les personnes engagées dans l'action, la reconnaissance de l'autre, les valeurs de bienveillance et un devenir historique » (Cicurel & Spaëth, 2017 : 10). Je souscris entièrement à cette approche, qui s'écarte des travaux habituels autour de l'agir professoral, où le chercheur ne se positionne pas sur les choix effectués par l'enseignant. On s'oriente ici davantage vers des questionnements abordés dans les démarches interculturelles.

3.4. Imaginaire de l'Autre et dimensions interculturelles

Comme le souligne M. Augé, « [l]a culture, par définition, implique le rapport à autrui » ([2000] 2017 : 292). C'est ici l'imaginaire de l'Autre, en relation toujours bien entendu avec l'imaginaire de soi, que je propose d'aborder sous l'angle des dimensions interculturelles. Pour F. Dervin et E. Suomela-Salmi, en effet, « on ne peut pas ne pas avoir recours aux imaginaires dans l'interculturel » (2009 : 128). Je rendrai compte de l'évolution de mon approche, focalisée d'une part sur le développement des compétences interculturelles et empruntant d'autre part une perspective critique. Pour cela, je veillerai à rendre compte des lectures m'ayant influencées ainsi que des terrains que j'ai explorés.

3.4.1. Le développement des compétences interculturelles

L'enseignement/apprentissage des langues constitue un contexte propice au développement des compétences interculturelles, qu'il me semble important de présenter dans un premier temps. J'exposerai ensuite les travaux que j'ai menés autour des démarches artistiques et visuelles puis autour des échanges collaboratifs.

Ancrage théorique

Selon les auteurs auxquels je me réfère, les compétences interculturelles renvoient d'abord à une ouverture à l'altérité, qui se manifeste par un intérêt pour l'Autre (Byram, 2017 : 109-110), ainsi qu'une disposition à la découverte d'autres systèmes de valeurs et d'autres manières de penser¹⁵¹ (Zarate, 1993). Les « *compétences protéophiliques* » désignent ainsi « l'appréciation des diverses diversités de soi et des autres » (Dervin, 2008 : 140). Dans ce contexte, la bienveillance envers l'Autre prend la forme d'une « disponibilité » (Beacco, 2018 : 106). J'aimerais apporter ici quelques précisions quant à l'usage de ce terme, jugé par certains très galvaudé¹⁵². À mon sens, la bienveillance implique une dimension éthique et ne doit donc pas se confondre avec une condescendance ou une acceptation des différences. Autre notion

¹⁵¹ Contrairement aux compétences pluriculturelles (Coste, Moore & Zarate, [1997] 2009 ; Byram, Barrett, Ipgrave, Jackson & Méndez García, 2008), les compétences interculturelles n'impliquent pas d'adopter les pratiques, valeurs ou croyances d'un autre groupe.

¹⁵² Il s'agit d'une remarque que j'ai reçue pour l'évaluation de l'un de mes articles. Un numéro récent de la revue *Questions vives : Recherches en éducation* (Saillot & Piot, dir., 2018) fait le point sur cette notion et envisage également des perspectives critiques.

importante pour les dimensions interculturelles, l'empathie¹⁵³ consiste à chercher à « comprendre le système d'interprétation d'autrui » (Blanchet & Coste, 2010 : 12), sa perception de la réalité et donc son imaginaire idéal.

Pour cela, il est nécessaire de « suspendre, provisoirement, ses propres catégories d'analyse » (Beacco, 2013c : 183), de façon à « adopter le point de vue d'autrui et à accepter que sa façon de voir les choses puisse aussi lui sembler “naturelle” » (Byram, Barrett, Ipgrave, Jackson & Méndez García, 2008 : 25). La décentration est alors essentielle pour « questionner des aspects généralement considérés comme allant de soi au sein de son propre groupe culturel et de son milieu » (Beacco, Byram, Cavalli, Coste, Egli Cuenat, Goullier, Panthier, 2010 : 21), « relativiser les évidences » (Auger, Duverger & Goï, 2013 : 165) et de ce fait « prendre conscience des filtres à travers lesquels on voit le monde et qui affectent les représentations sur l'autre culture » (Barbot, 2009 : 22). Un tel processus exige de faire preuve de réflexivité en s'interrogeant sur son propre système de valeurs. En effet, « [o]n ne peut faire l'économie d'un travail sur soi, sur sa propre subjectivité, sur sa propre étrangeté et pluralité » (Abdallah-Preteille, 1997 : 126), dans la mesure où « pénétrer une culture étrangère, c'est toujours se décentrer sans pourtant oublier son propre centre, c'est-à-dire sa propre identité culturelle » (Porcher, 1995 : 67). Je trouve très inspirante la réflexion suivante de M. A. Preteille : « Celui qui n'est pas capable de voir la multiplicité de son être et sa richesse intérieure ne peut avoir accès à la richesse de l'Autre » ([1999] 2018 : 23). Cette citation témoigne à mon sens d'un double mouvement nécessaire, à la fois d'une reconnaissance de soi et d'une ouverture à l'Autre. C'est ce que signale aussi C. Goï : « L'altérité de l'autre nous renvoie donc à notre propre altérité à nous-même » (2012 : 201). Outre la réflexivité, une distance critique est également souhaitable afin de pouvoir prendre du recul, « repérer et [...] contester des points de vue visiblement ethnocentriques » (Beacco, 2013c : 183). De cette façon, il est possible de prendre conscience de la complexité au sein des sociétés (Beacco, 2000) et de chaque individu.

Ces réflexions concernent d'une façon générale les relations interpersonnelles. C'est bien le sens du préfixe « inter » qui renvoie pour M. A. Preteille ([1999] 2018 : 50) aux interactions. Il est alors légitime de considérer qu'il n'existe pas de communication interculturelle mais que toute communication est interculturelle (*ibid.*, [1986] 1996 : 102-103). De même, pour N. Auger, « la complexité culturelle de chacun, traversée d'éléments collectifs et singuliers fait de chaque rencontre, une rencontre interculturelle » (2007 : 13). En classe de langue, cependant, des activités peuvent favoriser le développement des compétences décrites plus haut. Se limiter à des questions du type « et chez vous, c'est comment ? » sans prendre en charge la relation à l'Autre n'est pas suffisant, d'autant plus que cela risque d'entraîner « des comparaisons frontales (chez moi vs chez eux) » (Beacco, 2018 : 18) peu fécondes. L'enjeu est alors de proposer une pluralité de perspectives (*ibid.*, 2013b : 9), afin d'inviter les apprenants à

¹⁵³ Pour les neurosciences, l'imagination joue un rôle clef dans l'empathie, de même que le rapport entre soi et l'Autre : « L'empathie consiste, à travers l'exercice de l'imagination, à simuler mes propres états mentaux, pour envisager ce que je ferais dans les différentes circonstances où autrui se trouve, et les états mentaux d'autrui pour savoir ce que lui ferait dans ces circonstances en se mettant à sa place (ses désirs, ses intérêts, etc.). L'empathie implique à la fois soi et autrui, elle en constitue la relation. Percevoir et comprendre ce qu'autrui a dans la tête en inférant ou en simulant, c'est se faire le spectateur de soi-même et d'autrui » (Ehrenberg, 2018 : 186-187).

interpréter et à mettre en relation différents phénomènes (Byram, Gribkova & Starkey, 2002 : 14). De cette manière, il est possible de complexifier les représentations initiales des participants (Zarate, 1993 : 74) et de déconstruire ce qui apparaît comme des évidences, notamment dans les « pré-discours » à laquelle l'altérité est fréquemment cantonnée (Dervin, Auger & Suomela-Salmi, 2009 : 11). Les verbalisations constituent un outil précieux pour la réalisation de cet objectif (Beacco, 2018), dans la mesure où elles favorisent un « engagement personnel [...] – aussi bien sur le plan intellectuel qu'émotionnel » (Byram, Gribkova & Starkey, 2002 : 38).

J'ai tenu ici à citer les principales références bibliographiques sur lesquelles se sont appuyées mes réflexions. Le point de départ de mon fort intérêt pour les dimensions interculturelles constitue bien entendu le travail amorcé dans mes mémoires de Master et ma recherche doctorale. C'est ainsi à travers l'analyse d'interactions recueillies en cours de FLE que j'ai envisagé le développement d'échanges interculturels par la réception artistique. J'ai cherché à montrer comment l'art, en offrant une expérience de l'altérité, pouvait favoriser le développement d'une réflexion interculturelle (PUB01). Les imaginaires idéels des uns et des autres sont essentiels ici également, dans la mesure où ils expliquent les variations dans les réactions des participants (ACL03).

Arts, images et dimensions interculturelles

Je me suis spécifiquement intéressée aux manifestations des dimensions interculturelles sous la forme d'évocations de références culturelles. Grâce à la mémoire visuelle de chacun (cf. 2.3.3. L'intericonicité à travers les références à des œuvres d'art sur Twitter, p. 86), des univers culturels de référence sont verbalisés (ACT02). J'entends par cette notion « un dispositif interprétatif renvoyant à un ensemble d'images, de textes et à un imaginaire codifié » (ACL02 : §44). Dans ce cadre, la variété culturelle des références évoquées par les participants (ACL02, COMN02, COMI13, CHAP04) a retenu mon attention. Elle témoigne d'une circulation entre les cultures et révèle les identités multiples des apprenants. J'y vois un écho à la remarque de M. Byram, J. Ipgrave, R. Jackson et M. d. C. Méndez García, « quelles que soient leurs origines, les individus peuvent s'identifier à des valeurs issues des sources les plus diverses » (2008 : 9). C'est la raison pour laquelle je suis particulièrement sensible à la démarche mise en œuvre par N. Auger, B. Azaoui, C. Houée et F. Miquel (2018) autour de l'élaboration de cartels plurilingues par des enfants et des parents roms pour des tableaux du musée Paul Valéry représentant la ville de Sète. L'enjeu consiste également à élaborer une culture commune plutôt que se limiter à une vision binaire : « Si cette tâche convoque les expériences diverses des uns et des autres, elle permet ainsi d'aller au-delà d'une réflexion binaire sur les cultures de “nous” par rapport à “eux” » (*ibid.* : §40).

Dans le cadre de l'activité de commentaire de photographies, ceux qui évoquent diverses images mentales sont amenés à expliciter leurs univers culturels de référence à destination de l'ensemble du groupe (ACT02, COMN01, COMI03, CHAP04). C'est ainsi que l'on peut observer un partage et une découverte d'objets culturels (ACL02, COMI03, CHAP04, PUB01) comme d'imaginaires. Ces moments d'apprentissage entre pairs (ACT02, COMN01), de transmission ou de « transaction » interculturelle (COMI03, CHAP04) favorisent ce que M.

Byram, B. Gribkova et H. Starkey appellent une « éducation réciproque des élèves » (2002 : 29). Il s'agit là d'une médiation entre apprenants (Byram & Zarate, 1997 ; Lévy & Zarate, dir., 2003 ; Beacco, Byram, Cavalli, Coste, Egli Cuenat, Goullier, Panthier, 2010 : 10).

J'ai ainsi parlé à la suite de J.-C. Beacco (2004b : 267, 2008 : 188) d'« interactions verbales interculturelles » pour rendre compte des échanges qui portent sur « la matière culturelle et sociale » (*ibid.*) et dans lesquels diverses communautés sont citées (ACL03, ACL02, PUB01). Je dois reconnaître que j'avais été initialement tentée (CHAP04, AFF01) par la notion de « dialogue interculturel » (Conseil de l'Europe, 2008 : 17), qui ne renvoie pas nécessairement à une communication verbale et qui m'est rapidement apparue éculée du fait de sa reprise dans des discours officiels. M. Augé met en garde quant à lui contre l'expression « dialogue des cultures » : les cultures « ne parlent pas, sauf au sens métaphorique : ce sont des hommes qui parlent, ou plutôt qui en parlent, directement parfois, indirectement par leur pratique ; et aucun d'eux n'en dit la totalité » (1994a : 107). F. Dervin (2009, 2011) rappelle de même que les dialogues ont lieu entre personnes et non entre cultures ; ce point me semble très important à garder à l'esprit.

Dans le prolongement de ces réflexions autour du lien entre images et dimensions interculturelles, j'ai mis en place un projet focalisé sur les supports visuels et la déconstruction des stéréotypes¹⁵⁴, c'est-à-dire d'imaginaires idéels figés (COM13, PUB22). Le terrain était également celui de cours de FLE ; j'ai mené de façon similaire une participation observante en enregistrant des interactions didactiques et en recueillant les productions des apprenants. L'environnement homoglotte tout comme le public composé d'étudiants en mobilité m'ont semblé particulièrement intéressants pour entreprendre un travail autour des imaginaires de soi et de l'Autre. Il s'est agi dans un premier temps de procéder à une lecture critique d'images médiatiques afin de mettre en évidence la façon dont elles contribuent à façonner des images d'autrui (cf. 1.2.4. Relations entre les deux dimensions de l'imaginaire, p. 38).

Dans la lignée de l'approche développée par G. Zarate (1993), qui propose de questionner les représentations stéréotypées dans des publicités, des catalogues ou des magazines, les apprenants se sont employés à repérer les clichés présents dans divers supports visuels. Cette démarche résonne de même avec l'éducation aux médias (Corroy, 2017) et les recherches autour des littératies multimodales (Dagenais, 2012) ou de la littératie médiatique critique¹⁵⁵ (Lebrun & Lacelle, 2014). J'ai souhaité associer cette réception critique à un projet de création visuelle : la conception d'une affiche ou d'une vidéo remettant en cause des clichés. La présentation de ces productions créatives a donné lieu à une négociation des participants autour des images et à des discussions quant au maniement des stéréotypes. L'association de

¹⁵⁴ Les stéréotypes reposent bien sur un phénomène de catégorisation. R. Amossy et A. Herschberg Pierrot expliquent leur présence par notre « besoin de rapporter ce que nous voyons à des modèles préexistants pour pouvoir comprendre le monde, faire des prévisions et régler nos conduites » (1997 : 28).

¹⁵⁵ La compétence médiatique peut également constituer l'un des objectifs des télécollaborations, à travers la « remis[e] en cause [d]es déformations médiatiques, autre indicateur d'une amélioration de la compétence médiatique et de la réflexion critique » (Helm & van der Velden, 2019 : 10). Je développerai ces questions dans le chapitre 4 lorsque j'aborderai l'imaginaire du numérique (4.5. Imaginaire du numérique d'enseignants de langue en formation, p. 197).

l'imaginaire fictionnel, à travers des pratiques artistiques, et de l'imaginaire idéal, par une réflexion concernant les représentations de l'Autre, me semble une perspective prometteuse à approfondir.

Ces différentes études mettent en relief les apports des approches visuelles et artistiques dans le développement des dimensions interculturelles. Pour N. Auger, « former les enseignants à utiliser des ressources artistiques permet aux apprenants de se décentrer tant du point de vue des langues que des cultures en présence » (2020 : 136). Je partage ce positionnement. Ce qui me semble le plus intéressant dans les apports de l'art pour les dimensions interculturelles, c'est le double mouvement, à la fois de reconnaissance de soi, par le fait de se voir dans l'œuvre, et d'ouverture à l'Autre, à travers la découverte d'un artiste, d'un contexte, d'autres interprétations, notamment celles des apprenants.

Télécollaboration et dimensions interculturelles

L'autre contexte que j'ai privilégié pour l'exploration des dimensions interculturelles est celui des télécollaborations. Ces dispositifs de communication en ligne entre groupes d'apprenants de différents pays sont souvent associés à une visée interculturelle (Develotte, 2007), à l'image du projet Cultura (Furstenberg, Levet, English & Maillet, 2001). Les différentes manifestations mises en évidence dans la littérature sont proches des compétences que j'ai présentées au début de la section : un accroissement de la sensibilité interculturelle à travers des formes de médiation, une décentration, la remise en cause d'idées reçues, une volonté de comprendre la perspective de son partenaire, l'analyse et l'interprétation de pratiques, une réflexion autour de ses propres croyances et comportements (O'Dowd, dir., 2007 ; Guth & Helm, dir., 2010 ; Helm & van der Velden, 2019). La référence habituellement citée par les chercheurs du domaine est celle de M. Byram (1997), bien que sa vision trop nationaliste de la culture soit souvent critiquée (Helm & Guth, 2011). F. Helm et B. van der Velden ajoutent à ce propos la capacité à « percevoir la complexité des relations interculturelles plutôt qu'à minimiser les différences ou à développer une vision binaire des relations entre “nous” et l’“autre” » (2019 : 11).

La télécollaboration entre les étudiants de l'Université Paris Descartes et ceux de Hong Kong Baptist University a ainsi représenté un terrain de choix pour une étude des apports interculturels d'un tel dispositif (INV03, COMI08, COMN08, PUB23). Bien que je dispose de davantage de données côté tuteurs grâce aux carnets de bord ou dossiers réflexifs qu'ils ont complétés, j'ai tenu à envisager la perception des deux côtés à travers l'analyse de questionnaires, d'interactions en ligne et de productions. Ce que j'ai d'abord pu mettre en avant, ce sont l'ouverture et l'intérêt pour l'Autre manifestés par les participants à l'échange, qui ont parallèlement témoigné de leur réflexion concernant leur propre expérience et de leur volonté de dépasser les évidences (ACL07). Un sentiment de responsabilité a été exprimé par tous ceux qui ont eu conscience de représenter des points de référence pour la vie dans leur ville auprès de leurs partenaires (PUB23) et de nourrir ainsi leurs imaginaires idéels. Les étudiants ont souligné la présence d'échanges interculturels réciproques (PUB23, COMI08) grâce à un processus de découverte mutuelle (COMN08, ACL07). Outil interactif et multimodal, le blog proposé dans le cadre du projet et consacré à la vie étudiante à Hong Kong et à Paris a joué un rôle important dans cette impression de réciprocité. Dans leurs contributions, apprenants

comme tuteurs ont procédé à des récits de leur expérience en s'impliquant discursivement et en ajoutant des images, ce qui a offert une vision diversifiée et authentique de leur quotidien.

Plus récemment, c'est dans le cadre du projet Erasmus + EVOLVE consacré aux échanges virtuels en contexte universitaire que j'ai envisagé les dimensions interculturelles. La question de la progression était au centre des questionnements, dans la mesure où l'objectif était de mettre en évidence l'évolution des compétences (interculturelles, langagières, disciplinaires et numériques), des représentations et des attitudes à la fois des étudiants et des enseignants. Il ne s'agissait pas de cacher des aspects négatifs¹⁵⁶ mais d'apporter des résultats tangibles aux décideurs quant à l'apport des télécollaborations, grâce à l'analyse systématique d'un nombre conséquent d'échanges. La participation à ce projet a représenté une nouvelle expérience pour moi, dans la mesure où les télécollaborations analysées ne sont dans leur grande majorité pas asymétriques mais surtout je n'ai pas participé à leur mise en place. Cela implique qu'il n'est pas possible de s'appuyer sur ce qui a été dit de part et d'autre par les enseignants. Le corpus est constitué de données déclaratives recueillies dans 22 échanges au total : des questionnaires, des portfolios et des entretiens, dans lesquels il a été demandé aux participants de se référer à des épisodes précis.

Robert O'Dowd de l'Université de León (Espagne), sa doctorante Begoña Fernández Gutiérrez et moi nous sommes chargés de l'analyse des compétences interculturelles. Sur la suggestion du premier, nous avons retenu comme ancrage le *Cadre de référence des compétences pour une culture démocratique* (Barrett, de Bivar Black, Byram, Faltýn, Gudmundson, van't Land, & Zgaga, 2018) du Conseil de l'Europe qui propose vingt compétences déclinées en quatre domaines (valeurs, attitudes, compétences et connaissances, compréhension critique). Si le choix de ce modèle a été motivé par la synthèse qu'il propose, il demeure controversé dans la mesure où l'influence d'idéologies néolibérales y a été signalée (Simpson & Dervin, 2020). Dans le cadre de notre analyse (RAP02, PUB24, COMI27, ACL23), nous avons pu mettre en évidence l'intérêt fort des participants pour la découverte des façons de voir le monde, des convictions et des pratiques de leur partenaire, associé à une réflexivité. Les étudiants ont apprécié de découvrir le regard de leurs interlocuteurs sur leur pays.

Une prise de conscience non seulement de différences mais aussi de similarités a été observée. Ce point m'est initialement apparu très intéressant du fait de la tentation récurrente de survaloriser les différences et de passer sous silence les similitudes dans l'enseignement des langues en général (Beacco, 2018 : 195) et dans les télécollaborations en particulier (Suárez García & Crapotta, 2007 : 80). Avec le recul, j'ai cependant pris conscience du risque inverse, celui de « nier » les différences à travers une « négation des cultures ("nous sommes tous pareils") » (Ciekanski, 2014 : 230). En effet, comme le souligne M. A. Pretceille,

« Valoriser à outrance les différences revient à sombrer dans le différentialisme qui produit de la distance entre les individus et les groupes. A contrario, mettre l'accent

¹⁵⁶ Je dois reconnaître ma réticence initiale à devoir prouver l'impact de dispositifs, particulièrement à la suite de ma participation au collectif Kairos autour d'une approche sociocritique du numérique en éducation (cf. 4.5. Imaginaire du numérique d'enseignants de langue en formation, p. 197), mais j'ai compris au fil du projet que cet enjeu n'interdisait en aucun cas la mise en évidence de limites.

uniquement voire exclusivement sur l'universalité au détriment de la reconnaissance de la diversité, c'est courir le risque de sombrer dans une forme d'universalisme qui n'est qu'une extrapolation au plus grand nombre de traits singuliers » (2011 : 94).

Nous avons ainsi parfois observé des généralisations excessives et une minimalisation de la différence. Un autre apport concerne l'accroissement des capacités collaboratives à distance. Les participants ont manifesté une forte volonté de coopération, ils ont cherché à mettre à l'aise leurs interlocuteurs et à comprendre leur point de vue, notamment lorsque des désaccords sont apparus. Nous avons cependant relevé une tendance générale à l'évitement des conflits plutôt qu'au développement d'une compétence de médiation. Sur ma suggestion, nous avons également analysé la capacité des participants à s'écarter d'une interprétation culturelle des différences. Il m'est apparu très important d'examiner dans quelle mesure ils avaient conscience des identités multiples et ne considéraient pas les cultures comme étant monolithiques. En effet, il ne faudrait pas à mon sens que les échanges conduisent les participants à produire des généralisations ou à anticiper le comportement de leur partenaire du fait de sa culture supposée¹⁵⁷. De telles réflexions relèvent davantage d'une approche critique des dimensions interculturelles.

3.4.2. Une approche critique des dimensions interculturelles

Parallèlement à la mise en évidence de compétences interculturelles, j'ai adopté une perspective davantage critique. Je dois reconnaître ici la forte influence du séminaire de Martine A. Pretceille que j'ai suivi en Master 2 recherche. C'est sans nul doute ce cours qui m'a incitée à réfléchir aux usages de la notion de culture et à m'intéresser à l'approche développée par F. Dervin. La lecture de l'ouvrage dirigé par P. Blanchet et D. Coste, *Regards critiques sur la notion d'« interculturelité ». Pour une didactique de la pluralité linguistique et culturelle* (2010)¹⁵⁸, m'a également beaucoup marquée. Il y est question de dépasser une vision angélique, ce qui revient à accepter « l'effet perturbateur de la rencontre avec les autres » (Augé, [1986] 2017 : 26), ou encore l'inconfort (Dervin, Auger & Suomela-Salmi, 2020 : 7) qui en résulte. Sinon, le risque est de « s'enfermer dans un "idéalisme" aveugle aux conflits, aux tensions, aux contradictions, aux ethno-égocentrismes à l'œuvre dans les relations humaines » (Blanchet & Coste, 2010 : 12). La tendance à passer sous silence les conflits pour adopter « une vision idéaliste/idéalisée des interrelations humaines » est également pointée par B. Azaoui, N. Auger, et G. Zoïa (2020 : 25). Or, comme le précise V. Castellotti, « si on se situe dans une rencontre altéritaire, on ne peut pas imaginer qu'il n'y ait pas de conflit, ce qui signifierait qu'il n'y a pas d'enjeu véritable dans cette rencontre » (2015 : 14). M. Abdallah-Pretceille voit de même dans le conflit « un des éléments moteurs » « de l'éducation de la relation à l'autre » ([1986] 1996 : 187).

¹⁵⁷ En effet, comme le souligne M. A. Pretceille ([1999] 2018 : 101), les contacts avec l'altérité ne conduisent pas nécessairement à un dépassement des stéréotypes mais sont susceptibles au contraire de les renforcer.

¹⁵⁸ Pour M. Matthey et D.-L. Simon, « le terme d'« interculturelité » est souvent teinté de connotations morales et lourdement chargé du point de vue de nos représentations sociales par le poids de l'histoire postcoloniale et des migrations qu'elle entraîne » (2009 : § 9). C'est la raison pour laquelle elles lui préfèrent celui d'altérité. Pour ma part, je souhaite continuer à parler de dimensions interculturelles en précisant l'approche dans laquelle je me situe.

C'est en ce sens que F. Helm et S. Guth (2012) s'interrogent sur la place à accorder au conflit et au désaccord dans les télécollaborations. Éviter de choisir des sujets sensibles et controversés, comme c'est souvent le cas, conduit à rester à un niveau superficiel d'échanges qui ne favorise pas véritablement l'engagement et la production langagière. F. Helm (2013), considérant le conflit comme un moteur de transformations, propose ainsi un modèle dialogique de la télécollaboration où sont privilégiés des thèmes peu consensuels¹⁵⁹. Ma participation au projet de recherche EVOLVE m'a permis de prendre conscience des risques liés au recours exclusif à des thématiques ne favorisant pas l'engagement des étudiants. Nous avons en effet pu montrer qu'un échange virtuel reposant sur la vie étudiante en France, en Tchéquie et en Allemagne a conduit les participants à comparer de façon relativement superficielle des éléments factuels sans entrer dans une compréhension profonde de la perception de leur expérience. Cet exemple fait naturellement écho au dispositif que j'ai mis en œuvre entre l'université Paris Descartes et l'université baptiste de Hong Kong, fondée sur la vie étudiante dans la ville de chacun. Lorsque j'aurai à nouveau la possibilité de développer une télécollaboration, je serai particulièrement attentive au choix des thèmes impliqués dans les tâches. Nous avons identifié deux autres phénomènes influençant le développement des compétences interculturelles : il s'agit des relations interpersonnelles nouées et des modalités retenues, l'usage de la visioconférence apparaissant plus favorable que des interactions écrites.

Avant d'envisager les conséquences d'une perspective critique sur des terrains de recherche en didactique des langues, il est important de questionner la notion même de culture, souvent employée au singulier et précédée d'un article défini :

« la notion de culture n'a pas l'évidence que tend à suggérer l'emploi répété de ce mot. Et c'est sans doute par là qu'il faut commencer : le terme culture est polysémique, voire ambivalent ou contradictoire, et cette qualité doit être prise en considération dans toute interrogation sur les rapports de la ou des cultures avec le ou les déplacements qui les affectent ou au terme desquels on les rencontre » (Augé, [2000] 2017 : 287).

S'appuyant sur les travaux de Z. Bauman ([2005] 2006) autour de la société liquide, F. Dervin (2009) propose une distinction très éclairante entre deux conceptions de la culture (PUB01). L'une l'envisage comme une notion dynamique et labile qui se construit et se négocie entre les individus. L'importance des interactions dans l'appréhension des cultures avait été précédemment mise en évidence par M. A. Pretceille ([1999] 2018). Du fait des échanges mondialisés, le tissu social se diversifie et se complexifie (*ibid.*, 2006 : 39). Dans ces circonstances, on ne peut imposer aux personnes une appartenance à un groupe : chacun a la possibilité de circuler librement entre différentes cultures, de se réclamer de plusieurs d'entre elles ou de se situer entre les catégories. On l'a vu également plus haut (3.1.4. Les interactions comme lieu de co-construction des imaginaires de soi et de l'Autre, p. 113), la présentation de soi varie selon son interlocuteur. Cette approche de la culture comme un processus fluide,

¹⁵⁹ Cette réflexion fait écho à la question des thèmes à privilégier dans le cadre d'activités de réception artistique. Dans le chapitre précédent (2.4.1. Orientations initiales : créativité et discussions entre apprenants, p. 89), j'ai appelé pour ma part à une certaine vigilance dans le choix de thématiques peu consensuelles, afin de ne pas heurter la sensibilité des apprenants. Il me semble qu'ici le plus important est de savoir s'adapter à son public.

instable et parfois contradictoire se retrouve dans certaines recherches autour des échanges interculturels en ligne (Suarez Garcia & Crapotta, 2007 : 82). Pour M.-N. Lamy et R. Goodfellow (2010), la culture n'existe pas en soi mais se construit discursivement dans les échanges. C'est ainsi que F. Helm (2015) analyse la construction des identités dans les échanges interculturels à distance sous l'angle des catégorisations et mobilise la notion d'identité imaginée (Helm, 2018).

Cependant, c'est l'autre conception de la culture, statique celle-ci, comme bloc figé voire réifié qui prévaut souvent : « la culture et l'identité sont conceptualisées comme étant des entités solides, enfermées, qui ne changent pas » (Dervin, 2009 : 167). Une telle approche est utilisée pour catégoriser les individus en fonction de leur appartenance supposée à un groupe, ce qui conduit à imposer aux sujets une identité. Il s'agit, dans une démarche déterministe et culturaliste, d'« attribue[r] des comportements individuels à l'appartenance à un groupe défini sur une base territoriale » (Beacco, 2018 : 248). Les sujets sont réduits à une seule dimension, uniformisés sans nuance et les identités plurielles ignorées. Les groupes étant considérés comme homogènes, on retrouve là une forme d'« essentialisme culturel », défini comme « le fait d'attribuer des propriétés fixes à une culture » (Augé & Colleyn, 2004 : 118). C'est bien ce que souligne également N. Auger : « Le problème des imaginaires est qu'ils poussent à l'essentialisation » (2009 : 64). L'individu est sous-estimé au profit de la variable collective, dans la mesure où l'on « valoris[e] les différences inter-groupales au détriment des différences intra-groupales et inter-individuelles » (Abdallah-Preteceille, 2003 : 10). Cette obsession actuelle pour les différences culturelles est pointée par J. Breidenbach et P. Nyíri (2009), mais également par F. Dervin (2011 : 42) dans le domaine éducatif. Les variations sont interprétées sous l'unique prisme culturel.

La culture apparaît ainsi comme une excuse (Dervin, dir., 2013) utilisée pour « expliquer attitudes, croyances, “valeurs” de l'autre et du soi et des “communautés” afférentes, telles qu'elles sont présentées dans les discours de l'un ou de l'autre » (Dervin, 2009 : 167). L'Autre devient « un objet que l'on peut traiter comme s'il était “prévisible” voire “programmable” » (*ibid.* : 166). Ce phénomène, qui consiste à anticiper le comportement des individus, s'observe largement dans les échanges ordinaires, sur un mode ludique ou sérieux, dans les interactions didactiques, dans les discours d'enseignants et d'apprenants. Il s'agit souvent de réactions spontanées (« c'est culturel », « telle personne vient de tel pays, donc... »), qui servent de prêt-à-penser (Dervin, Auger & Suomela-Salmi, 2020 : 9). F. Dervin et E. Suomela-Salmi soulignent que l'on peut « trouver des signes de solidification dans le discours de l'autre et de créations identitaires imaginaires (exemple “*Nous les Français, nous sommes bavards*” pour définir ses propres caractéristiques) » (2009 : 118). On le voit à travers cet exemple, ce n'est pas seulement l'imaginaire de l'Autre qui est concerné, mais également l'imaginaire de soi lorsqu'un individu « parle de soi en tant que produit d'une certaine culture nationale » (Dervin, Auger & Suomela-Salmi, 2009 : 11). Le risque de solidification est particulièrement important en didactique des langues :

« C'est ainsi que se noue le paradoxe de la transmission des langues et des cultures : il y a en effet nécessité, pour les transmettre, de les décrire, de les thématiser,

d'explorer la relation entre le collectif (langue/culture) et le singulier (sujets), mais le risque est fort dans cette opération de catégorisation de distordre leur singularité, de les réifier dans des frontières figées, de procéder finalement à une altérisation radicale du monde » (Spaëth, 2014 : 164).

C'est la conception de la culture, non pas comme un processus liquide et mouvant mais comme une entité monolithique, qui est en jeu dans les interprétations fallacieuses de l'approche interculturelle. Trop souvent, cette démarche est perçue sous l'angle des comparaisons, comme le pointent V. Castellotti (2010 : §30) ainsi que V. Lemoine-Bresson et V. Trémion (2017 : 90), ou de la mise en évidence de différences entre les individus liées à leur culture nationale. La notion d'interculturel a été instrumentalisée, récupérée, ce qui a donné lieu à des « impostures interculturelles » (Dervin, 2012). Ces nombreux malentendus expliquent la présence encore forte aujourd'hui de courants culturalistes et essentialistes (Dervin & Auger, 2019 : 7). Dans les recherches sur les compétences culturelles, les États-nations ont été survalorisés, ce qui a entraîné différentialisme et comparativisme (Dervin, Moloney & Simpson, 2020 : 6). En ce sens, F. Dervin, R. Moloney et A. Simpson (2020 : 11) considèrent que le concept d'interculturel a été fossilisé, particulièrement dans le domaine de la didactique des langues où il a été confondu avec la simplification, l'essentialisation, la focalisation sur les différences, ou encore l'apport d'informations culturelles. Le lien avec l'imaginaire idéal apparaît ici de façon évidente. Comme nous l'avons vu précédemment (1.2.2. L'imaginaire idéal comme système organisé de conceptions mentales, p. 31), l'imaginaire peut faire obstacle à la rencontre avec l'Autre lorsqu'il est figé ou solidifié (Dervin, Auger & Suomela-Salmi, 2009 : 12-13). Le rôle de la formation est alors de faire évoluer ou de « *liquéfier* » (Dervin & Suomela-Salmi, 2009 : 114) les images.

C'est sur le terrain de la télécollaboration franco-hongkongaise que j'ai d'abord observé le maniement de la notion de culture par les tuteurs (PUB25). Je me suis intéressée à la mobilisation de la qualification d'appartenance et à ses enjeux en envisageant la façon dont les participants à des échanges en ligne attribuent à leurs interlocuteurs ou s'attribuent eux-mêmes des appartenances culturelles (INV03). Plus généralement, je me suis interrogée sur la vision de l'interculturel qui prévalait dans le dispositif (PUB23). Pour cela, j'ai pris appui sur des catégories discursives, notamment l'énonciation (Kerbrat-Orecchioni, 1980), afin d'observer le positionnement des locuteurs, et les procédés de catégorisation.

L'analyse que j'ai menée a mis en évidence la tendance des participants à se considérer comme des représentants de leur pays, de leur ville ou de leur culture et à attribuer ce même statut à leurs interlocuteurs (PUB23)¹⁶⁰. Un tel phénomène a été précédemment relevé par J. Suarez Garcia et J. Crapotta (2007 : 80) : les étudiants se perçoivent comme des ambassadeurs culturels, ce qui influence la sincérité et la spontanéité des réponses. Cela fait écho à la réflexion de M. Byram et G. Zarate selon lesquels un apprenant expatrié, qu'il le souhaite ou non, devient

¹⁶⁰ On pourrait considérer que cela leur permet de préserver leur territoire au sens d'E. Goffman et d'éviter de révéler des éléments intimes les considérant. En effet, « l'auto-stéréotype peut permettre un camouflage de soi, de sa vraie personnalité en usant du stéréotype comme d'un rempart qui évite l'intrusion d'autrui dans son univers propre » (A. Pretceille, 2017 : 99-100).

« représentant de son pays d'origine (statut qui lui sera appliqué [...] par le regard des autres) » (1997 : 10). Dans le cas des enseignants natifs, comme le souligne M. Derivry-Plard, « on passe en quelque sorte très facilement du “il connaît la culture”, “il sait enseigner la culture” à “il a la culture” et par conséquent “il est la culture” » (2008 : 148). Je dois reconnaître ici que c'est le dispositif même qui a encouragé voire obligé les participants à s'auto-catégoriser au moins comme habitants de leur ville et à catégoriser leurs partenaires de la même manière. Cette tension entre individu et collectif risque de donner lieu des généralisations hâtives (COMN08), comme cela a été souligné dans la littérature sur les échanges virtuels (Müller-Hartmann, 2007 ; Suarez Garcia & Crapotta, 2007), notamment lorsque le temps manque (Cappellini, 2014).

L'appel à contribution proposé par F. Dervin pour l'ouvrage qu'il a coordonné en 2013 autour de la culture comme excuse m'a incitée à observer les phénomènes de culturalisation dans le discours des tuteurs au sein de la télécollaboration mise en œuvre. De façon récurrente, les étudiants de l'Université Paris Descartes ont mis en avant la notion de culture lorsque des malentendus se sont présentés, justifiant ainsi un comportement individuel incompris par une appartenance groupale (PUB25). Cette tendance à pointer du doigt la variable culturelle dès qu'un dysfonctionnement apparaît est bien connue (Abdallah-Preteille, [1986] 1996 : 40-41).

J'ai également exploré ce principe de l'« alibi culturel » (Dervin, 2011 : 46) dans la mise en avant des cultures éducatives (Beacco, Chiss, Cicurel & Véronique, dir., 2005) par les tuteurs pour expliquer les attitudes des apprenants (PUB25). Je dois reconnaître ici l'évolution dans mon approche. En effet, j'ai antérieurement mobilisé cette notion (MEM2, THE) pour expliquer l'étonnement de certains apprenants dans l'activité de commentaire de photographies par des habitudes culturelles d'apprentissage, sans cependant chercher à établir un lien précis entre des réactions et des origines géographiques. J'ai depuis pris conscience des risques dès lors que les cultures éducatives sont pensées comme des entités solides et homogènes. L'expression « l'étudiant chinois » (Dervin, 2011) rend ainsi compte de l'« altérité fantasmée » (Dervin, 2015), de l'« hyper-altérisation » (Mao & Huver, 2015 : §14) associée à l'empire du Milieu. Cependant, les cultures éducatives vont même jusqu'à recouvrir des continents entiers, comme le relève V. Castellotti (2011 : 123). J.-M. Robert fait ainsi apparaître « l'apprenant asiatique » (2009 : 130) ou « l'enseignant occidental » (*ibid.* : 128) comme des catégories figées et statiques. La visée de prédiction est manifeste (Debono, Huver & Peigné, 2013 : § 7) : il s'agit d'anticiper le comportement des uns et des autres. Comme le souligne D. Coste,

« Plus il y a distance géographique (et méconnaissance historique) et plus les représentations tendent à être englobantes et simplificatrices ou réductrices. Vu de France, c'est pour une bonne part des habitants, tout l'espace asiatique qui peut donner lieu à lecture stéréotypée, et pas seulement tel ou tel pays particulier » (2019 : 33).

Ce qui pose problème dans de telles approches reposant souvent sur des comparaisons, c'est l'essentialisation de la diversité qu'elles entraînent (Huver, 2013a, 2013b). On fait ainsi comme si les enseignants et les apprenants de différents pays « étaient tous les mêmes, tous dotés d'une essence intrinsèque qu'il serait possible de décrire en faisant abstraction des individus et de leur singularité » (Huver, 2013b : 24). J'ai été très intéressée par la lecture récente de ces deux articles d'E. Huver (2013a, 2013b), qu'elle a publiés la même année que mon chapitre (PUB25).

L'auteure y cite et y critique notamment les mêmes travaux de recherche que moi, qui cherchent à légitimer cette notion de culture éducative en prenant appui sur une posture essentialiste.

Parallèlement aux cultures éducatives, la pragmatique interculturelle a été présentée comme une excuse par les tuteurs de l'Université Paris Descartes considérant que certains malentendus avec leurs partenaires relevaient des variations culturelles dans la communication (Kerbrat-Orecchioni, 1994 ; Traverso, dir., 2000). Cette variable ethnolinguistique est souvent mise en avant dans les recherches sur les télécollaborations, où les divers styles communicatifs sont attribués à des différences culturelles (Mangenot, 2008 ; Kern, 2006 : 25 ; O'Dowd & Ritter, 2006). Plus précisément, les tuteurs ont mobilisé cette notion pour justifier ce qu'ils ont perçu comme des marques d'impolitesse (Brown & Levinson, [1978] 1988), de façon à préserver leur propre face et ne pas se sentir offensés par des attentes non remplies ou par une absence de réponse. On le voit, considérer la culture de son interlocuteur comme une excuse permet de justifier les comportements de celui-ci et de se dédouaner soi-même.

Il me semble ici nécessaire de préciser ma pensée : je ne souhaite pas remettre en cause l'existence de cultures éducatives¹⁶¹ ou de variations culturelles dans les pratiques discursives¹⁶², mais il est à mon sens très important de ne pas les faire apparaître comme des entités stables et figées produisant des essentialisations. La vigilance et le regard critique sont ainsi indispensables dans la formation des enseignants afin de ne pas véhiculer des images réifiantes de l'Autre (cf. 1.3.1. L'enseignement des langues comme rencontre d'imaginaires idéels, p. 41) Des généralisations prêtes à l'emploi comme « les apprenants asiatiques », ou « l'apprenant asiatique », syntagme que j'ai lu récemment dans un mémoire de Master 2, conduisent à enfermer les individus dans des catégories solides auxquelles ils risquent de se conformer.

La mise en œuvre de cette posture critique s'est parfois révélée délicate dans le cadre du projet EVOLVE. J'ai dû prendre des distances avec certaines idées exprimées par R. O'Dowd, ce qui m'a amenée à réfléchir à nouveau à ce que j'entendais par « compétences interculturelles ». Nos désaccords concernaient notamment le protocole de recherche et les questions à poser aux étudiants dans le cadre d'un entretien. Je souhaitais pour ma part porter l'accent sur l'empathie avec la question suivante *“Do you think you are more able to understand your partner's world view at the end of the exchange than at the beginning? Please give examples”*¹⁶³, mais R. O'Dowd voulait se focaliser davantage sur la pragmatique interculturelle : *“What did you learn*

¹⁶¹ Je trouve intéressant de réfléchir à une autre formulation possible pour éviter d'essentialiser et d'homogénéiser des phénomènes observés. M. Debono, E. Huver et C. Peigné proposent ainsi la notion de « diversité formative » pour « rendre compte de la pluralité des expériences et des parcours d'apprentissage, notamment des langues, puisqu'[elle] permet d'entrer explicitement dans les phénomènes étudiés par leur diversité, tout en pointant le cas échéant ce que l'on peut identifier de commun entre des individus, alors caractérisés au moyen de catégories qui apparaissent de fait comme construites et non plus comme données » (2013 : § 32).

¹⁶² D'autant plus que j'ai été amenée moi-même à assurer un cours intitulé « Analyse de dialogue et interculturalité » à l'Université Sorbonne Nouvelle autour des variations interculturelles de la communication.

¹⁶³ « Pensez-vous être plus à même de comprendre la vision du monde de votre partenaire à la fin des échanges qu'au début ? Merci de donner des exemples ».

*about how people from different cultures communicate and work in different ways?*¹⁶⁴. La formulation de cette question m'est apparue problématique dans la mesure où elle renforce l'idée que les différences sont liées aux cultures et que ces dernières ne sont pas mouvantes mais solides. En outre, elle légitime le bien-fondé de généralisations.

La seconde formulation proposée par R. O'Dowd, "*Also, did you experience any intercultural misunderstandings or problems when working with your partner? Please give an example*"¹⁶⁵, envisage la culture comme une excuse permettant d'interpréter tout malentendu. Or, comme je l'ai présenté plus haut, les compétences interculturelles visent à mon sens précisément à comprendre l'Autre, à ne pas anticiper son comportement à cause de sa culture supposée. Il s'agit de ne pas imposer une identité ou une appartenance à un groupe, mais bien de prendre conscience des identités multiples et de la mise en avant de certaines facettes par l'individu selon les circonstances. J'ai finalement accepté les deux nouvelles propositions de R. O'Dowd et B. Fernández Gutiérrez "*Has your perception of your partners' culture or your own culture changed in any way? If so, how? What have you learned about how to interact and collaborate with people from other cultures in online settings?*"¹⁶⁶, qui sont davantage ouvertes, même si la première révèle une forme d'opposition binaire entre les cultures et si la seconde transmet quelque peu l'idée d'un « mode d'emploi » pour communiquer. J'ai tenu ici à apporter des exemples concrets de la façon dont les questions posées peuvent traduire quelques conceptions des dimensions interculturelles.

J'ai enfin eu l'occasion de développer cette approche critique dans un corpus différent, celui d'un manuel de français langue professionnelle, *Français.com*¹⁶⁷, et de son guide pédagogique¹⁶⁸ (PUB26). Les méthodes de langue contribuent en effet à construire des images du même et de l'Autre (Auger, 2007), notamment à travers des procédés de valorisation et de dévalorisation (Zarate, 1993 : 12). La rubrique « À la croisée des cultures » que j'ai analysée met en scène des relations conflictuelles entre des personnes de différentes origines, afin d'initier les participants à la gestion des malentendus. Une telle démarche, qui se réclame interculturelle, conduit en réalité à un renforcement des stéréotypes à travers des catégorisations qui figent et stigmatisent les individus. J'ai proposé différents outils de repérage (généralisation, détermination, termes péjoratifs) pour développer le regard critique des apprenants comme de l'enseignant. Cette étude de cas révèle à mon sens l'importance de la vigilance à adopter dès lors qu'il est question de dimensions interculturelles dans l'enseignement des langues.

Je terminerai ce développement par une question en suspens pour moi, comme le proposent F. Dervin et N. Auger (2019 : 9). Il s'agit de la dialectique entre le singulier et le collectif. En

¹⁶⁴ « Qu'avez-vous appris sur la façon dont des personnes de différentes cultures communiquent et travaillent de différentes manières ? »

¹⁶⁵ « Par ailleurs, avez-vous fait l'expérience de malentendus ou de problèmes interculturels en travaillant avec votre partenaire ? Merci de donner un exemple ».

¹⁶⁶ « Votre conception de la culture de votre partenaire ou de votre propre culture a-t-elle changé de quelque façon ? Si oui, comment ? Qu'avez-vous appris sur la façon d'interagir et de collaborer avec des personnes venant d'autres cultures dans des environnements en ligne ? »

¹⁶⁷ Perforis, J-L. 2011a. *Français.com : Méthode de français professionnel et des affaires, Niveau intermédiaire*. Paris : Clé international. La première édition date de 2002 et ne précise pas le niveau.

¹⁶⁸ Perforis, J-L. 2011b. *Français.com : guide pédagogique, Niveau intermédiaire*. Paris : Clé international.

empruntant une perspective critique, j'ai eu tendance à proclamer la toute-puissance de l'individu, et à négliger ce qui relève du social ou de l'historique. V. Spaëth (2014b : 165-166) signale en ce sens le risque non seulement du culturalisme mais également du subjectivisme. Pour cela, il me semble important de garder à l'esprit l'importance de la relation, à la fois entre soi et l'Autre (Simpson & Dervin, 2020), afin de se situer dans une perspective dialogique et non monologique (Dervin, Moloney, Simpson, 2020 : 9), mais aussi de la relation entre différents niveaux, à l'image de M. Augé qui précise que « la démarche ethnologique n'a pas pour objet final l'individu (comme celle du psychologue), ni la collectivité (comme celle du sociologue), mais la *relation* qui permet de passer de l'un à l'autre » ([1998] 2017 : 42). De la même manière, il m'apparaît nécessaire de varier les focales en didactique des langues. C'est un aspect que je chercherai à développer en présentant mes perspectives de recherche et d'encadrement doctoral.

3.5. Perspectives de recherche et d'encadrement doctoral

En lien avec les thématiques développées dans ce chapitre, je présenterai des perspectives autour de l'agir professoral, de la relation didactique et plus particulièrement de l'implication personnelle des enseignants, avant d'aborder les dimensions interculturelles.

3.5.1. Exploration de l'agir professoral

L'exploration de divers aspects de l'agir professoral me semble très riche à poursuivre, d'une part à travers l'analyse de corpus déjà constitués, d'autre part à travers le recueil de nouvelles données. Parmi les points d'attention possibles, l'expression de regrets dans le cadre de l'auto-évaluation de l'action témoigne d'une incertitude et d'une inquiétude relevées plus haut (3.3.3. La relation interpersonnelle, source d'émotions et de dilemmes pour l'enseignant, p. 130). Elle révèle également des écarts entre l'expérience vécue et l'imaginaire d'un enseignement réussi. Le verbe modal « devoir » utilisé au conditionnel présent ou passé fait apparaître une voix de l'autorité qui dicterait le déroulement approprié d'un cours. Je trouve intéressant dans ce cadre d'étudier les justifications auxquelles les enseignants procèdent au cours des entretiens d'auto-confrontation. Une telle analyse permettrait également de repérer des indices d'une volonté de changement et d'envisager une nouvelle observation avec auto-confrontation quelques mois plus tard pour observer d'éventuelles évolutions, en accord avec le praticien.

Le corpus recueilli au CUEF promet encore de belles perspectives d'analyse. L'étude combinée des interactions didactiques et des entretiens permettrait notamment de réaliser des portraits d'enseignants, en dégagant des traits fondamentaux qui se révèlent dans les convictions exprimées, par exemple « Elsa ou l'importance de la bienveillance ». J'ai même songé un temps que cela pourrait faire l'objet d'un ouvrage. En me plaçant à un niveau davantage « méta », j'aimerais porter mon attention sur les échanges qui se tissent entre l'enseignant observé et l'enseignant observateur de façon à interroger les positionnements respectifs de chacun lors des auto-confrontations. Les imaginaires de soi et de l'Autre sont fortement à l'œuvre dans un tel contexte. Les images avancées sont-elles validées, refusées ou négociées¹⁶⁹ ? Comment les

¹⁶⁹ L'une des enseignantes cherchait ainsi à ce que j'évalue son action. Elle a manifesté son insatisfaction concernant plusieurs aspects du cours et m'a demandé à la suite de cela de me positionner.

interactants cherchent-ils à créer une connivence ou un terrain commun dans les échanges, en se fondant par exemple sur l'appartenance partagée à la communauté des enseignants ? Dans une perspective réflexive, cet aspect qui relève de l'intersubjectivité me semble également très pertinent à aborder au cours d'une thèse portant sur l'agir professoral¹⁷⁰. Je ne suggère pas d'en faire l'objet de recherche principal, mais de prendre le temps de s'interroger sur les images présupposées des protagonistes et d'étudier la co-construction de la relation au fil de l'échange.

Une autre piste, pour laquelle des encadrements doctoraux seraient très appropriés à mon sens, serait de solliciter le point de vue des apprenants, par exemple autour de la question de l'humour ou des styles d'enseignement. Une dimension complémentaire me semble très intéressante à explorer, c'est celle de l'agir professoral lorsque les pratiques s'appuient sur le numérique (Guichon, 2009a ; Cutrim Schmidt, 2011 ; Whyte, 2011 ; Xue, 2021). Cette question fait écho à l'imaginaire des technologies que je développerai dans le chapitre 4 (4.5. Imaginaire du numérique d'enseignants de langue en formation, p. 197). Elle se prêterait à mon sens très bien à des sujets de thèse dont je pourrais assurer l'encadrement mais également à la thématique d'un numéro de revue que j'aimerais coordonner, idéalement avec un collègue.

L'acquisition progressive d'un agir expérimenté constitue une thématique dont je désire poursuivre l'exploration. Dans le cadre d'un travail d'équipe, il serait judicieux de mener une étude longitudinale permettant de suivre des étudiants depuis leurs pas initiaux dans l'enseignement au cours de leur stage de Master jusqu'à leurs premières années de pratique professionnelle, à l'image de ce qu'a développé avec une enseignante en formation (Nasrollahi Shahri, 2018). Cette piste a plusieurs fois été envisagée au sein du séminaire IDAP et elle me semble très prometteuse. Toujours dans cette optique de compréhension de ce qui se joue au fil de l'expérience, je souhaiterais approfondir l'analyse de corpus de retours d'anciens étudiants sur leur vision de l'enseignement. J'aimerais notamment étudier ce qui est dit par les enseignants novices concernant la planification et l'émergence.

Ces textes se prêtent particulièrement à une focalisation sur le changement, thématique actuelle du séminaire IDAP. Les organisatrices, Véronique Laurens et Estefania Dominguez, ont d'ailleurs souhaité utiliser comme corpus de travail, lors d'une séance en février 2019, une sélection d'extraits des biographies formatives et des retours des anciens étudiants. De façon très intéressante, l'évolution est explicitement thématisée par les scripteurs qui rendent compte d'une opposition forte entre un avant et un après, manifestée par le choix des temps verbaux et des marqueurs aspectuels, l'usage de modalisations, de comparatifs et de superlatifs. Cette dissociation conscientisée concerne spécifiquement les représentations du métier, qui correspondent pour moi à l'imaginaire professoral.

Dans un certain nombre de cas, le changement est envisagé de façon positive, l'expérience apportant un soulagement et une détente, grâce à l'acquisition d'une capacité à faire face à des situations inattendues. Les émotions apparaissent ainsi comme une notion clef pour aborder

¹⁷⁰ La doctorante que je co-encadre, Manon Boucharéchas, a précisément intitulé l'une de ses premières communications « Représentations mutuelles dans la relation entre chercheur et enquêté : l'ethos en jeu dans l'entretien compréhensif » lors des Rencontres Jeunes Chercheurs 2021 de l'Université Sorbonne Nouvelle et de l'Université de Paris. Elle s'est appuyée pour cela sur son corpus de mémoire de Master 2.

l'évolution professorale. On comprend que ce qui fait peur, c'est bien l'inconnu. Géraldine¹⁷¹, en particulier, met en évidence la façon dont elle se laisse transformer par la rencontre avec les apprenants, et au fil des années n'est plus centrée sur elle mais sur le public qu'elle écoute et auquel elle s'adapte. Ce corpus donne à voir l'image d'un enseignant idéal et certains scripteurs rendent compte d'un écart entre celle-ci et leur image de soi, ce qui manifeste leur insécurité, parfois leur sentiment de manque de légitimité et souvent leur conscience de la possibilité de s'améliorer.

3.5.2. Exploration de la relation didactique

La relation didactique constitue une autre thématique que je souhaiterais approfondir dans le cadre de l'agir professoral. J'ai pu observer, sans encore l'analyser de façon systématique, un passage récurrent du tutoiement au vouvoiement dans les interventions de l'enseignante Elsa. Selon les circonstances, celle-ci a tendance à s'adresser aux mêmes apprenants en les tutoyant ou en les vouvoyant. Il me semblerait intéressant d'identifier les situations propices au choix de l'une ou de l'autre des formes. Je l'ai évoqué plus haut (3.5.1., p. 149), la bienveillance m'apparaît appropriée pour caractériser l'agir professoral de cette professeure de FLE. En lien avec celles de confiance et de reliance (Rémon & Privas-Bréauté, dir., 2018), une telle notion évoque l'éthique relationnelle (Marsollier, dir., 2016), comme on l'a vu pour les dimensions interculturelles. Elle peut renvoyer à l'indulgence, la patience, ou encore l'enthousiasme et le sourire lorsqu'il est question de relation didactique. Elle permet de caractériser une posture de l'enseignant en ce qui concerne l'évaluation (Bento, 2019). Si l'on se place à un niveau davantage philosophique, elle est proche de la sollicitude (Ricoeur, 1990 : 211) comme « souci de l'autre ». À titre personnel, j'ai été particulièrement attentive au fait que les étudiants dans le cadre de retours informels ou de questionnaires de satisfaction saluent très régulièrement ma disponibilité, ma bienveillance et ma bonne humeur. Ces réflexions m'ont fait prendre conscience de l'importance de la personnalisation des échanges¹⁷², de la jovialité et du *feedback* positif à apporter – qui n'excluent pas l'exigence – à la fois dans les cours en présentiel et à distance¹⁷³, mais également dans la direction des mémoires d'étudiants de Master. Je veillerai de même à ces aspects pour l'encadrement de thèses, comme j'ai déjà commencé à le faire avec la première doctorante sous ma co-direction.

Manon Boucharéchas, qui a soutenu en juillet 2018 son mémoire de Master 2 Recherche préparé sous ma direction sur la relation interpersonnelle enseignant/apprenant en contexte de français langue de scolarisation, s'est inscrite en thèse en janvier 2021. La question de l'influence de la relation didactique sur la motivation des apprenants lui tient à cœur depuis longtemps. Nous avons ainsi réfléchi ensemble à ce qui fait qu'une relation est perçue comme harmonieuse ou au contraire conflictuelle. Une possibilité serait de solliciter des entretiens avec

¹⁷¹ Il s'agit d'un prénom fictif.

¹⁷² Cette personnalisation passe par le fait d'apprendre très rapidement les prénoms des étudiants en présentiel et d'utiliser systématiquement les prénoms comme termes d'adresse dans les échanges par courriel ou sur forum. J'apprécie également que les étudiants m'appellent par mon prénom de façon réciproque, ce qui arrive essentiellement à distance.

¹⁷³ Je développerai au chapitre 4 la question du passage à distance des cours et de la relation enseignant/apprenants qui peut alors se construire.

diverses personnes en leur demandant d'évoquer un enseignant les ayant marquées et d'interroger parallèlement des professeurs pour leur demander de parler d'apprenants dont le souvenir reste particulièrement vivace dans leur mémoire. Cette façon de procéder permettrait d'observer comment sont qualifiées les relations interpersonnelles en envisageant la perspective à la fois d'apprenants et d'enseignants. Dans une optique d'analyse des interactions et d'agir professoral, il apparaît intéressant de mener des observations, bien que des questions déontologiques se posent dès lors que la relation didactique est conflictuelle (Lorenzi & Romain, 2015). L'enjeu à mon sens avec une telle thématique est bien de complexifier les représentations, afin de ne pas se contenter de mettre en évidence la forte implication des apprenants lorsque les rapports avec l'enseignant sont favorables et leur désengagement dans le cas contraire. Le sujet de thèse de Manon Boucharéchas consiste finalement à approfondir le terrain des UPE2A pour aborder la question de l'implication émotionnelle et de la « juste » distance des enseignants, souvent amenés à assumer d'autres rôles que ceux qui échoient habituellement à un professeur de langue.

3.5.3. Implication personnelle des enseignants de langue

Jusqu'à présent, je me suis focalisée sur l'implication des apprenants en tant que personnes notamment dans les moments de déritualisations à leur initiative (Moore & Simon, 2002), ce qui, on l'a vu, peut donner lieu à des moments de négociation de la relation interpersonnelle (cf. 3.3.1., p. 126). J'ai cependant amorcé dans le chapitre précédent (2.2.2., p. 79) la question de l'implication de l'enseignant dans le cadre d'activités de réception artistique. Cet engagement dans les cours de langue semble plus fort encore que pour d'autres matières en raison de la dimension personnelle et des pratiques imaginatives bien souvent associées (Cicurel, 2011a). La thématique de l'implication personnelle des enseignants m'est apparue de façon explicite en 2018-2019. Cette année-là, j'ai encadré le mémoire de Master 2 recherche de Marion Göhlert Zirondoli qui s'est attachée à mettre en évidence l'authenticité liée à l'émergence de l'enseignant comme sujet personne. Dans le cadre de mon cours d'agir professoral en Master 2 recherche à distance, la même année, deux étudiantes, Alice Le Gall et Pauline Wolf ont mené des observations et un entretien d'auto-confrontation avec un enseignant de FLE qui avait tendance à donner vie à des personnages de son entourage dans ses cours. Il convoquait une forme de réunion de famille et avait recours à des « *running jokes* », des anecdotes mobilisées de façon régulière.

C'est ce qui a poussé A. Le Gall à préparer en 2019-2020 un mémoire sous ma direction sur ce qu'elle appelle les révélations de soi – *teacher's self-disclosures* dans la littérature anglophone (Tobin, 2010 ; Sanders, 2014 ; Henry & Thorsen, 2018). Elle s'est entretenue à cette fin avec différents enseignants pour les questionner sur les manifestations de leur identité personnelle dans leurs cours. Le dévoilement de soi peut être préparé voire maîtrisé à travers le recours à des stratégies conscientes et des plaisanteries récurrentes, ou bien improvisé, ce qui apporte une impression de spontanéité. De grandes variations sont apparues selon les enseignants, parfois même des contradictions internes. Les révélations de soi font l'objet de fortes convictions chez les praticiens, en lien avec leur personnalité, leur degré de confiance dans les apprenants mais

aussi leur adaptation au public qui les incite à faire des entorses aux règles qu'ils se sont eux-mêmes fixées.

J'aimerais développer ici à partir de ce mémoire quelques pistes autour de l'implication personnelle des professeurs de langue. L'émergence du « je » personne chez l'enseignant est signalée par B. Blin (2008). V. Bigot (2002) comme J. I. Aguilar Río (2009, 2010) ont mis en évidence les variations dans l'implication de soi. F. Cicurel (2005, 2011a) s'est particulièrement intéressée aux traces de référence à la personne et à l'usage de soi : « Curieusement dans le cas de l'enseignement des langues étrangères, le soi devient une ressource du répertoire d'enseignement », écrit-elle (*ibid.*, 2013 : 27). Cette « inscription du moi » (*ibid.*, 2005 : 190) se manifeste par un discours subjectif où un registre affectif peut apparaître mais également par des références à l'expérience personnelle. L'enseignant est susceptible d'évoquer sa vie privée en classe de langue (*ibid.*, 2000 ; Aguilar Río, 2009 ; Göhlert, 2019). Or, on l'a vu dans le chapitre précédent (2.5. La fiction dans les interactions didactiques, p. 94), il existe une « quasi-impossibilité de démêler les fils du réel et de la fiction » (Cicurel, 1996 : 90). Il arrive que les enseignants brouillent volontairement les pistes en adoptant le masque de la fiction sans le révéler aux apprenants.

L'une des questions qui se posent ici, c'est celle de la nature des informations personnelles partagées avec les apprenants dans le cadre de récits de soi. J. I. Aguilar Río évoque à ce propos un « travail de sélection identitaire » (2009 : 82) opéré par les enseignants. Parmi les différentes facettes de leur identité (Lahire, 1998), ceux-ci en font apparaître quelques-unes, relatives à leur vie, leurs origines, leurs intérêts, leurs goûts, leurs activités, leur personnalité ou encore leurs relations familiales. Les anecdotes énoncées peuvent concerner le professeur lui-même ou son entourage. L'expression d'opinions est souvent problématique : convient-il de rester neutre, ou au contraire de se positionner pour inviter à la discussion ? Pour H. Hannoun, « L'enseignant [...] paraît devoir voiler une part de soi dans l'exercice de ses tâches. Ce voile fera de son comportement un *rôle* qui ne saurait, à lui seul, refléter sa personne totale » (1989 : 11).

Dans ces conditions, qu'est-ce que les enseignants jugent préférable d'exclure de leurs révélations ? A. Le Gall (2020) a mis en évidence l'« arbitrage intérieur » auquel procèdent les praticiens en fonction du niveau d'intimité qu'ils souhaitent instaurer avec les apprenants. Bien souvent, les aspects positifs de la personnalité sont véhiculés, tandis que les états émotionnels négatifs sont dissimulés. Les réticences peuvent être liées à des questions de légitimité, de distance et d'autorité. Le contrôle des informations transmises évite de se mettre en danger. À la fois partager et faire preuve de pudeur en disant qu'il est père, mais pas qu'il est divorcé, voilà le choix effectué par le professeur de FLE dont A. Le Gall et P. Wolf (2019) ont analysé les verbalisations. De telles omissions sont directement liées à l'image de soi que l'enseignant désire transmettre à son public, elle-même en relation avec l'image qu'il a de ses interlocuteurs. En effet, comme on l'a vu plus haut, faire cours conduit à s'exposer, avec le risque d'être jugé, mal perçu ou encore rejeté. Pour A. Le Gall, « Le “soi enseignant” agit alors comme une sorte d'armure qui protège le “soi personnel” d'éventuelles atteintes et blessures » (2020 : 59).

Malgré ces inquiétudes qui conduisent les enseignants à taire certains aspects de leur identité, les révélations personnelles demeurent largement plébiscitées. L'objectif revendiqué est

souvent de capter l'attention du public, de l'interpeller grâce à des références à « la vraie vie » (Le Gall, 2020). La création de contexte vise à favoriser la mémorisation des apprenants. Énoncer des exemples concrets permet de rendre le cours plus vivant et authentique, tout en apportant un moment de respiration et de détente, souvent à travers l'émergence de l'humour (Göhlert, 2019). On retrouve là l'idée de fraîcheur transmise par le « naturel didactique » (Carlo, 2005 ; Cicurel, 2005). Mais c'est avant tout un principe de réciprocité qui est évoqué dans la littérature : si les enseignants s'engagent, c'est bien parce qu'ils attendent un engagement symétrique des élèves en retour. Ce principe apparaît également dans la télécollaboration entre les étudiants de l'Université Paris Descartes et ceux de Hong Kong Baptist University : les tuteurs rédigent des témoignages afin d'encourager le récit autobiographique des apprenants. Les révélations de soi de la part de l'enseignant peuvent en ce sens favoriser une dynamique de partage incitant les élèves à se livrer. Certains professeurs de FLE interrogés par A. Le Gall (2020) voient comme une forme de respect le fait de veiller à un équilibre entre le dévoilement attendu des apprenants et leur propre dévoilement¹⁷⁴ : c'est la raison pour laquelle ils acceptent de « faire le premier pas ». Échanger des informations personnelles contribue, il est vrai, à renforcer les liens (Göhlert, 2019) et à développer la dimension relationnelle (Le Gall, 2020) en créant un sentiment de proximité, une complicité ou une connivence (Cicurel, 2005 : 190, 2011a : 174).

On pourrait ainsi dire que la mise en scène de l'enseignant à travers son implication personnelle lui permet de créer volontairement une image de soi et de construire un imaginaire de lui pour les apprenants. Cependant, A. Le Gall a relevé une certaine ambivalence parmi les professeurs de FLE qu'elle a interrogés. Ceux qui privilégient les révélations de soi craignent qu'elles soient perçues comme déplacées ou transgressives. Des risques sont inhérents à l'émergence d'émotions (Cicurel, 2000). Sortir de son identité institutionnelle et occuper un temps de parole trop important apportent souvent un sentiment de culpabilisation et l'on rejoint ici l'idée de paradoxe développée au point 3.3.1. Négociation de la relation interpersonnelle dans les interactions (p. 126). Mais la didactisation des anecdotes personnelles représente de même une source de dilemmes tant les enseignants s'inquiètent de la perte d'authenticité engendrée. Une question qui se pose également porte sur la sélection de facettes de son identité qui se rapprochent ou au contraire s'éloignent de celles imaginées chez les apprenants. Favoriser une identification ou une distinction ? Les professeurs avec lesquels A. Le Gall (2020) a échangé mettent en avant la recherche d'une intersubjectivité à travers des traits où les élèves sont susceptibles de se reconnaître.

Le dernier aspect revenu de façon récurrente concerne les dimensions interculturelles. Lorsque les enseignants sont « natifs » de la langue qu'ils enseignent, ils se voient attribuer malgré eux le statut d'ambassadeur ou de porte-parole de leur pays (cf. 3.4.2. Une approche critique des dimensions interculturelles, p. 142). L'enjeu est alors de choisir de renforcer ou au contraire de remettre en cause les imaginaires des apprenants. Quelle place accorder à ce que l'on se

¹⁷⁴ Ce dévoilement attendu des apprenants va dans une certaine mesure à l'encontre des avantages que je vois dans la fiction (cf. chapitre 2), qui permet aux apprenants de choisir ce qu'ils souhaitent révéler les concernant. Cependant, ici encore, ils sont le plus souvent libres d'emprunter le masque de la fiction.

représente comme un tabou pour les élèves ? Les professeurs peuvent chercher à déconstruire les stéréotypes en apportant des témoignages personnels et incarnés, ce qui conduit l'ensemble des participants à quitter leur zone de confort (Le Gall, 2020). On le voit, un lien fort apparaît entre les révélations personnelles et les dimensions interculturelles. Ces questions esquissées autour de l'implication de soi de l'enseignant me semblent très stimulantes et pourraient se prêter à des encadrements doctoraux. Il s'agit d'une façon d'explorer encore l'imaginaire professoral.

3.5.4. Exploration des dimensions interculturelles

Je terminerai ce chapitre par quelques perspectives autour des dimensions interculturelles. Le contexte de la télécollaboration se prête clairement à une exploration de cette thématique. Si j'en ai la possibilité, j'aimerais mettre en place à nouveau des échanges virtuels, cette fois en vue de la formation d'enseignants de langue à l'interculturalité. Je serais intéressée par la possibilité d'orienter le dispositif autour de pratiques artistiques, à l'image de ce que proposent C. Degache et R. C. da Silva (2020) avec le cinéma.

Je développerai cependant ici un autre aspect autour du rapport à soi, à l'Autre et à l'ailleurs, celui du choix d'un prénom fictif en classe de langue. Fondamental « dans la structuration du sujet [, le prénom] renvoie à un *qui suis-je* inscrit dans le temps de l'avant, celui de l'origine et de la filiation » (Auger & Moïse, 2001 : 35). Résultat de la décision des parents, il marque l'identité de celui qui le porte¹⁷⁵. Le prénom est caractérisé par une certaine stabilité, dans la mesure où il fait rarement l'objet de modification. On peut cependant citer certains cas de figure où un changement intervient, comme le pseudonyme littéraire ou la conversion religieuse. Adopter un prénom de la langue cible constitue une pratique de classe, qui révèle ce qui est considéré comme une forme typique pour la langue étudiée. Dans ce cas, les enseignants attribuent – et imposent d'une certaine mesure – aux apprenants un prénom ou bien ils leur proposent d'en choisir un parmi une liste.

Il me semble intéressant d'étudier les motifs des professeurs, l'un d'entre eux pouvant être la volonté de conserver dans les interactions les sonorités de la langue cible. Un tel phénomène, qui encourage l'immersion, s'apparente à la simulation globale dans laquelle les élèves revêtent d'autres identités. Il renvoie ainsi à l'idée qu'en apprenant une langue, on devient *autre*. J'ai pris connaissance récemment d'un texte de V. Castellotti et de D. Moore qui relèvent ces deux arguments dans les justifications des enseignants : « d'une part, la volonté de ne pas "casser" le rythme et la structure phonique des énoncés en langue étrangère, d'autre part l'effort de mettre en "représentation" les élèves qui "jouent un rôle" en parlant une autre langue » (2002 : 16). Des entretiens permettraient de comprendre d'où viennent ces pratiques (reproduction d'expériences vécues, application de principes énoncés dans la formation...). Je souhaiterais en outre identifier les critères pour le choix de ces prénoms. Il peut s'agir de prénoms portés par des figures historiques, des acteurs, des personnalités littéraires, artistiques, politiques, sportives ou encore des amis. Les apprenants sont amenés à choisir un prénom connu, pour

¹⁷⁵ On peut citer dans ce cadre les travaux de S. Chave-Dartoën, C. Leguy, C. et D. Monnerie (dir.) (2012) autour de la nomination dans une perspective anthropologique.

lequel ils éprouvent de la sympathie et avec lequel ils peuvent s'identifier. Un autre questionnement fondamental est de comprendre comment ce processus de recatégorisation identitaire est vécu par les participants au cours.

Ce qui a retenu mon attention, c'est également le fait que l'usage de ce prénom d'emprunt déborde les frontières de la classe de langue. J'ai ainsi observé à l'université le recours à un prénom à consonance française ou anglaise de la part d'étudiants en mobilité internationale. La présentation de soi prend alors la forme suivante : « je m'appelle..., mais vous pouvez m'appeler... ». Or, comme le soulignent N. Auger et C. Moïse, le prénom « définit sa propre reconnaissance au sein de sa communauté linguistique et culturelle de référence, mais aussi en référence à celles qui sont *autres* » (2001 : 35). Quelles sont les motivations de ceux qui utilisent un prénom de substitution ? En général plus facile à prononcer, il permet d'aider les francophones à les appeler et de les empêcher d'écouter leur prénom véritable. Une autre pratique consiste, quand cela est possible, à traduire son prénom.

L'adoption d'un prénom d'emprunt dans les cours de langue est revenue de façon récurrente et spontanée dans les biographies formatives rédigées par des étudiants inscrits en Master 1 de didactique des langues parcours FLES. Il me semble ainsi intéressant d'étudier de façon systématique les allusions qui y sont faites. Mais cette thématique se prête également à la constitution d'un corpus *ad hoc*. Il s'agirait pour cela d'interroger des enseignants de langues variées dans différents pays à l'aide de questionnaires et d'entretiens. L'objectif serait de savoir s'ils pratiquent ou non cette attribution de prénoms dans la langue cible, de comprendre leurs motivations et la façon dont ils perçoivent les réactions de leur public. Dans un deuxième temps, des apprenants de nationalités variées et étudiant différentes langues seraient sollicités. Leur est-il arrivé de se faire appeler par un autre prénom dans leurs cours de langue ? Les questionnaires et les entretiens permettraient d'appréhender leur rapport avec le prénom d'emprunt. Celui-ci leur a-t-il été imposé ? L'ont-ils choisi ? L'utilisent-ils en dehors de la classe de langue et pour quelles raisons ? Une dernière piste serait d'observer des échanges spontanés au cours desquels les interlocuteurs procèdent à une présentation de soi, afin d'identifier les contextes où les locuteurs de langue étrangère ont recours de préférence à leur prénom propre et ceux où ils emploient leur prénom d'adoption. Cette thématique de recherche me semble receler de nombreuses perspectives autour de l'imaginaire de soi et de l'Autre et se prêter ainsi à des sujets de thèse que je pourrais encadrer avec grand intérêt.

Conclusion

Comme on l'a vu dans le premier chapitre, c'est au travers des imaginaires idéels que nous donnons du sens au monde qui nous entoure et que nous interprétons nos expériences. Les conceptions mentales de soi et de l'Autre sont particulièrement à l'œuvre dans l'enseignement/apprentissage des langues. Elles renvoient à diverses notions comme l'image de soi, la présentation de soi, la face, l'identité ou encore l'altérité. Les interactions et les relations sociales jouent un rôle fondamental dans la co-construction des imaginaires. Des analyses discursives fondées sur l'énonciation, la subjectivité et les catégorisations aident à révéler ces idées que l'on se fait de soi ou de l'Autre.

J'ai d'abord voulu envisager l'imaginaire de soi sous l'angle de l'agir professoral. À mon sens, les entretiens d'auto-confrontation permettent précisément de faire le lien entre l'imaginaire idéal et les pratiques effectives. L'enseignant y transmet une image de soi et met en lumière ce que j'appelle son imaginaire professoral. Dans l'acquisition d'une compétence professionnelle, outre la formation, les expériences nourrissent les représentations du monde et fournissent des ressources lorsque des situations analogues se présentent. L'imaginaire projectif, également fondamental pour l'enseignement, s'appuie de même sur des schèmes d'action qui font l'objet d'adaptations dans les échanges avec les apprenants.

Les relations interpersonnelles, intimement liées à l'agir professoral, constituent un domaine dans lequel se matérialisent l'imaginaire de soi et l'imaginaire de l'Autre. J'ai exploré ces dimensions à partir de corpus variés. À la suite de négociations, où l'humour surgit souvent, les places de l'enseignant et de l'apprenant peuvent être redistribuées dans les interactions, ce qui conduit à une évolution des conceptions des uns et des autres. Si l'on se focalise davantage sur l'enseignement, celui-ci apparaît comme une expérience subjective impliquant fortement l'individu et engageant des aspects émotionnels, comme en témoignent les entretiens d'auto-confrontation. Ce travail avec des humains est susceptible de donner lieu à des dilemmes. C'est le cas notamment des échanges asymétriques à distance où le cadre spécifique conduit à une complexité dans la construction des rapports tuteurs/apprenants. Les relations interpersonnelles sont également mises en discours dans les biographies langagières où les scripteurs rendent compte de leur volonté de s'approcher ou au contraire de se démarquer de l'Autre.

Du Même et de l'Autre, il en est aussi fortement question dans les dimensions interculturelles. J'ai souhaité les envisager en lien direct avec les relations interpersonnelles et mettre en évidence mon propre cheminement. J'ai commencé par observer le développement des compétences interculturelles des apprenants dans le cadre d'activités didactiques. Ce qui m'a intéressée, c'est particulièrement l'évolution dans l'imaginaire de soi et de l'Autre. Je continue encore à étudier ce processus. Cependant, j'adopte également un regard davantage critique en analysant les phénomènes de culturalisation à l'œuvre dans les manuels, les discours d'enseignants ou encore les protocoles de recherche. La vigilance m'apparaissant nécessaire, je quitte alors une approche compréhensive pour me positionner et mettre en évidence les risques liés à la perception monolithique des cultures et à la négation de la pluralité des identités.

Les principales perspectives que j'ai proposées concernent l'évolution de l'imaginaire professoral, la perception de la construction de la relation didactique par les apprenants et les enseignants, le dévoilement de soi des professeurs de langue et enfin l'adoption d'un prénom d'emprunt dans la langue étudiée. Ces différentes thématiques se prêtent à des recherches que je pourrais certes mener de façon isolée mais préférentiellement en collaboration avec d'autres collègues, et également à des sujets potentiels de thèses que je souhaiterais encadrer.

Je me suis focalisée ici sur les conceptions mentales associées à des personnes. Dans le chapitre suivant, qui abordera la question de la formation des enseignants, j'accorderai davantage de place aux imaginaires associés à des objets, comme les langues ou le numérique.

Chapitre 4 : Imaginaire et pratiques de formation des enseignants de langue

« L'éducation doit montrer qu'il n'est pas de connaissance qui ne soit, à quelque degré que ce soit, menacée par l'erreur et par l'illusion »
(Morin, 1999 : 5)

Lorsque l'on prépare des étudiants à l'enseignement des langues, on se rend aisément compte de l'importance des conceptions mentales associées à la profession, à l'apprentissage, aux langues ou encore au numérique. L'imagination reproductrice est largement mobilisée, tant ce réseau d'idées est influencé par l'expérience passée d'apprentissage. Cependant, l'imaginaire fictionnel n'est pas en reste, dès lors qu'il s'agit de se projeter dans le métier. Je propose en ce sens de considérer que l'imaginaire se situe au cœur de la formation des enseignants, de même que les pratiques qui occupent un rôle essentiel à travers leur découverte, leur mise en œuvre et leur analyse. Ce domaine, dans lequel s'articulent explicitement l'enseignement et la recherche, réunit donc les deux objets que j'ai choisi de placer au centre de ma réflexion. Or, une des façons de faire expliciter aux sujets les imaginaires qui les habitent consiste bien à les inviter à s'engager dans des discours réflexifs prenant pour objet l'expérience et les pratiques. C'est la raison pour laquelle je souhaite dans un premier temps m'interroger sur la place de ces textes dans le contexte de la formation des enseignants de langue et de la recherche, avant d'exposer les liens étroits qu'entretiennent les notions de réflexivité et d'imaginaire. Dans les sections suivantes, je chercherai à comprendre ce que de telles productions, associées parfois à des corpus d'autres natures, peuvent révéler concernant l'imaginaire d'enseignants de langues en formation autour de l'enseignement, des langues et du numérique. Le chapitre se terminera par l'exposé de mes perspectives de recherche et d'encadrement doctoral associées aux objets présentés.

4.1. Place des discours réflexifs dans les pratiques de formation et de recherche : questions liminaires

Si les apports de la réflexivité dans la formation des enseignants de langue sont reconnus, le fait de solliciter de tels discours chez les étudiants n'est pas sans susciter des approches critiques et des questionnements éthiques, à la fois pour les formateurs d'enseignants et pour les chercheurs engagés dans leur analyse. Avant d'aborder ces questions, je présenterai rapidement les corpus sur lesquels je me suis appuyée.

4.1.1. Éléments de contextualisation et corpus mobilisés

Parmi les travaux de recherche que j'ai menés, beaucoup d'entre eux se fondent sur des discours réflexifs et certains ont explicitement comme objet la réflexivité (INV01, INV02, COMN10, PUB19, COMI21). Si cette notion apparaît essentielle à présent dans mon approche, cela n'a pas toujours été le cas. J'aimerais ainsi rappeler quelques éléments de contextualisation

concernant mon propre cheminement. Ma perspective initiale, telle que je l'ai développée dans mon mémoire de Master 2 et ma thèse, s'appuyait sur l'analyse d'interactions sans sollicitation de discours réflexifs ni questionnement explicite autour de la formation des enseignants. C'est le suivi du séminaire de Francine Cicurel en 2007-2008, ainsi que ma participation au groupe IDAP à partir de cette même année, qui m'ont amenée à découvrir les discours réflexifs oraux retranscrits, dans le cadre d'entretiens d'auto-confrontation, plus précisément ceux recueillis par H. Ginabat. J'ai pu développer les enjeux associés à de tels corpus dans le chapitre précédent. Il s'agissait là de données sollicitées chez des professionnels, dans le cadre d'un dispositif de recherche, en dehors d'un contexte de formation, contrairement aux travaux menés par le groupe quelques années plus tôt autour du répertoire didactique (analyse de séances de débriefing lors d'un stage d'enseignement en maîtrise FLE, voir par exemple Cicurel, 2007b).

Mon expérience de formation d'enseignants a commencé en 2010¹⁷⁶ et j'ai alors invité les étudiants à produire des discours réflexifs écrits qui ont fait l'objet d'évaluations. Dans le cadre du cours Didactique de la langue française en Licence 2 Parcours FLES à l'Université Sorbonne Nouvelle, il s'agissait de la rédaction d'une biographie langagière prenant pour objet l'apprentissage et la pratique de langues étrangères, qui impliquait ainsi une mobilisation de la mémoire. C'est à une réflexion sur une expérience en cours que les étudiants de Master 2 Didactique du français langue étrangère et interculturalité à l'Université Paris Descartes se sont prêtés en rédigeant un carnet de bord ou un bilan réflexif concernant leur participation à la télécollaboration avec les apprenants de Hong Kong Baptist University. Lorsque j'ai pris la décision d'analyser ces textes et d'en faire des objets de recherche, ce qui pose des questions d'ordre éthique que j'aborderai ci-après, j'ai envisagé la réflexivité dans la perspective d'IDAP et je dois reconnaître la grande influence qu'a eue le groupe également à ce niveau pour moi. Je citerai ici l'ouvrage coordonné par V. Bigot et L. Cadet en 2011 qui se fonde sur les discours réflexifs d'enseignants, ainsi que le numéro de revue que j'ai codirigé avec C. Carlo (COOR02) où des corpus d'une nature similaire sont analysés.

Par la suite, j'ai procédé à l'étude d'autres discours réflexifs recueillis en contexte de formation. J'ai ainsi fait évoluer la biographie langagière initialement demandée aux étudiants de Licence 2 pour proposer à ceux inscrits en Master 1 Didactique des langues Parcours FLES à l'UGA de rédiger une biographie formative, fondée sur le souvenir d'un enseignant de langue en particulier, donnant lieu à un positionnement sur l'enseignement puis à une projection dans le métier. Dans ces écrits, que j'ai encore peu analysés, ce n'est pas tant l'imaginaire des langues qui est en jeu, que l'imaginaire de soi, de l'Autre et de l'enseignement. Les pratiques numériques sont quant à elles au centre des productions des étudiants sur le forum du cours « Intégrer le numérique dans l'enseignement des langues » en Master 1 du même diplôme à distance, que T. Soubrié m'a proposé d'étudier avec lui. J'ai également procédé à l'analyse d'entretiens menés avec des étudiants de Master 1 autour de l'observation de vidéos et de la participation à des ateliers de conversation. Plus récemment, j'ai pris comme corpus des portfolios de participants à des télécollaborations dans le cadre du projet EVOLVE. Mon

¹⁷⁶ J'avais eu l'occasion auparavant en tant que chargée de cours puis monitrice d'assurer des enseignements à l'Université, mais il s'agissait de cours de langue et du tutorat d'un cours sur les espaces francophones.

implication est bien entendu d'une nature différente selon que je connais ou non les étudiants et que je suis amenée ou non à évaluer leurs écrits.

4.1.2. Un paradigme reconnu

Loin de constituer une pratique isolée, ces différentes productions sollicitées chez les étudiants s'inscrivent dans le paradigme de la réflexivité, largement reconnu dans la formation des enseignants. J'aimerais rappeler ici le double héritage, issu de J. Dewey (1947), qui prône une pensée réflexive pour l'éducation des élèves, et de D. Schön ([1983] 1994)¹⁷⁷ autour du « praticien réflexif » dans le cadre de l'activité professionnelle. Une telle approche, qui relève d'une démarche socioconstructiviste (Bibauw & Dufays, 2010), occupe une place importante dans la formation des enseignants à un niveau international (Huver & Cadet, 2010) depuis les années 1990, au point d'être considérée comme « l'idéal de l'enseignant à former » (Tardif, Borges & Malo, 2012 : 11). J'ai pour ma part été influencée à la fois par des lectures en sciences de l'éducation (Perrenoud, 2001 ; Chabanne & Bucheton, dir., 2002 ; Tardif, Borges & Malo, dir., 2012 ; Altet, Desjardins, Étienne, Paquay, Perrenoud, dir., 2013) et en didactique des langues (Grandcolas & Vasseur, 1999 ; Molinié, dir., 2006 ; Bigot & Cadet, dir., 2011 ; Causa, Galligani & Vlad, 2014) autour de cette question.

Dans le cadre de l'enseignement des langues, adopter une posture réflexive implique de s'interroger sur les modalités d'apprentissage, mais également « sur le langage, les langues et le discours de la classe » (Vasseur, 2011 : 190). Les étudiants sont invités à s'observer en tant qu'apprenants, en direct, dans le cas des journaux de bord d'apprentissage, ou en différé, à travers des biographies langagières ou formatives, mais également en tant qu'enseignants lors de leurs premières expériences. Dans cette approche, on considère ainsi l'enseignement « comme un métier qui s'apprend en se réfléchissant » (Huver & Cadet, 2010 : 120) et je souscris entièrement à cette idée. En ce sens, la réflexivité est explicitement associée à une professionnalisation (Perrenoud, 2001). Pour M. Tardif, C. Borges et A. Malo, l'enseignant est précisément « un professionnel parce qu'il est réflexif et capable de réflexion » (2012 : 12).

Un autre aspect qui me semble particulièrement intéressant, c'est le fait que la réflexivité favorise l'adaptation de l'enseignant (Perez-Roux, 2013 : 117 ; Laurens, 2020 : 111-112). Développer l'adaptabilité des enseignants en formation m'apparaît comme un enjeu crucial, dans la mesure où les premiers pas dans le métier sont marqués par des phases de tâtonnement et la découverte de situations peu anticipées. Cet aspect est ressorti de façon saillante des retours que les anciens étudiants de Master 1 ont proposés en relisant leur dossier réflexif (PUB13). Si les obstacles qui se sont présentés ont été surmontés par la plupart, une ancienne étudiante a toutefois changé d'orientation car la réalité vécue s'écartait trop de ce qu'elle avait imaginé. Or, comme le souligne I. Vinatier, « [e]n règle générale, un professionnel développe une posture réflexive, par besoin ou nécessité, lorsque, dans l'action, il s'est confronté à des obstacles » (2012b : 44). La mise en œuvre d'une posture réflexive au cours de la formation est ainsi

¹⁷⁷ Soulignons ici que les travaux de D. Schön ont exercé une forte influence sur les sciences de l'éducation (Tardif, Borges & Malo, 2012). On peut parler de ce fait d'un « virage réflexif » (Tardif, 2012 : 47), de « l'émergence d'un paradigme réflexif » (Wentzel, 2012 : 143) ou d'un « tournant réflexif » (*ibid.* : 144), bien que la pensée de D. Schön fasse également l'objet de critiques (Tardif, Borges & Malo, dir., 2012).

susceptible d'aider les professionnels à faire preuve de réflexivité par la suite lorsqu'ils seront confrontés à des contraintes.

Favoriser l'adaptation sur le terrain à la fois au contexte et au public passe également pour moi par l'apport d'éléments ou de principes concernant les méthodologies d'enseignement. Des outils comme la trame méthodique repère (Laurens, 2020) visent en ce sens à l'élaboration d'unités didactiques cohérentes et peuvent procurer un sentiment de confiance aux praticiens, notamment lorsqu'ils débutent. À juste titre, V. Laurens précise que « [l]es savoirs d'ingénierie ne dictent pas de conduite, mais nourrissent le raisonnement de l'enseignant réflexif dans l'action » (*ibid.* : 116) : réflexivité et savoirs techniques sont bien complémentaires. Ces approches contribuent l'une comme l'autre à l'acquisition de compétences professionnelles. Sensibiliser les enseignants en formation à l'ingénierie didactique est selon moi essentiel¹⁷⁸. C'est la raison pour laquelle j'ai tenu à apporter des orientations méthodologiques précises pour la mise en place d'activités autour d'œuvres d'art (PUB01). L'organisation de projets comme des télécollaborations qui impliquent les étudiants dans la conception didactique m'apparaît très pertinente : leur significativité est enrichie lorsque des activités d'analyse sont proposées en parallèle. C'est le cas par exemple à l'UGA où les étudiants ont la possibilité de faire valoir dans leur formation un engagement bénévole d'enseignement du FLES, qui est validé par un rapport réflexif sur cette expérience, non évalué. Mais lorsqu'il s'agit de réfléchir aux maquettes de Master en didactique des langues, il ne faudrait pas non plus oublier l'importance des disciplines contributives dont les savoirs apportent des mises en perspective fondamentales pour les enseignants en formation.

4.1.3. Approches critiques et questions éthiques autour de la formation des enseignants

Si le modèle réflexif s'est imposé dans la formation des enseignants, on le voit, il ne supprime pas d'autres approches, mais surtout des réserves sont de plus en plus émises à son encontre. Voilà pourquoi il me semble nécessaire d'interroger les évidences et de garder en tête les contestations possibles. Comme le précisent M. Altet, J. Desjardins, R. Étienne, L. Paquay et P. Perrenoud (2013 : 15), la place accordée à la réflexivité varie selon les formateurs qui ne partagent pas toujours la même conception de cette notion. Plusieurs auteurs soulignent la banalisation des approches réflexives dans la formation des enseignants, qui conduit à une dilution de la notion. Ces « injonctions systématiques à la réflexivité » (*ibid.*) reflètent « un courant de pensée dans l'air du temps » (Razafimandimbimananana & Goï, 2014 : 31), comme en témoignent les maquettes et les descriptifs de formations en didactique du FLES. Le fait est que les étudiants sont susceptibles de manifester une certaine résistance face à ces approches (Altet, Desjardins, Étienne, Paquay, Perrenoud, 2013 : 11), qui ne correspondent pas nécessairement à leurs attentes (Maulini, 2016). C'est ainsi que la démarche réflexive est vécue par certains comme « un exercice académique » (Perrenoud, 2013 : 82), « peu significati[f] pour eux à ce moment de leur développement professionnel » (Viau-Guay, 2014 : 130). Or, pour que ces dispositifs soient efficaces, il est nécessaire que les étudiants les comprennent et s'y impliquent

¹⁷⁸ Je partage la mise en garde d'É. Lebreton, M. Debono & É. Mercier (2021) qui mettent en évidence le risque de proposer uniquement une approche techniciste dans la formation des enseignants au détriment des valeurs et des convictions.

(Altet, Desjardins, Étienne, Paquay, Perrenoud, 2013 : 11) : « la réflexivité prend en charge l'analyse du travail, mais elle n'a ici de sens que si elle est orientée par le sujet lui-même, par son propre développement, et non pour répondre à une prescription » (Vinatier, 2012a : 6). C'est en ce sens que j'ai invité les étudiants ayant rédigé une biographie langagière en Licence 2 à me faire part de leurs retours : « Qu'avez-vous pensé de la rédaction de votre biographie langagière ? Avez-vous l'impression d'en avoir retiré quelque chose (au niveau personnel et au niveau de votre formation) ? » (COMI09, PUB28). Les réponses fournies mettent en évidence les apports perçus par les étudiants, bien qu'un doute subsiste nécessairement quant à la sincérité des propos énoncés.

La sollicitation de discours réflexifs par les étudiants est loin d'aller de soi, dans tous les cas, et des questions d'ordre éthique (Chaussecroute, Blanchard-Laville & Gavarini, 2006 ; Beacco, dir., 2013 ; Cadet & Carlo, 2015 ; Cicurel & Spaëth, dir., 2017) se posent dès lors pour les formateurs¹⁷⁹. Les contraintes institutionnelles sont telles qu'une évaluation des productions des étudiants est très souvent demandée. Comme le souligne S. Bibauw (2010), l'écrit réflexif revêt alors un double statut : outil de développement et objet d'évaluation. Ce sont ici les imaginaires associés à l'évaluation qui entrent en jeu : est-elle perçue « comme notation et sanction » ou « comme accompagnement formatif co-construit » (Huver & Cadet, 2010 : 126) ? E. Huver et L. Cadet relèvent ainsi :

« la tension au moment de l'évaluation/notation entre des critères de forme et des critères portant sur l'authenticité du discours et l'implication dans cette démarche biographique. En effet, si certains critères formels priment, pourquoi leur demander de mobiliser leur vécu, et si la démarche biographique prime, peut-on légitimement et éthiquement, "noter une vie" ? De même, si on considère que la réflexivité n'est pas seulement une compétence, mais un trait de l'identité professionnelle, comment s'assurer que l'évaluateur ne franchit pas la frontière étroite, poreuse (et parfois relative) qui sépare évaluation d'un agir professionnel et jugement (moral) de cette personne ? » (*ibid.* : 128-129).

Les auteures en appellent à une « vigilance réflexive des formateurs » (*ibid.* : 129). Ce point me semble fondamental : si nous souhaitons que les étudiants manifestent une réflexivité, il nous appartient en tant que formateurs de nous positionner dans une posture similaire.

Avant de développer ce point, j'aimerais préciser mes pratiques concernant l'évaluation des écrits réflexifs, spécifiquement des biographies langagières et formatives. Je veille toujours à indiquer en amont mes critères. J'accorde un quart des points à l'organisation et la rédaction des dossiers, ce sont là des aspects formels qui ont pour objectif de faire prendre conscience aux scripteurs d'éventuels écarts entre leur production et ce qui est attendu dans un contexte académique. J'attribue ensuite une note sur cinq points pour l'implication personnelle et le positionnement : il est important pour moi que les étudiants se réfèrent explicitement à leur expérience en tant qu'apprenants, et enseignants le cas échéant, ou qu'ils se projettent dans le métier. Je les invite à prendre position : que jugent-ils positivement, négativement ? Éprouvent-

¹⁷⁹ Je développerai des questions éthiques complémentaires concernant la formation dans le point 4.2.4.

ils une certaine ambivalence ? Je réserve cinq autres points à la qualité de la réflexion : cela passe par la prise de recul, la réflexivité, mais également, selon les dossiers, la formulation de questions de recherche potentielles et l'identification d'observables. Le dernier aspect que j'évalue concerne les notions développées et les références bibliographiques. Je considère nécessaire le réinvestissement de notions relevant de la didactique des langues et, en fonction des dossiers, la réalisation de lectures complémentaires avec l'explicitation de leurs apports pour la réflexion.

Une autre perspective possible consiste à proposer des activités réflexives qui ne font pas l'objet d'évaluation. C'est une pratique à laquelle j'ai recours régulièrement dans mes séances de cours : j'invite les étudiants à réfléchir aux notions abordées en lien avec leur expérience personnelle à l'oral en petits groupes, via un document partagé ou sur un forum de discussion. Par exemple, ont-ils conscience d'avoir recours à la fiction ? Ont-ils vécu des moments de déritualisation en tant qu'enseignants ou apprenants ? L'implication manifestée témoigne alors de la significativité de ces activités pour les participants. Mais la réflexivité peut également être envisagée en dehors de la formation initiale des enseignants, indépendamment de projets de recherche. J'ai cherché à mettre en évidence cette démarche lors d'une conférence destinée à des enseignants en formation continue inscrits à un stage du CUEF (INV02). Une telle posture passe par des pratiques écrites : la tenue d'un carnet de bord où noter ses impressions après les cours, soit de façon systématique, soit lorsque quelque chose de particulier, d'important ou d'inattendu s'est produit. Un format plus ouvert est envisageable à travers un blog. Des échanges entre collègues constituent une autre approche possible : des discussions ont inévitablement lieu dans la salle des professeurs mais des moments plus réguliers peuvent être organisés autour de thématiques précises. Il est également possible de procéder à des observations mutuelles avec ses collègues dans une perspective bienveillante. C'est ici que les enregistrements se révèlent pertinents : un dispositif d'auto-confrontation permet de prendre conscience d'éléments que l'on ne perçoit pas dans le feu de l'action. Il s'agit aussi d'un déclencheur pour des échanges autour de ses pratiques. J'invite particulièrement les étudiants qui suivent mon cours d'agir professoral à s'engager dans de telles démarches, qu'ils soient des enseignants novices ou déjà expérimentés.

Si je considère qu'il est important pour les enseignants de langue de maintenir une posture réflexive au-delà de leur formation, à mon sens, il en va de même pour les formateurs d'enseignants. M. Altet aborde la question de la cohérence entre les pratiques d'enseignement préconisées et les pratiques de formation mises en œuvre : « Les formateurs d'enseignants qui demandent aux élèves-stagiaires de devenir des enseignants réflexifs, adoptent-ils eux-mêmes dans leur pratique de formation et d'accompagnement une démarche réflexive ? » (2013 : 44). Or, l'auteure souligne que « [l]es pratiques de formation sont elles-mêmes encore peu analysées ». J'aimerais signaler à ce propos la publication récente d'un ouvrage consacré à l'identité des formateurs d'enseignants de langue (Barkhuizen, 2021), qui témoigne de recherches effectuées spécifiquement sur ce public. Dans la mesure où j'assure des cours sur l'observation et l'agir professoral, je suis moi-même très attentive à l'approche que je mets en œuvre, car les étudiants la scrutent spontanément. Lorsqu'il est question de l'observation de

classe, quoi de plus logique que d'analyser le cours dans lequel on est engagé à l'instant même ? Une mise en abyme me semble inévitable. Je signalerai à ce propos une réponse à un questionnaire anonyme sur mon cours Agir professoral en Master 2 Didactique des langues en présentiel (2020-2021) :

« Le fait d'appliquer les principes pédagogiques que l'on nous enseigne à sa classe de M2 FLES est pour moi une qualité très appréciable et nous montre en pratique que cet agir bienveillant, prenant en compte le groupe et les individus fonctionne au niveau de l'ambiance de classe et de la transmission des connaissances / compétences donc un grand merci à vous ! »

L'adoption d'une posture réflexive se manifeste dans mes pratiques par la rédaction après chacune de mes séances de cours, depuis mon recrutement comme maître de conférences en 2013, de ce que j'appelle mes *impressions*. J'y consigne toutes les réflexions que je me fais concernant le déroulement du cours, la participation des étudiants, ainsi que mes sources de satisfaction ou d'insatisfaction¹⁸⁰. Apparaissent ainsi en creux mes propres conceptions concernant l'enseignement : l'importance des échanges, l'intérêt pour les participants d'être actifs, la nécessité d'une organisation visible, la bonne humeur qui se communique, ainsi que la bienveillance qui favorise une ambiance agréable et propice au travail. Ce sont là des traits de mon imaginaire professoral. Je veille à les confronter à l'approche des étudiants et à m'adapter à celle-ci en mettant en place des questionnaires de satisfaction à la fin de mes cours, qui me donnent accès à la perception des étudiants, et à l'imaginaire qu'ils associent à la formation.

4.1.4. Quelle éthique pour le chercheur qui analyse des discours réflexifs produits dans le cadre de formations ?

J'ai exposé jusqu'à présent des questions éthiques associées à la formation des enseignants et au recours aux discours réflexifs. D'autres interrogations se posent dès lors que ces textes sont utilisés dans le cadre de recherches¹⁸¹. La visée peut être de mieux comprendre les interactions en ligne. C'est le cas pour les journaux de bord ou synthèses réflexives sollicités lors de télécollaborations (Mangenot & Zourou, 2007 ; Develotte & Mangenot, 2007 ; Helm, 2009 ; Guichon, 2012). On fait alors le pari d'analyser les discours sur les pratiques pour en proposer un meilleur éclairage. J'ai ainsi montré comment l'interprétation du dispositif par les participants permettait de mettre au jour des malentendus (PUB19). Une telle démarche s'inscrit dans une volonté de triangulation des données. Le point de vue des acteurs apporte un accès à la perception des dispositifs, des tâches et des interactions par les participants. Ces verbalisations révèlent les motifs d'action, les émotions, les convictions méthodologiques ou encore les modèles implicites des apprentis-tuteurs (INV01). En somme, leur analyse éclaire l'imaginaire des étudiants, notamment concernant l'enseignement (4.3., p. 179) et le numérique (4.5., p. 197).

¹⁸⁰ Je ressens comme une nécessité dans l'explicitation de tous les aspects ayant retenu mon attention au cours de la séance : c'est comme si mon esprit n'était libéré de ces éléments qu'une fois couchés sur papier.

¹⁸¹ J'aborderai d'autres questions éthiques concernant la recherche autour des discours réflexifs au point 4.2.2. Réflexivité, images de soi et images de l'Autre, p. 170.

Cependant, dans cette perspective, on risque de passer sous silence le triple statut de ceux qui organisent de tels projets, enseignent et mènent des travaux de recherche afférents. Ce positionnement multiple est inhérent aux recherches-actions ou participations observantes. Il me semble ici important d'assumer sa subjectivité et d'en rendre compte. F. Mangenot et S. Tanaka (2008) ont ainsi développé une réflexion autour de leur rôle de coordinateurs. Inclure cette perception du dispositif par les organisateurs permet de proposer un éclairage holistique de tels projets. Cela peut également passer par l'analyse de discours réflexifs ou d'interactions écrites (carnets de bord, échanges de courriels...). Trois relations didactiques se superposent en effet dans le cas des télécollaborations asymétriques : celle qui unit les apprenants de langue et les apprentis-tuteurs, celle qui se construit entre les étudiants de langue et leur enseignant, celle associant les enseignants de langue en formation et leur formateur (INV01). Ces deux dernières, qui sont susceptibles d'influencer largement le dispositif, sont le plus souvent passées sous silence. À titre d'exemple, j'ai peu interrogé ces aspects dans le cadre du projet mis en place avec les étudiants de Hong Kong Baptist University.

Au-delà de ce contexte spécifique des télécollaborations, on observe bien souvent une interaction forte entre les activités de formation et les objets de recherche. Lorsque les formateurs d'enseignants sont eux-mêmes chercheurs, ils sont susceptibles de prendre pour objet d'étude leurs propres pratiques, ou du moins les productions qu'ils sollicitent chez les étudiants. Comme le souligne B. Schneuwly (2012 : 84), les outils de formation peuvent être des outils de recherche ; un parallèle apparaît entre les intérêts de recherche et les intérêts de formation. V. Bigot et L. Cadet l'exposent clairement : « la formation initiale des enseignants constitue d'abord un contexte privilégié de recueil de discours sur les pratiques » (2011 : 8), « les besoins en formation d'enseignants peuvent faire naître des projets de recherche » (*ibid.*). On observe ainsi des allers-retours entre la formation et la recherche. Je reconnais volontiers que des objets d'étude ont émergé à la suite d'enseignements que j'ai assurés et les évaluations que j'ai sollicitées ont constitué un riche corpus. Je dirais ici qu'il s'agit d'opportunités que j'ai saisies pour travailler sur la formation des enseignants, le plurilinguisme ou encore le numérique. *Opportunités* doit-il se comprendre ici comme un opportunisme¹⁸² ? Je ne le pense pas. Il s'agit certes de corpus plus aisés à recueillir, ou comme l'écrit L. Cadet « à moindre coût » (2014 : 82). Cependant, l'intérêt pour l'exploration de la formation des enseignants demeure réel.

Force est toutefois de constater que prendre ce domaine comme objet de recherche n'a rien d'anodin¹⁸³. L. Cadet et C. Carlo proposent ainsi une réflexion autour de « l'éthique de cadrage (constitution des corpus), de l'éthique de recherche (traitement des corpus), de l'éthique de restitution (restitution aux acteurs) » (2015 : §1) en posant la question suivante : « Qu'est-ce

¹⁸² Une telle pratique peut cependant faire l'objet de critiques. Je me rappelle une collègue exprimant sa fierté de ne pas exploiter comme objets de recherche des productions qu'elle demandait aux enseignants de langue en formation.

¹⁸³ Je me souviens ainsi d'une remarque entendue lors d'un colloque de l'ACEDLE à Nantes il y a quelques années au cours d'une session consacrée aux télécollaborations. L'une des personnes dans l'audience avait dit à une intervenante sur le ton de la boutade qu'il fallait arrêter de mettre en place de tels dispositifs uniquement dans le but de recueillir des données ou mener des projets de recherche. Cette réflexion me semble très fondée : il convient de s'interroger avant tout sur les bénéfices pour les participants.

qui fonde le droit à recueillir des corpus ? Le droit à la quête du savoir, ou à tout le moins, de savoirs, est généralement un impensé. Il est posé comme un postulat » (*ibid.* : §2). De telles interrogations conduisent à poser « la question du consentement des acteurs interrogés, celle des formes de leur accompagnement éventuel au cours de l’investigation et celle de la communication des résultats et de la forme de retour aux praticiens qu’il sera possible de réaliser » (Chaussecroute, Blanchard-Laville & Gavarini, 2016 : 93). En effet, l’anonymat auquel on veille dès lors que des extraits de corpus sont reproduits ne suffit pas. C’est la raison pour laquelle j’ai souhaité demander explicitement leur consentement aux anciens étudiants dont j’ai envisagé d’analyser la biographie formative. Toutes les réponses que j’ai obtenues ont été positives et accompagnées d’éléments soulignant leur caractère évident. Cela m’apparaît toutefois indispensable. J’ai également poursuivi les échanges avec ceux qui le souhaitaient et dès qu’elle aura été publiée, je transmettrai les résultats de l’étude à l’ensemble des participants. Je trouve en outre très intéressante l’idée selon laquelle l’analyse de discours réflexifs implique pour le chercheur de se situer lui-même dans une démarche qualitative et réflexive (Robillard, 2009).

J’aimerais à présent distinguer les apports des pratiques réflexives dans la formation des enseignants de langue à trois niveaux. Il convient d’abord de se placer du point de vue des étudiants pour se demander en quoi l’explicitation de leurs imaginaires à travers des discours réflexifs peut contribuer à leur formation. Envisager la perspective des formateurs est ensuite indispensable : en quoi ces données nourrissent-elles leurs enseignements ? Enfin, si l’on s’intéresse aux recherches menées à partir de tels corpus, on peut considérer que leur analyse fournit des indices de l’imaginaire à l’œuvre chez les enseignants de langue en formation, notamment l’enseignement/apprentissage des langues. Je veillerai à présenter des éléments de réponses concernant ces différents apports dans les prochaines sections. Dans la suivante, je chercherai particulièrement à mettre en évidence l’entrelacement entre les notions de réflexivité et d’imaginaire.

4.2. Imaginaire et réflexivité dans la formation des enseignants de langue : deux notions étroitement liées

J’ai identifié des liens étroits unissant réflexivité et imaginaire à quatre niveaux : la mise en discours, les images de soi, le récit et la distanciation.

4.2.1. Enjeux de la mise en discours

Dans le chapitre 3, j’avais cherché à montrer comment les discours sur les pratiques étaient révélateurs d’un imaginaire idéal. Je prendrai comme objet d’étude ici non plus les propos tenus par des professionnels mais ceux sollicités dans le cadre de la formation des enseignants. Le premier aspect qui me semble important à expliciter concerne le rôle de la mise en mots dans la conscientisation. Je développerai au point 4.2.4. (p. 175) l’intérêt de la prise de conscience des imaginaires dans une visée de distanciation. Le caractère essentiel du langage dans le processus réflexif est souligné par différents auteurs (Vanhulle, 2002 : 229 ; Chabanne & Bucheton, 2002 : 3 ; Filliettaz, 2007 : 159 ; Piot, 2012 : 102). Un tel procédé implique fortement la pensée et la conscience (Vanhulle, 2002 : 227, 230), plus précisément « la capacité du

psychisme humain à “revenir sur lui-même” » (Vinatier, 2012b : 44). Or, pour L. Vygotski, « plus nous sommes capables de nous rendre compte et de rendre compte aux autres de l’expérience vécue, plus elle est vécue consciemment (elle est ressentie, elle se fixe dans le mot, etc.) » ([1925] 2003 : 78). À travers cette activité qui le mobilise fortement, il est possible pour le sujet de prendre conscience de son propre fonctionnement (Vinatier, 2012 : 22). Dans le cas des biographies langagières, la réflexivité porte sur « l’apprentissage et l’usage des langues » (Castellotti & Moore, 2006 : 55). C’est ainsi que les enseignants de langue en formation peuvent mettre en relation leurs différents apprentissages (Molinié, 2006a : 6), percevoir leur plurilinguisme et le valoriser (PUB30). Une réflexion s’opère autour de ses imaginaires dans la mesure où l’on prend conscience « *de ses propres schèmes d’action et de leur singularité* » (Carbonneau & Héту, [1996] 2012 : 111).

Lorsqu’il est question de mise en discours, il est nécessaire de rappeler la distinction proposée par D. Schön ([1983] 1994) entre la réflexion en cours d’action¹⁸⁴ et celle sur l’action. La première se déroule pendant l’action : « les praticiens pensent souvent à ce qu’ils font pendant qu’ils le font » (*ibid.* : 328). Cependant, dans le contexte francophone, c’est davantage la seconde, la réflexion sur l’action, qui a intéressé les chercheurs (Schneuwly, 2012 : 80). Celle-ci peut émerger en amont de la pratique : P. Perrenoud (2001 : 35) la nomme alors prospective. Je dirais qu’elle nécessite en ce sens le recours à l’imagination productrice, tournée vers l’avenir. La réflexion qui suit l’action est quant à elle qualifiée de rétrospective (*ibid.*) et mobilise à mon sens l’imagination reproductrice, focalisée sur le passé.

Les apports de l’activité réflexive *a posteriori* sont soulignés par différents auteurs. Le temps dont dispose le sujet, ainsi que sa connaissance de l’issue de l’événement constituent des atouts selon P. Pastré (2012 : 2). Pour ma part, je serais davantage réservée quant à l’intérêt de savoir ce qui s’est produit à la fin de l’action commentée : la mise en intrigue vantée par cet auteur risque à mon sens de donner lieu à un processus de rationalisation de l’action (INV01). Selon I. Vinatier (2012b : 45), l’analyse différée est particulièrement intéressante en cas d’épisodes critiques et je souscris à cette idée. J. Thullier (2012 : 194) valorise également la distance, de même que le changement de temps et de lieu permettant de s’extraire de l’immédiateté. Il me semble en ce sens que les imaginaires sont davantage à l’œuvre dans le cas de la réflexion sur l’action, que lors de la réflexion en cours d’action. Dans une telle configuration, « la mise en écrit permet d’effectuer une mise à distance entre le “je-apprenant”, c’est-à-dire celui qui a participé au cours et le “je-scripteur” » (Cadet, 2014 : 126).

Cependant, même dans le cas d’une analyse *a posteriori* de l’expérience, l’empan temporel peut grandement varier. Le processus à l’œuvre n’est en effet pas identique selon que l’on cherche à consigner méticuleusement ce qui s’est passé pendant une séance de cours en portant notamment son attention sur un épisode précis et marquant, ou que l’on embrasse une période

¹⁸⁴ C’est à une forme de réflexion en cours d’action que j’ai eu l’occasion de me livrer en notant l’ensemble de mes activités et des éléments retenant mon attention lors d’un trajet de train. J’ai ainsi fait porter ma conscience sur des actions en l’apparence anodines afin de les décrire et les consigner méticuleusement. J’ai pu mesurer la concentration et l’effort nécessaires. Le caractère fortement mobilisant des activités réflexives me semble un aspect fondamental à garder en tête.

bien plus longue comme sa scolarité passée. La mémoire et l'imagination reproductrice sont certes mobilisées dans les deux cas, mais la démarche diffère. À travers une biographie langagière, il s'agit de passer en revue son existence sous l'angle des langues, ce qui se rapproche du récit de vie, que l'on retrouve en anthropologie et en sociologie (Bertaux, [1997] 2003), ou des histoires de vie, qui sont développées en sciences de l'éducation (Pineau & Legrand, [1993] 2013 ; Delory-Momberger, 2005, 2014 ; Dominicié, 2002). Le journal d'apprentissage élaboré dans le cadre de l'expérience d'apprentissage d'une langue nouvelle implique quant à lui une réflexivité sur des événements plus récents et circonscrits, à savoir les séances de cours suivies au fil de sa rédaction, même si une mise en relation avec son expérience passée d'apprenant de langue s'opère. Dans une moindre mesure, les étudiants de l'Université Paris Descartes qui ont préféré écrire un bilan réflexif à la fin du projet ne se sont pas placés dans la même perspective que ceux ayant opté pour un carnet de bord rédigé chaque semaine. Mais même avec un tel choix, écrire immédiatement après, « à chaud », ou en différé, « à froid », implique d'autres approches.

Dans tous les cas, il convient de souligner les difficultés inhérentes à la mise en mots. Dans le chapitre précédent (3.2.1., p. 116), j'avais abordé les problèmes posés par la verbalisation pour les entretiens d'auto-confrontation. Il s'agit également, pour les écrits dont il est question ici, d'un retour sur soi et son action, à travers un discours sur son expérience. Certains obstacles à la réflexivité dans le contexte de la formation des enseignants sont ainsi d'une nature similaire : ils concernent les potentiels écarts entre le faire et le dire sur le faire, accrus lorsqu'aucun support ne rappelle l'action. Dans les deux configurations, les savoirs pratiques qui doivent être formulés sont d'ordinaire tacites et implicites (Schön, [1983] 1994 : 76). Cette non-conscience des actions effectuées de façon intuitive risque de conduire les professionnels à des descriptions et explications peu adaptées (Tochon, 1993 : 56). Pour les enseignants de langue en formation, les actions pourraient sembler plus aisées à « décortiquer », dans la mesure où elles ne sont pas encore perçues comme évidentes.

Cependant, un autre facteur entre en compte : la forme écrite de l'analyse réflexive, le plus souvent proposée dans la formation des enseignants¹⁸⁵. Il est alors nécessaire de s'interroger sur le rapport des étudiants à l'écriture (Vanhulle, 2002 ; Bibauw, 2010 ; Desjardins & Boudreau, 2012), leur imaginaire de l'écrit et leurs pratiques de littératie. En outre, ces productions réflexives représentent une certaine ambiguïté en termes discursifs. Elles ne relèvent pas précisément d'un genre identifié, ce qui est source d'insécurité pour les étudiants (Cadet, 2014 : 119-120). C'est la raison pour laquelle je veille personnellement à apporter des éléments de cadrage, à proposer des organisations possibles, qui peuvent être suivies ou non. Je reviendrai sur le caractère inédit des genres discursifs lorsque j'aborderai le récit (4.2.3). D'autres questions se posent concernant la forme des écrits réflexifs en lien avec la posture de l'énonciateur. L'éthos sera précisément au cœur du point suivant.

¹⁸⁵ Des formats variés sont cependant susceptibles d'être mis en œuvre, notamment avec une dimension visuelle. C'est ainsi que E. Razafimandimbimanana et C. Goï mobilisent l'imaginaire esthético-ludique pour révéler les imaginaires idéels en proposant une « approche interprétative et créative de la réflexivité » (2014 : 32).

4.2.2. Réflexivité, images de soi et images de l'Autre

Dans l'imaginaire comme dans la réflexivité, la subjectivité occupe une place centrale. Mettre en mots la réflexion sur soi implique d'opérer une présentation de soi et de se mettre en scène (Rinck & Pouvreau, 2009). L'image de soi est fortement en jeu dans les discours réflexifs (Cadet, 2014 : 122). Or, l'éthos et l'identité sont en lien direct avec l'imaginaire, comme je me suis efforcée de le montrer dans le chapitre 3. Dans ce cadre, il est particulièrement intéressant d'étudier les identités énonciatives (Lusetti, 2011) : l'usage de la première personne du singulier, qui est favorisé dans de tels écrits, demeure inhabituel dans les travaux universitaires (Causa, 2007 : 175 ; Bishop & Cadet, 2007 : 23 ; Delacour, 2012 : 14). À la question de savoir si tout discours sur les pratiques est réflexif, je répondrais par la négative en arguant qu'il doit être associé à une posture réflexive (Perrenoud, 2001 : 61 ; Perrenoud, 2013 : 84 ; Altet, 2013 : 42). Or, ce positionnement ne va pas de soi, notamment dans les écrits d'initiation à la recherche (Rinck, 2011). N. Blanc (2011) analyse ainsi l'évolution de la posture de scripteurs dans un mémoire professionnel.

Dans une approche critique, il apparaît légitime de s'interroger sur le caractère feint ou sincère du positionnement adopté (Bibauw & Dufays, 2010). Un écart peut en effet exister entre l'attitude montrée du scripteur et sa posture réelle. C'est bien ce qu'indiquent E. Huver et L. Cadet : « la présence d'indicateurs de réflexivité peut renvoyer à une réflexivité sincèrement impliquée, liée à l'identification de moments évaluatifs à visée de régulation, et/ou à des stratégies de conformisation aux attentes du formateur perçu dans sa fonction d'évaluateur sommatif » (2010 : 127). Une « réflexivité en trompe-l'œil » (*ibid.* : 121) se manifesterait par « des stratégies de façade : il ne s'agirait alors pas tant d'être réflexif que de montrer des signes – des indicateurs – de sa réflexivité, en réponse aux attentes – supposées ou réelles – des formateurs et du jeu institutionnel » (*ibid.* : 128). Aux formateurs de formateurs de se garder donc de naïveté en prenant connaissance des textes des étudiants.

Idéalement, une attitude réflexive devrait intervenir à l'initiative du sujet et non pas être imposée dans le cadre d'une formation. On ne peut en effet pas considérer que les productions demandées sont spontanées ou résultent d'une démarche volontaire. J'aimerais rappeler ici le fort engagement exigé par une telle entreprise (Perez-Roux, 2012 : 156). Or, lorsque les étudiants se prennent au jeu, l'intime (Berchoud, 2013a) est susceptible d'émerger, qui se manifeste par l'expression d'émotions (voir 3.3.3. La relation interpersonnelle, source d'émotions et de dilemmes pour l'enseignant, p. 130) et le dévoilement de soi. J'ai ainsi étudié le discours sur les relations interpersonnelles dans les biographies langagières (COMI10, COMI18, PUB21, voir 3.3.5. Réinterprétation des relations interpersonnelles dans les biographies langagières, p. 135). Certes, les scripteurs choisissent ce qu'ils souhaitent révéler et livrer, mais le risque se présente d'une « impudeur potentielle » (Huver & Cadet, 2010 : 128) voire d'une « exhibition » (Goï & Huver, 2011 : 202). Je partage ainsi les réflexions de C. Goï et E. Huver quant aux questions éthiques posées :

« Ce type de dispositif présente alors l'écueil de l'intrusion dans l'intime de la personne, et suppose de poser de manière très claire, explicite et régulière un cadre

éthique à la formation, afin que cet objectif de formation ne soit pas vécu comme une injonction et/ou comme une effraction insupportable de l'intime de soi » (*ibid.* : 201).

Si la subjectivité est en jeu dans les discours réflexifs, il serait cependant inapproprié de ne pas envisager l'intersubjectivité et le processus interactionnel à l'œuvre dans de telles pratiques. J'ai cherché à mettre en évidence dans le chapitre 3 le double mouvement entre identité et altérité : ces deux notions ne peuvent être envisagées l'une sans l'autre. L'énonciateur adapte constamment son image de soi à l'image qu'il se fait de son interlocuteur. L'imaginaire de soi n'a de sens qu'en interaction avec l'imaginaire de l'Autre. Les productions réflexives révèlent en ce sens l'image de soi du sujet, mais le procédé se construit avec l'Autre. C'est ainsi que D. de Robillard (2007)¹⁸⁶ parle d'altéro-réflexivité, et à sa suite S. Bibauw et J.-L. Dufays (2010). Cette dimension intersubjective est soulignée par divers auteurs (Tardif, 2012 : 65 ; Lessard, 2012 : 123) : la réflexivité s'élabore conjointement dans les interactions (Filliettaz, 2012 : 295 ; Perez-Roux, 2012 : 155 ; Vinatier, 2012b : 49), que ce soit entre praticiens, à travers la collaboration de chercheurs ou dans le cadre de formations.

L'auto-analyse est ainsi facilitée par le fait de s'adresser à autrui ; cependant, la situation d'énonciation constitue également une source de biais. Si l'imaginaire dialogique est à l'œuvre dans le contexte d'interactions orales (voir 3.3.1. Négociation de la relation interpersonnelle dans les interactions, p. 126), un phénomène similaire se produit à l'écrit. C'est pourquoi il est nécessaire de s'interroger sur les conditions de production des discours situés (INV01) et plus particulièrement sur les destinataires des écrits de formation. S. Bibauw et J.-L. Dufays relèvent à ce propos plusieurs sources de confusions : « à la confusion entre le destinataire réel (l'enseignant-évaluateur) et le destinataire imaginaire (supposé externe) s'ajoute le fait que le bénéficiaire de cette écriture est en principe le scripteur lui-même, en ce sens qu'il est censé mener cette réflexion à son propre usage » (2010 : 21). L'écriture est nécessairement « alter-adressée » (*ibid.*)¹⁸⁷. En d'autres termes, les étudiants sont censés écrire sur eux-mêmes, pour eux-mêmes, tout en sachant qu'ils vont être lus et évalués. Or, comme le soulignent M.-F. Bishop et L. Cadet (2007 : 24), ils ont bien à l'esprit le récepteur de leur texte lorsqu'ils rédigent. La citation suivante de L. Cadet met en évidence la relation interpersonnelle qui se tisse à travers de tels écrits :

« Écrire sur soi en dehors du cadre privé de l'écriture personnelle signifie toujours écrire à/pour un autre, ce qui a des conséquences sur les postures scripturales adoptées par les étudiants et sur la façon dont ils envisagent l'objet comme un lieu communicationnel d'échanges et d'influences où se construit une relation interpersonnelle » (2014 : 123).

Une évaluation étant de surcroît prévue, les faces sont en jeu, ce qui risque de conduire les scripteurs, « à s'autocensurer, à orienter le récit de son expérience d'une manière positive, qui

¹⁸⁶ D. de Robillard reconnaît s'inspirer de P. Ricœur qui souligne en effet « la menace d'un repli sur soi, d'une fermeture, au rebours de l'ouverture sur le grand large » (1990 : 212) que contient la réflexivité.

¹⁸⁷ Cette conscience du destinataire se manifeste parfois explicitement à travers des adresses au lecteur. Pour ma part, je veille à préciser aux étudiants qui y ont recours qu'un tel procédé est possible dans un écrit réflexif mais qu'il n'est pas attendu dans d'autres textes universitaires.

corresponde davantage aux attentes du destinataire qu'à la réalité ? » (Bibauw & Dufays, 2010 : 22). Si ce n'est une correspondance aux attentes réelles du destinataire, il pourra s'agir tout du moins des attentes que l'énonciateur imagine présentes chez le lecteur. Il me semble ainsi que certaines réticences d'auteurs de biographies langagières à s'affirmer comme bilingues peuvent être interprétées comme une volonté de ne pas se vanter, mais de faire preuve d'un éthos modeste, dans une visée de préservation de leur face (PUB30). Dans ce cadre, il convient également de prendre en compte ce que E. Lemaire appelle « le poids de la désirabilité sociale dans les écrits des étudiants » (2014 : 45). On revient ainsi à la distinction entre la posture montrée et la posture réelle. Ce qui me semble important en tant que formatrice, c'est bien d'avoir conscience des biais induits par l'imaginaire de la situation, ainsi que de la confusion consécutive. Voilà pourquoi S. Bibauw et J.-L. Dufays recommandent une précision dans les consignes apportées, associée à « une explicitation de l'adressage attendu, comme de la finalité de la tâche » (2010 : 22) et je suis d'accord avec eux.

Ces risques posés, il me semble important de souligner également les apports des discours réflexifs dans la construction de soi (Chabanne & Bucheton, 2002 : 11 ; Pastré, 2012 : 3). Le processus d'écriture recèle plus particulièrement un « potentiel d'action/transformation » (Godard, 2018 : np). Les ateliers d'écriture de soi permettent ainsi « de raconter, de décrire et de réfléchir à son parcours biographique, d'exprimer, d'explicitier les liens affectifs et imaginaires qui nous relient aux langues et à la manière dont elles nous constituent » (*ibid.*). Cette approche, que je n'ai pas eu l'occasion d'expérimenter, me semble en ce sens très pertinente. J'aimerais revenir sur la transformation apportée par la mise en discours, dans la mesure où cette réflexion me semble en lien direct avec l'imaginaire de soi. Pour M.-F. Bishop et L. Cadet, « [l]a mise en mots de l'expérience, non seulement transforme cette expérience qui devient histoire, mais elle transforme également le sujet, lui conférant une identité, lui renvoyant une image de soi modifiée » (2007 : 10). Cette double transformation, de l'expérience en histoire et du sujet lui-même, m'apparaît très inspirante. On se situe bien ici du côté de l'identité-*ipse*, au caractère dynamique.

Si la construction de soi concerne le sujet dans sa totalité, force est de reconnaître que les écrits réflexifs participent plus particulièrement à l'élaboration de l'identité professionnelle¹⁸⁸ (Riopel, 2006), au même titre que la formation initiale (Rivière & Cadet, 2009 : 39). Dans ce cas, il s'agira d'une « première construction d'un soi professionnel » (Jorro, 2011a : 9), alors que pour la formation continue, ce sera davantage la « construction renouvelée d'un soi professionnel » (*ibid.*). J'ai pu observer l'utilité pour les enseignants en formation de passer par une véritable verbalisation : l'agir se façonne non seulement à travers l'expérience, mais également à travers le discours sur celle-ci (INV01, PUB12, voir 3.2.1. L'auto-confrontation comme rencontre entre l'imaginaire et les pratiques, p. 116). Un questionnement peut émerger alors autour de son « identité d'enseignant, sur la façon dont elle s'est construite et dont, au cours de l'année, elle a évolué » (Huver & Cadet, 2010 : 124). N. Blanc considère ainsi

¹⁸⁸ J'aimerais signaler dans ce cadre la création du cours « Construction de l'identité professionnelle » en Master Didactique des langues à l'UGA pour la nouvelle offre de formation (2021-25), qui associera des interventions de professionnels et une démarche portfolio.

l'élaboration du mémoire comme une « zone de développement potentiel » (2011 : §21), à travers laquelle les enseignants « novices ont appris à “se dire” et à “se reconnaître” en tant que professionnel[s] » (*ibid.*). L'importance de cette reconnaissance professionnelle est soulignée par A. Jorro (2016) qui y voit un élément fondateur pour l'éthos professionnel (2011b : 51). L'auteure relève plus particulièrement son intérêt dans le cadre de la professionnalité émergente, définie comme « la caractéristique de tout professionnel cherchant à se développer professionnellement, voire à se perfectionner tout au long de son activité professionnelle et faisant l'expérience de tâtonnements qui conduisent à des restructurations du soi professionnel » (2011a : 9). Je considère cette approche de la formation des enseignants et du cheminement qui s'y opère très pertinente.

4.2.3. Rôle de l'imaginaire dans le récit de l'expérience

Après avoir envisagé l'importance des imaginaires de soi et de l'Autre dans les discours réflexifs, j'aimerais à présent m'interroger sur la mise en récit de l'expérience et ses liens privilégiés avec l'imaginaire. Lorsqu'il a été envisagé, pour la nouvelle offre de formation 2021-2026 en Master de didactique des langues à l'UGA, d'introduire une unité d'enseignement focalisée sur la construction de l'identité professionnelle, la prévision d'interventions de professionnels a été unanimement saluée lors des discussions entre collègues. La démarche portfolio¹⁸⁹ suggérée a quant à elle fait l'objet de quelques réticences : ce qui inquiétait certains, c'était le risque d'une réflexivité « hors sol », en d'autres termes, qui ne s'enracine pas dans de réelles expériences mais soit une boucle sur elle-même. Ces remarques révèlent ainsi l'imaginaire de la réflexivité chez des formateurs d'enseignants. Telle que la conçoivent de nombreux auteurs, une démarche réflexive implique bien un retour de l'acteur sur sa propre activité (Bibauw & Dufays, 2010 ; Perrenoud, 2013 : 81 ; Altet, 2013 : 42). Il s'agit dès lors de l'analyser mais également d'en faire le récit.

Avant de développer les relations entre l'imaginaire et la narration, je souhaiterais rappeler l'importance de l'expérience dans la formation initiale et continue¹⁹⁰. Dans mes enseignements, je veille à solliciter l'expérience des étudiants et leurs pratiques – langagières, apprenantes ou enseignantes – comme point de départ des réflexions. Je mobilise leurs imaginaires idéels, puis j'introduis des questionnements afin de les inviter à participer à la construction des connaissances. Je considère ainsi qu'il existe une complémentarité entre la formation et l'expérience. Si la première ne peut se substituer à la seconde, elle se doit de prendre en compte ce que les pratiques apportent et, partant, d'aider les enseignants novices à mieux vivre les premiers pas dans le métier. L'un des enjeux est bien de permettre aux enseignants en formation de faire un bon usage de leur expérience. J'ai en effet conscience que le développement professionnel se poursuit au-delà de la formation, à travers la pratique, ce qui est notamment abordé dans la didactique professionnelle (Pastré, Mayen & Vergnaud, 2006). C'est pourquoi j'ai cherché à mettre en évidence les apports de l'expérience dans l'agir professoral (PUB09 ;

¹⁸⁹ Il est également possible de mettre en place des e-portfolios comme le développe C. Combe (2020).

¹⁹⁰ Certains étudiants dans les différents groupes auxquels j'ai enseigné à l'Université relèvent de la formation continue. J'ai eu également l'occasion d'assurer des formations *ad hoc* à des enseignants en poste, sur l'approche par compétences, le numérique et l'image en cours de FLE.

voir 3.2.2., p. 120). L'activité réflexive permet précisément aux sujets « de dépasser leur expérience immédiate et de faire expérience de leur expérience » (Vinatier, 2012c : 62) ; ce faisant, les enseignants peuvent enrichir leurs schèmes professionnels (Piot, 2012 : 102).

Dès lors qu'une personne évoque son expérience passée, elle est amenée à mobiliser son imagination reproductrice. Le récit de vie¹⁹¹ est défini par D. Bertaux comme « une description approchée de l'histoire réellement (objectivement et subjectivement) vécue » ([1997] 2003 : 6). Les discours ainsi produits sont nécessairement empreints de l'imaginaire du narrateur. Cet intérêt pour la perception des événements par les sujets relève d'une approche phénoménologique et je souhaiterais précisément mobiliser ici la pensée de P. Ricœur. Pour le philosophe, une dimension référentielle est inhérente à la fiction : « Dire que la fiction n'est pas sans référence, c'est écarter une conception étroite de la référence qui rejeterait la fiction dans un rôle purement émotionnel. D'une manière ou d'une autre, tous les systèmes de symboles contribuent à *configurer* la réalité » (1986 : 20). Parallèlement, et de façon plus audacieuse encore, P. Ricœur considère que le récit, même historique, fait intervenir l'imagination : « La reconstruction du passé, comme Collingwood l'avait déjà dit avec force, est l'œuvre de l'imagination » (*ibid.* : 21). Cette réflexion, que je trouve très inspirante, met ainsi en évidence l'imaginaire fictionnel, et non seulement idéal, à l'œuvre dans le récit de l'expérience vécue. L'auteur précise : « C'est à la faveur de ce jeu complexe entre la référence indirecte au passé et la référence productrice de la fiction que l'expérience humaine, dans sa dimension temporelle profonde, ne cesse d'être refigurée » (*ibid.*).

On le voit, les imaginaires idéels et fictionnels sont fortement présents dans le récit de soi et de son expérience¹⁹². Le réseau de conceptions mentales que le narrateur associe au récit entre également en jeu. J'ai ainsi souhaité montrer comment des étudiants ayant pour tâche la rédaction de leur biographie langagière, face à cette activité narrative inédite, se sont appuyés sur les genres fictionnels qu'ils connaissaient (PUB27). La référence à P. Ricœur m'apparaît ici également indispensable :

« les vies humaines ne deviennent-elles pas plus lisibles lorsqu'elles sont interprétées en fonction des histoires que les gens racontent à leur sujet ? Et ces "histoires de vie" ne sont-elles pas à leur tour rendues plus intelligibles lorsque leur sont appliquées les modèles narratifs – les intrigues – empruntées à l'histoire ou à la fiction (drame ou roman) ? » (1988 : 295).

Parmi les schèmes narratifs auxquels ont eu recours les scripteurs figure le conte de fées, avec ses obstacles, ses adjuvants et son dénouement. Les enseignants de langue en formation ont veillé à agencer les événements selon une causalité, à travers une mise en intrigue (Ricœur, 1986). Ils se sont également efforcés de rendre leur récit digne d'être raconté, à travers des procédés narratifs visant à capter l'attention, comme l'émergence de l'imprévu, l'expression de

¹⁹¹ L'École de Chicago développe dès les années 1920 une approche biographique des sujets (Dubar & Nicourd, 2017). Les récits de vie sont alors appréhendés comme des témoignages pour les chercheurs.

¹⁹² N. Auger observe comment les étudiants ont tendance à « "imaginariser" [leur] passé qui va déterminer [leur] expérience présente » (2009 : 70). Une mise en fiction similaire se produit dans les biographies langagières.

la subjectivité ou encore l'évaluation finale. Ce faisant, ils ont introduit des éléments d'interprétation.

4.2.4. Interprétation et mise à distance des imaginaires : pour une réflexivité critique

Si le retour sur l'expérience peut être appréhendé sous l'angle du récit, il implique également une dimension interprétative, que j'envisagerai parallèlement à la distanciation vis-à-vis de ses imaginaires, dans une visée de réflexivité critique. Lorsque le sujet analyse son fonctionnement, il procède à une relecture de l'expérience (Perrenoud, 1994 : 32), cherchant ainsi à comprendre, à interpréter son mode de pensée et d'action (*ibid.*, [1996] 2012 : 226). Cette construction de sens, qui dépasse la description (Schön, [1983] 1994), est mise en évidence par V. Rivière : « La réflexivité n'est donc pas tant le fait de revenir sur son action, mais surtout de la doter d'intentionnalité (c'est-à-dire de représentations et de sens), de l'inscrire dans un deuxième cadre d'interprétation » (2019 : 103). Un tel phénomène se manifeste dans les biographies langagières à travers lesquelles les scripteurs explicitent leurs motivations et leur rapport aux langues (PUB28). D'une façon générale, le récit de vie encourage les narrateurs à attribuer du sens aux faits qu'ils relatent (Pineau & Legrand, [1993] 2013 : 3 ; Bertaux, [1997] 2003 : 32).

Lorsque ce processus interprétatif est engagé, il apparaît très utile de pouvoir s'appuyer sur des savoirs. Pour M. Altet, la réflexion doit en effet se nourrir « d'outils théoriques », afin « de passer du discours spontané, subjectif, et intuitif tenu sur les pratiques à un discours professionnel réfléchi, raisonné, argumenté » (2013 : 41). L'auteure privilégie pour l'analyse des pratiques une « articulation pratique-théorie-pratique » (*ibid.*, 2000 : 29), tout comme M. Cambra Giné qui recommande de « part[ir] de l'analyse de l'expérience vers la théorisation et le retour à la pratique » (2014 : 307). L. Cadet (2014 : 78) met en évidence l'importance pour le praticien réflexif de pouvoir fonder sa démarche non seulement sur son expérience mais également sur une documentation, de façon à expliciter ses choix.

C'est à une approche similaire que sont conviés les candidats à la validation des acquis de l'expérience (VAE). J'ai eu l'occasion d'accompagner plusieurs personnes et de participer à différents jurys. L'enjeu dans la réalisation du dossier est de manifester son appropriation de savoirs à travers le récit de son parcours. La posture réflexive attendue repose sur une mise en relation entre ses pratiques et des notions didactiques. Les lectures nécessaires constituent souvent une source d'inquiétude ; plus globalement, la place accordée à la théorie peut conduire à des malentendus voire des résistances chez les enseignants en formation (Legendre, 2013 ; Guibert, 2013). Pour ma part, j'ai observé une levée progressive des réticences, lorsqu'elles se sont présentées, au fil de l'élaboration du dossier de VAE ou de la rédaction du mémoire pour les étudiants dont j'ai encadré les travaux. La consultation d'articles ou d'ouvrages a gagné en significativité dès lors que leurs apports pour l'interprétation de l'expérience ont été cernés.

Dans le cadre de cours, l'articulation entre les dimensions pratiques et théoriques est également fondamentale. Une façon de procéder que je privilégie consiste à partir de l'expérience ou de l'observation, dans une démarche inductive. De cette manière, les étudiants identifient plus aisément l'intérêt de caractériser ce qu'ils perçoivent intuitivement et les connaissances se construisent conjointement. Il m'apparaît important que les enseignants de langue en formation

puissent réinvestir les notions qu'ils découvrent, afin de se les approprier réellement. C'est la raison pour laquelle j'ai souhaité proposer à des étudiants inscrits en Parcours FLES de mettre en pratique les concepts étudiés à travers l'élaboration d'une autobiographie langagière (COMI09, PUB28). D'une façon similaire, j'ai mesuré combien la rédaction de carnets de bord ou de bilans réflexifs a permis aux enseignants en formation de s'interroger sur des questions didactiques dépassant souvent le cadre de la télécollaboration : les tâches, le rôle de tuteur, les erreurs, le *feedback* à apporter, la remédiation, la relation interpersonnelle ou encore les dimensions interculturelles (INV01).

On le voit, les savoirs théoriques¹⁹³ mobilisés représentent une aide considérable pour l'interprétation de l'expérience. Toutefois, il serait erroné de considérer qu'il s'agit des seules connaissances mobilisées. Des savoirs de différentes natures se construisent à la fois dans la formation et sur le terrain. Pour S. Vanhulle (2009), les savoirs professionnels contribuent à l'élaboration de l'identité professionnelle. J.-C. Beacco (2010 : 25-27) distingue quant à lui quatre types de savoirs en didactique : les savoirs savants, les savoirs divulgués, les savoirs d'expertise professionnelle et les savoirs ordinaires. Les deux derniers me semblent proches des savoirs d'expérience et des savoirs de conviction, c'est-à-dire « des savoirs fortement associés aux valeurs des individus qui jouent un rôle souvent à la source de l'action », identifiés par N. Blanc (2011 : §3). Je dirais que l'ensemble des savoirs contribuent aux imaginaires idéels. Les concepts, pour leur part, favorisent une prise de conscience et une distanciation (Veyrunes & Delpoux, 2012 : 259).

Précisément, la réflexivité est souvent envisagée en termes de conscientisation et je vois là un lien explicite avec les imaginaires. Adopter une posture réflexive, c'est être amené à verbaliser son réseau de conceptions mentales autour d'une thématique. Cette explicitation peut représenter une première étape en vue d'une évolution (Perrenoud, 2001 : 78 ; Cambra Giné, 2005 : 148). Si les conceptions mentales qui animent les enseignants en formation ne sont pas mises en mots, le risque se présente pour eux de « véhiculer leurs propres imaginaires à leur corps défendant » (Auger, 2009 : 72). Il peut s'agir « de regards figés sur l'*autre* et le *même* » (Dervin, Auger & Suomela-Salmi, 2009 : 13), mais également de modèles intériorisés dans le cadre de sa scolarité antérieure. C'est en les analysant que les étudiants sont à même de s'interroger sur leur pertinence (COMI09, PUB28).

La distanciation joue ainsi un rôle essentiel dans la réflexivité (Schön, [1983] 1994 ; Chabanne & Bucheton, 2002 ; Vanhulle 2002 ; Filliettaz, 2007 ; Perez-Roux, 2012 ; Altet, 2013). Cette décentration n'exclut pas pourtant l'implication, bien au contraire (Perrenoud, 2001 : 193). S. Bibauw et J.-L. Dufays (2010) considèrent que le médium écrit favorise une prise de recul par rapport à l'immédiateté des expériences. Le fait de « quitter momentanément l'urgence des situations » (Perez-Roux, 2012 : 156) apporte en effet une mise à distance. À travers de tels

¹⁹³ La distinction opérée par B. Py entre « *évidences* (croyances précritiques), *convictions* (croyances explicitées), *représentations* (croyances élaborées dans et par le débat, la confrontation et l'argumentation), *connaissances* encyclopédiques, voire scientifiques (représentations restructurées par des processus de prise d'information et de réflexion critique » (2004 : 14-15) me semble très éclairante en ce qu'elle permet de matérialiser une progression dans ce que l'auteur appelle les « segments de trajectoires cognitives » (*ibid.* : 14). Les savoirs théoriques sont bien de l'ordre des connaissances.

« pas de côté » (*ibid.*), les praticiens peuvent s'extraire du sentiment de satisfaction ou d'insatisfaction consécutif à leurs cours pour chercher à comprendre les raisons de son émergence (INV02). Dans le cadre de la formation des enseignants, les questionnements réflexifs prennent souvent la forme d'une remise en cause des représentations initiales des étudiants (Bouvier, 2009 : 94 ; Huver & Cadet, 2010 : 123 ; Perez-Roux, 2013 : 117 ; Cambra Giné, 2014), ou « images fictionnelles construites et basées sur les pré-construits de leurs expériences personnelles » (Rivière & Cadet, 2009 : 53). Si certains auteurs y voient là un « effet de mode » (Baillauquès-Breuse, [1996] 2012 : 60), une rupture avec certaines préconceptions fortement ancrées me semble nécessaire, par exemple en ce qui concerne le bilinguisme (PUB30).

C'est en ce sens que la réflexivité implique une dimension critique (Delacour, 2012 : 13 ; Perrenoud, 2013 : 83 ; Paquay, Altet, Charlier & Perrenoud, [1996] 2012 : 30), en particulier dans le cadre de la formation (Cambra Giné, 2003 : 219). Pour L. Cadet, il importe d'interroger les évidences liées d'une part à « des valeurs, des croyances sociales » (2014 : 78) et d'autre part « véhiculé[es] par des discours d'autorité, institutionnels ou académiques » (*ibid.*). Lorsqu'il est question des langues et de leur enseignement, la doxa est en effet souvent présente¹⁹⁴. V. Delorme et L. Nicolas (2017) ont ainsi repéré la présence de stéréotypes dans les discours de futurs professeurs de langue. D'une façon plus générale, pour P. Perrenoud, « l'implication critique et [...] la pratique réflexive » (2001 : 193) permettent aux enseignants d'évaluer la pertinence d'innovations qui leur sont proposées, en se fondant sur une analyse de leur contexte et de leurs propres pratiques (2001 : 59). A. Bretegnier (2014) propose pour sa part une « réflexivité éthique » qui implique d'« analyser la contextualité politique et institutionnelle de son action, porteuse de normes qui la structurent et l'orientent, marquent la conception des missions, des rôles, de la relation aux publics et par rapport auxquelles il s'agit d'apprendre à se positionner » (*ibid.* : 281). J'ai eu l'occasion de réfléchir avec C. Ollivier et T. Soubrié (COMI21) à une posture critique pour la formation au numérique en éducation. En adoptant un tel positionnement, les enseignants novices sont davantage capables de prendre de la distance par rapport aux injonctions, aux discours incitatifs, parfois prophétiques, aux obligations statutaires, mais également aux différentes orientations éducatives formulées.

En raison de l'implication demandée, les enseignements fondés sur une réflexivité critique sont susceptibles de déstabiliser les futurs enseignants (Altet, Desjardins, Étienne, Paquay, Perrenoud, 2013 : 11). P. Perrenoud (2001 : 169) explique de telles réactions par l'évolution des représentations consécutive à la formation. Selon l'auteur, les résistances suscitées sont « d'autant plus fortes qu'on touche au noyau dur de l'identité, des croyances et des compétences des formés » (*ibid.*). Il me semble que des questions éthiques se posent ici pour le formateur. J'aimerais revenir d'abord sur l'emploi du terme de représentations, souvent associé à l'idée que celles-ci sont erronées. L'approche « normative et rationaliste de [cette] notion », appréhendée comme un « obstacle à la connaissance scientifique et/ou objective », est en effet

¹⁹⁴ Je pense notamment à l'idée selon laquelle il faut « faire parler » les apprenants qui mérite d'être interrogée : pourquoi et selon quelles modalités ? Il ne s'agit pas tant de la remettre en cause, que de ne plus la considérer comme une évidence ou une vérité absolue.

soulignée par C. Goï et E. Huver (2013 : 201) qui préfèrent parler d’imaginaires. Envisager de façon « classique » que le formateur se doit « de *corriger* les représentations erronées » (*ibid.*) renvoie à l’implicite suivant :

« que le chercheur-scientifique – mais aussi l’enseignant et le formateur – est dénué de représentations, ou en tout cas est porteur des “bonnes” représentations, qu’il s’agirait d’inculquer à l’apprenant / au formé, ce qui pose la question de la posture épistémologique des chercheurs et donc de la conception même de l’activité scientifique » (*ibid.*).

Le regard surplombant du formateur m’apparaît très problématique et révèle à mon sens l’enjeu de respecter les convictions des étudiants liées à leurs expériences multiples. Reconnaître que les étudiants ne sont pas vierges de tout savoir mais leur attribuer uniquement des représentations erronées relèverait d’*a priori* de la part des formateurs. J’ai souvent été impressionnée par la finesse de l’interprétation d’apprentis-enseignants ayant encore peu de connaissances en didactique des langues. Si les imaginaires qui les animent sont loin d’être tous idéologiques, une complexification des prédiscours me semble toutefois indispensable. Dès lors, comment chercher à faire évoluer les images des apprentis-enseignants sans leur *imposer* d’autres conceptions ? Je dirais que la mise en regard de différentes approches peut apporter des solutions. En mettant en évidence les variations y compris dans les savoirs issus de la recherche, on évite de véhiculer une autre idéologie. Dans la réflexion menée avec C. Ollivier et T. Soubrié (COMI21), l’exposition de points de vue divergents, aussi bien sur les technologies en éducation que sur l’utilité du numérique, nous est apparue nécessaire pour aider les enseignants en formation à mieux faire face aux contraintes qu’ils rencontreront sur le terrain.

Considérer que le rôle du formateur est de faire évoluer certaines représentations, mettre à distance des imaginaires ou encore remettre en question les évidences¹⁹⁵, comme je l’ai laissé entendre jusqu’à présent, n’est cependant pas anodin. Cela pose la question de l’implication, de l’intervention, mais aussi de la responsabilité du formateur qui quitte alors une approche compréhensive invitant essentiellement les apprentis-enseignants à une prise de conscience. *Déconstruire* les conceptions des futurs praticiens n’a de sens que si des *reconstructions* multiples sont envisagées ensuite. À leur tour, ces nouvelles constructions (Jorro, 2011a : 15 ; Perez-Roux, 2013 : 117) n’auront de sens que si elles sont façonnées de façon autonome par les apprentis-enseignants en se fondant sur des savoirs de diverses natures.

Dans ces deux premières sections, j’ai souhaité poser des fondements autour de la réflexivité et montrer comment cette notion et celle d’imaginaire se nourrissent mutuellement. Au cours des sections à venir, j’adopterai une autre perspective en m’interrogeant sur la façon dont les discours réflexifs éclairent l’imaginaire de l’enseignement, des langues et du numérique. Je me focaliserai ainsi sur des objets que j’ai analysés plus spécifiquement.

¹⁹⁵ Le choix du verbe est également significatif. Il me semble toujours pertinent de questionner ses imaginaires, mais les remettre en cause n’est pas systématiquement nécessaire.

4.3. Imaginaire professoral d'enseignants de langue en formation

Je souhaiterais à présent mobiliser la notion d'imaginaire professoral, que j'ai proposée dans le chapitre précédent, non plus pour l'envisager sous l'angle de l'agir d'enseignants novices ou chevronnés, mais dans le cadre de la formation, en considérant que ce réseau d'images associées à l'enseignement y joue un rôle fondamental. Je développerai ici un triptyque reflétant un enrichissement progressif du répertoire didactique. J'aborderai d'abord les écrits réflexifs fondés sur le récit de l'expérience apprenante et sur une projection dans le métier, que je considère comme une première étape. La confrontation à des pratiques sera ensuite matérialisée par l'analyse de vidéos de cours. Je terminerai par l'entrée sur le terrain à travers l'animation d'ateliers de conversation¹⁹⁶.

4.3.1. De l'expérience apprenante à la projection enseignante : imagination reproductrice, imagination créatrice et émergence de modèles

J'aimerais expliciter en préambule mes choix de dénomination pour les écrits réflexifs que j'ai sollicités. Lorsque j'ai proposé à des étudiants inscrits en Parcours FLES de s'engager dans une réflexion sur leur apprentissage et leur pratique des langues, j'ai emprunté le syntagme de biographie langagière, notion sur laquelle je reviendrai dans la section suivante où il sera question de l'imaginaire des langues. Comme le précise L. Cadet, un tel écrit aborde les éléments suivants : « rapport aux langues, expériences diverses d'apprentissage, attitudes face aux apprentissages antérieurs, profil d'apprenant, vie familiale, amicale, amoureuse, sociale et influence du milieu social et du cadre familial sur la perception des langues » (2014 : 127). Dans la mesure où mon cours s'intitulait « Didactique de la langue française » et portait largement sur les méthodologies d'enseignement des langues, les scripteurs ont également abordé des éléments relevant davantage d'une « biographie éducative qui traite de la vie scolaire et universitaire (type de scolarité, lieux d'apprentissages, culture éducative, méthodologies d'enseignement/apprentissage, profil d'apprentissage, figures d'enseignants et approches méthodologiques rencontrées par le passé) » (*ibid.* : 126-127). J'ai par la suite choisi le syntagme de biographie formative (COMI25, PUB13) pour désigner les dossiers réflexifs rédigés par des étudiants en Master 1. Ces textes prennent la forme suivante : caractérisation d'un enseignant de langue les ayant marqués¹⁹⁷, positionnement général sur l'enseignement (« Que serait selon vous un cours de langue réussi ? »), puis projection dans le métier (« Comment souhaiteriez-vous enseigner ? »). J'ai pensé cette organisation comme une progression matérialisant la façon dont l'expérience passée nourrit l'imaginaire idéal et l'imaginaire fictionnel.

¹⁹⁶ Le choix de ces trois phases est motivé par les objets de recherche sur lesquels j'ai travaillé et par les dispositifs proposés en Master 1 Didactique des langues Parcours FLES à l'UGA. Les objets des textes réflexifs, de même que les modalités de l'analyse des pratiques et des stages d'observation ou d'enseignement, varient naturellement selon les formations.

¹⁹⁷ Les étudiants ont la possibilité d'évoquer des souvenirs positifs, négatifs ou ambivalents. Force est de reconnaître que le choix de devenir enseignant de langue est bien souvent lié à la personnalité d'un professeur rencontré et à la relation nouée avec lui (Castellotti, 2017 : 316).

Si l'activité réflexive prend tout son sens lorsque les sujets sont engagés sur le terrain à travers des observations ou la prise en charge de classes, une solution, en l'absence de pratique, peut être d'opter pour l'expérience passée d'apprenant comme objet de la réflexion (Bibauw & Dufays, 2010 : 6-7). Proposer aux étudiants de revenir sur leur formation antérieure permet de reconnaître l'importance de leur parcours et de les inviter à réfléchir à son influence sur leur imaginaire professoral. C'est en ce sens qu'il me semble très important de mobiliser la mémoire et d'inviter les apprentis-enseignants à se positionner sur leurs expériences¹⁹⁸. Il m'est arrivé que certains formulent des réticences, arguant que leurs souvenirs étaient lointains. À mon sens, l'exactitude ici importe peu, ce qui compte, ce sont bien les impressions qui ont été conservées. De façon intéressante, certains scripteurs rendent compte d'un écart entre la vision qu'ils avaient alors de leurs cours de langues et leur positionnement actuel sur ceux-ci, avec le recul ou grâce aux réflexions didactiques qu'ils ont amorcées. Dans tous les cas, en se remémorant leur expérience en tant qu'apprenants, ils font bien appel à leur imagination reproductrice (Bachelard, [1947] 2004 : 9).

Lorsque les apprentis-enseignants se projettent dans le métier, c'est alors l'imagination créatrice ou productrice qui est mobilisée. Comme le relèvent V. Rivière et L. Cadet, le rôle d'enseignant est « largement imaginé/fantasmé » (2009 : 39). Cette phase explicite de projection dans le métier m'apparaît en ce sens fondamentale. La question « comment est-ce que je me projette et m'imagine, notamment face à des situations non encore connues ou expérimentées ? » est également suggérée par E. Razafimandimbimanana et C. Goï (2014 : 32). À travers l'imaginaire fictionnel, les étudiants s'engagent dans une rêverie où ils se représentent en tant qu'enseignants. Ici interviennent non seulement l'imaginaire de l'enseignement mais également l'imaginaire de soi et l'éthos professionnel en construction (Jorro, 2009). Cette ouverture sur le futur leur permet d'imaginer leur agir professoral et leur style d'enseignement, peu importe si certains éléments pourraient sembler naïfs. Le plus important à mon sens, c'est bien qu'ils partent de leur désir d'enseigner pour commencer à anticiper leur action¹⁹⁹. Je n'ai pas encore procédé à une analyse des biographies formatives sous cet angle, mais l'étude des projections des apprentis-enseignants me semble d'une grande pertinence et je mentionnerai cette possibilité dans la présentation de mes perspectives de recherche (4.6.1., p. 208).

À l'aune de ces écrits, j'aimerais souligner l'intérêt de conjuguer imagination reproductrice et imagination créative, fondées l'une comme l'autre sur ce qui est absent, parce qu'il n'est plus ou qu'il n'est pas encore. Lorsque les enseignants de langue en formation se projettent, ils s'appuient sur le connu, leur mémoire, pour imaginer l'inconnu, procédant alors à ce que G. Bachelard ([1943] 1992 : 5) appelle une déformation des images. Ce dialogue fructueux entre le passé et l'avenir est mis en évidence par P. Ricœur :

« C'est en effet dans cette imagination anticipatrice de l'agir que j'"essaie" divers cours éventuels d'action et que je "joue", au sens précis du mot, avec les possibles pratiques. C'est en ce point que le "jeu" pragmatique recoupe le "jeu" narratif évoqué

¹⁹⁸ Une autre façon de procéder peut être de demander aux enseignants en formation de relater leur meilleur et leur pire souvenirs associés aux langues (Behra & Macaire, 2017).

¹⁹⁹ Voir le point 3.2.3. (p. 124) pour l'importance de l'imaginaire projectif dans l'agir professoral.

plus haut ; la fonction du projet, tournée vers l'avenir, et la fonction du récit, tournée vers le passé, échangent alors leurs schèmes et leurs grilles, le projet empruntant au récit son pouvoir structurant, et le récit recevant du projet sa capacité d'anticipation » (1986 : 249).

Dans la structure des biographies formatives que je sollicite figure, entre le récit de son expérience apprenante et la projection dans l'activité enseignante, une réflexion sur l'enseignement des langues. J'y invite les scripteurs à caractériser ce que serait selon eux un cours de langue réussi²⁰⁰. Cette explicitation de leur imaginaire professoral est à mon sens très importante. Elle me permet en tant que formatrice de mieux cerner les convictions des étudiants engrangées à partir de leur expérience (concernant les supports d'enseignement, l'usage de différentes langues dans un cours, les démarches de systématisation, etc.). Elle favorise en outre chez les apprentis-enseignants une prise de conscience de l'existence de modèles, l'objectif étant qu'ils les mettent à distance afin d'éviter de les reproduire à leur insu (COMI09, ACT09). Comme le souligne M. Cambra Giné (2003 : 213), la scolarisation antérieure conduit à une intériorisation de schèmes, qui alimentent à leur tour les représentations des professionnels. C'est ainsi que les enseignants novices qui découvrent le métier construisent des significations en fonction de leurs expériences et de leurs imaginaires (Rivière & Cadet, 2009 : 39).

N'ayant pas encore analysé ce corpus de biographies formatives, je me fonderai ici sur l'étude menée dans le cadre des biographies langagières (COMI09, PUB28). J'ai pu observer une réflexion des scripteurs autour de leurs propres modalités d'apprentissage et un questionnement concernant les démarches mises en œuvre par les enseignants en conséquence. Les étudiants ont également fait porter leur attention sur les dimensions émotionnelles comme la confiance en soi et se sont interrogés sur l'influence de la relation didactique. Ils se sont progressivement extraits de la perspective des apprenants pour se positionner en tant que futurs professionnels. C'est là qu'est apparu très clairement un désir d'enseignement construit en conformité ou en opposition avec les praticiens rencontrés. Lorsque l'expérience a été vécue de façon positive, la rencontre avec un enseignant peut être appréhendée comme un événement déclencheur (PUB27). Apparaissent ainsi un « idéal professionnel » (Riopel, 2006), un « portrait d'un enseignant idéal » (Causa & Cadet, 2006 : 77), un « type idéal d'enseignant » (Cicurel, 2019b : 4). Comme le rappelle F. Cicurel, « [p]ersonne n'enseigne sans avoir un modèle, souvent implicite d'ailleurs, à propos de ce qu'il faut faire et de la manière dont on le met en œuvre » (2015b : 46) et je considère précisément intéressant d'explicitier ce modèle, ce qui ne l'empêchera d'évoluer, bien au contraire. C'est à travers une prise de conscience qu'une distanciation peut intervenir (COMI09, PUB28). Inversement, des contre-modèles ont également émergé lorsque les scripteurs se sont positionnés négativement. On revient ici à deux notions qui me tiennent à cœur, celle de la reconnaissance d'analogies (2.3.2. L'intericonicité

²⁰⁰ Cette invitation à se positionner sur les cours de langue en émettant des jugements est en opposition avec l'approche compréhensive que je recommande lorsque j'invite les étudiants à procéder à l'analyse de vidéos de cours ou lors des observations de classe (4.3.2., p. 182). Cependant, ici, elle me semble nécessaire en vue d'une prise de conscience de ses imaginaires idéels. J'ai découvert à ce propos récemment l'article de S. Pogranova, B. Brauchli et D. Elmiger (2017) centré sur les représentations sociales d'enseignants chevronnés concernant « la bonne leçon de langue ». Les auteurs se sont fondés sur des entretiens semi-directifs et mettent en évidence les variations de perspectives.

dans la réception des œuvres d'art, p. 84) et celle des schèmes de l'expérience sur lesquels se fonde l'agir (3.2.2. Ce qui se construit au fil de l'expérience, ou l'acquisition progressive d'un agir expérimenté, p. 120).

Si les souvenirs et les projections m'apparaissent très utiles pour le développement d'une posture réflexive, il est également nécessaire de faire découvrir aux enseignants de langue en formation des pratiques, notamment à travers des observations de classe *in situ* ou via des vidéos.

4.3.2. Observations vidéo de classe : nourrir l'imaginaire des enseignants de langue en formation

L'analyse des pratiques s'inscrit pleinement dans les démarches réflexives (Pastré, 2012 : 1). Elle prend souvent la forme d'observations de classe (Cadet, 2014 : 74), soit sur le terrain, « *in vivo* » (Stirman-Langlois & Waendendries, 1999), soit à travers l'analyse de vidéos, « *in vitro* » (*ibid.*). C'est sur ce second cas de figure que je me focaliserai ici, dans la mesure où j'ai développé quelques éléments de réflexion autour de la question (INV06, INV09, COMN12, PUB29, INV10²⁰¹). Mon intérêt trouve son origine dans les enseignements sur l'observation de classe qui m'ont été confiés à l'UGA. J'ai été amenée à constituer à partir de 2014 un corpus de vidéos de cours de FLES pour le Master 1 à distance : il était en effet nécessaire de faire remplir aux participants des autorisations du CNED pour la diffusion et j'ai donc dû réunir des captations *ad hoc*. Cette même année, le groupe IDAP envisageait de monter un projet appelé Cherchenform associant recherche et formation autour de l'analyse de pratiques et de la mise en mots des savoir-faire professionnels en jeu dans l'enseignement des langues. Il s'agissait de construire des outils de formation à base de séquences filmées de cours accompagnées de documents (fiches de préparation, notamment) et de discours des professeurs, puis de mener une recherche-action sur l'impact d'une telle démarche pour les apprentis-enseignants.

J'ai pu dans une certaine mesure mettre en place ce projet à Grenoble, en collaboration avec C. David, alors enseignante au CUEF puis ATER à la section Didactique du FLE²⁰². Nous avons souhaité impliquer directement des enseignants du CUEF dans la formation à travers les captations vidéo et les entretiens que nous avons réalisés (PUB29, COMN12). L'entrée d'une personne extérieure munie d'une caméra dans l'intimité d'un cours (Lebre, 1999 : 230) n'a rien d'évident (PUB29, COMN12). C'est pourquoi nous avons cherché à placer les participants en confiance. Notre objectif était de filmer des pratiques « ordinaires » (Cambra Giné, 2003 : 49) et de solliciter l'expertise des enseignants pour l'explicitation de leurs démarches, l'émergence des catégories d'analyse ou encore le choix des séquences, de façon à ce qu'ils soient de véritables partenaires du projet²⁰³. C'est ainsi qu'une recherche collaborative (Miguel Addisu

²⁰¹ Je mentionnerai également une réunion IDAP consacrée le 8 mars 2018 à l'utilisation de la vidéo et des transcriptions en formation. J'avais eu l'occasion d'y présenter mes pratiques et d'échanger avec les collègues à propos des leurs.

²⁰² Un tel projet mériterait d'être poursuivi, comme je le présenterai en 4.6.2. (p. 209).

²⁰³ C'est également vers une recherche collaborative ou participative que j'ai orienté Manon Boucharéchas pour sa thèse, de façon à ce que les enseignantes d'UPE2A qu'elle observe soient elles aussi engagées dans le projet et puissent participer à la définition de l'objet d'étude.

& Thamin, dir., 2020) a progressivement pu se mettre en place. Elle s'est notamment matérialisée par le projet « Exploiter les vidéos de cours pour la formation des enseignants de FLE », lauréat du service universitaire de pédagogie de l'Université Stendhal, auquel Catherine David, Elsa Crozier, Christele Berger – deux enseignantes du CUEF – et moi-même avons participé en 2015-2016.

En dehors des recherches autour de l'agir professoral, de nombreux projets reposent de la sorte sur des captations vidéo de cours (CECA²⁰⁴, DIFFODIA²⁰⁵, iTILT²⁰⁶, ViSA²⁰⁷), parfois avec une visée explicite de formation, comme Neopass@action, la plateforme de vidéoformation de l'Institut français de l'éducation (Picard & Ria, 2011 ; Rayou, 2014). Le site Elodil²⁰⁸ met à disposition des vidéos autour de l'éveil aux langues et de l'enseignement en milieu plurilingue. Le DVD *Comparons nos langues* (Auger, 2005) permet de sensibiliser un public d'enseignants à des démarches d'apprentissage. De telles initiatives favorisent un élargissement du répertoire didactique des récepteurs. On le voit, l'usage de la vidéo correspond à une pratique de formation bien identifiée (Lebre, 1999 ; Sabatier, Moore & Sinclair, 2016 ; Macaire, 2020 ; Thievenaz, dir., 2021). C. Gaudin et S. Chaliès (2012) expliquent ce large développement des films de classe par les difficultés de l'observation *in situ*. Passer par le médium vidéo permettrait en quelque sorte « de mieux accompagner les [enseignants novices] dans la construction de leur capacité à observer et à attribuer une signification aux événements de la classe » (*ibid.* : §6). C'est également avec un objectif de préparation au stage d'observation que je projette des vidéos dans mes cours de Master 1. Les étudiants s'entraînent à la prise de notes pendant le visionnage puis échangent en binômes autour de l'analyse des extraits (INV09, INV06)²⁰⁹.

L'ancrage dans les pratiques de classe correspond bien à l'approche privilégiée par M. Cambra Giné qui revendique « [u]ne recherche [...] qui ne se fait pas le dos tourné au professeur, mais qui part de la réalité des classes pour construire une compréhension théorique de l'acte didactique » (2003 : 13). Cette citation, à laquelle j'adhère entièrement, révèle la démarche inductive qui peut être mise en œuvre dans la formation des enseignants lorsque l'on choisit de commencer par le visionnage de vidéos avant de développer des notions. Les outils nécessaires à l'observation de classe (Cicurel, 2011a : 15 ; Cadet, 2014 : 128) prennent en effet davantage de sens lorsque les étudiants les mettent en pratique à travers des exemples concrets (INV10). Ce lien entre le terrain et la théorie a été particulièrement salué par les étudiants de Master 1

²⁰⁴ Le projet CECA (cultures d'enseignement, cultures d'apprentissage), financé par l'AUF, est fondé sur la comparaison de séquences filmées de cours de FLES dans différents pays (Carette, Carton & Vlad, dir., 2011).

²⁰⁵ Le projet DIFFODIA (Didactique du français, formation et diversité/altérité en contextes universitaires : pratiques, représentations et évolutions dans différents environnements), également financé par l'AUF, s'attache à la prise en compte de la diversité dans l'enseignement du français à l'université à travers des enregistrements vidéo et des échanges d'interprétations autour de celles-ci (Huver, 2013a, 2013b ; Mao & Huver, 2015).

²⁰⁶ Le projet iTILT (*Interactive Technology in Language Learning*), projet Erasmus + centré sur les pratiques d'utilisation du tableau blanc interactif, s'appuie sur des films de cours de langues.

²⁰⁷ La structure fédérative ViSA (Tiberghien, Chopin, Lima, Talbot, Arrieu-Mutel & Zaid, 2012) réunit des chercheurs qui travaillent sur des captations vidéo de situations éducatives.

²⁰⁸ <https://www.elodil.umontreal.ca/>

²⁰⁹ Cette sollicitation d'une participation active, alliée à un partage de points de vue et des moments d'écoute, a été très appréciée des étudiants qui ont souligné dans leurs retours le caractère dynamisant des activités, ainsi que l'ambiance chaleureuse, très agréable et très vivante (INV10).

ayant accepté de répondre à une enquête sous forme de questionnaires anonymes et d'entretiens à la suite du projet « Exploiter les vidéos de cours pour la formation des enseignants FLE ». Un tel résultat est en concordance avec la volonté qui nous animait de répondre à une attente d'éléments concrets chez les enseignants de langue en formation (COMN12, PUB29). Les participants ont notamment apprécié la possibilité d'observer « comment tout ce [*sic.*] passe dans “la vraie vie” quand l'enseignant est devant son groupe, quand il est confronté aux questions de ses étudiants, quand pas tout ce qui est préparé pour le cours marche, etc. »²¹⁰. L'intérêt pour l'émergence de l'imprévu m'interpelle particulièrement et correspond bien à ce que je développe en Master 2 dans mon cours d'agir professoral (voir 4.6.2. Professionnalisation des enseignants de langue en formation, p. 210).

Il me semble cependant nécessaire de nuancer ces propos et de déconstruire certaines évidences. Voir à l'œuvre des pratiques enseignantes via un film de classe permet certes de renforcer la dimension pratique de la formation (INV06, INV09, INV10), mais il convient de se méfier de l'effet de réel et de l'illusion du réel induits par la vidéo (Huver, 2013a ; Mao & Huver, 2015 : §9 ; Carraud, 2018). Celle-ci demeure en effet un construit (Guernier, 2008a : 15). Je dois reconnaître que dans mon propre enthousiasme je n'avais pas suffisamment interrogé ces aspects, alors qu'ils rejoignent pleinement mon intérêt pour l'image et sa réception. Une captation vidéo implique un champ et un hors-champ, un temps et un hors-temps. Le positionnement de la ou des caméra(s) est à questionner. Comme le souligne F. Carraud (2018), à travers un film de classe, on voit des choses que l'enseignant ne voit pas. Il s'agit bien d'un médium présentant un point de vue. Il n'est donc pas possible de prétendre à la neutralité, pas plus qu'à l'exhaustivité (Rispaïl, 2008 : 44). M.-C. Guernier le précise en effet : « La vidéo opère une déformation du réel qui conduit à la restriction du champ visuel et par conséquent au grossissement de certains phénomènes » (2008a : 17). Il est nécessaire dès lors d'interroger l'impact de la conception et du montage sur l'analyse. Le film de classe sera nécessairement caractérisé par une incomplétude en termes de temps et d'espace (Guernier, 2008b : 188). C'est en ce sens que R. Mao et E. Huver insistent sur « le caractère construit, fragmentaire, parcellaire – et de ce point de vue fictionnel – de toute capture filmique » (2015 : §9). Ce qui n'est pas visible conduira ainsi à une activation de l'imaginaire du récepteur.

Si j'ai pris conscience tardivement de ces questions d'une grande importance pour l'utilisation de la vidéo comme outil de formation, j'avais pu déjà réfléchir à la fixation de l'éphémère (PUB29, COMN12), inhérente à la captation vidéo. Celle-ci s'accompagne également d'une mise en spectacle (Rispaïl, 2008 : 45). C'est ici qu'intervient la question de l'attitude de jugement qui caractérise fréquemment le spectateur (PUB29). Ces réactions affectives, « sympathie, projection, antipathie » (Bigot, 2005a : 48), correspondent à des émotions brutes et conduisent à une « axiologisation des analyses. Face à une vidéo, les enseignants en formation cherchent bien souvent à identifier de “bonnes pratiques” ou, au contraire, à stigmatiser des pratiques qui ne leur semblent pas bonnes » (Bigot, 2016 : §77). Voilà pourquoi il me semble important d'inviter les étudiants à se placer dans une posture compréhensive. On

²¹⁰ Extrait d'un questionnaire rempli par un étudiant, non corrigé. J'ai souhaité présenter quelques extraits de ce corpus, car il n'est pas représenté dans mon dossier de publications.

retrouve ici des éléments propres à la réflexivité : se décentrer, prendre du recul avec ses affects, suspendre son jugement initial. Il s'agit d'aider les apprentis-enseignants à aiguïser leur sens de l'observation et leurs capacités d'analyse (PUB29, COMN12, INV06, INV09, INV10) : « ça m'a permis de développer certains réflexes d'observatrice, d'apprendre à faire attention à certains détails qui m'auraient échappé sans entraînement » (extrait d'un questionnaire rempli par un étudiant).

Pour utile que soit cette mise en situation permettant aux étudiants en formation d'être outillés au moment de réaliser leurs observations *in situ*, elle ne devrait pas faire oublier d'autres finalités de la vidéoformation. La tentation des jugements met en évidence le risque d'une logique prescriptive dans l'exposition à des pratiques. Or, comme le rappelle M. Lebre, « [i]l faut éviter que les extraits soient montrés comme des "modèles", négatifs ou positifs » (1999 : 230). Ce qui importe pour moi, c'est de nourrir les imaginaires professoraux des apprentis-enseignants en leur donnant à voir un large éventail d'approches. Montrer une palette diversifiée de styles professoraux, c'est aussi aider les futurs enseignants à se situer et à élaborer de façon autonome leur identité professionnelle (PUB29, COMN12) : « on peut aussi s'inspirer de ce qu'on a vu, et commencer à se construire une image du professeur que l'on veut être plus tard » (extrait d'un questionnaire). À travers ces projections dans le métier d'enseignant, les participants mobilisent leur imaginaire fictionnel, non plus en se représentant des cours idéaux mais en se fondant sur les pratiques observées où émerge l'imprévu, où les enseignants même chevronnés sont confrontés à des difficultés (INV10) :

« c'était rassurant que voir que y a des profs avec beaucoup d'expérience voilà que des fois ils proposent des choses qui ne marchent pas [...] du coup pour moi ça montrait une réalité de c'est toujours un risque d'être dans une classe [...] les choses ne vont pas se passer tel qu'on le veut mais bon c'est aussi intéressant » (extrait d'un entretien)

Ce faisant, l'imaginaire professoral des apprentis-enseignants s'enrichit et se complexifie. Afin de renforcer encore la professionnalisation, des ateliers de conversation avec des apprenants ont été introduits dans la formation en Master Didactique des langues Parcours FLES. J'en développerai brièvement quelques aspects.

4.3.3. Entrée dans les pratiques à travers les ateliers de conversation

La mise en place des ateliers de conversation en FLE à l'UGA est née du constat d'un manque de contacts entre les apprenants de français du CUEF et les étudiants inscrits en Master Didactique des langues Parcours FLES. À l'initiative de ce dispositif qui date de 2015, Catherine David a souhaité créer une synergie entre la section Didactique du FLE, le CUEF et la bibliothèque d'UFR Langage, lettres et spectacle, où ont lieu les rencontres (David, 2016). Il s'agit pour les apprentis-enseignants d'animer en binômes deux ateliers sur la même thématique au cours d'une semaine à destination d'apprenants de différents niveaux. Le dispositif apporte à ces derniers des opportunités de prise de parole en petits groupes et d'échanges avec d'autres étudiants. Pour les enseignants en formation, l'expérience leur procure une pratique sur le terrain, en complément d'autres activités qu'ils peuvent avoir en contexte associatif. Ils se positionnent ainsi en tant qu'acteurs et non plus observateurs. Il faut préciser qu'ils bénéficient

de conseils d'enseignants du CUEF. Un principe similaire de conversation pour des apprenants de FLE et d'initiation à l'enseignement s'est développé dans d'autres universités (Delorme & Gaigeot, 2017 ; Aboab, Rollinat-Levasseur & Woerly, 2018).

Indépendamment du contexte universitaire, les ateliers de conversation constituent une pratique didactique ancrée (Caré & Talarico, [1983] 1992), donnée à voir dans le film *Atelier de conversation* de B. Braunstein (2017), qui se déroule à la Bibliothèque publique d'informations, et présentée dans l'ouvrage de C. Denier (2020). Il s'agit d'un objet interactionnel qui m'intéresse particulièrement. J'aborde d'ailleurs la question de l'émergence de la conversation (Bigot, 1996) dans mes cours sur l'agir professoral. Quels sont les traits de la conversation informelle et ceux de l'interaction didactique ? Comment observe-t-on une bifocalisation de l'attention (Bange, 1992), caractéristique de la communication exolingue ? Quels thèmes suscitent une forte implication des participants et comment évoluent-ils au fil des glissements ? Comment l'animateur s'y prend-il pour assurer une fluidité des échanges en rebondissant et en écoutant attentivement, tout en assurant un apport langagier ? Comment se construit la relation interpersonnelle, moins formelle qu'en classe de langue, avec des moments potentiels d'inversion des rôles ? Quelle place occupent les dimensions interculturelles ? Je retrouve ici de nombreuses interrogations similaires à celles posées pour l'activité de commentaire de photographies. J'ai eu le plaisir d'encadrer un mémoire à orientation recherche sur les ateliers de conversation à l'Institut français de Leipzig avec un focus autour du rôle de l'enseignant et des rapports de places (Monfeuillard, 2016). J'ai également dirigé avec grand intérêt le mémoire à orientation professionnelle de Nadi Ferchiche-Jay (2019) qui s'est employé à concevoir un outil pour les animateurs inscrits en Master Didactique des langues Parcours FLES à l'UGA. Son guide pour les ateliers de conversation entend sensibiliser à leur mise en place (objectifs, choix du thème, des supports, adaptation aux niveaux) et à leur déroulement (gestion de l'attention et de l'interaction, corrections, postures, réactions face à l'imprévu).

Afin de mieux identifier les apports de la participation à ces ateliers de conversation pour les enseignants en formation, Catherine David et moi avons mené une enquête sur le dispositif mis en place en 2015-2017 (COMI24). Nous nous sommes appuyées sur des observations, des traces de la préparation d'ateliers de conversation en amont, accompagnée des commentaires de l'enseignante-tutrice, sur des retours d'expérience rédigés, des entretiens et des questionnaires. Notre objectif était de comprendre les enjeux en termes de professionnalisation (Paquay, Altet, Charlier & Perrenoud, [1996] 2012). Le premier élément qui ressort concerne la découverte du métier et l'élaboration de savoir-faire, notamment la didactisation des supports en lien avec les objectifs de la séance. Cette expérience permet aux enseignants en formation de développer leur répertoire didactique et de construire progressivement un agir professoral. Ils verbalisent des obstacles et recherchent des stratégies appropriées, ils prennent conscience de la nécessité d'adapter leurs activités. Je trouve particulièrement intéressantes leurs réflexions autour du rôle d'animateur, de la gestion du temps et de la parole, qui témoignent d'une évolution de leur imaginaire professoral. On se situe bien là du côté de l'enseignant professionnel, capable « d'analyser de façon critique ses actions et leurs résultats » (Paquay, Altet, Charlier & Perrenoud, [1996] 2012 : 30), ce qui lui permet « d'apprendre tout au long de

sa carrière » (*ibid.*). Le corpus révèle également une appropriation des notions didactiques (Pescheux, 2007) qui s'incarnent sur le terrain. D'autres bénéfiques sont d'ordre intrapersonnel et interpersonnel. À travers leur implication dans le dispositif, les animateurs disent avoir gagné en confiance, pu vaincre leur timidité et trouver leur place. Ce sont des éléments en lien direct avec l'imaginaire de soi. La rencontre avec les apprenants ainsi que la collaboration avec d'autres étudiants du Master ont aussi été valorisées. Cette gestion en binôme des ateliers a d'ailleurs fait l'objet d'un dossier par des étudiantes de mon cours « Agir professoral » en Master 2 ; ce dispositif constitue en effet un contexte de choix pour des observations mutuelles et la mise en place d'entretiens d'auto-confrontation.

Dans cette section, j'ai cherché à mettre en évidence une progression dans les pratiques proposées aux enseignants de langue en formation : le retour sur l'expérience apprenante, la projection dans le métier, l'observation de classe, notamment via des vidéos, puis l'animation d'ateliers. À mon sens, ces différentes phases contribuent à enrichir l'imaginaire professoral. Mais lorsqu'il s'agit d'enseigner des langues, l'imaginaire des langues entre également en jeu et occupe une place de choix.

4.4. Imaginaire des langues d'enseignants de langue en formation

La langue, objet d'enseignement et moyen de communiquer, est sans conteste une source de préoccupation pour les enseignants en formation. Que l'idiome soit à l'origine de leur enthousiasme ou catalyse des craintes quant à leur capacité à l'expliquer, l'imaginaire linguistique²¹¹ est bien prégnant. Au-delà du système complexe à transmettre, les langues s'incarnent dans les locuteurs qui les parlent et c'est ici que l'imaginaire de l'Autre surgit à nouveau. Envisager les langues, c'est aussi pouvoir les considérer dans leur pluralité sans les cloisonner. Je souhaiterais mettre en évidence cette progression : de l'imaginaire linguistique, aux images des langues, pour aller vers les conceptions associées au plurilinguisme.

4.4.1. L'imaginaire linguistique, ou le rapport à la langue

Tel qu'envisagé en sociolinguistique, l'imaginaire linguistique concerne les langues d'appartenance du sujet. Dans un article de 2002, A.-M. Houdebine-Gravaud reprend la définition qu'elle a proposée en 1979 pour sa thèse :

« rapport du sujet à la langue, la sienne et celle de la communauté qui l'intègre comme sujet parlant-sujet social ou dans laquelle il désire être intégré par et dans sa parole ; rapport énonçable en termes d'images, participant des représentations sociales et subjectives, autrement dit d'une part imaginaires (versant plus subjectif) » (2002 : 10).

Une telle approche manifeste un intérêt pour le sujet parlant, son interprétation subjective des pratiques langagières, son « expérience vécue de la langue » (Branca-Rosoff, 1996 : 102) et plus généralement sa relation au langage (Canut, 2000 : 73). Il s'agit là d'une perspective qui résonne avec mes centres d'intérêt. Si A.-M. Houdebine a opté pour le terme d'imaginaire, c'est

²¹¹ Je n'envisagerai pas en revanche la question des langues imaginaires (Yaguello, 2006), que je placerai du côté de l'imaginaire fictionnel. Il sera question dans cette section essentiellement de l'imaginaire idéal.

parce qu'« il décrit une fiction de langue idéale ou plus ou moins idéalisée » (2015 : §39)²¹². Son choix émane également d'une volonté d'éviter de se placer au niveau des idéologies. Ce parti-pris apparaît de même dans les propos de S. Branca-Rosoff qui ne se situe ni du côté de « "l'idéologique", [ni d]es considérations normatives comme représentations fausses, représentations-écrans » (1996 : 79). H. Boyer intègre pour sa part plusieurs dimensions à ce qu'il nomme l'imaginaire ethno-socio-linguistique, ou « l'*imaginaire de la communauté linguistique* », « depuis les *idéologies* jusqu'aux *attitudes* en passant par les *représentations* et qui se projette sur deux autres niveaux qui sont de l'ordre de la manifestation : les *opinions* et les *comportements verbaux/non-verbaux* » (2015 : §4). Le fait d'inclure dans l'Imaginaire Linguistique²¹³ à la fois une composante individuelle, de l'ordre de l'intime, et une composante collective, ou sociale, permet de ne pas présupposer une homogénéité des groupes ou de réduire les individus à une appartenance, tout en s'offrant la possibilité de repérer ensuite des traits communs dans les attitudes²¹⁴ observées (Adamou, 2002 : §3-4 ; Houdebine, 2015 : §21). Cette prudence quant aux généralisations m'apparaît fort à propos.

C'est en termes de normes que A.-M. Houdebine propose de décrire la notion qu'elle a forgée. Si les normes objectives (systémiques et statistiques) se situent du côté des usages, les normes subjectives concernent quant à elles l'Imaginaire Linguistique. Elles sont dites communicationnelles lorsque l'accent est porté « sur la compréhension et l'intégration au groupe » (Adamou, 2002 : §9), fictives lorsque les propos sont affectifs ou esthétisants (Houdebine, 2015 : §32) et prescriptives lorsque les locuteurs s'appuient sur un « discours antérieur de type institutionnel, scolaire ou grammatical » (*ibid.*). Ces réflexions sont particulièrement riches lorsque l'on se place du côté des enseignants, de leur conception de la langue (Delarue-Breton, 2021), ou de leur perception des normes (Delarue-Breton & Bautier, dir., 2021). L'article d'E. Guérin (2010) me semble très éclairant sur la question. L'auteure y met en évidence les idéologies et fantasmes associés à la langue à enseigner. Ce qui est attendu des professeurs, c'est qu'ils actualisent « un modèle idéalisé » (*ibid.* : §2). Une telle pression émane non seulement de l'institution, de la société mais également des élèves, et révèle « une volonté de sacraliser l'objet de l'enseignement et, par extension, son émissaire » (*ibid.* : 7). Or, les contraintes imposées se trouvent en contradiction avec les usages pragmatiques de la langue : « le locuteur enseignant se trouve pris dans le champ d'injonctions contradictoires » (*ibid.* : §10). On voit bien là l'importance de l'imaginaire linguistique dans le rapport à la norme et aux variations en contexte éducatif.

Je reconnais ne pas avoir mobilisé dans mes travaux cette notion qui m'était peu familière. Cependant, une étude que j'ai menée me semble y faire écho. En lien avec des enseignements en didactique de la grammaire, je me suis intéressée à la façon dont la langue à enseigner était

²¹² A.-M. Houdebine envisage ici la dimension fictionnelle de l'imaginaire, également relevée par B. Peeters : « l'imaginaire linguistique n'est pas toujours fondé dans la réalité mais peut receler des pans entièrement... imaginés » (2019 : 52).

²¹³ Avec majuscules dans l'acception d'A.-M. Houdebine. Je les ajoute lorsque je me réfère spécifiquement à son approche.

²¹⁴ V. Castellotti et D. Moore rappellent que « l'attitude est généralement définie comme une disposition à réagir de manière favorable ou non à une classe d'objet » (2002 : 7).

présentée dans 8 guides pédagogiques de méthodes de FLES (COMN09). Je dirais à présent que les livres du professeur sont susceptibles de révéler l'imaginaire linguistique attribué aux enseignants de langue mais surtout celui qui anime les auteurs de manuels. J'ai souhaité proposer une approche discursive de la grammaire d'enseignement²¹⁵ afin d'identifier comment les guides pédagogiques s'adressent à leurs utilisateurs pour les orienter dans l'enseignement de la grammaire. Dans la mesure où « le discours prescriptif est vu avec méfiance et même évité pour la présentation des modèles et des démarches générales » (Simard, 2001 : 37), j'ai relevé des marques énonciatives visant à atténuer les injonctions. La justification des choix méthodologiques est bien souvent accompagnée d'une référence à des discours faisant figure d'autorité, ce qui résonne avec les réflexions de S. Moirand (1988 : 540). L'usage du métalangage a également retenu mon attention : la dénomination des activités grammaticales s'écarte fréquemment de celle employée dans les manuels. Les guides pédagogiques se caractérisent ainsi par des phases prescriptives (« c'est ainsi qu'il faut procéder »), des justifications de l'approche choisie (« voici pourquoi il faut procéder ainsi ») et des apports d'informations (« voici comment s'appelle cette façon de procéder »). Les rappels méthodologiques et grammaticaux font émerger des lacunes supposées chez les enseignants. Plus fondamentalement, ces textes révèlent des normes formulées à destination des praticiens.

Si des corpus pédagogiques comme celui-ci permettent un éventuel accès à l'imaginaire linguistique, c'est avant tout dans les discours métalinguistiques ordinaires que cette notion s'actualise. À travers de tels énoncés, le langage se prend lui-même pour objet et l'on retrouve la dimension réflexive développée au début de ce chapitre. Comme le rappelle A.-M. Houdebine-Gravaud, « toute langue comprend une capacité de mise à distance, de distanciation permettant une sorte de récursivité sur elle-même et partant des sujets sur la langue et les discours, les leurs et ceux d'autrui » (2002 : 9-10). Les locuteurs commentent ainsi le langage, les langues, leurs propres usages mais également les pratiques langagières qu'ils attribuent à d'autres personnes. Dans ces discours spontanés ou suscités lors d'entretiens, une rationalisation du rapport à la langue peut apparaître (Brunetière, 2009 : §25). C'est bien ici d'attitudes (Houdebine-Gravaud, 2002 : 22 ; Adamou, 2002 : §7) dont il est question, d'images, de jugements de valeur (Branca-Rosoff, 1996 : 79), toujours avec un double intérêt, à la fois pour les pratiques langagières et les imaginaires linguistiques²¹⁶.

Mais cet intérêt pour les « représentations métalinguistiques ordinaires » (Beacco, dir. 2004) se matérialise également par une étude des savoirs non savants associés à la langue (Branca-Rosoff, 1996 : 104). Avec un ancrage relevant de l'analyse du discours davantage que de la sociolinguistique, J.-C. Beacco s'intéresse aux formules spontanées de locuteurs non spécialistes du langage²¹⁷ mais qui, à travers des opinions ou des définitions, font circuler dans

²¹⁵ La grammaire d'enseignement correspond aux recommandations pédagogiques concernant la présentation de la grammaire (Germain, 1998).

²¹⁶ Ce double intérêt implique bien d'avoir conscience de l'absence de « liens mécaniques [...] entre des types de représentations et des pratiques langagières » (Billiez & Millet, 2001 : 37), en d'autres termes entre « “les dire” et “faire” » (*ibid.* : 33).

²¹⁷ Je me rends compte à quel point l'orientation de ma thèse vers le discours non savant sur l'art fait écho à l'intérêt de J.-C. Beacco pour les discours non savants sur les langues.

les échanges interactionnels des conceptions « concern[a]nt le langage, les langues, leur apprentissage... » (2004c : 112). C. Weber (2004) étudie pour sa part leur présence dans les explications proposées par des apprenants. L'approche développée par ces auteurs s'inscrit dans le courant de la « linguistique populaire » (Beacco, 2004d : 3), ou linguistique profane, traduction proposée pour le courant anglophone de *folk linguistics* et celui germanophone de *Volklinguistik*, par opposition à une linguistique dite savante. Une telle perspective s'attache notamment au sentiment linguistique dans les discours ordinaires (Achard-Bayle & Paveau, dir., 2008 ; Achard-Bayle & Lecolle, dir., 2009 ; Siouffi, 2012 ; Lecolle, dir., 2014). J'avais précisément envisagé de proposer une contribution pour l'ouvrage dirigé par M. Lecolle²¹⁸. Ce qui avait retenu mon attention, c'étaient les commentaires métalinguistiques publiés à la suite d'articles en ligne par des scripteurs relevant du grand public. J'avais observé la façon dont les écarts par rapport à une norme langagière étaient utilisés comme arguments pour décrédibiliser les idées énoncées. Ces réactions de non-spécialistes me semblaient révéler une certaine perception de la norme. Je dirais aujourd'hui qu'elles témoignent de l'imaginaire linguistique des sujets et de la récurrence des jugements quant aux pratiques langagières d'autrui. Une telle relation à la langue en contexte numérique a été relevée par A.-M. Houdebine qui constate qu'« à l'oral les normes prescriptives reculent. Il n'en va pas de même à l'écrit dans certains médias et sur les blogs. Les interventions prescriptives commentant les usages y affluent » (2015 : §43)²¹⁹.

En quoi cette notion si féconde d'imaginaire linguistique peut-elle être utile pour la formation des enseignants de langue ? Un questionnement autour du rapport à la norme et aux variations²²⁰ m'apparaît indispensable : il importe de réaliser dans ce cadre l'influence des discours scolaires sur ses propres représentations. Je juge également nécessaire une prise de conscience des injonctions institutionnelles, du poids des prescriptions et des attentes de la société. Au-delà de cette dimension sociale, je considère très pertinente une réflexion autour de la relation intime et affective que chacun entretient avec les langues qu'il pratique du fait de ses expériences passées. Cela implique à la fois de s'interroger sur ses propres attitudes mais aussi de chercher à comprendre celles des apprenants. Des outils peuvent contribuer à une explicitation des imaginaires linguistiques chez les enseignants de langue en formation, à l'instar des questionnaires proposés par H. Besse (1989), que j'ai trouvé très utiles pour mes cours de didactique de la grammaire.

Si l'imaginaire linguistique s'attache essentiellement aux langues pratiquées par les locuteurs (Branca-Rosoff, 1996 : 79, 92) sans envisager les questions d'altérité, ces dernières sont au cœur des préoccupations lorsque l'on envisage l'imaginaire des langues.

²¹⁸ Ayant d'autres projets de publication en cours à ce moment-là, j'ai finalement renoncé à soumettre une proposition.

²¹⁹ W. Remysen (2011) explore pour sa part l'imaginaire linguistique dans un discours normatif écrit, celui des chroniques de langue au Québec.

²²⁰ M. Totozani et S. Tomc (2018) s'intéressent ainsi aux représentations et aux attentes d'enseignants de FLS quant aux variations.

4.4.2. Les images des langues

Afin d'éviter la confusion avec le titre 4.4. Imaginaire des langues d'enseignants de langue en formation, et en référence à l'ouvrage dirigé par M. Matthey en 1997, *Les langues et leurs images*, j'ai choisi l'intituler cette section « Les images des langues ». Je m'intéresserai ici aux imaginaires que les sujets associent aux langues, que celles-ci fassent ou non partie de leur répertoire. De nombreuses recherches se sont intéressées aux représentations des individus sur les langues (Dubois, Kamber & Matthey, dir., 2019²²¹), souvent en lien avec leur apprentissage (Moore, dir., 2001²²²) et leur enseignement (Waltermann, 2017 ; Conti, Johnsen & de Pietro, dir., 2019). La dimension prescriptive m'apparaît ici moins forte que dans l'imaginaire linguistique. Les positionnements sur les langues portent davantage sur leur difficulté, leur beauté, leur utilité ou encore leur valeur éducative (Beacco & Byram, 2007 : 47). De telles perceptions prennent aisément un caractère appréciatif ou dépréciatif, surtout lorsqu'elles s'accompagnent d'un regard porté sur la légitimité et le statut des langues (*ibid.* : 27). Comme le précise N. Auger, « [c]es imaginaires peuvent être liés à des qualités supposées présentes dans le groupe des locuteurs [...] ou à des caractéristiques linguistiques qui renvoient, par analogie, à des imaginaires sur les locuteurs et à leur patrimoine imaginé » (2009 : 63).

C'est en ce sens que les conceptions sur les langues me semblent en lien direct avec les imaginaires de l'Autre. Cette dimension est clairement présente dans les propos de C. Canut : « Tout est question de distanciation par rapport à autrui, distanciation plus ou moins incluante, d'identification ou d'appartenance à des communautés : il s'agit pour le sujet de sauvegarder cette illusion d'individualité, de singularité, sans être totalement exclu du champ de l'altérité » (2000 : 94). Je dirais que les images des langues adoptent par là une signification plus profonde : comment les individus se positionnent-ils face aux langues : s'y identifient-ils ? S'en distancient-ils ? Un « désir de mise en relation de l'altérité » (Auger, 2009 : 69) apparaît souvent à l'origine du souhait de s'initier à une langue (Anderson, 1999 : 267), et c'est notamment le cas pour les locuteurs francophones étudiant le chinois (Bouvier, 2009 : 98). Apprendre une langue pour aller à la rencontre de l'Autre permettrait dès lors de réduire la distance initialement perçue. Il convient dans cette optique de s'interroger sur les représentations associées aux relations entre les langues : sont-elles perçues comme proches ou éloignées (Castellotti, Coste & Moore, 2001 ; Castellotti & Moore, 2002 ; Dagenais & Moore, 2004 ; Vlad, 2019) ? Un tel questionnement rejoint le degré de xénité appréhendé au niveau matériel, culturel et linguistique (Dabène, 1994 : 35). Les images mouvantes de la proximité ou de la distance sont d'une grande importance dans le cas de l'enseignement bilingue (Causa & Stratilaki-Klein, dir., 2019) et de dispositifs fondés sur l'intercompréhension (Ollivier, 2010). S. Galligani (2019) observe également des effets de mise à distance et de rapprochement dans des biographies langagières.

²²¹ L'ouvrage dirigé par M. Dubois, A. Kamber et M. Matthey a été publié deux décennies après le livre *Les langues et leurs images* (Matthey, dir., 1997) et en référence à celui-ci : *L'image des langues. Vingt ans après* (2019).

²²² Cette thématique m'intéressait déjà en Master 2, où j'avais présenté un exposé sur l'ouvrage dirigé par D. Moore *Les représentations des langues et de leur apprentissage* (2001) dans le cadre du séminaire sur les politiques linguistiques et éducatives assuré par J.-C. Beacco.

Plus généralement, ces recueils, au même titre que les journaux d'apprentissage (Auger, 2009) et les entretiens biographiques (Deprez, 1996), constituent un terrain fertile pour l'étude des images forgées sur les langues. Une littérature très riche existant à la fois en sociolinguistique et en didactique des langues sur les biographies langagières (Perregaux, 2002, 2006a, 2006b ; Molinié, 2006a, 2006b, 2015 ; Thamin & Simon, 2011 ; Galligani & Simon, 2020), j'envisagerai ici cet objet uniquement sous l'angle de l'imaginaire des langues. J'ai pu observer (COMI10) dans les « récits de parcours d'apprentissage » (Molinié, 2006b : 173) que j'ai analysés des références à des imaginaires des langues apprises. Je me suis notamment intéressée à la remise en cause de représentations ordinaires négatives associées à la langue allemande et à la construction par une autre étudiante d'une adéquation entre l'espagnol et sa propre personnalité. Un phénomène d'hétéro-catégorisation et d'auto-catégorisation est ici à l'œuvre à travers un procédé d'identification. Les discours ne sont cependant pas les seuls lieux propices à l'émergence d'images sur les langues. Je n'ai encore jamais eu l'occasion de proposer de pratiques visuelles dans mes cours ou dans le cadre de recherches, mais je suis très sensible au fait que de tels formats (Molinié, dir., 2009 ; Molinié, dir., 2014 ; Moore, 2017a, 2017b ; Moore, Oyama, Pearce, Kitano, & Irisawa, 2020 ; Auger & Le Pichon-Vorstman, 2021 : 43) se prêtent tout naturellement à l'expression de l'imaginaire des langues. M. Molinié souligne dans ce cadre que l'ensemble du dispositif doit être pris en compte : « le moment de la consigne, le moment du dessin et celui des entretiens d'explicitation, des entretiens biographiques (ou encore de verbalisations) » (2011 : 153) et pas uniquement le dessin. De telles « productions plastiques, graphiques et visuelles » apportent, par l'entremise de l'imaginaire et du sensible, à la fois un ancrage dans l'expérience et une projection (Moore & Castellotti, 2011 : 131).

Si les images des langues sont si présentes dans les biographies langagières et les pratiques artistiques suscitées, c'est bien parce qu'elles influencent non seulement les motivations des apprenants (Beacco & Byram, 2007 : 47), qu'il s'agisse d'une attirance ou d'un rejet (Auger, 2009 : 65), mais aussi « les processus d'apprentissage, qu'elles contribuent à fortifier ou à ralentir » (Castellotti & Moore, 2002 : 10). Il est ainsi intéressant de chercher à comprendre ce qui nourrit ces imaginaires des langues. Deux dimensions se distinguent : l'une partagée, comprenant les médias et l'Histoire (Beacco & Byram, 2007 : 47 ; Auger, 2009), l'autre individuelle, en lien avec les expériences personnelles du sujet et son histoire familiale (*ibid.*). J'ai pu observer l'importance accordée au contexte sociolinguistique familial dans les biographies langagières d'étudiants, notamment ceux qui mettent en avant une filiation et revendiquent des appartenances (COMI10). L'échelle individuelle de l'imaginaire des langues est également alimentée par des séjours à l'étranger, des rencontres amicales et amoureuses. Le rôle attribué aux relations interpersonnelles dans le rapport aux langues m'intéresse particulièrement (COMI10, PUB21, COMI18), comme j'ai eu l'occasion de le développer dans le chapitre précédent (3.3.5., p. 135). Cette importance des facteurs affectifs dans les parcours plurilingues est mise en évidence par C. Perregaux (2002 : 89) et C. Deprez (1996 : §8). En lien avec ce phénomène, la place allouée aux productions culturelles est apparue de façon saillante dans mon corpus de biographies langagières (COMI10) : l'imaginaire idéal des langues est ainsi alimenté par l'imaginaire fictionnel à travers des chansons, des films, ou encore des séries que les récepteurs cherchent à comprendre.

C'est notamment à travers l'explicitation d'éléments d'ordre affectif que les auteurs de biographies langagières thématisent une transformation de leur rapport aux langues (COMI10). Par le truchement de schèmes narratifs (cf. 4.2.3., p. 173), ils rendent compte d'un événement déclencheur particulier, comme un séjour linguistique ou une rencontre avec un enseignant, qu'ils perçoivent comme une « révélation », impulsant un désir d'apprendre ou d'enseigner et insufflant par là même une nouvelle dynamique dans leur existence. J'ai particulièrement observé ce phénomène chez les étudiants inscrits en Licence LLCE. On le voit, les imaginaires des langues sont évolutifs (Perregaux, 2006a : 31) et d'autant plus dans le cas de mobilités. A. Bretegnier considère ainsi « les processus de construction des imaginaires linguistiques et des rapports aux langues comme [des] dynamiques interactionnelles, qui s'articulent aux processus de construction identitaire, en interaction, en relation à l'autre de cette interaction » (2011 : 36) et je souscris pleinement à son approche.

Après avoir développé cette réflexion autour des images des langues, il est légitime de se demander quel rôle attribuer à cette notion dans la formation des enseignants de langue. N. Auger souligne l'intérêt dans la formation de la « conscientisation de la fonction des imaginaires » (2009 : 62). Cette sensibilisation me semble d'autant plus nécessaire qu'elle aidera les futurs enseignants à comprendre un tel processus chez leurs apprenants. Pour ma part, je veille dans mes enseignements en parcours FLES à souligner la prégnance des représentations associées aux langues et à leur apprentissage. À travers la rédaction de biographies langagières, les étudiants sont amenés à évoquer leur imaginaire des langues, son évolution et ses sources d'alimentation. Si C. Perregaux considère que de tels écrits conduisent à un questionnement (2006b), les scripteurs peuvent cependant éprouver des difficultés à effectuer un pas de côté leur permettant de se distancier de leurs conceptions (Galligani, 2014 : 216). L'enjeu alors pour le formateur est à la fois de respecter les représentations sociales figées et de chercher à les déconstruire (Cavalli, Duchêne, Elmiger, Gajo, Marquilló Larruy, Matthey, Py & Serra, 2001 : 71). C'est en connaissant ces images que l'on peut « agir sur elles » (Beacco & Byram, 2007 : 13), à travers des échanges oraux dans le cadre de séances de cours ou par l'ajout de commentaires sur des écrits réflexifs. Les imaginaires sont également fortement présents dès lors que la thématique du plurilinguisme est abordée, comme nous allons le voir dans le point suivant.

4.4.3. Les imaginaires du plurilinguisme

Ce voyage autour des imaginaires des langues va à présent nous amener sur les rives du plurilinguisme. Mais avant de naviguer entre les écrits foisonnants consacrés à la question en didactique des langues et en sociolinguistique, faisons un arrêt par la pensée d'É. Glissant, auteur de la citation fameuse « J'écris en présence de toutes les langues du monde. Elles résonnent des échos et des obscurités et des silences les unes des autres » (2009 : 80). Cette réflexion s'inscrit dans ce qu'il appelle *l'imaginaire des langues*, à ne pas confondre avec la connaissance effective de langues. Une telle notion se définit comme la prescience de l'existence d'autres langues et de l'influence que celles-ci exercent sur nous, même à notre insu (Glissant, 2010 : 28). Le phénomène est particulièrement à l'œuvre chez les écrivains : « On ne peut plus écrire une langue de manière monolingue. On est obligé de tenir compte des

imaginaires des langues » (*ibid.* : 14). La « présence à toutes les langues du monde » (*ibid.*), qui repose sur un décloisonnement et une mise en réseau, implique également une conscience de la disparition des langues et de l'appauvrissement induit pour l'humanité.

Il est bien question dans les propos d'É. Glissant d'un imaginaire de la pluralité des langues. Les travaux autour du plurilinguisme témoignent d'une grande richesse à différents niveaux, incluant les politiques linguistiques et éducatives, les pratiques langagières ou encore les modalités de l'enseignement plurilingue dans des contextes variés. Je me focaliserai ici uniquement sur les images associées au plurilinguisme. Avant cela, il me sera nécessaire de présenter cette notion telle qu'elle est définie en sociolinguistique et en didactique des langues. J.-C. Beacco la considère comme « la capacité que possède un individu d'utiliser plus d'une langue dans la communication sociale, quel que soit le degré de maîtrise de ces langues » (2005 : 19). Un déséquilibre entre les langues est ainsi reconnu (Castellotti, 2004). Une libération s'opère en ce que la norme ne se situe plus par rapport à « quelque "natif" idéalisé », (Coste, 2006 : 15) : la compétence plurilingue et pluriculturelle²²³ est « toujours individualisée, évolutive, hétérogène, déséquilibrée » (Coste, Moore & Zarate, [1997] 2009 : 33). De façon intéressante, il convient cependant selon J. Billiez d'éviter de parler de « compétences partielles », dans la mesure où cet adjectif « porte encore le stigmate d'une incomplétude et continue de diffuser celle d'une possible complétude des compétences de l'individu monolingue, qui elle non plus n'existe pas » (2013 : 21). On se situe ici dans un processus dynamique, le répertoire plurilingue évoluant et se développant constamment au fil des parcours de chacun. Mais le caractère non figé de la notion renvoie également au fait que la mobilisation de ressources issues de son propre répertoire s'effectue par le sujet « de manière située et dynamique, en fonction de son histoire et de ses expériences singulières, des enjeux, des situations, des interlocuteurs, des besoins, des contraintes, et de ses représentations » (Moore, 2017a : 63-64). Cet aspect me semble très important. Je souhaiterais pour finir rappeler le caractère ordinaire du plurilinguisme, déjà relevé par G. Lüdi et P. Py en 1986.

Ces conceptions « savantes » du plurilinguisme ayant été posées, j'aimerais m'intéresser aux images ordinaires de la pluralité linguistique (Castellotti & Moore, 2002 : 12 ; Dagenais & Moore, 2004 ; Castellotti & Moore, 2009 : 50). De telles représentations peuvent être recueillies via des questionnaires (Maillard-De La Corte Gomez, 2013) ou des entretiens (Cavalli, Duchêne, Elmiger, Gajo, Marquilló Larruy, Matthey, Py & Serra, 2001). Elles émergent également dans les biographies langagières. Le médium graphique constitue une autre façon de les étudier, à travers des consignes adressées aux enfants comme « Dessinez comment c'est dans la tête de quelqu'un qui parle plusieurs langues » (Castellotti, Coste & Moore, 2001 : 125). L'analyse des dessins ainsi suscités révèle un cloisonnement entre les langues, chacune « occup[ant] une aire spécifique et bien distincte des autres » (Castellotti & Moore, 2002 : 14). Les compétences y apparaissent juxtaposées et non complémentaires. L'empreinte du monolinguisme se matérialise par une « association un pays-une langue » (*ibid.*). De telles

²²³ J'ai fait le choix pour cette section de me focaliser sur les langues essentiellement, sans faire le lien avec les dimensions interculturelles, point abordé dans le chapitre précédent. Il est cependant évident que les imaginaires des cultures sont d'une grande importance dans la formation des enseignants de langue.

représentations sont fortement ancrées (Beacco & Byram, 2007). Davantage que la notion spécialisée de plurilinguisme, c'est celle de bilinguisme qui est bien connue du grand public. L'approche maximaliste proposée par L. Bloomfield (1933) est largement prégnante : elle rend compte de « l'idéal inatteignable d'un bilinguisme "parfait" » (Coste, Moore & Zarate, [1997] 2009 : 10). Une sensibilisation apparaît nécessaire pour permettre aux sujets d'accepter la notion de bilinguisme fonctionnel développée par F. Grosjean (1984). J'ai ainsi analysé des réflexions métalinguistiques d'une étudiante s'interrogeant sur la possibilité ou non de s'auto-catégoriser comme bilingue en fonction de la définition retenue (PUB30). L'enjeu d'éviter « un défaut de modestie » (Cavalli, Duchêne, Elmiger, Gajo, Marquilló Larruy, Matthey, Py & Serra, 2001 : 85) semble bien présent (cf. 4.2.2. Réflexivité, images de soi et images de l'Autre, p. 170).

Plus généralement, j'ai trouvé très intéressant d'étudier les imaginaires associés au plurilinguisme ou au bilinguisme d'étudiants se destinant à l'enseignement des langues (PUB30). Quelles attitudes manifestent-ils vis-à-vis du plurilinguisme ? Quelles significations revêtent pour eux ces notions ? J'ai cherché à comprendre spécifiquement leur propre conscience plurilingue. Reconnaissent-ils leur plurilinguisme ? C'est sous l'angle des auto-catégorisations que j'ai cherché à répondre à ces questions. Je souscris ainsi à la mise en garde formulée par N. Thamin et D.-L. Simon : « Le chercheur se doit de veiller au respect de la façon dont les intéressés se désignent, à ne pas leur assigner des identités qu'ils n'auraient pas choisies et à garder à l'esprit le rôle que tient le sujet dans la construction de sa propre identité » (2011 : 31-32). J'ai pu identifier des obstacles à la conscience plurilingue chez des étudiants préférant attribuer le bilinguisme à d'autres qu'eux, à travers un phénomène d'hétéro-catégorisation. Les représentations circulantes jouent ici un rôle important : c'est souvent à la jauge de leurs compétences que les scripteurs se refusent le qualificatif de bilingues, davantage qu'à leur usage effectif. D'autres cas de figure apparaissent cependant à travers une affirmation de soi comme sujet bilingue ou plurilingue et une aspiration au plurilinguisme. De telles approches témoignent d'une évolution des imaginaires idéels.

Ces réflexions des enseignants en formation me semblent très utiles pour comprendre finement leur perception du plurilinguisme. Je dois cependant reconnaître qu'elles ne révèlent pas toutes les complexités du rapport aux langues qui implique la prise en compte « des situations langagières familiales (la transmission des langues, les pratiques bilingues), mais aussi sociales et professionnelles » (Thamin & Simon, 2011 : 27). Les dimensions historiques sont également fondamentales pour mieux apprécier les conceptions associées aux langues. Lorsqu'il est question de relation aux langues, des rapports de force ou des conflits sont sous-jacents (Perregaux, 2002 ; Bretegnier, 2016). Les individus sont susceptibles d'éprouver une ambivalence. La légitimité²²⁴ entre fortement en jeu et l'on se situe là clairement au niveau des imaginaires, à la fois des variétés linguistiques et de soi comme locuteur (Bretegnier, 2011). De

²²⁴ En cela, s'intéresser aux rapports aux langues conduit également à aborder le sentiment d'insécurité linguistique (Francard, 1997) qu'un sujet peut éprouver lorsqu'il considère que sa façon de parler manque de légitimité par rapport à une norme. La glottophobie (Blanchet & Clerc Conan, 2018) consiste quant à elle à nier la légitimité de formes linguistiques employés par d'autres locuteurs que soi et à produire en conséquence des discriminations. L'image de soi et l'image de l'Autre sont ainsi centrales pour ces deux notions.

telles configurations sont particulièrement intéressantes à observer chez des « écrivains plurilingues d'origine non hexagonale » (Godard, 2015b : 285), comme V. Alexakis, N. Huston, L. Sebbar ou A. Kristof, pour ne citer que quelques exemples. Ces lectures peuvent apporter dans la formation des enseignants une décentration quant aux rapports aux langues.

C'est bien sur la question de la formation que j'aimerais à présent porter mon attention, avec une réflexion plus spécifique autour des apports des biographies langagières. Retracer sa trajectoire sous l'angle des langues permet une prise de conscience de ses expériences plurielles et une valorisation de ses pratiques plurilingues (Castellotti & Moore, 2006 : 54-55 ; Molinié, 2006a : 8), ce qui contribue à l'estime de soi (Blanchet, 2011b : 15). À travers de cette démarche, le sujet est amené à « se réapproprier sa propre histoire langagière telle qu'elle a pu se constituer au cours du temps » (Perregaux, 2002 : 83). Expliciter son rapport aux langues conduit bien souvent à une transformation, d'autant plus lorsque les imaginaires initiaux sont marqués par une approche statique (*ibid.* : 81). S. Behra et D. Macaire constatent ainsi une évolution dans la perception d'enseignants de langue en formation avec un passage d'un idéal polyglotte à la conscientisation d'une réalité plurilingue (2017 : 126). Si j'ai pour ma part invité les étudiants à rédiger un dossier portant sur leur propre pratique, bien d'autres approches sont possibles, notamment des formats visuels, comme des bandes dessinées ou de courtes vidéos (Moussouri, Koukouli, Balita, Kalamakidou & Tzatzou, 2019). Je suis également sensible à la proposition de C. Perregaux (2002) de recueillir la biographie langagière d'une autre personne et à celle de F. Berlou (2019) de procéder à une écriture fictionnalisée. Rendre compte de son expérience personnelle n'est en effet pas anodin, qui plus est dans le cadre d'une évaluation notée.

Quelle que soit la modalité retenue, la finalité est bien de sensibiliser les enseignants en formation à la reconnaissance et à la valorisation du plurilinguisme de leurs futurs apprenants (Thamin & Simon, 2011 : 26 ; Moussouri, Koukouli, Balita, Kalamakidou & Tzatzou, 2019 : 251), notamment à travers des approches plurielles (Candelier, 2008). En prenant conscience de leur répertoire pluriel, les professeurs de langue en devenir seront davantage enclins à manifester des attitudes positives face aux variétés, aux pratiques translinguistiques²²⁵ (García, 2009), à faire preuve de curiosité et de bienveillance linguistiques et à favoriser plus généralement une éducation plurilingue. En effet, l'un des obstacles à la mise en œuvre d'activités fondées sur le plurilinguisme n'est autre que le « manque de conscience des enseignants face à la situation plurilingue des élèves » (Molinié, 2011 : 147). De telles approches sont également pertinentes dans le cadre de la formation continue (Troncy, 2021). Je dirais que l'enjeu est dans tous les cas de faire évoluer les imaginaires du plurilinguisme pour associer la pluralité linguistique à une ouverture sur l'Autre et son répertoire multiple. À mon sens, il importe ici également de récuser une assignation identitaire pour reconnaître à chacun son rapport aux langues singulier, ses pratiques langagières mouvantes, au fil de son parcours, des rencontres et des interactions.

²²⁵ Les pratiques translinguistiques renvoient au fait de mobiliser toutes ses langues, de passer de l'une à l'autre ou encore de les hybrider.

J'ai eu à cœur de développer dans cette section l'expérience vécue des langues, qui s'inscrit dans un rapport plus large à soi, à l'Autre et aux langues. Les imaginaires sont largement à l'œuvre, qu'il s'agisse de la relation à la langue, ou du regard porté sur les langues et leur pluralité. Il apparaît très utile de sensibiliser les futurs professeurs de langue à ces questions à travers des approches réflexives. D'autres imaginaires sont à l'œuvre dans la formation des enseignants lorsque des dispositifs numériques sont proposés : c'est ce qui fera l'objet de la section suivante.

4.5. Imaginaire du numérique d'enseignants de langue en formation

Les attitudes envers les technologies éducatives, de la part d'étudiants, d'enseignants, voire de formateurs, sont souvent marquées par un positionnement fort, qu'elles soient associées à un large enthousiasme à la perspective d'une amélioration des apprentissages, qu'elles se matérialisent par des craintes liées à la protection de la vie privée ou prennent la forme d'une ambivalence. Il me semble important dans un premier temps d'explicitier mon propre cheminement concernant le numérique en éducation à travers une présentation de différents projets auxquels j'ai participé. Je me focaliserai ensuite sur les imaginaires qui lui sont associés et j'envisagerai la façon dont cette notion m'a permis de mieux comprendre la perception de la télécollaboration franco-hongkongaise. Je terminerai ce développement en suggérant quelques pistes pour une prise en compte du rapport aux technologies dans la formation des enseignants.

4.5.1. Cheminement autour du numérique en éducation

Si la question du numérique était entièrement absente de ma thèse, j'avais cependant été sensibilisée à cette thématique en Master 2 à travers le suivi des séminaires de Jean-Paul Narcy-Combes et la réalisation en mode hybride de cours d'anglais. C'est ainsi que j'ai accepté très volontiers la proposition d'assurer l'enseignement « TICE et FLE » en Master 2 Didactique du français langue étrangère et interculturalité à l'Université Paris Descartes (2010-2011). La télécollaboration que j'ai mise en œuvre dans ce cadre avec l'Université baptiste de Hong Kong a sans conteste été à l'origine de mon intérêt pour la recherche autour des technologies éducatives. J'ai ainsi abordé différents objets liés à mes questionnements de prédilection, comme la relation interpersonnelle, les dimensions interculturelles ou encore la constructive progressive d'un agir tutoral, aspects développés dans le chapitre précédent. J'ai également orienté mes analyses vers les méthodologies d'enseignement, en étudiant notamment la façon dont les témoignages rédigés par les tuteurs apportaient des ressources aux apprenants en vue de leur propre récit (ACT08, ACT09, CHAP09, COMI16, COMI11). Une telle approche, associée à l'usage d'un blog, permet d'articuler compréhension et expression à l'écrit, ce qui s'inscrit dans la production écrite sur modèle (Beacco, 2007). L'étayage (Bruner, 1983) des tuteurs se manifeste par un apport d'*input*, une personnalisation des tâches avec une connivence et l'introduction de contraintes dans les consignes. J'ai voulu comprendre dans une perspective acquisitionniste comment les textes produits par les participants de Hong Kong se nourrissaient de ceux élaborés par les enseignants en formation. Une symétrie apparaît à travers des réemplois lexicaux, la reprise de thèmes et des traces similaires de subjectivité. Tous ces éléments témoignent de la capacité et de la volonté des tuteurs de se saisir des *affordances* (Gibson,

[1979] 1986) offertes par le dispositif. Cependant, un autre aspect a fortement retenu mon attention, ce sont les réticences exprimées envers l'usage du numérique, que j'ai d'abord analysées sous l'angle de la perception des échanges (COMN10, COMI08, PUB19) puis des conceptions des interactions verbales (COMN07, PUB31).

Une autre opportunité d'assurer une formation concernant le numérique s'est présentée en 2015, cette fois à destination d'enseignants de français en activité au Costa Rica. J'ai abordé dans ce cadre différentes dimensions : l'exploitation des ressources d'Internet, les possibilités de publication en ligne et la communication avec les classes distantes. La question du web social a particulièrement retenu mon attention au cours de deux conférences (INV04, INV05) : je me suis appuyée pour cela sur divers travaux de spécialistes de la question (Ollivier & Puren, 2011 ; Ollivier, 2012 ; Guichon, 2012 ; Demaizière & Zourou, dir., 2012 ; Dejean-Thircuir & Mangenot, 2014 ; Mangenot & Soubrié, 2014). J'ai pu observer l'écho chez les enseignants qui ont participé à la formation. Cette expérience m'a également permis de découvrir des usages à l'œuvre dans d'autres contextes.

Parallèlement à cet intérêt pour les technologies éducatives, j'ai souhaité analyser les pratiques langagières en contexte numérique, plus spécifiquement sur Twitter. L'étude fait partie d'un projet financé par la DGLFLF (2012-2015) autour des usages en mutation dans les écrits numériques (RAP01) : quelles variations y observe-t-on par rapport aux normes langagières ? Quels nouveaux rapports à la langue apparaissent ? De telles questions font écho à l'imaginaire linguistique abordé plus haut. S. Wachs et C. Weber relèvent ainsi une « forte présence de formes écrites non standard qui exhibent le français tel qu'il est couramment prononcé » (2021 : 48). Les formes ordinaires témoignent d'un certain affranchissement par rapport aux stigmatisations susceptibles d'apparaître pour d'autres écrits : les scripteurs s'affichent décomplexés. Ce phénomène est à l'œuvre dans « les discours numériques natifs ou technodiscours, c'est-à-dire les discours produits en ligne dans les dispositifs logiciels d'écriture du web » (Paveau, 2019 : 9) où une dimension ludique est volontairement introduite.

C.-A. Veyrier et moi avons étudié plus spécifiquement les questions relatives à la textualité et à l'énonciation (RAP01). Nous avons observé la façon dont les usagers utilisent les marques de la troisième personne du singulier pour se désigner. Les auteurs de tweets s'appuient à la fois sur des marqueurs énonciatifs et des propriétés technodiscursives (Paveau, 2013) de la plateforme, comme le hashtag et la mention, pour s'adresser à leurs interlocuteurs. De façon similaire, ils font référence explicitement ou implicitement à d'autres discours à travers le retweet, l'introduction de dialogues fictionnels ou encore le détournement de formules. Nous avons poursuivi récemment l'exploration de Twitter à travers l'analyse des littératies multimodales en proposant des pistes pour l'introduction de tels messages alliant texte et image dans l'enseignement des langues (PUB04, voir 2.3.3. L'intericonicité à travers les références à des œuvres d'art sur Twitter, p. 86).

Ces études réalisées autour des pratiques discursives en ligne ont sans conteste contribué à nourrir mes réflexions concernant le numérique. Je dirais cependant qu'une étape décisive s'est opérée en 2015 lorsque T. Soubrié m'a proposé de rejoindre le groupe formé autour de N. Guichon et S. Collin pour une approche sociocritique du numérique en éducation. J'ai découvert

avec grand intérêt ce collectif de chercheurs francophones réunis autour de préoccupations communes (Collin, Guichon & Ntebutse, 2015 ; DIV01), dont le nom Kairos a été décidé lors d'une journée d'étude que nous avons organisée à Grenoble en 2016. Je proposerai ici une interprétation possible parmi d'autres, en me focalisant sur les caractéristiques qui ont le plus retenu mon attention (INV07, PUB32). Le rapport au numérique et plus généralement aux objets techniques occupe à mon sens une place centrale dans cette démarche. Quels sont les images, représentations, convictions, croyances, mythes – que je caractériserai plus loin à l'aide de la notion d'imaginaire – que les acteurs de l'éducation associent aux technologies ? L'étude de ces attitudes se doit d'être complétée par une observation des usages réels des artefacts (Albero, 2010 ; Guichon, 2012 ; Baron, 2014), y compris en dehors des environnements éducatifs. Les pratiques numériques personnelles sont en effet fondamentales pour comprendre l'utilisation des TICE.

D'une façon générale, il importe dans cette approche de s'extraire des situations d'enseignement/apprentissage localisées et immédiates pour envisager plus largement les contextes sociaux (Selwyn, 2010). Voilà pourquoi les réflexions se nourrissent de différentes disciplines des sciences humaines et sociales, comme la sociologie, l'anthropologie, les sciences de l'information et de la communication, la philosophie ou encore la psychologie. Cet ancrage multiple permet de penser la technique dans la société (Albero, 2010), en envisageant les dimensions sociales, culturelles, historiques, politiques, économiques, idéologiques (Cuban, 1993 ; Feenberg, [1999] 2004). L'enjeu est de se placer à un niveau macro pour comprendre les dynamiques en jeu de façon systémique (DIV01). Si je dois reconnaître que mon positionnement favori est davantage micro, je suis très sensible au fait que l'approche sociocritique du numérique en éducation refuse ainsi une perspective technocentrée où les objets techniques seraient appréhendés indépendamment des discours qui les façonnent. D'une façon similaire, la volonté de mesurer les effets du numérique, ce qui repose « sur l'illusion de la possibilité d'isoler une variable unique » (Chaptal, 2009 : 57), a rencontré des impasses (*ibid.*, 2003) et c'est la raison pour laquelle il apparaît nécessaire de la dépasser. Ce choix s'oppose à un déterminisme ou à une perspective béhavioriste étudiant l'impact d'un paramètre sur l'apprentissage. C'est bien la dialectique entre plusieurs pôles qui est privilégiée.

En ne cherchant pas à prouver l'efficacité ou la supériorité de l'exploitation de la dernière innovation, on s'offre l'opportunité d'analyser finement les obstacles, les échecs, les ratés ou les résistances. Cela permet de faire émerger des tensions, des dilemmes, des contradictions ou des conflits et, partant, de réfléchir à la complexité de l'intégration des technologies en contexte éducatif. La dimension critique (de Munck, 2011 ; Granjon, 2015) présente dans l'approche implique de déconstruire des idées reçues associées au numérique et à ses usages, à l'image du mythe des « digital natives » (Kirschner & van Merriënboer, 2013). Tous ces éléments résonnent avec les aspects que je privilégie dans mes travaux, indépendamment de la question des technologies éducatives. Je dois cependant préciser que les membres du collectif développent plus spécifiquement certaines thématiques, comme les mobilités (Schneider, 2020), les rapports de pouvoir (Ollivier, 2019) ou encore les inégalités dans l'accès et l'usage du numérique (Brotcorne, 2019).

Comment ai-je pour ma part contribué à l'éclairage sociocritique ? Le projet autour de l'intégration des technologies dans les pratiques enseignantes au CUEF sur lequel T. Soubrié m'avait initialement proposé de travailler n'a finalement pas vu le jour mais nous avons collaboré autour de la question de la forme scolaire (COMI22, PUB33). Parallèlement, je me suis inspirée de l'approche sociocritique du numérique en éducation pour mieux comprendre le rapport aux technologies des participants à la télécollaboration franco-hongkongaise (PUB32). Je développerai ces deux éléments aux points 4.5.3. (p. 202) et 4.5.4. (p. 205). Avant cela, j'aimerais préciser mon positionnement concernant le projet EVOLVE auquel j'ai participé (COMI26, COMI27, ACT10, RAP02, RAP03, PUB24) : dans le descriptif, l'objectif était bien d'apporter des preuves quant aux apports des échanges virtuels, ce qui est clairement en contradiction avec les principes de Kairos. Cette visée affichée dans un but d'obtention de financement²²⁶ était directement liée à la volonté d'informer les décideurs de l'intérêt d'une telle pratique afin de favoriser sa diffusion. Dans les analyses que nous avons réalisées, les difficultés n'ont cependant jamais été cachées et nous nous sommes employés à mettre en évidence la complexité et les nuances dans les résultats obtenus, sans faire porter l'accent de façon exclusive ou trop prononcée sur les bénéfices tirés. Je me suis intéressée dans le cadre du projet aux dimensions interculturelles d'une part (PUB24, COMI27) et à la perception de la télécollaboration par les participants (RAP03, COMI26, ACT10) d'autre part. Ce second aspect a permis de révéler des écarts entre les attentes exprimées avant le projet et l'expérience des échanges telle qu'elle a été vécue. En revanche, je dois reconnaître que je n'ai pas abordé les imaginaires du numérique, thématique que je vais à présent exposer.

4.5.2. Les imaginaires du numérique : discours mythiques et rapport aux technologies

Parmi les différentes dimensions présentes dans l'approche sociocritique du numérique en éducation, c'est celle concernant les imaginaires du numérique qui a le plus retenu mon attention. L'intérêt pour « la question des discours, des imaginaires et des représentations sociales qui entourent le numérique » (Couture, 2020 : III) est loin d'être spécifique aux contextes éducatifs. Je suis très sensible à l'ancrage anthropologique lorsqu'il s'agit d'étudier le rapport à la technique, à envisager plus généralement en lien avec la relation du sujet au monde (Betton & Pondaven, 2019 : 15). P. Musso considère ainsi qu'« il est impossible de dissocier les objets techniques qu'il [l'homme] produit pour transformer son rapport au monde, de l'imaginaire qu'il associe à ces objets et à leurs usages » (2009 : 201). Comme le précise A. Picon, « Aussi pratique soit-elle, la technique est travaillée par des idéaux tout aussi difficiles à se figurer concrètement » (2001 : 21). C'est précisément sous l'angle des utopies que P. Flichy (2001a, 2001b, [1995] 2003) aborde les imaginaires des techniques et d'Internet en appréhendant à la fois la conception et les usages. Pour rendre compte des fictions et des mythes associés au numérique²²⁷, P. Musso (2009) propose la notion de techno-imaginaire, reprise par P. Plantard (2014a). Dans ce cadre, les positionnements oscillent entre deux extrêmes : techno-

²²⁶ C. Fluckiger (2019) souligne bien les contraintes induites par la recherche de financements dans le cadre de recherches autour des technologies éducatives. J'y reviendrai dans le point suivant.

²²⁷ Je dirais qu'ici l'imaginaire est majoritairement idéal mais une dimension fictionnelle est également bien présente.

messianisme et techno-catastrophisme (Plantard, 2014b : 154). On retrouve à la fois fascination et craintes (Musso, 2009) à l'égard des TIC. C. Ollivier (2016 : V) souligne ces variations dans la façon de percevoir le numérique : la confiance, l'inquiétude ou la défiance l'emportent selon les imaginaires à l'œuvre. Un phénomène de fétichisme technique peut apparaître également : il s'agit de la « tendance à croire que la technique est une chose en soi, dotée d'une volonté abstraite qui dirige le cours des événements humains en poursuivant ses propres fins, comme un processus sans sujet » (Vial, 2013 : 43).

Une telle vision est notamment présente lorsqu'il est question de technologies éducatives. De nombreux mythes entourent en effet le numérique en contexte d'enseignement/apprentissage, lui prêtant des propriétés éducatives inhérentes, ce qui conduit à des illusions et des désillusions (Amadiou & Tricot, 2014). Les discours politiques véhiculent particulièrement une « pensée magique sur le numérique » (Betton & Pondaven, 2019 : 10), associé à « un profond déterminisme technologique » (Bernard & Fluckiger, 2019 : 3) dès lors qu'il s'agit de mesurer les effets du numérique ou d'en prouver l'efficacité (Fluckiger, 2019 ; Collin & Brotcorne, 2019). F. Manganot relève ainsi « les enthousiasmes technocentrés » qui reposent sur une « perpétuelle mise en avant de diverses innovations technologiques censées renouveler voire révolutionner la pédagogie » (2015 : 2). C'est en découvrant l'approche sociocritique du numérique en éducation que je suis personnellement devenue très prudente quant à la possibilité d'analyser l'influence d'un phénomène sur un autre, notamment pour les suivis et les encadrements de mémoires, un tel questionnement attirant régulièrement les étudiants. Si l'on attribue aux technologies le pouvoir magique de transformer l'école (Chaptal, 2009), c'est bien parce que l'on confond trop souvent innovation technique et innovation pédagogique (Cordier, 2017a ; Betton & Pondaven, 2019). Or, l'une n'est pas synonyme de l'autre. Selon les usages qui en sont faits, le numérique peut même renforcer une pédagogie traditionnelle, transmissive et béhavioriste (Fluckiger, 2019). Les attentes exprimées dans les discours institutionnels apparaissent dans les appels à projets, ce qui place les chercheurs dans une posture délicate : sommés de prouver l'efficacité ou la plus-value d'une technologie, le risque se présente pour eux de « se mettre davantage en position d'expertise que de recherche » (Bernard & Fluckiger, 2019 : 4).

Or, ce qui est précisément intéressant à étudier, c'est l'appropriation des artefacts (Bernard & Fluckiger, 2019 : 3). On retrouve ici l'association entre imaginaires et pratiques qui est au cœur de mes questionnements. Les travaux sur les usages des technologies (Jouët, 2000 ; Denouël & Granjon, dir., 2011 ; Plantard, 2014), qui envisagent les dimensions sociales et anthropologiques, témoignent d'une grande richesse. Mieux comprendre les perceptions du numérique permet d'appréhender plus finement les pratiques, notamment en contexte éducatif (Ollivier, 2016 ; Couture, 2020). C'est ce que je chercherai à mettre en évidence dans le point suivant pour le projet de télécollaboration franco-hongkongais. En sciences de l'information et de la communication, A. Cordier (2011a) a étudié les imaginaires de la recherche d'informations sur Internet à la fois par des collégiens et des professeurs documentalistes en prenant en compte les désirs et les angoisses exprimés par les usagers. Son approche me semble très pertinente en ce qu'elle embrasse le « ressenti émotionnel de l'individu » (*ibid.* : 47) et la

façon dont le sujet se pense dans le monde. V. Campillo-Paquet (2015) désigne quant à elle sous la formule bien trouvée d'« e-maginaires éducatifs » les perceptions du numérique par les professeurs et les étudiants. Une telle perspective conduit à chercher à comprendre les pratiques enseignantes, à l'image d'A. Burrows et G. Miras qui se demandent « quand et comment les enseignants de langues transforment leurs pratiques pédagogiques lorsqu'ils sont confrontés à de nouvelles modalités imposées de travail (numérique, mutualisation, etc.) » (2019 : §3). Dans ce cadre émergent des injonctions paradoxales liées aux contradictions entre les usages personnels des enseignants et les contraintes imposées par l'institution (Cordier, 2017a). Animée par une volonté de comprendre la perception de la télécollaboration par les participants, j'ai pour ma part saisi progressivement l'intérêt d'aborder les imaginaires du numérique.

4.5.3. Imaginaires du numérique et perception d'une télécollaboration

Si la question des imaginaires du numérique a donné lieu à un certain nombre de travaux récents en sciences de l'éducation ou de l'information et de la communication, cette thématique me semble moins présente en didactique des langues, à l'exception notable de l'ouvrage dirigé par C. Ollivier, T. Gaillat et L. Puren (2016) qui l'aborde en lien avec la formation des enseignants de langue. C. Ollivier (2016 : V) considère ainsi que le rapport aux technologies permet d'expliquer les écarts entre les injonctions à l'utilisation du numérique et la réalité ; je trouve effectivement que cette piste est très féconde. En ce qui me concerne, je ne l'ai pas mobilisée dans un premier temps. Ce qui m'a initialement interpellée dans la télécollaboration franco-hongkongaise, ce sont les réticences manifestées par certains étudiants de l'Université Paris Descartes. J'ai ainsi souhaité comprendre la perception du projet en envisageant à la fois le point de vue des apprenants et celui des tuteurs (COMI08). L'étude du positionnement de participants ayant travaillé au sein de mêmes groupes m'a permis de mettre au jour des échanges ressentis comme inégaux ou déséquilibrés par certains. Ce phénomène est apparu lié à des représentations concernant les technologies, comme en témoigne l'énoncé d'une tutrice : « un contact virtuel ne constitue pas une relation pour moi ».

Il m'a semblé judicieux d'approfondir le questionnement autour des divergences dans l'interprétation des apprenants et des tuteurs, en considérant que ces écarts n'étaient pas anecdotiques mais révélateurs d'enjeux plus profonds (COMN10). C'est la question de la relation interpersonnelle et de la dimension socioaffective qui m'a encore une fois intéressée. Lorsqu'une proximité était niée d'un côté et largement perçue de l'autre, j'ai à nouveau mis en relation cette configuration avec des représentations ancrées autour des technologies. L'analyse des interactions combinée à celle d'écrits réflexifs et de réponses à des questionnaires a révélé des malentendus et des contradictions autour des échanges informels ou de la présentation de soi (PUB19). Une méfiance vis-à-vis d'Internet a par exemple conduit certains participants à refuser d'ajouter une photographie d'eux-mêmes, élément jugé très important pour la socialisation par leurs interlocuteurs.

Dans le cadre d'une étude autour des écarts d'interprétation du *feedback*, j'ai commencé à prendre conscience de l'importance des conceptions de l'interaction verbale ; la construction de liens socioaffectifs m'est apparue fondamentale pour faire évoluer le regard sur le numérique (PUB20). Avant de développer cette dimension, j'aimerais souligner l'intérêt des écrits réflexifs

pour les formateurs comme les chercheurs et leur rôle dans l'adaptation des dispositifs. C'est grâce à de tels textes qu'il est possible d'analyser plus finement la perception des étudiants. Or, celle-ci va être retenue par les participants et influencera très vraisemblablement leur intégration à venir des technologies (COMN10). Si j'ai mentionné à plusieurs reprises la question des représentations du numérique dans mes travaux, j'ai souhaité ensuite me focaliser sur la façon dont les tuteurs concevaient les interactions verbales pour comprendre leurs réticences (COMN07, PUB31). Des obstacles sont apparus à trois niveaux : l'usage d'Internet, assimilé à une virtualité, la distance physique, interprétée comme une distance affective, et le mode asynchrone sans oralité ni support visuel, perçu comme une absence d'interactions. J'ai cependant pu observer une pluralité dans les positionnements des participants ainsi qu'une distanciation vis-à-vis des évidences initiales. Certaines représentations ont été remises en cause, comme pour cette étudiante qui a écrit : « malgré le fait qu'il s'agissait d'un tutorat à distance, c'était quand même une relation avec une véritable personne ».

Pour la rédaction de l'article PUB31, j'avais notamment pris appui sur l'ouvrage de J.-L. Rinaudo (2011) qui propose une approche psychanalytique des TICE. J'ai depuis lu avec grand intérêt l'article de C. Goï (2016) qui aborde la question de la distance dans ses dimensions symboliques :

« quelles que soient les situations pédagogiques et didactiques, l'altérité de l'autre pourrait-elle être autre chose qu'imaginée, représentée, fantasmée ? Le fait de "voir", d'éventuellement toucher son interlocuteur le rend-t-il plus présent ou plus vrai ? La vérité de l'autre est-elle dans le signe de sa présence incarnée ? Un enseignant en formation en présence peut se révéler "absent" dans sa dimension symbolique de la relation quand un enseignant à distance – par son poids symbolique – peut être présent à l'imaginaire de son étudiant » (2016 : 70).

Ces réflexions apportent une mise en perspective des notions de présence et de distance qui contraste avec des représentations souvent ancrées. Je reviendrai sur ce point lorsque j'aborderai l'enseignement par temps de pandémie en 4.6.4. (p. 216). Le dispositif de télécollaboration a clairement déstabilisé les tuteurs habitués à des échanges synchrones en face-à-face. J'ai ainsi cherché à comprendre les aspects émotionnels impliqués (COMI12) : les étudiants de l'Université Paris Descartes ont manifesté une inquiétude concernant les réactions des apprenants, leur intérêt et leur réception des activités, appréhension qu'ils ont attribuée à la distance. La frustration exprimée révèle une vision idyllique de l'enseignement en présence. Celui-ci permettrait de contrôler le travail des élèves, de percevoir leurs lacunes et leurs besoins, mais également d'obtenir leur retour sur ce qui est proposé et d'éviter les malentendus. Gênés par l'absence de dimension visuelle, ils ont vu dans la communication non verbale une solution pour éviter les malentendus. Or, j'ai pu montrer en m'appuyant sur des entretiens d'auto-confrontation que les difficultés envisagées comme spécifiques à l'enseignement à distance se retrouvent en réalité chez des professeurs de langue exerçant en présentiel. Les obstacles concernent notamment le contact avec le public (cf. 3.3.3. La relation interpersonnelle, source d'émotions et de dilemmes pour l'enseignant, p. 130). Il importe ainsi d'envisager plus

largement les imaginaires de l'enseignement lorsqu'il est question d'intégration du numérique ; je reviendrai sur cette question au point suivant.

C'est indéniablement grâce à la découverte de l'approche sociocritique du numérique en éducation que j'ai pleinement porté mon attention sur les imaginaires du numérique. J'aimerais préciser ici que ma démarche est davantage compréhensive que critique²²⁸. Si j'ai introduit dans le sous-titre de l'article PUB32 « le rapport au numérique des participants », j'ai employé à 28 reprises dans le texte le terme d'imaginaire²²⁹. Cette notion s'est révélée très riche pour ce que je considère comme l'aboutissement de mes travaux visant à comprendre la perception de la télécollaboration mise en œuvre. Bien qu'une variété de positionnements soit apparue chez les tuteurs, un certain nombre ont exprimé des réactions très fortes à l'égard des technologies. De façon intéressante, ils ont manifesté une posture critique vis-à-vis des discours technophiles, cherchant précisément à remettre en cause des mythes associés au numérique, voyant par exemple dans le tableau blanc interactif, davantage que l'innovation pédagogique vantée par certains, un « gadget ».

Cependant, d'autres éléments relevant du rapport aux technologies ont pu se révéler en contradiction avec la télécollaboration mise en œuvre. On retrouve là des craintes et des résistances identifiées par différents auteurs (Musso, 2009 ; Guichon, 2011 ; Ollivier, 2016 ; Couture, 2020). La question du lien social à distance est apparue de façon cruciale : pour certains, la communication médiée par Internet implique une froideur ou encore une absence d'humanité. De façon paradoxale, des efforts de présence accrue ont ainsi été réalisés pour compenser l'éloignement. La distinction entre les contextes professionnels et personnels a été jugée fondamentale et a conduit à certains refus. Plus généralement, la visibilité en ligne s'est révélée un enjeu majeur : l'ouverture des échanges sur le réseau social de l'Université Paris Descartes via un blog a suscité une méfiance importante, plusieurs tuteurs ne souhaitant pas laisser de traces sur Internet. Il est bien question ici d'identité en ligne (Lamy, 2016 : 36), de cadre de participation (Goffman, [1981] 1987) et de protection de la vie privée. Dans une posture critique, certains étudiants ont exprimé des convictions fortes et souhaité mettre au jour des idéologies. Le récit de soi proposé comme activité a suscité des réticences, de façon paradoxale même parmi ceux qui ont apprécié le dévoilement manifesté par leurs interlocuteurs.

La volonté de maîtriser son identité numérique me semble parfaitement légitime²³⁰ et je reconnais volontiers que les implications des paramètres proposés n'ont pas été suffisamment anticipées. Au-delà de cette expérience spécifique, il convient à mon sens d'être très attentif

²²⁸ Des auteurs comme J. Denouël (2019) proposent ainsi une interprétation de l'approche sociocritique où la dimension critique est prépondérante. Cette orientation me semble très pertinente, mais elle ne correspond pas à celle que j'ai retenue.

²²⁹ Je ne voudrais pas donner ici l'impression de confondre les imaginaires du numérique et le rapport du sujet au numérique, bien que ces deux notions soient proches. Dans le premier cas, il s'agit de l'ensemble des images, des significations et des relations entre celles-ci convoquées à l'évocation du terme. Dans le second, on s'intéresse davantage aux attitudes, engouement, crainte, indifférence, envers l'objet technique, en lien avec les usages développés.

²³⁰ C. Ollivier (2018 : 14) suggère de façon intéressante d'amener les apprenants à prendre conscience de leur identité en ligne lorsqu'ils contribuent à des sites et de leur proposer de choisir entre leur identité réelle et un pseudonyme.

aux imaginaires des technologies lorsqu'il est question de mettre en place un projet de télécollaboration. Les modalités du dispositif peuvent être ainsi négociées avec les participants, afin d'éviter par exemple d'imposer une exposition de soi en ligne. Lorsqu'une incompatibilité est perçue entre des échanges virtuels et le développement d'une relation interpersonnelle, une solution peut être de favoriser le lien social à distance en évitant de se limiter aux tâches à effectuer mais en réservant du temps pour des interactions informelles. Dans le cadre du projet EVOLVE et de l'étude menée avec E. Nissen et C. Felce, je me suis précisément intéressée à la façon dont la participation et les interactions entre les partenaires influencent la perception des télécollaborations (RAP03). En me fondant sur des questionnaires, des portfolios et des entretiens, j'ai ainsi relevé différents facteurs essentiels : le travail collaboratif, la relation interpersonnelle entre les participants, la perception d'une opportunité de communiquer, l'expérience internationale et interculturelle, ainsi que le sentiment d'une pratique réelle. Tous ces éléments sont en lien avec mes intérêts pour l'image de soi et l'image de l'Autre, dimensions fondamentales également dans les échanges virtuels.

J'ai ici montré comment les imaginaires du numérique m'avaient permis de mieux comprendre la perception d'une télécollaboration par ses participants. J'aimerais envisager à présent la façon dont cette notion peut être explicitement mobilisée pour la formation des enseignants de langue.

4.5.4. Imaginaires du numérique, imaginaires de l'enseignement et formation des enseignants de langue

Je me focaliserai ici sur des travaux réalisés en collaboration avec des membres de Kairos autour de la formation des enseignants de langue au numérique. T. Soubrié et moi avons ainsi exploré la question de la forme scolaire en lien avec les technologies éducatives (COMI22, PUB33). Cette notion, développée en sociologie (Vincent, dir., 1994 ; Lahire, 2008) et en sciences de l'éducation (Maulini & Perrenoud, 2005 ; Maulini, Meyer & Mugnier, dir., 2014), rend compte de la configuration de l'enseignement à l'œuvre en Occident depuis le XVI^e siècle. Elle se caractérise par un temps et un lieu spécifiques. L'apprentissage se déroule dans un univers séparé : les élèves sont répartis dans une classe et le professeur, qui a recours au pointage, y occupe une place centrale. La relation pédagogique est ainsi fondée sur l'autorité du maître chargé de transmettre des savoirs formalisés. Si la forme scolaire nous a intéressés, c'est parce que certains auteurs y voient un obstacle à l'intégration du numérique, à l'instar de F. Poyet (2014) ou de J.-F. Cerisier (2015). Nous avons donc voulu comprendre dans quelle mesure un attachement à cette organisation de la vie scolaire représentait un frein pour le développement des technologies éducatives. Nous nous sommes appuyés sur un corpus de messages d'étudiants inscrits en 2015-16 en Master 1 Sciences du langage, spécialité FLE à distance. Les contributions produites dans le cadre du cours « TIC et enseignement/apprentissage du FLE » consistaient à rendre compte de son propre usage d'un objet technique et à se prononcer sur la possibilité de l'intégrer en classe de langue. Nous avons considéré que les enseignants en formation (initiale et continue) étaient amenés dans ces écrits réflexifs à envisager les relations entre le numérique et la forme scolaire.

Quatre grandes attitudes envers l'intégration du numérique sont apparues. Seule une minorité d'étudiants ont exprimé un refus. Une deuxième catégorie s'est positionnée en faveur des technologies éducatives sans pour autant chercher véritablement à remettre en cause la forme scolaire, contrairement à un troisième groupe qui a proposé une véritable transformation des pratiques, notamment au niveau de la relation pédagogique et de la valorisation des apprentissages informels. Nous avons également relevé des ambivalences, signes de tensions entre une volonté de développer l'autonomie et une réticence à la perte de contrôle. Ce qui est ressorti de notre analyse, c'est l'absence de réelle incompatibilité entre culture scolaire et culture numérique, dans la mesure où l'usage des technologies peut renforcer la forme scolaire (cf. 4.5.2., p. 200).

J'apporterai cependant à présent une précision : la forme scolaire constitue bel et bien une entrave aux innovations pédagogiques lorsque le numérique est introduit. Il me semble également que cette configuration ancrée ne fait pas nécessairement partie des conceptions des enseignants en formation ; or, si elle est absente, ils n'ont pas à la faire évoluer. Je dirai avec le recul que l'étude que T. Soubrié et moi avons menée révèle plus généralement l'importance de l'articulation entre les imaginaires du numérique et les imaginaires de l'enseignement, dont la forme scolaire peut faire partie. Si l'imaginaire professoral est essentiellement transmissif, l'approche mise en œuvre avec les technologies le sera également. En revanche, si l'innovation pédagogique correspond aux représentations et aux pratiques des enseignants, il est vraisemblable que leur usage éducatif du numérique se caractérise par des approches actives, collaboratives et créatives. C'est ainsi l'imaginaire professoral qui permet à mon sens en partie d'expliquer l'absence d'évolution des démarches pédagogiques²³¹ malgré l'introduction du numérique. Cette dimension gagne de ce fait à être abordée dans le cadre de la formation ; cependant, bien d'autres éléments peuvent également être envisagés.

C. Ollivier, T. Soubrié et moi-même avons souhaité réfléchir à la formation des enseignants de langue au numérique dans une perspective sociocritique (COMI21). Il nous a d'abord semblé important d'encourager les étudiants à s'interroger sur leur propre relation au numérique dans un cadre professionnel, personnel ou citoyen, sur leurs usages et la manière dont les objets techniques changent leur rapport au monde. Je parlerais à présent plus volontiers d'imaginaires. La réflexivité que nous revendiquons est critique dans la mesure où elle s'étend aux valeurs qui sous-tendent l'action (Perrenoud, 2013 : 84). C'est ce qui permettra selon nous de développer une littératie numérique critique (Hauck, 2019), notion sur laquelle je reviendrai en 4.6.3. La prise de distance par rapport aux injonctions nous apparaît bien entendu fondamentale, la présence de doxas entourant les technologies éducatives étant bien identifiée chez les enseignants en formation (Ferone, 2019). Mais nous proposons également d'introduire une réflexion éthique (Perrenoud, 2001 : 159, Paquay, Altet, Charlier & Perrenoud, [1996] 2012 : 30) et de favoriser le développement d'une conscience citoyenne autour du numérique en

²³¹ Bien entendu, il n'est pas uniquement question de pratiques pédagogiques : l'adéquation avec la « compétence d'apprentissage et de communication chez l'apprenant-usager des langues » (Ollivier, 2018 : 15) entre également en compte, de même que les attentes du public. Je demeure ici dans une visée compréhensive, tout en qualifiant les démarches de transmissives ou d'innovantes lorsqu'elles favorisent ou non la participation active des apprenants.

éducation. Notre objectif est d'inciter les étudiants à aborder les questions environnementales, sociales ou économiques liées aux technologies (Soubrié, 2020 : § 20). Cela implique pour les formateurs de s'adresser à des citoyens et pas uniquement à des futurs enseignants. À ce propos, la notion de « citoyenneté numérique » que C. Caws, M.-J. Hamel, C. Jeanneau et C. Ollivier (2021) ont proposée en lien direct avec celle de littératie, me semble très prometteuse.

Dans une approche sociocritique, une attention forte est portée aux impositions, aux logiques économiques, politiques et didactiques. D'une façon similaire, il nous a semblé important de prendre conscience des dimensions de pouvoir associées aux notions de « savoir, expertise, compétence, professionnel » (Tardif & Gauthier, [1996] 2012 : 245). Faire cours, n'est-ce pas imposer des activités, des réflexions ? Une réflexion autour de la posture du formateur (cf. 4.1.3., p. 162) nous est ainsi apparue nécessaire, afin de ne pas orienter la formation vers certaines valeurs – fussent-elles citoyennes – de façon autoritaire. L'enjeu pour nous est bien de favoriser une autonomie des étudiants dans la construction de leur rapport au numérique éducatif. La formation proposée doit ainsi être en adéquation avec le positionnement théorique sociocritique. La question des attentes des enseignants en formation nous a également interpellés. J'ai développé plus haut le risque de résistance des étudiants aux démarches réflexives proposées. Nous souhaitons démocratiser les modes d'enseignement, mais cela correspond-il à ce que recherche notre public ? L'approche que nous privilégions conduit à attaquer la zone de confort, ce qui peut être perturbant, surtout pour ceux qui sont novices. En invitant les étudiants à penser par eux-mêmes, nous les incitons à construire leur réflexion autour du numérique, étape essentielle après la remise en cause d'évidences (cf. 4.2.4., p. 175).

J'aimerais préciser un dernier point qui me semble important dans la formation des enseignants. T. Soubrié (2020) propose une distinction entre le numérique comme outil (« apprendre avec le numérique » [§ 27]) et le numérique comme environnement (« apprendre avec le numérique », « lieu d'échange et de socialisation » [§ 32]). Dans le second cas de figure, « [i]l ne s'agit plus de soutenir les apprentissages mais d'immerger les apprenants dans un bain linguistique et culturel et de les sensibiliser à des formes particulières de communication » (*ibid.* : §65). Une sensibilisation aux pratiques sociales des technologies éducatives apparaît cruciale. Pour ma part, je dois reconnaître avoir eu tendance à utiliser le syntagme « outils numériques » (PUB31, PUB32), sans avoir réfléchi aux implications de cette dénomination.

Dans cette section, j'ai souhaité, après l'exposé de mon cheminement, présenter la notion d'imaginaires du numérique, puis la façon dont je l'ai investie pour comprendre une télécollaboration. J'ai ensuite voulu montrer son rôle dans la formation des enseignants en lien avec les imaginaires de l'enseignement. La dimension réflexive, fortement présente au début du chapitre, est apparue à nouveau lorsqu'il s'est agi d'envisager les implications de l'approche sociocritique pour la formation aux technologies éducatives. Je reviendrai sur certaines de ces pistes dans la dernière section qui consistera en des propositions de recherche et d'encadrement.

4.6. Perspectives de recherche et d'encadrement doctoral

Après avoir exposé différentes dimensions de l'imaginaire et de la formation des enseignants de langue, il est désormais temps de présenter des propositions d'encadrement doctoral et des

perspectives pour le prolongement de mes propres travaux, de façon individuelle ou en collaboration avec des collègues. Je suggérerai d'abord des analyses visant à poursuivre l'exploration de l'imaginaire professoral d'étudiants en didactique des langues. Je réfléchirai ensuite à des démarches permettant de favoriser leur professionnalisation. Je poursuivrai ce développement avec quelques projets autour des imaginaires du numérique impliquant la formation et l'agir professoral avant d'aborder l'enseignement à distance dans le contexte de la crise sanitaire actuelle.

4.6.1. Imaginaire professoral, imaginaire de l'apprentissage et imaginaire des langues dans les productions d'enseignants de langue en formation

Dans les sections 4.3. (p. 179) et 4.4. (p. 187), j'ai abordé de façon séparée l'imaginaire professoral et l'imaginaire des langues. Il me semble cependant que ces deux notions gagnent à être envisagées de manière conjointe et parallèlement à d'autres objets, comme la vision de l'apprentissage ou l'image associée aux dimensions culturelles²³². Dans cette optique, je pourrais prendre appui sur différentes productions d'enseignants de langue en formation. En effet, j'ai pris l'habitude d'inviter les étudiants à faire part à l'écrit de leurs conceptions de l'enseignement/apprentissage des langues lors de la première séance de cours. J'ai d'abord mis en œuvre cette démarche à l'Université Sorbonne Nouvelle avec les cours « Champs et objets de la didactique des disciplines » et « Didactique de la langue française »²³³ en parcours FLES. Il s'agissait pour les participants de répondre en quelques lignes à la question « À votre avis, comment faudrait-il enseigner les langues ? »²³⁴ sur la fiche de renseignements que je leur demandais de compléter, à la suite d'informations sur leur identité, leur parcours, leur répertoire langagier, leur expérience d'enseignement et leur projet professionnel.

Que permettrait de révéler une analyse des 320 réponses obtenues ? J'ai pu identifier quelques éléments saillants à la suite d'une première exploration du corpus : le rôle du professeur, les modalités et la langue d'enseignement, les thématiques à aborder, les activités et les supports didactiques à privilégier, les compétences à développer, l'adaptation aux apprenants, ainsi que la nécessité des séjours linguistiques. Les étudiants mettent en évidence des spécificités de l'enseignement des langues par rapport à d'autres disciplines et insistent sur le désir et le plaisir d'enseigner comme d'apprendre. Il me semble intéressant d'étudier les formulations utilisées lorsque des prescriptions sont énoncées. Certains se projettent en tant que futurs enseignants, indiquant les méthodes qu'ils mettraient en place, tandis que d'autres se situent eux-mêmes comme apprenants de langue et se réfèrent à leur propre expérience. On voit apparaître des motifs en-vue-de et des motifs parce-que qui révèlent une intentionnalité ainsi que des projets.

²³² Cela permettrait notamment d'identifier la façon dont la notion de culture est envisagée : plutôt figée ou davantage mouvement (cf. chapitre 3).

²³³ Le cours « Champs et objets de la didactique des disciplines » avait lieu au semestre 1 avec des étudiants de Licence 1 : l'étude des réponses permettrait ainsi de mettre en évidence des imaginaires à l'œuvre avant même le début de la formation initiale. Le cours « Didactique de la langue française » se déroulait au semestre 2 avec des étudiants de Licence 2 ayant déjà reçu une initiation à la didactique des langues : les idées développées ont potentiellement été nourries par les enseignements suivis.

²³⁴ J'ai emprunté cette formulation à J.-C. Beacco (2007 : 48) qui avait recueilli en 1992-93 des témoignages auprès d'étudiants de Licence français langue étrangère.

Bien souvent, les scripteurs opposent une approche (ludique, pratique) à une autre (rébarbative, théorique) ; ils recommandent de privilégier une activité plutôt qu'une autre. On voit ici clairement apparaître des représentations sur l'enseignement-apprentissage des langues (Moore, dir., 2001 ; Cambra Giné, 2003 ; Causa & Vlad, 2008) mais également tout un imaginaire idéal à travers un réseau de conceptions ainsi qu'un imaginaire fictionnel lorsque les participants envisagent la façon dont ils enseigneraient.

On le voit, certains éléments concernent plus spécifiquement les langues à enseigner, notamment lorsqu'il est question de la place à réserver à d'autres langues que celle faisant l'objet de l'enseignement. Ce corpus pourrait ainsi se prêter à une analyse de l'imaginaire des langues, de même qu'un autre, recueilli dans des circonstances similaires. Ayant eu l'occasion d'assurer des cours sur la didactique de la grammaire, j'ai en effet proposé aux étudiants de réfléchir à deux autres questions lors de la première séance : « À votre avis, comment faudrait-il enseigner la grammaire ? Pensez-vous qu'il est utile d'enseigner la grammaire ? » et de compléter les questionnaires d'H. Besse (1989 et 1991²³⁵) sur cette thématique. J'ai obtenu les réponses de 43 étudiants inscrits en Licence 3 à l'Université Sorbonne Nouvelle et de 113 étudiants de Master 1 à l'Université Stendhal – Grenoble 3. Elles mériteraient d'être analysées finement pour y mettre en évidence les imaginaires des langues, de l'enseignement et de l'apprentissage. Cette dernière dimension apparaît davantage en filigrane, dans la mesure où la question posée portait explicitement sur l'enseignement, mais à mon sens l'imaginaire professoral est intimement lié aux conceptions de l'apprentissage.

Un troisième corpus, produit en réaction à la question « À votre avis, qu'est-ce qu'un "bon" enseignant de langue ? » par 201 étudiants de Master 1 Didactique des langues Parcours FLES à l'UGA, pourrait également être investi. Le positionnement y est légèrement différent, dans la mesure où il s'agit pour les participants de décrire un professionnel, davantage que de caractériser une façon de faire cours. C'est ainsi qu'apparaissent de nombreux éléments concernant la personnalité du professeur : patience, empathie, bienveillance, sympathie, dynamisme, compréhension²³⁶. Ces différents aspects sont mis en relation avec l'ambiance de classe, souvent mentionnée. Celle-ci doit être propice à la prise de parole, les participants attribuant à l'enseignant le rôle de favoriser les interactions et d'accompagner des apprenants vers l'autonomie. Certaines compétences évoquées sont directement liées à ces dimensions : la capacité à susciter l'intérêt, à attirer l'attention, à animer une classe, ou à créer une relation de confiance. D'autres renvoient davantage à des connaissances linguistiques, à une aisance à expliquer, à reformuler, ou encore à mettre en place des méthodes appropriées. Les méthodologies d'enseignement sont abordées à travers une réflexion autour des activités à privilégier avec une préférence à nouveau pour celles considérées comme ludiques et un positionnement fort pour une diversification des supports. C'est cependant la thématique de

²³⁵ Le premier propose de « [c]ite[r] ou formule[r] une règle de grammaire », de choisir parmi une série de définitions « ce qu'est une règle de grammaire » (1989). Le second invite à se positionner sur les raisons « de l'enseignement des règles grammaticales en classe de langue seconde » (1991).

²³⁶ Les qualités ainsi listées pourraient apparaître transversales et non spécifiques à l'enseignement des langues. On peut néanmoins considérer que l'importance accordée à la participation active des apprenants est d'autant plus forte en classe de langue.

l'adaptation qui semble revenir le plus fréquemment, comme dans le premier corpus. Le portrait idéal de l'enseignant de langue ainsi dressé apporte de nombreux éléments concernant l'imaginaire professoral de futurs enseignants. Il révèle ce qui est jugé d'une grande importance et ce qui au contraire a encore peu été envisagé : ces différents indices peuvent être très utiles pour les formateurs.

C'est en quelque sorte un prolongement de cette première réflexion à chaud que les étudiants sont amenés à produire lors de leur biographie formative pour le cours « Observation de classe ». Il serait ainsi intéressant d'étudier la congruence ou l'évolution entre les deux écrits. Plus généralement, j'aimerais poursuivre l'analyse de ces dossiers, que je n'ai pour l'instant encore envisagés que sous l'angle des retours produits par les anciens étudiants²³⁷ (COMI25, PUB13). Étant intéressée par la question des émotions, je souhaiterais notamment explorer la façon dont les scripteurs se projettent dans l'enseignement en évoquant leurs sources d'enthousiasme et d'inquiétude. J'ai déjà suggéré la possibilité de me focaliser sur la place accordée aux activités fictionnelles pour l'enseignement (voir 2.6.5. L'imaginaire fictionnel comme ressource pour l'agir professoral, p. 105). Il me semble que ce corpus se prêterait également à une réflexion autour de l'imaginaire des langues en lien avec l'imaginaire de l'enseignement. Comment se positionnent les enseignants de langue en formation quant aux normes et aux variations ? Observe-t-on l'idéalisation de la langue décrite par E. Guérin (2010) ? Je considérerais de même très intéressant de me focaliser sur la thématique du plurilinguisme : les biographies formatives accompagnées des projections dans l'enseignement pourraient à mon sens apporter des indices pertinents. Comment sont envisagées les relations entre les langues dans le répertoire des sujets ? Est-il davantage question d'addition, de juxtaposition, d'interférence ou de complémentarité ?

Je dirais que ces différentes perspectives d'analyse de corpus se prêtent plutôt à des projets de recherche individuels, mais je serais ravie de collaborer avec des collègues intéressés par ces thématiques. La question des représentations présentes chez les enseignants en formation a déjà été largement explorée, mais elle pourrait être envisagée davantage sous l'angle des imaginaires et faire l'objet de journées d'études ou de numéros de revues, que je serais ravie de co-organiser ou co-diriger. Je me suis focalisée ici sur une analyse des imaginaires des enseignants de langues en formation : j'aimerais poursuivre cette réflexion en envisageant des démarches permettant de faire évoluer ces conceptions initiales.

4.6.2. Professionnalisation des enseignants de langue en formation

J'ai présenté en 4.3.2. (p. 182) l'intérêt que je voyais dans l'analyse de vidéos de cours de langues pour la formation des enseignants. Je souhaiterais poursuivre la création de ressources à travers un élargissement du corpus. Une première phase consisterait à réaliser de nouvelles captations vidéo au CUEF, mais également dans d'autres contextes d'enseignement du FLES²³⁸ (cours pour enfants, en association, d'alphabétisation, en environnement hétéroglotte...).

²³⁷ Ces retours mériteraient également d'être analysés finement afin d'identifier les forces et les faiblesses de la formation reçue.

²³⁸ Une perspective ultérieure serait de filmer également des cours d'autres langues.

L'idéal serait de disposer d'un corpus varié en termes de publics, de niveaux et d'objectifs. Il me semblerait intéressant d'impliquer des étudiants de Master dans la constitution et l'analyse de ces vidéos, afin de favoriser les liens entre la recherche et l'enseignement. Les cours filmés donneraient lieu à la constitution de collections de phénomènes portant sur différentes dimensions : les compétences linguistiques, les techniques de classe et supports, les interactions et modalités de travail ou encore l'interculturalité et le plurilinguisme²³⁹. La possibilité de consulter des ressources vidéo s'est révélée d'une grande utilité pendant la crise sanitaire du Covid-19 où les observations de cours en présentiel ont été limitées. Une diffusion en ligne des cours filmés pourrait ainsi constituer une étape ultérieure. Nous avons déjà envisagé avec C. David de créer une banque de ressources pour la formation initiale et continue en didactique des langues, comprenant non seulement des séquences filmées de cours, mais aussi des pistes d'analyse, divers documents comme des fiches de préparation ou des productions d'élèves, ainsi que des entretiens avec l'enseignant ou les apprenants dans l'objectif de croiser différents points de vue. La mise à disposition de ces ressources sur une plateforme impliquerait une réflexion relevant des humanités numériques.

Ce projet pourrait de façon évidente donner lieu à une collaboration avec des collègues mais aussi éventuellement être envisagé dans le cadre d'une recherche doctorale avec une réflexion autour de l'ensemble du dispositif. Dans tous les cas, il me semble possible d'effectuer une demande de financement et de travailler avec des partenaires de différents pays, ce qui permettrait de varier les contextes d'enseignement. J'aimerais ainsi déposer un projet Erasmus + de trois années sur cette thématique, incluant la constitution des captations vidéo, leur analyse et leur exploitation dans la formation. Il serait intéressant dans ce cadre de mener une enquête concernant l'approche mise en œuvre auprès des étudiants en didactique, des formateurs et des enseignants observés. Davantage que l'évaluation d'un impact, perspective trop déterministe, les questionnaires et les entretiens viseraient à mieux comprendre le dispositif dans sa totalité, ainsi que les ressentis de chacun. Les cours de Licence ou de Master pendant lesquels seraient visionnés les films de classe pourraient également être enregistrés. Après avoir consulté les appels à projets Erasmus + qui incluent le domaine de l'enseignement supérieur, il me semble que plusieurs dimensions seraient impliquées : la diffusion d'une approche innovante à travers une plateforme produite de manière collaborative, mais aussi la coopération en vue d'un échange de pratiques.

Une autre façon d'envisager la professionnalisation des enseignants de langue en formation serait de les inviter à participer eux-mêmes à des entretiens d'auto-confrontation. Ce projet pourrait être mené en collaboration avec des collègues et se prêter à une recherche doctorale si de premières initiatives donnaient ensuite lieu à la mise en œuvre d'un véritable dispositif. J'ai eu l'occasion de demander à un certain nombre d'étudiants s'ils aimeraient qu'une séance de leur cours soit filmée et commentée par eux dans un second temps. C. David et moi avons posé une telle question dans le cadre de notre enquête auprès d'étudiants de Master 1 sur les vidéos de cours de FLE et les ateliers de conversation. Je propose également cette réflexion lorsque

²³⁹ Je reprends ici les différents domaines thématiques que j'ai proposés pour mon cours « Méthodologie du mémoire d'observation de classe ».

l'entretien d'auto-confrontation est abordé dans mon cours « Agir professoral » en Master 2 et plus récemment dans mon cours « Recherches sur l'observation de classe » en Master 1 Didactique des langues à l'INALCO. Si l'enseignement se déroule en mode synchrone, que ce soit en présentiel ou par visioconférence, les étudiants échangent à ce propos par petits groupes avant une restitution et une discussion collectives. Quand le cours a lieu à distance de façon asynchrone, ils s'expriment sur un forum et réagissent aux contributions des uns et des autres.

Comment se positionnent ces enseignants de langue en formation quant à la possibilité de réagir à la vidéo d'un cours qu'ils auraient assuré ? J'ai surtout observé des réticences initiales chez les étudiants de Master 1 à l'UGA qui ne connaissaient pas encore un tel protocole. Certains ont répondu que c'était prématuré et que cela risquait d'influencer leur comportement dans la classe. La crainte d'un manque d'authenticité est formulée chez ceux qui envisagent la caméra comme un facteur de stress risquant de les bloquer. La timidité et la peur du jugement sont mises en avant par ceux qui disent ne pas se sentir prêts. Au-delà de ces réserves, la difficulté de l'exercice est soulignée par la plupart des étudiants qui ne voient rien de bien plaisant dans le fait de s'observer et de se juger. Ce caractère déstabilisant de la confrontation à sa propre image est relevé par B. Azaoui (2014) qui en présente parallèlement les apports pour les enseignants de langue en activité. En effet, s'il est peu confortable de se regarder, comme je l'ai développé également dans le chapitre précédent (3.2.1. L'auto-confrontation comme rencontre entre l'imaginaire et les pratiques, p. 116), de nombreux étudiants ont exprimé leur intérêt pour un dispositif réflexif de la sorte. Ceux-là envisagent positivement la décentration et la prise de conscience de pratiques dont ils ne se rendraient pas compte. Ils souhaitent bénéficier ce faisant d'une découverte ou d'une meilleure connaissance de soi.

J'ai été particulièrement interpellée par la dimension évaluative très souvent mentionnée. Ce n'est pas une explicitation de l'action que recherchent les étudiants, mais bien une évaluation de leur action. Si la première dimension correspond davantage aux visées de l'entretien d'auto-confrontation dans une perspective de recherche sur l'agir professoral, la seconde fait vraisemblablement partie des attentes d'enseignants de langue en formation. De façon compréhensible, il faut bien percevoir des apports en termes de progression pour se lancer dans cet exercice potentiellement perturbant. Est ainsi fréquemment vantée la possibilité de comprendre ce qui fonctionne bien et ce qui est à améliorer. En lisant des travaux sur la question, je me suis aperçue que l'autoscopie dans la formation des enseignants était également appréhendée comme « une démarche d'auto-évaluation » permettant d'« identifier ses aspects positifs et négatifs pour établir un diagnostic » (Peraya, 1990 : 7). L'objectif présenté est bien de pouvoir corriger ce qui est perfectible « pour parvenir à une plus grande efficacité (savoir-faire) mais aussi à une plus grande satisfaction de soi (savoir-être) » (*ibid.*). L'activité de rétrospection à la suite d'un tutorat assuré par visioconférence est de même associée à une approche évaluative (Guichon, 2009, 2011 ; Rivière & Guichon, 2014). Il me semble cependant important de ne pas considérer dans une vision « mécaniste » (Linard & Prax, 1984) que l'observation d'une captation vidéo de son cours entraîne nécessairement une conscientisation puis un développement professionnel : tout dépend en effet de l'usage qui est fait de l'outil (Hédoux, 1987).

Les étudiants qui se sont exprimés sur la question estiment que pour être en mesure de porter un regard critique sur leurs pratiques, ils ont besoin d'un cadre : cette expérience ne pourrait pas émaner de leur propre initiative. La présence d'un observateur favorise selon eux la prise de recul, à condition d'être dans un environnement bienveillant où ils se sentent en confiance. Tous ces éléments m'incitent à réfléchir aux conditions de mise en place d'un tel dispositif. Il est possible de proposer des entretiens d'auto-confrontation au cours de la formation initiale sur la base du volontariat, tout en ayant un objet de recherche (Tellier & Gadoni, 2014). C'est avec la finalité d'un élargissement du répertoire didactique que A. Gadoni et M. Tellier (2014) ont invité des apprentis-enseignants à prendre conscience de leurs pratiques gestuelles à travers une simulation avec leurs collègues. Des observations entre pairs représentent une modalité intéressante (Altet & Guibert, 2014) : les étudiants s'étant positionnés en faveur de cette approche y voient une opportunité pour questionner les évidences, partager des approches et bénéficier de sources d'inspiration. Une telle démarche me semble effectivement d'une grande richesse ; elle a déjà été expérimentée par des étudiants qui ont suivi mon cours « Agir professoral » et ont réalisé des observations mutuelles. Comme je le précisais en 4.3.3. (p. 185), les ateliers de conversation qui se déroulent à la bibliothèque constituent un contexte propice pour des auto-confrontations ; une piste serait de cadrer davantage ce dispositif au niveau de la formation sans le rendre pour autant obligatoire. Une étude longitudinale pourrait être envisagée avec la constitution de différentes données : rapports d'apprentissage, dossiers réflexifs, captation de cours et autoscopie, à l'image de la recherche menée par N. Blanc (2011) qui inclut portfolios, entretiens et soutenances. J'ai déjà présenté en 3.5.1. (p. 149) cette possibilité, qui se prêterait à mon sens très bien à une thèse sur la construction du répertoire didactique.

Je souhaiterais également conduire une réflexion autour de la professionnalisation apportée par une sensibilisation à l'agir professoral. Lorsque j'ai été recrutée à l'Université Stendhal – Grenoble 3, le cours « Action et langage en classe de langue », assuré précédemment par Sandra Canelas-Trevisi à qui je succédais, m'a été confié. J'ai proposé de le renommer « Agir professoral » pour la maquette de 2016-2021. Lors des réunions consacrées à la nouvelle offre de formation 2021-2026, à aucun moment cet enseignement, pourtant singulier dans le panorama des Masters en didactique du FLE²⁴⁰, n'a été remis en question, son intérêt étant manifestement reconnu par les étudiants comme les collègues. V. Bigot et L. Cadet (2011 : 7) s'interrogent sur la façon dont les discours d'enseignants commentant leurs pratiques peuvent être exploités et analysés dans la formation des enseignants. Ce sont précisément de tels corpus que je mobilise au sein de mon cours. Dans la continuité des articles d'A. I. Andrade et M. H. Araújo e Sá (2005) et de V. Bigot (2016), qui portent sur la place de l'analyse des interactions dans la formation des enseignants de langue, j'aimerais étudier les enjeux d'un enseignement autour de l'agir professoral. Je propose deux grandes orientations pour les modalités en petits groupes dans chacune de mes séances : d'une part l'étude d'extraits d'entretiens d'auto-confrontation associés à la transcription des échanges commentés et d'autre part des activités

²⁴⁰ À ma connaissance, un tel cours n'est actuellement pas proposé ailleurs qu'à l'UGA. Avec le départ en éméritat de F. Cicurel, il n'est plus assuré à l'Université Sorbonne Nouvelle. L'intitulé « Développer un agir professoral réflexif » apparaît à l'Université Aix Marseille, mais il est précisé « (stage) ».

collectives de réflexion en lien avec l'expérience personnelle d'apprenant et/ou d'enseignant (positionnement quant à l'humour, à la déplanification, aux émotions, aux dilemmes...). J'envisage ainsi d'analyser les contributions des participants sur ces thématiques dans mon cours à distance, mais également les retours des étudiants dans le cadre de questionnaires de satisfaction que je sollicite à la fin du semestre. Deux extraits²⁴¹ de cette année ont particulièrement retenu mon attention :

« Bien que je n'ai [*sic.*] pour le moment aucune expérience [*sic.*] d'enseignement, ce cours m'a fait réaliser [*sic.*] que l'agir professoral se travaille durant toute sa carrière mais surtout, que c'est normal d'être anxieux ou incertain par rapport aux choix que l'on fait, et qu'il est normal de faire des erreurs ou de penser mal faire à certains moments. »

« Je pense que le fait d'analyser les pratiques d'enseignants de notre branche est capital pour nous. Cela fait partie de notre préparation. Nous envisageons mieux les difficultés et les embûches que nous aurons à dépasser, mais aussi les points positifs que nous pourrions découvrir. »

On aurait pu voir dans le fait de décortiquer les pratiques enseignantes une source d'angoisse ou d'inhibition pour les enseignants novices²⁴². Je trouve ici très intéressante la dimension rassurante perçue par les participants ainsi que l'anticipation apportée. Échanger autour de l'agir professoral permettrait ainsi de relativiser certaines émotions fortes caractéristiques du début de carrière ; cela fait partie à mon sens de la professionnalisation. J'aimerais approfondir ces questions dans le cadre d'un projet de recherche. Parmi les réponses apportées par les étudiants sur l'espace en ligne du cours à distance « Agir professoral » figurent des réflexions sur l'enseignement par temps de pandémie. Il s'agit d'un aspect que j'aborderai dans le dernier point. Avant cela, je me focaliserai sur les imaginaires du numérique en dehors du contexte spécifique actuel.

4.6.3. Imaginaires du numérique dans la formation et agir professoral

J'envisage de poursuivre les réflexions autour des imaginaires du numérique dans la formation des enseignants à plusieurs niveaux. L'idée m'est venue il y a quelques années déjà de mener une enquête sur les enseignements dispensés autour des technologies éducatives dans les Masters de didactique du FLE, à l'image de l'étude de C. Carlo (2011) qui porte sur les pratiques enseignantes dans les cours de didactique du FLES. Dans un projet à mener en collaboration, j'aimerais identifier la part accordée à l'ingénierie, à la mise en œuvre de projets et celle réservée à la réflexivité. Quelle place occupent les imaginaires du numérique ? Les formateurs cherchent-ils à favoriser une prise de conscience des croyances, mythes et représentations autour de la question ? T. Soubrié m'avait proposé d'analyser avec lui les productions visuelles

²⁴¹ Je reproduis les extraits tels quels sans introduire de corrections.

²⁴² Les apports pour les enseignants en activité me semblent davantage évidents. Comme l'a rappelé F. Cicurel lors d'un séminaire IDAP en mars 2021, travailler avec des professeurs de langue sur les questions d'agir fait écho à leur propre expérience, suscite des réactions riches et accompagnées de plaisir. Ce phénomène est vraisemblablement à attribuer au fait de se retrouver dans des préoccupations subjectives et néanmoins partagées par la communauté professionnelle.

d'étudiants rendant compte de leur relation aux technologies ; nous n'avons pas encore eu l'occasion de mener cette étude mais il s'agit d'une piste que je souhaiterais approfondir.

Une autre perspective qui me semble très stimulante à développer serait une réflexion autour des littératies numériques critiques. Si une telle occasion se présentait, je serais ravie de co-encadrer une thèse sur ce thème, potentiellement dans le cadre de télécollaborations, contextes qui s'y prêtent particulièrement (Helm, 2014 ; Hauck, 2019). La notion de *critical digital literacy* (Hauck, 2019) met en évidence des phénomènes d'image de soi liés à l'usage des technologies ainsi que des rapports hiérarchiques s'instaurant selon l'aisance à manier l'objet. Ces dimensions souterraines et davantage « méta » sont à mon sens tout à fait inspirantes. L'approche critique²⁴³, bien présente, peut être mise en relation avec l'éducation aux médias (Lebrun & Lacelle, 2014 ; Helm & van der Velden, 2019), thématique qui rejoint mon intérêt pour les images et les dimensions interculturelles (cf. 3.4.1.). De nombreux travaux récents abordent les questions des littératies (Boch, Frier & Rinck, dir., 2021) et particulièrement en contexte numérique (Ollivier, 2018 ; Wachs & Weber, dir., 2021 ; Soubrié, Bigot & Ollivier, dir., 2021). La notion de translittératies (Cordier, 2017b) invite quant à elle à envisager les liens entre les apprentissages formels et informels effectués par les êtres sociaux. Dans COMI21, C. Ollivier, T. Soubrié et moi-même proposons, dans une approche sociocritique, de renforcer la dimension critique présente dans le concept de littératie numérique : je considère cette orientation féconde et il me semble qu'elle mériterait de faire l'objet de développements ultérieurs.

L'interaction entre les imaginaires du numérique et les imaginaires de l'enseignement constitue sans conteste une orientation que je souhaiterais poursuivre. Il me semble qu'elle pourrait se prêter à une co-direction de numéro thématique ou à un colloque. Certes, l'influence des représentations sur les usages du numérique a déjà bien été identifiée mais la notion d'imaginaire me semble propice à un renouvellement des questionnements. En outre, la réflexion pourrait être ancrée plus particulièrement dans le domaine de la didactique des langues. Le projet initial sur lequel T. Soubrié et moi devions travailler reposait sur une mise en relation entre la formation des enseignants, l'agir professoral et l'approche sociocritique du numérique en éducation. La deuxième dimension (cf. 3.5.1., p. 149) a finalement peu été abordée. Il me semble cependant que le corpus que nous avons envisagé pourrait encore être recueilli et serait en lien avec le dispositif que j'ai présenté en 4.6.2. (p. 210), à savoir la constitution de ressources vidéo de cours de FLE. En effet, notre idée première était de filmer des séances au CUEF en prenant soin de solliciter à la fois de grands utilisateurs des technologies et d'autres plus réfractaires, le point de vue des non-usagers nous intéressant également. Nous souhaitions proposer aux enseignants des rencontres régulières autour de la sélection d'extraits de leurs cours qu'ils commenteraient de façon collective, afin de leur apporter des moments d'échanges et de mutualisation des pratiques dans une optique de

²⁴³ F. Rinck utilise l'expression de « littéracie critique » en se fondant sur les travaux de J. Dewey et P. Freire ; elle la considère « comme le titre d'un programme éducatif basé sur la capacité à décrypter un monde complexe et à agir en citoyen éclairé » (2011 : §2).

formation continue. Les thèmes seraient choisis librement par les participants, à l'exception de l'un d'eux qui serait imposé : le numérique.

Que pourrait apporter un tel projet s'il était mis en place ? L'étude des séances de discussion autour des vidéos viserait à identifier les imaginaires à l'œuvre à travers une analyse du discours mobilisant notamment l'énonciation et le dialogisme, dans l'objectif de révéler des dimensions cachées. Certains éléments symboliques sont-ils présents dans les convictions entourant la conduite de classe ou la conception de séquences ? Des mythologies guident-elles l'action ou l'inaction ? L'angle retenu ne serait pas celui de l'innovation pédagogique mais de l'agir professoral. Différents aspects pourraient être étudiés : les modèles implicites, l'intentionnalité, la relation didactique, les rôles de l'enseignant, les obstacles, l'imprévu, les tensions, le contrôle et l'autonomie. Il serait intéressant d'envisager le rapport personnel des enseignants aux technologies en dehors de la classe. Établissent-ils des liens entre leurs usages extrascolaires et leurs pratiques pédagogiques ? Y a-t-il ou non congruence entre ces deux dimensions ? Quelle image se font-ils de la place des technologies chez les apprenants ? Leur attribuent-ils le qualificatif de *digital natives* ? La place effective du numérique dans le cours mériterait également d'être analysée à travers les usages de l'ensemble des participants. Parmi les pratiques des étudiants, on pourrait ainsi distinguer celles mobilisées à la demande du professeur et celles utilisées spontanément, à l'image par exemple des traducteurs en ligne (Bourdais & Guichon, 2020). Comment les enseignants réagissent-ils face à l'introduction d'objets non sollicités sur lesquels les apprenants focalisent leur attention et qui font évoluer la notion d'expertise ? Se produit-il des négociations autour des technologies ? D'une façon plus générale, le numérique est-il envisagé comme un facilitateur, un obstacle, une source d'émotions, de déstabilisation, de dilemme ou de double contrainte ?

4.6.4. L'enseignement à distance en contexte de crise sanitaire : une interaction entre différents imaginaires

De perturbation, il en est bien question actuellement avec le passage à distance des cours en ce contexte de crise sanitaire. J'aimerais développer un projet, de façon individuelle ou en collaboration, autour d'un tel bouleversement. Plusieurs thématiques qui m'intéressent sont là réunies : les imaginaires du numérique, l'imaginaire professoral, l'analyse des interactions, la relation didactique, sans oublier l'image lorsque la visioconférence est impliquée. Les obstacles et le changement, deux objets abordés par IDAP ces dernières années, sont également concernés. Face à la rupture imposée, les enseignants sont contraints de s'adapter et de faire évoluer leurs pratiques. Comment surmontent-ils les difficultés qui se présentent ? Quelles stratégies ou tactiques sont mises en œuvre ? Assumant depuis septembre 2020 la responsabilité des formations à distance en didactique du FLE à l'UGA, j'ai également été amenée à réfléchir plus précisément aux modalités de l'enseignement à distance. J'ai pu constituer tout au long de l'année 2020-21 un corpus diversifié, comprenant les vidéos de mes cours par visioconférence, des questionnaires de satisfaction complétés par les étudiants, des courriels, mes impressions consécutives aux cours, mais également des remarques de collègues, à l'image de la « cueillette hétéroclite et nécessairement qualitative, partielle, subjective d'éléments sélectionnés au regard

de l'estimation de leur pertinence pour notre problématique » décrite par E. Huver et L. Cadet (2010 : 119).

L'imposition en cours d'année, au printemps 2020, d'une formation à distance a sans conteste induit une forte déstabilisation chez les enseignants, les apprenants ainsi que les parents d'élèves. Passés la sidération et le choc initial, un an plus tard, la période demeure largement éprouvante pour l'ensemble de la société et, dans de nombreux contextes, les cours en présentiel sont encore suspendus. La nécessité d'une continuité pédagogique a conduit dans l'urgence à un usage massif du numérique. Nombreux sont ceux qui ont cherché à transposer à distance leurs cours en présentiel, pariant sur « la mise à disposition de contenus et la communication unidirectionnelle synchrone (visioconférences) » (Peraya & Peltier, 2020 : § 3), davantage que sur une adaptation des modalités « aux nécessités et au potentiel offerts par la mise à distance en matière d'interactions, de collaboration, de production, etc. » (*ibid.*). Cependant, même avec cette volonté de se substituer à des cours ayant lieu dans une salle de classe, les paramètres habituels de la situation didactique ont été transformés, à commencer par ce qui est « au fondement des formes éducatives : l'espace-temps clos et présentiel » (*ibid.* : § 15). Si la forme scolaire s'est vue bouleversée (Bonfils, 2020 : 21), L. Ria et P. Rayou considèrent cependant que ces changements témoignent de la dynamique de celle-ci et de sa capacité à « se recompose[r] au gré des évolutions de nos systèmes éducatifs » (2020 : 10).

C'est d'abord aux transformations induites par l'enseignement par visioconférence²⁴⁴ que j'aimerais réfléchir. Ceux qui n'avaient jamais eu l'expérience de cette modalité – et je m'inclus dans cette catégorie²⁴⁵ – ont été interpellés par la rupture avec le schéma du cours synchrone en présentiel. L'immobilité est ici imposée : il faut être assis, ce qui pose la question du corps dans l'enseignement à distance (Tellier, 2021). Il est également nécessaire de rester dans le champ de la caméra ; la vision dont on dispose est à la fois plus précise – N. Guichon souligne à juste titre que « très peu de situations didactiques procurent une telle proximité avec le visage de l'enseignant et permettent de le regarder en détail sans craindre d'être intrusif » (2017²⁴⁶ : 32) – et partielle, l'image étant « limitée au visage ou au haut du corps selon la place où il se situe par rapport à la webcam (Cadet & Cicurel, 2017 : 261-262). S'il n'est pas possible de voir le corps des interactants dans leur totalité, un accès à l'arrière-plan est en revanche permis²⁴⁷. Lorsque les participants sont à leur domicile, l'intime est amené à émerger, avec la découverte de l'environnement privé de chacun, mais aussi l'intrusion potentielle de ceux qui partagent le logement (animaux domestiques, entourage familial, colocataires...). La vue peut également

²⁴⁴ D'autres modalités d'enseignement sont apparues, en mode asynchrone ou en co-modalité, lorsque l'enseignant fait cours à une partie des apprenants présents en classe et retransmet la séance en direct par visioconférence à destination de ceux qui n'ont pas pu se déplacer (Guichon, 2021).

²⁴⁵ C'était bien la première fois que j'assurais un cours par visioconférence.

²⁴⁶ L'ouvrage dirigé par N. Guichon et M. Tellier en 2017, *Enseigner l'oral en ligne*, fournit de nombreux éléments concernant l'enseignement par visioconférence, même si les modalités sont spécifiques, dans la mesure où il s'agit d'un tutorat dans le cadre d'une télécollaboration.

²⁴⁷ Différents dispositifs existent pour éviter de donner à voir son environnement, comme le floutage ou l'insertion d'un fond virtuel.

être troublée par la possibilité de se regarder en direct, « effet rétroviseur » (Guichon, 2017 : 35) qui offre l'avantage de se repositionner si nécessaire.

Au-delà de la modification des paramètres communicationnels habituels, l'enseignement par visioconférence pose la question cruciale du lien social, l'objectif étant de favoriser une « proximité et [d'] entretenir des effets de présence entre les acteurs » (Bonfils, 2020 : § 8), en d'autres termes une « présence à distance » (Jézégou, 2010, 2019). Selon D. Paquelin (2011), la proximité est précisément d'une grande importance lorsqu'il est question de formation à distance. Comme le rappelle E. Croze, le sentiment de présence comme celui de distance dépendent largement de « l'expérience vécue de chaque individu » (2021 : §3) et de citer G. Jacquinet-Delaunay, « on peut être présent en face à face et complètement absent »²⁴⁸ (2001 : 188). Le fait d'intervenir dans des formations à distance depuis 2007, certes en mode asynchrone, m'a permis de prendre conscience du rôle fondamental de cette présence sociale qui peut se manifester par une compréhension face aux obstacles rencontrés, une bienveillance, une empathie, ou encore des encouragements. J'ai compris que les étudiants, souvent isolés, avaient besoin d'une disponibilité accrue de la part de l'enseignant, à travers une forte réactivité sur les forums, une personnalisation des messages et l'apport de *feedback* positif, tous ces éléments ne se substituant en rien à une communication entre pairs très régulière et à des activités collaboratives.

Si l'on revient plus spécifiquement à l'enseignement par visioconférence, C. Dejean et C. Sarré (2017) ont mis en évidence les manifestations de l'engagement des participants dans les interactions en ligne. Pour N. Guichon (2017), la dimension psychoaffective est fortement en jeu : c'est à travers le développement de la relation interpersonnelle que l'anxiété liée à la distance peut être surmontée. Le maintien de la présence à distance est notamment favorisé par des activités. M. Tellier (2020) souligne dans ce cadre l'importance de la socialisation et de la dynamique de groupe. Les enseignants sont également amenés à mobiliser des ressources sémiotiques, comme les sourires, le regard ou encore les mimiques, autant d'éléments qui contribuent à l'expression de l'empathie, de l'écoute manifeste, de la patience ou encore de la connivence (Guichon, 2017). C'est en ce sens qu'il est nécessaire de développer des compétences appropriées, à la fois « techno-sémio-pédagogiques », « de régulation socio-affective », et « de médiation pédagogique » (Dejean-Thicuir, Guichon & Nicolaev, 2010 : 380, en référence à Guichon, 2009b).

Dans les médias et auprès des collègues, j'ai largement perçu des réticences quant à cet enseignement à distance imposé. Les cours par visioconférence ont souvent eu mauvaise presse. La crainte d'une déshumanisation (Croze, 2021 : § 46) et d'une « dégradation » (Bonfils, 2020 : § 5) a été formulée. Comment ne pas penser dès lors aux appréhensions des tuteurs de l'Université Paris Descartes lorsqu'ils ont échangé avec les apprenants de Hong Kong ? À mon sens, les imaginaires du numérique et de l'enseignement sont fortement en jeu ici. La transformation du cadre habituel des interactions didactiques a conduit de façon évidente à une gêne (Abou Haidar, 2021), une frustration, ou une impression d'impuissance (Croze, 2021 :

²⁴⁸ Voir aussi la citation de C. Goi en 4.5.3. (p. 202).

§ 29), sentiments à mettre en relation avec « une possible non-perception des affordances des artefacts » (*ibid.* : § 48). L'agacement et l'insécurité ont également pu céder la place à une dénonciation du numérique chez ceux qui revendiquent une posture de résistance face à l'imposition perçue. Je citerai ici les propos de B. Stiegler, enseignante-chercheuse en philosophie à l'Université Bordeaux Montaigne affirmant sur France Culture²⁴⁹ le 4 janvier 2021 « Je refuse de croire que je pourrais donner des cours en parlant à mon ordinateur. Car donner un cours, c'est une relation ». Cette citation met en évidence une affordance non perçue dans la visioconférence, celle du développement de la relation pédagogique. Plusieurs raisons peuvent être avancées, notamment le nombre conséquent d'étudiants inscrits dans les cours, l'absence de caméras activées, la discipline enseignée, les modalités retenues... Cependant, j'y vois également un certain refus de penser l'enseignement en dehors des schèmes du présentiel. J'ai retrouvé la même supériorité attribuée à ce mode dans un énoncé produit par l'un de mes collègues dans un courriel : « on dira ce qu'on voudra, mais le présentiel, il n'y a quand même que cela de vrai ».

Mon propos ici n'est pas de distribuer des bons ou des mauvais points selon l'approche mise en œuvre, mais encore et toujours de comprendre les positionnements des uns et des autres en convoquant la notion d'imaginaire. Face au bousculement du schéma établi, il me semble nécessaire d'effectuer un pas de côté et de chercher à saisir plus précisément ce qui se joue. La réflexion d'une collègue lors d'une réunion, « On donne un cours. On apporte les contenus pendant le cours », m'a aussi interpellée, dans la mesure où elle entrait en contradiction avec ce qui a été recommandé par courriel au niveau de l'UFR : « Afin de rendre les choses un peu plus facile [*sic.*] pour tous évitez de remplacer deux heures de cours par deux heures de zoom, essayez de mixer les modalités (dépôt d'exercices une semaine et correction la suivante ou en fin de séance, classe inversée, etc.) ». Comment expliquer dès lors l'incapacité à envisager une autre modalité que la transmission de connaissances pendant le créneau hebdomadaire réservé ? Les imaginaires de l'enseignement me semblent ici en jeu, de même que l'image de soi et de l'Autre. Une pression sociale ou institutionnelle invisible rendrait ainsi difficilement concevable un scénario où une séance de cours initialement prévue en présentiel pendant deux heures n'aurait pas lieu par visioconférence sur la même durée. Face aux contraintes de la situation sanitaire, il serait cependant injuste de ne pas reconnaître les trouvailles qui ont également émergé. Il m'apparaît très intéressant de comprendre de la même manière le positionnement de ceux qui ont fait preuve de créativité et d'inventivité pour surmonter les obstacles. À l'image de M. Linard (1995) qui proposait un « renversement de perspective » et voyait dans la formation à distance « une occasion de repenser l'acte d'apprendre », D. Peraya considère ainsi que « la pandémie constitue l'opportunité de repenser le paradigme d'enseignement apprentissage et de faire évoluer les formes éducatives » (2020 : § 4).

Jusqu'à présent, j'ai proposé des réflexions concernant le passage à distance des cours indépendamment du contexte. J'aimerais pour terminer essayer de mettre en perspective

²⁴⁹ <https://www.franceculture.fr/emissions/la-grande-table-idees/comment-sengager-en-pandemie-avec-barbara-stiegler>. La constitution d'un corpus médiatique autour de l'enseignement à distance serait à mon sens un terrain fertile pour l'analyse des imaginaires du numérique.

l'approche que j'ai moi-même développée dans mes enseignements de Master cette année 2020-21²⁵⁰, ce qui me permettra de revenir plus précisément à l'objet du chapitre. Au cours de six semaines au premier semestre, j'ai vécu l'expérience singulière – mais commune à présent pour les formateurs – de m'adresser avec un masque à des étudiants en portant un également. Cette configuration particulière limite la perception d'informations sur le visage, pourtant essentielle en classe (WatreLOT, 2020, Abou Haidar, 2020). Ce qui est caché est alors deviné, ce qui met en branle l'imagination des interactants. Pendant la seconde partie du semestre, un passage à distance a été imposé pour mes cours « Agir professoral » (27 étudiants) et « Méthodologie du mémoire d'observation » (26 étudiants). Au second semestre²⁵¹, j'ai assuré un enseignement en Master 1 Didactique des langues à l'INALCO (15 étudiants) où les rencontres ont eu lieu exclusivement par visioconférence. Les effectifs réduits ont sans nul doute favorisé la participation. J'ai encouragé l'activation de la caméra en remerciant systématiquement ceux qui le faisaient et en insistant sur le caractère sympathique de se voir ; j'ai également manifesté de la compréhension lorsque des problèmes techniques ou de connexion étaient évoqués. De fait, très peu d'étudiants n'ont pas allumé leur caméra.

Avant de rendre compte de mon ressenti, j'aimerais présenter les choix ingénieriques que j'ai effectués. J'ai immédiatement décidé de rendre disponible sur Moodle, en amont de chacune des séances, un texte rédigé, inspiré des fascicules que j'avais produits antérieurement pour l'enseignement à distance, parfois accompagné d'articles auxquels je me référais. Ce qui importait pour moi, c'était de réserver les moments synchrones à des échanges entre les étudiants en petits groupes autour d'activités, suivis d'une discussion collective, comme j'en ai l'habitude en présentiel. Cette démarche s'apparente à un dispositif de classe inversée avec l'objectif « de rendre la pédagogie active et vivante, à rebours de l'image du cours magistral considéré comme monotone et transmissif » (Trémion, 2019 : 14). J'ai pu observer tout au long des séances des initiatives de la part des étudiants, proposant de consigner leurs réflexions en petits groupes sur un document partagé, manifestant leur expertise pour le partage d'écran ou suggérant lors de la dernière rencontre que tout le monde se coiffe d'un chapeau²⁵². Ces éléments imprévus m'ont conduit à improviser et je n'ai pas ressenti une moindre « marge de liberté » que celle existant en présentiel (Croze, 2021 : § 48).

Cependant, l'initiative de loin la plus marquante s'est produite lors de la troisième séance par visioconférence de mon cours « Agir professoral ». Ce jour-là, je m'enthousiasmais de la jovialité d'un trinôme lors d'une séquence en groupes, et l'un des étudiants me confiait que cette bonne humeur était liée au cours : la remarque a donné lieu à un échange assez conséquent sur les modalités choisies dans les autres enseignements et les diverses difficultés rencontrées. La discussion s'est poursuivie dans la salle virtuelle commune : là, des participants ont suggéré

²⁵⁰ N'ayant eu pas de cours en présentiel prévus au printemps 2020, je n'ai pas expérimenté le premier passage à distance.

²⁵¹ J'ai également assuré un tutorat en Master 1 Didactique des langues Parcours FLES à l'UGA avec 7 étudiants sur 4 séances d'1h30 réparties dans le semestre. Les séances ont eu lieu par visioconférence et je connaissais déjà les participants.

²⁵² Certaines affordances de l'application Zoom ont également été investies, comme les filtres vidéo permettant des déguisements amusants ainsi que les réactions sous forme d'émoticônes, comme les confettis, les pouces levés et les cœurs très utilisés.

que la durée des séances pour ce cours soit réduite, afin de réserver du temps pour la lecture des textes. La négociation du contrat didactique a abouti et nous avons convenu de limiter à une heure les visioconférences, avec l'assurance de ma présence sur Zoom pendant l'heure précédente où ils pourraient me solliciter pour toute question. Il s'agit ici d'un moment de bascule, que j'aimerais transcrire et analyser en détail. Il revêt une importance particulière pour moi en ce qu'il m'a permis de résoudre un dilemme noté dans mes impressions du deuxième cours : « faire un cours semi-magistral avec peu d'interactivité et les étudiants n'ont pas à travailler pour ce cours en dehors de la séance (sauf pour le dossier) ou mettre en place des activités interactives, engageantes pour les étudiants en petits groupes, quitte à ce qu'ils ne consultent pas les cours en ligne ». À la suite de cette solution décidée collectivement, j'ai écrit « Je me sens toute légère et dynamisée ». Mes convictions quant à l'attention à prêter aux étudiants, à leur perception et à leur ressenti n'en ont été que renforcées. Consécutivement à cet épisode, j'ai proposé aux participants du cours « Méthodologie du mémoire d'observation » en Master 1 de fonctionner d'une façon similaire et c'est également ce dispositif que j'ai mis en œuvre avec le public de l'INALCO.

Très souvent, j'ai ressenti un véritable regain d'énergie après mes séances de cours par visioconférence. J'ai trouvé particulièrement agréable le fait de quitter les masques et de pouvoir se voir mutuellement, partager des sourires²⁵³ ainsi que des moments de complicité. À mon sens, la relation interpersonnelle s'est considérablement développée. Cette impression apparaît de façon similaire dans les retours très positifs des étudiants qui ont exprimé de la reconnaissance pour l'adaptation des cours à distance et ont grandement apprécié l'aménagement de l'horaire. Ils disent s'être sentis actifs pendant les séances. La disponibilité, la réactivité, l'écoute et la bienveillance de la formatrice ont été fréquemment soulignées, de même que le caractère dynamique, très plaisant et convivial de l'ambiance. Certains commentaires soulignant l'importance de la bonne humeur m'ont particulièrement touchée, à l'image de ceux-ci : « Votre bonne humeur ainsi que votre optimisme [*sic.*] ont été un réel bol d'air frais durant ce reconfinement ! », « Merci encore d'avoir été si présente pendant cette période particulièrement difficile, votre bonne humeur nous a réchauffé le cœur chaque semaine », « Le meilleur cours de ce master, celui dans lequel il était toujours très agréable de venir peu importe l'humeur du jour », « C'était un cours dans laquelle [*sic.*] on avait toujours envie d'assister ».

Au-delà de cette expérience personnelle, il me semble qu'en révélant des caractéristiques qui semblaient aller de soi, cette période peut être riche de réflexions pour l'agir professoral. Les cours par visioconférence mettent ainsi en évidence le caractère fortement absorbant de l'activité d'enseignement. Il m'apparaît très incongru pendant une séance de faire autre chose, comme lire mes courriels et y répondre. Cette prise de conscience est corroborée par les réflexions d'une collègue qui m'a dit au cours d'une conversation « Je ferme mes mails. Je fais

²⁵³ Habituellement, les étudiants sont très sensibles au fait que je sois souriante en cours (cela apparaît systématiquement dans les questionnaires de satisfaction). Cette dimension n'a pas pu apparaître de la même manière dans la première partie du semestre en présentiel avec des masques, mais cela a été compensé dans la seconde partie du semestre à distance.

mes cours et je ne regarde pas ma messagerie ». Parmi les divers dilemmes que j'ai notés dans mes impressions à la suite des cours se retrouve la tension entre l'accompagnement et l'autonomie. Je me suis notamment interrogée sur l'opportunité de passer voir les petits groupes de travail, comme en présentiel. Il m'a semblé important de limiter ces entrées au début de l'activité, ce qui permet de vérifier la compréhension et d'apporter des explications le cas échéant, mais aussi de bien signaler ma présence, « Toc toc toc, je passe vous voir », afin d'en limiter le caractère intrusif²⁵⁴. Au sein de la section Didactique du FLE de l'UGA, nous avons décidé de proposer un autre dispositif pour favoriser des échanges informels et manifester notre présence à distance : il s'agit de « causeries » régulières par visioconférence auxquelles participent les collègues et les étudiants qui le souhaitent.

Si je me suis focalisée ici sur l'enseignement supérieur, je trouve également très intéressant d'analyser l'expérience de professeurs de langue dans des contextes variés. Dès le mois de juin 2020, le laboratoire Plidam de l'INALCO a organisé un séminaire international en ligne intitulé « Distances apprivoisées. L'enseignement confiné des langues étrangères », qui a permis de rendre compte des solutions trouvées par les uns et les autres. L'article d'E. Croze (2021) se focalise pour sa part sur « les ressentis des enseignants face à l'injonction du distanciel, sur leurs positionnements/avis à l'égard de l'utilisation du numérique dans l'enseignement des langues, ainsi que sur les principales activités d'apprentissage proposées à leurs élèves dans ce contexte » (2021 : § 20), ce qui apporte une mise en perspective riche autour des imaginaires et des pratiques. En ce qui me concerne, j'ai proposé aux étudiants suivant mon cours « Agir professoral » à distance de répondre aux questions suivantes²⁵⁵ sur un forum en février-mars 2021 :

« En quoi la crise sanitaire actuelle fait-elle évoluer les caractéristiques habituelles des situations didactiques ? Quelles sont les conséquences des contraintes (masque, distanciation, passage à distance des cours initialement prévus en présentiel, etc.) sur l'agir professoral ? Quels changements observez-vous dans vos pratiques ? Quelles solutions avez-vous mises en œuvre pour surmonter ces obstacles ? »

L'activité a donné lieu à 16 messages représentant au total 80 000 signes espaces compris. Les contributions mettent en évidence de nombreux éléments, comme la frustration, l'importance de l'empathie, de la bienveillance et de la convivialité, la possibilité de réinventer ses pratiques, le questionnement autour du développement des échanges, ou encore l'activation de la caméra. Ce partage d'expériences me semble se prêter à des analyses prometteuses.

Conclusion

J'aimerais d'abord revenir sur le titre choisi pour ce chapitre : l'imaginaire y apparaît sous l'angle des pratiques de formation. Je considère cependant m'être également interrogée sur la place de l'imaginaire *et* des pratiques dans la formation. Si j'ai finalement retenu le syntagme

²⁵⁴ Cette réflexion est directement liée à la remarque d'une étudiante, me disant sur le ton de la plaisanterie se sentir espionnée, quand je passais voir où le groupe en était. Une telle dimension me semble très importante à prendre en compte.

²⁵⁵ Je précise que cette activité a eu lieu dans le cadre d'une tâche obligatoire et non évaluée. Les étudiants avaient le choix entre 11 thématiques de réflexion. C'est celle-ci qui a suscité le plus de contributions.

« pratiques de formation », c'est parce que j'ai souhaité saisir l'opportunité de ce texte pour réfléchir à mes propres pratiques de formation des enseignants de langue. Dans une visée de cohérence entre la démarche demandée aux étudiants et ma propre posture, je me suis prêtée çà et là à l'exercice de la réflexivité, cherchant à analyser mes pratiques, mes convictions et mes imaginaires en tant que formatrice. Les interactions entre la recherche et l'enseignement, au cœur du métier d'enseignant-chercheur, sont d'autant plus importantes lorsque les travaux portent sur des problématiques éducatives et rencontrent des « enjeux d'intervention sociale et formative » (Blanchet & Chardenet, 2011b : 8). L'ancrage en didactique des langues suppose ainsi de mener des études susceptibles de contribuer, directement ou non, à la formation des enseignants.

Mais que peut au juste apporter la formation aux futurs enseignants ? J'ai cherché à montrer l'intérêt d'impliquer les étudiants dans des projets les aidant à se placer dans une posture professionnelle. Les inviter à réfléchir aux choix possibles me semble une autre piste pertinente : les corpus vidéo de cours apportent ainsi une sensibilisation à des manières de faire possibles. L'enjeu serait alors d'accompagner au mieux les professeurs de langue en devenir à travers des ressources leur permettant de faire face à l'imprévu des situations. Cependant, comme l'a souligné F. Carraud (2018) lors d'une journée d'étude portant précisément sur les films de classe, la formation ne peut jamais complètement préparer à enseigner. Elle peut en revanche aider à vivre le choc identitaire, affectif et psychologique du décalage entre le métier idéal et la réalité. Une façon de procéder est d'amener les étudiants à dépasser les évidences et les catégories hâtives, sans pour autant considérer que leurs idées relèvent toutes de la doxa didactique.

C'est ici que la notion d'imaginaire m'apparaît d'une grande utilité pour penser la formation des enseignants. J'ai voulu mettre en évidence dans ce cadre les apports des discours réflexifs en me positionnant à la fois du point de vue des énonciateurs et de celui des chercheurs et formateurs. Si ces mises en mots facilitent chez les premiers une prise de conscience, ils fournissent aux seconds des indices des imaginaires présents chez les sujets, indices à manier avec d'importantes précautions éthiques. On pourrait à juste titre me rétorquer que les recherches autour des représentations en didactique sont déjà largement développées (Astolfi, Darot, Ginsburger-Vogel & Toussaint, 2008). Je considère cependant que l'imaginaire idéal en tant que système organisé de conceptions mentales et l'imaginaire fictionnel permettent de saisir plus précisément certaines dimensions à l'œuvre dans la formation des enseignants de langue. Selon l'objet concerné, l'approche me semble varier. Ainsi, l'imaginaire professoral implique une part importante de projection, moins présente lorsqu'il est question de langues ou de numérique. L'attitude occupe en revanche une place de choix dans ces deux cas. Que l'on parle de regard, de vision, de perception ou de ressenti, comme c'est possible à la fois pour l'enseignement, les langues et le numérique, ce sont les sens et particulièrement la vue qui sont mis en avant.

La longueur de ce chapitre s'explique à mon sens par le fort intérêt que j'ai éprouvé pour l'approfondissement de lectures notamment en sciences de l'éducation et en sociolinguistique, autour des objets mobilisés, qu'il s'agisse de la réflexivité, de l'enseignement, des relations aux

langues ou au numérique. Mon ambition a été comprendre comment s'élaborent les imaginaires des enseignants de langue à partir de leur expérience. Qu'est-ce qui fait que l'on se perçoit ou non comme plurilingue ? Quel regard porte-t-on sur son répertoire langagier ? Comment peut-on expliquer les craintes suscitées par le recours au numérique dans la formation et inversement le fort engouement manifesté dans certains discours institutionnels ? Quels mythes s'activent dès lors qu'il est question de technologies ? Autant de questions qui m'apparaissent passionnantes à aborder. Les imaginaires de différents objets sont bien souvent en interaction, comme ceux du numérique et de l'interaction verbale, des technologies et de l'enseignement, ou encore l'imaginaire professoral et celui des langues. L'image de soi et l'image de l'Autre, au cœur de mon questionnement dans le chapitre précédent, jouent également un rôle fondamental. Il me semble dès lors important de croiser ces différentes dimensions, notamment pour saisir les enjeux de situations singulières comme le passage à distance des cours. L'actualité a en effet fait irruption dans la rédaction de ce chapitre, écrit à la suite d'un travail collectif autour de l'élaboration de la nouvelle offre de formation pour le Master Didactique des langues Parcours FLES de l'UGA, mais aussi pendant l'expérience de l'enseignement en période de pandémie. Une réflexion autour des imaginaires impliqués chez les différents acteurs de la formation m'apparaît ici d'une pertinence toute particulière.

Conclusion générale et perspectives

« Le monde du texte, parce qu'il est monde, entre nécessairement en collision avec le monde réel, pour le "refaire", soit qu'il le confirme, soit qu'il le dénie »
(Ricoeur, 1986 : 20)

Reconnaissance de soi et ouverture à l'Autre

À travers la relecture de mon parcours, mon ambition initiale était de montrer le rôle fondamental joué par l'imaginaire dans l'enseignement/apprentissage des langues. Cette réflexion m'a amenée à distinguer l'imaginaire idéal de l'imaginaire fictionnel, mais aussi à aborder plus largement l'expérience intersubjective en didactique des langues. Si je devais mettre en évidence les points les plus importants qui ressortent de la note de synthèse, je dirais qu'il s'agit de la reconnaissance de soi et de l'ouverture à l'Autre. Ces deux dimensions très classiques, du même et de l'Autre, traversent l'ensemble de mes réflexions et sont à mon sens indissociables. La subjectivité et l'altérité ne peuvent être pensées l'une sans l'autre : dans le premier cas, on s'enferme et dans le second, on s'oublie.

J'associe la reconnaissance de soi à la réflexivité, à l'image de soi, à la subjectivité, mais également au déjà-connu, c'est-à-dire tout ce qui relève de la mémoire, de la réserve d'expériences et, partant, de l'imagination reproductrice²⁵⁶ qui fonctionne par analogie. L'ouverture à l'Autre représente pour moi la découverte, l'intérêt pour l'altérité, l'ailleurs et l'inconnu. La rencontre de la subjectivité et de l'altérité donne lieu à l'intersubjectivité, aux interactions et aux apprentissages. De façon similaire, l'imagination créatrice se nourrit à la fois de la reconnaissance de soi et de l'ouverture à l'Autre.

Ces deux aspects sont essentiels dans le cas de l'imaginaire fictionnel. Bien souvent, les apprenants se voient dans les œuvres d'art qu'ils observent. La reconnaissance de soi dans l'altérité est d'autant plus subtile qu'elle peut prendre le masque de la fiction à l'intérieur des productions créatives. Les participants se disent par le truchement de l'art sans que l'on ne sache jamais véritablement s'ils parlent d'eux-mêmes. Leurs commentaires sont nécessairement puisés dans leur mémoire visuelle. À travers les mises en relation analogiques, ils ramènent l'inconnu à du déjà-connu. Observer une œuvre, c'est déjà s'ouvrir à l'altérité. La sensibilisation peut être plus explicite encore lorsque les activités proposées favorisent une découverte de l'artiste, de ses productions, du contexte. Même en l'absence de ces dimensions, l'ouverture se manifestera à travers l'écoute d'interprétations proposées par ses pairs.

En dehors des activités fondées sur les arts, la reconnaissance de soi et l'ouverture à l'Autre constituent des enjeux d'une grande importance dans les situations d'apprentissage de langues. Je me situe à partir de maintenant davantage dans l'imaginaire idéal. Reconnaître l'apprenant,

²⁵⁶ L'altérité n'est cependant pas exclue de l'imagination reproductrice, dans la mesure où il s'agit de reconnaître dans ce qui est inconnu une part de déjà-connu.

c'est reconnaître son répertoire plurilingue et ses expériences antérieures. Cette étape qui se joue dans l'interaction avec l'enseignant ou l'institution me semble cruciale pour l'ouverture à l'Autre représentée par la découverte de nouvelles langues.

Dans le cas des dimensions interculturelles, on retrouve également la nécessité de ce double ancrage. Si l'on pense d'abord à l'ouverture à l'Autre, à travers la découverte et l'intérêt pour ce que l'on ne connaît pas, la reconnaissance de soi demeure indispensable. C'est elle qui permet de ne pas « oublier son propre centre » (Porcher, 1995 : 67), de se connaître soi-même, de faire preuve de réflexivité sans entrer dans une réification ou une mythification. Il est de la sorte possible d'interroger ses habitudes, ses façons de voir le monde²⁵⁷. Plus généralement, ces deux dimensions sont fondamentales dans le cas des relations interpersonnelles.

J'aimerais poursuivre la réflexion concernant les situations didactiques. Tout comme les apprenants de langue doivent être reconnus dans leurs identités plurielles, il convient d'apporter aux enseignants en formation des occasions de se reconnaître. A. Jorro (2011a) souligne l'importance de la reconnaissance de la professionnalité émergente. C'est notamment le sens des activités réflexives qui aident à comprendre son propre fonctionnement, à conscientiser son rapport aux langues, au numérique ou à l'enseignement. Cependant, sans ouverture à l'Autre, le risque est fort de tourner en rond ou se retrouver hors-sol. C'est en ce sens qu'il est nécessaire de s'ouvrir à d'autres approches, à travers des observations, des mises en pratique, des échanges avec ses pairs ou des professionnels, mais également grâce à des lectures et à la découverte de notions théoriques qui permettent d'évoluer.

Que l'on apprenne, que l'on se forme à devenir professeur ou que l'on enseigne, l'image de soi demeure cruciale. Dans l'agir professoral, la reconnaissance de soi se manifeste à travers l'imagination reproductrice : les praticiens puisent des schèmes dans leur réserve d'expériences, ils prennent appui sur des routines élaborées par analogie avec des situations similaires. L'ouverture à l'Autre reste néanmoins essentielle en ce qu'elle permet de réagir à l'imprévu et d'être à l'écoute du *kairos*²⁵⁸ dans les interactions.

Expérience de l'HDR

J'ai l'impression d'avoir expérimenté à travers la rédaction de la note de synthèse un exercice à la fois de découverte de soi et d'ouverture à l'Autre, présentes de façon plus ou moins marquée dans tout travail de recherche. Cette aventure a représenté une opportunité d'auto-compréhension au sens de P. Ricoeur qui, dans « Auto compréhension et histoire », pose la question « comment je me comprends moi-même à travers l'histoire de mes propres travaux ? » (1987 : 1). Si la découverte d'une cohérence dans mon itinéraire autour de l'imaginaire et des pratiques d'enseignement/apprentissage des langues a constitué le point de départ de ma réflexion, j'ai pu à partir de là interroger mon parcours, mes diverses sources d'influence, à

²⁵⁷ D'une façon similaire, les voyages sont susceptibles d'apporter non seulement une ouverture à l'Autre, mais également une découverte de soi, ne serait-ce qu'à travers la présentation de soi à laquelle on procède lors des rencontres.

²⁵⁸ Le *kairos*, analysé dans les discussions à visée philosophique en classe, correspond au moment opportun qui émerge furtivement, à la main tendue qu'il convient de saisir et d'accueillir (Polo, 2021).

travers les lectures, les rencontres, les cours suivis ou assurés. Cette note de synthèse m'a permis de découvrir de nombreuses approches mais également de mieux cerner mes centres d'intérêt. À un niveau plus épistémologique, j'ai pu me situer dans le paysage de la didactique des langues et revendiquer un champ d'expertise.

Dans l'article cosigné avec C. David et E. Crozier, nous avons écrit que le dispositif mis en place autour de l'observation de vidéos avait pour objectif d'« aider [les enseignants de langue en formation] dans leur cheminement à trouver quels enseignants ils sont » (PUB29 : § 43). D'une façon similaire, l'HDR m'a aidée à comprendre quelle chercheuse je suis. Sa préparation m'a permis d'explicitier mes objets d'étude mais également d'affirmer mon identité de chercheuse – ou plutôt d'enseignante-chercheuse, tant les activités d'enseignement et de recherche sont imbriquées. Cette évolution dans mon imaginaire se manifeste en termes énonciatifs à travers l'usage de la première personne du singulier à laquelle je n'avais encore jamais eu recours dans des publications et que j'ai mobilisée dans les articles que j'ai rédigés depuis. La note de synthèse m'a ainsi apporté une forme de libération en m'aidant à me positionner explicitement et à assumer le « je ».

J'aimerais dresser un parallèle, audacieux peut-être, entre l'écriture de la note de synthèse et l'expérience d'apprentissage d'une langue nouvelle proposée en Licence parcours FLES. J'ai découvert une vertu à l'HDR que je n'avais pas soupçonnée : celle de me replacer dans un écrit de recherche long. À l'image de l'enseignant en formation qui se remémore les enjeux d'un cours de langue débutant, l'enthousiasme mais aussi les difficultés des apprenants, j'ai expérimenté à nouveau le caractère à la fois exaltant, intimidant et très absorbant de l'écriture. J'ai ressenti la crainte de me perdre dans un texte long au format non prédéfini et de m'écarter de ce qui était attendu. J'ai connu les tâtonnements quant à l'organisation des idées et je me suis souvenue du temps de maturation nécessaire pour qu'un fil cohérent émerge et façonne l'ensemble de façon appropriée. Je me suis rappelée comme pour la thèse l'équilibre précaire entre le bonheur de se plonger dans des lectures foisonnantes et l'angoisse de s'y noyer, la nécessité de nourrir ses réflexions et l'enjeu de synthétiser. J'ai eu la chance de vivre des moments d'inspiration mais de nombreux doutes, inhérents à la rédaction d'un texte fortement impliquant, m'ont aussi traversée.

Accompagnement doctoral et perspectives

Le rappel de ces difficultés me paraît salutaire avant d'obtenir une habilitation à encadrer des thèses et je considère qu'il m'aidera à mieux accompagner les doctorants. Outre la délimitation du champ que je leur proposerai, l'exercice m'a permis de réfléchir à ma conception de l'accompagnement doctoral²⁵⁹. En lien avec mes centres d'intérêt, j'envisage d'abord la dimension relationnelle fondée sur une posture bienveillante²⁶⁰ et une confiance mutuelle.

²⁵⁹ Je me trouve ici dans la même position que celle que j'ai analysée au point 4.3.1., celle de l'étudiant de Master 1 invité à se projeter dans l'enseignement des langues et à mobiliser son imaginaire projectif.

²⁶⁰ Cette dimension revient fréquemment dans mes échanges avec Manon Boucharéchas dont je co-encadre la thèse, comme elle me l'a récemment écrit : « Dans tous les cas, cela me fait toujours plaisir de discuter de mon sujet et de ma thématique avec toi, la bienveillance dont tu fais preuve envers moi redonne toujours un gros coup de boost à ma motivation ! :-) ».

L'ouverture à l'Autre apparaît ici essentielle. Comme je l'ai fait jusqu'à présent pour les mémoires de Master, je manifesterai à la fois une empathie et une exigence. Il me semble nécessaire de formuler des objectifs ambitieux et de prévoir un programme de travail afin d'éviter de se laisser dépasser par les lectures ou le recueil d'observables. Le partage de réflexions est à mes yeux au cœur de l'encadrement. Je vois le directeur de thèse comme un conseiller qui aide les apprentis-chercheurs à construire leur propre cheminement à travers des échanges très fréquents. Je voudrais inviter mes doctorants à être curieux, à assister à des séminaires qui ne sont pas directement dans leur domaine et les sensibiliser à l'intérêt des lectures buissonnières qui apportent des mises en perspective stimulantes.

Ayant fait partie de plusieurs comités de suivi de thèse, je trouve important d'insister sur le fait que le doctorat ne doit pas représenter un travail solitaire. J'aurai ainsi à cœur d'organiser des rencontres régulières avec les doctorants sous ma direction et d'autres qui seraient intéressés, notamment pour aborder ensemble des questions de méthodologie ou partager des lectures. Il me semble judicieux d'impliquer dans des équipes les personnes dont on encadre la thèse²⁶¹ et de leur faire de cette manière découvrir l'univers de la recherche. L'acculturation à la communauté scientifique²⁶² n'a rien d'évident lorsque l'on débute une thèse et l'enjeu est fort de réussir à y trouver sa place. Il est à nouveau question d'imaginaires ici : l'image de soi en tant que doctorant, l'image de l'Autre (doctorant, enseignant-chercheur...), l'image de la recherche et celle du monde universitaire. Un manque de légitimité peut inhiber certaines initiatives, comme la présentation d'une communication, ou encore déstabiliser fortement à la réception d'évaluations négatives. Dans de tels cas de figure, le rôle du directeur de thèse me semble essentiel pour encourager les apprentis-chercheurs à mener à bien leur projet malgré les obstacles.

La perspective de m'investir dans l'accompagnement de doctorants autour des thématiques que j'ai présentées ici me réjouit grandement. La rédaction de cette note de synthèse a eu indéniablement un pouvoir heuristique et un effet vivifiant dans mon cheminement. Si la notion d'imaginaire ouvre des perspectives si stimulantes à mes yeux, c'est parce qu'elle m'apporte une spécialisation, tout en me permettant d'investir des objets variés sous cet angle, facilitant par là même un décloisonnement. En cela, il s'agit davantage d'une approche, centrée sur l'expérience vécue par le sujet en interaction avec l'Autre, et les différents projets que je souhaite développer en didactique des langues sont bien orientés vers cette direction. Mes envies de recherches sont nombreuses ; elles se concrétiseront au fil des rencontres et des opportunités de collaboration qui dessineront la suite des aventures

²⁶¹ C'est ainsi que j'ai invité Manon Boucharéchas à rejoindre deux actions du Lidilem et à participer aux séances du séminaire IDAP.

²⁶² Il me semble que le corpus #ESRenpeinture présenté dans le chapitre 2 pourrait également être exploité dans le cadre de formations pour doctorants afin de relativiser certains éléments liés à l'image de soi lorsque l'on est inscrit en thèse.

Liste des travaux sélectionnés

- PUB01(1)** : [OUV] Borgé, N. & Muller, C. 2020. Chapitre 1. Les supports visuels et artistiques en didactique des langues : un état des lieux. In Muller, C. & Borgé, N. *Aborder l'œuvre d'art dans l'enseignement des langues*. Paris : Didier, pp. 17-70.
- PUB01(4)** : [OUV] Muller, C. 2020. Chapitre 4. Orientations pour la mise en œuvre d'activités à partir d'œuvres d'art. In Muller, C. & Borgé, N. *Aborder l'œuvre d'art dans l'enseignement des langues*. Paris : Didier, pp. 113-169.
- PUB01(5)** : [OUV] Muller, C. 2020. Chapitre 5. Art et dimensions interculturelles. In Muller, C. & Borgé, N. *Aborder l'œuvre d'art dans l'enseignement des langues*. Paris : Didier, pp. 171-188.
- PUB01(6)** : [OUV] Muller, C. 2020. Chapitre 6. Réception et discours des apprenants sur les œuvres. In Muller, C. & Borgé, N. *Aborder l'œuvre d'art dans l'enseignement des langues*. Paris : Didier, pp. 189-210.
- PUB01(7)** : [OUV] Borgé, N. & Muller, C. 2020. Chapitre 7. Implications pour la conduite de classe. In Muller, C. & Borgé, N. *Aborder l'œuvre d'art dans l'enseignement des langues*. Paris : Didier, pp. 211-244.
- PUB02** : [ACL11] Muller, C. 2014. L'image en didactique des langues et des cultures : une thématique de recherche ancienne remise au goût du jour. *Synergies Portugal*, n° 2, pp. 119-130. En ligne : <http://gerflint.fr/Base/Portugal2/muller.pdf>
- PUB03** : [ACL04] Muller, C. 2012. La photographie, un outil pour communiquer en classe de langue. *Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité, Cahiers de l'APLIUT*, n° XXXI-1, pp. 10-27. En ligne : <https://doi.org/10.4000/apliut.2224>
- PUB04** : [ACL21] Muller, C. & Veyrier, C.-A. 2021. Les littératies multimodales sur Twitter : des démarches créatives pour l'enseignement du FLE. *Le français dans le monde – Recherches et applications*, n° 69, pp. 167-180.
- PUB05** : [ACL12] Muller, C. 2014. L'immersion fictionnelle, ou comment concilier art et émotion en cours de langue. *Voix plurielles*, n° 11-1, pp. 89-100. En ligne : <https://doi.org/10.26522/vp.v11i1.920>
- PUB06** : [CHAP15] Aguilar, J., Cadet, L., Muller, C. & Rivière, V. 2017. Francine Cicurel, un parcours scientifique et intellectuel à la recherche du sens de l'action humaine. In Aguilar, J., Cadet, L., Muller, C. & Rivière, V. (dir.). *L'enseignant et le chercheur au cœur des discours, des textes et des actions. Mélanges offerts à Francine Cicurel*. Paris : Riveneuve Éditions, pp. 13-17.

- PUB07** : [ACL17] Carlo, C. & Muller, C. 2015. Éditorial : La fabrique de l'action enseignante. *Recherches en didactique des langues et des cultures*, n° 12-2, pp. 3-8. En ligne : <https://doi.org/10.4000/rdlc.609>
- PUB08** : [ACL15] Muller, C. 2015. L'entretien d'auto-confrontation, un révélateur de normes interactionnelles intériorisées par l'enseignant de langue. *VALS-ASLA, Bulletin suisse de linguistique appliquée*, été 2015, numéro spécial tome 2, pp. 303-319. En ligne : http://doc.rero.ch/record/11876/files/bulletin_vals_asla_2015_special_2.pdf
- PUB09** : [ACL06] Muller, C. 2013. De l'influence de l'expérience sur l'agir enseignant. *Éducation permanente*, n° 196, pp. 129-138.
- PUB10** : [CHAP14] Muller, C. & Laurens, V. 2017. La perception du risque dans l'action d'enseignement des langues : comparaison entre une enseignante novice et une enseignante chevronnée. In Aguilar, J., Cadet, L., Muller, C. & Rivière, V. (dir.). *L'enseignant et le chercheur au cœur des discours, des textes et des actions. Mélanges offerts à Francine Cicurel*. Paris : Riveneuve Éditions, pp. 253-286.
- PUB11** : [CHAP16] Muller, C. (sous presse). Mise en discours d'obstacles par une enseignante de langue chevronnée : vision professionnelle et sentiment d'efficacité personnelle. In Balslev, K., Bulea Bronckart, E., Laurens, V. & Nicolas, L. (dir.). *Les obstacles dans l'enseignement des langues et dans la formation des enseignants*. Limoges : Lambert Lucas.
- PUB12** : [ACL16] Muller, C. 2015. La pensée enseignante dans une expérience de tutorat en ligne : vers un agir tutoral à distance. *Recherches en didactique des langues et des cultures*, n° 12-2, pp. 301-328. En ligne : <https://doi.org/10.4000/rdlc.758>
- PUB13** : [ACL22] Muller, C. (sous presse). « Je commence à devenir plus cool ». Retours d'enseignants de langue débutants sur leur imaginaire professoral. *Recherches en didactique des langues et des cultures*, « Didactique des langues et plurilinguisme(s) : 30 ans de recherches », volume 1.
- PUB14** : [ACL14] Muller, C. & Delorme, V. 2014. Ambivalence, adaptation et résistance : lorsque l'enseignant de langue est confronté à des réactions non planifiées d'apprenants. *Le français dans le monde – Recherches et applications*, n° 56, pp. 33-47.
- PUB15** : [CHAP03] Muller, C. 2012. Imaginaire dialogique et développement des compétences interactionnelles des apprenants dans une activité de commentaire de photographies en classe de langue. In Rivière, V. (dir.). *Spécificités et diversité des interactions didactiques*. Paris : Riveneuve Éditions, pp. 217-232.
- PUB16** : [CHAP08] Muller, C. 2014. « Je fais le clown » : l'humour comme ressource de l'agir professoral. In Ahr, S. & François-Denève, C. (dir.). *L'école du rire*. Namur : Presses Universitaires de Namur, pp. 169-184.
- PUB17** : [CHAP01] Muller, C. 2011. « T'es pas un bébé je suis pas ta maman » : les discours scénarisés dans les entretiens d'auto-confrontation. In Bigot, V. & Cadet, L. (dir.). *Discours*

- d'enseignants sur leur action en classe. Enjeux théoriques et enjeux de formation.* Paris : Riveneuve Éditions, pp. 143-156.
- PUB18** : [ACL13] Muller, C. 2014. La relation didactique : une source de dilemmes pour les enseignants de langue. *Études en didactique des langues*, n° 23-24, pp. 63-75.
- PUB19** : [ACL08] Muller, C. 2014. Échanges en ligne et discours des apprenants et des tuteurs sur ces échanges : Pluralité des interprétations. *Les Cahiers de l'Asdifle*, n° 25, pp. 43-65.
- PUB20** : [ACT07] Muller, C. 2014. *Feedback* et relation interpersonnelle apprenants/tuteurs dans un projet de télécollaboration. *Actes du CMLF 2014 – 4^e Congrès Mondial de Linguistique Française*, EDP Sciences, Institut de Linguistique française, SHS Web of Conferences, n° 8, Paris, pp. 1109-1123. En ligne : <https://doi.org/10.1051/shsconf/20140801337>
- PUB21** : [CHAP11] Muller, C. 2016. Les relations interpersonnelles, un facteur prédominant dans les biographies langagières. In Collière-Whiteside, C., Voise, A.-M. & Berchoud, M. (dir.). *Apprendre de l'intime : Entre littérature et langues*. Louvain-la-Neuve : EME éditions, pp. 287-305.
- PUB22** : [CHAP17] Muller, C. (sous presse). Analyse critique d'images et production visuelle créative : deux façons d'associer interculturel et enseignement du FLE auprès d'étudiants en mobilité. In Bretegnier, A., Delorme, V. & Nicolas, L. (dir.). *L'interculturel dans l'enseignement supérieur : conceptions, démarches et dispositifs*. Paris : Éditions des Archives Contemporaines.
- PUB23** : [CHAP10] Muller, C. 2015. Des échanges interculturels à distance : oui, mais quelle vision de l'interculturel ? In Potolia, A. & Lemay, D. (dir.). *Enseignement/apprentissage des langues et pratiques numériques émergentes*. Paris : Éditions des archives contemporaines, pp. 113-125.
- PUB24** : [RAP04] O'Dowd, R., Muller, C., Fernandez Gutierrez, B. 2020. Development of intercultural competences. In EVOLVE Project Team (dir.). *The Impact of Virtual Exchange on Student Learning in Higher Education: EVOLVE Project Report*, pp. 50-62. En ligne : <https://research.rug.nl/nl/publications/the-impact-of-virtual-exchange-on-student-learning-in-higher-educ>
- PUB25** : [CHAP05] Muller, C. 2013. Culturalisation des apprenants par les tuteurs dans des échanges interculturels en ligne. In Dervin, F. (dir.). *Le concept de culture. Comprendre et maîtriser ses détournements et manipulations*. Paris : L'Harmattan, pp. 95-119.
- PUB26** : [ACL10] Muller, C. 2014. Interculturalité : débusquer les stéréotypes dans les manuels. *Les langues modernes*, n° 2-2014, pp. 66-72.
- PUB27** : [ACL09] Muller, C. 2014. Écrire sa biographie langagière dans le cadre de sa formation : une activité narrative inédite pour les étudiants. *Le français aujourd'hui*, n° 184 (article complémentaire sur le site de l'AFEF), pp. 1-6. En ligne : <https://www.afef.org/system/files/2021-06/FA184-MULLER.pdf>

- PUB28** : [ACT06] Muller, C. 2012. La rédaction d'une biographie langagière par de futurs enseignants de langues : un premier pas vers la réflexivité. In Causa, M., Galligani, S. & Vlad, M. (dir.). *Actes du colloque FICEL Formation et professionnalisation des enseignants de langues. Évolution des concepts, des besoins et des dispositifs*, pp. 182-195. En ligne : http://www.univ-paris3.fr/medias/fichier/actes-ficel_1352801933562.pdf
- PUB29** : [ACL18] 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*, n° 13-1. En ligne : <https://doi.org/10.4000/rdlc.484>
- PUB30** : [CHAP07] Muller, C. 2013. La mise en discours de la conscience plurilingue dans les biographies langagières d'étudiants en Parcours FLES. In Bigot, V., Bretegnier, A. & Vasseur, M. (dir.). *Vers le plurilinguisme ? Vingt ans après*. Paris : Éditions des Archives Contemporaines, pp. 213-220.
- PUB31** : [ACL05] Muller, C. 2013. « Tout ce que nous faisons me paraissait virtuel ». Ou comment les conceptions de l'interaction verbale chez des tuteurs à distance influencent leur perception d'un dispositif de télécollaboration. *Recherches en didactique des langues et des cultures*, n° 10-2, pp. 3-26. En ligne : <https://doi.org/10.4000/rdlc.1571>
- PUB32** : [ACL19] Muller, C. 2017. Une approche sociocritique de la télécollaboration : étude du rapport au numérique des participants. *Alsic*, n° 20. En ligne : <https://doi.org/10.4000/alsic.3087>
- PUB33** : [ACL20] Soubrié, T. & Muller, C. 2019. Numérique et forme scolaire dans les discours d'enseignants en formation. *Nouveaux Cahiers de la Recherche en Éducation*, n° 21-3, pp. 51-73. En ligne : <https://doi.org/10.7202/1067708ar>

Liste exhaustive des travaux

Publications

Ouvrage

[OUV] [PUB01] 2020. Muller, C. & Borgé, N. *Aborder l'œuvre d'art dans l'enseignement des langues*. Paris : Didier.

Coordinations de numéros de revue et d'ouvrage

[COOR03] 2017. Aguilar, J., Cadet, L., Muller, C., Rivière, V. (dir.). *L'enseignant et le chercheur au cœur des discours, des textes et des actions. Mélanges offerts à Francine Cicurel*. Paris : Riveneuve Éditions.

[COOR02] 2015. Muller, C. & Carlo, C. (dir.). *La fabrique de l'action enseignante. Recherches en didactique des langues et des cultures*, n° 12-2. En ligne : <https://doi.org/10.4000/rdlc.608>

[COOR01] 2012. Brunner, P. Garcia, Y. Heurdier, J., Muller, C. Oursel, E. & Wallet, L. (dir.). *Cognition, Représentation, Langage (CORELA)*. Numéro thématique « Cotexte, contexte, situation », HS 11. En ligne : <https://doi.org/10.4000/corela.2023>

Articles dans des revues à comité de lecture

[ACL22] [PUB13] Muller, C. (sous presse). « Je commence à devenir plus cool ». Retours d'enseignants de langue débutants sur leur imaginaire professoral. *Recherches en didactique des langues et des cultures*, « Didactique des langues et plurilinguisme(s) : 30 ans de recherches », volume 1.

[ACL21] [PUB04] Muller, C. & Veyrier, C.-A. 2021. Les littératies multimodales sur Twitter : des démarches créatives pour l'enseignement du FLE. *Le français dans le monde – Recherches et applications*, n° 69, pp. 167-180.

[ACL20] [PUB33] Soubrié, T. & Muller, C. 2019. Numérique et forme scolaire dans les discours d'enseignants en formation. *Nouveaux Cahiers de la Recherche en Éducation*, n° 21-3, pp. 51-73. En ligne : <https://doi.org/10.7202/1067708ar>

[ACL19] [PUB32] Muller, C. 2017. Une approche sociocritique de la télécollaboration : étude du rapport au numérique des participants. *Alsic*, n° 20. En ligne : <https://doi.org/10.4000/alsic.3087>

[ACL18] [PUB29] 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*, n° 13-1. En ligne : <https://doi.org/10.4000/rdlc.484>

[ACL17] [PUB07] Carlo, C. & Muller, C. 2015. Éditorial : La fabrique de l'action enseignante. *Recherches en didactique des langues et des cultures*, n° 12-2, pp. 3-8. En ligne : <https://doi.org/10.4000/rdlc.609>

- [ACL16] **[PUB12]** Muller, C. 2015. La pensée enseignante dans une expérience de tutorat en ligne : vers un agir tutoral à distance. *Recherches en didactique des langues et des cultures*, n° 12-2, pp. 301-328. En ligne : <https://doi.org/10.4000/rdlc.758>
- [ACL15] **[PUB08]** Muller, C. 2015. L'entretien d'auto-confrontation, un révélateur de normes interactionnelles intériorisées par l'enseignant de langue. *VALS-ASLA, Bulletin suisse de linguistique appliquée*, été 2015, numéro spécial tome 2, pp. 303-319. En ligne : http://doc.rero.ch/record/11876/files/bulletin_vals_asla_2015_special_2.pdf
- [ACL14] **[PUB14]** Muller, C. & Delorme, V. 2014. Ambivalence, adaptation et résistance : lorsque l'enseignant de langue est confronté à des réactions non planifiées d'apprenants. *Le français dans le monde – Recherches et applications*, n° 56, pp. 33-47.
- [ACL13] **[PUB18]** Muller, C. 2014. La relation didactique : une source de dilemmes pour les enseignants de langue. *Études en didactique des langues*, n° 23-24, pp. 63-75.
- [ACL12] **[PUB05]** Muller, C. 2014. L'immersion fictionnelle, ou comment concilier art et émotion en cours de langue. *Voix plurielles*, n° 11-1, pp. 89-100. En ligne : <https://doi.org/10.26522/vp.v11i1.920>
- [ACL11] **[PUB02]** Muller, C. 2014. L'image en didactique des langues et des cultures : une thématique de recherche ancienne remise au goût du jour. *Synergies Portugal*, n° 2, pp. 119-130. En ligne : <http://gerflint.fr/Base/Portugal2/muller.pdf>
- [ACL10] **[PUB26]** Muller, C. 2014. Interculturalité : débusquer les stéréotypes dans les manuels. *Les langues modernes*, n° 2-2014, pp. 66-72.
- [ACL09] **[PUB27]** Muller, C. 2014. Écrire sa biographie langagière dans le cadre de sa formation : une activité narrative inédite pour les étudiants. *Le français aujourd'hui*, n° 184 (article complémentaire sur le site de l'AFEFE), pp. 1-6. En ligne : <https://www.afef.org/system/files/2021-06/FA184-MULLER.pdf>
- [ACL08] **[PUB19]** Muller, C. 2014. Échanges en ligne et discours des apprenants et des tuteurs sur ces échanges : Pluralité des interprétations. *Les Cahiers de l'Asdifle*, n° 25, pp. 43-65.
- [ACL07] Muller, C. 2013. Un blog pour découvrir Paris et Hong Kong. *Les langues modernes*, n° 3-2013, pp. 56-61.
- [ACL06] **[PUB09]** Muller, C. 2013. De l'influence de l'expérience sur l'agir enseignant. *Éducation permanente*, n° 196, pp. 129-138.
- [ACL05] **[PUB31]** Muller, C. 2013. « Tout ce que nous faisons me paraissait virtuel ». Ou comment les conceptions de l'interaction verbale chez des tuteurs à distance influencent leur perception d'un dispositif de télécollaboration. *Recherches en didactique des langues et des cultures*, n° 10-2, pp. 3-26. En ligne : <https://doi.org/10.4000/rdlc.1571>
- [ACL04] **[PUB03]** Muller, C. 2012. La photographie, un outil pour communiquer en classe de langue. *Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité, Cahiers de l'APLIUT*, n° XXXI-1, pp. 10-27. En ligne : <https://doi.org/10.4000/apliut.2224>

- [ACL03] Muller, C. 2009. Rencontre interculturelle d'imaginaires : Débat sur le mariage devant la photographie *Café noir et blanc* de Doisneau. *Synergies Chili*, n° 5, pp. 59-69. En ligne : <http://gerflint.fr/Base/Chili5/chili5.html>
- [ACL02] Muller, C. 2009. La photographie, déclencheur d'interaction en classe de langue : négociations entre apprenants ». *Recherches en didactique des langues et des cultures*, n° 6-1, pp. 173-196. En ligne : <https://doi.org/10.4000/rdlc.2172>
- [ACL01] Muller, C. 2009. La créativité dans les commentaires de photographies en classe de français langue étrangère. *Synergies Europe*, n° 4, pp. 89-104. En ligne : <http://gerflint.fr/Base/Europe4/europe4.html>

Chapitres d'ouvrages scientifiques

- [CHAP17] [PUB22] Muller, C. (sous presse). Analyse critique d'images et production visuelle créative : deux façons d'associer interculturel et enseignement du FLE auprès d'étudiants en mobilité. In Bretegnier, A., Delorme, V. & Nicolas, L. (dir.). *L'interculturel dans l'enseignement supérieur : conceptions, démarches et dispositifs*. Paris : Éditions des Archives Contemporaines.
- [CHAP16] [PUB11] Muller, C. (sous presse). Mise en discours d'obstacles par une enseignante de langue chevronnée : vision professionnelle et sentiment d'efficacité personnelle. In Balslev, K., Bulea Bronckart, E., Laurens, V. & Nicolas, L. (dir.). *Les obstacles dans l'enseignement des langues et dans la formation des enseignants*. Limoges : Lambert Lucas.
- [CHAP15] [PUB06] Aguilar, J., Cadet, L., Muller, C. & Rivière, V. 2017. Francine Cicurel, un parcours scientifique et intellectuel à la recherche du sens de l'action humaine. In Aguilar, J., Cadet, L., Muller, C. & Rivière, V. (dir.). *L'enseignant et le chercheur au cœur des discours, des textes et des actions. Mélanges offerts à Francine Cicurel*. Paris : Riveneuve Éditions, pp. 13-17.
- [CHAP14] [PUB10] Muller, C. & Laurens, V. 2017. La perception du risque dans l'action d'enseignement des langues : comparaison entre une enseignante novice et une enseignante chevronnée. In Aguilar, J., Cadet, L., Muller, C. & Rivière, V. (dir.). *L'enseignant et le chercheur au cœur des discours, des textes et des actions. Mélanges offerts à Francine Cicurel*. Paris : Riveneuve Éditions, pp. 253-286.
- [CHAP13] Muller, C. 2017. La réception de photographies artistiques en classe de français, langue étrangère : Analyse des réactions interprétatives des apprenants. In Ferran, F., Rollinat-Levasseur, È.-M. & Vanoosthuyse, F. (dir.). *Image et enseignement. Perspectives historiques et didactiques*. Paris : Honoré Champion, pp. 329-248.
- [CHAP12] 2017. Muller, C. Stimulated recall interview, an indicator of interactional norms internalized by language teachers. In Pandolfi, E. M., Miecznikowski, J., Christopher, S. & Kamber, A. (dir.). *Studies on Language Norms in Context*, Duisburg Papers on Research in Language and Culture. Berne : Peter Lang International Academic Publishers, pp. 151-170.
- [CHAP11] [PUB21] Muller, C. 2016. Les relations interpersonnelles, un facteur prédominant dans les biographies langagières. In Collière-Whiteside, C., Voise, A.-M. & Berchoud, M.

- (dir.). *Apprendre de l'intime : Entre littérature et langues*. Louvain-la-Neuve : EME éditions, pp. 287-305.
- [CHAP10] [PUB23] Muller, C. 2015. Des échanges interculturels à distance : oui, mais quelle vision de l'interculturel ? In Potolia, A. & Lemay, D. (dir.). *Enseignement/apprentissage des langues et pratiques numériques émergentes*. Paris : Éditions des archives contemporaines, pp. 113-125.
- [CHAP09] Muller, C. 2015. Blog et télécollaboration : apports pour la production écrite sur modèle. In Belhadj Hacem, A. & Marin, B. (dir.). *Approches pluridisciplinaires de la lecture et de l'écriture*, Paris : L'Harmattan, pp. 61-82.
- [CHAP08] [PUB16] Muller, C. 2014. « Je fais le clown » : l'humour comme ressource de l'agir professoral. In Ahr, S. & François-Denève, C. (dir.). *L'école du rire*. Namur : Presses Universitaires de Namur, pp. 169-184.
- [CHAP07] [PUB30] Muller, C. 2013. La mise en discours de la conscience plurilingue dans les biographies langagières d'étudiants en Parcours FLES. In Bigot, V., Bretegnier, A. & Vasseur, M. (dir.). *Vers le plurilinguisme ? Vingt ans après*. Paris : Éditions des Archives Contemporaines, pp. 213-220.
- [CHAP06] 2013. Muller, C. Genres interactifs oraux et niveaux du *Cadre*. Pour des profils différenciés de compétences. In Stratilaki, S. & Fouillet, R. (dir.). *Éducation aux langues : contextes et perspectives. Mélanges offerts à Jean-Claude Beacco*. Paris : Riveneuve Éditions, pp. 307-327.
- [CHAP05] [PUB25] Muller, C. 2013. Culturalisation des apprenants par les tuteurs dans des échanges interculturels en ligne. In Dervin, F. (dir.). *Le concept de culture. Comprendre et maîtriser ses détournements et manipulations*. Paris : L'Harmattan, pp. 95-119.
- [CHAP04] 2012. Muller, C. La photographie, un outil anthropologique en classe de FLE : Le rapport à l'autre dans les commentaires des apprenants. In Dervin, F. & Fracchiolla, B. (dir.). *Anthropologies, interculturalité et enseignement-apprentissage des langues : Quelle(s) compatibilité(s) ? Anthropology, Interculturality and Language Learning-Teaching: How compatible are they?* Berne : Peter Lang, pp. 127-153.
- [CHAP03] [PUB15] Muller, C. 2012. Imaginaire dialogique et développement des compétences interactionnelles des apprenants dans une activité de commentaire de photographies en classe de langue. In Rivière, V. (dir.). *Spécificités et diversité des interactions didactiques*. Paris : Riveneuve Éditions, pp. 217-232.
- [CHAP02] Muller, C. 2012. Compétence d'interaction orale et stratégies des apprenants : comment favoriser la progression à travers une tâche communicative ? In Valetopoulos, F. & Zajac, J. (dir.). *Les compétences en progression*. Varsovie : Université de Varsovie, pp. 323-337.
- En ligne :
- http://www.academia.edu/2144162/Les_competences_en_progression_Un_defi_pour_la_didactique_des_langues
- [CHAP01] [PUB17] Muller, C. 2011. « T'es pas un bébé je suis pas ta maman » : les discours scénarisés dans les entretiens d'auto-confrontation. In Bigot, V. & Cadet, L. (dir.). *Discours*

d'enseignants sur leur action en classe. Enjeux théoriques et enjeux de formation. Paris : Riveneuve Éditions, pp. 143-156.

Contributions dans des actes de colloques

- [ACT10] Nissen, D., Felce, C., Muller, C. 2021. Virtual Exchange: from students' expectations to perceived outcomes. In Satar, M. (dir.). *Virtual exchange: towards digital equity in internationalisation*, Research-publishing.net, pp. 139-155. En ligne : <https://doi.org/10.14705/rpnet.2021.53.1296>
- [ACT09] Muller, C. 2017. Contributions of online tutoring for written production in a telecollaborative system. In Plane, S. *et al.* (dir.). *Research on Writing: Multiple Perspectives. International Exchanges on the Study of Writing*. Fort Collins, Colorado : The WAC Clearinghouse and CREM, pp. 401-413. En ligne : <https://wac.colostate.edu/books/wrab2014/>
- [ACT08] Muller, C. 2016. Apports du tutorat en ligne pour la production écrite dans un dispositif de télécollaboration. In Plane, S. *et al.* (dir.). *Recherches en écriture : regards pluriels, Actes du Colloque Writing Research Across Borders 2014*, Recherches textuelles, n° 13, Metz : Université de Lorraine, pp. 415-432.
- [ACT07] **[PUB20]** Muller, C. 2014. *Feedback* et relation interpersonnelle apprenants/tuteurs dans un projet de télécollaboration. *Actes du CMLF 2014 – 4^e Congrès Mondial de Linguistique Française*, EDP Sciences, Institut de Linguistique française, SHS Web of Conferences, n° 8, Paris, pp. 1109-1123. En ligne : <https://doi.org/10.1051/shsconf/20140801337>
- [ACT06] **[PUB28]** Muller, C. 2012. La rédaction d'une biographie langagière par de futurs enseignants de langues : un premier pas vers la réflexivité. In Causa, M., Galligani, S. & Vlad, M. (dir.). *Actes du colloque FICEL Formation et professionnalisation des enseignants de langues. Évolution des concepts, des besoins et des dispositifs*, pp. 182-195. En ligne : http://www.univ-paris3.fr/medias/fichier/actes-ficel_1352801933562.pdf
- [ACT05] Muller, C. 2012. L'étayage entre pairs comme aide à la communication en classe de français, langue étrangère. In Neveu, F. *et al.* (dir.). *Actes du CMLF 2012 – 3^e Congrès Mondial de Linguistique Française*. Paris : EDP Sciences, Institut de Linguistique française, pp. 325-340. En ligne : <http://dx.doi.org/10.1051/shsconf/20120100232>
- [ACT04] Muller, C. 2012. « Observez ces photos. Imaginez ce qui s'est passé » : Analyse d'activités de production verbale à partir de photographies dans des manuels de français langue étrangère et seconde. In *Actes de la 8^e journée Pierre Guibbert Les images dans les manuels scolaires*. En ligne : http://www.fde.univ-montp2.fr/internet/site/cedrhe/img_cedrhe/jepg/jepg_id_27.pdf
- [ACT03] Muller, C. 2011. Effet d'une activité inhabituelle sur le positionnement de l'enseignant et des apprenants : vers une inversion des rôles ? In *Actes du colloque international Spécificités et diversité des interactions didactiques : disciplines, finalités, contextes*. En ligne : <http://hal.archives-ouvertes.fr/docs/00/53/37/86/PDF/MULLER.pdf>

[ACT02] Muller, C. 2008. « Voir/se voir, dire/se dire. Variations dans les verbalisations d'apprenants de FLE face à une photographie ». *Actes des dixièmes Rencontres Jeunes Chercheurs « Norme, variation, identité, altérité » de l'ED 268*, Université Sorbonne Nouvelle, pp. 99-103.

[ACT01] Muller, C. 2008. « La photographie, déclencheur de parole en classe de FLE : la fiction dans les interactions ». In J. Durand, B. Habert & B. Laks (dir.) *Actes du CMLF 2008 - 1^{er} Congrès Mondial de Linguistique Française*, EDP Sciences, Institut de Linguistique française, Paris, pp. 533-546. En ligne : <https://doi.org/10.1051/cmlf08049>

Articles de divulgation

[DIV02] Borgé, N. & Muller, C. 2020. Prendre en compte la sensibilité des apprenants. *Le français dans le monde*, n°430, pp. 34-35.

[DIV01] Collin S., Brotcorne P., Fluckiger C., Grassin J.-F., Guichon N., Muller C., Ntebutse J.-G., Ollivier C., Roland N., Schneider E., Soubrié T. 2016. Vers une approche sociocritique du numérique en éducation : une structuration à l'œuvre. *Adjectif.net*. En ligne : <http://www.adjectif.net/spip/spip.php?article387>

Rapports de recherche

[RAP04] [**PUB24**] O'Dowd, R., Muller, C., Fernandez Gutierrez, B. 2020. Development of intercultural competences. In EVOLVE Project Team (dir.). *The Impact of Virtual Exchange on Student Learning in Higher Education: EVOLVE Project Report*, pp. 50-62. En ligne : <https://research.rug.nl/nl/publications/the-impact-of-virtual-exchange-on-student-learning-in-higher-educ>

[RAP03] Nissen, E., Felce, C., Muller, C. 2020. Students' general perceptions. In EVOLVE Project Team (dir.). *The Impact of Virtual Exchange on Student Learning in Higher Education: EVOLVE Project Report*, pp. 32-49. En ligne : <https://research.rug.nl/nl/publications/the-impact-of-virtual-exchange-on-student-learning-in-higher-educ>

[RAP02]. Nissen, E., Felce, C., Jager, S., Muller, C., Nguyen, Q., O'Dowd, R., Oggel, G., Plowright, L., Sauro, S. 2020. *Evolution of student and teacher competences through Virtual Exchange: first results and adaptation of the research protocol. Intermediate EVOLVE project research report*. Groningen : EVOLVE Project publication.

[RAP01] Wachs, S. Weber, C. Stratilaki-Klein, S., Muller, C., Veyrier, C.-A. 2016. La langue française et ses contacts avec d'autres langues sur l'Internet : observation, description et analyse des pratiques contemporaines. Rapport du projet financé par la DGLFLF. *Numérique et textualité : observation, description et analyse des pratiques contemporaines*. En ligne : <https://hal-univ-paris3.archives-ouvertes.fr/hal-01421687/document>

Cours édités pour l'enseignement à distance

[COUR03] Muller, C. 2017. *Agir professoral*. Cours de Master 2 Recherche Didactique des langues Parcours FLES à distance, Université Grenoble Alpes – CNED.

[COUR02] Muller, C. 2016. *Méthodologie du mémoire d'observation de classe*. Cours de Master 1 Didactique des langues Parcours FLES à distance, Université Grenoble Alpes – CNED.

[COUR03] Muller, C. 2012. *L'image en didactique*. Cours de Master Didactique du français et des langues, Université Sorbonne Nouvelle.

Travaux académiques

[THE] Muller, C. 2011. *Paroles sur images : Les interactions orales déclenchées par des photographies d'auteur en classe de français, langue étrangère*. Doctorat Didactique des langues et des cultures. Paris : Université Sorbonne Nouvelle.

[MEM2] Muller, C. 2007. *L'image comme déclencheur de l'expression. Analyse d'interactions en classe face à des photographies*. Mémoire de Master 2 Recherche Didactique du français et des langues. Paris : Université Sorbonne Nouvelle.

[MEM1] Muller, C. 2006. *La photographie comme support didactique*. Mémoire de Master 1 Didactique du français et des langues. Paris : Université Sorbonne Nouvelle.

Communications

Communications orales présentées dans des colloques internationaux avec comité scientifique

[COMI27] O'Dowd, R., Fernández Gutiérrez, B., Muller, C. 2020. Intercultural competence development in Virtual Exchange: Initial results from the EVOLVE project. *International Virtual Exchange Conference 2020*, septembre 2020. Newcastle upon Tyne, Royaume-Uni

[COMI26] Nissen, E., Felce, C., Muller, C., Lefebvre, A. 2020. VE: From students' expectations to perceived outcomes. *International Virtual Exchange Conference 2020*, septembre 2020. Newcastle upon Tyne, Royaume-Uni.

[COMI25] Muller, C. 2019. Retours d'enseignants de langue sur leur imaginaire professoral. *Colloque international de l'Acedle, Didactique des langues et plurilinguisme(s). 30 ans de recherches*, novembre 2019. Paris : Université Grenoble-Alpes.

[COMI24] David, C. & Muller, C. 2018. Ateliers de conversation et professionnalisation d'étudiants de Master en didactique du FLE : quels apports pour la formation initiale ? *VIII^e colloque international de CAMPUS FLE – ADCUEFE, De la formation de formateurs dans l'enseignement-apprentissage des langues, État des lieux, exigences, évolutions et perspectives*, juin 2018. Montpellier : Université Paul-Valéry – Montpellier 3, IEFÉ.

[COMI23] Muller, C. 2017. La mise en discours d'obstacles par une enseignante de langue chevronnée. *Colloque international Les obstacles dans l'enseignement des langues : quelles postures enseignantes ?*, juin 2017. Paris : Université Sorbonne Nouvelle.

[COMI22] Soubrié, T. & Muller, C. 2017. Forme scolaire et intégration du numérique en éducation. *Colloque international sur une approche sociocritique du numérique en éducation*, mai 2017. Sherbrooke : Université de Sherbrooke.

- [COMI21] Muller, C., Ollivier, C. & Soubrié, T. 2017. Sociocritique et formation des enseignants au numérique ». *4^e colloque international en éducation*, mai 2017. Montréal : CRIFPE.
- [COMI20] Muller, C. 2014. *Feedback* et relation interpersonnelle apprenants/tuteurs dans un projet de télécollaboration. *Quatrième Congrès Mondial de Linguistique Française*, juillet 2014. Berlin.
- [COMI19] Freund, F. & Muller, C. 2014. Pedagogical relationship in a blended learning environment: An experienced teacher's strategies to develop students' autonomy. *EuroCALL Teacher Education SIG International Workshop 'Multiple Sites for Language Learning: Educating the New Generation of CALL Practitioners'*, mai 2014. Nice : Université Nice Sophia Antipolis.
- [COMI18] Muller, C. 2014. Les relations interpersonnelles, un facteur prédominant dans les biographies langagières. *Colloque international L'intime et l'apprendre. Apprendre de l'intime : la question des langues*, mars 2014. Dijon : Université de Bourgogne.
- [COMI17] Muller, C. 2014. L'entretien d'auto-confrontation, un révélateur de normes interactionnelles pour la classe de langue. *Colloque annuel de l'Association Suisse de Linguistique Appliquée Normes langagières en contexte*, février 2014. Lugano : Université de Suisse italienne.
- [COMI16] Muller, C. 2014. Apports du tutorat électronique pour la production écrite dans un dispositif de télécollaboration. *Troisième Congrès Mondial de Recherches sur l'Écriture*, février 2014. Nanterre : Université Paris Nanterre.
- [COMI15] Muller, C. 2013. Influence de la relation didactique sur l'enseignement/apprentissage des langues : analyse de discours réflexifs d'enseignants et d'apprenants. *Colloque international Les aspects affectifs dans l'enseignement/apprentissage des langues étrangères*, octobre 2013. Valence : Université Grenoble Alpes.
- [COMI14] Muller, C. 2013. La pensée enseignante dans une expérience de tutorat en ligne : vers un agir tutoral à distance ? *Colloque international La fabrique de l'action enseignante : quels enjeux didactiques ?*, juin 2013. Paris : Université Sorbonne Nouvelle.
- [COMI13] Muller, C. 2012. L'étayage entre pairs comme aide à la communication en classe de français, langue étrangère. *3^{ème} Congrès Mondial de Linguistique Française*, juillet 2012. Lyon : Université Lyon 2.
- [COMI12] Muller, C. 2012. Portrait de l'enseignant de langue en être angoissé. *Colloque international DILTEC Langages - Cultures – Sociétés : interrogations didactiques*, juin 2012. Paris : Université Sorbonne Nouvelle.
- [COMI11] Muller, C. 2012. Blog et télécollaboration : apports pour la production écrite sur modèle. *Colloque international Approches pluridisciplinaires de la lecture et de l'écriture*, juin 2012. Lille : Sciences Po Lille.
- [COMI10] Muller, C. 2012. Rôle de l'affectivité dans les parcours plurilingues de futurs enseignants de langue. *Colloque international Vers le plurilinguisme ? 20 ans après*, mars 2012. Angers : MSH Angers.

- [COMI09] Muller, C. 2011. La rédaction d'une biographie langagière par de futurs enseignants de langues : un premier pas vers la réflexivité. *Colloque international Formation et professionnalisation des enseignants de langues*, novembre 2011. Paris : Université Sorbonne Nouvelle.
- [COMI08] Muller, C. 2011. Analyse d'une télécollaboration franco-hongkongaise : quelle perception de l'échange par les étudiants ? *Colloque international Échange(s) : concepts, enjeux et dynamiques*, novembre 2011. Paris : Université Sorbonne Nouvelle.
- [COMI07] Muller, C. 2011. « Je fais le clown » : l'humour comme ressource de l'agir professoral. *IX^e Colloque international CORHUM Humour et enseignement*, octobre 2011. Saint-Quentin-en-Yvelines : Université de Versailles Saint-Quentin-en-Yvelines.
- [COMI06] Muller, C. 2011. Compétence d'interaction orale et stratégies des apprenants : comment favoriser la progression à travers une tâche communicative. *Colloque international Les compétences en progression : défi pour la didactique des langues*, septembre 2011. Poitiers : Université de Poitiers.
- [COMI05] Muller, C. 2011. « Tu déchires trop !!! T'assures grave ! » : Analyse du feedback apporté par les tuteurs aux apprenants dans un projet de télécollaboration franco-hongkongais. *Colloque international Apprendre les langues à l'université au 21^e siècle*, juin 2011. Paris : Université Sorbonne Nouvelle et Université Paris 6 - UPMC.
- [COMI04] Muller, C. 2010. Effet d'une activité inhabituelle sur le positionnement de l'enseignant et des apprenants : vers une inversion des rôles ? *Colloque international Spécificités et diversité des interactions didactiques : disciplines, finalités, contextes*, juin 2010. Lyon : Université Lyon 2.
- [COMI03] Muller, C. 2008. Photographie et dimensions interculturelles en classe de FLE. *Colloque international Anthropologie, interculturel et enseignement-apprentissage des langues*, décembre 2008. Saint-Denis : MSH Paris Nord.
- [COMI02] Muller, C. 2008. La photographie, déclencheur de parole en classe de FLE : la fiction dans les interactions. *Congrès Mondial de Linguistique Française*, juillet 2008. Paris.
- [COMI01] Muller, C. 2008. « T'es pas un bébé je suis pas ta maman » : la relation interpersonnelle réinterprétée dans les entretiens d'auto-confrontation. *Colloque international De l'interaction à la mise en discours de l'action*, juin 2008. Paris : Université Sorbonne Nouvelle.

Communications orales présentées dans des colloques nationaux avec comité scientifique

- [COMN13] Muller, C. 2015. Supports visuels et interculturelité : réflexions autour d'un dispositif pour l'enseignement/apprentissage du FLE en contexte homoglotte. *Journées d'étude organisées par Plidam, Entendre, chanter, voir et se mouvoir. Réflexion sur les supports employés dans la classe de langue*, novembre 2015. Paris : INALCO.
- [COMN12] Muller, C., David, C., Crozier, E. 2015. Des corpus vidéo pour la formation des enseignants de langue : interrogations autour d'un dispositif exploratoire. *Colloque ACEDLE Interagir pour apprendre les langues aujourd'hui*, janvier 2015. Lyon : Université Lyon 2.

- [COMN11] Muller, C. 2014. La reconnaissance d'analogies, fondement de l'acte interprétatif. *Colloque de l'Institut InDisciplinAire Interpréter : théories et pratiques en questions*, octobre 2014. Grenoble : MSH de Grenoble.
- [COMN10] Muller, C. 2013. Échanges en ligne et discours des apprenants et des tuteurs sur ces échanges : Pluralité des interprétations. *52^e rencontre de l'ASDIFLE Donner du sens à l'apprentissage du FLE avec les technologies numériques*, octobre 2013. Grenoble : Université Stendhal – Grenoble 3.
- [COMN09] Muller, C. 2013. Approche discursive de la grammaire d'enseignement dans quelques guides pédagogiques de méthodes de FLES. *9^e journée Pierre Guibbert Manuels scolaires : livres du maître, de l'élève, des savoirs...*, février 2013. Montpellier : IUFM de Montpellier.
- [COMN08] Muller, C. 2012. Création d'un blog sur la vie étudiante en France et à Hong Kong : quels apports pour l'interculturalité ? *Journée d'étude Enseignement/apprentissage des langues et pratiques numériques émergentes*, décembre 2012. Paris : INALCO.
- [COMN07] Muller, C. 2012. Enjeux d'un dispositif de tutorat électronique pour la formation des enseignants. *Colloque ACEDLE Apprendre les langues autrement*, juin 2012. Nantes : Université de Nantes.
- [COMN06] Muller, C. 2012. « Observez ces photos. Imaginez ce qui s'est passé » : Analyse d'activités de production verbale à partir de photographies dans des manuels de français langue étrangère et seconde. *8^e journée Pierre GUIBBERT Les images dans les manuels scolaires*, février 2012. Montpellier : IUFM de Montpellier.
- [COMN05] Muller, C. 2011. L'immersion fictionnelle, ou comment concilier art et émotion en cours de langue. *Colloque Art, interculturel et apprentissage des langues et des cultures*, septembre 2011. Angers : Université Catholique d'Angers.
- [COMN04] Muller, C. 2009. Rôle de la bibliothèque et de la cinémathèque intérieures dans l'interprétation de photographies d'auteur. *Congrès de l'Association Française de Sociologie, Réseau thématique Sociologie de la connaissance*, avril 2009. Paris : Université Paris Diderot - Paris 7.
- [COMN03] Muller, C. 2008. Effet d'un déguisement sur la perception d'un corps : Réception de la photographie *Les mariés* d'Arthur Tress. *Oxford Graduate French Conference : Display and disguise*, octobre 2008. Oxford : Maison Française d'Oxford.
- [COMN02] Muller, C. 2008. La photographie, déclencheur d'interaction en classe de langue : Négociations entre apprenants. *Colloque ACEDLE, Recherches en didactique des langues*, janvier 2008. Strasbourg : Université de Strasbourg.
- [COMN01] Muller, C. 2007. Voir/se voir, dire/se dire. Variations dans les verbalisations d'apprenants de FLE face à une photographie. *10^e Rencontres Jeunes Chercheurs de l'ED 268 Norme, variation, identité, altérité*, mai 2007. Paris : Université Sorbonne Nouvelle.

Communication affichée présentée dans un colloque national à comité de sélection

- [AFF01] Muller, C. 2008. Des photographies d'auteur pour favoriser le dialogue interculturel en classe. *Colloque Nouvelles perspectives du dialogue interculturel en Europe*, novembre 2008. Paris : Centre Pompidou.

Communications orales sur invitation lors de manifestations scientifiques

- [INV14] Muller, C. & Villa, B. 2021. Ouverture du Forum FLE *Enseigner le FLES à travers les arts*, mai 2021. Grenoble : Université Grenoble Alpes.
- [INV13] Borgé, N. & Muller, C. 2021. Présentation de l'ouvrage *Aborder l'œuvre d'art dans l'enseignement des langues*, *Assemblée générale du DILTEC*, avril 2021. Paris : Université Sorbonne Nouvelle.
- [INV12] Muller, C. 2020. L'art comme ressource pour l'enseignement des langues. *Conférence invitée, Colloque international LALI Apprentissage, Langue, Littérature, Art*, janvier 2020. Paris : Université Sorbonne Nouvelle.
- [INV11] Muller, C. & Pons, M. 2019. Synthèse de la journée. *Forum FLE : Enseigner le FLES dans une perspective d'inclusion et/ou d'insertion : diversité des contextes et des publics*, mai 2019. Grenoble : Université Grenoble Alpes.
- [INV10] Muller, C. 2018. Former à l'observation de classe à travers l'analyse de vidéos. *Rencontre franco-brésilienne Intersens La vidéo comme outil de formation à la conduite des interactions de classe : observer, analyser, se projeter dans le métier*, décembre 2018. Paris : Université Sorbonne Nouvelle.
- [INV09] David, C. & Muller, C. 2016. Exploiter des vidéos de cours de FLE pour la formation des enseignants. *Séminaire du CUEF*, décembre 2016. Grenoble : Université Grenoble Alpes.
- [INV08] Muller, C. 2016. Participation à la table ronde « Quelles nouvelles problématiques pour l'oral en FLE ? ». *Journée pédagogique, Hachette FLE, CUEF, PUG*, novembre 2016. Grenoble : Université Grenoble Alpes.
- [INV07] Muller, C., Roland, N., Soubrié, T. 2016. De l'approche sociocritique du numérique en éducation. Regards sur un corpus de dix textes. *Journée d'étude Une approche sociocritique du numérique en éducation : enjeux et questionnements*, juin 2016. Grenoble : Université Grenoble Alpes.
- [INV06] Berger, C., Crozier, E., David, C. & Muller, C. 2016. Exploiter des vidéos de cours de FLE pour la formation des enseignants. *Présentation des projets lauréats de l'appel à projets du SUP*, juin 2016. Grenoble : Université Grenoble Alpes.
- [INV05] Muller, C. 2015. Exploiter le web 2.0. en cours de FLE. Conférence invitée, mai 2015. San José (Costa Rica) : Université nationale.
- [INV04] Muller, C. 2015. Exploiter le web 2.0. en cours de FLE, Conférence invitée, mai 2015. San José (Costa Rica) : Université du Costa Rica.
- [INV03] Muller, C. 2015. Mobilisation de la notion d'appartenance culturelle par des participants à des échanges en ligne. *Séminaire de l'axe 3 du Lidilem sur la thématique de l'interculturel*, mars 2015. Grenoble : Université Stendhal : Grenoble 3.
- [INV02] Muller, C. 2014. Développer la réflexivité sur ses pratiques. *Conférence lors du stage pédagogique du CUEF*, juillet 2014. Grenoble : Université Grenoble Alpes.
- [INV01] Muller, C. 2013. Susciter des discours sur les dispositifs d'ALMT : quels enjeux pour la formation des enseignants de langues ? *Journée d'étude ICAR 2 : la recherche en*

Apprentissage des langues médiatisé par les technologies (ALMT), novembre 2013. Lyon :
Université Lyon 2.

Bibliographie

La bibliographie comporte 842 références. Tous les liens étaient actifs au 25 août 2021.

- A. Pretceille, M. [1999] 2018. *L'éducation interculturelle*. Paris : Presses Universitaires de France.
- A. Pretceille, M. 2011. La pédagogie interculturelle : entre multiculturalisme et universalisme. *Lingvarvm Arena*, n° 2, pp. 91-101. En ligne : <https://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/9835.pdf>
- A. Pretceille, M. 2017. De la didactique des langues à l'éthique de l'altérité et de la diversité. *Le français dans le monde – Recherches et applications*, n° 62, pp. 93-104.
- Abdallah-Pretceille, M. [1986] 1996. *Vers une pédagogie interculturelle*. Paris : Economica.
- Abdallah-Pretceille, M. 1997. Pour une éducation à l'altérité. *Revue des sciences de l'éducation*, n° 23-1, pp. 123-132. En ligne : <https://doi.org/10.7202/031907ar>
- Abdallah-Pretceille, M. 2003. *Former et éduquer en contexte hétérogène. Pour un humanisme du divers*. Paris : Economica, Anthropos.
- Abdallah-Pretceille, M. 2006. Le labyrinthe des identités et des langues. In Abdallah-Pretceille, M. (dir.). *Les métamorphoses de l'identité*. Paris : Economica, Anthropos, pp. 38-51.
- Abdallah-Pretceille, M. 2009. Communication interculturelle, apprentissage du divers et de l'altérité. In Simeonidou-Christidou, A.-N. (dir.). *European Year of Intercultural Dialogue. Discussing with Languages-Cultures*. Thessalonique : Université de Thessalonique, pp. 51-57. En ligne : <https://www.frl.auth.gr/sites/congres/Interventions/FR/Abdalah-pretceille.pdf>
- Abdallah-Pretceille, M. 2010. La littérature comme espace d'apprentissage de l'altérité et du divers. *Synergies Brésil*, n° 2, pp. 145-155. En ligne : https://gerflint.fr/Base/Bresil_special2/abdallah_pretceille.pdf
- Aboab, D., Rollinat-Levasseur, È.-M. & Woerly, D. 2018. Le développement des capacités de reliance par des rencontres entre étudiants francophones et étudiants en langue française. *Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité*, n° 37-1. En ligne : <https://doi.org/10.4000/apliut.5888>
- Abou Haidar, L. 2020. Enseigner avec un visage masqué : un défi ? *The Conversation*. En ligne : <https://theconversation.com/enseigner-avec-un-visage-masque-un-defi-137728>
- Abou Haidar, L. 2021. En cours ! La pandémie fait voler en éclats les schémas d'enseignement traditionnels. *The Conversation*. En ligne : <https://theconversation.com/en-cours-la-pandemie-fait-voler-en-eclats-les-schemas-denseignement-traditionnels-155501>
- Achard-Bayle, G. & Lecolle, M. (dir.). 2009. *Sentiment linguistique. Discours spontanés sur le lexique. Recherches Linguistiques*, n° 30.
- Achard-Bayle, G. & Paveau, M.-A. (dir.). 2008. *Linguistique populaire ? Pratiques*, n° 139/140.
- Acosta Córdoba, L. F. & Piccoli, V. 2020. Introduction. Émotion, empathie, affectivité. Les sujets et leur subjectivité à travers les pratiques langagières et éducatives. *ICODOC 2019 : Émotion, empathie, affectivité. Les sujets et leur subjectivité à travers les pratiques langagières et éducatives. SHS Web Conf*, n° 81, pp. 1-5. En ligne : <https://doi.org/10.1051/shsconf/20208100001>

- Adamou, E. 2002. De la stabilité de l'Imaginaire Linguistique. *Langage et société*, n° 99, pp. 77-95. En ligne : <https://doi.org/10.3917/lis.099.0077>
- Aden, J. 2008. Compétences interculturelles en didactique des langues : développer l'empathie par la théâtralisation. In Aden, J. (dir.). *Apprentissage des langues et pratiques artistiques. Créativité, expérience esthétique et imaginaire*. Paris : éditions Le Manuscrit, pp. 67-101.
- Aden, J. 2017. Langues et langage dans un paradigme enactif. *Recherches en didactique des langues et des cultures*, n° 14-1. En ligne : <https://doi.org/10.4000/rdlc.1085>
- Aden, J. (dir.). 2008. *Apprentissage des langues et pratiques artistiques. Créativité, expérience esthétique et imaginaire*. Paris : éditions Le Manuscrit.
- Aden, J. & Arleo, A. (dir.). 2014. *Languages in motion. Langues en mouvement, Les Cahiers du CRINI*, n° 6. En ligne : <https://crini.univ-nantes.fr/publications-crini/e-crini/actes-de-colloque-langues-en-mouvement-didactique-des-langues-et-pratiques-artistiques>
- Affergan, F. 1999. Préface. In Affergan, F. (dir.). *Construire le savoir anthropologique*. Paris : Presses Universitaires de France, pp. 7-29.
- Aguilar Río, J. I. 2009. Entre feinte et réalité : un équilibre fragile pour l'enseignant de L2. In Auger, N., Dervin, F. & Suomela-Salma, E. (dir.). *Pour une didactique des imaginaires dans l'enseignement-apprentissage des langues étrangères*. Paris : L'Harmattan, pp. 75-92.
- Aguilar Río, J. 2010. *La présentation de l'enseignement de langue étrangère : aspects relationnels et décisions interactionnelles en classe de l2*. Thèse de doctorat. Paris : Université Sorbonne Nouvelle.
- Aguilar, J. & Cicurel, F. (dir.). 2014. *Pensée enseignante et didactique des langues. Le français dans le monde – Recherches et applications*, n° 56.
- Alao, G., Medhat-Lecocq, H. & Roger-Yun, S. (dir.). 2010. *Implicites, stéréotypes, imaginaires. La composante culturelle en langue étrangère*. Paris : Éditions des archives contemporaines.
- Alber, J.-L. & Py, B. [1985] 2004. Interlangue et conversation exolingue. In Gajo, L., Matthey, M., Moore, D. & Serra, C. (dir.). *Un parcours au contact des langues. Textes de Bernard Py commentés*, Paris : Didier, pp. 171-186.
- Albero, B. 2010. Penser le rapport entre formation et objets techniques. Repères conceptuels et épistémologiques. In Leclercq, G. & Varga, R. (dir.). *Dispositifs de formation et environnements numériques : enjeux pédagogiques et contraintes informatiques*. Paris : Hermès – Lavoisier, pp. 38-69.
- Allaneau-Rajaud, V. & Woerly, D. 2020. Les ateliers d'écriture dans les DU : un lieu de subjectivation de/dans la langue. *Séminaire transversal du DILTEC Écriture*, 12 mars 2020. Paris : Université Sorbonne Nouvelle.
- Allard, L. 2017. Partages créatifs : stylisation de soi et expérimentation artistique. *Communication & langages*, n° 194, pp. 29-39.
- Allwright, D. & Bailey, K. 1991. *Focus on the Language Classroom. An Introduction to Classroom Research for Language Teachers*. Cambridge : Cambridge University Press.
- Altet, M. 2000. L'analyse de pratiques : une démarche de formation professionnalisante ? *Recherche & Formation*, n° 35, pp. 25-41.
- Altet, M. 2008. Tensions, régulations et ajustements dans les pratiques enseignantes : analyse de la dynamique des interactions maître-élèves observées dans un « débat scientifique » en cycle 3. In Vinatier, I. & Altet, M. (dir.). *Analyser et comprendre la pratique enseignante*. Rennes : Presses Universitaires de Rennes, pp. 47-56.

- Altet, M. 2013. Formes de résistance des pratiques de formation d'enseignants à la pratique réflexive et conditions de développement de la réflexivité. In Altet, M., Desjardins, J., Étienne, R., Paquay, L. & Perrenoud, P. (dir.). *Former des enseignants réflexifs. Obstacles et résistances*. Bruxelles : De Boeck Supérieur, pp. 39-60.
- Altet, M. & Guibert, P. 2014. Construire un curriculum européen à partir de l'observation et l'analyse des pratiques enseignantes. In Paquay, L., Perrenoud, P., Altet, M., Etienne, R. & Desjardins, J. (dir.). *Travail réel des enseignants et formation*. Bruxelles : De Boeck Supérieur, pp. 79-96.
- Altet, M., Desjardins, J., Étienne, R., Paquay, L. & Perrenoud, P. 2013. Introduction. In Altet, M., Desjardins, J., Étienne, R., Paquay, L. & Perrenoud, P. (dir.). *Former des enseignants réflexifs. Obstacles et résistances*. Bruxelles : De Boeck Supérieur, pp. 9-20.
- Altet, M., Desjardins, J., Étienne, R., Paquay, L. & Perrenoud, P. (dir.). 2013. *Former des enseignants réflexifs. Obstacles et résistances*. Bruxelles : De Boeck Supérieur.
- Amadiou, F. & Tricot, A. 2015. *Apprendre avec le numérique. Mythes et réalités*. Paris : Retz.
- Amossy, R. & Herschberg Pierrot, A. 1997. *Stéréotypes et clichés. Langue, discours, société*. Paris : Nathan.
- Amossy, R. (dir.). 1999. *Images de soi dans le discours. La construction de l'éthos*. Lausanne : Delachaux et Niestlé.
- Anderson, P. 1999. *La didactique des langues étrangères à l'épreuve du sujet*. Besançon : Presses Universitaires de Franche-Comté.
- Anderson, P. & Migeot, F. 2019. Introduction. In Anderson, P. & Migeot, F. (dir.) *LE sujet en cause. Mondialisation, didactique des langues et enseignement*. Besançon : Presses Universitaires de Franche-Comté, pp. 9-15.
- Andrade, A.I. & Araújo e Sá, M. H. 2005. Observer les interactions en classe de langue. Quels apports pour la formation des futurs enseignants ? *Le français dans le monde – Recherches et applications*, juillet 2005, pp. 170-179.
- André, B. 2013. *S'investir dans son travail : les enjeux de l'activité enseignante*. Berne : Peter Lang.
- Arditty, J. 2005. Approches interactionnistes : Exemples de fondements théoriques et questions de recherche. *Le français dans le monde – Recherches et applications*, juillet 2005, pp. 8-19.
- Ardoino, J. & Bertin, G. (dir.). 2010. *Figures de l'Autre, imaginaires de l'altérité et de l'altération*. Paris : Téraèdre.
- Arendt, H. [1953] 1980. Compréhension et politique (traduit de l'anglais par M. Brenas, J. Bureau et A. Enegrén). *Esprit*, n° 42, pp. 66-79.
- Aristote [-345/-335] 1980. *La Poétique* (traduit du grec par R. Dupont-Roc & J. Lallot). Paris : Le Livre de poche.
- Arnold, J. 2006. Comment les facteurs affectifs influencent-ils l'apprentissage d'une langue étrangère ? *Études de linguistique appliquée*, n° 144, pp. 407-425.
- Astolfi, J.-P., Darot, É., Ginsburger-Vogel, Y. & Toussaint, J. 2008. Représentations (ou conception). In Astolfi, J.-P., Darot, É., Ginsburger-Vogel, Y. & Toussaint, J. (dir.). *Mots-clés de la didactique des sciences. Repère, définitions, bibliographies*. Bruxelles : de Boeck, pp. 147-157.
- Audrin, C. (dir.). 2020. *Apprendre avec le cœur : les émotions dans la formation enseignante. Recherches en éducation*, n° 41. En ligne : <https://journals.openedition.org/ree/417>

- Augé, M. [1986] 2017. Qui est l'autre ? Un itinéraire anthropologique. In Augé, M. *Qui donc est l'autre ?* Paris : Odile Jacob, pp. 13-40. [Conférence prononcée le 24 mai 1986 au Collège international de philosophie, publiée sous ce titre « Qui est l'autre ? », 1987, *L'Homme*, n° 103, XXVII (3), pp. 7-26].
- Augé, M. 1994a. *Le sens des autres. Actualités de l'anthropologie*. Paris : Fayard.
- Augé, M. 1994b. *Pour une anthropologie des mondes contemporains*. Paris : Flammarion.
- Augé, M. [1997] 2017. Fictions urbaines. In Augé, M. *Qui donc est l'autre ?* Paris : Odile Jacob, pp. 133-151. [Première version parue : « De l'imaginaire au "tout fictionnel" », *Recherches en communication*, Université catholique de Louvain, département de communication, 1997, n° 7, pp. 105-120].
- Augé, M. [1998] 2017. D'hier à demain. In Augé, M. *Qui donc est l'autre ?* Paris : Odile Jacob, pp. 41-63. [Première publication dans « Illocs i no-llocs de la ciutat » (traduit par A. Anguela), *Revista d'etnologia de Catalunya*, 1998, 12, pp. 8-15].
- Augé, M. [2000] 2017. Culture et déplacement. In Augé, M. *Qui donc est l'autre ?* Paris : Odile Jacob, pp. 287-300. [Texte d'une conférence prononcée le 16 novembre 2000 à l'Université de tous les savoirs, publiée dans Michaud, Y. (dir.), *Qu'est-ce que la culture ?* Paris : Odile Jacob, « UTLS », n° 6].
- Augé, M. & Colleyn, J.-P. 2004. *L'anthropologie*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Auger, N. 2005. *Comparons nos langues. Démarche d'apprentissage du français auprès d'enfants nouvellement arrivés (ENA)*. Montpellier : Scéren, CRDP académie de Montpellier.
- Auger, N. 2007. *Constructions de l'interculturel dans les manuels de langue*. Fernelmont (Belgique), Cortil-Wodon : EME.
- Auger, N. 2009. Prise de conscience de la place et du rôle des imaginaires dans l'apprentissage d'une langue. Un passage nécessaire pour le futur enseignant de langue. In Auger, N., Dervin, F. & Suomela-Salma, E. (dir.). *Pour une didactique des imaginaires dans l'enseignement-apprentissage des langues étrangères*. Paris : L'Harmattan, pp. 59-73.
- Auger, N. 2020. Outils innovants, formation des enseignants, contexte multilingue. *Le français dans le monde – Recherches et applications*, pp. 133-141.
- Auger, N. & Le Pinchon Vorstman, E. 2021. *Défis et richesses des classes multilingues. Construire des ponts entre les cultures*. Paris : ESF Sciences Humaines.
- Auger, N. & Moïse, C. 2001. Choix des prénoms des enfants dans les couples mixtes. In Canut, C., Péréa, F. & Prieur, J.-M. (dir.). *Langues en contact et incidences subjectives, Traverses*, n° 2, Montpellier : Presses Universitaires de Montpellier 3, pp. 35-51.
- Auger, N., Duverger, J. & Goï, C. 2013. Prendre appui sur des dispositifs existants. Promouvoir des démarches innovantes. In Coste, D. (dir.). *Les langues au cœur de l'éducation. Principes, pratiques, propositions*. Bruxelles : Proximités, EME, pp. 83-168.
- Auger, N., Azaoui, B., Houée, C. & Miquel, F. 2018. Le projet européen *Romtels (Roma translanguaging enquiry learning spaces)*. *Recherches en didactique des langues et des cultures*, n° 15-3. En ligne : <http://journals.openedition.org/rdlc/3321>
- Auger, N. & Pierra, G. (dir.). 2007. *Arts du langage et publics migrants. Études de linguistique appliquée*, n° 147.
- Auger, N., Dervin, F. & Suomela-Salma, E. (dir.). 2009. *Pour une didactique des imaginaires dans l'enseignement-apprentissage des langues étrangères*. Paris : L'Harmattan.
- Azaoui, B. 2014. Quels apports de la vidéo en formation des enseignants de français ? *Diversité*, n° 177, pp. 130-134.

- Azaoui, B. 2019. Ce que les élèves voient et disent du corps de leur enseignant. Analyse multimodale de leur discours. In Rivière, V. & Blanc, N. (dir.). *Observer la multimodalité en situations éducatives. Circulations entre recherche et formation*, Lyon : ENS Éditions, pp. 99-124.
- Azaoui, B., Auger, N. & Zoïa, G. 2020. L'interculturel, l'arlésienne des INSPE ? *Mélanges CRAPEL*, n° 41-1. En ligne : https://www.atilf.fr/wp-content/uploads/publications/MelangesCrapel/Melanges_41_1_1_azaoui-auger-zoia.pdf
- Bachelard, G. [1937] 2009. *La psychanalyse du feu*. Paris : Gallimard.
- Bachelard, G. [1943] 1992. *L'air et les songes. Essai sur l'imagination du mouvement*. Paris : Le Livre de Poche.
- Bachelard, G. [1947] 2004. *La terre et les rêveries de la volonté*. Paris : José Corti.
- Bachelard, G. [1960] 2011. *La poétique de la rêverie*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Baillauquès-Breuse, S. [1996] 2012. Le travail des représentations dans la formation des enseignants. In Paquay, L. (dir.). *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies ? Quelles compétences ?* Bruxelles : De Boeck, pp. 59-81.
- Bandura, A. 2003. *Auto-efficacité : le sentiment d'efficacité personnelle* (traduit de l'anglais par J. Lecomte). Bruxelles : De Boeck.
- Bange, P. 1986. Une modalité des interactions verbales : fiction dans la conversation. *DRLAV (Documentation et recherche en linguistique allemande contemporaine) Revue de linguistique*, n° 34-35, pp. 215-232.
- Bange, P. 1992. À propos de la communication et de l'apprentissage de L2 (notamment dans ses formes institutionnelles). *Acquisition et Interaction en Langue étrangère*, n° 1, pp. 53-85.
- Baptiste, A., Bélisle, C., Péchenart, J.-M. & Vacheret, C. 1991. *Photolangage. Une méthode pour communiquer en groupe par la photo*. Paris : Les Éditions d'organisation.
- Barbérís, J.-M. 2001. Subjectivité. In Détrie, C., Siblot, P. & Verine, B. (dir.). *Termes et concepts pour l'analyse du discours. Une approche praxématique*. Paris : Honoré Champion, pp. 325-327.
- Barbier, R. 1997. *L'approche transversale*. Paris : Anthropos.
- Barbot, M.-J. 2009. Pour une ingénierie de la rencontre en autoformation. In Auger, N., Dervin, F. & Suomela-Salma, E. (dir.). *Pour une didactique des imaginaires dans l'enseignement-apprentissage des langues étrangères*. Paris : L'Harmattan, pp. 19-37.
- Bardière, Y. 2012. Immersion fictionnelle et apprentissage des langues en contexte militaro-maritime. *Modèles linguistiques*, n° 65. En ligne : <https://doi.org/10.4000/ml.255>
- Barkat-Defradas, M. & Benoist, S. (dir.). 2013. *Comment parler de l'art : Approches discursives et sémiotiques*. Paris : CNRS éditions.
- Barkhuizen, G. 2021. *Language Teacher Educator Identity*. Cambridge : Cambridge University Press.
- Baron, G.-L. 2014. Élèves, apprentissages et « numérique » : regard rétrospectif et perspectives. *Recherches en éducation*, n° 18-2, pp. 91-103.
- Barré-De Miniac, C. 2000. *Le rapport à l'écriture. Aspects théoriques et didactiques*. Villeneuve-d'Ascq : Presses universitaires du Septentrion.
- Barrett, M., de Bivar Black, L., Byram, M., Faltýn, J., Gudmundson, L., van't Land, H. & Zgaga, P. 2018. *Reference Framework of Competences for Democratic Culture*, Volume 1 : Context, concepts and model. Strasbourg : Conseil de l'Europe. En ligne :

- <https://rm.coe.int/prems-008318-gbr-2508-reference-framework-of-competences-vol-1-8573-co/16807bc66c>
- Barthes, R. [1970] 1982. Le troisième sens. In Barthes, R. *Essais critiques. Tome 3 : L'obvie et l'obtus*. Paris : Éditions du Seuil, pp. 43-61.
- Barthes, R. 1980. *La chambre claire. Note sur la photographie*. Paris : Gallimard, Éditions du Seuil.
- Bauman, Z. [2005] 2006. *La vie liquide* (traduit de l'anglais par C. Rosson). Rodez : Le Rouergue, Chambon.
- Beacco, J.-C. 2000. *Les dimensions culturelles des enseignements de langue. Des mots aux discours*. Paris : Hachette.
- Beacco, J.-C. 2004a. Spécifications générales du niveau B2. De la compétence de communication au répertoire discursif. In Beacco, J.-C., Bouquet, S. & Porquier, R. (dir.). *Niveau B2 pour le français (utilisateur / apprenant indépendant). Un référentiel*. Strasbourg et Paris : Division des Politiques linguistiques, et Didier, pp. 27-61.
- Beacco, J.-C. 2004b. Une proposition de référentiel pour les compétences culturelles dans les enseignements de langues. In Beacco, J.-C., Bouquet, S. & Porquier, R. (dir.). *Niveau B2 pour le français (utilisateur / apprenant indépendant). Textes et références*. Strasbourg et Paris : Division des Politiques linguistiques, et Didier, pp. 251-287.
- Beacco, J.-C. 2004c. Trois perspectives linguistiques sur la notion de genre discursif. *Langages*, n°153, pp. 109-119.
- Beacco, J.-C. 2004d. Présentation. *Langages*, n° 154, pp. 3-5.
- Beacco, J.-C. 2005. *Langues et répertoire de langues. Le plurilinguisme comme « manière d'être » en Europe. Étude de référence du Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe*. Conseil de l'Europe, Strasbourg. En ligne : <https://rm.coe.int/16802fc3a4>
- Beacco, J.-C. 2007. *L'approche par compétences dans l'enseignement des langues*. Paris : Didier.
- Beacco, J.-C. 2008. Les compétences culturelles et interculturelles : le stade « prise de conscience ». In Beacco, J.-C., Lepage, S., Porquier, R. & Riba, P. (dir.). *Niveau A2 pour le français. Un référentiel*. Paris : Didier, pp. 187-201.
- Beacco, J.-C. 2010. *Didactique de la grammaire dans l'enseignement du français et des langues*. Paris : Didier.
- Beacco, J.-C. 2013a. Présentation. In Beacco, J.-C. (dir.). 2013. *Éthique et politique en didactique des langues. Autour de la notion de responsabilité*. Paris : Didier, pp. 7-34.
- Beacco, J.-C. 2013b. *Spécifier la contribution des langues à l'éducation interculturelle. Les enseignements du CECR*. Strasbourg : Conseil de l'Europe. En ligne : <https://rm.coe.int/specifier-la-contribution-des-langues-a-l-education-interculturelle-16808ae53a>
- Beacco, J.-C. 2013c. Articuler les compétences langagières et les compétences culturelles / interculturelles dans l'enseignement des langues. In von Münchow, P., Pordeus Ribeiro, M., Pugnère-Saavedra, F. & Tréguer-Felten, G. (dir.). *Cultures, discours, langues. Nouveaux abordages*. Limoges : Lambert Lucas, pp. 165-185.
- Beacco, J.-C. 2018. *L'altérité en classe de langue. Pour une méthodologie éducative*. Paris : Didier.
- Beacco, J.-C. & Byram, M. 2007. *De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue. Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques et éducatives en Europe*. Strasbourg : Conseil de l'Europe. En ligne :

- <https://rm.coe.int/CoERMPublicCommonSearchServices/DisplayDCTMContent?documentId=09000016802fc3ab>
- Beacco, J.-C., Byram, M., Cavalli, M., Coste, D., Egli Cuenat, M., Goullier, F. & Panthier, J. [2010] 2016. *Guide pour le développement et la mise en œuvre de curriculums pour une éducation plurilingue et interculturelle*. Strasbourg : Conseil de l'Europe, Unité des Politiques linguistiques. En ligne : <https://rm.coe.int/CoERMPublicCommonSearchServices/DisplayDCTMContent?documentId=09000016806ae64a>
- Beacco, J.-C. (dir.). 2004. *Représentations métalinguistiques ordinaires et discours*. *Langages*, n° 154. En ligne : https://www.persee.fr/issue/lgge_0458-726x_2004_num_38_154?sectionId=lgge_0458-726x_2004_num_38_154_942
- Beacco, J.-C. (dir.). 2013. *Éthique et politique en didactique des langues. Autour de la notion de responsabilité*. Paris : Didier.
- Beacco, J.-C., Chiss, J.-L., Cicurel, F. & Véronique, D. (dir.). 2005. *Les cultures éducatives et linguistiques dans l'enseignement des langues*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Beaud, S. & Weber, F. [1997] 2010. *Guide de l'enquête de terrain*. Paris : La découverte.
- Becker, H. S. 1986. Biographie et mosaïque scientifique. *Actes de la recherche en sciences sociales*, n° 62-63, pp. 105-110. En ligne : http://www.persee.fr/doc/arss_0335-5322_1986_num_62_1_2323
- Behra, S. & Macaire, D. 2017. Souvenirs et croyances sur les langues et leur apprentissage chez des futurs enseignants en formation. *Études en Didactique des Langues*, n° 28, pp. 115-136.
- Belting, H. [2001] 2004. *Pour une anthropologie des images* (traduit de l'allemand par J. Torrent). Paris : Gallimard.
- Benjamin, W. [1935] 2000. L'œuvre d'art à l'ère de sa reproductibilité technique (traduit de l'allemand par R. Rochlitz). In Benjamin, W. *Œuvres*. Tome 3. Paris : Gallimard, pp. 67-113.
- Bento, M. 2015. Manuels de français langue étrangère et pratiques des enseignants. *Recherches en didactique des langues et des cultures*, n° 12-2. En ligne : <https://doi.org/10.4000/rdlc.739>
- Bento, M. 2019. Pour une évaluation professionnalisante et bienveillante à l'université. Exemple dans un cours de didactique du français langue étrangère. *Contextes et didactiques*, n° 13. En ligne : <https://doi.org/10.4000/ced.859>
- Benveniste, É. [1958] 1966. De la subjectivité dans le langage. *Problèmes de linguistique générale*. Paris : Gallimard, pp. 258-266.
- Berchoud, M. 2013a. Présentation. In Berchoud, M. (dir.). *L'intime et l'apprendre : La question des langues vivantes*. Berne : Peter Lang, pp. 5-27.
- Berchoud, M. 2013b. L'intime, l'écrit, l'apprendre – des représentations aux parcours d'apprentissage, éclairages singuliers. In Berchoud, M. (dir.). *L'intime et l'apprendre : La question des langues vivantes*. Berne : Peter Lang, pp. 147-168.
- Berchoud, M., Mallet, C. & Rui, B. 2013. Notions et pratiques en dialogue. In M. Berchoud (dir.). *L'intime et l'apprendre : La question des langues vivantes*. Berne : Peter Lang, pp. 29-33.
- Berdal-Masuy, F. (dir.). 2018. *Émotissage. Les émotions dans l'apprentissage des langues*, Louvain : Presses Universitaires de Louvain.
- Berlou, F. 2019. « Raconter son histoire avec les langues » – un module en formation initiale de professeurs des écoles comme premiers pas vers une réflexivité plurilingue. *Colloque*

- Didactique des langues et plurilinguisme. 30 ans de recherche*, 14 novembre 2019. Grenoble : Université Grenoble Alpes.
- Bernard, F.-X. & Fluckiger, C. 2019. Innovation technologique, innovation pédagogique : éclairage de recherches empiriques en science de l'éducation. *Spirale*, n° 63, pp. 3-9.
- Bertaux, D. [1997] 2003. *Les récits de vie*. Paris : Nathan.
- Besse, H. 1985. *Méthodes et pratiques des manuels de langue*. Paris : Didier.
- Besse, H. 1989. L'hypothèse, la règle et la loi. *Le français dans le monde – Recherches et applications*, février-mars 1989, pp. 103-112.
- Besse, H. 1991. (Pré)conceptions et finalités des techniques d'enseignement de la grammaire d'une langue seconde ou étrangère. *Triangle*, n° 8, pp. 75-86.
- Betton, E. & Pondaven, J. 2019. Les technologies numériques, une innovation pédagogique ? Éditorial. *Éducation permanente*, n° 219, pp. 5-17.
- Bibauw, S. 2010. Écriture réflexive et réflexion critique dans l'exercice du compte rendu. *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, n° 26. En ligne : 10.4000/ripes.358.
- Bibauw, S. & Dufays, J.-L. 2010. Les pratiques d'écriture réflexive en contexte de formation générale. *Repères pédagogiques*, n° 2, pp. 13-30. En ligne : <https://serge.bibauw.be/publication/bibauw-dufays-2010/>
- Bigot, V. 1996. Converser en classe de langue : mythe ou réalité ? *Les Carnets du Cediscor*, n° 4, pp. 33-46.
- Bigot, V. 2002. *Lieux et modes de construction de la relation interpersonnelle en contexte didactique. Analyses d'interactions verbales en cours de français langue étrangère*. Thèse de doctorat. Paris : Université Sorbonne Nouvelle. En ligne : <http://www.univ-paris3.fr/bigot-violaine-29398.kjsp>
- Bigot, V. 2005a. Quelques questions de méthodes pour une recherche sur la construction de la relation interpersonnelle en classe de langue. Primauté des données et construction de savoirs. *Le français dans le monde – Recherches et applications*, juillet 2005, pp. 42-53.
- Bigot, V. 2005b. Négociation de la relation et processus d'appropriation en classe de langue. *Acquisition et Interaction en Langue Étrangère*, n° 22, pp. 17-44. En ligne : <https://aile.revues.org/1716>
- Bigot, V. 2016. L'analyse des interactions didactiques dans la formation initiale des enseignants de français langue seconde. *Communiquer*, n° 18. En ligne : <https://doi.org/10.4000/communiquer.2006>
- Bigot, V. & Cadet, L. 2011. Comment la prise en compte des discours d'enseignants sur leurs pratiques renouvelle-t-elle l'analyse des interactions didactiques en classe de langue ? In Bigot, V. & Cadet, L. (dir.). *Discours d'enseignants sur leur action en classe. Enjeux théoriques et enjeux de formation*. Paris : Riveneuve Éditions, pp. 11-29.
- Bigot, V. & Cadet, L. (dir.). 2011. *Discours d'enseignants sur leur action en classe. Enjeux théoriques et enjeux de formation*. Paris : Riveneuve Éditions.
- Billiez, J. 2013. Chemin faisant sur la voie du plurilinguisme. In Bigot, V., Bretegnier, A. & Vasseur, M. (dir.). *Vers le plurilinguisme ? Vingt ans après*. Paris : Éditions des Archives Contemporaines, pp. 19-24.
- Billiez, J. & Millet, A. 2001. Représentations sociales : trajets théoriques et méthodologiques. In Moore, D. (dir.). *Les représentations des langues et de leur apprentissage. Références, modèles, données et méthodes*, Paris : Didier, pp. 32-49.

- Bishop, M.-F. & Cadet, L. 2007. Les écritures réflexives en formation élémentaire et professionnelle constituent-elles un genre ? *Les Cahiers Théodile*, n° 7, pp.7-32.
- Blanc, N. 2003. *L'image support de médiation pour l'enseignement/apprentissages précoce des langues étrangères – Conception et utilisation d'un matériel expérimental pour l'enseignement du FLE aux enfants de 5 à 10 ans*. Thèse de doctorat. Grenoble : Université Stendhal Grenoble 3.
- Blanc, N. 2011. Savoirs en (inter)action et identité socio-discursive en construction dans le mémoire professionnel. *Lidil*, n° 43, pp. 133-147. En ligne : <https://doi.org/10.4000/lidil.3119>
- Blanchet, P. 2000. *La linguistique de terrain. Méthode et théorie. Une approche ethno-sociolinguistique*. Rennes : Presses Universitaires de Rennes.
- Blanchet, P. 2011a. Nécessité d'une réflexion épistémologique. In P. Blanchet & P. Chardenet (dir.). *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures. Approches contextualisées*. Paris : Éditions des archives contemporaines et Montréal : Agence Universitaire de la Francophonie, pp. 9-19.
- Blanchet, P. 2011b. Un portfolio n'est pas un portefeuille... Réflexions sur l'humanisation des « compétences » plurilingues et interculturelles. In Molinié, M. (dir.). *Démarches portfolio en didactique des langues et des cultures : enjeux de formation par la recherche action*. Cergy-Pontoise : CRTF, pp. 9-17.
- Blanchet, P. & Chardenet, P. 2011a. Introduction générale. In P. Blanchet & P. Chardenet (dir.). *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures. Approches contextualisées*. Paris : Éditions des archives contemporaines et Montréal : Agence Universitaire de la Francophonie, pp. 1-3.
- Blanchet, P. & Chardenet, P. 2011b. Introduction à la partie Cadre épistémologique et principes théoriques. In Blanchet, P. & Chardenet, P. (dir.). *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures. Approches contextualisées*. Paris : Éditions des archives contemporaines et Montréal : Agence Universitaire de la Francophonie, pp. 7-8.
- Blanchet, P. & Clerc Conan, S. 2018. *Je n'ai plus osé ouvrir la bouche... Témoignages de glottophobie vécue et moyens de se défendre, Textes réunis, présentés et commentés par Blanchet P. et Clerc Conan S.* Limoges : Lambert-Lucas.
- Blanchet, P. & Coste, D. 2010. Sur quelques parcours de la notion d' « interculturalité » : Analyses et propositions dans le cadre d'une didactique de la pluralité linguistique et culturelle. In Blanchet, P. & Coste, D. avec la collaboration de Hoteit, S. (dir.). *Regards critiques sur la notion d'« interculturalité ». Pour une didactique de la pluralité linguistique et culturelle*. Paris : L'Harmattan, pp. 7-27.
- Blanchet, P. & Coste, D. avec la collaboration de Hoteit, S. (dir.). 2010. *Regards critiques sur la notion d'« interculturalité ». Pour une didactique de la pluralité linguistique et culturelle*. Paris : L'Harmattan.
- Blandin, B. 2004. La relation pédagogique à distance : que nous apprend Goffman? *Distances et Savoirs*, n° 2-2/3, pp. 357-381.
- Blin, B. 2008. *L'implication de l'imaginaire dans l'interaction didactique en classe de langues*. Thèse de doctorat. Antilles-Guyane : Université des Antilles et de la Guyane.
- Blondel, É. 1994. *Les notices de catalogues d'exposition de peinture. Analyse linguistique, logico-discursive et typologie*. Thèse de doctorat. Paris : Université Sorbonne Nouvelle.
- Bloomfield, L. 1933. *Language*. New York : Henry Holt.
- Boch, F., Frier, C. & Rinck, F. (dir.). 2021. *Littéracie et démarches pédagogiques engageantes, Le français aujourd'hui*, n° 212.

- Bogaards, P. 1988. *Aptitude et affectivité dans l'apprentissage des langues étrangères*. Paris : Hatier.
- Bonfils, P. 2020. Repenser les dispositifs de formation à l'aune de la pandémie ? *Distances et médiations des savoirs*, n° 31. En ligne : <https://doi.org/10.4000/dms.5583>
- Bonnéry, S. & Deslyper, R. (dir.). 2020. *Scolarisation de l'art, artistisation de l'école. Enquêtes sur l'éducation artistique et culturelle. Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs*, hors-série n° 7. En ligne : <https://journals.openedition.org/cres/4217>
- Bonu, B., Mondada, L. & Relieu, M. 1994. Catégorisation : l'approche de Sacks. In Quéré, L., Widmer, J. & Fradin, B. (dir.). *L'enquête sur les catégories : de Durkheim à Sacks*. Paris : EHESS, pp. 129-148.
- Bordeaux, M.-C. & Deschamps, F. 2013. *Éducation artistique, l'éternel retour ?* Toulouse : Éditions de l'attribut.
- Borg, S. 2003. Teacher cognition in language teaching: A review of research on what language teachers think, know, believe, and do. *Language teaching*, n° 36-2, pp. 81-109. En ligne : <https://doi.org/10.1017/S0261444803001903>
- Borg, S. & Al-Busaidi, S. 2012. Teachers' beliefs about learner autonomy. *ELT Journal*, n° 66-3, pp. 283-29.
- Borgé, N. 2015a. *Réception, médiation et expérience esthétiques des œuvres d'art dans des classes de français comme langue étrangère de niveau avancé*. Thèse de doctorat. Paris : Université Sorbonne Nouvelle.
- Borgé, N. 2015b. Réception esthétique des œuvres littéraires et artistiques et répertoire lexical des affects dans des classes universitaires de français comme langue étrangère. *Synergies Portugal*, n° 3, pp. 85-100.
- Borgé, N. 2018. Médiation langagière et interculturelle de l'œuvre d'art plastique et chorégraphique dans des dispositifs d'apprentissage de français comme langue étrangère. *Recherches en didactique des langues et des cultures*, n° 15-3. En ligne : <https://doi.org/10.4000/rdlc.3365>
- Borgé, N. 2020. Langages photographiques et mobilités en didactique des langues et des cultures. *Le français dans le monde – Recherches et applications*, n° 68, pp. 55-66.
- Bosredon, B. 1997. *Les titres de tableaux. Une pragmatique de l'identification*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Boucharéchas, M. 2019. *Relation interpersonnelle entre enseignant et apprenants en FLSco. Un paradoxe entre autorité et proximité*. Mémoire de Master 2. Grenoble : Université Grenoble Alpes.
- Boulton, A. & Tyne, H. 2014. *Des documents authentiques aux corpus : démarches pour l'apprentissage des langues*. Paris : Didier.
- Bourdaï, A. & Guichon, N. 2020. Représentations et usages du traducteur en ligne par les lycéens. *Alsic*, n° 23-1. En ligne : <https://doi.org/10.4000/alsic.4533>
- Bourdieu, P. 1979. *La Distinction. Critique sociale du jugement*. Paris : Les éditions de Minuit.
- Bourdieu, P. & Darbel, A., avec la collaboration de Schnapper, D. [1966] 2007. *L'amour de l'art. Les musées d'art européens et leur public*. 2ème édition revue et augmentée. Paris : Les éditions de Minuit.
- Bouvier, B. 2009. Étudier le chinois à l'université : autopsie d'un imaginaire. In Auger, N., Dervin, F. & Suomela-Salma, E. (dir.). *Pour une didactique des imaginaires dans l'enseignement-apprentissage des langues étrangères*. Paris : L'Harmattan, pp. 93-112.

- Boyer, H. 2001. L'incontournable paradigme des représentations partagées dans le traitement de la compétence culturelle en français langue étrangère. *Études de linguistique appliquée*, n° 123-124(3), pp. 333-340. En ligne : <https://doi.org/10.3917/ela.123.0333>
- Boyer, H. 2015. « Vous venez d'où pour avoir cet accent ? ». *Lengas*, n° 77. En ligne : <https://doi.org/10.4000/lengas.868>
- Branca-Rosoff, S. 1996. Les imaginaires des langues. In Boyer, H. (dir.). *Sociolinguistique, Territoire et objets*. Lausanne : Delachaux et Niestlé, pp. 77-114.
- Breidenbach, J. & Nyíri, P. 2009. *Seeing culture everywhere. From genocide to consumer habits*. Seattle & Londres : University of Washington Press.
- Bretegnier, A. 2011. Histoires de langues en formation. Construire une démarche de recherche-intervention alterréflexive. *Carnets d'Atelier de sociolinguistique*, n° 4, pp. 34-63.
- Bretegnier, A. 2014. Une réflexivité éthique comme « macro-compétence » professionnelle des enseignants/formateurs de langue(s) : vers une conception plus opérationnelle. In Causa, M., Galligani, S. & Vlad, M. (dir.). *Formation et pratiques enseignantes en contextes pluriels*. Paris : Riveneuve éditions, pp. 273-290.
- Bretegnier, A. 2016. *Imaginaires plurilingues en situations de pluralités linguistiques inégalitaires*. Habilitation à diriger des recherches. Le Mans : Université du Maine.
- Briançon, M. 2019. *Le sens de l'altérité en éducation. Enjeux, formes, processus, pensées et transferts*. Londres ISTE éditions.
- Brotcorne, P. 2019. Pour une approche systémique des inégalités numériques parmi les jeunes en âge scolaire. *Nouveaux Cahiers de la Recherche en Éducation*, n° 21,-3, pp. 135-154. En ligne : <https://doi.org/10.7202/1067712ar>
- Brown, P. & Levinson, S. C. 1987. *Politeness: some universals in language use*. Cambridge : Cambridge University Press.
- Bruner, J. S. 1983. *Le développement de l'enfant. Savoir faire, savoir dire* (traduit de l'anglais par J. Michel & M. Deleau). Paris : Presses Universitaires de France.
- Brunetière, V. 2009. Des normes imaginaires linguistiques à l'œuvre dans les reformulations du langage des enseignants de yoga. *Cahiers de praxématique*, n° 52, pp. 173-202. En ligne : <https://doi.org/10.4000/praxematique.1371>
- Bulea, E. & Bronckart, J.-P. 2012. Les représentations de l'agir enseignant dans le cadre du genre « entretien ». *Raido : Revista do PPG em Letras*, n° 6-11, pp. 131-149. En ligne : <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:81251/ATTACHMENT01>
- Burrows, A. & Miras, G. 2019. Pratiques numériques en langues : de la verbalisation à l'analyse des préoccupations enseignantes. *Alsic*, n° 22-2. En ligne : <https://doi.org/10.4000/alsic.3549>
- Butler, J. 2004. *Le pouvoir des mots. Politique du performative* (traduit de l'anglais par C. Nordmann). Paris : Éditions Amsterdam.
- Byram, M. 1997. *Teaching and assessing intercultural communicative competence*. Clevedon : Multilingual Matters.
- Byram, M. 2017. L'éducation interculturelle : projet et procédures (traduit de l'anglais par J.-C. Beacco). In Beacco J.-C. & Coste D. (dir.). *L'éducation plurilingue et interculturelle. La perspective du Conseil de l'Europe*. Paris : Didier, pp. 102-119.
- Byram, M. & Zarate, G. 1997. Définitions, objectifs et évaluation de la compétence socioculturelle. In Byram M., Zarate G. & Neuner G. (dir.). *La compétence socioculturelle dans l'apprentissage et l'enseignement des langues*. Strasbourg : Conseil de l'Europe, pp. 7-41.

- Byram, M., Barrett, M., Ipgrave, J., Jackson, R. & Méndez García, M. d. C. 2008. *Autobiographie de Rencontres interculturelles. Contexte, concepts et théories*. Strasbourg : Conseil de l'Europe. En ligne : <https://rm.coe.int/contexte-concepts-et-theories-autobiographie-de-rencontres-intercultur/168089eb77>
- Byram, M., Gribkova, B. & Starkey, H. 2002. *Développer la dimension interculturelle de l'enseignement des langues. Une introduction pratique à l'usage des enseignants*. Strasbourg : Conseil de l'Europe. En ligne : <https://rm.coe.int/16802fc3aa>
- Cadet, L. 2014. *De la construction des savoirs à l'interprétation de l'action : les discours de formation, les discours de classe, les discours de retour d'expérience dans la formation et dans la recherche en didactique des langues*. Habilitation à diriger des recherches. Paris : Université Sorbonne Nouvelle.
- Cadet, L. & Carlo, C. 2015. Questions autour des corpus de recherche en didactique des langues. *Recherches en didactique des langues et des cultures*, n° 12-2. En ligne : <https://doi.org/10.4000/rdlc.611>
- 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. (dir.). *Enseigner l'oral en ligne. Une approche multimodale*. Paris : Didier, pp. 243-265.
- Cahour, B. 2014. Démasquer incompréhensions et désaccords interactionnels avec des entretiens « re-situant ». *Le français dans le monde – Recherches et applications*, n° 56, pp. 151-165.
- Caillois, R. [1958] 1967. *Les jeux et les hommes. Le masque et le vertige*. Édition revue et augmentée. Paris : Gallimard.
- Cambra Giné, M. 2003. *Une approche ethnographique de la classe de langue*. Paris : Didier.
- Cambra Giné, M. 2005. L'(auto-)observation et l'analyse de l'interaction en sous-groupes par de futurs enseignants de FLE : l'évolution des représentations. *Le français dans le monde – Recherches et applications*, juillet 2005, pp. 148-159.
- Cambra Giné, M. 2014. De la formation d'enseignants aux représentations et des représentations à la formation. In Causa, M., Galligani, S. & Vlad, M. (dir.). *Formation et pratiques enseignantes en contextes pluriels*. Paris : Riveneuve éditions, pp. 291-313
- Camilleri, C. 1999. Identité personnelle, identité collective : les différentes formes de contact et d'échanges. In Demorgon, J. & Lipiansky, E. M. (dir.). *Guide de l'interculturel en formation*. Paris : Retz, pp. 158-165.
- Campillo-Paquet, V. 2015. « E-maginaires » éducatifs : nécessaires utopies ou inutiles innovations ? *Interfaces numériques*, n° 4-2. En ligne : <http://dx.doi.org/10.25965/interfaces-numeriques.597>
- Candelier, M. 2008. Approches plurielles, didactiques du plurilinguisme : le même et l'autre. *Recherches en didactique des langues et des cultures*, n° 5. En ligne : <https://doi.org/10.4000/rdlc.6289>
- Canut, C. 2000. Subjectivité, imaginaires et fantasmes des langues : la mise en discours « épilinguistique ». *Langage et société*, n° 93, pp. 71-97. En ligne : <https://doi.org/10.3917/lis.093.0071>
- Cappellini, M. 2014. Un forum de discussion en ligne pour le développement de la compétence communicative interculturelle. *Les Cahiers de l'ASDIFLE*, n° 25, pp. 27-40.
- Carbonneau, M. & Héту, J. [1996] 2012. Formation pratique des enseignants et naissance d'une intelligence professionnelle. In Paquay, L. (dir.). *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies ? Quelles compétences ?* Bruxelles : De Boeck, pp. 97-117.

- Caré, J.-M. 1999. Simulations globales et productions romanesques. *Le français dans le monde – Recherches et applications*, janvier 1999, pp. 154-160.
- Caré, J.-M. & Debyser, F. [1978] 1991. *Jeu, langage et créativité. Les jeux dans la classe de français*. Paris : Hachette.
- Caré, J.-M. & Talarico, K. [1983] 1992. *Jeux et techniques d'expression pour la classe de conversation*. Paris : Centre International d'Etudes Pédagogiques.
- Carette, E., Carton, F. & Vlad, M. (dir.). 2011. *Diversités culturelles et enseignement du français dans le monde, Le projet CECA*. Grenoble : Presses Universitaires de Grenoble.
- Carinhas, R., Araújo e Sá, M. H. & Moore, D. 2020. Le partenariat comme déclencheur de la recherche participative dans un projet école-musée-famille pour/par le plurilinguisme. *Recherches en didactique des langues et des cultures*, n° 17-2. En ligne : <https://doi.org/10.4000/rdlc.8112>
- Carlo, C. 2005. Le « naturel didactique » : analyse du répertoire d'un enseignant chevronné. *Le français dans le monde – Recherches et applications*, juillet 2005, pp. 105-113.
- Carlo, C. 2011. Place, forme et rôle des discours sur la pratique enseignante dans les formations initiales en didactique du FLE-FLS : une enquête exploratoire. In Bigot, V. & Cadet, L. (dir.). *Discours d'enseignants sur leur action en classe. Enjeux théoriques et enjeux de formation*. Paris : Riveneuve Éditions, pp. 241-259.
- Carraud, F. 2018. Intervention lors de la table ronde : Observer et analyser des vidéos de classe pour se projeter dans le métier d'enseignant : que faire observer ? Quels types d'analyses mener ? Avec quel outillage théorique et méthodologique ? Rencontre franco-brésilienne Intersens *La vidéo comme outil de formation à la conduite des interactions de classe : observer, analyser, se projeter dans le métier*, 14 décembre 2018. Paris : Université Paris Descartes.
- Castellotti, V. 2010. Attention ! Un plurilinguisme peut en cacher un autre : Enjeux théoriques et didactiques de la notion de pluralité. *Recherches en didactique des langues et des cultures*, n° 7-1, pp. 181-207. En ligne : <https://journals.openedition.org/rdlc/2056>
- Castellotti, V. 2011. Centrer, innover, diversifier ? Quelques paradoxes pour une éducation à / par la dé-centration. *Recherches en didactique des langues et des cultures*, n° 8-1, pp. 115-134. En ligne : <https://doi.org/10.4000/rdlc.2278>
- Castellotti, V. 2013. L'articulation recherche-intervention en DDL: comment (ne pas) en sortir ? In Beacco, J.-C. (dir.). *Éthique et politique en didactique des langues. Autour de la notion de responsabilité*. Paris : Didier, pp. 74-98.
- Castellotti, V. 2014. Vingt ans dans l'évolution de la formation des enseignants de langues. In Causa, M., Galligani, S. & Vlad, M. (dir.). *Formation et pratiques enseignantes en contextes pluriels*. Paris : Riveneuve éditions, pp. 133-139.
- Castellotti, V. 2015. Diversité(s), histoire(s), compréhension...Vers des perspectives relationnelles et alterdidactiques pour l'appropriation des langues. *Recherches en didactique des langues et des cultures*, n° 12-1. En ligne : <https://doi.org/10.4000/rdlc.420>
- Castellotti, V. 2017. *Pour une didactique de l'appropriation. Diversité, compréhension, relation*. Paris : Didier.
- Castellotti, V. 2019. Un questionnement alternatif à la dichotomie utilité/ subjectivité en didactologie-didactique des langues ? *Travaux de didactique du français langue étrangère*, Actes n° 1, pp. 1-15. En ligne : <https://revue-tdfle.fr/pdf/articles/actes-1/161-un-questionnement-alternatif-a-la-dichotomie-utilite-subjectivite-en-didactologie-didactique-des-langues>

- 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*. Strasbourg : Conseil de l'Europe. En ligne : <https://rm.coe.int/representations-sociales-des-langues-et-enseignements/168087458d>
- Castellotti, V. & Moore, D. 2006. Parcours d'expériences plurilingues et conscience réflexive : le portfolio européen des langues pour le collège. *Le français dans le monde – Recherches et applications*, pp. 54-68.
- Castellotti, V. & Moore, D. 2009. Dessins d'enfants et constructions plurilingues : Territoires imagés et parcours imaginés. In Molinié, M. (dir.). *Le dessin réflexif. Élément pour une herméneutique du sujet plurilingue*. Cergy-Pontoise : Université de Cergy-Pontoise, Centre de recherche Textes et francophonies, pp. 45-85.
- Castellotti, V., Coste, D. & Moore, D. 2001. Le proche et le lointain dans les représentations des langues et de leur apprentissage. In Moore, D. (dir.). *Les représentations des langues et de leur apprentissage*. Paris : Didier, pp. 101-131.
- Castoriadis, C. 1975. *L'institution imaginaire de la société*. Paris : Éditions du Seuil.
- Causa, M. 2007. Un outil pour apprendre à se former : le Journal de formation. *Le français dans le monde – Recherches et applications*, n° 41, pp. 169-179.
- Causa, M. 2012. Le répertoire didactique : une notion complexe. In Causa M. (dir.). *Formation initiale et profils d'enseignants de langue. Enjeux et questionnements*. Bruxelles : De Boeck, pp. 15-72.
- Causa, M. & Cadet, L. 2006. Devenir un enseignant réflexif, quel discours ? Quels modèles ? Quelles représentations ? *Le français dans le monde – Recherches et applications*, n° 39, pp. 69-83.
- Causa, M. & Vlad, M. 2008. Être enseignant de langues à l'heure européenne : analyse comparée des représentations, croyances et savoirs des futurs enseignants de français langue étrangère. In Blanchet, P., Moore, D. & Asselah-Rahal, S. (dir.). *Perspectives pour une didactique des langues contextualisée*. Paris : Éditions des archives contemporaines, AUF, pp. 129-141.
- Causa, M. & Stratilaki-Klein, S. (dir.). 2019. *Distance(s) et didactique des langues. L'exemple de l'enseignement bilingue*. Louvain-la-Neuve : EME éditions.
- Causa, M., Galligani, S. & Vlad, M. (dir.). 2014. *Formation et pratiques enseignantes en contextes pluriels*. Paris : Riveneuve éditions.
- Cavalla, C. & Crozier, E. 2005. *Émotions-Sentiments. Nouvelle approche lexicale du FLE*. Grenoble : Presses Universitaires de Grenoble.
- Cavalli, M., Duchêne, A., Elmiger, D., Gajo, L., Marquilló Larruy, M., Matthey, M., Py, B. & Serra, C. 2001. Le bilinguisme : Représentations sociales, discours et contextes. In Moore, D. (dir.). *Les représentations des langues et de leur apprentissage. Références, modèles, données et méthodes*. Paris : Didier, pp. 65-99.
- Caws, C., Hamel, M.-J., Jeanneau, C & Ollivier, C. 2021. *Formation en langues et littérature numérique en contextes ouverts. Une approche socio-interactionnelle*. Paris : Editions des archives contemporaines.
- Cerisier, J.-F. 2015. La forme scolaire à l'épreuve du numérique. Prépublication. En ligne : <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01216702/>
- Chabanne, J.-C. 2012. Introduction. In Chabanne, J.-C, Parayre, M. & Villagordo, É. (dir.). *La rencontre avec l'œuvre. Éprouver, pratiquer, enseigner les arts et la culture*. Paris : L'Harmattan, pp. 7-47.

- Chabanne, J.-C. & Bucheton D. 2002. Introduction. In Chabanne, J.-C. & Bucheton D. (dir.). *Parler et écrire pour penser, apprendre et se construire. L'écrit et l'oral réflexif*. Paris : Presses Universitaires de France, pp. 1-23.
- Chabanne, J.-C. & Dufays, J.-L. 2011. Parler et écrire sur les œuvres littéraires et artistiques : contours et enjeux d'une problématique. *Repères*, n° 43, pp. 7-29.
- Chabanne, J.-C., Parayre, M. & Villagordo, É. 2011. Premiers pas dans la parole sur l'œuvre : observer, interpréter et guider les conduites langagières comme compétence professionnelle. *Repères*, n° 43, pp. 77-97.
- Chabanne, J.-C. & Bucheton, D. (dir.). 2002. *Parler et écrire pour penser, apprendre et se construire. L'écrit et l'oral réflexif*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Chabanne, J.-C., Parayre, M. & Villagordo, É. (dir.). 2011. *La rencontre avec l'œuvre. Éprouver, pratiquer, enseigner les arts et la culture*. Paris : L'Harmattan.
- Chaplier, C. & Lumière, É. (dir.). 2020. *Sens et émotions dans l'enseignement-apprentissage des langues-cultures. Les langues modernes*, n° 2/2020.
- Chaptal, A. 2003. *L'efficacité des technologies éducatives dans l'enseignement scolaire. Analyse critique des approches française et américaine*. Paris : L'Harmattan.
- Chaptal, A. 2009. Les cahiers 24x32 – Mémoire sur la situation des TICE et quelques tendances internationales d'évolution. *Sciences et Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Éducation et la Formation*, n° 16, pp. 43-101.
- Charalampopoulou, C. 2013. L'éducation interculturelle par le biais des musées : revue de littérature. *Congrès de l'Actualité de la Recherche en Éducation et Formation (AREF - AECSE)*, août 2013, Montpellier. En ligne : <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01903145/document>
- Charaudeau, P. 2007. Les stéréotypes, c'est bien. Les imaginaires, c'est mieux. In Boyer H. (dir.). *Stéréotypage, stéréotypes : fonctionnements ordinaires et mises en scène*. Tome 4 : Langue(s), discours. Paris : L'Harmattan, pp. 49-63.
- Chaussecroute, P., Blanchard-Laville, C. & Gavarini, L. 2006. Éthique et recherches cliniques. Entretien. *Recherche et formation*, n° 52, pp. 91-103. En ligne : <https://journals.openedition.org/rechercheformation/1226?>
- Chauvigné, A. 2017. Les arts visuels en cours d'espagnol, *Les Cahiers pédagogiques*, n° 534, pp. 28-30.
- Chave-Dartoën, S., Leguy, C. & Monnerie, D. (dir.). 2012. *Nomination et organisation sociale*. Paris : Armand Colin.
- Chéroux, C. 2009. *Diplopie. L'image photographique à l'ère des médias globalisés. Essai sur le 11 septembre 2001*. Cherbourg : Le Point du jour.
- Cherqui, G. 2021. L'importance de l'EAC dans le processus d'inclusion des élèves allophones. *Conférence finale Pixels on Tour. Inclusion par l'art : quelle place pour le médium photographique ?* le 24 février 2021. Grenoble : DAAC académie de Grenoble.
- Chiss, J.-L. 1989. Revendication d'autonomie et horizon de scientificité en didactique du français. *Langue française*, n° 82, pp. 44-52.
- Chrifi-Alaoui, D. 2009. Les pratiques artistiques. *Les Cahiers pédagogiques*. En ligne : <https://www.cahiers-pedagogiques.com/les-pratiques-artistiques/>
- Cicurel, F. 1985. *Parole sur parole ou le métalangage dans la classe de langue*. Paris : CLE international.

- Cicurel, F. 1990. Éléments d'un rituel communicatif dans les situations d'enseignement. In Dabène, L., Cicurel, F. Lauga-Hamid, M.-C. & Foerster, C. (dir.). *Variations et rituels en classe de langue*. Paris : Hatier, pp. 22-54.
- Cicurel, F. 1991. L'identité discursive d'un apprenant en langue. In Russier, C., Stoffel, H. & Véronique, D. (dir.). *Interactions en langue étrangère*. Aix-en-Provence : Publications de l'université de Provence, pp. 259-269.
- Cicurel, F. 1994. Marques et traces de la position de l'autre dans les discours d'enseignement des langues. *Les Carnets du Cediscor*, n° 2, pp. 93-104.
- Cicurel, F. 1996. L'instabilité énonciative en classe de langue : du statut didactique au statut fictionnel du discours. *Les Carnets du Cediscor*, n° 4, pp. 77-92.
- Cicurel, F. 1999. Littérature, fiction, apprentissage : Le mode fictionnel du discours. *Études de linguistique appliquée*, n° 115, pp. 291-304.
- Cicurel, F. 2000. Manifestation de l'émotion dans l'interaction didactique. In Plantin, C., Doury, M. & Traverso, V. (dir.). *Les émotions dans les interactions (CD-Rom qui accompagne l'ouvrage papier)*. Lyon : Presses Universitaires de Lyon.
- Cicurel, F. 2001. Quand le français langue professionnelle est l'objet de l'interaction. *Les Carnets du Cediscor*, n° 7, pp. 21-36.
- Cicurel, F. 2002. Les réagencements contextuels dans l'enseignement des langues. In Cicurel, F. & Véronique, D. (dir.). *Discours, action et appropriation des langues*. Paris : Presses de la Sorbonne Nouvelle, pp. 179-194.
- Cicurel, F. 2005. La flexibilité communicative. Un atout pour la construction de l'agir enseignant. *Le français dans le monde – Recherches et applications*, juillet 2005, pp. 180-191.
- Cicurel, F. 2007a. À la recherche d'une grammaire de l'agir professoral. In Charolles, M., Fournier, N., Fuchs, C. & Lefevre, F. (dir.). *Parcours de la phrase. Mélanges offerts à Pierre le Goffic*. Paris : Ophrys, pp. 213-225.
- Cicurel, F. 2007b. L'agir professoral, une routine ou une action à haut risque ? In Plazaola Giger, I. & Stroumza, K. (dir.). *Paroles de praticiens et description de l'activité*. Paris : De Boeck, pp. 15-36.
- Cicurel, F. 2011a. *Les interactions dans l'enseignement des langues. Agir professoral et pratiques de classe*. Paris : Didier.
- Cicurel, F. 2011b. Les interactions en situation d'enseignement-apprentissage : observer, transcrire, analyser. In Blanchet, P. & Chardenet, P. (dir.). *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures. Approches contextualisées*. Paris : Éditions des archives contemporaines & Montréal : Agence Universitaire de la Francophonie, pp. 323-335.
- Cicurel, F. 2013. L'agir professoral entre genre professionnel, cultures éducatives et expression du « soi ». *Synergies Pays Scandinaves*, n°8, pp. 19-33. En ligne : <https://gerflint.fr/Base/Paysscandinaves8/Cicurel.pdf>
- Cicurel, F. 2015a. De l'interaction à la réflexivité: inventivité des pratiques et ressources pour l'action. In Defays, J.-M. *Faits et gestes de la didactique du français langue étrangère et seconde de 1995 à 2015*. Louvain-la-Neuve : EME éditions, pp. 37-52.
- Cicurel, F. 2015b. Vers une conceptualisation de l'action en didactique des langues. *Le français aujourd'hui*, n° 188, pp. 41-52. En ligne : <https://doi.org/10.3917/lfa.188.0041>
- Cicurel, F. 2016. Reconfigurer l'action enseignante pour la (re) découvrir : traces du répertoire didactique évolutif. *Phronesis*, n° 5(3-4), pp. 16-27. En ligne : <https://doi.org/10.7202/1039083ar>

- Cicurel, F. 2019a. Pour une archéologie des pratiques enseignantes. *Éducation et didactique*, n° 13-1, pp. 117-121. En ligne : <https://doi.org/10.4000/educationdidactique.3913>
- Cicurel, F. 2019b. L'obscur objet du désir d'enseigner. *Travaux de didactique du français langue étrangère*, Actes n° 1, pp. 1-16. En ligne : https://doi.org/10.34745/numerev_1343
- Cicurel, F. & Rivière, V. 2008. De l'interaction en classe à l'action revécue : le clair-obscur de l'action enseignante. In Filliettaz, L. & Schubauer-Leoni, M.-L. (dir.). *Processus interactionnels et situations éducatives*. Bruxelles : De Boeck, pp. 255-273.
- Cicurel, F. & Spaëth, V. 2017. Présentation. *Le français dans le monde – Recherches et applications*, n° 62, pp. 8-18.
- Cicurel, F. & Blondel, E. (dir.). 1996. *La construction interactive des discours de la classe de langue. Les Carnets du Cediscor*, n° 4.
- Cicurel, F. & Bigot, V. (dir.). 2005. *Les interactions en classe de langue. Le français dans le monde – Recherches et applications*, juillet 2005.
- Cicurel, F. & Spaëth, V. (dir.). 2017. *Agir éthique en didactique du FLE/FLS. Le français dans le monde – Recherches et applications*, n° 62.
- Ciekanski, M. 2014. Développer la compétence (inter)culturelle des enseignants de FLE en ligne par le biais de l'apprentissage biographique. In Causa, M., Galligani, S. & Vlad, M. (dir.). *Formation et pratiques enseignantes en contextes pluriels*. Paris : Riveneuve éditions, pp. 229-249.
- Clot, Y. & Faïta, D. 2000. Genres et styles en analyse du travail. Concepts et méthodes. *Travailler*, n° 6, pp. 7-42. En ligne : <http://psychanalyse.cnam.fr/revue-travailler/presentation-et-sommaire/numero-4/theorie-genres-et-styles-en-analyse-du-travail-concepts-et-m-thodes--467242.kjsp>
- Coavoux, S. 2015. L'engagement corporel des visiteurs de musée. In Jacquot, L. & Leveratto, J.-M. (dir.). *Relire Durkheim et Mauss. Émotions : religions, arts, politiques*. Nancy : Presses Universitaires de Nancy, pp. 187-201.
- Coavoux, S. 2016. *Sociologie de l'expérience esthétique. Contextes et dispositions dans les réceptions muséales d'un tableau de maître*. Thèse de doctorat. Lyon : ENS Lyon.
- Coavoux, S. 2018. « On apprend à regarder la peinture ». Des textes de médiation didactiques au musée d'art. *Médiation et information*, n° 42-43, pp. 119-132.
- Coñaniz, A. 2001. *Apprentissage des langues et subjectivité*. Paris : L'Harmattan
- Coissard, S. 2012. *Les (vraies !) histoires de l'art*. Paris : Palette.
- Collier, J. & Collier, M. [1967] 1986. *Visual Anthropology. Photography as a Research Method*. Albuquerque : University of New Mexico Press.
- Collin, S. & Brotcorne, P. 2019. Contribution d'une approche sociocritique à l'étude des effets du numérique en éducation. In Baron, G.-L. & Depover, C. (dir.). *Les effets du numérique sur l'éducation. Regards sur une saga contemporaine*. Villeneuve d'Ascq : Presses universitaires du Septentrion, pp. 229-243.
- Collin, S., Guichon, N. & Ntebutse, J.-G. 2015. Une approche sociocritique des usages numériques en éducation. *Sciences et technologies de l'information et de la communication pour l'éducation et la formation (Sticef)*, n° 22, pp. 89-118. En ligne : http://sticef.univ-lemans.fr/num/vol2015/01-collin/sticef_2015_collin_01p.pdf
- Combe, C. 2020. Former de futurs professionnels du FLE au genre du e-portfolio. Une étude exploratoire. In von Münchow, P. & Rentel, N. (dir.). *Enjeux et défis du numérique pour l'enseignement universitaire*. Berne : Peter Lang, pp. 93-117.

- Conseil de l'Europe, 2001. *Un Cadre européen commun de référence pour les langues. Apprendre, enseigner, évaluer*. Strasbourg : Conseil de l'Europe, Division des politiques linguistiques. En ligne : www.coe.int/t/dg4/linguistic/source/framework_FR.pdf
- Conseil de l'Europe, 2008. *Livre blanc sur le dialogue interculturel. « Vivre ensemble dans l'égalité »*. Strasbourg : Conseil de l'Europe, Division des politiques linguistiques. En ligne : https://www.coe.int/t/dg4/intercultural/source/white%20paper_final_revised_fr.pdf
- Conti, V., Johnsen, L. A. & de Pietro, J.-F. (dir.). 2019. *Des mots et des langues qui nous parlent... Représentations langagières, enseignement et apprentissage*. Neuchâtel : IRDP.
- Corbin, H. 1958. *L'imagination créatrice dans le soufisme d'Ibn Arabi*. Paris : Flammarion.
- Cordier, A. 2011a. *Imaginaires, représentations, pratiques formelles et non formelles de la recherche d'information sur Internet. Le cas d'élèves de 6ème et de professeurs documentalistes*. Thèse de doctorat. Lille : Université Charles de Gaulle - Lille III. En ligne : <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00737637/document>
- Cordier, A. 2011b. Le chercheur confronté au duo pratique-imaginaire. *Études de communication*, n° 37, pp. 177-190. En ligne : <https://journals.openedition.org/edc/3224?lang=fr>
- Cordier, A. 2017a. Les enseignants, pris dans des injonctions paradoxales. *Hermès, La Revue*, n° 78, pp. 178-189. En ligne : <https://www.cairn.info/revue-hermes-la-revue-2017-2-page-179.htm>
- Cordier, A. 2017b. Écrire l'information : la translittéracie, un levier pour (ré-)concilier formes sociales et formes scolaires. *Le français aujourd'hui*, n° 196, pp. 35-44. En ligne : <https://doi.org/10.3917/lfa.196.0035>
- Cormanski, A. 2005. *Techniques dramatiques. Activités d'expression orale*. Paris : Hachette.
- Corroy, L. 2016. Éducation aux médias, citoyenneté et créativité, les enjeux de l'éducation aux médias au XXIe siècle. In Corroy, L. & Jehel, S. (dir.). *Stéréotypes, discriminations et éducation aux médias*. Paris : L'Harmattan, pp. 127-137.
- Corroy, L. 2017. Penser la relation entre éducation et médias, les apports de Louis Porcher. *Les Cahiers de l'Asdifle*, n° 28, pp. 82- 93.
- Coste, D. 1975. Les piétinements de l'image. *Études de linguistique appliquée*, n° 17, pp. 5-28.
- Coste, D. 1991. Le fictionnel ordinaire des discours d'apprenants. In Russier, C., Stoffel, H. & Véronique, D. (dir.). *Interactions en langue étrangère*. Aix-en-Provence : Publications de l'Université de Provence, pp. 245-248.
- Coste, D. 2006. Pluralité des langues, diversité des contextes : quels enjeux pour le français ? In Castellotti, V. & Chlabi, H. (dir.). *Le français langue étrangère et seconde : Des paysages didactiques en contexte*. Paris : L'Harmattan, pp. 11-25.
- Coste, D. 2013. La didactique des langues entre pôles d'attraction et lignes de fracture. In Beacco, J.-C. (dir.). 2013. *Éthique et politique en didactique des langues. Autour de la notion de responsabilité*. Paris : Didier, pp. 36-73.
- Coste, D. 2019. Savoir prendre ses distances. In Causa, M. & Stratilaki-Klein, S. (dir.). 2019. *Distance(s) et didactique des langues. L'exemple de l'enseignement bilingue*. Louvain-la-Neuve : EME éditions, pp. 27-53.
- Coste, D., Moore, D. & Zarate, G. [1997] 2009. *Compétence plurilingue et pluriculturelle*. Version révisée et enrichie d'un avant-propos et d'une bibliographie complémentaire. Strasbourg : Conseil de l'Europe, Division des politiques linguistiques. En ligne : <https://rm.coe.int/168069d29c>

- Courtine, J.-J. 2011. *Déchiffrer le corps. Penser avec Foucault*. Grenoble : Éditions Jérôme Million.
- Couture, H. 2020. *Discours, imaginaires et représentations sociales du numérique en éducation : document préparatoire pour le Rapport sur l'état et les besoins de l'éducation 2018-2020*. Études et recherches, Québec : Conseil supérieur de l'éducation. En ligne : <https://www.cse.gouv.qc.ca/wp-content/uploads/2020/05/50-2109-ER-Rep-sociales-numerique-en-education-1.pdf>
- Croze, E. 2021. Covid-19 et passage éclair au distanciel pour les enseignants de langues vivantes du secondaire : une expérience renvoyant à l'irréductible présence en classe de langue. *Distances et médiations des savoirs*, n° 33. En ligne : <https://doi.org/10.4000/dms.6134>
- Cuban, L. 1993. Computers Meet Classroom: Classroom Wins. *Teachers College Record*, n° 95, pp. 185-210.
- Cutrim Schmid, E. 2011. Video-Stimulated Reflection as a Professional Development Tool in Interactive Whiteboard Research. *ReCALL*, n° 23-3, pp. 252-270.
- Dabène, L. 1984. Communication et métacommunication dans la classe de langue étrangère. In Centre de didactique du français (dir.). *Interactions. Les échanges langagiers en classe de langue*. Grenoble : Ellug, université de Grenoble 3, pp. 129-138.
- Dabène, L. 1994. *Repères sociolinguistiques pour l'enseignement des langues*. Paris : Hachette.
- Dagenais, D. 2012. Littératies multimodales et perspectives critiques. *Recherches en didactique des langues et des cultures*, n° 9-2, pp. 15-46. En ligne : <http://journals.openedition.org/rdlc/2338>
- Dagenais, D. & Moore, D. 2004. Représentations ordinaires du plurilinguisme, transmission des langues et apprentissages chez des enfants, en France et au Canada. *Langages*, n° 154, pp. 34-46. En ligne : <https://doi.org/10.3406/lgce.2004.945>
- Damasio, A. R. [1994] 2010. *L'erreur de Descartes. La raison des émotions* (traduit de l'anglais par M. Blanc). Paris : Odile Jacob.
- Damasio, A. R. [1999] 2002. *Le sentiment même de soi. Corps, émotions, conscience* (traduit de l'anglais par C. Larssonneur et C. Tiercelin). Paris : Odile Jacob.
- David, C. 2016. Étudiants de Master et apprenants de FLE : Une expérience de tutorat. *Le français dans le monde*, n° 407, pp. 36-37.
- De Koninck, T. 2010. *Philosophie de l'éducation pour l'avenir*. Laval : Presses Universitaires de Laval.
- de Munck, J. 2011. Les trois dimensions de la sociologie critique. *SociologieS*, La recherche en actes. En ligne : <https://doi.org/10.4000/sociologies.3576>
- de Pietro, J.-F., Matthey, M. & Py, B. [1989] 2004. Acquisition et contrat didactique : les séquences potentiellement acquisitionnelles dans la conversation exolingue. In Gajo, L., Matthey, M., Moore, D. & Serra, C. (dir.). *Un parcours au contact des langues. Textes de Bernard Py commentés*. Didier, Paris, pp. 79-93.
- Debono, M., Huver, E. Peigné, C. 2013. Figures et traitements de la diversité. Vers une diversité diversitaire en didactiques des langues ? *Recherches en didactique des langues et des cultures*, n° 10-3 En ligne : <https://doi.org/10.4000/rdlc.2570>
- Debyser, F. & Yaiche, F. 1986. *L'immeuble*. Paris : Hachette.
- Degache, C. & da Silva, R. C. 2020. Détours artistiques et pratiques translinguistiques au sein d'un scénario télécollaboratif inspiré par le cinéma. *Alsic*, n° 23-2. En ligne : <https://doi.org/10.4000/alsic.4857>

- Dejean, C. & Sarré, C. 2017. Favoriser l'engagement interactionnel des apprenants dans les échanges synchrones. In Guichon, N. & Tellier, M. (dir.). *Enseigner l'oral en ligne. Une approche multimodale*. Paris : Didier, pp. 151-183.
- Dejean-Thircuir, C. & Mangenot, F. 2006a. Les échanges en ligne dans l'apprentissage et la formation : Cadrage et présentation. *Le français dans le monde – Recherches et applications*, juillet 2006, pp. 5-13.
- Dejean-Thircuir, C. & Mangenot, F. 2006b. Pairs ou tutrices ? Pluralité des positionnements d'étudiantes de maîtrise FLE lors d'interactions en ligne avec des apprenants australiens. *Le français dans le monde – Recherches et applications*, juillet 2006, pp. 75-87.
- Dejean-Thircuir, C. & Mangenot, F. 2014. Apports et limites des tâches web 2.0 dans un projet de télécollaboration asymétrique. *Canadian Journal of Learning and Technology*, n° 40-3. En ligne : <https://www.cjlt.ca/index.php/cjlt/article/view/26291/19473>
- Dejean-Thircuir, C., Guichon, N. & Nicolaev, V. 2010. Compétences interactionnelles des tuteurs dans des échanges vidéographiques synchrones. *Distances et savoirs*, n° 8-3, pp. 377-393.
- Delacour, G. 2012. Vers l'accident didactique. In Vinatier, I. (dir.). *Réflexivité et développement professionnel. Une orientation pour la formation*. Toulouse : Octares éditions, pp. 13-33.
- Delarue-Breton, C. 2021. Des conceptions scolaires de la langue en tension : l'exemple du programme de 2015 pour l'école primaire et le collège. *Glottopol*, n° 35, pp. 8-22. En ligne : http://glottopol.univ-rouen.fr/telecharger/numero_35/gpl35_01delaruebreton.pdf
- Delarue-Breton, C. & Bautier, E. (dir.). 2021. La langue à l'école, de l'institution à la classe : quelles conceptions, quelles normes, pour quels usages ? *Glottopol*, n° 35. En ligne : http://glottopol.univ-rouen.fr/numero_35
- Delorme, V. & Gageot, N. 2017. Ateliers de conversation et démarche qualité au CRL : vers la construction d'une culture commune. *Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité*, n° 36-1. En ligne : <http://journals.openedition.org/apliut/5587>
- Delorme, V. & Nicolas, L. 2017. Représentations stéréotypées dans le discours des futurs enseignants. *Études en Didactique des Langues*, n° 28, pp. 151-162.
- Delory-Momberger, C. 2005. *Histoire de vie et recherche biographique en éducation*. Paris : Anthropos.
- Delory-Momberger, C. 2014. Biographie, socialisation, formation. *L'orientation scolaire et professionnelle*, n° 33-4. En ligne : <https://doi.org/10.4000/osp.251>
- Demaizière, F. & Zourou, K. (dir.). 2012. *Médias sociaux et apprentissage des langues : (r)évolution ?* Alsic, n° 15-1. En ligne : <https://doi.org/10.4000/alsic.2399>
- Démoris, R. & Ferran, F. 2001. *La peinture en procès. L'invention de la critique d'art au siècle des Lumières*. Paris : Presses de la Sorbonne Nouvelle.
- Denier, C. 2020. *L'atelier de conversation. Conseils, pistes et outils*. Grenoble : PUG.
- Denimal, A., Djordjevic Léonard, K. & Pivot, B. (dir.). 2019. *Désir de langues, subjectivité et rapports au savoir : les langues n'ont-elles pour vocation que d'être utiles ? Travaux de didactique du français langue étrangère*, n° 44. En ligne : <https://revue-tdfle.fr/numeros/44-actes-1-desir-de-langues-subjectivite-et-rapports-au-savoir-les-langues-n-ont-elles-pour-vocation-que-d-etre-utiles>
- Denouël, J. 2019. D'une approche sociocritique à une approche sociotechnique critique des usages numériques en éducation. *Formation et Profession*, n° 27-3, pp. 36-48.
- Denouël, J. & Granjon, F. (dir.). 2011. *Communiquer à l'ère numérique. Regards croisés sur la sociologie des usages*. Paris : Éd. Transvalor/Presses des Mines.

- Deprez, C. 1996. Parler de soi, parler de son bilinguisme. *Acquisition et interaction en langue étrangère*, n° 7, pp. 155-180. En ligne : <https://doi.org/10.4000/aile.4919>
- Derivry-Plard, M. 2008. Comment les étudiants se représentent-ils leurs enseignants de langue étrangère ? In Martinez, P., Moore, D. & Spaëth, V. (dir.). *Plurilinguismes et enseignement. Identités en construction*. Paris : Riveneuve éditions, pp. 141-152.
- Dervin, F. 2008. Le Français Lingua Franca, un idéal de communication interculturelle inexploré ? *Synergies Europe*, n° 3, pp. 139-154.
- Dervin, F. 2009. Approches dialogiques et énonciatives de l'interculturel : pour une didactique des langues et de l'identité mouvante des sujets. *Synergies Roumanie*, n° 4, pp. 165-178.
- Dervin, F. 2011. A plea for change in research on intercultural discourses: A 'liquid' approach to the study of the acculturation of Chinese students. *Journal of Multicultural Discourses*, n° 6-1, pp. 37-52.
- Dervin, F. 2012. *Impostures interculturelles*. Paris : L'Harmattan.
- Dervin, F. 2015. *La Chine autrement. Perspectives critiques interculturelles*. Paris: L'Harmattan.
- Dervin, F. 2016. *Interculturality in education. A Theoretical and Methodological Toolbox*. Basingstoke : Palgrave Macmillan.
- Dervin, F. & Auger, N. 2019. Les nouvelles voix/voies de l'interculturel. *Le langage et l'homme*, n° 541, pp. 7-10.
- Dervin, F. & Suomela-Salmi, E. 2009. Déconditionner pour reconconditionner : discours contradictoires et co-construits d'apprenants-experts en langues sur l'interculturalité. In Auger, N., Dervin, F. & Suomela-Salma, E. (dir.). *Pour une didactique des imaginaires dans l'enseignement-apprentissage des langues étrangères*. Paris : L'Harmattan, pp. 113-131.
- Dervin, F., Auger, N. & Suomela-Salmi, E. 2009. Argumentaire et introduction à l'ouvrage. In Auger N., Dervin F. & Suomela-Salmi E. (dir.). *Pour une didactique des imaginaires dans l'enseignement-apprentissage des langues étrangères*. Paris : L'Harmattan, pp. 9-16.
- Dervin, F., Moloney, R. & Simpson, A. 2020. Going forward with Intercultural Competence (IC) in teacher education and training: beyond the 'walls built by ghosts'? In Dervin, F., Moloney, R. & Simpson, A. (dir.). *Intercultural competence in the work of teachers. Confronting ideologies and practices*. Abingdon, Oxon : Routledge, pp. 3-16.
- Dervin, F. (dir.). 2013. *Le concept de culture. Comprendre et maîtriser ses détournements et manipulations*. Paris : L'Harmattan.
- Desjardins, J. & Boudreau, A. 2012. Les écrits réflexifs en formation : de la pratique des étudiants à la nécessité d'une cohérence programme. In Tardif, M. (dir.). *Le virage réflexif en éducation : Où en sommes-nous 30 ans après Schön ?* Bruxelles : De Boeck Supérieur, pp. 161-177.
- Develotte, C. 2007. Aspects interculturels de l'enseignement/apprentissage en ligne : le cas du programme franco-australien « Le français en (première) ligne ». In Collès, L., Develotte, C. & Tauzer-Sabatelli, F. (dir.). *Didactique du FLE et de l'interculturel : littérature, biographie langagière et médias*. Bruxelles : EME & InterCommunications, pp. 227-240.
- Develotte, C. & Mangelot, F. 2007. Discontinuités didactiques et langagières au sein d'un dispositif pédagogique en ligne. *Glottopol*, n° 10, pp. 127-144. En ligne : http://glottopol.univ-rouen.fr/telecharger/numero_10/gpl10_09develotte.pdf
- Devereux, G. [1967] 1980. *De l'angoisse à la méthode dans les sciences du comportement*. Paris : Aubier.

- Dewaele, J.-M. 2006. L'effet des variables objectives et affectives sur la maîtrise orale de multilingues adultes. *Études de linguistique appliquée*, n° 144, pp. 441-464. En ligne : <https://doi.org/10.3917/ela.144.0441>
- Dewey, J. [1934] 2005. *Œuvres philosophiques 3. L'art comme expérience* (traduit de l'anglais par J.-P. Cometti, C. Domino, F. Gaspari *et al.*). Pau, Farrago : Publications de l'Université de Pau.
- Dewey, J. 1947. *Expérience et Éducation* (traduit de l'anglais par M. A. Carroi). Paris : Bourrellet.
- Dominicié, P. 2002. *L'histoire de vie comme processus de formation*. Paris : L'Harmattan.
- Domp martin-Normand, C. & Thamin, N. (dir.). 2018. *Démarches créatives, détours artistiques et appropriation des langues, Lidil*, n° 57.
- Dubar, C. & Nicourd, S. 2017. La tradition de Chicago et ses prolongements dans les récits de vie. In Dubar, C. (dir.). *Les biographies en sociologie*. Paris : La Découverte, pp. 7-16.
- Dubois, M., Kamber A. & Matthey, M. (dir.). 2019. *Images des langues. Cahiers de linguistique*, n° 45-1.
- Duborgel, B. 1983. *Imaginaire et pédagogie. De l'iconoclasme scolaire à la culture des songes*. Paris : Le sourire qui mord.
- Duboscq, J. & Clot, Y. 2010. L'autoconfrontation croisée comme instrument d'action au travers du dialogue : objets, adresses et gestes renouvelés. *Revue d'anthropologie des connaissances*, n° 4, pp. 255-286. En ligne : <http://dx.doi.org/10.3917/rac.010.0255>
- Ducrot, O. 1984. *Le dire et le dit*. Paris : Les Éditions de Minuit.
- Dufiet, J.-P. (dir.). 2012. *Les visites guidées. Discours, interaction, multimodalité*. Trento : Università degli Studi di Trento. En ligne : <http://eprints.biblio.unitn.it/4140/>
- Durand, G. [1960] 2016. *Les structures anthropologiques de l'imaginaire. Introduction à l'archétypologie générale*. Malakoff : Dunod.
- Durand, G. 1989. *Beaux-arts et archétypes. La religion de l'art*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Durandin, J. 2012. Une « bonne distance » enseignant-apprenant en langues étrangères : entre « paramètres de distanciation » et enjeux relationnels. *Études de linguistique appliquée*, n° 168, pp. 495-506. En ligne : <https://doi.org/10.3917/ela.168.0495>
- Duranti, A. 2004. Agency in language. In Duranti, A. (dir.), *A Companion to Linguistic Anthropology*. Malden/Oxford/Victoria : Blackwell, pp. 451-473.
- Duteil-Ogata, F. 2007. La photo-interview : dialogues avec des Japonais. *Ethnologie française*, n° 37, pp. 69-78.
- Ehrenberg, A. 2018. *La mécanique des passions. Cerveau, comportement, société*. Paris : Odile Jacob.
- Enriquez, E. 1997. *Les jeux du pouvoir et du désir dans l'entreprise*. Paris : Desclée de Brouwer.
- Erickson, F. & Schultz, J. 1982. *The Counselor as Gate-keeper. Social Interaction in Interviews*. New York : Academic Press.
- Escande-Gauquié, P. & Jeanne-Perrier, V. (dir.). 2017. *Le partage photographique. Communication & Langages*, n° 194. En ligne : <https://www.cairn.info/revue-communication-et-langages1-2017-4.htm>
- Esquenazi, J.-P. 2009. *La vérité de la fiction. Comment peut-on croire que les récits de fiction nous parlent sérieusement de la réalité ?* Paris : Lavoisier.

- Faïta, D. & Vieira, M. 2003. Réflexions méthodologiques sur l'autoconfrontation croisée. *Skholé*, n° 1 (hors-série), pp. 57-68. En ligne : <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-44502003000100005>
- Favart, F. 2020. La médiation culturelle au musée entre apprentissage linguistique et prérequis culturels. In Dufiet, J.-P. & Ravazzolo, E. (dir.). *Regards sur les médiations culturelles et sociales. Acteurs, dispositifs, publics, enjeux linguistiques et identitaires*. Trento : Università degli Studi di Trento, pp. 89-112. En ligne : https://iris.unitn.it/retrieve/handle/11572/284458/393978/Lab186_Regards%20sur%20les%20m%C3%A9diations_OA.pdf
- Feenberg, A. [1999] 2004. *(Re)penser la technique : vers une technologie démocratique* (traduit de l'anglais par A.-M. Dibon). Paris : Découverte.
- Ferchiche-Jay, N. 2019. *Ateliers de conversation en français à la Bibliothèque d'UFR « Bulles » : conception d'un guide sensibilisant les étudiants de Master FLES à leur mise en œuvre*. Mémoire de Master 2. Grenoble : Université Grenoble Alpes.
- Ferone, G. 2019. Numérique et apprentissages : prescriptions, conceptions et normes d'usage. *Recherches en éducation*, n° 35. En ligne : <https://doi.org/10.4000/ree.1312>
- Ferran, F., Rollinat-Levasseur, È.-M. & Vanoosthuysse, F. (dir.). 2017. *Image et enseignement. Perspectives historiques et didactiques*. Paris : Honoré Champion.
- Filliettaz, L. 2005. Mise en discours de l'agir et formation des enseignants. Quelques réflexions issues des théories de l'action. *Le français dans le monde – Recherches et applications*, juillet 2005, pp. 20-31.
- Filliettaz, L. 2007. Les ressources discursives de la réflexivité dans un dispositif de formation initiale en FLE. *Le français dans le monde – Recherches et applications*, n° 41, pp. 158-168.
- Filliettaz, L. 2012. Réflexivité et explicitation située de l'action des formateurs : une perspective interactionnelle et multimodale. In Vinatier, I. (dir.) *Réflexivité et développement professionnel. Une orientation pour la formation*. Toulouse : Octares éditions, pp. 275-304.
- Fitzgerald, R. & Housley, W. 2015. *Advances in Membership Categorisation Analysis*. Londres : Sage.
- Fleuret, C. & Auger, N. 2019. Translanguaging, recours aux langues et aux cultures de la classe autour de la littérature de jeunesse pour des publics allophones d'Ottawa (Canada) et de Montpellier (France) : opportunités et défis pour la classe. *Cahiers de l'ILOB*, n° 10, pp. 107-136. En ligne : <https://doi.org/10.18192/olbiwp.v10i0.3789>
- Flichy, P. [1995] 2003. *L'innovation technique. Récents développements en sciences sociale. Vers une nouvelle théorie de l'innovation*. Paris : La Découverte.
- Flichy, P. 2001a. La place de l'imaginaire dans l'action technique. Le cas de l'internet. *Réseaux*, n° 109, pp. 52-73. En ligne : <https://www.cairn.info/revue-reseaux1-2001-5-page-52.htm>
- Flichy, P. 2001b. *L'imaginaire d'internet*. Paris : La Découverte.
- Fluckiger, C. 2019. Numérique en formation : des mythes aux approches critiques. *Éducation permanente*, n° 219, pp. 17-30.
- Foessel, M. 2007. Introduction. Paul Ricœur ou les puissances de l'imaginaire. In M. Foessel & F. Lamouche (dir.). *Anthologie Paul Ricœur*. Paris : Éditions du Seuil, pp. 7-22.
- Fonio, F. & Masperi, M. (dir.). 2015. *Les pratiques artistiques dans l'enseignement des langues, Lidil*, n° 52.
- Fozza, J.-C., Garat, A.-M. & Parfait, F. [1988] 2003. *Petite fabrique de l'image*. Paris : Magnard.

- Fracchiolla, B. 2013. *Altérité énonciative et performativité des discours. Pour une linguistique relationnelle*. Habilitation à diriger des recherches. Montpellier : Université Paul-Valéry - Montpellier 3.
- Francard M. 1997. Insécurité linguistique. In Moreau, M.-L. (dir.). *Sociolinguistique. Concepts de bases*. Sprimont : Mardaga, pp. 170-176.
- François, F. 1990. *La communication inégale. Heurs et malheurs de l'interaction verbale*. Genève : Delachaux et Niestlé.
- Freund, G. 1974. *Photographie et société*. Paris : Éditions du Seuil.
- Friedrich, J. & Plazaola-Giger, I. 2005. Comment l'agent met-il son action en mots ? Analyse d'entretiens auprès d'enseignants. In Filliettaz, L. & Bronckart, J.-P. (dir.). *L'analyse des actions et des discours en situation de travail. Concepts, méthodes et applications*. Louvain-la-Neuve : Peeters, pp. 241-261.
- Furstenberg, G., Levet, S., English, K. & Maillet, K. 2001. Giving a Virtual Voice to the Silent Language of Culture: the Cultura Project. *Language Learning & Technology*, n° 5-1, pp. 55-102. En ligne : <https://www.lltjournal.org/item/2342>
- Gadoni, A. & Tellier, M. 2014. La conscientisation de la gestuelle pédagogique par des étudiants en formation initiale via le procédé d'autoconfrontation. In Tellier, M. & Cadet, L. (dir.). *Le corps et la voix de l'enseignant. Théorie et pratique*. Paris/Barcelone : Éditions Maison des langues, pp. 207-217.
- Galisson, R. 1980. *D'hier à aujourd'hui la didactique générale des langues étrangères. Du structuralisme au fonctionnalisme*. Paris : CLE international.
- Galisson, R. 1986. Éloge de la didactologie/didactique des langues et des cultures (maternelles et étrangères)- D/DLC. *Études de Linguistique Appliquée*, n° 79, pp. 97-110.
- Galligani, S. 2014. Travail biographique et compétence plurilingue : quels apports en formation des enseignants de langues ? In Causa, M., Galligani, S. & Vlad, M. (dir.). *Formation et pratiques enseignantes en contextes pluriels*. Paris : Riveneuve éditions, pp. 209-228.
- Galligani, S. 2019. Les notions de distance vs. proximité symbolique dans une démarche biographique: illustration avec des récits narratifs de futurs enseignants de FLE. *Colloque Didactique des langues et plurilinguisme. 30 ans de recherche*, 14 novembre 2019. Grenoble : Université Grenoble Alpes.
- Galligani, S. & Simon, D.-L. 2020. La démarche biographique comme espace de médiations en formation initiale des enseignants de FLES. *Le français dans le monde – Recherches et applications*, n° 67, pp. 122-132.
- Galligani S. & Vlad, M. (dir.) 2020. *Didactique du plurilinguisme et formation des enseignants. Contextes, dispositifs et perspectives. Le français dans le monde – Recherches et applications*, n° 67.
- García, O. 2009. Education, multilingualism and translanguaging in the 21st century. In Mohanty, A., Panda, M., Phillipson, R. & Skutnabb-Kangas, T. (dir.). *Multilingual Education for Social Justice: Globalising the local*. New Delhi : Orient Blackswan, pp. 128-145.
- Garcia-Deblanc, C. 1989. Quand dire, ce n'est pas nécessairement faire. Essai d'analyse des écarts entre discours et pratiques des maîtres du point de vue des critères d'évaluation des écrits. *Repères pour la rénovation de l'enseignement du français*, n° 79, pp. 63-75. En ligne : <https://doi.org/10.3406/reper.1989.1984>
- Gaudin, C. & Chaliès, S. 2012. L'utilisation de la vidéo dans la formation professionnelle des enseignants novices. *Revue française de pédagogie*, n° 178, pp. 115-130. En ligne : <https://doi.org/10.4000/rfp.3590>

- Gautier, A. & Siouffi, G. (dir.). 2016. *Les mêmes langagiers. Propagation, figement, déformation. Travaux de Linguistique*, 2016/2.
- Gendron, B. 2007. Des compétences émotionnelles au capital émotionnel : une approche théorique relative aux émotions. *Les cahiers du CERFEE*, n° 23, pp. 9-59.
- Germain, C. 1998. *Le point sur la grammaire*. Paris : CLE International.
- Ghebaour, C. 2012. Le non-public et la culture. Une étude de cas en banlieue. *Terrain*, n° 58, pp. 144-155. En ligne : <https://doi.org/10.4000/terrain.14684>
- Gibson, J. J. [1979] 1986. *The Ecological Approach to Visual Perception*. Hillsdale (New Jersey), Londres : Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Giust-Desprairies, F. 2009. *L'imaginaire collectif*. Ramonville Saint-Agne : Éditions érès.
- Glissant, É. 1990. *Poétique de la relation*. Paris : Gallimard.
- Glissant, É. 2009. *Philosophie de la Relation. Poésie en étendue*. Paris : Gallimard.
- Glissant, É. 2010. *L'imaginaire des langues. Entretiens avec Lise Gauvin, 1991-2009*. Paris : Gallimard.
- Godard, A. 2015a. La littérature dans l'enseignement du français et des langues : histoire et théories. In Godard, A. (dir.). *La littérature dans l'enseignement du FLE*. Paris : Didier, pp. 13-55.
- Godard, A. 2015b. L'altérité dans la langue : ouverture au plurilinguisme par la littérature. In Godard, A. (dir.). *La littérature dans l'enseignement du FLE*. Paris : Didier, pp. 265-301.
- Godard, A. 2018. Compte rendu de la journée d'études « Écrire dans/avec les langues » 18 octobre 2018. En ligne : <https://ecriplur.hypotheses.org/294>
- Godard, A. (dir.). 2015. *La littérature dans l'enseignement du FLE*. Paris : Didier.
- Goffman, E. [1959] 1973. *La mise en scène de la vie quotidienne*. Tome 1 : *La présentation de soi* (traduit par A. Accardo). Paris : Les éditions de minuit.
- Goffman, E. [1967] 1974. *Les rites d'interaction* (traduit de l'anglais par A. Kihm). Paris : Les éditions de minuit.
- Goffman, E. [1974] 1991. *Les cadres de l'expérience* (traduit de l'anglais par I. Joseph, M. Dartevelle & P. Joseph). Paris : Les éditions de minuit.
- Goffman, E. [1981] 1987. *Façons de parler* (traduit de l'anglais par A. Kihm). Paris : Les éditions de minuit.
- Göhlert Zironoli, M. 2019. *L'agir professoral en FLE pour un public préadolescent débutant : fiction, planification et motivation*. Mémoire de Master 2. Grenoble : Université Grenoble Alpes.
- Goï, C. 2012. Altérité et imaginaire en éducation et formation. In Bertin, G. & Pesqueux, Y. (dir.). *Imaginaires, Savoirs, Connaissance*. Angers : CNAM Editions, pp 195-202.
- Goï, C. 2016. Absence physique / présence symbolique : didactique et accompagnement en formation à distance d'enseignants de FLE. In Ollivier, C., Gaillat, T. & Puren, L. (dir.). *Numérique et formation des enseignants de langue. Pistes et imaginaires*. Paris : Éditions des archives contemporaines, pp. 63-76.
- 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 Bretegnier, A. (dir.). *Formation linguistique en contextes d'insertion. Compétences, posture, professionnalité: concevoir un cadre de référence(s)*. Berne : Peter Lang, pp. 195-209.
- Goï, C. & Huver, E. 2013. Des enseignants aux chercheurs en didactique des langues. Postures épistémologiques entre identités, cultures et imaginaires professionnels. In Galli H.,

- Verney-Carron N., Alcantara, J.-P., Jacques, M., Maurel, L. & Lapostolle, G. (dir.). *Les didactiques au prisme de l'épistémologie. Une approche plurielle*. Dijon : Éditions universitaires de Dijon, pp. 191-204.
- Goldstein, B. [2008] 2009. *Working with Images. A Resource Book for the Language Classroom*. Cambridge : Cambridge University Press.
- Gombrich, E. H. J. [1960] 1996. *L'art et l'illusion* (traduit de l'anglais par G. Durand). Paris : Gallimard.
- Goodwin, C. 1994. Professional Vision. *American Anthropologist*, n° 96-3, pp. 606–633.
- Goyon, J., Losson, C., Martet, F. & Cauquetoux, A. 2016. *Accueillir les publics en apprentissage du français. Guide à l'attention des professionnels de musées*. Paris : musée du Louvre. En ligne : http://mini-site.louvre.fr/trimestriel/2016/Guide_maitrise_des_langues/
- Grandcolas, B. & Vasseur, M.-T. 1999. *Conscience d'enseignant, conscience d'apprenant : réflexions interactives pour la formation*. Bruxelles : Socrates/Lingua.
- Granjon, F. 2015. Du matérialisme comme *principium* d'un agenda de la recherche critique en communication. *Questions de communication*, 28, pp. 157-190. En ligne : <https://doi.org/10.4000/questionsdecommunication.10096>
- Grassi, V. 2005. *Introduction à la sociologie de l'imaginaire. Une compréhension de la vie quotidienne*. Ramonville Saint-Agne : Éditions érès.
- Grassin, J.-F. 2020. Dresser une cartographie d'événements informels d'apprentissage d'étudiants internationaux en séjour d'étude : une approche socio-spatiale de l'apprentissage des langues. *Le français dans le monde – Recherches et applications*, n° 68, pp. 35-54.
- Greco, L. 2010. Dispositifs de catégorisation et construction du lien social : l'entrée dans une association homoparentale. *Genre, sexualité & société*, n° 4. En ligne : <http://gss.revues.org/index1649.html>
- 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. *Études de linguistique appliquée*, n° 151-3, pp. 341-356.
- Grosjean, F. 1984. Le bilinguisme : vivre avec deux langues. *Tranel*, n° 7, pp. 15-41.
- Guérin, E. 2010. L'« outre-langue » des enseignants ou le mythe d'une langue monovariétale. *Pratiques*, n° 145-146, pp. 45-54. En ligne : <https://doi.org/10.4000/pratiques.1501>
- Guernier, M.-C. 2008a. Les enjeux du film de classe dans l'élaboration de données didactiques. In Sautot, J.-P. (dir.). *Le film de classe. Étude sémiotique et enjeux didactiques*. Limoges : Lambert Lucas, pp. 15-19.
- Guernier, M.-C. 2008b. Clôture. In Sautot, J.-P. (dir.). *Le film de classe. Étude sémiotique et enjeux didactiques*. Limoges : Lambert Lucas, pp. 183-188.
- Guibert, P. 2013. Socialisations professionnelles et résistances à la professionnalisation chez les enseignants du secondaire. In Altet, M., Desjardins, J., Étienne, R., Paquay, L. & Perrenoud, P. (dir.). *Former des enseignants réflexifs. Obstacles et résistances*. Bruxelles : De Boeck Supérieur, pp. 61-78.
- Guichon, N. 2009a. Training future language teachers to develop online tutors' competence through reflective analysis. *ReCALL*, n° 21-2, pp. 166-185. En ligne : <https://doi.org/10.1017/S0958344009000214>
- Guichon, N. 2009b. Une approche sémio-didactique de l'activité de l'enseignant de langue en ligne : réflexions méthodologiques. *Éducation & Didactique*, n° 7-1, pp. 101-116. En ligne : <https://doi.org/10.4000/educationdidactique.1679>

- Guichon, N. 2011. Former les futurs enseignants de langue en ligne par le biais de la rétrospection. *Alsic*, n° 14. En ligne : <http://alsic.revues.org/1983>
- Guichon, N. 2012. *Vers l'intégration des TIC dans l'enseignement des langues*. Paris : Didier.
- Guichon, N. 2017. Se construire une présence pédagogique en ligne. In Guichon, N. & Tellier, M. (dir.). *Enseigner l'oral en ligne. Une approche multimodale*. Paris : Didier, pp. 29-58.
- Guichon, N. 2021. Les enseignants de français aux prises avec la co-modalité au temps de la pandémie. *Journée de l'Asdifle Multimodalité et multisupports pour l'enseignement-apprentissage des langues étrangères*, 8 janvier 2021. Aix-en-Provence : Université Aix-Marseille.
- Guichon, N. & Tellier, M. (dir.). 2017. *Enseigner l'oral en ligne. Une approche multimodale*. Paris : Didier.
- Gumperz, J. J. 1989. *Engager la conversation. Introduction à la sociologie interactionnelle* (traduit de l'anglais par M. Dartevelle, M. Gilbert & I. Joseph). Paris : Les éditions de minuit.
- Gunthert, A. 2015. *L'image partagée. La photographie numérique*. Paris : Éditions Textuel.
- Guth, S. & Helm, F. (dir.). 2010. *Telecollaboration 2.0. Language, Literacies and Intercultural Learning in the 21st Century*. Berne : Peter Lang.
- Halbwachs, M. [1925] 1994. *Les cadres sociaux de la mémoire*. Paris : Albin Michel.
- Halbwachs, M. [1950] 1997. *La mémoire collective*. Paris : Albin Michel.
- Hannoun, H. 1989. *Paradoxe sur l'enseignant*. Paris : ESF.
- Hauck, M. 2019. Virtual exchange for (critical) digital literacy skills development. *European Journal of Language Policy*, n° 11-2, pp. 187-210. En ligne : <https://doi.org/10.3828/ejlp.2019.12>
- Hédoux, M. 1987. L'autoscopie en T.E. : pourquoi non ! Point de vue d'une praticienne chez les A.S.S.C. *Études de communication*, n° 9, pp. 177-190. En ligne : <https://doi.org/10.4000/edc.2984>
- Heinich, N. 2001. *La sociologie de l'art*. Paris : La découverte.
- Helm, F. 2009. Language and culture in an online context: what can learner diaries tell us about intercultural competence? *Language and Intercultural Communication*, n° 9-2, pp. 91-104. En ligne : <https://doi.org/10.1080/14708470802140260>
- Helm, F. 2013. A Dialogic Model for Telecollaboration. *Bellaterra Journal of Teaching & Learning Language & Literature*, n° 6, pp. 28-48. En ligne : https://ddd.uab.cat/pub/jtl3/jtl3_a2013m5-6v6n2/jtl3_a2013m5-6v6n2p28.pdf
- Helm, F. 2014. Developing digital literacies through virtual exchange. *Elearning Papers*, n° 38, pp. 1-10. En ligne : <https://www.alfabetizaciondigital.redem.org/wp-content/uploads/2015/07/Digital-Literacies-and-eCompetence.pdf>
- Helm, F. 2015. Exploring identity and participation in online intercultural exchange. Prépublication. En ligne : <https://doi.org/10.13140/RG.2.1.3951.7525>
- Helm, F. 2018. *Emerging identities in virtual exchange*. Research-publishing.net. En ligne : <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED585082.pdf>
- Helm, F. & Guth, S. 2011. Teaching Culture through CALL. In Arnold, N. & Ducate, L. (dir.). *Present and Future Promises of CALL: From Theory and Research to New Directions in Language Teaching*. San Marcos, Texas : CALICO, pp. 211-256. En ligne : https://www.researchgate.net/publication/313361050_Teaching_Culture_through_CALL

- Helm, F. & Guth, S. 2012. Open Intercultural Dialogue: educator perspectives. *Journal of E-Learning and Knowledge Society*, n° 8, pp. 129-139. En ligne : http://www.je-lks.org/ojs/index.php/Je-LKS_EN/article/view/648
- Helm, F. & van der Velden, B. 2019. *Erasmus+ Virtual Exchange: 2018 Impact Report*. En ligne : <https://doi.org/10.2797/668291>
- Henry, A. & Thorsen, C. 2018. Teachers' self-disclosures and influences on students' motivation: A relational perspective. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, n° 24-1, pp. 1-15. En ligne : <https://doi.org/10.1080/13670050.2018.1441261>
- Hooper-Greenhill, E. 2000. *Museums and the interpretation of visual culture*. Londres : Routledge.
- Houdebine, A.-M. 2015. De l'imaginaire linguistique à l'imaginaire culturel. *La linguistique*, n° 51-1, pp. 3-40. En ligne : <https://doi.org/10.3917/ling.511.0003>
- Houdebine-Gravaud, A.-M. 2002. L'imaginaire linguistique : un niveau d'analyse et un point de vue théorique. In Houdebine-Gravaud, A.-M. (dir.). *L'imaginaire linguistique*. Paris : L'Harmattan, pp. 9-21.
- Houdebine-Gravaud, A.-M. (dir.). 2002. *L'imaginaire linguistique*. Paris : L'Harmattan.
- Huver, E. 2013a. La diversité au centre de projets à construire. Réflexions autour d'un projet de recherche en didactique des langues : le projet DIFFODIA. In Castellotti, V. (dir.). *Le(s) français dans la mondialisation*. Louvain-la-Neuve : EME éditions, pp. 349-365.
- Huver, E. 2013b. Penser la diversité formative en didactique des langues – La comparaison entre essentialisation et hétérogénéisation. *Cahiers de linguistique*, n° 39-2, pp. 19-30.
- Huver, E. & Cadet, L. 2010. La formation professionnelle des enseignants : réflexivité et évaluation sont-elles compatibles ? In Paquay, L., Wouters P. & Van Nieuwenhoven, C. (dir.). *L'évaluation, levier du développement professionnel. Tensions, dispositifs, perspectives*. Bruxelles : De Boeck, pp. 117-129.
- Imai, Y. 2010. Emotions in SLA: New Insights from Collaborative Learning in an EFL Classroom. *The Modern Language Journal*, n° 94-2, pp. 278-292.
- Iser, W. [1976] 1997. *L'acte de lecture. Théorie de l'effet esthétique* (traduit de l'allemand par E. Sznycer). Liège : Pierre Mardaga.
- Ishikawa, F. 2005. Discours de transmission et discours de catégorisation en classe de langue : une approche d'inspiration ethno-méthodologique des interactions. *Le français dans le monde – Recherches et applications*, juillet 2005, pp. 54-61.
- Ishikawa, F. & Delorme, V. 2017. Le fictif dans le réel ou le réel dans le fictif ? Un « ruban de Möbius énonciatif » dans la classe de langue. In Aguilar, J., Cadet, L., Muller, C. & Rivière, V. (dir.). *L'enseignant et le chercheur au cœur des discours, des textes et des actions. Mélanges offerts à Francine Cicurel*. Riveneuve Editions, Paris, pp. 193-212.
- Jacobi, D. 2016. Éducation non formelle et publics du champ social. In Goyon, J., Losson, C., Martet, F. & Cauquetoux, A. (dir.). *Accueillir les publics en apprentissage du français. Guide à l'attention des professionnels de musées*. Paris : musée du Louvre, pp. 8-9. En ligne : http://mini-site.louvre.fr/trimestriel/2016/Guide_maitrise_des_langues/
- Jacquinot-Delaunay, G. 2001. Le sentiment de présence. *Deuxièmes Rencontres Réseaux Humains / Réseaux Technologiques*, pp. 183-191. En ligne : <http://rhrt.edel.univ-poitiers.fr/documentb52f.html?id=773>
- Jauss, H. R. [1972] 1978. *Pour une esthétique de la réception* (traduit de l'allemand par C. Maillard). Paris : Gallimard.
- Jean, G. 1976. *Pour une pédagogie de l'imaginaire*. Paris : Casterman.

- Jézégou, A. 2010. Créer de la présence à distance en e-learning. Cadre théorique, définition, et dimensions clés. *Distances et savoirs*, n° 8-2, pp. 257-274. En ligne : <http://www.cairn.info/revue-distances-et-savoirs-2010-2-page-257.htm>
- Jézégou, A. 2019. La distance, la proximité et la présence en e-Formation. In Jézégou, A. (dir.). *Traité de la e-Formation des adultes*. Bruxelles : De Boeck Université, pp. 143-163.
- Jorro, A. 2009. *La reconnaissance professionnelle en éducation. Évaluer, valoriser, légitimer*. Ottawa : PUO.
- Jorro, A. 2010. *L'enseignant et l'évaluation. Des gestes évaluatifs en question*. Bruxelles : De Boeck.
- Jorro, A. 2011a. Reconnaître la professionnalité émergente. In Jorro, A. (dir.). *La professionnalité émergente : quelle reconnaissance ?* Bruxelles : De Boeck, pp. 7-16.
- Jorro, A. 2011b. Éthos professionnel et transactions de reconnaissance. In Jorro, A. (dir.). *La professionnalité émergente : quelle reconnaissance ?* Bruxelles : De Boeck, pp. 51-63.
- Jorro, A. 2016. Se former à l'activité évaluative. *Éducation permanente*, n° 208, pp. 53-64.
- Jouët, J. 2000. Retour critique sur la sociologie des usages. *Réseaux*, n° 100, pp. 487-521. En ligne : <https://doi.org/10.3406/reso.2000.2235>
- Jouve, V. 2019. *Pouvoirs de la fiction. Pourquoi aime-t-on les histoires ?* Paris : Armand Colin.
- Kalaja, P. & Melo-Pfeifer, S. 2019. *Visualising Multilingual Lives. More than words*. Bristol : Multilingual Matters.
- Kalifa, D. 2013. *Les Bas-fonds. Histoire d'un imaginaire*. Paris : Éditions du Seuil.
- Kambouchner, D. 2020. Descartes et la force de l'imagination. *Les Cahiers philosophiques de Strasbourg*, n° 48, pp. 19-31. En ligne : <https://doi.org/10.4000/cps.4213>
- Kauffman, J.-C. 2001. *Ego. Pour une sociologie de l'individu*. Paris : Nathan.
- Kauffman, J.-C. 2004. *L'invention de soi. Une théorie de l'identité*. Paris : Armand Colin.
- Keddie, J. 2009. *Images*. Oxford : Oxford University Press.
- Kerbrat-Orecchioni, C. 1980. *L'énonciation. De la subjectivité dans le langage*. Paris : Armand Colin.
- Kerbrat-Orecchioni, C. 1988. La notion de « place » interactionnelle ou les taxèmes, qu'est-ce que c'est que ça ? In Cosnier, J., Gelas, N., Kerbrat-Orecchioni, C. (dir.). *Échanges sur la conversation*. Paris : Éditions du CNRS, pp. 185-198.
- Kerbrat-Orecchioni, C. 1992. *Les interactions verbales*. Tome 2. Paris : Armand Colin.
- Kerbrat-Orecchioni, C. 1994. *Les interactions verbales*. Tome 3. Paris : Armand Colin.
- Kerbrat-Orecchioni, C. 2001. *Les actes de langage dans le discours. Théorie et fonctionnement. « Quand dire, c'est faire » : un travail de synthèse sur la pragmatique conversationnelle*. Paris : Nathan.
- Kerbrat-Orecchioni, C. 2005. *Le discours en interaction*. Paris : Armand Colin.
- Kerlan, A. & Simard, D. (dir.). 2011. *Paul Ricœur et la question éducative*. Laval : Presses Universitaires de Laval & Lyon : Presses Universitaires de Lyon.
- Kern, R. 2006. La communication médiatisée par ordinateur en langues. Recherches et applications récentes aux USA. *Le français dans le monde – Recherches et applications*, juillet 2006, pp. 17-29.
- Kilani, M. 1992. *Introduction à l'anthropologie*. Lausanne : Éditions Payot.
- Kilani, M. 1994. Du terrain au texte. *Communications*, n° 58, pp. 45-60. En ligne : <https://doi.org/10.3406/comm.1994.1878>

- Kirschner, P. A. & van Merriënboer, J. J. G. 2013. Do learners really know best? Urban legends in education. *Educational Psychologist*, n° 48-3. pp. 169-183. En ligne : <http://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/00461520.2013.804395>
- Komensky, J. A. (dit Comenius). [1638] 2002. *La grande didactique ou l'art universel de tout enseigner à tous* (traduit du latin par M.-F. Bosquet-Frigout, D. Saget & B. Jolibert). Paris : Klincksieck.
- Kreplak, Y. 2014. *L'œuvre en pratiques. Une approche interactionnelle des activités artistiques et esthétiques*. Thèse de doctorat. Lyon : ENS Lyon.
- Krylyschin, M. 2014. *Propositions pour une analyse de discours en situation de réception : textes d'exposition et livres d'or*. Thèse de doctorat. Paris : Université Paris 5.
- Krylyschin, M. 2016. Livres d'or d'expositions artistiques : sur la trace des "accusés-réception" de la connaissance transmise (textes et œuvres exposés). *Synergies France*, n° 10, pp. 165-178.
- Lacourarie, C. 2008. L'imaginaire : une place dans l'enseignement des langues de spécialité ? *Cahiers de l'APLIUT*, n° XXVII-3. En ligne : <http://journals.openedition.org/apliut/1262>
- Laferrère, D. 2013. *Journal d'un écrivain en pyjama. Chronique*. Québec : Mémoire d'encrier.
- Lahire, B. 1998. *L'homme pluriel. Les ressorts de l'action*. Paris : Nathan.
- Lahire, B. [2005] 2007. *L'esprit sociologique*. Paris : La Découverte.
- Lahire, B. 2008. La forme scolaire dans tous ses états. *Revue suisse des sciences de l'éducation*, n° 30-2, pp. 1-30.
- Lamy, M.-N. 2016. Le numérique dans l'enseignement-apprentissage des langues : trois acteurs culturels à ne pas négliger. In Ollivier, C., Gaillat, T. & Puren, L. (dir.). *Numérique et formation des enseignants de langue. Pistes et imaginaires*. Paris : Éditions des archives contemporaines, pp. 33-47.
- Lamy, M.-N. & Goodfellow, R. 2010. Telecollaboration and learning 2.0. In Guth, S. & Helm, F. (dir.). *Telecollaboration 2.0 : Language, Literacies and Intercultural Learning in the 21st Century*. Berne : Peter Lang, pp. 107-138.
- Langlade, G. 2008. Activité fictionnalisante du lecteur et dispositif de l'imaginaire. *Figura*, n° 20, pp. 46-65. En ligne : <http://oic.uqam.ca/fr/articles/activite-fictionnalisante-du-lecteur-et-dispositif-de-limaginaire>
- Langlade, G. 2014. La lecture subjective est-elle soluble dans l'enseignement de la littérature ? *Études de lettres*, n° 1-2014. En ligne : <http://journals.openedition.org/edl/608>
- Laot, F. F. (dir.). 2010. *L'image dans l'histoire de la formation des adultes*. Paris : L'Harmattan.
- Laparade, M. 2021. Utiliser l'art et les espaces culturels comme moyens et supports d'apprentissage de la langue dans les ateliers sociolinguistiques (ASL). *Forum FLE Enseigner le FLE à travers les arts*, 31 août 2021. Grenoble : Université Grenoble Alpes.
- Laplantine, F. 1996. *La description ethnographique*. Paris : Nathan.
- Laurens, V. 2020. *Le français langue étrangère, entre formation et pratiques*. Paris : Didier.
- Le Ferrec, L. & Leclère, M. 2015. Les supports au cœur des pratiques en classe de langue : Quelle place dans la fabrique de l'action enseignante ? *Recherches en didactique des langues et des cultures*, n° 12-2, pp. 277-300. En ligne : <http://journals.openedition.org/rdlc/748>
- Le Gall, A. 2020. *Les « révélations de soi » de l'enseignant en classe de FLE : dilemmes, risques et opportunités*. Mémoire de Master 2. Grenoble : Université Grenoble Alpes.

- Le Gall, A. & Wolf, P. 2019. *Les différentes facettes du « soi-enseignant » : étendue et objectifs des « révélations de soi »*. Dossier de Master 2 pour le cours Agir professoral. Grenoble : Université Grenoble Alpes.
- Le Goff, J. [1985] 1991. *L'imaginaire médiéval. Essais*. Paris : Gallimard.
- Lebre, M. 1999. Vidéogramme de classe et formation d'enseignants. Compte rendu d'expérience. *Études de linguistique appliquée*, n° 114. pp. 227-245.
- Lebreton, E., Debono, M. & Mercier, É. 2021. « Enseignant technicien » vs valeurs/convictions : quelle responsabilité de la didactique des langues ? *Recherches en didactique des langues et des cultures*, n° 18-1. En ligne : <https://doi.org/10.4000/rdlc.8689>
- Lebrun, M. & Lacelle, N. 2014. L'ère du numérique : un défi pour la didactique du FLE. *Synergies Portugal*, n° 2, p. 107-117.
- Lecolle, M. (dir.). 2014. *Métalangage et expression du sentiment linguistique 'profane'. Le discours et la langue*, n° 6-1.
- LeDoux, J. 2003. *Neurobiologie de la personnalité*. Paris : Odile Jacob.
- Lefebvre, A. 2019. Observer et évaluer les pratiques de médiation culturelle ciblant des publics dits éloignés : une approche interactionnelle et multimodale. *Cahiers de la nouvelle Europe*, n° 26, pp. 275-291.
- Lefrançois-Yasuda, C. 2009. Mobiliser l'imagination et la créativité pour écrire. *Synergies Europe*, n° 4, pp. 71-86.
- Legendre, M. 2013. Comment les résistances des étudiants aux théories de l'apprentissage et du développement peuvent-elles interpeller les formateurs ? In Altet, M., Desjardins, J., Étienne, R., Paquay, L. & Perrenoud, P. (dir.). *Former des enseignants réflexifs. Obstacles et résistances*. Bruxelles : De Boeck Supérieur, pp. 71-190.
- Legros, P., Monneyron, F., Renard, J.-B. & Tacussel, P. 2006. *Sociologie de l'imaginaire*. Paris : Armand Colin.
- Lemaire, É. 2010. Interactions didactiques : contextes et ruptures discursives. Communication présentée au colloque international *Spécificités et diversité des interactions didactiques : disciplines, finalités, contextes*, Lyon, 24-26 juin 2010. En ligne : <http://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00533763/fr/>
- Lemaire, É. 2014. Sortir de sa zone de confort, s'ouvrir, se replier : mise en scène de l'apprentissage du français dans le milieu universitaire francophone minoritaire ouest-canadien. *Glottopol*, n° 24, pp. 38-63. En ligne : http://glottopol.univ-rouen.fr/telecharger/numero_24/gpl24_02lemaire.pdf
- Lemoine-Bresson V. & Trémion, V. 2017. La culture pour mieux rencontrer l'autre ? Mythes et réalités. *Études en Didactique des Langues*, n° 28, pp. 81-95.
- Lessard, C. 2012. Controverses éducatives et réflexivité : quant-à-soi personnel ou professionnalisation ? In Tardif, M., Borges, C. & Malo, A. (dir.). *Le virage réflexif en éducation. Où en sommes-nous 30 après Schön ?* Bruxelles : De Boeck, pp. 123-141.
- Levinas, E. 1967. *En découvrant l'existence avec Husserl et Heidegger*. Paris : Librairie Vrin.
- Levinas, E. [1978] 2011. *Autrement qu'être ou au-delà de l'essence*. Paris : Librairie générale française.
- Lévine, J. 2001. Du « moi narcissique » au « moi-maison ». In Lévine, J. & Moll, J. (dir.). *JE est un autre. Pour un dialogue pédagogie-psychanalyse*. Issy-les-Moulineaux : ESF, pp. 113-121.

- Lévy, D. & Zarate, G. (dir.). 2003. *La médiation et la didactique des langues et des cultures. Le français dans le monde – Recherches et applications*, janvier 2003.
- Linard, M. 1995. La distance en formation : une occasion de repenser l'acte d'apprendre. In *Actes du colloque Accès à la Formation à Distance, Clés pour un Développement Durable*, 10-12 octobre 1994, Genève, pp. 46-55. En ligne : <https://hal-univ-tlse3.archives-ouvertes.fr/TICE/edutice-00000272v1>
- Linard, M. & Prax, I. 1984. *Images vidéo images de soi... ou Narcisse au travail*. Paris : Bordas.
- Longuet, F. & Springer, C. 2021. *Autour du CECR - Volume complémentaire (2018) : médiation et collaboration. Une didactique de la relation écologique et sociosémiotique*. Paris : Éditions des Archives Contemporaines.
- Lorenzi, N. & Romain, C. 2015. Malentendu et montée en tension violente dans l'interaction didactique en classe de 4ème (Réseau Ambition Réussite). In Tuomarla, U. et al. (dir.). *Miscommunication and Verbal Violence / Du malentendu à la violence verbale / Misskommunikation und verbale Gewalt*. Helsinki : Mémoires de la Société Néophilologique de Helsinki, TOME XCIII, Société Néophilologique, pp. 237-248. En ligne : <https://blogs.helsinki.fi/dialog3/files/2015/07/Lorenzi-ja-Romain.pdf>
- Louÿs, G. & Leeman, D. (dir.). 2013. *Le vécu corporel dans la pratique d'une langue. Langages*, n° 192.
- Lüdi, G. & Py, B. 1986. *Être bilingue*. Berne : Peter Lang.
- Lusetti, M. 2011. Se reconnaître, être reconnu comme professionnel. *Lidil*, n° 43, pp. 117-131. En ligne : <https://doi.org/10.4000/lidil.3117>
- Macaire, D. 2020. La « recherche-formation », une contribution aux approches collaboratives en formation initiale d'enseignants de langues. *Recherches en didactique des langues et des cultures*, n° 17-2. En ligne : <https://doi.org/10.4000/rdlc.7697>
- Maffesoli, M. 2004. *Le rythme de la vie. Variations sur l'imaginaire postmoderne*. Paris : La Table ronde.
- Maillard-De La Corte Gomez, N. 2013. Représentations du plurilinguisme chez de futurs enseignants de langue en formation initiale. In V. Bigot, A. Bretegnier & M. Vasseur (dir.). *Vers le plurilinguisme ? Vingt ans après*. Paris : Éditions des Archives Contemporaines, pp. 223-230.
- Maingueneau, D. 1993. *Le contexte de l'œuvre littéraire. Énonciation, écrivain, société*. Paris : Dunod.
- Maley, A., Duff, A. & Grellet, F. 1980. *The Mind's Eye. Using Pictures Creatively in Language Learning*. Cambridge : Cambridge University Press.
- Malraux, A. 1965. *Le musée imaginaire*. Paris : Gallimard.
- Malrieu, P. 1967. *La construction de l'imaginaire*. Bruxelles : Charles Dessart.
- Mangenot, F. 2008. L'apport des échanges par Internet à une approche communicative de l'apprentissage des langues-cultures. In Bizarro, R. (dir.). *Ensinar e Aprender Linguas e Culturas Estrangeiras hoje : Que Perspectivas ?* Porto : AREAL Editores, pp. 53-67.
- Mangenot, F. 2015. Le numérique entre effets de mode et réelle innovation. In Potolia, A. & Lemay, D. (dir.). *Enseignement/apprentissage des langues et pratiques numériques émergentes*. Éditions des archives contemporaines, Paris, pp. 1-14.
- Mangenot, F. & Soubrié, T. 2014. Le web social au service de tâches d'écriture. *Recherches*, n° 60, pp. 89-109.
- Mangenot, F. & Zourou, K. 2007. Pratiques tutorales correctives *via* Internet : le cas du français en première ligne. *Alsic*, n° 10. En ligne : <http://alsic.revues.org/index650.html>

- Mao, R. & Huver, E. 2015. Enseignement du français en Chine : Un Grand Autre didactique ? *Recherches en didactique des langues et des cultures*, n° 12-1. En ligne : <https://doi.org/10.4000/rdlc.425>
- Marchive, A. 2012. Contrôle et autocensure dans l'enquête ethnographique. Pour une éthique minimaliste. *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, n° 45, pp.77-94. En ligne : <https://www.cairn.info/revue-les-sciences-de-l-education-pour-l-ere-nouvelle-2012-4-page-77.htm>
- Margerie, C. de [1979] 1981. L'image dans l'enseignement audio-visuel des langues. In Margerie, C. de & Porcher, L. (dir.). *Des media dans les cours de langues*. Paris : CLE international, pp. 21-60.
- Margerie, C. de & Porcher, L. (dir.). 1981. *Des media dans les cours de langues*. Paris : CLE international.
- Marsollier, C. (dir.). 2016. *L'éthique relationnelle. Une boussole pour l'enseignant*. Futuroscope : Canopé éditions.
- Matthey, M. & Simon, D.-L. 2009. Préface. Altérité et formation des enseignants : nouvelles perspectives. *Lidil*, n° 39, pp. 5-18. En ligne : <https://doi.org/10.4000/lidil.2733>
- Matthey, M. (dir.). 1997. *Les langues et leurs images*. Neuchâtel : Institut romand de recherches et de documentation pédagogiques, IRDP ; Lausanne : LEP Loisirs et pédagogie.
- Maulini, O. 2016. Former les futurs enseignants : prendre en compte leur rapport au métier. In Lussi Borer, V. & Ria, L. (dir.). *Apprendre à enseigner*. Paris : Presses Universitaires de France, pp. 169-178.
- Maulini, O. & Perrenoud, P. 2005. La forme scolaire de l'éducation de base: tensions internes et évolutions. In Maulini, O. & Montandon, C. (dir.). *Les formes de l'éducation : variété et variations*. Bruxelles : De Boeck, pp. 147-168.
- Maulini, O., Meyer, A. & Mugnier, C. 2014. *Forme scolaire d'apprentissage et pratiques pédagogiques*. Genève : Université de Genève.
- Maurer, L. & Londei, D. 2008. Introduction : Images, discours et représentations culturelles. In Zarate, G., Lévy, D. & Kramsch, C. (dir.). *Précis du plurilinguisme et du pluriculturalisme*. Paris : Éditions des archives contemporaines, pp. 219-225.
- Mauss, M. [1924-1925] 2012. *Essai sur le don. Forme et raison de l'échange dans les sociétés archaïques*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Mazur-Palandre, A. & Colón de Carvajal, I. (dir.). 2020. ICODOC 2019 : Émotion, empathie, affectivité. Les sujets et leur subjectivité à travers les pratiques langagières et éducatives. *SHS Web of Conferences*, n° 81. En ligne : https://www.shs-conferences.org/articles/shsconf/abs/2020/09/contents/contents.html?fbclid=IwAR1HF EI3QmdWRczgmGUTeTTC-8v41JwD6QFvy4eUV4820sdsrC_TJYrEHc
- Metz, C. [1977] 2002. *Le signifiant imaginaire. Psychanalyse et cinéma*. Paris : Christian Bourgeois éditeur.
- Michelin-Pauzet, A. 2001. *Peinture et culture partagée en didactique des langues-cultures*. Thèse de doctorat. Paris : Université Sorbonne Nouvelle.
- Miguel Addisu, V. & Thamin, N. (dir.). 2020. *Recherches collaboratives en didactique des langues. Enjeux, savoirs, méthodes. Recherches en didactique des langues et des cultures*, n° 17-2. En ligne : <https://doi.org/10.4000/rdlc.7272>
- Miquel, F., 2020. *Quand les élèves nous élèvent. De nouvelles voix éducatives*. Paris : L'Harmattan.
- Moirand, S. 1988. *Une histoire de discours : une analyse des discours de la revue « Le Français dans le monde »*. Paris : Hachette.

- Molinié, M. 2006a. Une approche biographique des trajectoires linguistiques et culturelles. *Le français dans le monde – Recherches et applications*, n° 39, pp. 6-10.
- Molinié, M. 2006b. Activité biographique et développement du sujet plurilingue. *Le français dans le monde – Recherches et applications*, n° 39, pp. 171-189.
- Molinié, M. 2011. La méthode biographique : de l'écoute de l'apprenant de langues à l'herméneutique du sujet plurilingue. In Blanchet, P. & Chardenet, P. (dir.). *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures*. Paris : Éditions des archives contemporaines & Montréal : Agence Universitaire de la Francophonie, pp. 144-155.
- Molinié, M. 2013. *Une didactique des langues à l'épreuve de l'expérience mobilière, plurilingue, (trans)formative*. Habilitation à diriger des recherches. Paris : Université Sorbonne Nouvelle.
- Molinié, M. 2015. *Recherche biographique en contexte plurilingue. Cartographie d'un parcours de didacticienne*. Paris : Riveneuve.
- Molinié, M. & Moore, D. 2020. Mobilités, médiations, transformations en didactique des langues. *Le français dans le monde – Recherches et applications*, n° 68, pp. 11-20.
- Molinié, M. (dir.). 2006. *Biographies langagières et apprentissage plurilingue. Le français dans le monde – Recherches et applications*, n° 39.
- Molinié, M. (dir.). 2009. *Le dessin réflexif. Élément pour une herméneutique du sujet plurilingue*. Cergy-Pontoise : Université de Cergy-Pontoise, Centre de recherche Textes et francophonies.
- Molinié, M. (dir.). 2014. *(Se) représenter les mobilités : dynamiques plurilingues et relations altéritaires dans les espaces mondialisés*. *Glottopol*, n° 24. En ligne : http://glottopol.univ-rouen.fr/numero_24.html
- Mondada, L. 1995. Analyser les interactions en classe : Quelques enjeux théoriques et repères méthodologiques. *TRANEL, Travaux Neuchâtelois de Linguistique*, n° 22, pp. 55-89.
- Mondada, L. 1998. Technologies et interactions dans la fabrication du terrain du linguiste. *Cahiers de l'ILSL*, n° 10, pp. 39-68.
- Monfeuillard, H. 2016. *Quel rôle pour l'enseignant dans un cours de conversation ? Rapports de places et agir enseignant dans le cours « Actualités » de l'Institut français de Leipzig*. Mémoire de Master 2. Grenoble : Université Grenoble Alpes.
- Moore, D., 2007. *Plurilinguisme et école*. Paris : Didier.
- Moore, D. 2017a. Pastel au musée. Plurilinguisme, Art, Sciences, Technologie et Littératies. Quelles contributions pour la didactique du plurilinguisme ? *Mélanges Crapel*, n° 38-1, pp. 59-81. En ligne : <https://www.atilf.fr/wp-content/uploads/publications/MelangesCrapel/file-40-5-1.pdf>
- Moore, D. 2017b. Plurilinguisme au musée : les langues au cœur du développement plurilittéraire et des apprentissages en sciences. *Éducation et francophonie*, XIV(2), pp. 67-84. En ligne : <https://www.erudit.org/fr/revues/ef/2017-v45-n2-ef03451/1043529ar/>
- Moore, D. & Castellotti, V. 2011. Dessins d'enfants, recherche qualitative, interprétation. Des poly-textes pour l'étude des imaginaires du plurilinguisme. In Blanchet, P. & Chardenet, P. (dir.). *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures, Approches contextualisées*. Paris : Éditions des archives contemporaines & Montréal, Agence universitaire de la Francophonie, pp. 118-132.
- Moore, D. & Simon, D.-L. 2002. Déréalisation et identité d'apprenants. *Acquisition et Interaction en Langue Étrangère*, n° 16, pp. 121-143.

- Moore, D., Oyama, M., Pearce, D. R., Kitano, Y. & Irisawa, K. 2020. Biographies langagières et EMILE, quand tous les chemins mènent... au plurilinguisme, même au Japon ! *Contextes et didactiques*, n° 15. En ligne : <https://doi.org/10.4000/ced.2051>
- Moore, D. (dir.). 2001. *Les représentations des langues et de leur apprentissage. Références, modèles, données et méthodes*. Paris : Didier.
- Morin, E. 1956. *Le cinéma ou l'homme imaginaire. Essai d'anthropologie*. Paris : Les éditions de Minuit.
- Morin, E. 1990. *Introduction à la pensée complexe*. Paris : ESF éditeur.
- Morin, E. 1999. *Sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur*. Paris : Éditions du Seuil.
- Morin, E. 2008. La pensée complexe : Antidote pour les pensées uniques : Entretien avec Edgar Morin [entretien par N. Vallejo-Gomez]. *Synergies Monde*, n° 4, pp. 249-262.
- Moscovici, S. [1961] 1976. *La psychanalyse, son image et son public*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Moussouri, E., Koukouli, M., Balita, T., Kalamakidou, E. & Tzatzou, D. 2019. L'autobiographie langagière : un outil de formation des enseignants de langues. Le cas du projet Erasmus IRIS. *Methodal*, n° 3, pp. 251-265. En ligne : https://methodal.net/IMG/pdf/tire_a_part_revue_methodal_3_221_251.pdf
- Müller-Hartmann, A. 2007. Teacher role in telecollaboration: Setting up and managing exchanges. In O'Dowd, R. (dir.). *Online Intercultural Exchange. An Introduction for Foreign Language Teachers*. Clevedon : Multilingual Matters, pp. 128-167.
- Musso, P. 2009. Usages et imaginaires des TIC : la friction des fictions. In Licoppe, C. (dir.). *L'évolution des cultures numériques*. Paris : FYP éditions, pp. 201-210.
- Naccache, L. 2020. *Le cinéma intérieur*. Paris : Editions Odile Jacob.
- Nasrollahi Shahri, M. N. 2018. The development of teacher identity, emotions and practice : before and after graduation from an MA TESOL program. *System*, n°78, pp. 91-103.
- Neill, A. S. 1966. *La liberté – pas l'anarchie. Réflexions sur l'éducation et l'expérience de Summerhill* (traduit de l'anglais par M. Laguilhomie). Paris : Payot.
- Nicolas, L. 2019. *Dynamiques langagières et logiques professorales en classe de langue. Agir avec et dans le groupe*. Villeneuve d'Ascq : Presses Universitaires du Septentrion.
- Novakova, I. & Tutin, A. (dir.). 2019. *Le lexique des émotions*. Grenoble : UGA éditions.
- Ntebutse, J.-G. & Croyere, N. 2016. Intérêt et valeur du récit phénoménologique : une logique de découverte. *Recherche en soins infirmiers*, n° 124, pp. 28-38. En ligne : <https://doi.org/10.3917/rsi.124.0028>
- Nussbaum, L. 1999. Émergence de la conscience linguistique en travail de groupe entre apprenants de langue étrangère. *Langages*, n° 134, pp. 35-50.
- Nussbaum, M. [2010] 2011. *Les émotions démocratiques. Comment former le citoyen du XXI^e siècle ?* Paris : Flammarion.
- Nyikos, J., Lefebvre, A., Sentall, S., Weißenegger, G., Hackl, V., Danzinger, J., Varhegyi, V., Brigouleix, E., Mutta, M. & Peltonen, P. 2019. *Apprentissage de la langue par la médiation artistique*. En ligne : http://www.lali-project.eu/wp-content/uploads/2019/11/LALI_Compendium_with_handouts_FR.pdf
- O'Dowd, R. & Ritter, M. 2006. Understanding and Working with “Failed Communication” in Telecollaborative Exchanges. *CALICO Journal*, n° 23-3, pp. 623-642.
- O'Dowd, R. (dir.). 2007. *Online Intercultural Exchange. An Introduction for Foreign Language Teachers*. Clevedon : Multilingual Matters.

- Ollivier, C. 2010. Représentations de l'intercompréhension chez les spécialistes du champ. *REDINTER-Intercompreensao*, n° 1, pp.47-69.
- Ollivier, C. 2012. Approche interactionnelle et didactique invisible – Deux concepts pour la conception et la mise en œuvre de tâches sur le web social. *Alsic*, n° 15-1. En ligne : <https://doi.org/10.4000/alsic.2402>
- Ollivier, C. 2015. Vers une articulation entre didactique de la littérature, pratique théâtrale et approche interactionnelle. *Lidil*, n° 52, pp. 15-37. En ligne : <http://journals.openedition.org/lidil/3802>
- Ollivier, C. 2016. Introduction. Imaginaires et pistes pour l'utilisation du numérique. In Ollivier, C., Gaillat, T. & Puren, L. (dir.). *Numérique et formation des enseignants de langue. Pistes et imaginaires*. Paris : Éditions des archives contemporaines, pp. V-IX.
- Ollivier, C. 2018. *Littératie numérique et approche socio-interactionnelle pour l'enseignement-apprentissage des langues*. Graz : Centre européen pour les langues vivantes, Strasbourg : Conseil de l'Europe. En ligne : https://www.ecml.at/Portals/1/documents/ECML-resources/elang-FR-A4_28112018_112636.pdf?ver=2018-11-28-112636-933
- Ollivier, C. 2019. Pouvoir de l'enseignant dans les interactions en ligne et approche sociocritique en didactique des langues. *Nouveaux Cahiers de la Recherche en Éducation*, n° 21-3, pp. 8-28. En ligne : <https://doi.org/10.7202/1067706ar>
- Ollivier, C. 2021. Synthèse de la journée. *Forum FLE Enseigner le FLE à travers les arts*, 31 août 2021. Grenoble : Université Grenoble Alpes.
- Ollivier, C. & Puren, L. 2011. *Le web 2.0 en classe de langue*. Paris : Maison des langues.
- Ollivier, C., Gaillat, T. & Puren, L. (dir.). 2016. *Numérique et formation des enseignants de langue. Pistes et imaginaires*. Paris : Éditions des archives contemporaines.
- Pallotti, G. 2002. La classe dans une perspective écologique de l'acquisition. *Acquisition et interaction en langue étrangère*, n° 16, pp. 165-197. En ligne : <http://journals.openedition.org/aile/1395>
- Paquay, L., Altet, M., Charlier, E. & Perrenoud, P. (dir.). [1996] 2012. *Former des enseignants professionnels*. Bruxelles : De Boeck.
- Paquelin, 2011. La distance : questions de proximités. *Distances et savoirs*, n° 19-4. pp. 565-590. En ligne : <https://doi.org/10.3166/ds.9.565-590>
- Pascal, B. [1669] 1965. *Pensées*. Paris : Larousse.
- Passeron, J.-C. & Pedler, E. 1991. *Le temps donné aux tableaux. Compte-rendu d'une enquête au musée Granet*. Marseille : CERCOM/IMEREC.
- Pastré, P. 2012. Préface. In Vinatier, I. (dir.). *Réflexivité et développement professionnel. Une orientation pour la formation*. Toulouse : Octares éditions, pp. 1-4.
- Pastré, P., Mayen, P. & Vergnaud, G. 2006. La didactique professionnelle. *Revue française de pédagogie*, n° 154, pp. 145-198. En ligne : <https://doi.org/10.4000/rfp.157>
- Pauzet, A. 2003. En route pour les « I.L.E.S. » ! De l'utilisation des images picturales en classe de français langue étrangère. *Études de Linguistique appliquée*, n° 132, pp. 491-510.
- Pauzet, A. 2005. Représentations picturales et imaginaire collectif. *Études de linguistique appliquée*, n° 138, pp. 137-151.
- Pauzet, A. 2009. Imaginaire pictural et formation en langues et cultures étrangères. In Auger, N., Dervin, F. & Suomela-Salma, E. (dir.). 2009. *Pour une didactique des imaginaires dans l'enseignement-apprentissage des langues étrangères*. Paris : L'Harmattan, pp. 199-217.

- Paveau, M.-A. 2006. *Les prédiscours. Sens, mémoire, cognition*. Paris : Presses Sorbonne Nouvelle.
- Paveau, M.-A. 2013. Technodiscursivités natives sur Twitter. Une écologie du discours numérique. *Epistémè : revue internationale de sciences humaines et sociales appliquées*, n° 9, pp. 139-176. En ligne : <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00859064/document>
- Paveau, M.-A. 2019. Introduction. Écrire, parler, communiquer en ligne : nos vies sociolangagières connectées. *Langage et société*, n° 167, pp. 9-28. En ligne : <https://doi.org/10.3917/ls.167.0009>
- Peeters, B. 2019. Jean-Marie Le Pen et l'imparfait du subjonctif, ou : quand l'imaginaire linguistique s'emballe. *La linguistique*, n° 55, pp. 51-76. En ligne : <https://doi.org/10.3917/ling.552.0051>
- Pépin, N. 2007. *Identités fragmentées. Éléments pour une grammaire de l'identité*. Berne : Peter Lang.
- Péquignot, B. 2007. *La question des œuvres en sociologie des arts et de la culture*. Paris : L'Harmattan.
- Peraya, D. 1990. L'autoscopie, ou la vidéo comme moyen de formation et de perfectionnement des enseignants. *Journal de l'enseignement primaire*, n° 25, pp. 7-9.
- Peraya, D. 2020. L'ingénierie pédagogique en 2020 : au-delà de la crise sanitaire, faire une place à l'apprenant. *Distances et médiations des savoirs*, n° 32. En ligne : <https://doi.org/10.4000/dms.5908>
- Peraya, D. & Peltier, C. 2020. Ce que la pandémie fait à l'ingénierie pédagogique et ce que la rubrique peut en conter. *Distances et médiations des savoirs*, n° 30. En ligne : <https://doi.org/10.4000/dms.5198>
- Perez-Roux, T. 2012. Dynamiques identitaires en jeu dans un dispositif de co-analyse de l'activité de conseil : la réflexivité conjointe au cœur du dispositif de développement professionnel. In Vinatier, I. (dir.). *Réflexivité et développement professionnel. Une orientation pour la formation*. Toulouse : Octares éditions, pp. 151-190.
- Perez-Roux, T. 2013. Les enseignants en formation à l'épreuve de la réflexivité : tensions, ajustements, évolutions. In Altet, M., Desjardins, J., Étienne, R., Paquay, L. & Perrenoud, P. (dir.). *Former des enseignants réflexifs. Obstacles et résistances*. Bruxelles : De Boeck Supérieur, pp. 115-134.
- Perregaux, C. 2002. (Auto)biographies langagières en formation et à l'école : pour une autre compréhension du rapport aux langues. *Bulletin VALS-ASLA*, n° 76, pp. 81-94. En ligne : <https://core.ac.uk/download/pdf/20650526.pdf>
- Perregaux, C. 2006a. Autobiographies croisées : la décentration libératrice d'une lectrice bilingue. *Le français dans le monde – Recherches et applications*, n° 39, pp. 31-41.
- Perregaux, C. 2006b. Reconnaissance et ouverture plurilingues au cœur de la formation : vers un autre rapport aux langues dans une perspective interculturelle. *Formation et pratiques d'enseignement en questions*, n° 4, pp. 173-182. En ligne : <http://www.revuedeshep.ch/pdf/vol-4/2006-2-Perregaux.pdf>
- Perrenoud, P. 1994. *La formation des enseignants entre théorie et pratique*. Paris : L'Harmattan.
- Perrenoud, P. [1996] 2012. Le travail sur l'habitus dans la formation des enseignants. Analyse des pratiques et prise de conscience. In Paquay, L., Altet, M., Charlier, E. & Perrenoud, P. (dir.). *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies ? Quelles compétences ?* Bruxelles : De Boeck, pp. 211-237.
- Perrenoud, P. 2001. *Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant*. Paris : ESF.

- Perrenoud, P. 2013. La blessure la plus rapprochée du soleil. Ambivalences et résistances face à la posture réflexive. In Altet, M., Desjardins, J., Étienne, R., Paquay, L. & Perrenoud, P. (dir.). *Former des enseignants réflexifs. Obstacles et résistances*. Bruxelles : De Boeck Supérieur, pp. 79-94.
- Pescheux, M. 2007. *Analyse de pratique enseignante en FLE/S. Mémento pour une ergonomie didactique en FLE*. Paris : L'Harmattan.
- Picard, P. & Ria, L. 2011. Neopass@ction: a training tool for beginning teachers. In Picard, P. & Ria, L. (dir.). *Beginning teachers. A challenge for educational systems*. Lyon : ENS de Lyon, pp. 119-130.
- Picon, A. 2001. Imaginaires de l'efficacité, pensée technique et rationalisation. *Réseaux*, n° 109-5, pp. 18-50. En ligne : <https://www.cairn.info/revue-reseaux1-2001-5-page-18.htm>
- Pineau, G. & Legrand, J.-L. [1993] 2013. *Les histoires de vie*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Piot, T. 2012. Le langage, organisateur et instrument de la réflexivité professionnelle des enseignants. In Tardif, M., Borges, C. & Malo, A. (dir.). *Le virage réflexif en éducation. Où en sommes-nous 30 après Schön ?* Bruxelles : De Boeck, pp. 93-105.
- Planchenault, G. 2009. Favoriser une prise de conscience des imaginaires dans l'enseignement supérieur des langues étrangères à travers des analyses sociopragmatique et interculturelle de films français. In Auger, N., Dervin, F. & Suomela-Salma, E. (dir.). *Pour une didactique des imaginaires dans l'enseignement-apprentissage des langues étrangères*. Paris : L'Harmattan, pp. 161-176.
- Plantard, P. 2014a. Usages des technologies numériques. Innovations et imaginaires. In Musso, P. (dir.). *Industrie, imaginaire et innovation*. Paris : Éditions Manucius, pp. 57-68.
- Plantard, P. 2014b. *Anthropologie des usages du numérique*. Habilitation à diriger des recherches. Nantes : Université de Nantes.
- Plantin, C. & Traverso, V. 2000. Présentation. In Plantin, C., Doury, M. & Traverso, V. (dir.). *Les émotions dans les interactions*. Lyon : Presses Universitaires de Lyon, pp. 7-14.
- Plantin, C., Doury, M. & Traverso, V. (dir.). 2000. *Les émotions dans les interactions*. Lyon : Presses Universitaires de Lyon.
- Pogranova, S., Brauchli, B. & Elmiger, D. 2017. Représentations sociales de la réussite d'une leçon de langue. *Études en Didactique des Langues*, n° 28, pp. 97-112.
- Poli, M.-S. 2002. *Le texte au musée. Une approche sémiotique*. Paris : L'Harmattan.
- Polo, C. 2021. Accueillir le kairos. Réactions émotives et régulation enseignante. *Séminaire Philéduc*, 28 avril 2021. Grenoble : Université Grenoble Alpes.
- Pomerantz, A. 2005. Using participants' video stimulated comments to complement analyses of interactional practices. In Te Molder, H. & Potter, J. (dir.). *Conversation and Cognition*. Cambridge : Cambridge University Press, pp. 93-113.
- Porcher, L. 1982. L'enseignement de la civilisation en questions. *Études de Linguistique Appliquée*, n° 47, pp. 5-12.
- Porcher, L. 1984. Paradoxes sur un enseignant ? *Études de Linguistique Appliquée*, n° 55, pp. 76-85.
- Porcher, L. 1987a. *Introduction à une sémiotique des images. Sur quelques exemples d'images publicitaires*. Paris : Didier.
- Porcher, L. 1987b. *Manières de classe*. Paris : Didier.
- Porcher, L. 1994a. *Télévision, culture, éducation*. Paris : Armand Colin.

- Porcher, L. 1994b. L'enseignement de la civilisation. *Revue Française de Pédagogie*, n° 108, pp. 5-12. En ligne : <https://doi.org/10.3406/rfp.1994.1251>
- Porcher, L. 1995. *Le français langue étrangère. Émergence et enseignement d'une discipline*. Paris : Hachette.
- Porcher, L. 2004. *L'enseignement des langues étrangères*. Paris : Hachette.
- Porcher, L., avec la collaboration de Blot, B., Lavergne, R. & Le Mouel, J.-F. (dir.). *La photographie et ses usages pédagogiques*. Paris : Armand Colin.
- Porquier, R. 1994. Communication exolingue et contextes d'appropriation : Le continuum acquisition/apprentissage. *Bulletin suisse de linguistique appliquée*, n° 59, pp. 159-169.
- Postic, M. [1979] 2001. *La relation éducative*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Postic, M. (avec la collaboration de B. Marquet) 1989. *L'imaginaire dans la relation pédagogique*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Poyet, F. 2014. La culture numérique des jeunes professeurs des écoles peut-elle permettre de réduire l'écart entre natifs et immigrants du numérique ? *RITPU*, n° 11-3, pp. 6-21. En ligne : <https://doi.org/10.7202/1035700ar>
- Puozzo Capron, I. 2014. Pour une pédagogie de la créativité en classe de langue. Réflexion théorique et pratique sur la triade : créativité, émotion, cognition. *Voix Plurielles*, 11-1, pp. 101-111. En ligne : <https://journals.library.brocku.ca/index.php/voixplurielles/article/view/921>
- Puozzo Capron, I. & Piccardo, E. (dir.). 2013. L'émotion et l'apprentissage des langues. *Lidil*, n° 48. En ligne : <https://doi.org/10.4000/lidil.3305>
- Puren, C. 2021. L'« expérientiel » en didactique des langues-cultures. Essai de modélisation. En ligne : <https://www.christianpuren.com/mes-travaux/2021c/>
- Py, B. 1996. Les données et leur rôle dans l'acquisition d'une langue non maternelle. *Les Carnets du Cediscor*, n° 4, pp. 95-110.
- Py, B. 2004. Pour une approche linguistique des représentations sociales. *Langages*, n° 154, pp. 6-19. En ligne : <https://doi.org/10.3917/lang.154.0006>
- Raby, F. & Narcy-Combes, N. (dir.). 2009. La motivation pour l'apprentissage d'une langue seconde. *Lidil*, n° 40. En ligne : <https://journals.openedition.org/lidil/2783>
- Rayou, P. 2014. Prescriptions et réalités du travail enseignant. Impasses et ouvertures de l'accompagnement en formation. *Travail réel des enseignants et formation*. Bruxelles : De Boeck, pp. 35-47.
- Razafimandimbimanana, E. & Goï, C. 2014. Retour sur une expérience formative à et par la réflexivité : lieu de « mobilités réflexives ». *Glottopol*, n° 24, pp. 11-37. En ligne : http://glottopol.univ-rouen.fr/telecharger/numero_24/gpl24_01razafi_goi.pdf
- Rémon, J. & Privas-Bréauté, (dir.). 2018. Confiance, reliance et apprentissage des langues dans l'enseignement supérieur. *Cahiers de l'APLIUT*, n° 37-1. En ligne : <https://doi.org/10.4000/apliut.5461>
- Remysen, W. 2011. L'application du modèle de l'Imaginaire linguistique à des corpus écrits : le cas des chroniques de langage dans la presse québécoise. *Langage et société*, n° 135, pp. 47-65. En ligne : <https://doi.org/10.3917/ls.135.0047>
- Reuter, Y. 1996. Imaginaire, créativité et didactique de l'écriture. *Pratiques : linguistique, littérature, didactique*, n° 89, pp. 25-44. En ligne : https://www.persee.fr/doc/prati_0338-2389_1996_num_89_1_1766
- Rey, A. (dir.), 2005. *Dictionnaire culturel en langue française*. Paris : Le Robert.

- Ria, L. 2007. Les émotions au cœur de l'activité des enseignants débutants : description d'un observatoire de recherche en ergonomie cognitive. *Les cahiers du CERFEE*, n° 23, pp. 101-121.
- Ria, L. & Rayou, P. 2020. La forme scolaire en confinement : enseignants et parents à l'épreuve de l'enseignement à distance. *Formation et profession*, n° 28, pp. 1-11. En ligne : <http://dx.doi.org/10.18162/fp.2020.675>
- Ricœur, P. 1969. *Essais d'herméneutique. Tome 1 : Le conflit des interprétations*. Paris : Éditions du Seuil.
- Ricœur, P. 1986. *Essais d'herméneutique. Tome 2 : Du texte à l'action*. Paris : Éditions du Seuil.
- Ricœur, P. 1988. L'identité narrative. *Esprit*, n° 140-141, pp. 295-304.
- Ricœur, P. 1990. *Soi-même comme un autre*. Paris : Éditions du Seuil.
- Ricœur, P. 2004. *Parcours de la reconnaissance*. Paris : Éditions Stock.
- Ricou, S. 2021. Le projet artistique pour les élèves allophones nouvellement arrivés : un vecteur de langage et d'inclusion. *Forum FLE Enseigner le FLE à travers les arts*, 31 août 2021. Grenoble : Université Grenoble Alpes.
- Rinaudo, J.-L. 2011. *TIC, éducation et psychanalyse*. Paris : L'Harmattan.
- Rinck, F. 2011. Former à (et par) l'écrit de recherche. Quels enjeux, quelles exigences ? *Le français aujourd'hui*, n° 174, pp. 79-89. En ligne : <https://doi.org/10.3917/lfa.174.0079>
- Rinck, F. & Pouvreau, L. 2009. La mise en scène de soi dans un écrit d'initiation à la recherche en didactique du français. *Scripta*, n° 13-24, pp. 157-172. En ligne : <http://seer.pucminas.br/index.php/scripta/article/view/4401>
- Riopel, M.-C. 2006. *Apprendre à enseigner : une identité professionnelle à développer*. Ste Foy : Les Presses de l'Université de Laval.
- Riquois, E. 2018. Faciliter la prise de parole en classe : supports, activités et gestion de l'espace. *Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité*, n° 37-1. En ligne : <https://doi.org/10.4000/apliut.5829>
- Rispail, M. 2008. Regards et questionnements de la discutante. In Sautot, J.-P. (dir.). *Le film de classe. Étude sémiotique et enjeux didactiques*. Limoges : Lambert Lucas, pp. 42-45.
- Rispail, M. 2020. Le francique lorrain, langue de France ? Réflexions et témoignages. *Glottopol*, n° 34, pp. 176-197. En ligne : http://glottopol.univ-rouen.fr/telecharger/numero_34/gpl34_14rispail.pdf
- Rivière, V. 2019. *Le champ de l'interaction en didactique des langues : discours, pratiques, formation. Explicitation d'un cadre d'analyse et illustration par une recherche-formation*. Habilitation à diriger des recherches. Cergy : Université de Cergy-Pontoise.
- Rivière, V. & Cadet, L. 2009. « Quand je serai enseignante pour de vrai... » : d'un agir imaginé vers un agir assumé. Quel imaginaire de transmission des enseignants en formation initiale à l'enseignement du FLE ? In Auger, N., Dervin, F. & Suomela-Salma, E. (dir.). *Pour une didactique des imaginaires dans l'enseignement-apprentissage des langues étrangères*. Paris : L'Harmattan, pp. 39-58.
- Rivière, V. & Cadet, L. 2011. Mise en perspective des savoirs professionnels dans des discours de retour d'expérience. Étude contrastée de deux enseignantes de français langue étrangère. *Lidil*, n° 43, pp. 41-55.
- Rivière, V. & Guichon, N. 2014. Construction de bilans rétroactifs par des apprentis tuteurs de langue en ligne : régimes d'action et dynamiques sociocognitives. *Le français dans le monde – Recherches et applications*, n° 56, pp. 118-135.

- Rivière, V. (dir.). 2012. *Spécificités et diversité des interactions didactiques*. Paris : Riveneuve Éditions.
- Rivière, V. & Blanc, N. (dir.). 2019. *Observer la multimodalité en situations éducatives. Circulations entre recherche et formation*. Lyon : ENS Éditions.
- Robert, J.-M. 2009. *Manières d'apprendre. Pour des stratégies d'apprentissage différenciées*. Paris : Hachette.
- Robillard, D. de 2007. La linguistique autrement : altérité, expérientiation, réflexivité, constructivisme, multiversalité : en attendant que le Titanic ne coule pas. *Carnets d'atelier de sociolinguistique*, n° 1, pp. 81-228.
- Robillard, D. de 2009. Réflexivité : sémiotique ou herméneutique comprendre ou donner signification ? Une approche profondément anthropologique ? *Cahiers de sociolinguistique*, n° 14-1, pp. 153-175. En ligne : <https://doi.org/10.3917/csl.0901.0153>
- Rollinat-Levasseur, È.-M. 2013. Pratiques théâtrales en FLE : du jeu de l'imitation et des représentations dans l'apprentissage. In Alix, C., Lagorgette, D. & Rollinat-Levasseur, È.-M. (dir.). *Didactique du Français Langue Étrangère par la pratique théâtrale*. Chambéry : Université de Savoie, pp. 31-45.
- Rollinat-Levasseur, È.-M. 2015. La littérature en acte : voir, entendre, ressentir. In Godard, A. (dir.). *La littérature dans l'enseignement du FLE*. Paris : Didier, pp. 220-264.
- Romain, C. 2009. Milieux socioculturels différenciés et conduite de l'interaction didactique en classe de français au collège. In Daunay, B., Delcambre, I. & Reuter, Y. (dir.). *Didactique du français. Le socioculturel en question*. Villeneuve-d'Ascq : Presses Universitaires du Septentrion, pp. 205-215.
- Rosen, E. 2009. Quand mise en fiction rime avec fictionnalisation... ou comment aborder la compétence pragmatique définie dans le *Cadre européen de référence pour les langues* sous un angle inédit. In Auger, N., Dervin, F. & Suomela-Salmi, E. (dir.). *Pour une didactique des imaginaires dans l'enseignement-apprentissage des langues étrangères*. Paris : L'Harmattan, pp. 135-159.
- Sabatier, C., Moore, D. & Sinclair, N. 2016. Interactions et films de classe pour réfléchir la formation à l'enseignement des Mathématiques en Français langue seconde. Décrire pour mieux former ? *Recherches en didactique des langues et des cultures*, n° 13-1. En ligne : <https://doi.org/10.4000/rdlc.498>
- Sacks, H. 1963. Sociological Description. *Journal of Sociology*, n° 8, pp. 1-16.
- Saillot, É. & Piot, T. (dir.) 2018. La bienveillance en éducation : approches compréhensives et critiques. *Questions vives*, n° 29. En ligne : <https://journals.openedition.org/questionsvives/3001>
- Sanders, A. J. 2014. *Exploring the Construct of Teacher Self-Disclosure and its Connection to Situational Interest, Intended Effort, and the Learning Experience in a Foreign Language Learning Context*. Thèse de doctorat. Texas : The University of Texas at Austin. En ligne : <https://repositories.lib.utexas.edu/handle/2152/25052>
- Sartre, J.-P. [1940] 1986. *L'imaginaire*. Paris : Gallimard.
- Schaeffer, J.-M. (sd). De l'imagination à la fiction. *Vox Poetica*. En ligne : <http://www.vox-poetica.org/t/articles/schaeffer.html>.
- Schaeffer, J.-M. 1987. *L'image précaire. Du dispositif photographique*. Paris : Éditions du Seuil.
- Schaeffer, J.-M. 1999. *Pourquoi la fiction ?* Paris : Éditions du Seuil.
- Schaeffer, J.-M. 2015. *L'expérience esthétique*, Paris : Gallimard.

- Schneider, É. 2020. Mobilité, littératie et numérique. *Communication* n° 37-1. En ligne : <https://doi.org/10.4000/communication.11046>
- Schneuwly, B. 2012. Praticien réflexif, réflexion et travail enseignant : l'oubli de l'objet et des outils d'enseignement. In Tardif, M., Borges, C., Malo, A. (dir.). *Le virage réflexif en éducation. Où en sommes-nous 30 ans après Schön ?* Bruxelles : De Boeck, pp. 73-91.
- Schön, D. [1983] 1994. *Le praticien réflexif. À la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel* (traduit de l'anglais par J. Heynemand & D. Gagnon). Montréal : Éditions Logiques.
- Schütz, A. [1971] 2008. *Le chercheur et le quotidien. Phénoménologie des sciences sociales* (traduit de l'anglais par A. Noschis-Gilliéron). Paris : Klincksieck.
- Searle, J. [1979] 1982. *Sens et expression. Études de théorie des actes de langage* (traduction de l'anglais par J. Proust). Paris : Les Éditions de Minuit.
- Selwyn, N. 2010. Looking beyond learning: Notes towards the critical study of educational technology. *Journal of Computer Assisted Learning*, n° 26-1. pp. 65-73.
- Sensevy, G. & Mercier, A. (dir.). 2007. *Agir ensemble. L'action conjointe du professeur et des élèves dans le système didactique*. Rennes : PUR.
- Serres, L. de 2009. Commentaire d'image, en faveur de la langue cible et des cultures en partage. *Synergies Canada*, n° 1, En ligne : <https://doi.org/10.21083/synergies.v0i1.949>
- Sérusclat-Natale, M. 2020. Les expériences artistiques en contexte plurilingue. Une mise à l'épreuve de la vulnérabilité linguistique ? *Circula*, n° 12. pp. 107-131. En ligne : <https://doi.org/10.17118/11143/18445>
- Sérusclat-Natale, M. & Adam-Maillet, M. 2018. Le projet artistique : une puissance maïeutique pour la compétence langagière. *Lidil*, n° 57. En ligne : <https://doi.org/10.4000/lidil.4908>
- Sérusclat-Natale, M. & Marzin, Y. 2020. Les jeux de la recherche collaborative : le cas du projet artistique. *Recherches en didactique des langues et des cultures*, n° 17-2. En ligne : <https://doi.org/10.4000/rdlc.7712>
- Simard, C. 2001. Bases épistémologiques de la didactique du français langue première. In Marquilló Larruy, M. (dir.). *Questions d'épistémologie en didactique du français (langue maternelle, langue seconde, langue étrangère)*. Poitiers : Presses universitaires de Poitiers, pp. 31-38.
- Simmel, G. [1908] 2009. *Secret et sociétés secrètes* (traduit de l'allemand par S. Muller). Belval : Circé.
- Simpson, A. & Dervin, F. 2020. Forms of dialogism in the Council of Europe Reference Framework on Competences for Democratic Culture. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, n° 41-4, pp. 305-319. En ligne : <https://doi.org/10.1080/01434632.2019.1618317>
- Siouffi, G. 2012. Présentation. *Sentiment de la langue et diachronie*. Paris : Presses de l'Université Paris-Sorbonne, pp. 7-26.
- Sontag, S. [2002] 2003. *Devant la douleur des autres* (traduit de l'anglais par F. Durand-Bogaert). Paris : Christian Bourgeois.
- Soubrié, T. 2020. Penser le numérique : orientations pédagogiques et préoccupations de recherche en didactique des langues. *Alsic*, n° 23-1. En ligne : <https://doi.org/10.4000/alsic.4687>
- Soubrié, T., Bigot, V. & Ollivier, C. (dir.). 2021. Littératie numérique et didactique des langues et des cultures. *Lidil*, n° 63. En ligne : <https://journals.openedition.org/lidil/8568>

- Spaëth, V. 2014a. La transposition de la notion de représentation en didactique du FLE. *Le français dans le monde – Recherches et applications*, n° 55, pp. 44-56.
- Spaëth, V. 2014b. La question de l’Autre en didactique des langues. *Glottopol*, n° 23, pp. 160-172. En ligne : http://glottopol.univ-rouen.fr/numero_23.html
- Spinoza, B. [1677] 1954. *L’Éthique. De l’origine et de la nature des sentiments*. Paris : Gallimard.
- Springer, C. 2004. *Plurilinguisme et compétences. Décrire, entraîner et certifier. Linguistique. Habilitation à diriger des recherches*. Strasbourg : Université Marc Bloch.
- Stirman-Langlois, M. & Waendendries, M. 1999. En partant de... en allant vers... la classe de langue. Une formation de professeur de FLE ancrée sur les observations et les pratiques de classe. *Études de linguistique appliquée*, n° 114, pp. 209-226.
- Stratilaki, S. 2010. Récits langagiers et construction des identités plurielles : représentations et itinéraires biographiques des élèves plurilingues. *Tréma*, 33 - 34, pp. 144-154. En ligne : <http://journals.openedition.org/trema/2585>
- Stratilaki, S. 2011. *Discours et représentations du plurilinguisme*. Francfort-sur-le-Main : Peter Lang.
- Suárez García, J. & Crapotta, J. 2007. Models of telecollaboration (2) : Cultura. In O’Dowd, R. (dir.). *Online Intercultural Exchange. An Introduction for Foreign Language Teachers*. Clevedon : Multilingual Matters, pp. 62-84.
- Sutton, R. E. & Wheatley, K. F. 2003. Teachers’ Emotions and Teaching: A Review of the Literature and Directions for Future Research. *Educational Psychology Review*, n° 15-4, pp. 327-358.
- Swain, M. 2013. The inseparability of cognition and emotion in second language learning. *Language Teaching*, n° 46, pp. 195-207.
- Tang, W. 2016. *Interactions en langues étrangères dans un monde virtuel. Quels scénarios pédagogiques pour quelles interactions ?* Thèse de doctorat. Grenoble : Université Grenoble Alpes.
- Tardif, M. 2012. Réflexivité et expérience du travail enseignant : repenser le « praticien réflexif » à la lumière des traditions de la pensée réflexive. In Tardif, M., Borges, C. & Malo, A. (dir.). *Le virage réflexif en éducation. Où en sommes-nous 30 ans après Schön ?* Bruxelles : De Boeck, pp. 47-71.
- Tardif, M. & Gauthier, C. [1996] 2012. L’enseignant comme « acteur rationnel » : quelle rationalité, quel savoir, quel jugement ? In Paquay, L. (dir.). *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies ? Quelles compétences ?* Bruxelles : De Boeck, pp. 239-270.
- Tardif, M. & Lessard, C. 1999. *Le travail enseignant au quotidien. Expérience, interactions humaines et dilemmes professionnels*. Bruxelles : De Boeck Université.
- Tardif, M., Borges, C. & Malo A. 2012. Introduction. In Tardif, M., Borges, C., Malo, A. (dir.). *Le virage réflexif en éducation. Où en sommes-nous 30 ans après Schön ?* Bruxelles : De Boeck, pp. 7-17.
- Tardif, M., Borges, C. & Malo, A. (dir.). 2012. *Le virage réflexif en éducation. Où en sommes-nous 30 ans après Schön ?* Bruxelles : De Boeck.
- Tellier, M. 2020. Socialisation du groupe-classe au temps de la distanciation sociale. *Formation et profession*, n° 28, pp. 1-15. En ligne : <http://dx.doi.org/10.18162/fp.2020.681>
- Tellier, M. 2021. Le corps a-t-il encore sa place dans l’enseignement à distance ? *The conversation*. En ligne : <https://theconversation.com/le-corps-a-t-il-encore-sa-place-dans-lenseignement-a-distance-157915>

- Tellier, M. & Gadoni A., 2014. Mon corps d'enseignant. *Cahiers Pédagogiques*. En ligne : <https://www.cahiers-pedagogiques.com/mon-corps-d-enseignant/>
- Tellier, M. & Cadet, L. (dir.). 2014. *Le corps et la voix de l'enseignant : théorie et pratique*. Paris : Maison des Langues.
- Thamin, N. & Simon, D.-L. 2011. Réflexions épistémologiques sur la notion de « biographies langagières ». *Carnets d'Atelier de sociolinguistique*, n° 4, pp. 15-33.
- Theureau, J. 2004. *Le cours d'action : Méthode élémentaire*. Toulouse : Octarès.
- Thievenaz, (dir.). 2021. Les usages de la vidéo en formation. *Savoirs*, n° 55.
- Thullier, J. 2012. La dissidence du « sujet capable ». In Vinatier, I. (dir.). *Réflexivité et développement professionnel. Une orientation pour la formation*. Toulouse : Octares éditions, pp. 191-212.
- Tiberghien, A., Chopin, M.-P., Lima, L., Talbot, L., Arrieu-Mutel, A. & Zaid, A. 2012. Partager un corpus vidéo dans la recherche en éducation : analyses et regards pluriels dans le cadre du projet ViSA. *Éducation et didactique*, n° 6-3, pp. 9-17.
- Tobin, L. 2010. Self-Disclosure as a Strategic Teaching Tool: What I Do - and Don't Tell - My Students. *College English*, n° 73-2, pp. 196-206. En ligne : https://www.jstor.org/stable/25790469?seq=1#page_scan_tab_contents
- Tochon, F. V. 1993. *L'enseignant expert*. Paris : Nathan.
- Todorov, T. 1989. *Nous et les autres. La réflexion française sur la diversité humaine*. Paris : Éditions du Seuil.
- Toom, A., Pyhältö, K. & O'Connell Rust, F. (dir.). 2015. Teachers' professional agency in contradictory times. *Teachers and Teaching*, n° 21-6. En ligne : <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/13540602.2015.1044334>
- Totozani, M. & Tomc, S. 2018. Pluralité linguistique en classe de français langue seconde : quid de la variation ? *Essais*, n° 14. En ligne : <https://doi.org/10.4000/essais.302>
- Traverso, V. 1996. *La conversation familiale. Analyse pragmatique des interactions*. Lyon : Presses Universitaires de Lyon.
- Traverso, V. 2004. Grille d'analyse des discours interactifs oraux. In Beacco, J.-C., Bouquet, S. & Porquier, R. (dir.). *Niveau B2 pour le français (utilisateur / apprenant indépendant). Textes et références*. Strasbourg et Paris : Division des Politiques linguistiques, et Didier, pp. 119-148.
- Traverso, V. (dir.). 2000. *Perspectives interculturelles sur l'interaction*. Lyon : Presses Universitaires de Lyon.
- Trémion, V. 2019. Étude de représentations sur les innovations en classe inversée à l'université. *Spirale - Revue de recherches en éducation*, n° 63, pp. 11-21. En ligne : <https://doi.org/10.3917/spir.063.0011>
- Trévisé, A. 1979. Spécificité de l'énonciation didactique dans l'apprentissage de l'anglais par des étudiants francophones. *Encrages*, automne 1979, pp. 44-52.
- Troncy, C. 2021. Les enseignants, la norme scolaire et la pluralité langagière dans deux écoles immersives à programme français en Californie. Dynamiques des attitudes et des pratiques lors d'une recherche collaborative. *Glottopol*, n° 35, pp. 144-171. En ligne : http://glottopol.univ-rouen.fr/telecharger/numero_35/gpl35_09troncy.pdf
- Van Campendhoudt, L. & Quivy, R. [1988] 2011. *Manuel de recherche en sciences sociales*. Paris : Dunod.
- van Lier, L. [1988] 1990. *The Classroom and the Language Learner. Ethnography and Second-Language Classroom Research*. 3^{ème} impression. Londres : Longman.

- van Lier, L. 1996. *Interaction in the Language Curriculum. Awareness, Autonomy and Authenticity*. Londres : Longman.
- Vanhulle, S. 2002. Comprendre des parcours d'écriture réflexive : enjeux de formation et de recherche. In Chabanne, J.-C. & Bucheton, D., (dir.). *Parler et écrire pour penser, apprendre et se construire: L'écrit et l'oral réflexif*. Paris : PUF, pp. 227-246.
- Vanhulle, S. 2009. Dire les savoirs professionnels : savoirs de référence et logiques d'action. In Hofstetter, R. (dir.). *Savoirs en (trans)formation. Au cœur des professions de l'enseignement et de la formation*. Bruxelles : De Boeck, pp. 245-263.
- Varela, F. [1980] 1989. *Autonomie et connaissance, essai sur le vivant* (traduit de l'anglais par P. Bourguine & P. Dumouchel). Paris : Éditions du Seuil.
- Vasseur, M.-T. 2001. Places discursives, imaginaire dialogique et apprentissage de la langue. In D. Moore (dir.). *Les représentations des langues et de leur apprentissage. Références, modèles, données et méthodes*. Paris : Didier, pp. 133-148.
- Vermersch, P. [1994] 1996. *L'entretien d'explicitation*. Paris : ESF.
- Veyrunes, P. & Delpoux, P. 2012. Les configurations de l'activité collective : l'objet de formation à l'activité réflexive des enseignants. In Vinatier, I. (dir.). *Réflexivité et développement professionnel. Une orientation pour la formation*. Toulouse : Octares éditions, pp. 259-273.
- Vial, S. 2013. *L'être et l'écran. Comment le numérique change la perception*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Viallon, V. 2002. *Images et apprentissages. Le discours de l'image en didactique des langues*. Paris : L'Harmattan.
- Viau-Guay, A. 2014. Les limites des dispositifs de développement de la réflexivité. Contribution de l'analyse du travail à la formation initiale des enseignant(e)s. In Paquay, L. (dir.). *Travail réel des enseignants et formation. Quelle référence au travail des enseignants dans les objectifs, les dispositifs et les pratiques ?* Bruxelles : De Boeck, pp. 127-139.
- Vinatier, I. 2012a. Introduction : Réflexivité et développement professionnel : une articulation nécessaire. In Vinatier, I. (dir.). *Réflexivité et développement professionnel. Une orientation pour la formation*. Toulouse : Octares éditions, pp. 5-12.
- Vinatier, I. 2012b. Quel dispositif d'analyse pour permettre à des professionnels de terrain de s'approprier leur activité ? In Vinatier, I. (dir.). *Réflexivité et développement professionnel. Une orientation pour la formation*. Toulouse : Octares éditions, pp. 37-59.
- Vinatier, I. 2012c. Les dispositifs de co-explicitation : une ressource au service de l'analyse des entretiens entre le maître formateur et l'enseignant débutant. In Vinatier, I. (dir.). *Réflexivité et développement professionnel. Une orientation pour la formation*. Toulouse : Octares éditions, pp. 61-79.
- Vinatier, I. & Altet, M. 2008. Introduction : Les analyses de la pratique et de l'activité enseignante. In Vinatier, I. & Altet, M. (dir.). *Analyser et comprendre la pratique enseignante*. Rennes : Presses universitaires de Rennes, pp. 9-22.
- Vinatier, I. (dir.). 2012. *Réflexivité et développement professionnel. Une orientation pour la formation*. Toulouse : Octares éditions.
- Vincent, G. (dir.). 1994. *L'éducation prisonnière de la forme scolaire. Scolarisation et socialisation dans les sociétés industrielles*. Lyon : Presses universitaires de Lyon.
- Vion, R. [1992] 2000. *La communication verbale. Analyse des interactions*. Paris : Hachette.
- Vlad, M. 2019. Les discours biographiques sur les langues : l'inscription symbolique du rapprochement et de la distance. In Causa, M. & Stratilaki-Klein, S. (dir.). 2019.

- Distance(s) et didactique des langues. L'exemple de l'enseignement bilingue.* Louvain-la-Neuve : EME éditions, pp. 107-122.
- vom Lehn, D. 2007. Knowing how to look at art. In Rentschler, R. & Hede, A.-M. (dir.). *Museum Marketing: Competing in the Global Marketplace.* Oxford : Butterworth-Heinemann, pp. 73-90.
- von Münchow, P. 2019. Quel « Soi » et quel « Autre » ? Une étude de la construction discursive de l'appartenance dans les manuels d'histoire français et allemands. *Langage et société*, n° 167, pp. 145-174. En ligne : <https://www.cairn.info/revue-langage-et-societe-2019-2-page-145.html#>
- Vygotski, L. [1925] 2003. La conscience comme problème de la psychologie du comportement. In Clot, Y. (dir.). *Conscience, inconscient, émotions.* Paris : La Dispute, pp. 61-94.
- Vygotski, L. [1934] 1997. *Pensée et langage* (traduit du russe par F. Sève). Paris : La Dispute.
- Wachs, S. & Weber, C. 2021. Langue et pratiques numériques : nouveaux repères, nouvelles littératies en didactique des langues. *Le français dans le monde – Recherches et applications*, n° 69, pp. 9-14.
- Wachs, S. & Weber, C. (dir.). 2021. *Langue et pratiques numériques : nouveaux repères, nouvelles littératies en didactique des langues. Le français dans le monde – Recherches et applications*, n° 69.
- Waltermann, E. 2017. Stéréotypes et variations dans les représentations de langues étrangères. Le cas des enseignants genevois. *Études en Didactique des Langues*, n° 28, pp. 163-185.
- Wanlin, P. & Crahay, M. 2012. La pensée des enseignants pendant l'interaction en classe. Une revue de la littérature anglophone. *Éducation et didactique*, n° 1, 6, pp. 9-46. En ligne : <https://educationdidactique.revues.org/1287>
- WatreLOT, P. 2020. Les masques vont-ils étouffer la pédagogie ? *Les Cahiers pédagogiques.* En ligne : <https://www.cahiers-pedagogiques.com/Les-masques-vont-ils-etouffer-la-pedagogie-12765>
- Watzlawick, P., Helmick Beavin, J. & Jackson, D. D. [1967] 1972. *Une logique de la communication* (traduit de l'anglais par J. Morche). Paris : Éditions du Seuil.
- Weber, C. 2004. La culture grammaticale ordinaire : étude de verbalisations métagrammaticales et métacognitives d'apprenants natifs. *Langages*, n° 154, pp. 101-112.
- Wentzel, B. 2012. Réflexivité et formation professionnelle des enseignants : actualités d'un paradigme en construction. In Tardif, M., Borges, C. & Malo, A. (dir.). *Le virage réflexif en éducation. Où en sommes-nous 30 ans après Schön ?* Bruxelles : De Boeck, pp. 143-160.
- Whyte, S. 2011. Learning to teach with videoconferencing in primary foreign language classrooms. *ReCALL*, n° 23-3, pp. 271-293.
- Wigham, C. 2012. *The interplay between non-verbal and verbal interaction in synthetic worlds which supports verbal participation and production in a foreign language.* Thèse de doctorat. Clermont-Ferrand : Université Blaise Pascal - Clermont-Ferrand II.
- Winnicott, D. W. [1971] 1975. *Jeu et réalité. L'espace potentiel* (traduit de l'anglais par C. Monod et J.-B. Pontalis). Paris : Gallimard.
- Wittgenstein, L. [1977] 2002. *Remarques mêlées* (traduit de l'allemand par G. Granel). Paris : Garnier-Flammarion.
- Woods, D. 1996. *Teacher Cognition in Language Teaching. Beliefs, decision-making and classroom practice.* Cambridge : Applied Linguistics.
- Wunenburger, J.-J. 2003. *L'imaginaire.* Paris : Presses Universitaires de France.

- Xue, L. 2021. Perception de l'intégration des outils numériques dans l'agir professoral : une étude de cas auprès de trois enseignants de FLE. *Language Education and Multilingualism - The Langscape Journal*, n° 3/ 2021, pp. 87-102. En ligne : <https://edoc.hu-berlin.de/handle/18452/22965>
- Yaguello, M. 2006. *Les langues imaginaires. Mythes, utopies, fantasmes, chimères et fictions linguistiques*. Paris : Éditions du Seuil.
- Yaiche, F. [1986] 2002. *Photos-Expressions*. Paris : Hachette.
- Yaiche, F. 1996. *Les simulations globales, mode d'emploi*. Vanves : Hachette.
- Zarate, G. 1993. *Représentations de l'étranger et didactique des langues*. Paris : Didier.
- Zembylas, M. 2003. Emotions and Teacher Identity. A poststructural perspective. *Teachers and Teaching*, n° 9, pp. 213-238.

Index des auteurs

L'index des auteurs comporte 697 entrées. Il inclut les auteurs qui figurent dans la bibliographie ou dans la liste des travaux.

- A. Pretceille
44, 60, 65, 66, 111, 112, 113, 137, 141,
142, 143, 144, 145, 146
Abdallah-Pretceille..... *Voir* A. Pretceille
Aboab186
Abou Haidar218, 220
Achard-Bayle190
Acosta Córdoba65
Adam-Maillet101
Adamou188, 189
Aden45, 62, 65
Affergan111
Aguilar..... *Voir* Aguilar Río
Aguilar Río26, 106, 116, 153
Alao42
Alber.....79
Albero.....199
Al-Busaidi133
Allaneau-Rajaud.....75, 97
Allard.....73
Allwright56, 58
Altet.....
125, 126, 130, 161, 162, 164, 170, 173,
175, 176, 177, 186, 206, 213
Amadiou201
Amossy.....114, 139
Anderson64, 66, 67, 191
Andrade213
André.....117
Araújo e Sá103, 213
Arditty57
Ardoino.....110
Arendt.....34, 111
Aristote28, 114
Arleo.....45
Arnold.....65, 130
Arrieu-Mutel.....183
Astolfi.....223
Audrin.....130
Augé.....
36, 38, 39, 56, 61, 67, 71, 73, 109, 110,
112, 113, 136, 139, 142, 143, 144, 149
Auger
15, 31, 33, 40, 41, 43, 47, 93, 101, 102,
103, 113, 127, 137, 138, 140, 142, 144,
145, 148, 155, 156, 174, 176, 183, 191,
192, 193
Azaoui..... 58, 93, 103, 138, 142, 212
Bachelard
..... 28, 34, 35, 39, 46, 86, 88, 111, 180
Bailey 56, 58
Baillauquès-Breuse 177
Balita..... 196
Bandura..... 122
Bange 60, 77, 79, 95, 186
Baptiste 74, 90
Barbérís 64
Barbier 40
Barbot 137
Bardière..... 96
Barkat-Defradas 81
Barkhuizen 164
Baron..... 199
Barré-De Miniac 32
Barrett 136, 137, 141
Barthes 76, 84
Bauman 143
Baurens 58
Bautier..... 188
Beacco.....
41, 61, 80, 112, 136, 137, 139, 141, 144,
146, 163, 176, 189, 191, 192, 193, 194,
195, 197, 208
Beaud 59
Becker 58
Behra..... 180, 196
Bélisle 74, 90
Belting..... 76, 84, 85
Benjamin..... 76
Benoist 81

- Bento101, 151
Benveniste64, 115
Berchoud110, 112, 115, 170
Berdal-Masuy65
Berlou196
Bernard201
Bertaux169, 174, 175
Bertin110
Besse74, 190, 209
Betton200, 201
Bibauw
161, 163, 169, 170, 171, 172, 173, 176,
180
Bigot
56, 59, 66, 116, 127, 128, 153, 160, 161,
166, 184, 186, 213, 215
Billiez189, 194
Bishop170, 171, 172
Blanc58, 65, 72, 170, 172, 176, 213
Blanchard-Laville163, 167
Blanchet56, 59, 137, 142, 195, 196, 223
Blandin134
Blin15, 32, 33, 40, 41, 42, 113, 127, 153
Blondel82, 116
Bloomfield195
Boch215
Bogaards65, 130, 133
Bonfils217, 218
Bonnéry92
Bonu115
Bordeaux93
Borg58, 117, 133
Borgé
26, 62, 72, 73, 75, 76, 78, 80, 81, 82, 89,
91, 93, 97, 101
Borges161
Bosredon87
Boucharéchas151
Boudreau169
Boulton61
Bourdais216
Bourdieu81, 92
Bouvier113, 177, 191
Boyer42, 188
Branca-Rosoff187, 189, 190
Brauchli181
Breidenbach144
Bretegnier32, 177, 193, 195
Briançon112
Brigouleix87
Bronckart117
Brotcorne199, 201
Brown127, 147
Bruner66, 79, 133, 197
Brunetière189
Bucheton161, 167, 172, 176
Bulea117
Burrows202
Butler124
Byram
113, 136, 137, 138, 139, 140, 141, 145,
191, 192, 193, 195
Cadet
26, 33, 36, 42, 46, 65, 116, 121, 124, 126,
131, 160, 161, 163, 166, 168, 169, 170,
171, 172, 175, 177, 179, 180, 181, 182,
183, 213, 217
Cahour118
Caillois37, 94
Cambra Giné
42, 59, 60, 66, 79, 116, 117, 118, 119,
125, 127, 133, 175, 176, 177, 181, 182,
183, 209
Camilleri113
Campillo-Paquet202
Candelier196
Canut187, 191
Cappellini146
Carbonneau168
Caré44, 186
Carette183
Carinhas103
Carlo
.... 26, 120, 129, 154, 160, 163, 166, 214
Carraud184, 223
Carton183
Castellotti
17, 33, 42, 43, 60, 61, 62, 63, 66, 67, 78,
112, 142, 145, 146, 155, 168, 179, 188,
191, 192, 194, 196
Castoriadis28, 29, 31, 40, 110, 111
Cauquetoux102
Causa119, 120, 161, 170, 181, 191, 209
Cavalla65
Cavalli137, 139, 193, 194
Caws207
Cerisier205
Chabanne
75, 82, 92, 101, 102, 161, 167, 172, 176
Chaliès183

- Chaplier65
 Chaptal 199, 201
 Charalampopoulou 102
 Charaudeau 29, 33
 Chardenet 60, 223
 Charlier 177, 186, 206
 Chaussecroute 163, 167
 Chauvigné 97
 Chave-Dartoen 155
 Chéroux 84, 85, 87
 Cherqui 101
 Chiss 41, 146
 Chopin 183
 Chrifi-Alaoui 99
 Cicurel
 26, 41, 42, 43, 45, 46, 47, 56, 57, 61, 62,
 63, 64, 65, 66, 67, 78, 79, 80, 95, 96, 105,
 110, 116, 117, 118, 119, 120, 121, 124,
 125, 126, 127, 128, 129, 131, 132, 133,
 136, 146, 152, 153, 154, 160, 163, 181,
 183, 213, 214, 217
 Ciekanski 141
 Clerc Conan 195
 Clot 117
 Coavoux 81, 104, 105
 Coianiz 64
 Coissard 93
 Colleyn 56, 61, 144
 Collier, J. 74
 Collier, M. 74
 Collin 198, 201
 Colón de Carvajal 65
 Combe 173
 Comenius 72
 Conseil de l'Europe 67, 78, 139, 141
 Conti 191
 Corbin 38
 Cordier 32, 58, 201, 215
 Cormanski 44
 Corroy 73, 139
 Coste
 61, 72, 95, 136, 137, 139, 142, 146, 191,
 194
 Courtine 84, 85
 Couture 200, 201, 204
 Crahay 133
 Crapotta 141, 144, 145
 Croyere 63, 65
 Croze 218, 220, 222
 Crozier 65, 227
 Cuban 199
 Cutrim Schmid 118
 da Silva 155
 Dabène 74, 116, 191
 Dagenais 73, 139, 191, 194
 Damasio 29, 46, 85, 130
 Danzinger 87
 Darbel 81
 Darot 223
 David... 25, 54, 57, 182, 185, 186, 211, 227
 de Bivar Black 141
 De Koninck 36
 de Munck 199
 de Pietro 79, 80, 191
 Debono 146, 147, 162
 Debyser 44, 72
 Degache 155
 Dejean 133, 134, 198, 218
 Dejean-Thircuir *Voir Dejean*
 Delacour 170, 177
 Delarue-Breton 188
 Delorme ... 95, 96, 119, 125, 126, 177, 186
 Delory-Momberger 169
 Delpoux 117, 176
 Demaizière 198
 Démoris 82
 Denier 186
 Denimal 65
 Denouël 201, 204
 Deprez 192
 Derivry-Plard 146
 Dervin
 15, 31, 33, 40, 41, 47, 113, 136, 138, 139,
 141, 142, 143, 144, 145, 146, 148, 176
 Deschamps 93
 Desjardins 161, 162, 163, 169, 177
 Deslyper 92
 Develotte 134, 140, 165
 Devereux 59
 Dewaele 65
 Dewey 62, 161, 215
 Djordjevic Léonard 65
 Dominicié 169
 Domp martin-Normand 45
 Doury 65
 Dubar 174
 Dubois 191
 Duborgel 43
 Duboscq 117
 Duchêne 193, 194

Ducrot.....	87, 95	Garat	75
Dufays		García.....	196
82, 92, 161, 170, 171, 172, 173, 176, 180		Garcia-Deblanc	118
Duff	72	Gaudin.....	183
Dufiet.....	105	Gauthier	207
Durand.....	28, 29, 35, 87	Gautier	74
Durandin.....	133	Gavarini	163, 167
Duranti.....	124	Gendron	130
Duteil-Ogata	74	Germain	189
Duverger.....	137	Ghebur.....	81
Egli Cuenat.....	137, 139	Gibson.....	197
Ehrenberg	137	Ginsburger-Vogel	223
Elmiger	181, 193, 194	Giust-Desprairies	27, 32, 39
English.....	140	Glissant	13, 67, 76, 111, 112, 193, 194
Enriquez	34, 110, 113	Godard	44, 94, 172, 196
Erickson.....	57	Goffman.....	
Escande-Gauquié.....	73	.. 21, 31, 37, 66, 114, 122, 126, 145, 204	
Esquenazi	83	Göhlert Zironkoli	106, 107, 152
Étienne.....	161, 162, 163, 177	Goï	
Faïta.....	117	32, 40, 42, 47, 58, 69, 113, 119, 137, 162,	
Faltýn.....	141	169, 170, 178, 180, 203, 218	
Favart.....	102	Goldstein.....	72
Feenberg	199	Gombrich	85
Felce	25, 205	Goodfellow	144
Ferchiche-Jay	186	Goodwin	122
Fernández Gutiérrez	55, 141, 148	Goullier.....	137, 139
Ferone.....	206	Goyon	102
Ferran	73, 82	Grandcolas	161
Filliettaz.....	121, 167, 171, 176	Granjon	199, 201
Fitzgerald.....	115	Grassi	28, 60
Fleuret.....	101	Grassin	62
Flichy.....	200	Greco.....	56
Fluckiger.....	200, 201	Grellet	72
Føessel.....	28, 36, 37, 39, 83, 94	Gribkova	113, 138, 139
Fonio.....	45	Griggs	58
Fozza	75	Grosjean.....	195
Fracchiolla.....	67	Gudmundson.....	141
Francard.....	195	Guérin	188, 210
François	127	Guernier	184
Freund, F.	50, 53	Guibert	175, 213
Freund, G.....	76	Guichon.....	
Friedrich	117	.. 150, 165, 198, 204, 212, 216, 217, 218	
Frier	215	Gumperz	126
Furstenberg.....	140	Gunthert	73
Gadoni	213	Guth	140, 143
Gaigeot	186	Hackl.....	87
Gaillat	202	Halbwachs.....	84, 110, 115
Gajo	193, 194	Hamel.....	207
Galisson.....	62, 72, 77	Hannoun.....	153
Galligani	161, 191, 192, 193	Hauck.....	206, 215

- Hédoux212
 Heinich81
 Helm139, 140, 143, 144, 165, 215
 Helmick Beavin.....126
 Henry152
 Herschberg Pierrot.....139
 Héту168
 Hooper-Greenhill102
 Houdebine ...29, 32, 41, 187, 188, 189, 190
 Houdebine-Gravaud *Voir* Houdebine
 Houée93, 103, 138
 Housley.....115
 Huver
 32, 40, 42, 47, 53, 58, 69, 119, 146, 147,
 161, 163, 170, 172, 177, 178, 183, 184,
 217
 Imai.....130
 Igrave.....136, 137, 138
 Irisawa192
 Iser36, 81, 84, 85
 Ishikawa95, 96, 128
 Jackson, D. D.126
 Jackson, R.....136, 137, 138
 Jacobi.....102
 Jacquinet-Delaunay.....218
 Jauss81
 Jean.....34, 43
 Jeanneau207
 Jeanne-Perrier.....73
 Jézégou218
 Johnsen191
 Jorro.....
 42, 110, 118, 123, 135, 172, 178, 180,
 226
 Jouët201
 Jouve.....94
 Kalaja33
 Kalamakidou196
 Kalifa.....29
 Kamber191
 Kambouchner28
 Kauffman.....64
 Keddie72
 Kerbrat-Orecchioni.....
 66, 113, 115, 126, 127, 134, 145, 147
 Kerlan112
 Kern147
 Kilani.....56, 111
 Kirschner199
 Kitano192
 Komensky *Voir* Comenius
 Koukouli 196
 Kreplak 82
 Krylyschin..... 82
 Lacelle..... 73, 74, 139, 215
 Lacourarie 43
 Laferrière 96
 Lahire
 .. 58, 84, 85, 96, 110, 117, 118, 153, 205
 Lamy 144, 204
 Langlade 44
 Laot 73
 Laparade 103
 Laplantine 59
 Laurens 121, 150, 161, 162
 Le Ferrec 101
 Le Gall 152
 Le Goff..... 28, 29, 32, 38
 Le Pichon-Vorstman..... 102, 192
 Lebre 182, 183, 185
 Lebreton 162
 Lebrun 73, 74, 139, 215
 Leclère 101
 Lecolle 190
 LeDoux 130
 Leeman 65
 Lefebvre 87, 90, 102
 Lefrançois-Yasuda..... 44
 Legendre 175
 Legrand 169, 175
 Legros 28, 29, 32
 Leguy 155
 Lemaire 97, 172
 Lemoine-Bresson 145
 Lessard 120, 131, 171
 Levet 140
 Levinas..... 21, 111
 Lévine 34
 Levinson 127, 147
 Lévy 139
 Lima 183
 Linard..... 117, 212, 219
 Londei 86
 Longuet 63, 64, 67
 Lorenzi 152
 Losson..... 102
 Louÿs 65
 Lüdi 194
 Lumière..... 65
 Lusetti 170

- Macaire180, 183, 196
 Maffesoli28
 Maillard-De La Corte Gomez194
 Maillet140
 Maingueneau114
 Maley72
 Mallet110
 Malo161
 Malraux85, 87
 Malrieu34, 36, 110
 Mangenot
 133, 134, 147, 165, 166, 198, 201
 Mao146, 183, 184
 Marchive56
 Margerie21, 72
 Marquilló Larruy193, 194
 Marsollier151
 Martet102
 Marzin101
 Masperi45
 Matthey79, 80, 142, 191, 193, 194
 Maulini162, 205
 Maurer86
 Mauss134
 Mayen117, 173
 Mazur-Palandre65
 Medhat-Lecocq42
 Melo-Pfeifer33
 Méndez García136, 137, 138
 Mercier, A.123
 Mercier, É.162
 Metz29
 Meyer205
 Michelin-Pauzet *Voir* Pauzet
 Migeot64
 Miguel Addisu182
 Millet189
 Miquel93, 103, 131, 138
 Miras202
 Moirand189
 Moïse155, 156
 Molinié33, 62, 66, 161, 168, 192, 196
 Moloney145, 149
 Mondada56, 57, 59, 115
 Monfeuillard186
 Monnerie155
 Monneyron28, 29, 32
 Moore
 33, 42, 60, 66, 74, 77, 78, 79, 102, 103,
 127, 136, 152, 155, 168, 183, 188, 191,
 192, 194, 196, 209
 Morin 17, 35, 36, 37, 61, 73, 89, 159
 Moscovici 32
 Moussouri 196
 Mugnier 205
 Müller-Hartmann 146
 Musso 29, 200, 204
 Mutta 87
 Naccache 29
 Nancy-Combes 77
 Nasrollahi Shahri 150
 Neill 43
 Nicolaev 218
 Nicolas 79, 177
 Nicourd 174
 Nissen 25, 205
 Novakova 65
 Ntebutse 63, 65, 199
 Nussbaum, L. 81
 Nussbaum, M. 43
 Nyikos 87
 Nyíri 144
 O'Connell Rust 124
 O'Dowd 55, 134, 140, 141, 147, 148
 Ollivier
 44, 93, 177, 178, 191, 198, 199, 201, 202,
 204, 206, 215
 Oyama 192
 Pallotti 57, 116
 Panthier 137, 139
 Paquay 161, 162, 163, 177, 186, 206
 Paquelin 218
 Parayre 75, 82, 101
 Parfait 75
 Pascal 27
 Passeron 81
 Pastré 117, 168, 172, 173, 182
 Pauzet 39, 40, 72, 73, 85, 87, 92, 97
 Paveau 41, 190, 198
 Pearce 192
 Péchenart 74, 90
 Pedler 81
 Peeters 188
 Peigné 146, 147
 Peltier 217
 Peltonen 87
 Pépin 113
 Péquignot 81
 Peraya 212, 217, 219

- Perez-Roux161, 170, 171, 176, 178
 Perregaux.....192, 193, 195, 196
 Perrenoud
 117, 118, 125, 131, 161, 162, 168, 170,
 173, 175, 176, 177, 186, 205, 206
 Pescheux.....187
 Picard.....183
 Piccardo.....65
 Piccoli.....65
 Picon.....200
 Pierra43, 101
 Pineau169, 175
 Piot136, 167, 174
 Pivot65
 Planchenault40
 Plantard.....200, 201
 Plantin.....65, 131
 Plazaola-Giger.....117
 Pogranova.....181
 Poli82
 Polo.....226
 Pomerantz.....117
 Pondaven200, 201
 Porcher61, 72, 90, 92, 105, 137, 226
 Porquier66
 Postic40, 110, 117, 127
 Pouvreau.....170
 Poyet.....205
 Prax.....117, 212
 Privas-Bréauté65, 151
 Puozzo Capron44, 65
 Puren, C.62
 Puren, L.198, 202
 Py.....32, 66, 79, 80, 176, 193, 194
 Pyhältö.....124
 Quivy.....13
 Raby77
 Rayou183, 217
 Razafimandimbimanana.....162, 169, 180
 Relieu115
 Rémon65, 151
 Remysen.....190
 Renard28, 29, 32
 Reuter44
 Rey27
 Ria118, 125, 130, 131, 183, 217
 Ricœur
 28, 31, 35, 36, 38, 39, 63, 64, 66, 83, 84,
 86, 94, 110, 112, 118, 135, 171, 174, 180,
 225
 Ricou..... 101, 102
 Rinaudo..... 203
 Rinck..... 170, 215
 Riopel..... 172, 181
 Riquois..... 130
 Rispaill..... 18, 184
 Ritter 134, 147
 Rivière.....
 26, 33, 36, 42, 46, 58, 62, 65, 116, 121,
 124, 126, 131, 172, 175, 177, 180, 181,
 212
 Robert 146
 Robillard 63, 111, 167, 171
 Roger-Yun 42
 Rollinat-Levasseur..... 44, 45, 73, 186
 Romain..... 127, 152
 Rosen 95, 96, 107
 Rui..... 110
 Sabatier 183
 Sacks 115
 Saillot..... 136
 Sanders..... 152
 Sarré..... 218
 Sartre..... 28, 35
 Schaeffer..... 36, 37, 62, 76, 83, 85, 86
 Schneider 199
 Schnewwly..... 166, 168
 Schön 161, 168, 169, 175, 176
 Schultz 57
 Schütz
 37, 46, 63, 71, 84, 117, 120, 121, 124
 Searle 94
 Selwyn 199
 Sensevy 123
 Sentall 87
 Serra 193, 194
 Serres 72
 Sérusclat-Natale..... 101
 Simard..... 112, 189
 Simmel..... 28, 31, 114
 Simon.....
 60, 66, 77, 78, 79, 127, 142, 152, 192,
 195, 196
 Simpson 141
 Sinclair..... 183
 Siouffi 74, 190
 Sontag 76, 85
 Soubrié.....
 26, 27, 52, 55, 160, 177, 178, 198, 200,
 205, 206, 207, 214, 215

- Spaëth 41, 42, 61, 66, 72, 111, 112, 136, 145, 149, 163
- Spinoza 110
- Springer 61, 63, 64, 67
- Starkey 113, 138, 139
- Stirman-Langlois 182
- Stratilaki *Voir* Stratilaki-Klein
- Stratilaki-Klein 42, 47, 135, 191
- Suárez García 141
- Suomela-Salma 15, 40
- Sutton 130
- Swain 65
- Tacussel 28, 29, 32
- Talbot 183
- Tang 45
- Tardif 120, 131, 161, 171, 207
- Tellier 65, 213, 217, 218
- Thamin 45, 183, 192, 195, 196
- Theureau 117
- Thievenaz 183
- Thorsen 152
- Thullier 168
- Tiberghien 183
- Tobin 152
- Tochon 117, 118, 119, 121, 122, 125, 126, 131, 133, 169
- Todorov 112
- Tomc 190
- Toom 124
- Totozani 190
- Toussaint 223
- Traverso 65, 66, 80, 115, 131, 147
- Trémion 145, 220
- Trévisse 95
- Tricot 201
- Troncy 196
- Tutin 65
- Tyne 61
- Tzatzou 196
- Vacheret 74, 90
- Van Campendhoudt 13
- van der Velden 139, 140, 215
- van Lier 56, 79, 116, 127, 133
- van Merriënboer 199
- van't Land 141
- Vanhulle 167, 169, 176
- Vanoosthuyse 73
- Varela 45
- Varhegyi 87
- Vasseur 29, 31, 113, 127, 161
- Vergnaud 117, 173
- Vermersch 117
- Véronique 41, 146
- Veyrier 23, 53, 55, 87, 198
- Veyrunes 117, 176
- Vial 201
- Viallon 72
- Viau-Guay 162
- Vieira 117
- Villagordo 75, 82, 101
- Vinatier 117, 125, 161, 163, 168, 171, 174
- Vincent 205
- Vion 79, 127, 128
- Vlad 161, 183, 191, 209
- vom Lehn 82
- von Münchow 115
- Vygotski 66, 79, 130, 133, 168
- Wachs 198, 215
- Waendendries 182
- Waltermann 191
- Wanlin 133
- WatreLOT 220
- Watzlawick 126
- Weber, C. 190, 198, 215
- Weber, F. 59
- Weißenegger 87
- Wentzel 161
- Wheatley 130
- Whyte 150
- Wigham 45
- Winnicott 37
- Wittgenstein 78
- Woerly 75, 97, 186
- Wolf 152
- Woods 58
- Wunenburger 28, 29, 33, 34, 36, 38, 39
- Xue 150
- Yaguello 187
- Yaiche 44, 72, 89, 96
- Zaid 183
- Zarate 42, 136, 138, 139, 145, 148, 194, 195
- Zembylas 130
- Zgaga 141
- Zoia 142
- Zourou 134, 165, 198

Index des notions

L'index des notions comporte 424 entrées. Il n'inclut pas les notions qui apparaissent de façon très récurrente (didactique, corpus, FLE, numérique, etc.).

- adaptation de l'enseignant.....
 116, 123, 124, 125, 126, 143, 151, 153,
 157, 161, 162, 165, 186, 208, 210, 216,
 217, 221
 - flexibilité communicative126
 - improvisation45, 121, 125, 152, 220
- affordance.....197, 219, 220
- agentivité.....124
- agir professoral.....
 13, 14, 16, 22, 25, 26, 41, 42, 46, 53, 54,
 58, 61, 62, 63, 64, 65, 66, 68, 97, 100,
 105, 106, 107, 108, 109, 110, 116, 117,
 119, 120, 121, 124, 125, 126, 129, 130,
 131, 136, 149, 150, 151, 152, 157, 164,
 173, 180, 183, 184, 186, 208, 212, 213,
 214, 215, 216, 221, 222, 226
 - agir professoral chevronné.....
53, 116, 120, 122, 124, 150, 179
 - agir professoral expérimenté.....
 Voir agir professoral chevronné
 - agir professoral novice.....179
 - agir tutorial.....123, 197
- altérité.....
 16, 21, 33, 38, 41, 42, 43, 66, 67, 68, 91,
 109, 110, 111, 112, 113, 136, 137, 138,
 142, 146, 156, 171, 183, 190, 191, 203,
 225
- analogie36, 83, 84, 121, 157, 191, 226
 - mise en relation analogique.....
84, 85, 86, 225
 - reconnaissance d'une analogie.....
68, 84, 86, 88, 121, 123, 181
- analyse
 - analogie des interactions en classe de
 langue14
 - analyse conversationnelle57, 115
 - analyse des interactions.....
 21, 22, 33, 43, 59, 100, 117, 152, 213,
 216
 - analyse des interactions en classe de
 langue21, 25, 57, 77, 95
 - analyse du discours.....
 33, 59, 81, 189, 216
 - analyse du travail..... 117, 163
- anecdote (dans le discours de l'enseignant)
 152, 153, 154
- anthropologie
 22, 28, 36, 40, 56, 59, 61, 66, 69, 74, 76,
 84, 93, 94, 109, 110, 112, 155, 169, 199,
 200
- approche par compétences..... 20, 173
- approche sociocritique du numérique en
 éducation.....
 26, 52, 55, 141, 198, 199, 200, 201, 204,
 215
- argumentation 32, 59, 85, 90, 176
- arts plastiques.....
 18, 26, 27, 45, 75, 77, 81, 92, 99, 100,
 101, 102, 108
 - dessin 18, 33, 72, 82, 192, 194
 - peinture. 18, 20, 72, 76, 89, 97, 99, 100
 - photographie.....
 20, 21, 22, 48, 49, 53, 72, 73, 74, 76,
 77, 82, 85, 86, 89, 92, 93, 96, 97, 100,
 101, 130
 - réception des œuvres d'art.....
 62, 81, 84, 85, 182
- atelier de conversation
 25, 54, 128, 160, 179, 185, 186, 211, 213
- atelier sociolinguistique 27, 103
- auto-évaluation 125, 131, 149, 212
- autonomie
 128, 133, 206, 207, 209, 216, 222
 - gestion autonome des interactions... 74,
 80, 128
- auto-observation 56, 99
- autorité 98, 120, 149, 153, 177, 189, 205
- bibliothèque intérieure 85
- bienveillance
 22, 75, 111, 136, 149, 151, 164, 165, 196,
 209, 213, 218, 221, 222, 227
- bifocalisation de l'attention 79, 186

- bilinguisme172, 191, 195
- biographie
- biographie formative 51, 54, 58, 98, 123, 150, 156, 180, 181, 210
 - biographie langagière 14, 17, 18, 23, 25, 33, 51, 54, 55, 58, 62, 126, 133, 135, 157, 160, 161, 163, 168, 169, 170, 172, 174, 175, 179, 181, 191, 192, 193, 194, 196
- blog.....140, 164, 197, 204
- cadre
- cadre de l'expérience37
 - cadre de participation204
 - cadre de l'expérience.....37
- cadre de participation204
- carnet de bord160, 164, 169
- journal de bord18, 57, 62, 117, 161, 165
- catégorisation 32, 41, 59, 68, 115, 121, 139, 144, 145, 148, 156
- auto-catégorisation33, 115, 192
 - hétéro-catégorisation33, 115, 121, 192, 195
- cinéma27, 37, 38, 73, 85, 94, 100, 155
- cinémathèque intérieure85
- classe inversée24, 219, 220
- co-construction 20, 21, 62, 90, 102, 113, 114, 115, 143, 150, 156
- communication exolingue .22, 66, 127, 186
- compétence
- compétence disciplinaire.....141
 - compétence interculturelle 49, 136, 141, 142, 143, 147, 148, 157
 - compétence linguistique.....47, 211
 - compétence médiatique.....139
 - compétence numérique141
 - compétence pluriculturelle136, 194
 - compétence plurilingue135, 194
 - compétence protéophilique136
- conception mentale..... 14, 17, 30, 31, 32, 33, 38, 39, 40, 68, 109, 116, 156, 157, 159, 174, 176, 223
- conflit 90, 98, 142, 143, 148, 151, 152, 195, 199
- connivence.....73, 129, 150, 154, 197, 218
- conscientisation167, 176, 193, 196, 212
- contrat didactique98, 127, 221
- conversation
- module conversationnel..... 79, 128
- conversation à bâtons rompus..... 80
- conversation ordinaire 79, 129
- convictions méthodologiques 165
- créativité 21, 26, 30, 31, 36, 37, 38, 39, 40, 43, 44, 45, 47, 58, 63, 65, 68, 72, 74, 81, 87, 88, 89, 91, 93, 95, 96, 100, 105, 111, 139, 143, 169, 180, 206, 219, 225
- croyance 28, 39, 117, 119, 125, 136, 140, 144, 176, 177, 199, 214
- culture
- culturalisation 146, 157
 - culturalisme 29, 144, 145, 149
 - culture comme excuse 144, 146, 147, 148
 - culture éducative..... 41, 146, 147, 179
 - culture numérique..... 206
 - culture scolaire 206
 - culture visuelle 85, 92
 - dimensions culturelles de l'enseignement des langues 20, 91, 92, 208
- décentration..... 57, 92, 137, 140, 176, 185, 196, 212
- déplanification 125, 214
- déritualisation 66, 77, 78, 98, 127, 152, 164
- description..... 44, 82, 118, 169, 174, 175
- désir didactique 132
- désirabilité sociale 172
- déterminisme..... 33, 144, 199, 201, 211
- dévoilement de soi 78, 81, 152, 154, 157, 170, 204
- dialogisme..... 55, 63, 143, 149, 216
- dialogisme iconique..... 85
- didactique professionnelle 117, 173
- dilemme 133, 216, 221
- discours direct rapporté..... 96
- discours non savant..... 82, 189
- discours ordinaire *Voir* discours non savant
- discussion..... 32, 58, 79, 82, 89, 90, 91, 104, 139, 143, 153, 164, 173, 212, 216, 220, 226
- distanciation..... 34, 96, 167, 175, 176, 181, 189, 191, 203, 222

- don et contre-don.....134
- données naturelles/provoquées..57, 58, 104
- doxa64, 177, 206, 223
- échanges virtuels *Voir* télécollaboration
- éducation
- éducation artistique et culturelle92, 93, 101
 - éducation aux médias73, 139, 215
- émotion.....
- 14, 30, 32, 45, 63, 64, 65, 68, 73, 78, 83, 94, 100, 107, 116, 117, 126, 130, 131, 132, 133, 138, 149, 150, 152, 153, 154, 157, 165, 170, 174, 181, 184, 201, 203, 210, 214, 216
- déception134
 - ennui.....97, 99
 - frustration130, 132, 203, 218, 222
 - inquiétude.....
 - 124, 130, 132, 149, 153, 175, 201, 203, 210
 - joie.....35, 130, 131
- empathie43, 45, 59, 83, 122, 137, 147, 209, 218, 222, 228
- énaction45, 75
- enjeu communicatif77, 78, 80, 81, 108
- énonciation21, 30, 44, 55, 59, 95, 96, 107, 129, 135, 145, 156, 171, 198, 216
- énonciation fictionnelle..... *Voir* fiction
 - modalisation59, 150
 - polyphonie énonciative78, 83, 87, 94, 132
- enseignement à distance14, 24, 25, 203, 208, 216, 217, 218, 219, 220
- entraide66
- entretien
- entretien d'auto-confrontation22, 33, 50, 54, 58, 100, 105, 106, 116, 117, 118, 119, 120, 121, 122, 125, 126, 129, 131, 132, 133, 149, 152, 157, 160, 169, 172, 187, 203, 211, 212, 213
 - entretien d'explicitation117, 192
- essentialisme.....33, 41, 144, 147
- essentialisation144, 145, 146, 147
- étayage.....79, 197
- éthique17, 67, 90, 111, 112, 136, 151, 159, 160, 162, 163, 165, 166, 170, 171, 177, 206, 223
- réflexivité éthique..... *Voir* réflexivité
- ethnographie14, 42, 56, 58, 59, 68, 104, 105, 117, 122
- ethnométhodologie56, 115
- éthos.....33, 53, 59, 64, 114, 115, 118, 123, 169, 170, 172, 173, 180
- éthos professionnel123, 173, 180
- expérience
- expérience esthétique45, 75, 82, 93
 - expérience intersubjective15, 17, 60, 61, 62, 68, 82, 108, 195, 225
 - expérience vécue15, 62, 63, 68, 106, 117, 149, 168, 174, 187, 197, 218, 228
- face.....21, 114, 115, 121, 132, 133, 134, 147, 156, 171, 172
- figuration122, 126
- feedback*134, 151, 176, 202, 218
- fiction.....16, 30, 32, 36, 37, 38, 39, 44, 45, 47, 49, 59, 66, 71, 77, 94, 95, 96, 97, 102, 105, 106, 107, 124, 153, 154, 164, 174, 188, 225
- communication fictionnelle.....37, 45, 46, 53, 54, 56, 60, 69, 78, 83, 94, 95, 96, 105, 107, 108, 124
 - énonciation fictionnelle21, 107
 - feintise ludique ... 14, 36, 83, 94, 95, 96
 - immersion fictionnelle83, 86, 87, 94, 96
 - pratiques fictionnelles..... *Voir* fiction
 - univers fictionnel30, 36, 37, 43, 82, 83, 94, 96, 105
- film de classe *Voir* vidéo de cours
- formation des enseignants.....14, 16, 23, 25, 46, 50, 51, 53, 54, 55, 60, 61, 68, 69, 81, 88, 91, 107, 108, 117, 118, 147, 157, 159, 160, 161, 162, 165, 166, 167, 169, 173, 177, 183, 190, 193, 194, 196, 197, 202, 205, 206, 207, 210, 212, 213, 214, 215, 223
- formation continue25, 164, 172, 173, 196, 216
 - formation initiale164, 166, 172, 173, 208, 211, 213

- forme scolaire52, 55, 200, 205, 206, 217
- forum
 51, 52, 55, 105, 107, 151, 160, 164, 212,
 218, 222
- genre
 - genre discursif90, 169
 - genre fictionnel174
 - genre interactionnel.....80
- grammaire d'enseignement55, 189
- guide pédagogique.....
52, 55, 56, 58, 148, 189
- hétéroglotte (contexte).....50, 210
- histoire de l'art ..72, 87, 92, 93, 94, 99, 100
- histoire de vie120, 169, 174
 - récit de vie.....169, 174, 175
- histoire interactionnelle57
- homoglotte (contexte) ...49, 50, 74, 89, 139
- hors-champ89, 184
- hors-temps82, 89, 93, 184
- humour
 23, 74, 78, 80, 87, 106, 126, 127, 128,
 129, 150, 154, 157, 214
- identité
 - identité collective42
 - identité culturelle137
 - identité d'emprunt.....95
 - identité en ligne.....204
 - identité énonciative170
 - identité enseignante.....122, 123
 - identité fictive45
 - identité imaginée.....144
 - identité institutionnelle.....154
 - identité langagière47
 - identité numérique204
 - identité personnelle152
 - identité plurielle144, 226
 - identité plurilingue135
 - identité professionnelle
 120, 121, 124, 163, 172, 173, 176, 185
 - identité-idem110
 - identité-ipse.....110
 - identités multiples138, 142, 148
 - négociation des identités Voir
 négociation
 - recatégorisation identitaire156
 - stratégie identitaire Voir stratégie
- idéologie ..31, 118, 141, 178, 188, 199, 204
- image
 - image de l'Autre.....
 21, 26, 56, 113, 114, 115, 123, 125,
 170, 205, 224, 228
 - image de soi.....
 21, 23, 26, 33, 43, 56, 109, 110, 113,
 114, 115, 118, 123, 125, 129, 132, 151,
 153, 154, 156, 157, 165, 167, 170, 171,
 172, 195, 205, 215, 219, 224, 225, 226,
 228
 - image des langues... 187, 191, 192, 193
 - image mentale.....
 29, 30, 85, 86, 108, 111, 118, 125, 138
- imaginaire
 - imaginaire collectif..... 39, 86, 92
 - imaginaire de l'Autre.....
 16, 34, 53, 54, 55, 56, 84, 109, 110,
 113, 114, 121, 123, 126, 127, 135, 136,
 144, 157, 171, 187, 191
 - imaginaire de l'écrit..... 169
 - imaginaire de l'enseignement.....
 16, 123, 178, 180, 204, 205, 206, 207,
 210, 215, 219
 - imaginaire de la relation 127
 - imaginaire de soi
 16, 31, 33, 34, 41, 53, 54, 55, 56, 84,
 109, 110, 113, 114, 115, 116, 117, 119,
 120, 121, 122, 123, 124, 126, 127, 128,
 134, 135, 136, 139, 143, 144, 149, 156,
 157, 160, 171, 172, 173, 180, 187
 - imaginaire des cultures 194
 - imaginaire des langues
 16, 41, 55, 56, 135, 160, 179, 187, 190,
 191, 192, 193, 194, 208, 209, 210
 - imaginaire des techniques 200
 - imaginaire des technologies ... 150, 205
 - imaginaire dialogique
 31, 127, 128, 171
 - imaginaire du numérique.....
 30, 55, 56, 134, 139, 141, 150, 197,
 200, 202, 204, 205, 206, 207, 208, 214,
 215, 216, 218, 219
 - imaginaire esthético-ludique
 21, 27, 36, 38, 39, 40, 43, 53, 56, 68,
 71, 82, 83, 87, 89, 92, 96, 97, 108, 109,
 169

- imaginaire fictionnel 51, 52, 53, 55, 56, 61, 66, 68, 84, 92, 99, 109, 121, 134, 135, 136, 137, 138, 139, 140, 141, 142, 148, 149, 151, 154, 155, 157, 176, 186, 194, 197, 200, 215, 226
- imaginaire idéal 84, 138, 140, 144
- interactions verbales interculturelles 139
- intericonicité 49, 50, 71, 76, 81, 84, 85, 86, 87, 92, 101, 138, 181, 198
- intersubjectivité 38, 66, 91, 114, 126, 135, 150, 154, 171, 225
- expérience intersubjective *Voir* expérience
- intime 32, 44, 76, 78, 97, 103, 109, 112, 113, 115, 135, 145, 170, 188, 190, 217
- journal d'apprentissage 17, 169, 192
- jugement de goût 82
- légitimité 93, 102, 103, 124, 151, 153, 191, 195, 228
- lien social à distance 204, 205
- linguistique
 - linguistique interactionnelle 69, 109, 126
 - linguistique populaire 190
- littératie 93, 169, 207, 215
- critical digital literacy 215
- littératie médiatique critique 139
- littératie numérique 88, 206, 215
- littératies multimodales 15, 53, 72, 74, 139, 198
- littérature 18, 30, 34, 38, 39, 43, 44, 68, 71, 80, 85, 88, 94, 96, 98, 140, 146, 152, 154, 155, 192
- malentendu 63, 148
- manuel 20, 49, 52, 53, 56, 58, 73, 84, 97, 115, 148, 157, 189
- médiation 19, 24, 33, 67, 79, 102, 126, 133, 139, 140, 142, 218
- médiation culturelle 19, 102, 103
- mémoire visuelle 84, 85, 86, 87, 108, 138, 225
- imaginaire fictionnel 17, 27, 31, 34, 35, 40, 43, 46, 62, 68, 71, 83, 86, 95, 97, 105, 107, 109, 112, 116, 140, 159, 174, 179, 180, 185, 187, 192, 209, 210, 223, 225
- imaginaire idéal 17, 21, 23, 26, 27, 31, 32, 35, 38, 39, 40, 41, 42, 43, 46, 47, 53, 59, 62, 67, 68, 78, 83, 86, 87, 91, 92, 98, 104, 107, 108, 109, 112, 115, 116, 119, 120, 125, 127, 137, 138, 139, 140, 145, 156, 157, 167, 169, 173, 174, 176, 179, 181, 187, 192, 195, 209, 223, 225
- imaginaire linguistique 41, 42, 52, 187, 188, 189, 190, 191, 193, 198
- imaginaire professoral 15, 25, 51, 54, 116, 117, 119, 120, 123, 126, 128, 129, 150, 155, 157, 165, 179, 180, 181, 185, 186, 187, 206, 208, 209, 210, 216, 223, 224
- imaginaire projectif 27, 46, 68, 71, 124, 125, 157, 180, 227
- musée imaginaire 85, 87
- imaginaire de soi 115
- imaginaire projectif 34, 35
- imagination
 - imagination créatrice 31, 35, 36, 38, 68, 86, 92, 168, 179, 180, 225
 - imagination productrice *Voir* imagination créatrice
 - imagination reproductrice 31, 35, 46, 68, 86, 87, 123, 159, 168, 169, 174, 179, 180, 225, 226
- implication des apprenants 49, 60, 71, 77, 78, 80, 81, 106, 127, 152
- imprévu 106, 121, 122, 124, 125, 126, 174, 184, 185, 186, 216, 220, 223, 226
- input* 80, 197
- intentionnalité 112, 116, 125, 175, 208, 216
- interaction orale 22, 49, 74, 80, 88, 89, 90, 171
- interculturel
 - compétence interculturelle *Voir* compétence
 - dimensions interculturelles 14, 15, 16, 23, 26, 27, 40, 41, 42, 49,

- métalangage.....55, 129, 189, 190, 195
 - demande métalangagière.....80
 - négociation métalinguistique *Voir*
 négociation
- méthodologies d'enseignement
 19, 21, 56, 60, 61, 62, 88, 108, 162, 179,
 197, 209
- mise en abyme165
- mise en discours118, 126, 167, 168, 172
- mise en intrigue17, 82, 168, 174
- mobilité.....62, 66, 109, 139, 156, 193, 199
- modèle
 - modèle de référence120
 - modèle implicite.....119, 165, 216
 - modèle intériorisé.....120, 176
 - modèle narratif174
- motif
 - motif de communication46, 77
 - motif en-vue-de208
 - motif parce-que208
- multimodalité58, 65, 75, 90, 105, 208
 - littératies multimodales... *Voir* littératie
- mythe
 .28, 37, 39, 199, 200, 201, 204, 214, 224
- narration94, 173, 174, 180
 - modèle narratif *Voir* modèle
 - schème narratif..... *Voir* schème
- négociation
 - négociation conversationnelle.....79
 - négociation de la relation
 interpersonnelle
126, 127, 152, 154, 171
 - négociation des identités129
 - négociation métalinguistique82
- neurosciences130
- non-verbal.....
79, 80, 93, 105, 124, 125, 132, 203
- norme intériorisée.....22, 119, 120
- observation de classe
 24, 25, 54, 59, 123, 124, 165, 181, 182,
 183, 187, 211, 212
- ouverture à l'Autre
137, 140, 225, 226, 228
- participation observante56, 74, 139
- phénoménologie
 .27, 36, 63, 65, 66, 67, 69, 112, 117, 174
- philosophie
 21, 28, 35, 38, 40, 43, 46, 63, 64, 84, 94,
 109, 110, 111, 112, 114, 151, 174, 199,
 219
- place
 - place basse 127
 - place haute 127
 - rapport de places..... 127, 186
- planification
 30, 46, 122, 124, 125, 131, 150
- plurilinguisme
 18, 19, 23, 30, 33, 42, 47, 55, 61, 74, 79,
 101, 103, 135, 138, 166, 168, 183, 187,
 192, 193, 194, 195, 196, 210, 211, 224
 - didactique du plurilinguisme 61
 - identité plurilingue *Voir* identité
 - répertoire plurilingue*Voir* répertoire
- politesse/impolitesse 127, 147
- portfolio 52, 58, 141, 160, 173, 205, 213
- pragmatique 134, 188
 - pragmatique interculturelle..... 147
- pratiques
 - pratique professionnelle 120, 150
 - pratiques artistiques
 19, 43, 45, 62, 99, 100, 102, 140, 155,
 192
 - pratiques communicatives 16
 - pratiques d'apprentissage
 15, 17, 48, 58, 60, 63, 68, 109, 226
 - pratiques d'enseignement
 15, 16, 17, 34, 48, 58, 60, 63, 68, 71,
 98, 109, 164, 226
 - pratiques de classe
 24, 56, 73, 101, 105, 183
 - pratiques de formation.....
 50, 51, 159, 164, 222, 223
 - pratiques discursives..... 104, 147, 198
 - pratiques enseignantes
 94, 97, 100, 101, 108, 116, 184, 200,
 202, 214
 - pratiques fictionnelles..... 16
 - pratiques interactionnelles
 57, 84, 104, 105, 108, 122
 - pratiques langagières
 16, 58, 63, 187, 189, 190, 194, 196,
 198
 - pratiques pédagogiques
 61, 118, 202, 206, 216
 - pratiques translinguistiques 196
- prénom 18, 151, 155, 156, 157
- présence à distance 218, 222
- présentation de soi
 17, 33, 114, 115, 143, 156, 170, 202, 226
- prise de parole..... 79, 80, 90, 114, 185, 209

- production écrite.....89, 90, 197
- professionnalité
- professionnalisation 25, 54, 161, 184, 185, 186, 208, 210, 211, 213, 214
 - professionnalité émergente173, 226
- projection de l'action.....
..... *Voir* imaginaire projectif
- proxémie.....105
- psychanalyse.....
.....18, 27, 28, 34, 37, 40, 64, 67, 203
- publicité.....75, 85, 89, 91, 92, 139
- rapport à
- rapport au monde29, 200, 206
 - rapport aux images22, 73
 - rapport aux langues
14, 41, 47, 135, 175, 179, 192, 193,
195, 196, 226
- recherche-action182
- reconnaissance
- reconnaissance d'une analogie..... *Voir*
analogie
 - reconnaissance de soi
...83, 91, 118, 135, 137, 140, 225, 226
- réflexivité
- altéro-réflexivité.....171
 - bilan réflexif.....160, 165, 169, 176
 - discours réflexif
14, 22, 26, 33, 50, 51, 115, 116, 117,
121, 126, 129, 159, 160, 163, 165, 166,
167, 170, 171, 172, 173, 178, 223
 - dossier réflexif
.....51, 55, 58, 140, 161, 179, 213
 - écrit réflexif.....
17, 163, 169, 171, 172, 179, 193, 202,
205
 - posture réflexive.....
.54, 161, 164, 165, 170, 175, 176, 182
 - praticien réflexif.....161, 175
 - réflexivité critique175, 177
 - réflexivité éthique177
 - synthèse réflexive..... *Voir* bilan réflexif
- relation interpersonnelle
14, 16, 22, 23, 25, 27, 42, 49, 50, 51, 53,
54, 56, 66, 68, 78, 81, 107, 108, 109, 122,
126, 127, 129, 130, 132, 133, 134, 135,
137, 143, 149, 151, 152, 157, 170, 171,
176, 186, 192, 197, 202, 203, 205, 218,
221, 226
- axe horizontal.....126
 - axe vertical 126
 - négociation de la relation
interpersonnelle..... *Voir* négociation
 - relation à l'Autre 112
 - relation avec l'Autre..... 60, 66, 67
 - relation didactique
14, 21, 126, 127, 131, 133, 134, 135,
136, 149, 151, 152, 157, 166, 181, 216
 - relation interpersonnelle
enseignant/apprenant
..... 22, 25, 53, 81, 126, 129, 151
 - relation pédagogique 40, 205, 206, 219
- répertoire
- répertoire didactique.....
14, 120, 123, 124, 129, 160, 179, 183,
186, 213
 - répertoire langagier..... 208, 224
 - répertoire plurilingue 80, 135, 194, 226
- représentation
- représentation ordinaire..... 192
 - représentation sociale
31, 32, 33, 42, 142, 181, 187, 193, 200
- résistance
- résistance au numérique . 199, 204, 219
 - résistance des apprenants..... 97, 107
 - résistance des enseignants 126
 - résistance des étudiants .. 162, 175, 207
- rêve 34, 35, 37, 38, 43, 77
- rêverie..... 35, 36, 39, 41, 46, 89, 180
- rire..... 79, 95, 129, 130, 131
- routine 121, 122, 123, 226
- schème
- schème d'action 30, 157, 168
 - schème intériorisé..... 68
 - schème narratif 174, 193
 - schème professionnel 174
- sciences cognitives..... 29, 65
- sciences de l'éducation
40, 63, 117, 127, 161, 169, 202, 205, 223
- sentiment
- sentiment d'efficacité personnelle. 122,
124
 - sentiment linguistique..... 190
- séquence potentiellement acquisitionnelle
..... 80
- SGAV 72, 74
- socialisation 202, 207, 218
- société liquide 143
- socioconstructivisme.....
..... 20, 66, 69, 79, 133, 161

sociolinguistique.....	126, 132, 133, 134, 139, 140, 141, 143,
.....63, 135, 187, 189, 192, 193, 194, 223	145, 146, 147, 154, 155, 160, 162, 165,
sociologie	166, 176, 197, 200, 201, 202, 203, 204,
28, 37, 40, 46, 59, 63, 64, 81, 84, 114,	205, 207, 215, 217
115, 117, 149, 169, 199, 205	territoire
- microsociologie.....21	115, 127, 145
sollicitude	théâtre
151	19, 27, 37, 44, 45, 107
stéréotype	- théâtralisation
33, 42, 47, 56, 98, 139, 142, 145, 148,	95, 129
155, 177	théorie personnelle.....
stratégie	119
- stratégie communicative	théories de l'action.....
79, 80	63
- stratégie d'appropriation	triangulation.....
47, 80	58, 165
- stratégie de conformisation	Twitter.....
170	15, 23, 50, 52, 53, 55, 57, 81, 86, 87, 88,
- stratégie de façade.....	198
170	typification.....
- stratégie identitaire.....	46, 120, 121
47, 113	UPE2A.....
style professoral.....	25, 27, 101, 102, 152, 182
185	vidéo de cours
subjectivité	25, 54, 101, 106, 179, 181, 182, 183, 184,
14, 32, 39, 47, 59, 60, 63, 64, 65, 67, 68,	210, 211, 215, 223
69, 76, 78, 109, 111, 112, 113, 130, 135,	visioconférence.....
137, 156, 166, 170, 171, 175, 197, 225	24, 143, 212, 216, 217, 218, 219, 220,
télécollaboration.....	221
23, 25, 26, 48, 51, 52, 55, 57, 58, 123,	vision professionnelle
	122

Table des matières

Remerciements	7
Sommaire	9
Composition du dossier scientifique	11
Introduction	13
Genèse du projet.....	13
Objectifs et organisation de la synthèse	15
Chapitre 1 : L’imaginaire, une notion opérante en didactique des langues	17
1.1. Relecture d’un parcours	17
1.1.1. De l’enfance à la Licence : les arts et les langues	18
1.1.2. Années de Master et découverte de la recherche en didactique des langues	19
1.1.3. Période doctorale et initiation dans l’enseignement supérieur	22
1.1.4. Recrutement à Grenoble et nouvelles collaborations	24
1.2. Approches de l’imaginaire en sciences humaines et sociales	27
1.2.1. Une première acception englobante	27
1.2.2. L’imaginaire idéal comme système organisé de conceptions mentales	31
1.2.3. L’imaginaire fictionnel comme univers esthétique-ludique et projection de l’action	34
1.2.4. Relations entre les deux dimensions de l’imaginaire	38
1.3. Imaginaire et didactique des langues : une relation étroite	40
1.3.1. L’enseignement des langues comme rencontre d’imaginaires idéels	41
1.3.2. Les activités imaginatives dans l’enseignement des langues	43
1.3.3. Communication fictionnelle en classe de langue et processus imaginatif de l’enseignant	45
1.3.4. Rôle fondamental de l’imaginaire en didactique des langues	46
1.4. Objets de recherche autour de l’imaginaire et des pratiques d’enseignement/apprentissage des langues	48
1.4.1. Tableau synoptique des projets de recherche	48
1.4.2. Présentation synthétique des projets de recherche	53
<i>Œuvres d’art et enseignement des langues</i>	53
<i>Agir professoral et formation des enseignants</i>	53

<i>Biographies langagières d’enseignants en formation</i>	54
<i>Numérique et formation des enseignants</i>	55
<i>Projets divers</i>	55
1.4.3. Approche méthodologique : une focalisation sur les pratiques.....	56
1.5. Pour une focalisation sur l’expérience intersubjective en didactique des langues.....	60
1.5.1. Inscription dans le paysage de la didactique des langues.....	61
1.5.2. Focalisation sur l’expérience vécue	62
1.5.3. Focalisation sur la subjectivité	64
1.5.4. Focalisation sur la relation avec l’Autre.....	66
Conclusion.....	67
Chapitre 2 : L’imaginaire esthétique-ludique : une ouverture sur l’ailleurs dans les pratiques d’enseignement des langues	71
2.1. Images et œuvres d’art dans l’enseignement des langues : éléments de contextualisation	71
2.1.1. Images et œuvres d’art dans les recherches en didactique des langues	71
2.1.2. De l’analyse d’une démarche singulière à l’ouverture sur diverses approches.....	74
2.2. Œuvres d’art et implication des apprenants dans les interactions	77
2.2.1. Création de motifs de communication et émergence de l’apprenant comme sujet personne	77
2.2.2. Des conditions favorables à l’appropriation.....	79
2.3. Réception des œuvres d’art par les apprenants et intericonicité	81
2.3.1. Discours sur les œuvres et réception des apprenants	81
2.3.2. L’intericonicité dans la réception des œuvres d’art.....	84
2.3.3. L’intericonicité à travers les références à des œuvres d’art sur Twitter.....	86
2.4. Différentes orientations possibles pour les activités fondées sur des œuvres d’art.....	88
2.4.1. Orientations initiales : créativité et discussions entre apprenants	89
2.4.2. Orientations focalisées sur la découverte artistique de l’œuvre	91
2.5. La fiction dans les interactions didactiques.....	94
2.5.1. Approches de la communication fictionnelle.....	94
2.5.2. Contextes favorisant l’émergence de la communication fictionnelle	95
2.6. Perspectives de recherche et d’encadrement doctoral.....	97
2.6.1. Positionnement des apprenants lors de l’introduction d’œuvres issues de l’imaginaire	97

2.6.2. Œuvres d'art et pratiques d'enseignement des langues.....	98
2.6.3. Expérience muséale et apprentissage des langues.....	102
2.6.4. Quand l'art fait parler : pratiques discursives et interactionnelles dans les lieux d'exposition.....	104
2.6.5. L'imaginaire fictionnel comme ressource pour l'agir professoral.....	105
Conclusion.....	108
Chapitre 3 : Imaginaire de soi, imaginaire de l'Autre et pratiques d'enseignement/apprentissage des langues	109
3.1. Approches de l'imaginaire de soi et de l'imaginaire de l'Autre	109
3.1.1. L'imaginaire de soi, domaine de l'intime	109
3.1.2. Imaginaire de l'Autre, ou comment le sujet s'imagine l'Autre.....	110
3.1.3. La relation de soi à l'Autre.....	112
3.1.4. Les interactions comme lieu de co-construction des imaginaires de soi et de l'Autre	113
3.2. Agir professoral et imaginaire de l'enseignant	116
3.2.1. L'auto-confrontation comme rencontre entre l'imaginaire et les pratiques.....	116
3.2.2. Ce qui se construit au fil de l'expérience, ou l'acquisition progressive d'un agir expérimenté.....	120
3.2.3. L'action professorale en cours de langue, entre imaginaire projectif et adaptation	124
3.3. Imaginaire de l'Autre et relations interpersonnelles	126
3.3.1. Négociation de la relation interpersonnelle dans les interactions	126
3.3.2. Humour et construction de la relation interpersonnelle	129
3.3.3. La relation interpersonnelle, source d'émotions et de dilemmes pour l'enseignant	130
3.3.4. La relation interpersonnelle dans des échanges asymétriques à distance, source de malentendus enseignant/apprenant.....	133
3.3.5. Réinterprétation des relations interpersonnelles dans les biographies langagières	135
3.4. Imaginaire de l'Autre et dimensions interculturelles	136
3.4.1. Le développement des compétences interculturelles	136
<i>Ancrage théorique</i>	<i>136</i>
<i>Arts, images et dimensions interculturelles</i>	<i>138</i>
<i>Télécollaboration et dimensions interculturelles</i>	<i>140</i>

3.4.2. Une approche critique des dimensions interculturelles	142
3.5. Perspectives de recherche et d'encadrement doctoral	149
3.5.1. Exploration de l'agir professoral	149
3.5.2. Exploration de la relation didactique	151
3.5.3. Implication personnelle des enseignants de langue.....	152
3.5.4. Exploration des dimensions interculturelles	155
Conclusion.....	156
Chapitre 4 : Imaginaire et pratiques de formation des enseignants de langue	159
4.1. Place des discours réflexifs dans les pratiques de formation et de recherche : questions liminaires	159
4.1.1. Éléments de contextualisation et corpus mobilisés	159
4.1.2. Un paradigme reconnu	161
4.1.3. Approches critiques et questions éthiques autour de la formation des enseignants	162
4.1.4. Quelle éthique pour le chercheur qui analyse des discours réflexifs produits dans le cadre de formations ?	165
4.2. Imaginaire et réflexivité dans la formation des enseignants de langue : deux notions étroitement liées	167
4.2.1. Enjeux de la mise en discours	167
4.2.2. Réflexivité, images de soi et images de l'Autre	170
4.2.3. Rôle de l'imaginaire dans le récit de l'expérience	173
4.2.4. Interprétation et mise à distance des imaginaires : pour une réflexivité critique. 175	
4.3. Imaginaire professoral d'enseignants de langue en formation	179
4.3.1. De l'expérience apprenante à la projection enseignante : imagination reproductrice, imagination créatrice et émergence de modèles	179
4.3.2. Observations vidéo de classe : nourrir l'imaginaire des enseignants de langue en formation	182
4.3.3. Entrée dans les pratiques à travers les ateliers de conversation	185
4.4. Imaginaire des langues d'enseignants de langue en formation	187
4.4.1. L'imaginaire linguistique, ou le rapport à la langue	187
4.4.2. Les images des langues	191
4.4.3. Les imaginaires du plurilinguisme	193
4.5. Imaginaire du numérique d'enseignants de langue en formation	197
4.5.1. Cheminement autour du numérique en éducation	197

4.5.2. Les imaginaires du numérique : discours mythiques et rapport aux technologies	200
4.5.3. Imaginaires du numérique et perception d'une télécollaboration	202
4.5.4. Imaginaires du numérique, imaginaires de l'enseignement et formation des enseignants de langue.....	205
4.6. Perspectives de recherche et d'encadrement doctoral.....	207
4.6.1. Imaginaire professoral, imaginaire de l'apprentissage et imaginaire des langues dans les productions d'enseignants de langue en formation.....	208
4.6.2. Professionnalisation des enseignants de langue en formation.....	210
4.6.3. Imaginaires du numérique dans la formation et agir professoral	214
4.6.4. L'enseignement à distance en contexte de crise sanitaire : une interaction entre différents imaginaires	216
Conclusion.....	222
Conclusion générale et perspectives	225
Reconnaissance de soi et ouverture à l'Autre	225
Expérience de l'HDR	226
Accompagnement doctoral et perspectives	227
Liste des travaux sélectionnés	229
Liste exhaustive des travaux.....	233
Publications	233
Ouvrage	233
Coordinations de numéros de revue et d'ouvrage	233
Articles dans des revues à comité de lecture	233
Chapitres d'ouvrages scientifiques.....	235
Contributions dans des actes de colloques	237
Articles de divulgation	238
Rapports de recherche	238
Cours édités pour l'enseignement à distance	238
Travaux académiques.....	239
Communications.....	239
Communications orales présentées dans des colloques internationaux avec comité scientifique	239
Communications orales présentées dans des colloques nationaux avec comité scientifique	241

Communication affichée présentée dans un colloque national à comité de sélection....	242
Communications orales sur invitation lors de manifestations scientifiques	243
Bibliographie.....	245
Index des auteurs.....	293
Index des notions	301
Table des matières	309

Résumé de la note de synthèse

Si j'ai choisi de revisiter mon parcours de recherche à l'aune de l'imaginaire, c'est parce que cette notion m'est apparue comme la colonne vertébrale structurant mes travaux et en révélant leur cohérence. La présente synthèse se veut également un plaidoyer pour une reconnaissance du rôle fondamental de l'imaginaire dans les pratiques d'enseignement/apprentissage des langues. Ce faisant, je dessine les contours d'une recherche en didactique des langues centrée sur l'expérience intersubjective, entendue comme l'expérience vécue par le sujet en interaction avec l'Autre.

Un ancrage théorique autour de la notion d'imaginaire en sciences humaines et sociales est développé dans le premier chapitre. Je propose une distinction entre l'imaginaire *idéel*, en tant que système organisé de conceptions mentales, et l'imaginaire *fictionnel*, comme univers esthétique-ludique et projection de l'action. Les contextes d'enseignement/apprentissage des langues représentent des terrains privilégiés pour l'observation de ces deux dimensions. C'est toujours en lien avec les pratiques enseignantes, apprenantes, langagières ou interactionnelles que j'aborde celles-ci dans les travaux menés.

Le deuxième chapitre se focalise sur l'imaginaire esthétique-ludique qui apporte une ouverture sur l'ailleurs en classe de langue. Que les activités soient orientées vers la créativité, les discussions ou les découvertes culturelles, l'art permet de créer des conditions propices à l'acquisition à travers une implication personnelle des participants. J'envisage le discours sur les œuvres comme une façon d'accéder à l'expérience de réception en interaction et de révéler l'importance des images mentales à travers l'intericonicité. Une réflexion est également introduite autour des contextes favorables à l'émergence de la communication fictionnelle.

Le chapitre suivant porte sur les imaginaires idéels dans les pratiques d'enseignement/apprentissage des langues. Je m'intéresse aux images de soi et de l'Autre qui se co-construisent dans les interactions. Ces questions sont essentielles lorsqu'il est question d'agir professoral. Mais le rapport à l'Autre est également central dans l'analyse des relations interpersonnelles et l'exploration des dimensions interculturelles. Ici comme tout au long de la synthèse se dégagent comme enjeux essentiels la reconnaissance de soi et l'ouverture à l'Autre.

Les pratiques de formation des enseignants de langue sont au cœur du dernier chapitre, les imaginaires étant fortement présents dans ce contexte. C'est à travers des dispositifs réflexifs que se révèlent les conceptions mentales des impétrants construites au fil de leur expérience, que se dessinent leurs projections et que des évolutions dans les manières de voir sont encouragées. Je développe trois objets autour desquels se concentrent ces imaginaires, souvent en interaction les uns avec les autres : l'enseignement, les langues et le numérique.

Mes perspectives de recherche et d'encadrement doctoral sont présentées, en lien avec les thématiques développées, à la fin des chapitres 2, 3 et 4.