RECHERCHES EN DIDACTIQUE DES LANGUES ET DES CULTURES

Recherches en didactique des langues et des cultures
Les cahiers de l'Acedle

22-2 | 2024
Didactique(s), plurilinguisme(s), mondialisation(s)(2)

L'identité professionnelle de futurs enseignants de l'école primaire au prisme des langues-cultures

Séverine Behra, Agathe Chassard, Hélène Erikson, Églantine Guely Costa, Dominique Macaire et Kossi Seto Yibokou

OpenEdition Journals

Édition électronique
URL : https://journals.openedition.org/rdlc/13760
DOI : 10.4000/11qaa
ISSN : 1958-5772

Éditeur
ACEDLE

Référence électronique
Séverine Behra, Agathe Chassard, Hélène Erikson, Églantine Guely Costa, Dominique Macaire et Kossi Seto Yibokou, « L'identité professionnelle de futurs enseignants de l'école primaire au prisme des langues-cultures », *Recherches en didactique des langues et des cultures* [En ligne], 22-2 | 2024, mis en ligne le 25 mai 2024, consulté le 03 juin 2024. URL : http://journals.openedition.org/rdlc/13760 ; DOI : https://doi.org/10.4000/11qaa

Ce document a été généré automatiquement le 3 juin 2024.

Le texte seul est utilisable sous licence CC BY-NC-ND 4.0. Les autres éléments (illustrations, fichiers annexes importés) sont « Tous droits réservés », sauf mention contraire.

L'identité professionnelle de futurs enseignants de l'école primaire au prisme des langues-cultures

Séverine Behra, Agathe Chassard, Hélène Erikson, Églantine Guely Costa, Dominique Macaire et Kossi Seto Yibokou

Introduction

1 De nos jours, la professionnalisation des enseignants[1] de langues-cultures étrangères (LCE) ne se définit plus seulement comme la somme de gestes et de savoirs ou comme un acquis techniciste, dont un diplôme certifie le bien-fondé ou assurerait la réussite. Elle est conçue comme un développement dynamique puisant sa force dans des environnements divers. Cette dynamique se vit au fil de la carrière, en appui sur les évolutions personnelles, professionnelles, sociales et sur les avancées scientifiques. Une identité professionnelle (IP) se développe au prisme de l'agir professoral (Rayou, 2010). Les acteurs de l'éducation s'en saisissent et l'ajustent au rythme des préconisations institutionnelles et des besoins émergents du terrain.

2 L'IP des enseignants mérite d'être étudiée en relation avec les langues-cultures qui circulent dans les établissements scolaires, qu'elles soient « étrangères », de scolarité ou de la maison, toutes ces langues étant interreliées tout autant que spécifiques. Les langues-cultures, à la fois outils, objets et moyens pour apprendre, apportent une contribution originale pour aborder les IP des enseignants de langues-cultures à l'École. Elles révèlent également des « dilemmes » (Wanlin, 2010) que ces enseignants rencontrent. Avec Beckers (2007 : 8), nous « postulons une mission difficile mais essentielle de formation initiale dans l'amorce d'une construction professionnelle qui favoriserait son développement ultérieur ». En prenant appui sur les apports de la recherche en didactique des langues-cultures, cette mission reposerait sur des pistes de réflexion et d'action en lien avec les évolutions du monde contemporain (OECD, 2022), mais également sur le développement de rapports à soi et au monde.

3 Notre étude porte sur l'appréhension d'aspects liés aux langues-cultures chez des étudiants qui se destinent à l'enseignement à l'école primaire en France. La première partie expose le cadre conceptuel et définitoire retenu. La deuxième partie décrit le contexte et le dispositif formatif d'où sont issues les données analysées. La troisième partie présente la méthodologie de la recherche, les deux dernières analysent et discutent les principaux résultats.

Qu'est-ce qu'une identité professionnelle chez les enseignants de langues-cultures ?

L'identité professionnelle des enseignants

4 La polysémie de la locution « identité professionnelle » (IP) mérite une clarification terminologique selon trois perspectives : la notion d'IP en général, les langues-cultures et leur enseignement, et le questionnement d'une IP spécifique aux enseignants de langues-cultures.

5 De nombreux chercheurs se sont penchés sur l'identité professionnelle (IP). Dès 1977, Sainsaulieu définit l'IP comme la « façon dont les différents groupes au travail s'identifient aux pairs, aux chefs, aux autres groupes, l'identité au travail est fondée sur les représentations collectives distinctes » (1977 : 304). Il ajoute qu'il existe un développement régulier « des phénomènes d'identification projective ou imitative, en fonction des moyens que l'on a de prendre de la distance avec les chefs ou de collaborer avec les collègues » (Sainsaulieu, 1977 : 304). La constitution d'une IP se déploie, selon le cadre théorique de Sainsaulieu, par l'expérience des relations de pouvoir. Au début des années 1990, Dubar (2000) généralise l'analyse de Sainsaulieu avec la notion d'identité sociale. Dubar avait pointé que l'IP de tout professionnel relève pour partie d'une logique d'actions, pour une autre des valeurs qui sous-tendent cette logique et enfin de la trajectoire de l'acteur-sujet, observée à la fois au travail mais aussi hors travail. Dubar met ainsi en avant un concept d'identité de réseau, connectant de multiples partenaires (les collègues de travail, la hiérarchie de l'institution, l'univers de la formation, l'univers de la famille, etc.). Pour sa part, Ion (1990) définit l'identité professionnelle comme étant « ce qui permet aux membres d'une même profession de se reconnaître eux-mêmes comme tels et de faire reconnaître leur spécificité à l'extérieur » (Ion, 1990 : 91). Si les identités, selon Ion (1990), « supposent certes une communauté de pratiques, elles se constituent aussi dans les similitudes d'accès au métier, se forgent dans le creuset des institutions de formation, se nourrissent de la culture du métier » (Ion, 1990 : 91). En relation avec les compétences professionnelles des enseignants (Perez Roux, 2012 ; Zimmermann et al., 2012 ; Lameul, 2016), leur IP est un produit de la dialectique entre l'image que le sujet a de lui-même, l'image qu'il a des enseignants, et l'image qu'il a de lui-même en tant qu'enseignant (Gohier et al., 2001). Il s'agit d'un système complexe en relation avec les expériences personnelles et professionnelles du sujet, ainsi que ses motivations, aspirations, intérêts, etc. (Cattonar, 2001). Elle est aussi fonction de ses croyances et valeurs. L'IP est intégrée à l'identité globale de la personne. Elle témoigne d'un état provisoire et s'inscrit dans un processus vivant. En ce sens, l'IP est un construit à la fois social, cognitif et émotionnel qui revêt des attributs individuels et collectifs. À l'instar de Zimmermann et al. (2012), nous considérons donc l'IP comme produit d'un système dynamique sollicitant (1) une

identité personnelle, individuelle et largement subjective, inscrite dans une temporalité spécifique ; (2) une identité professionnelle sociale telle qu'évoquée précédemment ; (3) une identité professionnelle culturelle liée aux divers contextes de l'action ; (4) une identité professionnelle indexée au métier et à ses référentiels divers. Une IP de professeur des écoles en tant qu'enseignant de langues-cultures parmi d'autres disciplines ne se révèle pas immédiatement et présente une complexité d'autant plus grande.

Objectifs et questionnements de recherche

6 Cette étude s'inscrit dans le cadre du projet de recherche IDProf soutenu par le GIS Éducation & Formation Grand Est[2]. Il concerne l'étude d'une identité (pré-)professionnelle d'enseignants de/en langues dans sa construction dynamique, ses dimensions émotionnelles et sociales. Ce processus inclut la représentation (1) de soi comme personne et comme enseignant, (2) de la profession, (3) des langues, de leur rôle et place dans la société comme à l'École. IDProf vise à identifier des indicateurs constitutifs de l'identité professionnelle, des points d'attention aux dilemmes externes et internes rencontrés au cours de la formation ou de la carrière. Ce projet de recherche s'inscrit dans une visée transformative de l'École à travers l'identification de leviers potentiels pour de futures actions de formation. Il aborde les liens spécifiques entre Recherche et Formation sur la question des langues-cultures, leurs composantes individuelles et sociales dans le processus de développement de l'identité et de la professionnalité des enseignants et futurs enseignants.

7 La présente étude exploratoire se situe dans l'espace-temps de la formation aux langues-cultures de futurs enseignants du premier degré. Les langues-cultures sont-elles l'objet de dilemmes spécifiques dans la construction d'une IP de futurs professeurs des écoles ? Quelle(s) trace(s) de construction d'une IP peut-on repérer au cours d'une évaluation formative ? Les traces des acquis et des postures des formés en fonction des objectifs visés par un module de formation (Ardoino et Berger, 1986) peuvent-elles être mises en relation avec des indicateurs des prémisses d'une IP liée aux langues-cultures ?

Contexte de l'étude : l'enseignement des langues-cultures à l'école et la formation des enseignants

Les langues-cultures à l'école en France : enjeux et impacts en formation

8 En France, dès l'école maternelle, les élèves commencent par un éveil à la diversité linguistique et culturelle. À l'école élémentaire, à partir de 6 ans, le dispositif s'oriente sur l'apprentissage d'une langue vivante, le plus souvent l'anglais, qui s'ajoute à celui de la langue de scolarisation, le français. Selon les territoires et les établissements, une autre langue que l'anglais peut être enseignée, comme une langue régionale ou la langue du voisin en contexte transfrontalier, sous condition de continuité au collège.

9 Alors que les débuts en langues-cultures permettent de s'ouvrir au monde, une vision cumulative des langues risquerait de provoquer l'inverse par la suite, dans la mesure où

celles-ci sont cloisonnées par disciplines. Les stéréotypes qui se manifestent à l'entrée en formation seront d'autant plus difficiles à déjouer en préprofessionnalisation. Une posture réflexive et consciente de ces enjeux s'avère dès lors utile pour les enseignants. Elle contribuerait à mieux articuler les incertitudes liées à la projection sur l'action avec le sens donné aux langues-cultures par les acteurs (Guély Costa, 2021). Le professeur des écoles est un enseignant de langues-cultures, directement concerné par l'enseignement et l'apprentissage du français dans sa pluralité de statuts à l'école ; il est aussi investi de la mission d'éveiller aux langues-cultures ou d'enseigner l'une d'elles selon le poste qu'il occupe. La formation de futurs enseignants doit être prête à relever les défis actuels d'une école des diversités dans le contexte des migrations et évolutions contemporaines.

Dispositif de formation initiale à l'Inspé de Lorraine

10 Depuis la masterisation, la maquette de formation est commune à tous les sites de l'Inspé[3] de Lorraine. Elle s'adosse au *Référentiel de compétences des métiers du professorat et de l'éducation*[4]. Cet Inspé propose un dispositif formatif spécifique aux quatre langues-cultures de spécialité proposées aux étudiants (allemand, anglais, espagnol, italien). Chaque enseignant peut choisir ses modalités d'intervention et ses ressources. Il peut se servir d'une banque collaborative de données (typologie d'activités, textes théoriques, captations vidéo de classes, etc.).

11 Ce dispositif comporte trois modules décrits dans le tableau 1, sur les deux années de master.

Tableau 1. Dispositif formatif spécifique aux langues-cultures (Inspé de Lorraine)

Module linguistique de pratique de la langue	Module transversal sur les langues-cultures	Module de didactique disciplinaire
1er semestre, 1ère année	2nd semestre, 1ère année	1er semestre, 2nde année
sur la langue dite de spécialité	indépendant de la langue choisie	sur la langue dite de spécialité
au choix de l'étudiant	propédeutique aux langues-cultures à visée formative	cours commun à toutes les langues, production spécifique à chaque étudiant selon la langue choisie
Les modules peuvent servir d'appui à l'étudiant qui choisit de se présenter à une épreuve facultative du concours de recrutement.		

12 En formation, l'étudiant se retrouve en tension entre la nécessité de valider une langue au niveau B2 pour son diplôme de master et une difficile projection de son métier en lien avec les langues, dans l'accueil de la diversité linguistique, l'éveil aux langues et l'enseignement d'une langue-culture étrangère[5].

Dans le cadre de la formation, un module transversal, doté de 15h, aborde des questions liées (1) aux langues-cultures (théories de la médiation, de l'enseignement-apprentissage des langues, du plurilinguisme et de la pluriculturalité, représentations

des langues et de leurs usages) ; (2) aux parcours langagiers des apprenants (biographies, usages et pratiques des langues, parcours de mobilité) ; (3) à des situations de classe qui livrent des questionnements sur l'accueil de la diversité par exemple. Ce module est évalué par une production écrite individuelle en fin de semestre à partir de mises en situation de type « projection professionnelle ». Les données de la présente étude ont été générées dans ce contexte.

Méthodologie

Origine des données et corpus constitué

13 La banque de sujets pour l'évaluation de ce module a été conçue par l'équipe de formateurs sur un modèle identique. Les sujets portent sur des questions fréquemment soulevées par les enseignants ou les étudiants. Ils sont de nature à mobiliser l'ensemble de la communauté scolaire, avec un rôle spécifique dévolu à l'enseignant. La relation aux langues-cultures y est explicite. La consigne des sujets est bâtie sur le même modèle :

> « Vous disposez d'1 heure pour rédiger un écrit individuel répondant au sujet qui vous est proposé. Votre production doit s'étendre sur 1 page maximum dans les conditions paramétrées sur le formulaire. Au cours de cet examen, vous pouvez utiliser votre *Portfolio* ».

Cette évaluation s'inscrit dans la conception d'Ardoino et Berger (1986) de l'évaluation. Elle « représente un travail d'imagination, sinon de l'imaginaire, puisqu'il faut inventer et construire les référents qui ne sont pas donnés a priori » (1986 : 125).

14 Nous avons sélectionné trois sujets représentatifs (Tableau 2) de la diversité des problématiques proposées et des situations de classe (cycles, acteurs, langues-cultures) pour constituer le corpus de la présente étude.

Tableau 2. Sujets retenus pour la collection des productions d'étudiants

Sujet A	Sujet B	Sujet C
« Vous êtes enseignant.e dans une école maternelle française jumelée avec un jardin d'enfants allemand. Une classe de ce jardin d'enfants vous rend visite pour une journée dans le cadre d'un projet européen. Quels principes didactiques guident pour vous la conception d'activités d'éveil aux langues dans ce contexte ? Choisissez trois principes et justifiez-en la pertinence didactique. »	« Vous êtes enseignant.e à l'école élémentaire en France. Un.e assistant.e de langue natif.ve va venir dans votre école. Quelles missions comptez-vous lui confier en priorité ? Pourquoi ? Proposez trois orientations et justifiez votre point de vue. »	« Vous êtes enseignant.e à l'école maternelle en France. Vos collègues se demandent s'il faut encourager les enfants à parler à l'école leurs langues de la maison. Avancez trois arguments et justifiez votre point de vue ».

15 Ces sujets permettent de mobiliser un rapport au monde et aux langues-cultures : le sujet A s'inscrit dans la réalité transfrontalière propre à la région académique du centre

de formation, les sujets B et C peuvent se relier à des questions de migrations et de rapports aux langues-cultures à l'École.

16 Les productions réalisées dans le cadre de cette épreuve d'une heure sont limitées à une page dactylographiée. Le corpus ainsi constitué rassemble 124 copies d'étudiants. Il représente un total de 7000 mots environ. Les copies sont référencées pour l'étude suivant la codification suivante : « SA-1 » signifie qu'il s'agit de la copie 1 portant sur le sujet A.

Exploitation des productions en recherche

17 Les auteurs ont d'abord réalisé une étude exploratoire de ces données en binômes et trinômes de travail pour identifier des critères utiles caractérisant le positionnement des étudiants, leur rapport aux langues-cultures, et des éléments en lien avec le façonnage d'une IP.

18 Cette première étape a permis de faire émerger des critères pertinents pour une analyse de contenu autour (a) d'éléments stylistiques liés à des choix de modalités énonciatives, de recours aux temps verbaux, d'emploi des pronoms personnels ou de tournures impersonnelles, etc. ; et (b) d'éléments thématiques liés aux langues-cultures, à l'École, au rôle d'enseignant, aux rapports aux élèves et autres acteurs, etc.

Nous avons ensuite construit une grille d'analyse[6] permettant de systématiser l'observation des éléments identifiés, afin de l'appliquer à l'ensemble du corpus.

Les indicateurs retenus pour l'analyse du corpus

19 Les cinq indicateurs retenus pour analyser le corpus visent à renseigner certains aspects de l'IP des étudiants en formation en lien avec les langues-cultures. Certains, parmi eux, peuvent se combiner. Leur ordre est imprévu (Ardoino et Berger, 1986).

20 Le premier indicateur, *De la consigne à la situation proposée dans le sujet,* porte sur la description de la situation posée dans la tâche évaluative et sur le positionnement de départ de l'étudiant. Cet indicateur révèle la manière dont la consigne était gérée dans cette évaluation. Il s'appuie sur le repérage d'éléments formels et rédactionnels (reprise de termes du sujet). Leur présence est interrogée dans un degré de détail plus fin pour en souligner la thématisation, contextualisation ou problématisation.

21 Le deuxième indicateur concerne les *Acteurs impliqués dans la médiation en langues-cultures*, les élèves, l'enseignant, les parents, les collègues ou intervenants, en lien avec les énoncés. Cet indicateur peut porter sur les rapports d'articulation ou de juxtaposition de l'étudiant avec ces acteurs, sur sa projection dans un rôle. L'évocation relevée des acteurs, élèves ou intervenants, est plus ou moins incarnée. Le positionnement de l'auteur dans l'usage des pronoms (« je », « nous ») ou avec des tournures impersonnelles, ainsi que l'expression de soi dans la compréhension et l'appropriation de la consigne font également partie des éléments repérés.

22 Le troisième indicateur porte sur l'identification d'éléments mobilisés par l'étudiant, issus de divers *Cadres de référence*. Il s'agit parfois d'éléments internes à la formation, tels que des connaissances en didactique des langues ou de manière plus globale, des modèles ou théories, des schèmes professionnels explicités, du discours des enseignants-formateurs. Il peut s'agir aussi d'éléments externes à la formation, tels que

des discours institutionnels (préconisations officielles, programmes du ministère de l'Éducation Nationale). Il peut s'agir enfin d'éléments intrinsèquement liés à la personne en formation, comme ses croyances et représentations de l'école, de l'appropriation des LCE par les élèves, des langues et des cultures, de l'enseignement ou du métier d'enseignant de LCE. Seule la mise en relation d'indices convergents (incluant les aspects en lien avec l'énonciation) peut aider à interpréter le sens des cadres mobilisés. Identifier précisément la mobilisation de croyances, de doxas ou de connaissances s'est avéré souvent complexe pour les chercheurs de l'équipe.

23 Le quatrième indicateur est lié à l'*Expérientiel* mobilisé, ou non, par l'étudiant. Les exemples donnés viennent soutenir son propos et évoquent soit une expérience personnelle en lien avec les langues, ou professionnelle en lien avec des stages, ou encore formative en lien avec des moments de formation, séminaires mémoires ou autre. Cet indicateur entre en relation plus particulièrement avec les indicateurs de cadres de références ou d'acteurs.

24 Le cinquième indicateur, les *Émotions*, relève la présence, ou non, de manifestations d'affects, ainsi que leur nature et leur relation aux autres indicateurs. Les émotions qu'évoquent les étudiants peuvent porter sur des *Acteurs impliqués dans la médiation en langues-cultures*, tels que les élèves, et s'inscrire dans un propos concernant leur impact sur des situations d'apprentissage envisagées. Elles peuvent également apparaître, en relation à l'*Expérientiel* et à une attention sur ce facteur dans l'agir professionnel envisagé.

Résultats

25 L'analyse du corpus vise à identifier ce qui contribue à élaborer une dynamique de préprofessionnalisation au regard des langues-cultures. Un premier constat concerne l'hétérogénéité des productions des étudiants. Parmi les indicateurs retenus, certains ont été repérés dans l'ensemble des productions, quand d'autres n'apparaissent que rarement ; leur proportion et leur fréquence diffèrent.

De la consigne à la situation proposée en évaluation

26 Le cas le plus fréquent montre une reprise littérale de l'énoncé du sujet au début de la copie. Parfois le sujet n'est pas évoqué, la copie entrant directement dans le développement des idées sans les situer.

Le sujet posé est très rarement problématisé par les étudiants, qui ne le questionnent pas, ni ne le reformulent. Seuls quelques-uns se l'approprient, soit en le situant par rapport à leur expérience personnelle (celle d'élève), soit par rapport à des enjeux liés aux préconisations institutionnelles (programmes de l'école primaire, Bulletins officiels de l'Éducation nationale).

La production des étudiants fait état de la construction de leur pensée qui suit souvent un plan « canonique » de l'écriture universitaire (thèse / antithèse / synthèse). Ce plan n'est jamais justifié et généralement organisé en trois paragraphes correspondant aux trois arguments demandés dans les consignes, plutôt juxtaposés qu'articulés.

Acteurs impliqués dans la médiation en langues-cultures

27 Les acteurs convoqués dans les copies sont limités aux enseignants, élèves, intervenants de langues et parfois les parents, de manière peu située voire désincarnée. Certains étudiants évoquent l'enseignant à la troisième personne du singulier, tel un « autre », ou dans un rôle à jouer. Loin d'une écriture réflexive en lien avec des situations vécues, on rencontre parfois une écriture prescriptive, qui pastiche celle des textes de cadrage. Par exemple, SC-8 affirme que : « L'enseignant doit donc jouer un rôle de modèle langagier pour l'enfant [...]. Il formule des attentes formelles au niveau du langage pour que l'enfant puisse être capable en fin de cycle "de s'exprimer de se faire comprendre dans un langage syntaxiquement correct et précis" ».

28 Les acteurs peuvent être soumis à des formes de réification, ce que l'on observe chez SB-4, qui évoque la présence d'un intervenant de langue comme positive pour les élèves dans la mesure où il serait : « beaucoup plus intéressant (...) d'écouter une personne présente physiquement, plutôt qu'une simple vidéo ou bande son ». L'être humain est ainsi considéré comme une ressource, et comparé à des équipements supposés similaires.

29 La copie SB-2 présente un scenario pédagogique fondé sur l'expérience vécue au niveau professionnel : « j'ai constaté que les enfants écoutent beaucoup de musique ». SB-2 poursuit dans son rôle de professeur des écoles prenant en charge la préparation des séances de langue-culture mais il en délègue l'action à l'assistante de langue qui devra l'exécuter : « je propose que l'assistante choisisse avec les élèves des musiques connues et les décrypte afin de travailler la compréhension, l'écoute et le repérage de mots-clés dans les discours ». Dans cette copie plus incarnée, l'étudiant propose d'autres exemples de mises en œuvre concrètes, dans lesquelles l'action de l'enseignant de langue-culture est toujours déléguée au natif, sans envisager de possible co-animation ou collaboration.

Cadres de référence

30 Compte-tenu des sujets proposés et de l'inscription de l'examen dans un module de didactique des langues, les indicateurs relatifs aux *Cadres de référence* sont quantitativement les plus représentés. Chaque sujet présentait une situation-problème exigeant de mobiliser des notions abordées durant les cours comme le plurilinguisme, la pluriculturalité ou les diversités. Les sujets A et C, par exemple, invitaient à relier éveil aux langues et accueil de la diversité linguistique et culturelle à l'école. À travers les copies codées, la notion transversale d'inclusion apparaît, mais rarement en lien avec l'éveil aux langues. Seules deux copies, SC-1 ou SC-6, l'évoquent de manière explicite, en se référant aux « recommandations ministérielles » et aux « programmes de maternelle » pour justifier la pertinence d'« un éveil à la diversité linguistique (...) durant les premières années de scolarisation du jeune enfant ». La projection dans l'action pédagogique en lien avec l'éveil aux langues, encore plus rare, n'est jamais inscrite dans une progression ou une construction de compétences. Elle est réduite à de courts moments. Pour SC-3, il serait ainsi « intéressant d'organiser *un petit temps* dédié à ces langues ». SC-6 pense qu'il « pourrait être judicieux de prévoir un *moment* rituel d'éveil aux langues étrangères pour permettre à ces élèves (...) de pratiquer leur langue grâce des comptines, des danses, des histoires issues de leur culture ». Ces exemples

mobilisent la notion d'éveil aux langues de manière abstraite. Ils font état d'une projection dans la pratique, soucieuse avant tout de l'emploi du temps quotidien.

31 Certains étudiants n'envisagent aucune place pour le plurilinguisme des élèves. SC-9 évoque un risque pour l'apprentissage du français et projette le rôle de l'enseignant vers des actions pédagogiques sensées faciliter l'apprentissage du français pour tous (y compris les allophones), grâce à de « *petits ateliers* de communication ». Ces exemples concordent sur la place restreinte à accorder à la diversité linguistique dans la classe imaginée par les étudiants. Ce point interroge sur le cadre de référence mobilisé : cette question du temps peut être en lien avec les observations réalisées en stage et des schèmes d'action en cours de construction.

32 SC-5, également opposé au fait que les langues des familles soient mobilisées à l'école, justifie sa position par la perspective (1) d'un chaos linguistique (« Admettons qu'un enfant ait un parent espagnol, un autre arménien et un autre turc. Cela représenterait une trop grande diversité au sein de la classe et dans l'esprit des enfants. »), et (2) du danger que constituerait la présence de langues minorées (« si l'enseignant apprend déjà l'anglais, les enfants pourraient se désintéresser de cette langue-là et plutôt être attirés par d'autres langues qui pourraient être moins courantes »). L'imaginaire convoqué ici, qui s'appuie sur peu de référents théoriques et aucune expérience de la diversité, relève de l'« invasion » : le contact de langues ainsi que le désir d'apprendre d'autres langues que celle enseignée (et dominante) menaceraient l'ordre établi. Le cadre de référence à l'œuvre semble être constitué de stéréotypes et croyances concernant les langues, en conflit avec le sujet de l'évaluation proposé et les représentations de l'école de SC-5.

33 À défaut d'idée pour les langues, les étudiants privilégient l'énumération de ressources (comptines, chansons, albums, jeux, etc.) connues de leurs usages sociaux et adaptées à ceux de maternelle. Prévoir la rencontre d'un autre groupe, en particulier en maternelle, consiste pour SA-2 à « préparer une petite comptine en allemand avec mes élèves afin [d'accueillir les petits Allemands] et de créer un climat de confiance ». La façon dont se prévoit la rencontre entre les partenaires passe au premier plan des gestes professionnels spécifiques à la maternelle (accueil, apprentissage de la socialisation et climat de confiance).

34 À la fin du module de master 1, les *Cadres de référence* mobilisés par les étudiants concernent (1) des théories de l'éducation plutôt que celles spécifiques à la didactique des langues-cultures ; (2) des croyances et des doxas sur les langues-cultures et leur place à l'École ; (3) des bribes de schèmes professionnels en construction projetant des enjeux liés au professorat des écoles centrés sur la gestion des activités de classe.

Émotions et expérientiel

35 Les indicateurs d'*Émotions* et d'*Expérientiel* sont absents de la plupart des copies. Le vécu personnel n'est pas légitimé aux yeux de ces étudiants et dans ce cadre évaluatif. Dans l'argumentation, les exemples formulés sont le plus souvent imaginaires, comme SC-2 qui invente l'exemple d'un enfant allophone dont elle[7] construit des caractéristiques au lieu de s'appuyer sur le souvenir réel d'un élève. SB-2 cherche à donner une forme de réalisme à sa description d'une intervenante de langue en lui prêtant des propos possibles : « De même, pour chaque situation elle leur donnerait des anecdotes sur ces lieux dans les pays (Exemple : En Angleterre, on ne fait pas la bise ou les *crips* sont des

chips et les *chips* des frites) ». L'*Expérientiel* fait défaut de manière globale dans ces écrits, où les propos sont peu incarnés et les sujets traités de manière prospective.

Les rares *Émotions* évoquées concernent l'enseignant, et en particulier des stéréotypes liés à des peurs comme celle de l'écart par rapport à la « bonne langue », à la non-conformité au modèle d'un locuteur natif. C'est une peur que l'on retrouve chez différents étudiants, en particulier dans le sujet A impliquant l'échange avec un jardin d'enfants allemand.

36 Les émotions de l'enseignant son aussi évoquées dans son rôle de professionnel qui rassure, qui instaure un climat de confiance à établir dans la classe visant à motiver ses élèves. D'autres émotions sont prêtées aux élèves, dont on évoque parfois l'insécurité, ou l'inconfort. Par exemple, SC-2 relie la question des langues à des aspects transitionnels propres au développement de l'enfant : « l'encourager à utiliser sa langue maternelle peut véritablement le mettre en confiance. Cela lui permettrait d'amener un peu de « sa maison » à l'école, de la même manière qu'un doudou ». Ce type d'exemple montre une généralisation d'émotions d'élèves plutôt qu'une prise en compte d'émotions ou de situations vécues. Les étudiants cherchent à mettre à distance les émotions qui peuvent apparaître pour les gérer à un autre niveau (cf. les gestes professionnels) mais sans donner d'espace au vécu des acteurs.

L'analyse des copies produites par les étudiants a permis d'étudier la représentativité et l'impact de chaque indicateur. La relation de ces indicateurs ouvre des perspectives pour appréhender une dynamique d'une IP liée aux langues-cultures.

Discussion

Des indicateurs entre tensions, alignements, convergences

37 Le cadre de référence formatif domine les écrits étudiés, globalement peu incarnés, comme le montre la faible présence d'indicateurs concernant les émotions et l'expérientiel ainsi que la manière distanciée dont les acteurs sont convoqués. Nous avons porté attention à la mise en relation de ces indicateurs à la recherche d'un possible processus d'élaboration d'un « je » professionnel dans un agir professoral (Muller, 2021). Nous avons repéré des extraits dans quelques copies où plusieurs indicateurs étaient en juxtaposition voire en chevauchement, et où émergeait un positionnement associé à une tension ou au contraire une convergence entre les éléments convoqués.

38 Un de ces extraits concerne la copie de SC-9, qui se positionne à titre personnel (« selon moi », « nos élèves ») tout en évoquant des injonctions portant sur des cadres de référence relevant des contenus du module transversal sur les langues-cultures : « Mon point de vue est assez controversé », « *nous nous devons* d'apprendre diverses langues et diverses cultures pour ouvrir les enfants au mondes (...) *nous ne devons pas* nous fermer à une seule langue ». Ces injonctions sont ensuite associées à d'autres, contradictoires, relevant du cadre de référence institutionnel, ce qui constitue un dilemme pour cette copie qui ne voit pas comment concilier plurilinguisme et langue de scolarisation pour assurer la réussite de tous : « *Mais d'un autre côté nous devons* faire en sorte que nos élèves arrivent à poursuivre leur scolarité sans embûches, et ce de la meilleure des façons sans le problème de la barrière de la langue ». Cet extrait présente un exemple de conflit observé, un peu analysé, mais pas surmonté.

39 Un autre extrait démontre un jeu de tensions pour SC-2 aux prises avec des évocations d'injonctions qui la conduisent à des choix pédagogiques plutôt que didactiques. Dans sa copie, le moment d'une rencontre franco-allemande à l'école se caractérise par une opposition des deux langues et de leurs locuteurs. Son écrit manifeste une insécurité langagière certaine. Elle n'est pas à l'aise à l'idée de pratiquer l'allemand, elle s'attribue alors un rôle d'organisatrice de la rencontre en évacuant la question de son niveau de langue. La tension soulevée par le sujet renforce la projection de l'étudiante en tant qu'enseignante de maternelle (avec des verbes au futur), ce qui légitime aussi à ses yeux la non-prise en charge d'activités liées à l'allemand.

40 La copie de SC-1 mobilise des éléments de natures différentes (relation entre les acteurs, cadre de référence avec des ressources, des schèmes d'action) pour mieux se projeter ou projeter une certaine aisance dans un cadre pédagogique :

> « Je vais, par exemple, apprendre des comptines à mes élèves. Nous allons écouter des comptines simples et les travailler tous ensemble. Afin que les élèves puissent mieux comprendre les "paroles", l'usage des marionnettes permettra de les guider. Ce travail se fera tous ensemble, en cercle. Ils pourront ainsi répéter individuellement ou ensemble. Grâce à cela, l'enseignant pourra les écouter et les corriger et ainsi voir, si le support utilisé est adéquat ».

Aussi, le discours oscille entre des éléments de personnalisation (« je vais », « mes élèves », « nous allons », « ensemble ») et de généralisation (« l'enseignant », « les élèves »). Cet extrait décrit des activités de classe possibles et un début de réflexion sur l'action en évoquant des stratégies d'évaluation. L'étudiante illustre une amorce de responsabilisation didactique liée au cadre de l'enseignement des langues-cultures, en envisageant la validation de ses propres choix (réflexivité) et en prenant en compte la réaction des élèves. Cet extrait illustre une recherche de positionnement en « je », endossant plusieurs facettes de la professionnalité (étudiante, professionnelle future) où l'enseignant est encore parfois distancié (à la troisième personne).

41 Dans quelques copies, des extraits mêlant plusieurs indicateurs sont en revanche le lieu de l'expression d'alignements ou de renforcements de l'expression de positions personnelles. Pour SC-3, la convergence de différents indicateurs permet de mettre en lumière un moment où elle articule agir professionnel et positionnements de nature idéologique :

> « L'école française est un espace ouvert à la diversité, il serait donc problématique d'interdire à ces enfants de parler leurs langues. Si le cas précédent se produisait, l'enfant pourrait se renfermer sur lui-même car il penserait qu'il est différent de ses camarades. Il est donc nécessaire de faire le lien dans la classe entre les différentes langues pratiquées par les familles. (...) Aujourd'hui certaines personnes ont des aprioris sur des pays et leurs habitants. Encourager le plurilinguisme à l'école permettra aux enfants d'enlever cette barrière qu'ils ont avec les étrangers et de s'ouvrir au monde et aux autres langues ».

La conclusion suggère que son cheminement en formation a résonné avec des convictions personnelles et les a renforcées. En revanche, ce positionnement assumé n'est pas en lien avec une projection d'action : elle évoque quelques activités possibles mais pas d'exemple concret. Son « je » est bien présent dans cet extrait sur un plan idéologique et théorique. En tant qu'auteure, elle se positionne en tant qu'actrice

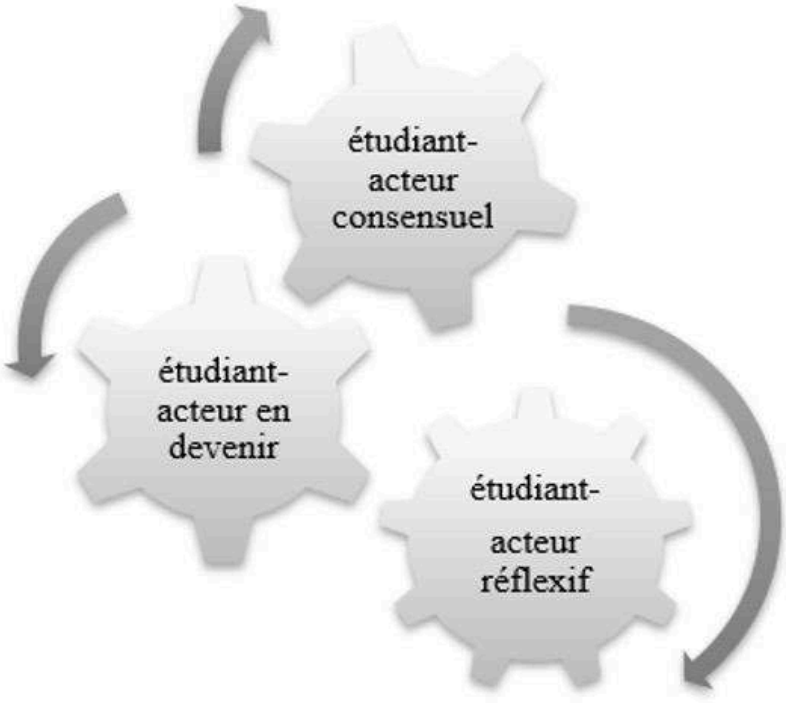
insérée dans la société qui se projette dans son rôle de professeur (Cicurel, 2011 ; Muller, 2021).

42 Ces quelques exemples montrent que le chevauchement ou la multiplicité d'indicateurs dans une certaine zone de textes peut être utile pour repérer des moments de réflexion particuliers, d'expression d'un « je » alliant plusieurs facettes, ou de conflit(s) et dilemme(s) (Wanlin, 2010). Ils sont, rappelons-le, très rares dans notre corpus, ce qui semble indiquer un processus de préprofessionnalisation relativement faible à ce stade de la formation.

Imbrication des indicateurs

43 À l'aide des données issues des copies, nous avons interrogé l'imbrication d'indicateurs représentatifs des premières traces de construction de l'IP d'étudiants de master MEEF. L'étude conduit à identifier trois types de positionnements des étudiants en relation aux attendus d'une évaluation universitaire ; à l'agir professionnel particulièrement visé dans le contexte décrit du sujet de l'évaluation et à une réflexion personnelle concernant la préprofessionnalisation. Ils nous conduisent à décrire l'étudiant en tant qu'acteur consensuel, acteur en devenir et acteur réflexif (figure 1).

Figure 1 – Positionnements de l'étudiant



44 *L'étudiant-acteur consensuel* se plie aux attendus d'une évaluation universitaire avec une posture en mimétisme : il fonctionne par généralités, fait le catalogue d'idées reçues de sources diverses prises pour vérité et souvent mal assimilées/appropriées ? à l'issue des cours. C'est le cas de SA-10 pour qui

> « le but recherché est d'apprendre (…). On peut proposer aux élèves des comptines et des chants en langue étrangère ou encore raconter une histoire

> en montrant des objets qui seront cités en français puis en allemand. Ce qui fait référence ici à bilingualité composée dans laquelle un signifié est combiné à un signifiant dans chacune des langues ».

Ou encore SC-6 qui joue bien le rôle de celui qui est évalué, répondant aux codes du langage académique, prenant en compte les rôles et statuts des sujets en présence :

> « La scolarisation en école maternelle a plusieurs grands objectifs dont un objectif de première socialisation des enfants. Pour cela, les élèves doivent pouvoir pratiquer des interactions langagières avec leurs pairs ainsi qu'avec les adultes. Les adultes ont également besoin de pouvoir communiquer avec chacun des élèves et il ne peut être attendu d'eux qu'ils maîtrisent chaque langue ».

L'étudiant-acteur en devenir s'inscrit dans un agir professionnel, adossé à des activités et des interactions (Cicurel, 2011). Dans les pratiques projetées, l'imaginaire du métier prime sur le vécu, expérientiel ou observé. Il s'appuie sur des éléments concrets et son discours semble bien incarné mais il n'est pas réflexif. SA-2 se projette dans une forme de schéma mental qui sert à planifier ses actions :

> « en tant qu'enseignante, je pourrais décorer la salle avec des éléments représentant le mélange culturel franco-allemand. Cela permettrait aux élèves de comprendre que même s'ils ne parlent pas la même langue, ils peuvent se retrouver ensemble et communiquer. (...) Je proposerai un aménagement de l'espace en petits groupes ».

L'étudiante ici pense que l'on attend des réponses d'ingénierie pédagogique et perd de vue le sens de l'évaluation.

45 *L'étudiant-acteur réflexif* fait preuve d'autonomisation. Il donne du sens à ses actions et se distancie des théories et des programmes scolaires. SA-17 écrit :

> « *la classe de langue est un espace*[8] où est privilégié un usage maximal de la langue étrangère parce que celle-ci y est conçue à la fois *comme l'objectif et le moyen de l'enseignement-apprentissage* (...). Cette rencontre *permet* une forme innovante d'éducation aux langues pour tous les élèves dans *une logique inclusive* de l'enseignement-apprentissage permettant de souligner les bases du langage. De plus, cela *permet* aux élèves de s'ouvrir sur la langue et la culture de l'autre (ouverture sur la diversité linguistique) ».

Ces positionnements sont avant tout individuels, liés à « des variables biographiques, personnelles et contextuelles » (Chassard, 2023). Ils n'apparaissent ni en fonction des groupes d'étudiants ni des enseignants, ni des sujets de l'évaluation. Dans cet échantillon, les trois dimensions coexistent dans des proportions variables, avec une minorité d'occurrences pour la dernière. Au travers de ces productions écrites, on constate la forte prégnance d'énoncés prescriptifs (*le but est... : ce qui fait référence ; on doit ; il faut...)*. S'y ajoutent des propositions formulées sous forme de recettes figées, reprises de bribes de cours, rarement *instituées* didactiquement, au sens de Sensevy (1998)[9], peu adossées à un positionnement professionnel spécifique. La réflexion personnelle apparaît lorsque les indicateurs fonctionnent comme des rouages et sont interreliés.

46 La plupart des étudiants ont conscience de certains attendus de la formation, du moins tels qu'ils se les imaginent en relation avec des tâches. Ils ont toutefois peu conscience d'être eux-mêmes des formés-sujets évoluant dans des espaces de co-création possible avec leurs pairs ou leurs futurs élèves. Divers mythes restent ancrés chez les étudiants,

telle la conception du rôle de professeur au regard des missions institutionnelles liées à l'accueil des langues-cultures. Ces mythes influencent ainsi une attitude plus ou moins favorable aux relations entre toutes les langues-cultures en contact à l'école, y compris la langue de scolarisation.

Conclusion

47 L'IP des étudiants en préprofessionnalisation est interrogée indirectement par l'évaluation proposée. Des premières traces de construction d'une IP d'étudiants de master MEEF se dessinent à travers la présence de cinq indicateurs et aboutissent à une proposition de modélisation de trois types de positionnements d'étudiants-acteurs dans leur processus de développement tel qu'il s'exprime dans le cadre de l'évaluation étudiée : étudiant-acteur consensuel, étudiant-acteur en devenir et étudiant-acteur réflexif.

48 À ce stade, on ne peut relever que des prémisses d'une identité professionnelle en construction par rapport aux langues-cultures et rendre visibles des indicateurs qui aideront le formé à se professionnaliser. Les tendances émergentes encouragent une exploration plus systémique des indicateurs relevés, comme le soulignent Denoux-Zaouani et Vannereau (2022) qui font écho à Bourgeois[10] :

> « Bourgeois précise que les transformations qui s'opèrent chez le sujet en formation tant sur le plan des apprentissages que sur les plans identitaires et biographiques sont à regarder comme des flux qui traversent l'espace-temps de la formation, sans aucunement y être réduit et enfermé. Ce que j'apprends en formation est largement conditionné par mon parcours antérieur (parcours d'apprentissage, biographique et identitaire), et les changements produits par la formation peuvent survenir et évoluer largement au-delà de cet espace-temps » (2022 : 106).

Les copies des étudiants en situation d'évaluation font apparaître plusieurs catégories d'indicateurs constitutifs du développement d'une identité professionnelle. Dans ce cadre, la formation gagnerait à faire conscientiser et négocier ces divers indicateurs au sein du groupe. Ainsi mobilisés, ils pourraient constituer de véritables leviers formatifs.

49 Dans un contexte scolaire et sociétal instable et complexe, la formation est dotée d'une mission prospective pragmatique. Elle accompagne non le changement en tant que tel ; elle prépare aux incertitudes des enseignants et des apprenants futurs. Elle porte une visée professionnalisante autonomisante tant pour l'individu que pour le collectif (OECD, 2022). La formation ne provoque rien de totalement neuf, elle déstabilise, questionne et remet du sens dans les conceptions et les gestes du métier.

50 Une identité professionnelle spécifique aux langues-cultures peut se développer à condition que, dès l'entrée en formation, l'expérientiel de tous les acteurs de l'École soit pris en compte et que soit amorcée une réflexion sur les schèmes d'action et leurs raisons d'être. D'après l'étude menée, l'IP se constitue progressivement en prenant appui sur des transformations déjà amorcées. Une identité professionnelle spécifique aux langues-cultures s'élabore dans des dynamiques propres à chaque individu, sur son terrain. Ainsi, tout enseignant pourrait s'emparer des défis et dilemmes contemporains de l'École.

BIBLIOGRAPHIE

Ardoino, J., & Berger, G. (1986). L'évaluation comme interprétation, *Pour*, *107*, 120-127.

Beckers, J. (2007). *Compétences et identité professionnelles : L'enseignement et autres métiers de l'interaction humaine.* De Boeck Supérieur. https://doi.org/10.3917/dbu.becke.2007.01

Cattonar, B. (2001). Les identités professionnelles enseignantes. Ébauche d'un cadre d'analyse. *Cahier de recherche du GIRSEF*, *10*.

Chassard, A. (2023). Les enseignants de français à la loupe : la question de l'identité professionnelle. Dans S. Behra et J. Putsche, *À l'École du plurilinguisme. Mélanges offerts à Dominique Macaire* (p. 93-102). Éditions de l'Université de Lorraine (EDUL).

Cicurel, F. (2011). De l'analyse des interactions en classe de langue à l'agir professoral : une recherche entre linguistique interactionnelle, didactique et théories de l'action. *Pratiques*, *149-150* | 2011, 41-55.

Denoux-Zaouani, S., & Vannereau, J. (2022). La formation en alternance. Construction de l'identité professionnelle et professionnalisation. Dans P. Roquet, V. Cohen-Scali et P. Obertelli, *Tensions identitaires et accompagnement professionnel* (p. 91-110). L'Harmattan.

Dubar, C. (2000). *La crise des identités. L'interprétation d'une mutation*. PUF.

Gohier, C., Anadón, M., Bouchard,Y., Charbonneau, B., & Chevrier, J. (2001). La construction identitaire de l'enseignant sur le plan professionnel : un processus dynamique et interactif. *Revue des sciences de l'éducation*, *27*(1), 3-32.

Guély Costa, E. (2021). Incertitude et langues-cultures : des relations complexes. *Études en didactique des langues*, « L'incertitude / Uncertainty », *37*, 7-28.

Ion, J. (1990). *Le travail social à l'épreuve du territoire*. Privat.

Lameul, G. (2016). *Le développement professionnel des enseignants-chercheurs : entre recherche et enseignement, l'élaboration d'une posture d'expertise*. CREAD.

Muller, C. (2021). « Je commence à devenir plus cool » : retours d'enseignants de langue débutants sur leur imaginaire professoral. *Recherches en didactique des langues et des cultures (RDLC), 18* | 2. https://doi.org/10.4000/rdlc.9468

OECD (2022). Teacher professional identity: How to develop and support it in times of change. *OECD Education Working Papers Nr 267*. https://doi.org/10.1787/b19f5af7-en

Onaisi, R., Severac, F., & Lorenzo, M. (2021). Évaluer la réflexivité à travers les traces écrites d'apprentissage des étudiants en santé : Traduction et adaptation interculturelle de la grille REFLECT. *Pédagogie Médicale*, *22*(1), Article 1. https://doi.org/10.1051/pmed/2021001

Perez-Roux, T. (2012). Construction identitaire des enseignants débutants : quelle reconnaissance d'autrui pour se (re)connaître en tant que professionnel ? *Recherches & éducations*, *7* | 2012, 69-84. https://doi.org/10.4000/rechercheseducations.1383

Rayou, P. (2010). Les mutations de l'identité professionnelle des enseignants. *Le français aujourd'hui*, *171* (4), 41-48.

Sainsaulieu, R. (1977). *L'identité au travail*. Presses de la fondation nationale des sciences politiques.

Sensevy, G. (1998). *Institutions didactiques : Étude et autonomie à l'école élémentaire*. Presses Universitaires de France. https://doi.org/10.3917/puf.sense.1998.01

Vanhulle, S. (2016). Dire et écrire l'expérience pour réguler son agir professionnel : Réflexions à propos d'un « genre réflexif académique ». *Pratiques. Linguistique, littérature, didactique*, Article 171-172. https://doi.org/10.4000/pratiques.3205

Wanlin, P. (2010). Quels dilemmes les enseignants doivent-ils gérer ? *Actes du congrès de l'Actualité de la Recherche en Éducation et en Formation (AREF)*, septembre 2010, 1-13.

Zimmermann, P., Flavier, E., & Méard, J. (2012). L'identité professionnelle des enseignants en formation initiale. *Spiral-E. Revue de recherches en éducation, supplément électronique* au n° 49, 35-50. https://doi.org/10.3406/spira.2012.1724

NOTES

1. Le genre masculin est utilisé comme générique dans cet article, dans le seul but de ne pas alourdir le texte avec des formes tronquées. Les extraits de copies citées ne sont pas modifiés et restent fidèles à l'original.

2. Le projet IDProf, IDentité Professionnelle des (futurs) enseignants de langues-cultures, est financé dans le cadre d'un appel à projets du Groupe d'Intérêt Scientifique (GIS) Éducation & Formation, Grand Est avec le soutien de deux laboratoires membres : Atilf, CNRS – UL (UMR 7118) et LiLPa – Unistra (UR 1339), ainsi que de l'Inspé de Lorraine.

3. Institut National Supérieur du Professorat et de l'Éducation

4. https://www.education.gouv.fr/le-referentiel-de-competences-des-metiers-du-professorat-et-de-l-education-5753

5. Il arrive parfois que l'étudiant se retrouve affecté dans une école qui a choisi comme langue vivante étrangère une langue que l'étudiant ne pratique pas et qui ne correspond pas à la langue de spécialité qu'il a choisie en formation (par exemple, les élèves de cycle 3 doivent apprendre l'allemand mais l'étudiant-stagiaire ne parle pas allemand et ne s'est pas préparé à enseigner l'allemand).

6. Nous nous sommes en partie appuyés sur une grille conçue dans le cadre de l'évaluation de travaux réflexifs dans le domaine de la santé (Onaisi et al., 2019 ; Wald et al., 2012), bien que non directement transposable à notre étude provenant d'une évaluation de fin de formation dans le domaine des langues-cultures.

7. De manière générique, nous utilisons le masculin pour désigner les étudiants, à l'exception de cas où l'étudiante se positionne explicitement au féminin.

8. Les éléments en italiques sont mis en évidence par les auteurs.

9. Sensevy, G. (1998). *Institutions didactiques : Étude et autonomie à l'école élémentaire*. Presses Universitaires de France. https://doi.org/10.3917/puf.sense.1998.01

10. Bourgeois, E. (2009, 2019). Motivation et formation des adultes. Dans Philippe Carré et Fabien Fenouillet, *Traité de psychologie de la motivation. Théories et pratiques*, Dunod.

RÉSUMÉS

L'identité professionnelle des enseignants est une composante de leur professionnalité qui influence les situations d'apprentissage des élèves. Elle constitue un état provisoire et un processus vivant (Gohier et al., 2001). Par leurs dimensions disciplinaires et transversales, les langues-cultures apportent une contribution originale à la recherche sur une identité professionnelle en tant que système dynamique (Cicurel, 2011 ; Muller, 2021). Cette identité professionnelle mérite d'être considérée au regard des contextes sociétaux multilingues divers, et des enjeux liés à la réussite scolaire de chacun dans ces contextes, comme le suggèrent des travaux internationaux récents (OECD, 2022).
Notre étude s'adosse à l'évaluation de fin de module didactique chez des étudiants en première année de master MEEF, mention 1er degré. La situation d'évaluation propose de réfléchir à l'activité professionnelle future en mettant en évidence la part dévolue aux langues-cultures. Nous analysons l'empan des interrelations entre les différents indicateurs issus des productions pour identifier des traces d'identité professionnelle et leurs manifestations singulières chez ces étudiants.

Teachers' professional identity is a component of professionality closely linked to students' learning. It is both a provisional state and a living process (Gohier et al., 2001). Due to their disciplinary and cross-disciplinary dimensions, languages and cultures contribute to research into professional identity as a dynamic system (Cicurel, 2011; Muller, 2021). The professional identity of teachers of (foreign) languages and cultures deserves to be considered in the light of diverse multilingual and societal contexts, as well as the issues linked to every student's academic achievement, as suggested by recent international reports (OECD, 2022).
Our study is based on the end-of-module assessment of language didactics students in the first year of a master's degree in primary education (in France). The assessment situation invited the students to reflect on their future professional activity by highlighting the role of languages and cultures. We analyzed the range of interrelationships between the various indicators derived from the examination papers in order to reveal traces of a professional identity and their unique manifestations for these students.

INDEX

Keywords : professional identity, languages and cultures, teacher education, primary school in France
Mots-clés : identité professionnelle, langues-cultures, formation des enseignants, école primaire en France

AUTEURS

SÉVERINE BEHRA

Université de Lorraine-Inspé, laboratoire Atilf (UMR 7118)
Séverine Behra est maîtresse de conférences. Ses travaux portent sur les débuts des apprentissages en langues-cultures, sur le plurilinguisme, sur les contacts entre les langues-

cultures en contextes institutionnels (*Kidilang*), en mobilité internationale de futurs professionnels (*MIFPE*) ; et sur l'identité professionnelle des enseignants de langues (*IDProf)*. Elle est membre de l'Association des Chercheurs et Didacticiens des Langues Étrangères (Acedle).
severine.behra[at]univ-lorraine.fr

AGATHE CHASSARD

Université de Lorraine, laboratoire Atilf (UMR 7118)
Agathe Chassard est professeure agrégée de Lettres Modernes et doctorante. Enseignante de français au collège, formatrice académique pour la formation continue, elle travaille actuellement à approfondir la question de la dynamique de l'identité professionnelle des enseignants de français au collège dans le cadre d'un doctorat.
agathe.chassard[at]univ-lorraine.fr

HÉLÈNE ERIKSON

Université de Lorraine-Inspé, laboratoire Atilf (UMR 7118)
Hélène Erikson est professeure certifiée d'anglais et doctorante. Proposant la marionnette pour déjouer l'empêchement langagier d'étudiants-futurs enseignants, ses travaux de recherche doctorale font suite au projet *Préprofessionnalisation et Appropriation des Langues avec la Marionnette (PALM)*. Ils prennent en compte la dimension artistique et créative de la marionnette et les apports de médiations pour la pratique orale de l'anglais.
helene.erikson[at]univ-lorraine.fr

ÉGLANTINE GUELY COSTA

Université de Lorraine-Inspé, laboratoire Atilf (UMR 7118)
Églantine Guély Costa est maîtresse de conférences. Ses travaux de recherche actuels concernent la formation des enseignants de langues à travers des modalités de formation visant l'autonomisation. D'abord enseignante de FLE en France, puis au Brésil (enseignante-chercheuse UTFPR), son doctorat a porté sur les relations entre distance, ouverture, dialogue et autonomie en contexte d'apprentissage autodirigé. Elle est membre de l'Association des Chercheurs et Didacticiens des Langues Étrangères.
eglantine.guely[at]univ-lorraine.fr

DOMINIQUE MACAIRE

Université de Lorraine, laboratoire Atilf (UMR 7118)
Dominique Macaire est professeure des universités émérite. Elle s'intéresse à la professionnalisation des enseignants de langues-cultures et aux approches dynamiques et collaboratives (recherche-formation). Experte près d'instances internationales et nationales, elle a également présidé l'Association des Chercheurs et Didacticiens des Langues Étrangères (Acedle).
dominique.macaire[at]univ-lorraine.fr

KOSSI SETO YIBOKOU

Université de Lorraine-UFR LANSAD, laboratoire Atilf (UMR 7118)
Kossi Seto Yibokou est maître de conférences en anglais. ses recherches s'inscrivent en général dans le champ de la didactique des langues et en particulier sur l'apprentissage informel des langues (notamment l'anglais) d'un point de vue phonético-phonologique. Il travaille également en ergonomie des interfaces et sur des outils numériques pour l'enseignement/apprentissage des

langues.
kossi-seto.yibokou[at]univ-lorraine.fr