

Formation continue des enseignants de langues au plurilinguisme : une plus-value personnelle et professionnelle

BOUDECHICHE Nawal^{1*}

¹Université Chadli Bendjedid. El-Tarf. Algérie

Boudechiche2005@yahoo.fr

Date de réception
07-05-2024

date d'acceptation
02-10-2024

date de publication
05-12-2024

RESUME

L'engouement institutionnel à l'égard de la langue anglaise a motivé l'inscription de cinq enseignantes-chercheuses au Centre d'enseignement intensif des langues, avec lesquelles nous avons partagé une formation en immersion durant une année universitaire entière. Cette formation a été un environnement propice à l'amendement de leurs compétences disciplinaires en didactique des langues, lesquelles compétences ont amplifié leur agir professionnel. Le recueil et l'analyse des faits de cette interaction humaine, réalisée par le biais d'une observation participante diachronique, nous permet d'avancer l'idée que ladite formation linguistique a favorisé une double émancipation: à la fois, personnelle eu égard à leurs représentations de cette langue et de leur statut social, et professionnelle en réinvestissant cet apprentissage dans l'amendement de leur agir d'enseignantes-chercheuses.

Mots-clés: Enseignement intensif, observation participante, représentation linguistique, motivation intrinsèque, éthos professionnel.

*Auteur correspondant

Continuing education for language teachers in plurilingualism: personal and professional added value

ABSTRACT

Driven by the institutional enthusiasm for the English language, enrolling at the Intensive Language Teaching Center was an opportunity for the development of professional action and disciplinary skills in language teaching for five teachers with whom we shared an immersion training for an entire academic year. Collecting and analyzing data through a diachronic participatory observation allowed us to suggest that this linguistic training has fostered a double emancipation: personal- concerning their representations of this language and their social status- and professional -by re-investing their learning into improving their actions as researchers and teachers.

Keywords: Intensive teaching; participatory observation; linguistic representation; intrinsic motivation, professional ethos.

Introduction

L'incitation à l'usage de la langue anglaise en contexte universitaire a été une conjoncture propice au renouement du dialogue entre la formation initiale et la formation continue de nombreux enseignants-chercheurs de langues, laquelle occasion reflète un désir manifeste de se remettre à apprendre ; désir à chaque fois reporté, décalé au regard des charges professionnelles et personnelles de nombreux collègues de la faculté avec lesquels nous avons échangé, et parmi eux les concernées par cette étude, qui ont concrétisé cette aspiration lors de l'année universitaire ~~écoulée, en l'occurrence~~ 2022/2023. Ainsi, le personnel administratif dudit Centre a constitué trois groupes d'enseignants-chercheurs de genres et de profils différents, aussi bien scientifiques que littéraires, pour suivre un enseignement intensif en langue anglaise, à raison d'une séance hebdomadaire d'une durée de deux heures. Suite à un affichage sur la page facebook du Centre d'enseignement intensif des langues de l'Université Chadli Bendjedid, El-Tarf, invitant les inscrits à participer à un test de niveau, plusieurs d'entre eux ont préféré s'inscrire au niveau A1 afin de renouer avec les fondamentaux et commencer ainsi sur des bases solides. C'est au sein de ce groupe que nous avons conduit une observation participante, auprès de deux enseignantes-chercheuses de langue arabe et trois autres de langue française, dans le dessein d'appréhender leurs motivations et les retombées de cette formation, en formulant le questionnement suivant :

Quelles sont les motivations déclarées et les effets escomptés de la formation intensive en langue anglaise sur la dimension personnelle et socioprofessionnelle des enseignantes-chercheuses, échantillon de notre enquête ?

Afin d'appréhender ces motivations et les éventuelles modifications de l'agir professionnel de notre public, nous avons adopté une approche qualitative compréhensive, en réalisant, à l'exemple du chercheur sociologue ou ethnologue, une observation participante qui s'est fondée sur une grille critériée afin de jalonner et objectiver les observations et réduire la subjectivité de l'interprétation des données collectées. Cette observation, nous adjoignons un entretien semi directif en formulant l'hypothèse que c'est l'estime de l'éthos professionnel qui a motivé les enseignantes-chercheuses à considérer l'apprentissage en tant que cheminement permanent et dynamique vers le savoir tout au long de la vie.

Cette voie de réflexion nous inscrit au confluent de la didactique des disciplines, de la didactique des langues-cultures et de la didactique professionnelle. En effet, cet ensemble de paramètres peut nous éclairer pour mieux comprendre et expliquer les motivations des

enseignantes-chercheurs à suivre cette formation en langue anglaise et les représentations qu'elles ont élaborées en amont, aussi bien par rapport à leur éthos personnel que professionnel, puisque nous ambitionnons de relever les attentes formulées à l'égard de l'estime de soi, de l'estime sociale et d'expansion de la sphère de compétences professionnelles. Afin d'atteindre ces objectifs, nous proposons dans les lignes qui suivent de circonscrire les principaux jalons théoriques et méthodologiques qui ont bornoyé cette étude.

L'éthos professionnel

Etant une mise en schéma de soi, une mise en scène de son rôle et de son statut, l'éthos, mis en vogue par Aristote puis par Max Weber, renvoie à l'idée de la représentation ou de la symbolisation interne des normes, valeurs et exigences de son environnement à l'aune desquelles se mesure l'individu. Il s'agit donc d'une construction élaborée sur la base de divers facteurs personnels, sociaux, culturels et professionnels. S'inscrire dans cette rhétorique aristotélicienne signifie que tout individu, mobilisant son éthos, est contraint de se forger une attitude à l'égard de son organisme, dévoilant ainsi systématiquement sa culture épistémique (Woerther, 2007). C'est à la rhétorique que nous devons cette dénomination qui occupe une place prépondérante jusqu'à nos jours, à l'ère de la cognition.

En contexte professionnel, l'éthos renvoie à l'idée d'estime de soi se représentant dans la symbolique de laisser son empreinte en tant que professionnel en mesure de répondre aux exigences et spécificités de sa profession, laquelle empreinte est la trace de l'image de soi que l'individu projette dans ce domaine spécifique. Ainsi, c'est au regard de son statut institutionnel corrélé à la représentation de soi, telle que l'individu la symbolise et telle que les autres la perçoivent d'après lui, que se forge cet éthos professionnel et se transforme au gré du temps de travail, en vue d'aboutir, à chaque fois, à une impression satisfaisante de sa personne. Il y a donc une porosité entre les multiples environnements physiques et symboliques qui façonnent cet éthos, lesquelles structures peuvent déstabiliser ou bouleverser le modèle traditionnel que possédait le travailleur pour le mener à un repositionnement conforme aux nouvelles mutations professionnelles, envisageant ainsi un mieux-être en termes de l'image de son soi professionnel. De ce préalable, nous suivons Parizeau (1995) pour laquelle l'éthos professionnel est un composé hétéroclite de comportements fondés sur une idéologie professionnelle façonnée par l'individu, guidant et expliquant ainsi son agir dans ce domaine.

Il s'ensuit que l'éthos professionnel incite à porter un regard réflexif sur soi, ses représentations socioprofessionnelles ainsi que sur les partenaires faisant partie de ce milieu

comme l'atteste Zarca (2009, p.351-352) pour lequel, ces derniers configurent l'éthos professionnel de l'individu qui acquiert, à leur image, un agir normé selon l'éthique de la profession. L'éthos professionnel est donc une instance que se forge le travailleur sous la forme d'ensemble de comportements et de valeurs jalonnant ses pratiques professionnelles (Fusulier, 2011).

Au regard de la dynamique de l'institution universitaire, à l'échelle mondiale comme nationale où la flexibilité est désormais un atout dans le développement professionnel, inscrit dans le cadre de la formation continue tout au long de la vie (Fusulier, 2011), le public observé semble avoir considéré l'exigence ministérielle en termes d'orientation anglophone comme un élément nécessitant l'actualisation de son éthos professionnel. En élaborant une réflexion sur cette thématique, il nous est possible d'analyser les modifications qu'engendre ce dynamisme exigé par la tutelle (Fusulier, 2011).

En définitive, en suivant Jorro (2009), poser le regard sur l'éthos professionnel nous conduit à nous interroger sur les désirs et les possibilités de modifications à exploiter en tant que professionnel, d'où notre questionnement sur les motivations déclarées du public que nous avons suivi et les effets escomptés du nouvel agir professionnel mobilisé.

Le récit de vie professionnelle: à la jonction de la didactique des disciplines et de la didactique professionnelle

Le récit de vie est « un passage vers le passé qui incite le sujet à remonter vers l'auparavant pour en communiquer des bribes significatives » (Racine, Royer, 2010, p. 1). Il est de ce fait un objet de réflexion et de réflexivité pour appréhender le social, le psychologique mais également l'épistémique de la situation analysée, qu'elle se réfère à une analyse d'un mémoire professionnel ou d'un mémoire de création de startup par exemple, ou une formation en alternance (académique et professionnelle), ou encore l'analyse des besoins et des difficultés des enseignants nouvellement recrutés ou ceux, expérimentés, mis face à la déferlante vague du numérique et des cours en ligne, soit aussi la réorientation professionnelle des individus suite à un licenciement ou la fermeture de leur structure de travail. En somme, le récit de vie professionnelle se réfère à des situations nombreuses et disparates.

Mener une réflexion à partir d'un intervalle de vie professionnelle est une situation de recherche congruente à la formation continue, au regard de son potentiel réflexif dans le réajustement du parcours professionnel et la prise en charge de besoins ponctuels, qui peuvent impacter, à long terme, la stabilité psycho-socioprofessionnelle de l'individu. L'approbation de ce dernier à adhérer au principe de la formation continue dévoile une représentation

positive de ladite formation, associée à une valorisation de soi par sa mise à l'épreuve de suivre d'abord, et de surmonter par la suite les éventuelles difficultés de cette formation continue à caractère professionnel. Par conséquent, le récit de vie professionnelle est une situation dynamique du management de soi et de son identité professionnelle, reflétant une projection non seulement durable mais également efficiente et favorable dans l'emploi. Cette attitude dynamique, puisqu'elle exige l'abandon de sa zone de confort, traduit des ambitions d'un projet individuel de vie meilleure, s'élaborant sur la base de la génération de ressources professionnelles stratégiques à fort impact d'estime de soi, dans la mesure où elle marque un positionnement à l'égard d'une pression ou d'une norme professionnelle, étant assujettie aux représentations individuelles ; l'angle de vue est variable.

De ce qui précède, nous pouvons conjecturer que le récit de vie professionnelle est un instrument de mesure de l'efficacité de sa formation initiale, engagée dans le cadre de la didactique des disciplines, par rapport aux métamorphoses de son secteur professionnel qui, sous la coupole de la formation continue, permet la possibilité de reconfigurer ses connaissances et ses compétences. Il convoque de ce fait ces deux types de didactiques en y incorporant une dimension émotionnelle manifeste. En effet, ayant pour noyau les contenus disciplinaires et pour objectif l'amendement constant des processus de leur enseignement et de leur apprentissage, la didactique des disciplines se centre sur l'individu par rapport à la connaissance acquise, supposée lui favoriser une compétence professionnelle assurée. Toutefois, parfois les changements de la conjoncture socio-économique, de même que d'autres fois la méconnaissance des exigences de sa profession, bouleversent ce modèle archaïque en pointant les difficultés des professionnels, rencontrées sur le terrain, voire même parfois leur incompétence à réaliser la tâche escomptée, par exemple, celle de lire et d'écrire des articles scientifiques en langue anglaise. C'est dans cette situation que le recours à la didactique professionnelle peut être salvateur, eu égard à son apport à la conception de dispositifs de formations, susceptibles de contribuer à former ou acquérir un agir professionnel idoine aux nouveaux besoins. Ainsi, l'apport de la didactique professionnelle se symbolise dans sa conception de la situation professionnelle, en tant qu'environnement formatif à l'opérationnalisation du savoir épistémique (Pastré, 2011), acquis en formation initiale, et également en tant que contexte de développement de ce savoir épistémique en l'associant à l'apprentissage d'un nouveau savoir procédural ou sa consolidation. L'enseignant universitaire est vivement sollicité à relever ce challenge, tel que l'affirment Benhouhou et Moussaoui (2023), en élaborant des liens entre le volet académique et le versant professionnel, sauf que cette passerelle ne se restreint pas aux étudiants.

Dimension méthodologique

Les lignes qui suivent nous permettent d'argumenter en faveur des choix méthodologiques assurés pour collecter les données de cette étude. Ces choix sont l'approche autoethnographique associée à l'approche ethnographique, l'observation participante et l'entretien semi-directif. Cette triangulation des artefacts méthodologiques est nécessaire afin de majorer l'objectivité nécessaire à toute recherche, même auprès d'un échantillon réduit.

Choix de l'approche ethnographique et auto-ethnographique

Dans le but de circonscrire les motivations sous-jacentes à la formation intensive en langue anglaise d'enseignantes-chercheuses de langues (arabe et français), ainsi que les effets attendus d'une telle entreprise par rapport à leur éthos et précisément leur éthos professionnel, nous avons conduit une observation participante par l'entremise d'une immersion au sein de ce groupe durant une année universitaire entière, celle de 2022/2023, suite à laquelle nous avons réalisé un entretien semi-directif afin de mieux comprendre les éléments informationnels relevés durant l'immersion. Cette immersion puise ses fondements de la recherche ethnographique qui en raison de sa durée « permet d'observer de manière fine et complexe une situation donnée » (Côté, Gratton, 2014, p. 51), et de l'auto-ethnographie, en tant qu'« approche centrée et décentrée à la fois du chercheur impliqué explicitement au sein de son investigation » (Rondeau, 2011, p. 48). En effet, du fait que notre thématique porte sur les motivations et les effets supposés de l'enseignement intensif en langue anglaise, l'ethnographie et l'auto-ethnographie combinées forment une approche appropriée puisqu'elles présentent l'avantage d'une exploration approfondie sur un sujet factuel pour la première (Côté, Gratton, 2014) et sur des cas particuliers pour la seconde (Champagne-Poirier, 2016). Ce regard porté sur une situation d'enseignement vécue considère cette dernière comme un environnement dynamique à forte portée exploratoire, à des fins compréhensives (Champagne-Poirier, 2016), ce qui permet sa métamorphose en objet de réflexion afin d'approcher directement son sens (Paillé, 2006). En somme, le choix de la voie combinée ethnographique et auto-ethnographique offre un niveau de résonance entre un vécu subjectif et une analyse objective pour « observer objectivement sans imposer au vécu observé ses propres préconceptions, ses préjugés ou ses préinterprétations » (Champagne-Poirier, 2016, p. 14), ce qui est également confirmé par Pierre Paillé (2007) pour qui elle est démarche d'investigation, de questionnement et de compréhension de cet environnement proche et familier. Ainsi, en dépit de sa dimension émotionnelle, ce choix favorise auprès du chercheur une attitude réflexive transgressant la subjectivité du moment et du phénomène en question

pour tisser des connexions complexes et variées entre le vécu et la réflexivité scientifique (Dubé, 2016).

Choix de l'observation participante et de l'entretien semi-directif

L'immersion *in vivo* est un choix méthodologique qui nous a permis de mobiliser une observation participante. Ce choix s'adosse à la citation de Zarca (2009, p. 352), selon laquelle « on peut repérer un éthos professionnel dans les pratiques et les jugements individuels des membres de la profession ». C'est ainsi que nous avons élaboré une grille critériée pour observer les pratiques des enseignantes-chercheuses, afin de relever de l'intérieur des indices observables que nous avons mis en écho avec leurs propos, relevés par le biais d'un entretien semi directif conduit à la fin du parcours formatif, pour appréhender leurs jugements des effets de cette formation sur les attentes élaborées en amont. Cet entretien est utile dans la mesure où « l'éthos est une notion discursive, il se construit à travers le discours, ce n'est pas une image du locuteur extérieure à la parole » (Maingueneau, 2002, p. 60). Dans cette configuration auto-ethnographique, l'immersion est une démarche idoine à la réflexion en sciences humaines et sociales en raison du fait que le chercheur crée ainsi l'opportunité de comprendre les modifications et potentialités dynamiques que les individus et les groupes exploitent pour instaurer des changements significatifs à leur sens (Dorvil, 2007). Sur la base de ces paramètres, nous avons élaboré nos critères de l'observation participante ainsi que les items du guide d'entretien semi-directif.

Nous avons entamé notre prise de notes par le biais de l'observation participante laquelle comportait les critères suivants :

- 1/ Assiduité aux cours
- 2/ Attitude suite à une ou plusieurs absence (s)
- 3/ Comportement en classe
- 4/ Comportement envers les activités demandées par l'enseignante du cours intensif d'anglais
- 5/ Aspect émotionnel

En référence à l'idée développée par Grawitz (1964) selon laquelle le chercheur est en mesure d'inférer des éléments significatifs pour comprendre un mécanisme invisible, en se référant aux perceptions explicites relevées du terrain, il aurait été possible de nous restreindre à l'observation participante. Toutefois, nous avons jugé pertinent d'y adjoindre des entretiens semi-directifs, afin de consolider cette collecte de données puisqu'ils avaient pour objectif d'avoir les voix des participantes, pour confronter ces voix entendues aux éléments

Formation continue des enseignants de langues au plurilinguisme : une plus-value personnelle et professionnelle *Revue Socles*

informationnels observés *via* l'observation directe afin de bonifier nos interprétations. L'interviewer et l'interviewé étant face à face, ce type d'entretien est à forte dimension communicative (Boutin, 2018) et compréhensive du vécu des concernés (Millette, 2024).

Le cadre de l'entretien a été une classe au niveau de la faculté des lettres et des langues ; quant au moment de son déroulement, il était laissé à l'appréciation de chacune. Conformément à l'éthique, nous avons présenté l'objectif de cette démarche ainsi que l'exploitation des données qui en résulteront.

Le guide de l'entretien semi directif comporte les paramètres suivants :

-Avis sur la formation par rapport :

1/ à la démarche didactique de l'enseignante de la matière ;

2/ à son contenu ;

3/ aux attentes premières en amont de la formation

4/ aux difficultés rencontrées lors de la formation ;

5/ aux usages des apprentissages ;

6/ aux aspects émotionnels liés à la formation ;

7/ aux perspectives

8/ et aux manquements ou limites de la formation

L'échantillon humain de la recherche

Cinq enseignantes-chercheuses de langues de rang magistral (maitre de conférences A et professeur) ont pris part à ce projet. Les deux enseignantes-chercheuses de langue arabe sont diplômées en linguistique et en littérature comparée. Les trois autres participantes sont des didacticiennes de français langue étrangère. L'âge varie de 38 à 50 ans. L'étude s'est réalisée du mois d'octobre 2022 au mois de mai 2023.

Résultats et interprétations de l'observation participante

Nous rendons compte, à ce niveau, des données relevées dans le cadre d'une immersion en situation d'enseignement intensif de la langue anglaise, en compagnie d'un groupe d'enseignantes-chercheuses, durant une année universitaire complète. L'observation participante s'est réalisée par le biais de notes prises en référence aux critères élaborés *supra*. Elles permettent ainsi d'aboutir aux résultats suivants :

Assiduité aux cours

La présence des cinq personnes était régulière, voire hebdomadaire. De rares absences étaient notées, nous en comptabilisons cinq durant toute la formation. Nous avons également

constaté que l'enseignante-chercheure qui s'absentait soit, elle s'excusait auprès de la formatrice lors de la séance suivante, soit informait la responsable en amont de son absence. Ce problème était principalement dû à la désynchronisation de l'horaire de la séance et des réunions administratives d'une participante du département de langue arabe. Enfin, nous notons une inexistence totale d'absence prolongée qui aurait été un élément perturbateur du rendement ou des impacts de la formation sur l'éthos professionnel comme l'attestent Holzer et Halfon (2006, p. 1252) pour lesquels « une absence prolongée ne peut que compromettre les tâches fondamentales de l'apprentissage ». En outre, il convient de préciser que l'assiduité est un critère de scientificité de l'observation participante parce qu'elle a été considérée durant toute la formation, c'est-à-dire une année entière. Cristofoli (2015) précise que l'étendue de la durée d'observation d'un élément est garante de sa représentativité. Porter un regard descriptif à visée analytique sur l'assiduité est important en raison du fait qu'elle impacte le processus d'apprentissage et représente un indice parmi d'autres des représentations et attentes des inscrites. En effet, elle est un indice annonciateur du degré de motivation des concernées, et une des prémices, voire même des indicateurs, d'une éventuelle interruption de la formation. S'intéresser à l'assiduité permet également de se pencher sur les éventuels dysfonctionnements de l'institution, c'est-à-dire du Centre d'enseignement intensif des langues que nous avons relevés grâce à l'entretien semi-directif.

Attitude suite à une ou plusieurs absence (s) aux cours

Porter un regard sur le comportement suite à une absence est un déterminant important de la valeur qu'accorde l'individu à la formation. Au sujet de notre public, nous avons constaté une dynamique d'apprentissage manifeste à travers la sollicitation des autres membres du groupe pour récupérer le cours manqué, en le photographiant via leurs Smartphones et en réalisant une copie en version papier. Cette motivation d'apprentissage était également visible dans l'attitude interrogative des absents qui ont sollicité les présents, avant l'arrivée de l'enseignante en classe, afin de leur expliquer le contenu du cours. Cet échange entre les pairs était de nature plurilingue. Nous avons également noté la demande verbale explicite adressée à l'enseignante pour expliquer brièvement la leçon précédente. Cette attitude a conduit la formatrice à établir un nouveau protocole didactique, absent des premières séances de travail, et qui se présente sous la forme d'un rappel hebdomadaire, d'une durée d'une dizaine de minutes, du contenu du cours précédent. Cet agir didactique a été apprécié à l'unanimité, aussi bien par ceux qui étaient présents que ceux qui s'étaient absentés. Enfin, nous avons pris note d'une dernière attitude qui se présente sous la forme de révision autonome des

enseignantes-chercheuses, qui se référaient au numérique, principalement à Internet pour s'engager dans une révision autonome du cours manqué et une consolidation du contenu supposé compris suite à l'explication des pairs et de la formatrice. En somme, il nous est permis de conclure que « des stratégies d'apprentissage conscientes » (Catană, 2024, p. 744) sont mises en place par les absentes, auprès des personnes ressources comme de la technologie, pour remédier à l'absence contrainte et accroître leurs performances linguistiques.

Comportement en classe

Prendre des notes pour tenter de décrire et d'analyser le comportement des apprenants en classe est une situation riche en renseignements sur leur dynamisme, leur réactivité ou leur passivité durant la formation, ce qui renvoie également à une attitude formative engageante (Jézégou, 2008). Notre observation nous a permis de noter une prise de parole régulière des enseignantes-chercheuses en classe de langue soit pour participer au cours, soit pour corriger les erreurs des pairs, ou encore pour poser des questions généralement sur la signification des mots. En effet, c'est le lexique qui était la difficulté majeure des concernées davantage que la conjugaison ou la syntaxe. Une dernière situation a été très présente est celle de prendre la parole pour s'assurer de la justesse de la compréhension des différentes parties du cours, à l'exemple des autoréflexions à voix haute. Ces dernières sont fréquentes (à raison de trois à quatre autoréflexions par séance) et dynamisent la prise de parole des inscrits puisque tous les participants y prenaient part. A titre illustratif nous mentionnons ces deux exemples.

Exemple 1 :

E1 : « A rabbit c'est bien le lapin? Et frog la grenouille ? » (en arabe)

E2 : « oui un lapin et une grenouille » (en français)

E3 : « et aussi butterfly, c'est le papillon ? c'est ça ? » (en français)

E1 : « oui papillon, je suis certaine » (en arabe).

Exemple 2 :

E1 : « a beautiful woman c'est bien ça, une jolie femme ? » (en arabe)

E2 : « oui, pretty woman aussi tu te rappelles du film de Julia Roberts lorsque nous étions adolescentes ? » (en français)

Ces prises de paroles, qui sont considérées comme des indices d'engagement et d'implication (Arnaud, 2006), et des traces épistémologiques relevant purement de la connaissance dans son appropriation et sa réflexivité, étaient plurilingues au début de la

formation et s'efforçaient d'être en langue anglaise par la suite autant que faire se peut. Nous pouvons donc interpréter cette participation constante à la dynamique des cours comme des témoignages de l'implication cognitive et émotionnelle et une valorisation de cette expérience de formation (Arnaud, 2006), notant que la présence de la dimension cognitivo-affective décuple l'apprentissage des langues étrangères.

Prenant en considération la participation et la prise de parole fréquente des enseignantes-chercheuses, ces dernières ont ainsi dépassé le stress, la peur et parfois même la honte de prendre la parole en langue étrangère (Carraud, 2005).

Comportement envers les activités demandées par l'enseignante du cours intensif d'anglais

Ce paramètre complète le précédent en se focalisant sur la durée et la qualité de l'agir apprenant envers les tâches scolaires. Face aux devoirs proposés par l'enseignante de langue anglaise, le comportement de résolution de ces devoirs est-il discontinu, permanent ou encore créatif à l'exemple du serial learner ? L'observation participante nous a permis de relever des éléments informationnels en faveur d'un agir apprenant permanent et dynamique. En effet, toutes les activités proposées par la formatrice ont été réalisées par les participantes, lesquelles activités portaient sur la présentation de sa personne, de sa famille, de son activité professionnelle, de ses loisirs ; de même que plusieurs activités de simulation de voyage ou de déplacement afin d'apprendre à se situer dans l'espace, formuler une demande et utiliser des indicateurs de localisation spatiale. En sus à ces travaux, à trois reprises les participantes ont été proactives en réalisant des activités en amont de la demande enseignante. En effet, suite à la première activité en lien avec « se présenter », les cinq enseignantes-chercheuses avaient déjà rassemblé quelques mots du lexique de la langue anglaise nécessitant de présenter les autres membres de sa famille comme les cousins et la belle-famille. Lors d'autres séances, le vocabulaire des loisirs et celui des voyages étaient préalablement préparés grâce à des recherches antérieures, ce qui dénote un comportement proactif où l'individu transcende le cheminement pédagogique traditionnel (Frimousse, Peretti, 2019). Il ressort de ces comportements, une réponse à nos précédentes interrogations se formulant dans un agir apprenant actif et dynamique à l'exemple de celui du serial learner qui anticipe et s'engage activement pour s'assurer de l'atteinte de ses objectifs (Vinzi, 2019). Il convient également de noter que la prise de parole en classe associée à une participation cognitive active et une attitude proactive peuvent s'expliquer par l'expérience professionnelle de ces participantes qui leur procure des bénéfices certains se symbolisant dans les comportements idoines à la

réussite et ceux qu'il est utile d'inhiber pour éviter l'échec. Ces comportements montrent également leur degré de volonté et la représentation positive de cette formation par rapport à leurs besoins. Ce savoir-faire pédagogique est une valeur ajoutée au développement de l'éthos professionnel par la mobilisation des forces propulsives à l'atteinte de leur objectif. En somme, la valeur pédagogique de l'expérience enseignante a conduit à l'activation d'un agir apprenant transformant les enseignantes-chercheuses en actrices de leur apprentissage (Vinzi, 2019). Cette interprétation que nous faisons des divers comportements actifs relevés tout au long de la formation rejoignent les propos recueillis par le biais de l'entretien semi-directif, particulièrement ceux en rapport avec le thème de la démarche didactique de l'enseignante responsable de la matière que nous évoquons dans les premières lignes de l'analyse de l'entrevue.

Aspect émotionnel

Ce paramètre est un facteur récurrent dans les travaux d'ordres pédagogique et didactique au regard de l'ampleur de son effet sur la voie constructive ou au contraire destructive de la formation. A son évocation, l'idée d'aspect émotionnel suscite en nous de manière générale, un champ lexical assez étendu pouvant se présenter ainsi : stress, motivation, estime de soi, attention cognitive, violence, intelligence émotionnelle, etc. En prenant en considération l'idée que la cognition est également affaire d'émotion (Lotstra, 2002), nous avons relevé les indices émotionnels suivants : un stress modéré était verbalement exprimé par les participantes, en raison de leurs difficultés à concilier leurs différents statuts personnels et professionnels, sans toutefois impacter négativement leur agir apprenant. Nous avons également relevé, et cela durant toute l'année d'octobre jusqu'à mai 2023, l'ambiance joyeuse se mesurant dans le rire collectif et l'encouragement réciproque, en présence de l'enseignante formatrice. Des anecdotes d'ordre culturel étaient même évoquées par certaines pour réagir aux différentes thématiques du cours, notamment celle des loisirs et des voyages. Une estime de soi à réussir cette formation émane visiblement du groupe dans son intégralité. En définitive, du côté de la formatrice de même que de celui des pairs ; nous notons une absence de répression de l'expression des émotions positives par les participantes qui semblent avoir ainsi une personnalité extravertie ou pour reprendre les idées des spécialistes, elles ont mobilisé une forme d'intelligence émotionnelle pour gérer aussi efficacement et aussi harmonieusement que possible l'effort nécessaire à l'apprentissage (Kotsou, 2019). De ce fait, la composante intellectuelle de l'apprentissage s'est associée à la composante affective pour l'atteinte des objectifs de la formation. En conclusion, la présence d'une forte empreinte

émotionnelle a permis d'éviter une attention cognitive flottante en accentuant, bien au contraire, un investissement cognitif relevé par le biais de leurs propos que nous présentons dans les lignes qui suivent.

Résultats et interprétations de l'entretien semi-directif

L'entretien que nous avons réalisé avait pour objectif de rendre compte des huit paramètres cités dans la présentation méthodologique de ce travail et que nous détaillons comme suit :

La formation par rapport à la démarche didactique de l'enseignante de la matière

Dès le début de la formation, la thématique du cours était annoncée par le biais d'un cheminement interrogatif et ludique. Cette démarche était très appréciée par les participantes parce qu'elle instaurait un environnement d'apprentissage motivant et cognitivement stimulant. Tous les propos recueillis convergent vers cette idée de pertinence de l'inauguration de la séance. Toutefois, quelques semaines après le début de la formation, l'enseignante de langue anglaise a brusquement interrompu cette démarche d'enseignement en s'abstenant de révéler d'avance la thématique du cours suivant. En corrélation avec la démarche proactive que nous avons constatée de la part des participantes, ces dernières ont formulé une demande de retour à la méthode initiale. Cette demande de connaissance anticipée de la thématique de la séance suivante pour, selon leurs propos, « préparer le cours » a été refusée par la formatrice sans argument académique ou cognitif. En dépit de cette attitude, que nous qualifions de traditionnelle parce qu'elle n'établit pas un trait d'union avec les besoins des formés (Mangiante, Parpette, 2004) et ne promeut pas un apprentissage autorégulé établi sur la capacité du formé à planifier en amont son apprentissage et à être proactif (Escorcia, Minguela, 2024), la démarche didactique a été très appréciée par l'ensemble des participantes, particulièrement en raison des exercices réalisés à la fin de la séance en tant que moment de révision, de consolidation des connaissances et de remédiation.

La formation par rapport à son contenu

Globalement, le contenu proposé par la formatrice répondait aux attentes des participantes qui voulaient reprendre les fondamentaux d'une langue apprise mais oubliée. Le contenu s'élaborait de manière graduelle, avec des cours portant sur des sujets connus et familiers (se présenter, sa famille, son emploi, ses loisirs, le climat, les voyages, etc.), des apprentissages de base avec la forme affirmative et négative, de même que la formulation interrogative et la phrase déclarative. Nous citons également des apprentissages du lexique, de la conjugaison et de la grammaire. Même si la production écrite de même que la compréhension de l'écrit

étaient présents, c'est l'oral qui dominait le contenu des cours afin de créer un bain linguistique et instaurer une discrimination auditive constructive, conformément aux objectifs affirmés par la formatrice et érigés par le responsable du CEIL. Ce contenu était donc conforme aux préconisations du CECRL et a pris en charge toutes les activités langagières: la compréhension de l'oral et de l'écrit ; la production de l'oral et de l'écrit ainsi que les interactions orales grâce au dialogue.

La formation par rapport aux attentes premières en amont de la formation

Les propos des enseignantes-chercheuses renvoient à des attentes conformes au contenu proposé par la formation. Ainsi, toutes les participantes avancent l'idée que la formation était en adéquation avec leurs attentes préliminaires ou leurs représentations initiales que les cognitivistes considèrent comme étant un schème conceptuel antérieur à la formation (Astolfi, Develay, 2002).

La formation par rapport aux difficultés rencontrées in situ

Les principales difficultés mentionnées sont celles liées à l'indigence lexicale ce qui contraignait les participantes à la traduction, laquelle indigence avait pour cause soit la méconnaissance totale des mots, soit leur oubli en raison de contact réduit, voire inexistant, avec la langue. Ce malaise était régulièrement verbalisé par les deux participantes arabophones, et moins exprimés par les trois francophones.

La formation par rapport aux usages des apprentissages

C'est particulièrement à ce niveau que nous circonscrivons les apports de la formation à l'éthos professionnel des concernées. Qu'ont-elles modifié par rapport à ce qui existait avant la formation ? Toutes ont répondu selon deux volets, l'un en rapport avec l'aspect personnel et l'autre en lien avec la dimension professionnelle de leur statut d'enseignante-chercheure. Concernant le premier volet, elles ont affirmé avoir acquis davantage de confiance en elles et ressentir « une sérénité face à cette langue qui leur faisait peur au début ». Cette peur était expliquée par « le temps qui s'est écoulé entre leur dernier contact avec l'anglais et ce moment de renouement » pour reprendre textuellement les propos d'une participante francophone. Concernant le volet professionnel, les interviewées avouent exploiter des ressources de traduction pour vérifier leur traduction des résumés de leurs travaux de recherche, à l'inverse de leurs démarches en amont de cette formation qui avaient deux formes de travail ; soit la traduction immédiate de « google translate », soit la sollicitation d'une collègue professeure d'anglais au lycée ou du département d'anglais. Les cinq

enseignantes-chercheuses affirment l'idée que leurs souvenirs de la langue ont été réactivés, ce qui les a motivées à entreprendre elles-mêmes la rédaction des résumés de leurs travaux de recherches. Ajoutons à cela que toutes emploient désormais quelques mots et phrases en langue anglaise dans leurs échanges communicatifs quotidiens, notamment avec les membres de la famille qui sont apprenants au collège et au lycée et avouent éprouver du plaisir à le faire. Un dernier usage des apprentissages élaborés dans le cadre de cette formation est celui de la lecture des résumés en langue anglaise des travaux anglophones récents en lien avec leurs voies de recherches, afin d'actualiser leurs références bibliographiques lors de l'écriture des articles scientifiques, ce qu'elles jugent comme étant à la base de leur vœux de changement pour mieux refléter le grade magistral.

Au final, nous pouvons avancer l'idée que la formation a eu des effets positifs sur l'éthos professionnel des cinq participantes.

La formation par rapportaux aspects émotionnels

La motivation intrinsèque liée à l'image de soi et à l'image de son éthos professionnel a été le point commun déclaré par l'ensemble des étudiantes enseignantes-chercheuses. A la quête de leurs jugements d'estimation de la formation, leurs réponses montrent qu'elles s'inscrivent dans une approche appréciative du changement, considéré pour reprendre les propos de trois interviewées comme « un challenge », « تحدي un défi », « une expérience ». En plus de la question demandant de qualifier la formation dans sa globalité, de la décision ministérielle aux impacts individuels, nous leur avons demandé de la situer sur une échelle de Likert, de 1 (pour le sentiment le plus faible, totalement insatisfaites de la formation) à 5 (pour l'émotion la plus positive, extrêmement satisfaites). Nous avons mobilisé cet outil méthodologique au regard de son rôle dans la mesure graduelle de l'estimation (Lemaine, 1976). Elle nous permet donc de vérifier si le sujet renforce son premier point de vue (la qualification de la formation nous concernant) ou le nuance. L'échelle des réponses obtenues varie entre 3 (pour satisfaite) et 4 (pour très satisfaite). Les résultats convergent donc avec la qualification énoncée en amont, et nous pouvons expliquer la non atteinte du degré de satisfaction le plus élevé (5 au niveau de l'échelle) en référence aux limites mentionnées par les participantes à la dernière question de cet entretien.

En conclusion, il ressort des avis exprimés un aspect émotionnel positif reflétant une vision appréciative et valorisante de la formation, laquelle a certes engendré une hiérarchisation des préoccupations des participantes et une nouvelle contrainte à gérer sans pour autant être accompagnée par une émotion de déplaisir ; bien au contraire, les propos recueillis dénotent

que les participantes ont été capables d'équilibrer le leitmotiv interne (Birraux, 2017) et la force relativement coercitive de la formation.

La formation par rapport aux perspectives

Partant des apports de la recherche en psychologie, la projection est considérée comme une force organisatrice (Birraux, 2017) ; de ce postulat, s'intéresser aux perspectives personnelles et professionnelles de cette organisation est un paramètre non négligeable en didactique professionnelle. Ainsi, la verbalisation des projections futures qu'engage l'individu suite à une formation est un important indicateur des effets de cette dernière sur cette personne, pour comprendre les modifications envisagées par rapport à ses anciennes habitudes, dans le but de développer davantage son éthos et son éthos professionnel. C'est dans cette visée que nous avons élaboré cette question. Comme la projection est « un mouvement qui va de l'intérieur à l'extérieur du sujet » (Birraux, 2017, p. 62), elle pourrait se mesurer dans des actes concrets que l'individu projettera de réaliser étant à présent renforcé par la formation suivie. Les propos recueillis grâce à l'entretien semi-directif convergent principalement vers des perspectives de recherche, tout en citant des perspectives de changement sur le plan personnel, « j'écrirai moi-même les résumés de mes articles en anglais » ; « je serai capable d'utiliser euh/euh/ d'illustrer mes articles avec de courtes citations en anglais » ; « je vais introduire des références bibliographiques en anglais euh/ oui/ dans mes conférences » ; « tous les jours, oui/ inshallah/ euh/ je consacrerai même dix minutes pour l'anglais » « ahaha (rire)/ je vais lire les manuels scolaires d'anglais de l'école primaire » sont les principales perspectives énoncées par les cinq participantes. Ce relevé d'actes réalisables à court terme a pris en considération non seulement les éventuelles modifications à apporter par rapport à leurs habitudes de vie personnelle, mais également professionnelle. Quel que soit le type, ces propos montrent une projection positive de l'éthos professionnel aussi bien sur l'axe temporel que sur celui de l'agir et des représentations (Zacher, Frese, 2009, cités par Desmette, Villotti, 2022).

Il en ressort donc une vision constructive et structurée de son actuel et futur éthos professionnel qui se développe au diapason de son éthos aristotélicien, dans un jeu d'échos faisant ressortir une sorte de calendrier prévisionnel traçant une vision prospère de la ligne de conduite à adopter en contexte professionnel qui gagne ainsi en valorisation (Kennedy, 2023).

La formation par rapport aux manquements ou limites constatés

C'est particulièrement utile d'avoir un aperçu des éventuels décalages entre l'offre et la demande, entre l'offre telle qu'elle est offerte et les représentations initiales des participantes.

Les principales limites suggérées par les cinq concernées ont été comme suit : « la formation se limite au présentiel », « la formation ne se poursuit pas euh/ durant les vacances d'été euh/ parce que cette période est moins chargée en euh/ euh/ en séances d'enseignement, euh/ euh/ donc on peut avoir un peu plus de temps », « la formatrice n'a pas accepté de travailler sur nos résumés d'articles ». Il en ressort de ces propos une appréhension positive de la formation conduisant à des besoins principalement axés sur une exploitation plus étendue en mobilisant le mode numérique et la durée durant leur temps d'inaction professionnelle, tous deux concourent à l'accroissement du temps d'exposition à la langue. L'autre point saillant est celui de l'exploitation de la formation pour répondre à un besoin professionnel ciblé, celui d'écrire des résumés, des abstracts. Ce point montre ainsi une représentation concrète à l'image d'une formation sur objectifs spécifiques ou universitaires. En somme, nous pouvons noter l'importance accordée à leur éthos professionnel, ayant permis le dépassement du facteur temps, qui constitue un écueil à l'amendement de leurs compétences professionnelles (Tijou, 2001). Ce dépassement est explicité au niveau de sa structuration incluant le temps professionnel et le dépassant. Cette porosité des temps reflète une forte valorisation de l'éthos professionnel et *de facto*, une vision émancipatrice de cette formation linguistique ; ce qui supposerait pour les interviewées une perméabilité entre le loisir et le travail (Marsault *et al.*, 2016).

Conclusion

L'incitation du Ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche scientifique à la formation en langue anglaise a été le propulseur de l'inscription de cinq enseignantes-chercheuses (deux de formation en langue arabe et les trois autres en langue française) au Centre d'enseignement intensif des langues durant l'année universitaire 2022-2023, dans le dessein de suivre une formation linguistique leur permettant de renouer les liens avec la langue anglaise, en réactivant les acquis antérieurs et développant ceux leur faisant défaut. C'est dans cette configuration que nous nous sommes interrogée sur les motivations déclarées à suivre cette formation et les bénéfices escomptés, aussi bien sur soi que sur son éthos professionnel. Etant en sciences humaines et sociales, nous avons adopté une approche ethnographique combinée à une approche auto-ethnographique pour réaliser une observation participante à base d'une grille critériée, laquelle observation est consolidée par un entretien semi-directif pour élaborer des connaissances à partir d'une situation humaine vécue, puisque ce domaine humain et social ne peut nous engager dans « un éthos scientifique totalement désincarné » (Chanial, 1995, p. 54). Pour parvenir à investiguer ce terrain, nous avons donc,

munie d'une grille, observé durant une année entière les cinq participantes, que nous avons, par la suite, interviewées dans le cadre d'un entretien semi-dirigé pour vérifier l'hypothèse que la plus-value octroyée à l'éthos professionnel motiverait les enseignantes-chercheuses à dépasser les contraintes organisationnelles pour suivre la formation proposée. Les données recueillies confirment la valeur accordée à l'éthos professionnel qui a motivé les enseignantes-chercheuses, en dépit de leur grade de rang magistral et en dépit des nombreuses années d'expérience professionnelle, à considérer l'apprentissage en tant que continuum vers une ascension professionnelle qualitative pour être au diapason de leur rang magistral. Ainsi, prenant appui sur les textes réglementaires, les interviewées avancent l'idée de la nécessité de se former pour répondre au mieux à leur profil professionnel.

Il s'ensuit que cette formation ayant redynamisé une compétence linguistique déjà existante, en ravivant le potentiel linguistique acquis durant leur formation antérieure, a permis d'une part, de vaincre l'idée de sous qualification linguistique ou d'incompétence à lire et à s'exposer de nouveau à des ressources en anglais, et d'autre part, de s'inciter ou de s'encourager à lire des supports inhérents à leur profil académique, avec certes le soutien de la traduction pour comprendre. Ce contenu informationnel a été exploité, en langue de travail (arabe et français), et capitalisé pour une rentabilité professionnelle, grâce à son exploitation dans leurs activités scientifiques (rédaction des actes de colloques et production d'articles scientifiques). Les enseignantes-chercheuses ont ainsi développé un raisonnement causal entre cette formation linguistique et les besoins professionnels de leur statut de chercheuses ; ayant pour incidence, d'après les acceptations des activités scientifiques engagées, une meilleure productivité qualitative du contenu de leurs interventions de chercheuses, à l'image d'une modernisation de ce contenu par l'accès à des ressources actualisées. En termes de didactique professionnelle, cette formation s'est ainsi positivement répercutée sur leur qualification professionnelle, puisqu'il y a eu un aménagement du travail et le développement d'une introspection renvoyant à la compétence de réflexivité à l'égard de soi-même et à l'égard des récentes exigences professionnelles. La formation en anglais est donc une ressource contributive au renforcement du diagnostic de leurs besoins en matière de formation à un progressisme professionnel, lequel reflète donc une dynamique de développement d'une des compétences professionnelles des enseignantes-chercheuses grâce à un retour réflexif sur la situation professionnelle (Pastré, 2011). Dans cette configuration, les connaissances se sont harmonisées avec l'agir professionnel qui s'est reflété, en paraphrasant Pastré, dans un pouvoir actionnel ne réduisant pas ces enseignantes-chercheuses à un être connaissant (Pastré,

2011). Ce pouvoir actionnel a permis l'émulation de leur éthos professionnel. L'engouement était tel que des transformations visibles et mesurables ont été mobilisées en dehors de l'espace professionnel; puisque les concernées échangeaient entre elles quelques phrases rudimentaires en langue anglaise, le sourire accompagnant cet échange verbal avec parfois des gestes d'oubli et de rappel d'un vocabulaire enfoui dans la mémoire à long terme. Ces prises de parole leur ont permis de fortifier leur estime de soi, le dépassement de la peur, de la honte, de l'oubli et de la méconnaissance à l'âge adulte et en étant de rang magistral.

Au final, si certes il existe une continuité entre la recherche en langues et la formation académique (Boutet, 1989), à présent, avec le développement économique et l'essor de l'entrepreneuriat, l'université est un terrain ouvrant désormais de nouvelles voies de réflexions, où s'entrecroisent la didactique des disciplines et la didactique professionnelle, à des fins d'accroissement des qualifications professionnelles. C'est dans cette vision que des perspectives de travaux ultérieurs peuvent être envisagées, du fait que l'incitation de la tutelle à engager une formation intensive en langue anglaise à l'intention des enseignants-universitaires n'est qu'une forme d'apprenance, de même que celle à la formation aux usages du numérique, dans la mesure où l'apprenance, se basant sur l'apprentissage tout au long de la vie, adjoint fortement la formation savante diplômante à la formation professionnelle sur terrain (Frimousse, Peretti, 2019). Le travail étant foncièrement corrélé à l'éthos professionnel, ce dernier est ainsi appelé à devenir multipotentiel, dans un monde où la polyvalence devient le précepte (Genicot, 2021).

Références bibliographiques

ARNAUD, Ch., (2006). « Attentes, perceptions, jugements et comportement des apprenants et des enseignants en classe de langue étrangère ». *CAUCE, Revista internacional de filologia y su Didactica* n°29, p. 17-40.

ASTOLFI, J.-P., DEVELAY, M.,(2002). *La didactique des sciences*. Paris. 6^e édition

BENHOUBOU, N., MOUSSAOUI, N.,(2023). « Introduction. La didactique professionnelle au service de l'enseignement supérieur ». *Action didactique* n°1, Vol. 6, p. 9-18. <https://www.asjp.cerist.dz/en/article/240153>

BIRRAUX, A.,(2017). « La projection ». Dans F. Marty (Dir.). *Les grands concepts de la psychologie clinique*. Dunod, p. 59-71.

BOUTIN, G.,(2018). « L'entretien de recherche : Définitions, typologies, buts et fonctions ». Dans G., Boutin et G., Lamother (dir.), *L'entretien de recherche qualitatif* (2e éd, p. 41-78). Presses de l'Université du Québec. <https://doi.org/10.2307/j.ctv1n35c2m.8>

BOUTET, J.,(1989). « La qualification professionnelle entre langue discours ». *Langages* n°93, p. 9-22.

CATANA, E.T.,(2024). Second language acquisition. *Journal of RomanianLiterarystudies* n°37, p. 743-748.[JRLS - Volumes \(asociatia-alpha.ro\)](https://doi.org/10.2307/j.ctv1n35c2m.8)

CARRAUD, F.,(2005). « Des débats philosophiques en classe : parler ou ne pas parler ». *Le Français dans le monde. Recherche et applications*, n° 39, p. 75-86.

CHAMPAGNE-POIRIER, O.,(2016). « Les données autoethnographiques comme base à une théorisation des pratiques pédagogiques dans l'enseignement des approches inductives ». *Approches inductives en pédagogie* n°2, vol. 3, p. 12-40. <https://doi.org/10.7202/1037912ar>

CHANIAL, Ph.,(1995). « Au-delà de l'épistémologie : le questionnement interminable des sciences sociales ». *Quaderni* n°27, p. 53-58

COTE, D. & GRATTON D., (2014). « L'approche ethnographique ». Dans M. Corbière et N. Larivière, *Méthodes qualitatives, quantitatives et mixtes dans les recherches en sciences humaines, sociales et de la santé*. p. 51-71. Québec : Les Presses de l'Université du Québec.

CRISTOFOLI, S., (2015). « L'absentéisme des élèves soumis à l'obligation scolaire ». *Éducation & formations* n°6, p. 101-121.

DESMETTE, D., VILLOTTI, P.,(2022). « Discrimination liée à l'âge et burnout : des effets différenciés selon l'âge à travers la perspective temporelle future professionnelle ». *Le travail humain*, n° 4, vol. 85, p. 289-313. DOI10.3917/th.854.0289

DORVIL, H., (Dir.) (2007). *Théories et méthodologies de l'intervention sociale*. Tome IV ; Presses de l'université du Québec.

DUBE, G., (2016). « L'autoethnographie, une méthode de recherche inclusive ». *Présences revue transdisciplinaire d'étude des pratiques psychosociales* n°9, p. 1-20

ESCORCIA, D., MINGUELA, M.,(2024). « Comment les enseignants promeuvent-ils l'apprentissage autorégulé : une revue de travaux portant sur l'observation de situations d'enseignement ». Dans S. C. Cartier, J.L. Berger, A. Fagnant (dir.). *Apprentissage autorégulé : formation, pratiques et conceptions des enseignants*. Editions Alphil-Presses universitaires suisses. P. 101-134.

FRIMOUSSE S. & PERETTI, J.-M., (2019). « L'apprentissage, première expérience d'apprenance ». Dans J.-L., Cerdin, J.-M. Peretti. *L'apprentissage et sa réussite. Regards croisés des différents acteurs*. ISTE éditions. Grande Bretagne. Vol. 4, p. 19-25.

FUSULIER, B., (ed.). (2011). *Articuler vie professionnelle & vie familiale. Etude de trois groupes professionnels : les infirmières, les policiers et les assistants sociaux*. Presses Universitaires de Louvain. Belgique.

GENICOT, F.,(2021). *Multipotentiel*. Dunod.

GRAWITZ, M.,(1964). *Méthodes de sciences sociales*. Paris éditions Dolloz (5^{ème} édition).

HOLZER, L., HALFON, O.,(2006). « Le refus scolaire ». *Archives de pédiatrie* n°9, vol. 13, p. 1252-1258.

JEZEGOU, A., (2008). « Formations ouvertes et autodirection de l'apprenant ». *Savoirs* n° 16, p. 97-115.

JORRO, A.,(2009). *La reconnaissance professionnelle en éducation : évaluer, valoriser, légitimer*. Presses de l'Université d'Ottawa

KENNEDY, J.,(2023). « L'éthos, un terme grec pour mieux appréhender les flexions de la grammaire romaine du politique ». *Revue historique* n°705, p. 93-108. DOI10.3917/rhis.231.0093

KOTSOU, I.,(2019). *Intelligence émotionnelle et management. Comprendre et utiliser la force des émotions*. De Boeck supérieur.

LEMAINE, J.-M.,(1967). « Introduction à la méthodologie ». *Bulletin de psychologie* n°262, p. 1398-1408.

LOTSTRA, F.,(2002). « Le cerveau émotionnel ou la neuroanatomie des émotions ». *Cahiers critiques de thérapie familiale et de pratiques de réseaux*, n° 29, p. 73-86

MAINGUENEAU, D. 2002. « Problème d'éthos ». *Pratiques* n°113-114, p. 55-67.

MANGIANTE J.-M., PARPETTE C., (2004). *Le français sur objectif spécifique : de l'analyse des besoins à l'élaboration d'un cours*. Hachette. Paris.

MARSAULT, Ch., PICHOT, L., PIERRE, J.,(2016). « Le temps de travail atypique des éducateurs sportifs : entre contrainte et ressource identitaire ». *Formation emploi* n°134, p. 89-105.

MILLETTE, L.,(2024). *Récits de persévérance (résistance) : la rencontre profonde avec le (s) rôle (s) de l'identité dans les parcours de persévérance et réussite scolaires des étudiant (e) (s) autochtones de l'université du Québec à Montréal*. Mémoire de maîtrise en communication. Université du Québec. Montréal.

PAILLE, P.,(2007). « La recherche qualitative : une méthodologie de la proximité ». Dans H. Dorvil (Éd.), *Théories et méthodologies de la recherche*. Tome III (pp. 409- 433). Québec : Presses de l'Université du Québec.

PAILLE, P.,(2006). *La méthodologie qualitative. Posture de recherche et travail de terrain*. Armand Colin.

PARIZEAU, M.-H.,(1995). *Hôpital et éthique. Rôles et défis des comités d'éthique clinique*. Les Presses de l'Université Laval

PASTRE, P.,(2011). *La didactique professionnelle. Approche anthropologique du développement chez les adultes. Formation et pratiques professionnelles*. Paris: PUF

RACINE, M., ROYER, Ch., (2010). « Introduction ». *Recherche qualitative et temporalité* n°8. 2010, pp. 1-6

RONDEAU, K.,. (2011). « L'autoethnographie : une quête de sens réflexive et conscientisée au cœur de la construction identitaire ». *Recherches qualitatives* n°2, vol. 30, p. 48-70. <https://doi.org/10.7202/1084830ar>

TIJOU, B.,(2001). « La traversée des apparences ». *Vacarmes* n° 17, p. 40-42

VINZI, V. (2019). Préface. Dans Jean-Luc Cerdin & Jean-Marie Peretti. *L'apprentissage et sa réussite. Regards croisés des différents acteurs*. ISTE éditions. Grande Bretagne. Vol. 4, pp. 1-3

WOERTHER, F., (2007). *L'éthos aristotélien. Genèse d'une notion rhétorique*. Vrin. France

ZACHER, H., FREZE, M., (2009). Remaining time and opportunities at work: Relationships between age, work characteristics, and occupational future time perspective. *Psychology and Aging*, 24(2), 487-493. <https://doi.org/10.1037/a0015425>

ZARCA, B., (2009). L'éthos professionnel des mathématiciens. *Revue française de sociologie* n°2, Vol. 50, pp. 351-384.