

---

# L'auto-perception et la réflexivité des futurs enseignants de langues comme leviers de professionnalisation en formation initiale : une étude exploratoire franco-finlandaise

José Ignacio Aguilar Río et Milla Luodonpää-Manni

---



## Édition électronique

URL : <https://journals.openedition.org/rdlc/16719>

DOI : 10.4000/15bf6

ISSN : 1958-5772

## Éditeur

ACEDLE

Ce document vous est fourni par Turku yliopisto - University of Turku



Turun yliopisto  
University of Turku

## Référence électronique

José Ignacio Aguilar Río et Milla Luodonpää-Manni, « L'auto-perception et la réflexivité des futurs enseignants de langues comme leviers de professionnalisation en formation initiale : une étude exploratoire franco-finlandaise », *Recherches en didactique des langues et des cultures* [En ligne], 23-2 | 2025, mis en ligne le 01 décembre 2025, consulté le 02 janvier 2026. URL : <http://journals.openedition.org/rdlc/16719> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/15bf6>

---

Ce document a été généré automatiquement le 12 décembre 2025.



Le texte seul est utilisable sous licence CC BY-NC-ND 4.0. Les autres éléments (illustrations, fichiers annexes importés) sont susceptibles d'être soumis à des autorisations d'usage spécifiques.

---

# L'auto-perception et la réflexivité des futurs enseignants de langues comme leviers de professionnalisation en formation initiale : une étude exploratoire franco-finlandaise

José Ignacio Aguilar Río et Milla Luodonpää-Manni

---

## Introduction

- 1 Ces dernières années, des recherches ont analysé l'influence des croyances enseignantes sur les pratiques pédagogiques en langues (Norro, 2023 ; Kharlay *et al.*, 2022, pour ne citer que ceux-ci). Ces croyances façonnent tant les pratiques que l'interprétation des politiques éducatives (Borg, 2018 ; Suarez & McGrath, 2022). Bien que la formation initiale soit un levier important (Castellotti & Huver, 2014), son impact direct sur les pratiques est parfois surestimé (Borg, 2018).
- 2 Les enseignants débutants reproduisent souvent les modèles vécus en tant qu'apprenants, perpétuant ainsi des traditions (Ruohotie-Lyhty & Kaikkonen, 2009). La prise de conscience de leur développement professionnel est essentielle pour définir des objectifs et stratégies adaptés.
- 3 L'auto-réflexion, clé du développement professionnel (Korthagen & Vasalos, 2005), permet de construire des savoirs et fixer des objectifs lorsqu'elle est structurée. Intégrée dans les formations en Finlande (Husu *et al.*, 2008) et en France (Brudermann *et al.*, 2018), elle favorise la réflexivité.

4 Cet article étudie les processus d'auto-réflexion chez des futurs enseignants de langues<sup>1</sup> en Finlande et en France, éclairant leur professionnalisation. Deux questions guident notre analyse :

Q1. Quelles perceptions et qualités professionnelles les futurs enseignants considèrent-ils comme souhaitables ou déjà acquises ?

Q2. Quels parcours vers la professionnalisation les participants représentent-ils en tant que futurs enseignants de langues ?

## Perception de soi, formation et professionnalisation : contour et objets épistémologiques

5 Nous nous appuyons sur les construits « identité professionnelle » et « compétence professionnelle », ainsi que sur la notion de « perception » en psychologie sociale (Bem, 1967), pour analyser comment des enseignants en formation conçoivent leur développement. Dans les sections suivantes, nous détaillerons ces trois concepts qui sous-tendent notre cadre théorique.

### L'identité professionnelle des enseignants de langues

6 Nous nous inscrivons dans un paradigme socioconstructiviste (Lantolf & Appel, 1994 ; voir aussi Vygotsky, 1978). Nous reconnaissons la complexité qui caractérise la construction de tout individu et des rapports sociaux qu'il entretient avec autrui. Dans cet ancrage, la notion psycho-sociologique d'identité (Costa, 2021), qui apparaît comme centrale, a été reprise par de nombreux auteurs en didactique des langues et des cultures (désormais DLC), qui ont analysé les dynamiques identitaires des apprenants (Norton, 2019) et des enseignants, notamment en formation (Burrows & Aguilar Río, 2023 ; Yazan, 2023). À l'instar de Behra et Macaire (2025), nous comprenons l'identité professionnelle comme le résultat de processus de socialisation qui permettent le développement de savoirs professionnels par l'enseignant de langues, le rendant ainsi reconnaissable par les pairs et légitime auprès de la communauté d'apprenants (Gall & Muller, 2025).

7 La présente étude analyse la vision que portent deux groupes de futurs enseignants, engagés, dans une formation, sur le processus de développement de leur propre identité professionnelle d'enseignant de langues. Ainsi, l'identité professionnelle a été abordée sous deux angles :

8 - La perception des futurs enseignants de langues face à des situations professionnelles caractéristiques du métier d'enseignant de langues, exprimée à travers leurs réponses au questionnaire.

9 - Les choix de qualités<sup>2</sup>, liées à l'exercice de la fonction d'enseignant de langues, qu'ils considèrent comme pertinentes ou déjà acquises, également recueillis via le questionnaire.

Ces deux dimensions – perception et qualités – seront approfondies dans les sous-parties suivantes pour compléter notre cadre théorique.

## La perception de soi en tant que boussole identitaire

- 10 Nous comprenons l'identité professionnelle comme un conglomérat complexe, dynamique et évolutif, perceptible par l'individu, mais aussi sensible aux contextes, au sein duquel se jouent différentes recherches d'équilibre, dont celui entre la conscience de la socialisation professionnelle et l'adhésion à un genre professionnel. L'identité professionnelle des enseignants de langues structure des repères et des croyances, sur lesquels les enseignants s'appuient lorsqu'ils gèrent des interactions didactiques (Cicurel, 2011).
- 11 Des forces peuvent ainsi s'exercer autour de l'identité professionnelle, la façonnant sur la durée. La formation, initiale et continue, apparaît comme un contexte où le (futur) enseignant peut prendre du recul par rapport à la manière dont se configurent ses savoirs, ses principes et ses attentes. Dans notre conception de l'identité professionnelle, la « perception de soi » (Bem, 1967), nous apparaît comme un élément central, dans la mesure où celle-ci permet à l'enseignant de langues une focalisation sur soi qui peut mener vers une décentration, idéalement critique et constructive, notamment en observant ses comportements et contextes (Mohebi & Bailey, 2020).
- 12 La perception de soi fait partie d'un modèle à trois composantes que Palenzuela-Luis *et al.* (2022) proposent, et qui intègre aussi le concept et l'estime de soi. En formation des enseignants de langues, la perception de soi structure l'identité professionnelle (Hahl & Mikulec, 2018), évoluant grâce aux retours des pairs et mentors (Yazan, 2023). Bien que notre étude ne couvre qu'un semestre - période limitée pour des transformations profondes - cette phase reste cruciale pour accompagner et/ou déclencher une transition identitaire qui relie le futur enseignant, engagé dans une formation, et l'enseignant professionnel (Perez-Roux, 2012). Dans un contexte professionnel en évolution régulière, la construction d'une identité professionnelle enseignante consciente et réfléchie, voire assumée, s'avère cruciale pour permettre aux enseignants de répondre de manière efficace aux attentes multiples et aux transformations du métier (Suarez & McGrath, 2022).

## Les compétences de l'enseignant

- 13 Les recherches sur les compétences enseignantes ont examiné divers aspects (connaissances, traits de personnalité, motivations) (Baumert & Kunter, 2013 ; Blömeke *et al.*, 2020). Blömeke *et al.* (2015) définissent la compétence comme la capacité à enseigner efficacement. Cette efficacité, qui suppose une temporalité et une expérience, ne va pas de soi en ce qui concerne les futurs enseignants de langues, dont les visions de l'identité professionnelle et de la compétence ont été recueillies et interrogées dans le cadre de la présente étude.
- 14 En ce qui concerne la compétence, le modèle MAP (« Multidimensional Adapted Process Model of Teaching », Metsäpelto *et al.*, 2022) propose trois dimensions : compétences individuelles (cognitives, sociales), pédagogiques (pratiques d'enseignement) et efficacité (résultats étudiants). Notre approche intègre ces dimensions cognitives, affectives et motivationnelles.
- 15 Des études suggèrent une corrélation forte entre l'expérience des enseignants et leur capacité à faire preuve d'une capacité d'organisation des environnements d'apprentissage et l'adaptation contextuelle qui semble pertinente et adéquate

(Blömeke *et al.*, 2015). En DLC, Richards (2010) et Hilden (2020) identifient des compétences spécifiques (maîtrise linguistique, pédagogie, pluriculturalité).

- 16 Basée dans ce corpus de recherches autour des compétences professionnelles d'enseignants de langues, notre étude analyse les qualités que des futurs enseignants de langues, engagés dans une formation, affirment percevoir comme pouvant éclairer leur développement professionnel. Les modèles théoriques seront utilisés en discussion pour contextualiser ces perceptions.

## Les formations de futurs enseignants de langues : le cadre des participants à l'étude

- 17 Nous avons exposé trois piliers théoriques : l'identité professionnelle, la perception de soi et les compétences (projetées ou souhaitées) des futurs enseignants de langues. Ces éléments interagissent différemment selon les individus et leurs contextes de formation, marqués par des réalités sociopolitiques distinctes.
- 18 L'organisation des formations influence directement la professionnalisation, façonnant l'identité professionnelle, l'acquisition de compétences et l'ajustement de la perception de soi. Les sections suivantes présentent synthétiquement les dispositifs de formation de participants dans les deux contextes étudiés.

### En Finlande et à l'Université de Helsinki

- 19 En Finlande, les enseignants de langues doivent obtenir une licence et un master en Sciences du langage (300 « European Credit Transfert System », ECTS dorénavant) incluant 60 ECTS de pédagogie. Ils peuvent enseigner une à trois langues étrangères. Les enseignants bénéficient d'une grande autonomie pédagogique (choix des méthodes et supports), conformément aux programmes nationaux (FNAE, 2020). La formation vise à développer des professionnels réflexifs et autonomes (Eteläpelto *et al.*, 2015). En ce qui concerne les étudiants de l'HY engagés dans une formation et ayant participé à cette présente étude (désormais HY) préparaient l'enseignement de L2 (anglais, suédois, etc.). Majoritairement en M1, ils suivaient un programme combinant théorie (didactique, pédagogie) et stages supervisés.

### En France et à la Sorbonne Nouvelle

- 20 Les participants français suivaient la première année du master en Didactique des langues (120 ECTS) à l'Université Sorbonne Nouvelle (désormais USN). Ce programme, issu de l'arrêté de 1983 (550 heures de formation), combine anthropologie culturelle, didactique du FLE, linguistique et stage professionnel (Castellotti & Huver, 2014). Organisée en semestres, la formation comprend quatre modules : didactique des langues, approches socio-pragmatiques, arts/cultures et professionnalisation. Parmi les 73 masters FLE proposés en France, les contenus varient selon les orientations épistémologiques locales (Aguilar Río & Brudermann, 2022).

## Méthodologie

### Instrument de recueil

- 21 Cette étude exploratoire a sondé les représentations de futurs enseignants de langues, engagés dans une formation, à HY et à USN, sur leur professionnalisation. Notre choix d'instrument de requête s'est porté sur le questionnaire. Malgré les limites que cet outil comporte, la littérature suggère sa pertinence pour des études exploratoires comme la présente (Dörnyei & Dewaele, 2022). Les participants peuvent fournir une réponse socialement souhaitable qui ne reflète pas leurs représentations authentiques (par exemple, Borg 2018). Le questionnaire reste néanmoins un outil largement utilisé pour recueillir des expériences et des opinions personnelles (de Singly, 2020).
- 22 Après une phase pilote menée auprès d'une cohorte restreinte, composée de collègues, le questionnaire final (14 items), implémenté grâce à Google Forms, incluait des questions à choix unique et multiple, une question ouverte et une échelle Likert sur six points, allant de 0 à 5. Proposé en finnois et en français avec des architectures identiques, il a été proposé à deux reprises, en février et mai 2024 (R1 et R2) pour mesurer d'éventuelles évolutions. L'anonymat était garanti via des pseudonymes réutilisés (suivi longitudinal), avec collecte de données non sensibles (âge, genre, expérience). Le temps de réponse variait de 10 à 20 minutes.

### Participants

- 23 Sur 80 réponses totales, 69 provenaient de HY (66 en finnois, 3 en français) et 11 de USN. Seules 46 personnes ont fourni des réponses identifiables, soit en précisant un pseudonyme, dont 15 réponses uniques (12 HY, 3 USN) avec des pseudonymes différents. Ces réponses ont été exclues de l'analyse finale pour laquelle nous avons seulement retenu les réponses des participants ayant complété les deux collectes (R1 et R2) en utilisant le même pseudonyme, ce qui constitue la cohorte de l'étude (n = 31, dont 27 HY et 4 USN).

	Taille de la cohorte complète	Nombre de réponses R1	Taux de réponse R1	Nombre de réponses R2	Taux de réponse R2	Nombre de réponses complètes et exploitables	Taux de réponses complètes et exploitables
HY	40	35	87,5 %	34	85 %	27	67,5 %
USN	24	6	25 %	5	20,8 %	4	16,6 %

Tableau 1 – Composition de la cohorte de l'étude

- 24 Une interprétation possible quant au taux de réponse plus élevé à HY peut se trouver dans le fait que le questionnaire a été proposé aux étudiants pendant le cours, alors qu'à l'USN, les étudiants ont été contactés par voie électronique. La participation était volontaire, sans aucune contrepartie, et les étudiants pouvaient se retirer de l'étude à tout moment, sans encourir de pénalité. Deux réponses de HY n'ont pas été favorables à

la participation à l'étude ce qui a été pris en compte dans le nombre de réponses complètes et exploitables affiché dans le tableau 1.

## Analyse des données

- 25 Dans les deux sous-sections suivantes, nous analyserons les réponses des participants aux six affirmations présentées sous forme d'échelles de Likert, ainsi qu'aux items portant sur les qualités professionnelles décrivant leur moi enseignant actuel (désormais MEA) et leur moi enseignant idéal (désormais MEI). À partir de ces trois ensembles de données, nous apporterons des éléments de réponse aux deux questions centrales de cette étude.

### Qualités actuelles et idéales

- 26 Les six affirmations présentées sous forme d'échelles de Likert invitaient les répondants à indiquer leur degré de (dés)accord en choisissant des valeurs comprises entre 0 et 5, par rapport à des situations potentiellement rencontrées au cours d'éventuelles expériences d'enseignement d'une langue. La figure 3 présente le détail des six énoncés ainsi que l'évolution des réponses entre R1 et R2.

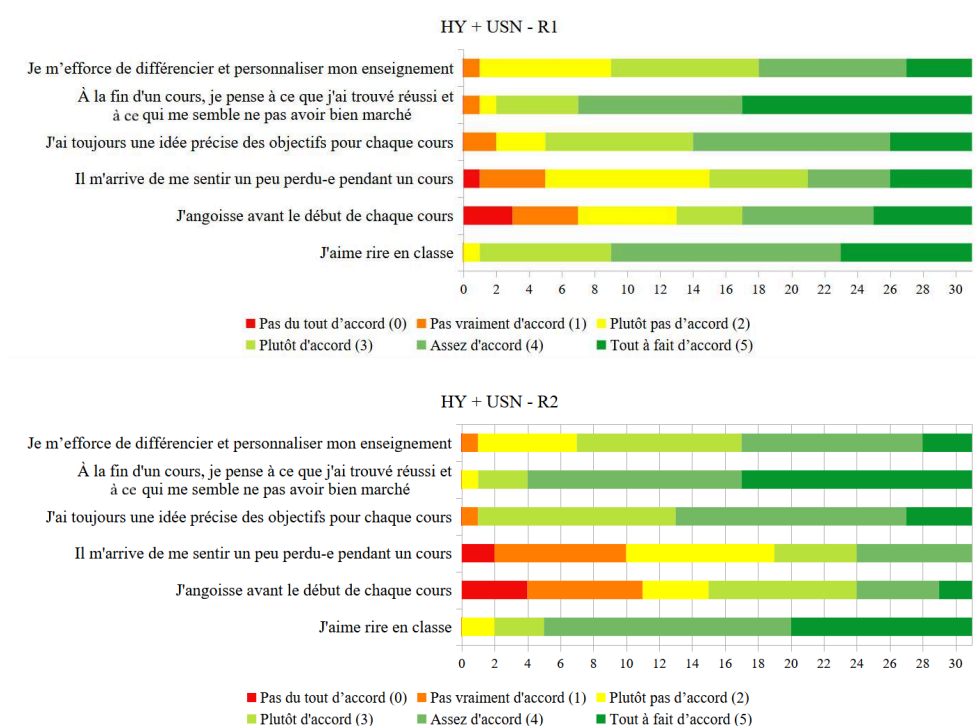


Figure 1 – Modélisation des échelles de Likert, HY et USN, R1 et R2

- 27 Les participants montrent une appréciation stable pour l'énoncé « Je m'efforce de différencier et personnaliser mon enseignement ». On observe une légère augmentation entre R1 et R2 pour les énoncés « J'aime rire en classe » et « À la fin d'un cours, je pense à ce que j'ai trouvé réussi et à ce qui me semble ne pas avoir bien marché ». En revanche, les participants sont moins d'accord avec les autres énoncés (« J'angoisse avant le début de chaque cours », « Il m'arrive de me sentir un peu perdu-e

pendant un cours »<sup>3</sup> et « J'ai toujours une idée précise des objectifs pour chaque cours ») lors de R2. Ces évolutions pourraient suggérer que l'anxiété des futurs enseignants avant les cours a diminué, libérant ainsi des ressources pour la planification formelle des cours et favorisant une interaction plus détendue en classe.

- 28 Pour évaluer les qualités professionnelles caractérisant leur MEA et MEI, les participants devaient sélectionner jusqu'à cinq qualités parmi une liste de dix-neuf items, correspondant respectivement à leur perception actuelle et à leur vision idéale de leur identité professionnelle en tant qu'enseignant de langues. Ces qualités ont ensuite été classées en trois catégories thématiques, comme l'illustre le tableau ci-dessous :

Qualité portée sur autrui	Qualité portée sur l'apprentissage	Qualité portée sur soi
accessibilité	clarté	capacité d'auto-réflexion
amabilité	cohérence	confiance en soi
fiabilité	compétence	courage
impartialité	définition d'objectifs d'apprentissage	créativité
intelligence émotionnelle/empathie	organisation	inspiration
patience	préparation du cours	passion
savoir motiver les apprenant.e.s		

Tableau 2 – Regroupement des 19 qualités proposées en trois ensembles thématiques

- 29 Ces qualités ont présenté des distributions inégales tant entre les participants de HY et de USN qu'entre R1 et R2. Cela est illustré par les deux histogrammes contenus dans les figures 2 et 3 suivantes, qui montrent les choix effectués par les participants pour décrire leur vision de leur MEA et MEI.

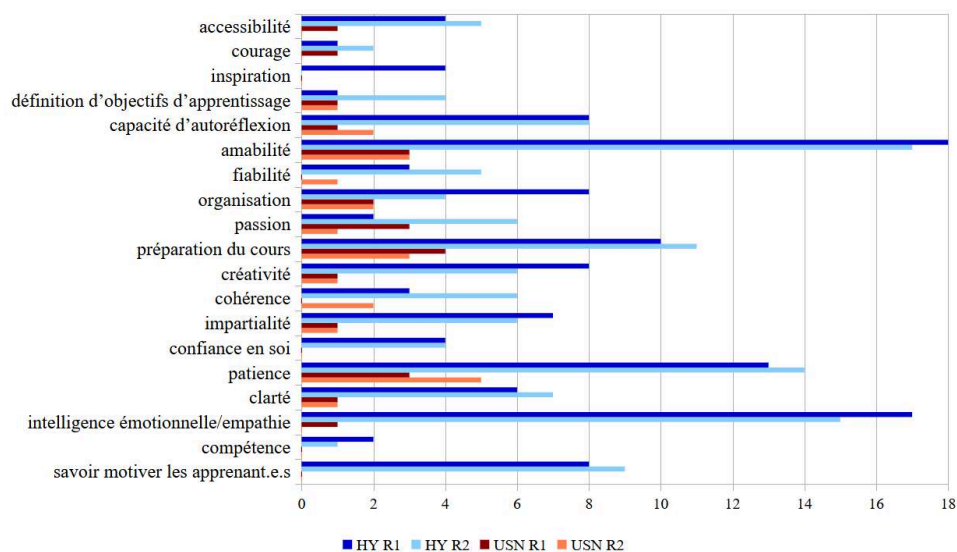


Figure 2 – Qualités définissant le MEA des participants

- 30 L'histogramme ci-dessous compare les scores obtenus par les participants de la HY et de USN concernant les qualités qu'ils jugent les plus représentatives de leur MEA. Parmi les qualités centrées sur autrui, « amabilité », « patience » et « intelligence émotionnelle/empathie » se distinguent nettement dans les deux recueils du groupe HY, avec des scores systématiquement élevés. Bien que ces mêmes traits soient également valorisés par le groupe USN, leur prédominance y est moins marquée, ce qui pourrait s'expliquer par la taille plus réduite de cet échantillon. La constance avec laquelle les participants de HY soulignent ces compétences relationnelles reflète leur importance persistante dans le contexte éducatif finlandais, où la distance hiérarchique enseignant-élève tend à être moins prononcée qu'à USN, voire au contexte éducatif français plus largement (Salo-Tammivuori, 2021).
- 31 Parmi les qualités axées sur l'apprentissage, « préparation du cours » et « clarté » se démarquent particulièrement à HY lors du premier recueil, même si leur importance diminue légèrement dans le second. Bien que de façon moins marquée, USN valorise également « clarté » ainsi que « cohérence ». Ces résultats suggèrent que les deux groupes reconnaissent l'importance des compétences pédagogiques liées à la structuration et à la transmission des savoirs.
- 32 Parmi les qualités liées à l'auto-perception, « capacité d'autoréflexion », « créativité » et « passion » se révèlent les plus saillantes, particulièrement au sein du groupe HY. On observe que la « capacité d'autoréflexion » atteint des scores particulièrement élevés lors du premier recueil dans ce groupe, ce qui pourrait témoigner d'une importance accordée à la remise en question professionnelle. La « passion », quant à elle, bien que présente, montre des variations notables selon les groupes et les périodes de recueil.

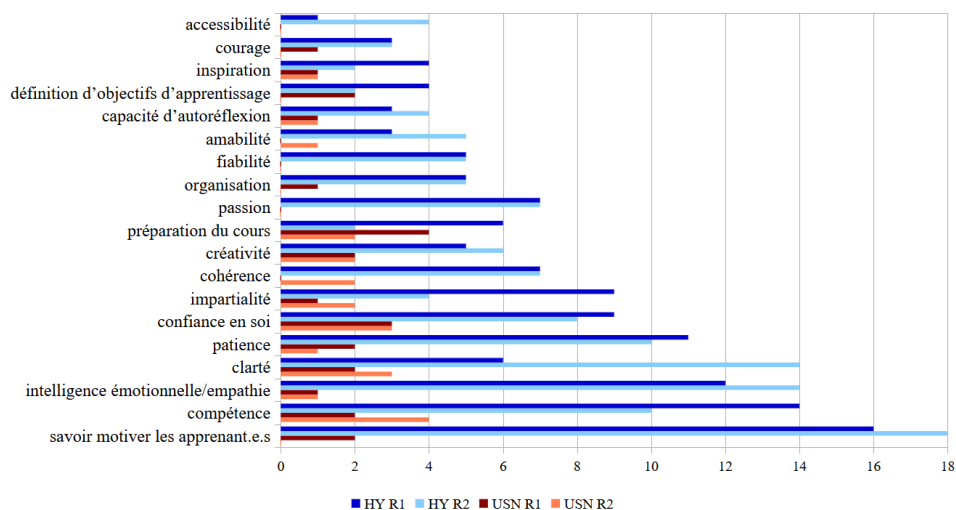


Figure 3 – Qualités définissant le MEI des participants

- 33 L'histogramme ci-dessus compare les scores attribués par les participants de HY et d'USN aux différentes qualités caractérisant leur MEI lors des deux recueils (R1 et R2). Parmi les qualités centrées sur autrui, « savoir motiver les apprenant.e.s » et « intelligence émotionnelle/empathie » se démarquent nettement dans le groupe HY, avec une augmentation notable lors du second recueil. Bien que ces mêmes qualités soient également reconnues par le groupe USN, elles y apparaissent moins prononcées.

Cette importance accordée aux compétences relationnelles par HY semble refléter leur valeur perçue dans l'établissement d'un climat d'apprentissage à la fois motivant et décontracté (Salo-Tammivuori, 2021), conformément à leur idéal professionnel.

- 34 On remarque aussi que les qualités « amabilité » et « impartialité » montrent des scores modérés mais stables. Ceci pourrait suggérer qu'elles font l'objet d'une idéalisation sans pour autant être vues comme centrales dans la vision idéale de l'enseignant. Quant aux qualités « compétence », « clarté » et « cohérence », qui sont associées à l'apprentissage, elles semblent particulièrement valorisées à HY bien que l'on observe une diminution notable de l'importance accordée à la qualité « compétence » entre R1 et R2. Le terme finnois pour « compétence » (*pätevyys*) désignant également les qualifications formelles, cette diminution pourrait indiquer un désintérêt progressif pour les qualifications formelles au profit d'une reconnaissance accrue des qualités pédagogiques orientées vers l'apprentissage dans la vision idéale des participants de HY.
- 35 Chez les participants d'USN, bien que les scores globaux soient moins élevés, les qualités « clarté » et « préparation du cours » émergent comme des composantes fondamentales de leur idéal enseignant, reflétant une priorité accordée à la facilitation des apprentissages. En comparaison, HY accorde une importance plus marquée aux qualités d'auto-perception comme « confiance en soi » et « créativité », particulièrement lors du premier recueil - même si la « confiance en soi » voit son importance diminuer dans le second. À l'inverse, ces mêmes qualités obtiennent des scores généralement faibles dans USN, à l'exception notable de la « créativité » qui maintient un intérêt modéré. Enfin, la forte valorisation de la « passion » par HY suggère une association perçue entre l'enthousiasme personnel et l'efficacité pédagogique dans leur conception de l'enseignant idéal.

### Triangulation entre la perception des participants et leur choix de qualités

- 36 Nous avons mené une dernière analyse visant à trianguler les tendances observées concernant la perception des participants par rapport aux six situations proposées et à leur choix de qualités professionnelles pour leur MEA et MEI. Cette analyse a été structurée autour de l'hypothèse selon laquelle le taux d'évolution des choix de qualités effectués par les participants entre R1 et R2 pourrait se corrélérer avec des perceptions de soi divergentes. Pour les participants ayant complété les deux recueils de données ( $n = 31$ ), à HY ( $n = 27$ ) et à USN ( $n = 4$ ), nous avons calculé le taux d'évolution des qualités choisies pour le MEA et le MEI entre les R1 et R2. Pour ce faire, nous avons comptabilisé le nombre de qualités sélectionnées en R1 et en R2 pour chaque indicateur, puis calculé la médiane des scores obtenus.
- 37 Certains participants ( $n = 6$ ) ont conservé 4 qualités identiques pour le MEA et le MEI entre R1 et R2, tandis qu'un participant ( $n = 1$ ) n'a choisi aucune qualité répétée entre les deux recueils. Nous avons ainsi formé deux sous-groupes : le premier, composé de 20 participants ayant obtenu un score entre 3 et 4 qualités répétées pour le MEA et le MEI, témoigne d'une évolution faible dans le choix des qualités entre R1 et R2. Le second sous-groupe, avec 11 participants ayant choisi entre 0 et 2 qualités répétées, reflète une évolution importante dans leurs choix de qualités entre les deux recueils.

38 Pour chaque sous-groupe, nous avons établi deux matrices de corrélation (Zou, Tuncali & Silverman, 2003) correspondant aux scores définis par les participants en R1 et R2, pour les six affirmations proposées sous forme d'échelles de Likert, représentant des situations potentielles dans une pratique d'enseignement de langues. Avant de construire ces matrices, nous avons calculé l'alpha de Cronbach pour les valeurs choisies par les participants ayant répondu aux deux recueils (n = 31). Nous avons obtenu un coefficient de 0,71 pour l'alpha de Cronbach de R1. Quant à R2, l'alpha de Cronbach est de 0,49. Bien que l'interprétation de l'alpha de Cronbach soit parfois débattue (Barbera *et al.*, 2021), les chercheurs s'accordent généralement à dire que plus la valeur est élevée, plus les résultats sont fiables. Tandis que la valeur de l'alpha de Cronbach obtenue pour R2 se situe dans la moitié inférieure, nous suivons l'interprétation de Taber (2018, p. 1278), qui note que dans des études antérieures, cette valeur a été interprétée comme « acceptable » ou « non satisfaisante ». Nous estimons donc que la valeur de 0,49 est suffisante pour procéder à la phase analytique, nous permettant d'élaborer des éléments de réponse à la deuxième question de recherche. Les matrices de corrélation pour chaque paire de sous-groupes seront présentées ci-après, suivies d'un commentaire synthétique.

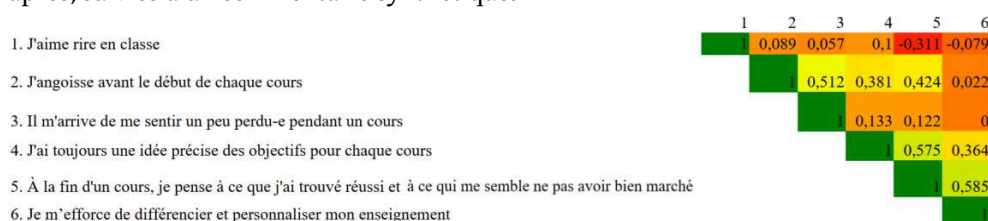


Figure 4 – Matrice de corrélation, sous-groupe évolution -, R1

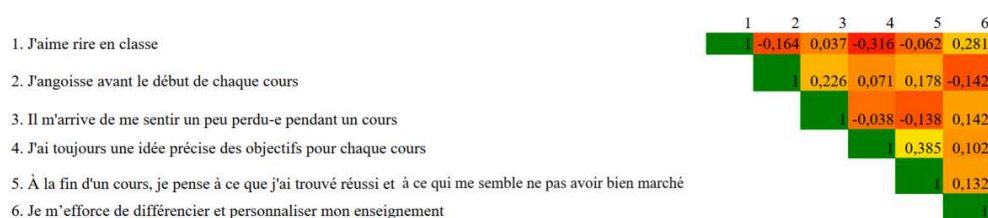


Figure 5 – Matrice de corrélation, sous-groupe évolution -, R2

39 Comme le montrent les deux matrices de corrélation ci-dessus, pour le sous-groupe de participants ayant montré une faible évolution dans le choix des qualités professionnelles entre les deux recueils, deux évolutions principales sont visibles. Les analyses corrélationnelles révèlent des changements notables dans les relations entre les différentes dimensions de la pratique enseignante sur une période de trois mois. La tendance la plus marquée est l'affaiblissement général des corrélations, particulièrement évident dans la dissociation entre l'auto-évaluation post-cours et la différenciation pédagogique ( $r = 0,58$  à  $r = 0,13$ ), ainsi qu'entre l'angoisse préalable au cours et le sentiment de confusion pendant l'enseignement ( $r = 0,51$  à  $r = 0,23$ ). Cette dynamique suggère une autonomisation progressive des différentes facettes de l'activité enseignante, où les aspects émotionnels (comme le rire, l'angoisse) se découplent des dimensions méthodologiques (objectifs, différenciation). Ces résultats laissent entrevoir une possible maturation de la pratique professionnelle, marquée par une gestion plus différenciée des divers aspects du métier.

- 40 Voyons maintenant ce qu'il en est pour le groupe de participants où une évolution plus marquée a été observée concernant leur choix de qualités professionnelles entre les deux recueils.

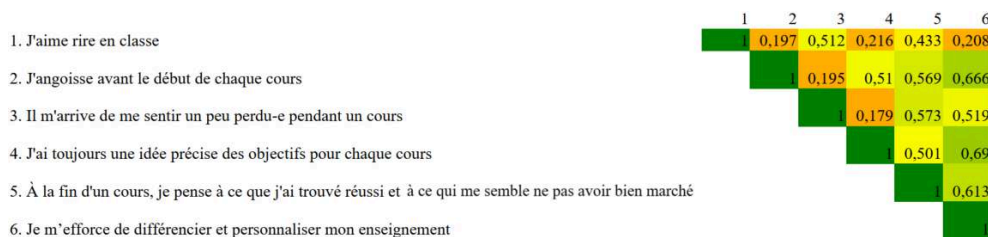


Figure 6 – Matrice de corrélation, sous-groupe évolution +, R1

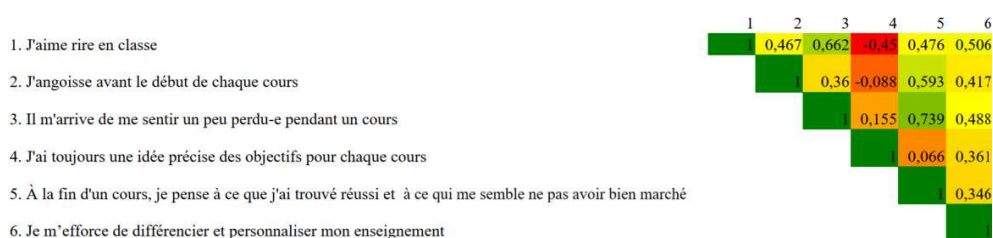


Figure 7 – Matrice de corrélation, sous-groupe évolution +, R2

- 41 Comme le montrent les deux matrices de corrélation ci-dessus, pour le sous-groupe de participants ayant montré une évolution notable dans le choix des qualités professionnelles entre les deux recueils, l'analyse diachronique des matrices de corrélation révèle une réorganisation substantielle des relations entre les différentes dimensions de la pratique enseignante sur une période de trois mois. Si la première matrice présentait un modèle d'interdépendance relativement homogène entre les variables, avec des corrélations particulièrement fortes autour de la différenciation pédagogique ( $0,52 \leq r \leq 0,69$ ), la seconde matrice met en évidence une bipolarisation croissante.
- 42 D'une part, on observe un renforcement significatif des corrélations entre les dimensions émotionnelles et réflexives, notamment entre le sentiment de confusion et l'auto-évaluation ( $r = 0,74$ ), ainsi qu'entre le rire en classe et le sentiment de perte ( $r = 0,66$ ). D'autre part, on constate un découplage marqué entre la précision des objectifs et les autres dimensions, illustré par l'inversion de sa corrélation avec le rire en classe (de  $r = 0,22$  à  $r = -0,45$ ). Cette évolution suggère l'émergence d'une tension entre la planification formelle de l'enseignement et une approche plus contextuelle et réflexive de la pratique.

## Discussion

- 43 Dans le cadre de cette étude, nous avons posé deux questions principales :

- Q1. Quelles perceptions et qualités professionnelles les futurs enseignants considèrent-ils comme souhaitables ou déjà acquises ?
- Q2. Quels parcours vers la professionnalisation les participants représentent-ils en tant que futurs enseignants de langues ?

Dans ce qui suit, nous présentons les éléments de réponse qui découlent des analyses réalisées précédemment. Nous discuterons ensuite des limites de cette étude, ainsi que des pistes d'ouverture possibles.

### Qualités choisies par les participants

- 44 Les choix exprimés par les participants concernant leur MEA suggèrent que les qualités liées à autrui et à l'apprentissage sont particulièrement valorisées à HY, ce qui indique une forte attention portée aux aspects relationnels et pédagogiques du processus éducatif. En revanche, les qualités de la catégorie « portant sur soi », telles que le courage et l'inspiration, sont globalement moins valorisées par les deux groupes. Les réponses en R2 montrent parfois des ajustements, bien que la majorité des qualités restent relativement stables à HY. USN, en revanche, présente des variations plus marquées entre R1 et R2, ce qui pourrait refléter une évolution plus significative des perceptions des participants au fil du temps ou un biais dû à la petite taille de l'échantillon.
- 45 Concernant les choix des participants pour leur MEI, les résultats montrent une forte importance accordée aux qualités interpersonnelles et pédagogiques à HY. Cela pourrait traduire une vision de l'enseignant en tant que facilitateur de l'apprentissage mobilisant ses compétences en interaction et en pédagogie pour favoriser l'engagement des élèves dans les situations d'apprentissage. Les qualités liées à soi-même, comme le courage et l'inspiration, demeurent globalement moins prioritaires dans les deux groupes. En revanche, des qualités axées sur les apprenants et l'apprentissage, telles que la capacité à motiver les apprenants et la clarté, sont systématiquement valorisées. Enfin, les réponses des deux groupes montrent une certaine stabilité bien que USN affiche des variations plus marquées, probablement en raison du faible effectif et de l'évolution de ses perceptions entre les deux rounds.
- 46 Les analyses mettent en évidence une valorisation significative des qualités interpersonnelles et pédagogiques, en particulier à HY. Les réponses suggèrent un intérêt stable pour des compétences directement liées à l'efficacité éducative, tandis que les qualités personnelles restent moins prioritaires dans l'ensemble. Ces résultats sont cohérents avec les recherches antérieures sur les compétences jugées pertinentes pour le métier d'enseignant en général (Blömeke *et al.*, 2015 ; Metsäpelto *et al.*, 2022). Cependant, les participants n'ont pas mentionné les compétences spécifiques à l'enseignement des langues, telles que la maîtrise de la langue cible, les compétences de communication pluriculturelle, ou la connaissance pédagogique du contenu linguistique (Richards, 2010 ; Hilden, 2020). Cela laisse suggérer que les étudiants se perçoivent principalement comme des enseignants, et dans une moindre mesure comme des professeurs de langues.

### Parcours vers la professionnalisation

- 47 L'analyse comparative des deux matrices de corrélation, recueillies à quatre mois d'intervalle, révèle une diminution générale des corrélations initialement fortes, laissant suggérer une évolution dans les pratiques et les perceptions des enseignants. Le lien, qui était auparavant élevé entre l'anxiété, les objectifs précis et la réflexion post-cours, semble s'atténuer, ce qui pourrait indiquer un ajustement dans la gestion

des cours et une réduction de la dépendance à ces pratiques. De plus, de nouvelles relations émergent, telles que celle entre l'humour en classe et la différenciation pédagogique, illustrant un changement dans les priorités pédagogiques. Ces résultats laissent sous-entendre une adaptation progressive des enseignants vers une approche plus autonome et spécifique à la situation, des compétences considérées comme essentielles dans plusieurs recherches antérieures (Richards, 2010 ; Blömeke *et al.*, 2015 ; Metsäpelto *et al.*, 2022). Ces compétences permettent de tenir compte de la diversité des apprenants et des contextes d'apprentissage, tout en prenant des décisions dans l'intérêt des apprenants.

- 48 En ce qui concerne les analyses menées sur les deux sous-groupes, classés en fonction du taux d'évolution des qualités choisies entre les deux recueils, la comparaison des deux séries d'analyses corrélationnelles met en évidence des dynamiques contrastées dans l'évolution des pratiques enseignantes. Ces dynamiques semblent cohérentes avec les trajectoires distinctes observées dans le choix des qualités professionnelles des deux groupes. Pour le sous-groupe 1 (n = 20, dont 17 HY et 3 USN), caractérisé par une stabilité relative dans le choix des qualités professionnelles entre les deux recueils, on note une tendance à l'autonomisation progressive des différentes dimensions, marquée par un affaiblissement général des corrélations (notamment entre l'auto-évaluation et la différenciation pédagogique, de  $r = 0.59$  à  $r = 0.13$ ). Cette évolution suggère un processus de maturation professionnelle, où la stabilité des représentations s'accompagne d'une différenciation accrue dans la gestion des compétences.
- 49 En revanche, pour le sous-groupe 2 (n = 11, dont 10 HY et 1 USN), dont les choix de qualités professionnelles ont davantage évolué entre R1 et R2, l'analyse révèle une réorganisation plus radicale du système de relations, caractérisée par une bipolarisation : d'une part, un renforcement significatif des liens entre les dimensions émotionnelles et réflexives (jusqu'à  $r = 0.74$ ) et d'autre part, un découplage marqué de la dimension liée aux objectifs. Cette reconfiguration plus marquée des corrélations fait écho à la transformation des représentations professionnelles de ce groupe, suggérant que la révision des qualités professionnelles valorisées peut s'accompagner d'une restructuration plus profonde des relations entre les différentes dimensions de la pratique, notamment entre la planification formelle et une approche plus situationnelle et réflexive de l'enseignement. Des études précédentes (Borg, 2018) ont montré que les perceptions des enseignants étaient souvent résistantes à la formation. Par conséquent, une transformation des représentations professionnelles pendant la formation d'enseignants peut être considérée comme un indicateur de la réussite de cette formation.

### Limites de cette étude

- 50 Dans le cadre de cette étude exploratoire, plusieurs limites méthodologiques et analytiques méritent d'être soulignées. La principale limite réside dans la nature déclarative des données recueillies. Bien que cette approche soit courante dans les études exploratoires, elle demeure insuffisante pour saisir pleinement la complexité des variables étudiées, telles que l'identité, la perception et la professionnalisation. Ces processus formatifs nécessiteraient idéalement des données ethnographiques contextualisées, ainsi qu'un suivi longitudinal, pour en dévoiler toutes les nuances.

- 51 Une autre borne est le nombre restreint de participants, non problématique dans le cadre d'une étude exploratoire, mais qui constitue une contrainte. De plus, un déséquilibre significatif a été observé entre les effectifs des deux contextes étudiés, rendant toute comparaison rigoureuse difficile. Néanmoins, nous avons pu identifier des facteurs clés proches dans les deux contextes, français et finlandais. Pour de futures recherches, il serait pertinent d'harmoniser les effectifs entre les contextes afin de permettre des analyses comparatives plus robustes. Le recrutement basé sur le volontariat pourrait également avoir introduit un biais de sélection, limitant potentiellement la diversité des profils et des perspectives recueillies.
- 52 La méthode de recueil en deux temps avec réutilisation d'un pseudonyme présente également certaines limites. Des alternatives techniques, telles que des fonctionnalités spécifiques sur d'autres outils de conception de questionnaires, pourraient être envisagées pour améliorer la fiabilité et l'efficacité de la collecte de données. Certaines variables collectées, telles que l'âge, le genre, le contexte de formation, le répertoire langagier et certaines perceptions sur l'enseignement des langues dans le contexte respectif d'enseignement, n'ont pas été exploitées dans cette analyse. Ces variables pourraient potentiellement révéler des corrélations significatives avec des objectifs de formation, tels que la capacité d'autoréflexion. Leur prise en compte permettrait d'enrichir la compréhension des dynamiques formatives et d'adapter plus finement les programmes aux caractéristiques démographiques des apprenants. L'exclusion des réponses incomplètes de l'analyse a également pu limiter la richesse et la complexité des données. Une approche plus inclusive, intégrant les réponses partielles, pourrait offrir une vision plus nuancée des phénomènes étudiés.
- 53 Ces limites ouvrent des pistes d'amélioration qui pourraient être mises en œuvre pour approfondir la recherche et renforcer la validité des conclusions tirées de cette étude exploratoire.

## Conclusion

- 54 Dans cette étude, nous avons cherché à trianguler des indicateurs relatifs à l'auto-perception des participants, ainsi que leur perception actuelle et idéale (potentiellement future) de leur identité d'enseignant. Cette démarche est relativement originale et s'inspire de pistes de recherche antérieures en psychologie, qui ont trouvé des applications dans des contextes éducatifs, notamment en lien avec l'apprentissage des langues (Dörnyei & Chan, 2013), mais moins spécifiquement dans le domaine de la formation des futurs enseignants de langues. L'idée de mobiliser et de rechercher des convergences entre la conscientisation d'une identité professionnelle et la dimension introspective semble prometteuse et pertinente, notamment dans le cadre de l'idéal d'une formation construite en partie autour de contenus, d'espaces et de dynamiques qui permettent de prendre conscience de son propre développement professionnel, de fixer des objectifs clairs et, par conséquent, d'envisager des stratégies informées pour les atteindre.
- 55 La diversité des réponses obtenues met en lumière deux aspects importants liés à la formation initiale des futurs enseignants de langues, et plus précisément à leurs attentes vis-à-vis de celle-ci. Tout d'abord, le cadre de la formation doit être conçu de manière à permettre à chaque futur enseignant d'envisager le développement d'une dimension personnelle. Des espaces flexibles doivent exister au sein de la formation

initiale, afin que les futurs enseignants puissent réfléchir à des trajectoires formatives personnalisées, qui répondent à leurs motivations, préoccupations et visions projetées de leur identité professionnelle. Le soutien au développement de l'identité professionnelle et l'autonomisation des futurs enseignants représentent des enjeux majeurs pour assurer la qualité de l'enseignement et renforcer l'engagement dans la profession (Suarez & McGrath, 2022). Dans un monde contemporain marqué par l'incertitude et des transformations rapides, il est essentiel de préparer les futurs enseignants à relever les défis à venir avec confiance, compétence et résilience.

- 56 L'identité ayant été caractérisée comme un élément complexe et dynamique à la dimension longitudinale affichée, la conscientisation d'une identité professionnelle ne va certainement pas de soi. Le temps de la conscientisation peut, bien entendu, dépasser celui de la formation. Pour que ces cadres réflexifs, au haut potentiel formateur, et proposés dans le cadre d'une formation, puissent être profitables aux futurs enseignants de langues, il est important que ces cadres s'inscrivent dans des situations de mise en pratique et de prise en main. Enfin, nous sommes de l'avis de Costa, pour qui la valeur épistémologique de la notion d'identité en sciences humaines et sociales semble « problématique » (2021 : 165), et gagne à être explorée dans des contextes réels où des « pratique[s] langagière[s] » (ibid. : 167) seraient observables, notamment des pratiques relevant d'une étude de l'agir professoral (Cicurel, 2011).

---

## BIBLIOGRAPHIE

Aguilar Río, J. I., & Bruderermann, C. (2022). Construit ou objet construit ? Questionner la valeur épistémologique de l'entrée « interculturel » dans des supports académiques supposés refléter les orientations de recherche et les pratiques d'enseignement en didactique des langues et des cultures dans le supérieur français. *Contextes et Didactiques*, 20. <http://journals.openedition.org/ced/4054>

Barbera, J., Naibert, N., Komperda, R., & Pentecost, T. C. (2021). Clarity on Cronbach's Alpha Use. *Journal of Chemical Education*, 98(2), 257-258. <https://doi.org/10.1021/acs.jchemed.0c00183>

Baumert, J., & Kunter, M. (2013). The COACTIV model of teachers' professional competence. In M. Kunter, J. Baumert, W. Blum, U. Klusmann, S. Krauss, & M. Neubrand (Eds.), *Cognitive activation in the mathematics classroom and professional competence of teachers: Results from the COACTIV Project* (pp. 25-48). Springer.

Behra, S., & Macaire, D. (2025). L'identité professionnelle des enseignants de langues-cultures : Questionnements et/en recherche. *RDL*, 23(1). <https://doi.org/10.4000/13x13>

Bem, D. J. (1967). Self-perception : An alternative interpretation of cognitive dissonance phenomena. *Psychological Review*, 74(3), 183-200. <https://doi.org/10.1037/h0024835>

Blömke, S., Gustafsson, J., & Shavelson, R. (2015). Beyond dichotomies: Competence viewed as a continuum. *Zeitschrift für Psychologie*, 223, 3-13. <https://doi.org/10.1027/2151-2604/a000194>

- Blömeke, S., Kaiser, G., König, J., & Jentsch, A. (2020). Profiles of mathematics teachers' competence and their relation to instructional quality. *ZDM*, 52(2), 329-342. <https://doi.org/10.1007/s11858-020-01128-y>
- Borg, S. (2018). Teachers' beliefs and classroom practices. In P. Garrett & J. M. Cots (Eds.), *The Routledge handbook of language awareness* (pp. 75-91). Routledge.
- Brudermann, C., Aguilar Río, J. I., Miras, G., Abendroth-Timmer, D., Schneider, R., & Xue, L. (2018). Caractériser la notion de médiation en didactique des langues à l'ère du numérique : Apports d'une réflexion plurielle en ingénierie(s). *RDLC*, 15(2). <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-01702122>
- Burrows, A., & Aguilar Río, J. I. (2023). Comment (faire) observer le phénomène de la projection en formation, auprès d'enseignant.e.s novices de FLES : Méthodologie, objets et outils. *RDLC*, 21(2). <https://journals.openedition.org/rdlc/12621>
- Castellotti, V., & Huver, E. (2014). Les formations professionnelles de FLE/S en France, entre diversité et qualité. In M. Causa, S. Galligani, & M. Vlad (Éds.), *Formation et pratiques enseignantes en contextes pluriels* (pp. 35-48). Riveneuve éditions.
- Cicurel, F. (2016). Reconfigurer l'action enseignante pour la (re) découvrir : Traces du répertoire didactique évolutif. *Revue Phronesis*, 5(3/4), 16-27.
- Costa, J. (2021). Identité. *Langage et société*, Hors série(HS1), 165-169. <https://doi.org/10.3917/ls.hs01.0166>
- Dörnyei, Z., & Chan, L. (2013). Motivation and Vision : An Analysis of Future L2 Self Images, Sensory Styles, and Imagery Capacity Across Two Target Languages. *Language Learning*, 63(3), 437-462. <https://doi.org/10.1111/lang.12005>
- Dörnyei, Z., & Dewaele, J.-M. (2022). *Questionnaires in second language research: Construction, administration, and processing*. Taylor & Francis.
- Eteläpelto, A., Vähäsantanen, K., & Hökkä, P. (2015). How do novice teachers in Finland perceive their professional agency? *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 21(6), 660-680. <https://doi.org/10.1080/13540602.2015.1044327>
- FNAE = Finnish national agency for education. (2020). *National core curriculum for general upper secondary education 2019. Regulations and guidelines 2019:2c*. National Agency for Education.
- Gall, A. L., & Muller, C. (2025). « Je ne montre pas tout mais je reste un tout » : Mise en tension des identités professionnelle et personnelle à travers les révélations de soi des enseignants en classe de langue. *RDLC*, 23(1). <https://doi.org/10.4000/13x15>
- Hahl, K., & Mikulec, E. (2018). Student Reflections on Teacher Identity Development in a Year-long Secondary Teacher Preparation Program. *Australian Journal of Teacher Education*, 43(12). <https://doi.org/10.14221/ajte.2018v43n12.4>
- Hilden, R. (2020). Kielididaktiikka ja kielenopettajan osaaminen muutosten edessä [La didactique des langues et les compétences des enseignants de langues face au changement]. Teoksessa R. Hilden, & K. Hahl (Éds.), *Kielididaktiikan katse tulevaisuuteen: Haasteita, mahdollisuuksia ja uusia avauksia kielten opetukseen [L'avenir de la didactique des langues : défis, opportunités et nouvelles approches de l'enseignement des langues]* (pp. 5-29). Suomen ainedidaktisen tutkimusseuran julkaisuja Nro 17. <http://hdl.handle.net/10138/312321>
- Husu, J., Toom, A., & Patrikainen, S. (2008). Guided reflection as a means to demonstrate and develop student teachers' reflective competencies. *Reflective Practice*, 9(1), 37-51. <https://doi.org/10.1080/14623940701816642>

- Kharlay, O., Wei W., & Philips, J. (2022). How do I teach? Exploring knowledge of reflective practice among in-service EFL teachers in Ukraine. *Teachers and Teaching*, 28(2), 188-205. <https://doi.org/10.1080/13540602.2022.2062709>
- Korthagen, F., & Vasalos, A. (2005). Levels in reflection: core reflection as a means to enhance professional growth. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 11(1), 47-71. <https://doi.org/10.1080/1354060042000337093>
- Lantolf, J. P., & Appel, G. (Éds.). (1994). *Vygotskian Approaches to Second Language Research*. Ablex Publishing Corporation.
- Metsäpelto, R. L., Poikkeus, A. M., Heikkilä, M., Husu, J., Laine, A., Lappalainen, K., ... & Suvilehto, P. (2022). A multidimensional adapted process model of teaching. *Educational assessment, evaluation and accountability*, 34, 1-30. <https://doi.org/10.1007/s11092-021-09373-9>
- Mohebi, L., & Bailey, F. (2020). Exploring Bem's Self Perception Theory in Educational Context. *Encyclopaedia*, 24(58), 1-10. <https://doi.org/10.6092/issn.1825-8670/9891>
- Norro, S. (2023). *Namibian primary school teachers' beliefs and practices in a multilingual context. Language ideologies underlying the language education policy and its implementation*. Thèse de doctorat. Université de Turku. <https://www.utupub.fi/handle/10024/174482>
- Norton, B. (2019). Identity and Language Learning : A 2019 Retrospective Account. *The Canadian Modern Language Review*, 75(4), 299-307. <https://doi.org/10.3138/cmlr.2019-0287>
- Palenzuela-Luis, N., Duarte-Clímets, G., Gómez-Salgado, J., Rodríguez-Gómez, J. Á., & Sánchez-Gómez, M. B. (2022). International Comparison of Self-Concept, Self-Perception and Lifestyle in Adolescents : A Systematic Review. *International Journal of Public Health*, 67. <https://doi.org/10.3389/ijph.2022.1604954>
- Perez-Roux, T. (2012). Construction identitaire des enseignants débutants : Quelle reconnaissance d'autrui pour se (re)connaître en tant que professionnel ? *Recherches & éducatives*, 7, 69-84. <https://doi.org/10.4000/rechercheseducations.1383>
- Richards, J. C. (2010). Competence and Performance in Language Teaching. *RELC Journal*, 41(2), 101-122. <https://doi.org/10.1177/0033688210372953>
- Ruohotie-Lyhty, M., & Kaikkonen, P. (2009). The difficulty of change: The impact of personal school experience and teacher education on the work of beginning language teachers. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 53(3), 295-309, <https://doi.org/10.1080/00313830902917378>
- Salo-Tammivuori, E. (2021). *La discipline et l'ordre : l'héritage culturel de l'école française au sein du champ du patrimoine immatériel*. Thèse de doctorat. Université de Turku. <https://www.utupub.fi/handle/10024/152721>
- de Singly, F. (2020). *Le questionnaire*. Armand Colin.
- Suarez, V. & McGrath, J. (2022). Teacher professional identity: How to develop and support it in times of change. *OECD Education Working Papers*, No. 267, OECD Publishing, Paris. <https://doi.org/10.1787/b19f5af7-en>
- Taber, K. S. (2018). The Use of Cronbach's Alpha When Developing and Reporting Research Instruments in Science Education. *Research in Science Education*, 48(6), 1273-1296. <https://doi.org/10.1007/s11165-016-9602-2>
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes* (M. Cole, V. John-Steiner, S. Scribner, & E. Soubberman, Réd.). Harvard University Press.

Yazan, B. (2023). Incorporating teacher emotions and identity in teacher education practices : Affordances of critical autoethnographic narrative. *The Language Learning Journal*, 51(5), 649-661. <https://doi.org/10.1080/09571736.2023.2239843>

Zou, K. H., Tuncali, K., & Silverman, S. G. (2003). Correlation and Simple Linear Regression. *Radiology*, 227(3), 617-628. <https://doi.org/10.1148/radiol.2273011499>

## NOTES

1. Notre choix a été d'utiliser « langues », au pluriel, car il nous semble refléter plus fidèlement la situation professionnelle de certains des participants à l'enquête que nous présentons ultérieurement.

2. Alors que « compétence » nous apparaît comme le choix conceptuel à tendance majoritaire, en formation de futurs enseignants de langues (Behra & Macaire, 2025), nous avons opté pour « qualité », car il nous est apparu plus perméable aux dimensions psycho-affectives qui nous intéressent et moins circonscrit au domaine de la professionnalisation, voire des savoir-faire strictement professionnels.

3. Nous avons fait le choix de ne pas utiliser l'écriture inclusive dans cet article. Nous gardons, pour cet item, la formulation originale, comportant une forme d'écriture inclusive.

---

## RÉSUMÉS

Cette étude examine les auto-perceptions et les visions de l'identité professionnelle exprimées par des futurs enseignants de langue en formation initiale. Un questionnaire a été diffusé en février et mai 2024 auprès d'étudiants des universités de Helsinki et de la Sorbonne Nouvelle. L'analyse révèle deux tendances majeures : une évolution des représentations face à des situations professionnelles type leur ayant été proposées, et une explicitation marquée des ressentis par rapport à ces situations. Ces résultats suggèrent la pertinence d'implémenter des parcours de personnalisation ainsi que des espaces permettant l'explicitation d'une dimension réflexive en formation initiale, afin de renforcer la professionnalisation des enseignants en devenir.

This study examines the self-perceptions and visions of professional identity expressed by pre-service foreign language teachers in initial training. A questionnaire was distributed in February and May 2024 to teacher students at the universities of Helsinki and Sorbonne Nouvelle. The analysis reveals two major trends: an evolution of representations in response to proposed typical professional situations, and the expression of feelings regarding these situations. These results suggest the relevance of implementing personalised pathways and spaces allowing for a reflective dimension in initial training, in order to strengthen the professionalisation of teachers-to-be.

## INDEX

**Mots-clés** : formation initiale des enseignants, développement des capacités professionnelles, questionnaire, analyse statistique, Finlande, France

**Keywords** : initial teacher education, skill development, questionnaire, statistical analysis, Finland, France

## AUTEURS

### JOSÉ IGNACIO AGUILAR RÍO

Université Sorbonne Nouvelle, France

José Ignacio Aguilar Río est maître de conférences HDR à l'Université Sorbonne Nouvelle. Ses intérêts de recherche portent sur la formation initiale et continue de futur.e.s enseignant.e.s de langue, notamment les aspects liés aux dimensions pédagogique, inter-personnelle et intra-personnelle et notamment les composantes émotionnelle et réflexive qui peuvent émerger de ces trois niveaux. Il est membre des réseaux Langscape-Enrope et ECLE-Émotissage.

jose.aguilar[at]sorbonne-nouvelle.fr

### MILLA LUODONPÄÄ-MANNI

Université de Turku, Finlande

Milla Luodonpää-Manni est enseignante-chercheuse en didactique des langues à l'Université de Turku, Finlande. Ses travaux se situent à l'intersection des sciences du langage et de la didactique des langues avec un intérêt particulier pour l'écriture scientifique, le développement de la compétence plurilingue ainsi que les relations entre pratiques langagières et bien-être. Ses recherches actuelles abordent les représentations professionnelles des enseignants de langues et la construction identitaire des futurs enseignants.

mikaluu[at]utu.fi