



HAL
open science

Les “ révélations de soi ” de l’enseignant en classe de FLE : dilemmes, risques et opportunités

Alice Le Gall

► **To cite this version:**

Alice Le Gall. Les “ révélations de soi ” de l’enseignant en classe de FLE : dilemmes, risques et opportunités. Sciences de l’Homme et Société. 2020. dumas-02924999

HAL Id: dumas-02924999

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-02924999>

Submitted on 28 Aug 2020

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

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

Les « révélations de soi » de l'enseignant en classe de FLE : dilemmes, risques et opportunités

**Alice
LE GALL**

Sous la direction de Catherine MULLER

Laboratoire : Lidilem

UFR LLASIC

Département Sciences du langage et Didactique du FLE
Section Didactique du FLE

Mémoire de master 2 mention Didactique des langues, Orientation Recherche - 27 crédits

Parcours : Français Langue Etrangère et Seconde

Année universitaire 2019-2020

Les « révélations de soi » de l'enseignant en classe de FLE : dilemmes, risques et opportunités

**Alice
LE GALL**

Sous la direction de Catherine MULLER

Laboratoire : Lidilem

UFR LLASIC

Département Sciences du langage et Didactique du FLE
Section Didactique du FLE

Mémoire de master 2 mention Didactique des langues, Orientation Recherche - 27 crédits

Parcours : Français Langue Etrangère et Seconde

Année universitaire 2019-2020

Remerciements

Je remercie sincèrement ma directrice de mémoire, Catherine Muller, pour ses conseils précieux, ses relectures attentives, ses mots encourageants et son enthousiasme pour ce projet de recherche, qui ont permis sa naissance et qui m'ont guidée tout au long de sa conception. Merci également à Pauline Wolf, avec qui j'ai posé les prémisses de cette réflexion sur les « révélations de soi » de l'enseignant, lorsque nous travaillions ensemble sur notre dossier d'« Agir Professoral », durant l'été 2019.

Je voudrais également remercier l'ensemble des enseignants qui ont accepté de témoigner et de partager leurs vécus et pensées dans le cadre de mes recherches de terrain, au premier titre desquels Paul, qui m'a ouvert les portes de sa classe pendant deux semaines, et dont les pratiques d'enseignement ont (r)éveillé mon intérêt pour la question des « révélations de soi » de l'enseignant.

Enfin, je tiens à remercier tout particulièrement mon grand-père pour son soutien indéfectible, son enthousiasme pour mes projets, ses rappels réguliers des *deadlines* auxquelles je devais me tenir pour mener à bien ce mémoire, et son œil aiguisé, qui a traqué la moindre faute de frappe dans les pages qui vont suivre. Merci pour tout, Daddy !

DÉCLARATION ANTI-PLAGIAT

1. Ce travail est le fruit d'un travail personnel et constitue un document original.
2. Je sais que prétendre être l'auteur d'un travail écrit par une autre personne est une pratique sévèrement sanctionnée par la loi.
3. Personne d'autre que moi n'a le droit de faire valoir ce travail, en totalité ou en partie, comme le sien.
4. Les propos repris mot à mot à d'autres auteurs figurent entre guillemets (citations).
5. Les écrits sur lesquels je m'appuie dans ce mémoire sont systématiquement référencés selon un système de renvoi bibliographique clair et précis.

PRENOM : Alice

NOM : LE GALL

DATE : Le 30 mai 2020

Sommaire

| | |
|--|-----------|
| Remerciements | 3 |
| Sommaire | 5 |
| Introduction | 7 |
| Partie 1 - Cadrage théorique : Les « révélations de soi », une stratégie interactionnelle des enseignants de langue ? | 9 |
| CHAPITRE 1. L'IDENTITE MULTIPLE : QUELLES SONT LES FACETTES IDENTITAIRES DE L'ENSEIGNANT ? | 10 |
| 1. IDENTITES INSTITUTIONNELLES, IDENTITES PERSONNELLES | 10 |
| 2. L'EMERGENCE DES IDENTITES PERSONNELLES EN CLASSE | 11 |
| 3. LES IDENTITES CULTURELLES DE L'ENSEIGNANT | 13 |
| CHAPITRE 2. L'ENSEIGNANT, PARTICIPANT A L'INTERACTION A TRAVERS LES « REVELATIONS DE SOI » | 16 |
| 1. LA « REVELATION DE SOI », MODE PRIVILEGIE DE PARTICIPATION DE L'ENSEIGNANT | 16 |
| 2. LA « REVELATION DE SOI », EQUILIBRE PRECAIRE ENTRE LE VRAI ET LE FAUX..... | 17 |
| 3. LA « REVELATION DE SOI », PARTAGE INTENTIONNEL OU « FUITE » INVOLONTAIRE ? | 19 |
| CHAPITRE 3. LES « REVELATIONS DE SOI » : QUELS USAGES POUR QUELS EFFETS ? | 21 |
| 1. FACILITER L'APPRENTISSAGE DE LA LANGUE..... | 21 |
| 2. PERSONNALISER LES CONTENUS LINGUISTIQUES ET CULTURELS | 22 |
| 3. FAVORISER LE RELATIONNEL ENTRE PARTICIPANTS | 24 |
| CHAPITRE 4. LES LIMITES DU PARTAGE : LES RISQUES DU DEVOILEMENT DE SOI..... | 26 |
| 1. L'ENSEIGNANT ENTRE VOILEMENT ET DEVOILEMENT DE SOI | 26 |
| 2. LES CONFLITS ENTRE ROLE PERSONNEL ET MISSION D'ENSEIGNEMENT | 28 |
| 3. LE RISQUE EMOTIONNEL ET RELATIONNEL | 29 |
| Partie 2 - Contexte et méthodologie : Une recherche qualitative et compréhensive pour appréhender la pensée enseignante | 32 |
| CHAPITRE 5. LA DEMARCHE DE RECHERCHE | 33 |
| 1. LA GENESE DU PROJET..... | 33 |
| 2. UNE DEMARCHE DE RECHERCHE COMPREHENSIVE | 35 |
| CHAPITRE 6. LE TERRAIN DE RECHERCHE | 37 |
| 1. LE PREMIER TERRAIN DE RECHERCHE : LES OBSERVATIONS DE CLASSE..... | 38 |
| 2. LE DEUXIEME TERRAIN DE RECHERCHE : LES ENTRETIENS D'ENSEIGNANTS..... | 39 |
| 3. LA DEMARCHE D'ENTRETIEN : L'ENTRETIEN COMPREHENSIF | 41 |
| CHAPITRE 7. LA DEMARCHE D'ANALYSE DU CORPUS..... | 45 |
| 1. IDENTIFIER LES THEMES SAILLANTS DE LA PENSEE ENSEIGNANTE..... | 45 |
| 2. LAISSER LA PLACE A LA « CO-CONSTRUCTION » DES SAVOIRS..... | 46 |
| 3. IDENTIFIER LES LIMITES DE L'ACCES A LA « PENSEE ENSEIGNANTE » | 49 |
| Partie 3 - Analyse des données : Les grands dilemmes liés aux « révélations de soi » des enseignants de langue | 52 |
| CHAPITRE 8. PREMIER DILEMME : « ETRE ACTEUR » OU « ETRE SOI-MEME » ? | 53 |
| 1. ENTRE SELECTION IDENTITAIRE ET INTEGRITE DU « MOI » : « JE NE MONTRE PAS TOUT MAIS JE RESTE UN TOUT »..... | 54 |
| 2. LES REVELATIONS PERSONNELLES, ENTRE FICTION ET REALITE : « C'EST PAS GRAVE SI C'EST PAS TOTALEMENT LA VERITE »..... | 58 |
| 3. L'ENSEIGNANT, UN ACTEUR SINCERE ? « JE SUIS QUAND MEME DANS UN ROLE, UN PEU, ENFIN PAS UN ROLE PARCE QUE C'EST MOI. » | 61 |
| CHAPITRE 9. DEUXIEME DILEMME : L'ENSEIGNANT OU L'AMI ?..... | 63 |

| | |
|---|-----------|
| 1. LA « REVELATION DE SOI », UN OUTIL PEDAGOGIQUE A DOUBLE TRANCHANT : « ON N'EST PAS LA POUR M'ECOUTER RACONTER MES VACANCES » | 64 |
| 2. COMMENT SE SITUER DANS LA RELATION A L'AUTRE ? « C'EST PAS MES AMIS, MAIS C'EST QUAND MEME DES GENS AVEC QUI J'AI UN LIEN » | 68 |
| 3. L'ENSEIGNANT, ENTRE VOLONTE DE PARTICIPATION ET DEVOIR DE RESERVE : « IL FAUT PAS QUE TOI, TON RESSENTI, PUISSENT PARASITER LES ECHANGES » | 71 |
| CHAPITRE 10. TROISIEME DILEMME : LE MEME OU L'AUTRE ? | 74 |
| 1. QU'EST-CE QU'ETRE FRANÇAIS ? « MON VECU DE FRANÇAIS N'EST PAS TON VECU DE FRANÇAISE » 74 | |
| 2. ENTRE FAMILIARITE ET DIFFERENCE : « MONTR[ER] UNE PERSONNALITE QUI EST DIFFERENTE MAIS OU ILS PEUVENT SE RECONNAITRE » | 77 |
| 3. ENTREtenir OU CASSER LES STEREOTYPES ? « J'SUIS ASSEZ DANS LE CLICHE JE CROIS » | 80 |
| Conclusion..... | 84 |
| Bibliographie..... | 86 |
| Table des annexes..... | 89 |
| Table des matières..... | 94 |

Introduction

Parmi les rares souvenirs que je garde de mes cours d'anglais de collège et lycée, il en est un qui, d'apparence anodine, est resté gravé dans ma mémoire : je revois distinctement mon professeur d'anglais de l'époque s'émerveiller, en plein cours, sur le fait que son tout jeune fils, bilingue franco-anglais, s'était exclamé "*I am being a bear !*", comprenant intuitivement que l'énoncé "*I am a bear*" n'aurait pas recouvert la même signification¹. La mise en lumière, à travers cette anecdote, de la différence entre présent simple et présent continu en anglais a de toute évidence parfaitement fonctionné... puisque je me remémore, quinze ans plus tard, ces propos mot pour mot !

Mais pourquoi ce souvenir banal a-t-il survécu à l'épreuve du temps, relique réchappée de l'oubli ? Avec le recul, la réponse m'apparaît évidente : c'est l'irruption du vécu de père de cet enseignant ; la fierté et l'émotion qui transparaissaient dans son récit, qui m'ont marquée. Le fait qu'il ait révélé un bout de son existence personnelle, laissant deviner la « personne » derrière l'enseignant, a permis que cet épisode s'ancre durablement dans ma mémoire d'étudiante. Aujourd'hui professeur de langue moi-même, je reconsidère cet épisode du point de vue de l'enseignant, pour qui ce type de « révélations de soi » offre des pistes intéressantes en termes de transmission linguistique et de gestion du relationnel en classe. En effet, le recours au vécu personnel semble activer un registre de communication bien particulier en classe : les propos de l'enseignant se font plus « réels », ses mots ont une autre portée, sa voix peut résonner différemment aux oreilles des apprenants.

Ainsi, ce travail de recherche s'inscrit dans la continuité des questions que Richards (2006), Sanders (2014) ou encore Aguilar Río (2013, 2010, 2009, 2006) se sont posées quant au déploiement des identités non institutionnelles de l'enseignant en classe de langue. Comment ce dernier cherche-t-il à créer, à partir de son vécu personnel, « un matériau adéquat à la situation d'enseignement », sans fragiliser son statut ni « trop dévoiler de l'individu ? », s'interroge Aguilar Río (2009 : 7). Comment parvient-il à « rester [lui-même] malgré l'inscription dans des champs d'activités qui, parfois, présentent des conflits et des tensions difficilement supportables ? » (Kaddouri, 2002 : 43). La notion de « dilemme » apparaît ici comme centrale pour comprendre les processus d'arbitrage auxquels se livrent les enseignants, et l'équilibre fragile qu'ils cherchent à maintenir, lorsqu'ils « se dévoilent »

¹ On pourrait retranscrire cette différence, en français, par « Je me comporte comme un ours » et « Je suis un ours ».

en classe. En ce sens, les « révélations de soi » de l'enseignant mettent en lumière à quel point la gestion du dilemme constitue « le noyau dur des processus de pensée des enseignants » (Wanlin et Crahay, 2012 : 9) : bien souvent, ces derniers doivent prendre en compte des dimensions de la réalité contradictoires ou conflictuelles, et faire face à des choix quasi insolubles, mettant en jeu leurs croyances et leurs principes d'enseignement.

Comprendre la « pensée enseignante » implique de mettre au jour les « motifs de l'action » qui se dissimulent derrière les pratiques de classe, les « décisions que le professeur est amené à prendre » et les « représentations qu'il possède sur l'action à mener » (Cicurel, 2011 : 41). Dans cette optique, ce mémoire cherche à mieux appréhender la « pensée enseignante » lorsqu'elle est confrontée à la question des « révélations de soi » : à quels grands dilemmes l'enseignant fait-il face lorsqu'il décide de dévoiler des facettes de son identité personnelle en classe ?

Afin d'apporter une réponse à cette question, nous nous proposons, dans une première partie, de donner un aperçu de l'état des connaissances au sujet des « révélations de soi », ce qui nous permettra de développer les concepts clés qui gravitent autour de cette notion : la question de l'identité de l'enseignant, de son rôle de participant au sein de la classe, et enfin de la nature, de l'étendue, des usages et des limites associés aux révélations personnelles. Ces fondements théoriques nous serviront à préciser notre problématique et à justifier, dans une deuxième partie, l'approche méthodologique retenue. Enfin, la Partie III, constituant le cœur de la réflexion, repose sur l'analyse des témoignages de plusieurs enseignants qui se sont exprimés sur leurs croyances et leurs pratiques en lien avec les « révélations de soi ».

Partie 1

-

Cadrage théorique : Les « révélations de soi », une stratégie interactionnelle des enseignants de langue ?

Chapitre 1. L'identité multiple : quelles sont les facettes identitaires de l'enseignant ?

Une réflexion préliminaire s'impose, en premier lieu, pour interroger la notion d'« identité » – ou plus exactement *des* identités – du sujet. Quelles théories pourraient permettre de rendre compte des identités perçues, déployées ou revendiquées par l'enseignant en salle de classe ? Si la distinction entre « identité(s) personnelle(s) » et « institutionnelle(s) » du professeur reste l'axe central de notre réflexion, la question de ses « identité(s) culturelle(s) » s'avérera également précieuse pour éclairer l'analyse.

1. *Identités institutionnelles, identités personnelles*

1.1. *Les identités « situées » et les identités « transportables »*

Zimmerman (1998) établit une distinction, particulièrement éclairante dans le cadre de ce mémoire, entre deux plans de l'identité : d'une part, l'« identité située » désigne une identité pertinente dans une interaction sociale spécifique (comme celles de « patient » et « médecin » dans le cadre d'une consultation médicale, ou d'« enseignant » et « apprenant » lors d'un cours de langue). D'autre part, les « identités transportables » recouvrent les différentes identités de chaque individu, qui peuvent être attribuées ou revendiquées sur la base d'une caractéristique personnelle quelconque (physique, culturelle, sociale, etc.). On pourra par exemple mettre en avant, selon la pertinence de cette information dans un contexte donné, son identité en tant que « père de deux enfants », « amateur de théâtre » ou... « adepte de snacks salés » – pour prendre un dernier exemple qui sera évoqué dans la Partie III. Dans le cadre d'un cours de langue, les « identités transportables » peuvent ainsi s'apparenter aux différentes facettes identitaires qui rendent chaque participant unique et qui définissent son être et ses appartenances particulières (Richards, 2006) : en un mot, son identité personnelle.

1.2. *« Soi enseignant » et rôle institutionnel*

Le déploiement de l'identité personnelle des participants au cours de langue se fait de manière intersubjective, dans l'interaction. A cet égard, Bigot observe une grande variabilité des pratiques d'un enseignant à l'autre : certains se présentent essentiellement comme « moi, l'enseignant » par opposition à « vous, étudiants », sans chercher à « activer d'autres aspects de leur statut ou de leurs expertises » (Bigot, 2005 : 4). Dans ces cas-là, seules les « identités situées » sont invoquées, au détriment des identités personnelles.

Pour cause, le contexte institutionnel du cours peut limiter les libertés que prend l'individu dans sa présentation de lui-même : l'action enseignante en classe de langue étrangère fait l'objet d'une institutionnalisation, définie par « une série de fonctions et de rôles que l'enseignant doit assurer » (Aguilar Río, 2010 : 489). Le « rôle » englobe les attitudes, les valeurs et les comportements que la société assigne aux personnes occupant un certain statut : autrement dit, dans le cas d'un cours de langue, l'ensemble des actions attendues de l'enseignant pour valider sa présence dans ce statut (Blin, 2008). Ainsi, le « soi enseignant » peut être défini comme l'ensemble des rôles que le professeur endosse dans le cadre de sa fonction, qui le poussent généralement à agir conformément à des modèles préalablement assimilés (Aguilar Río, 2006). Le rôle « institutionnel » de l'enseignant et des apprenants rejoint le concept d'« identité par défaut » proposé par Richards (2006 : 15) : une identité par défaut « dérive entièrement du contexte dans lequel l'interaction a lieu et s'applique dès lors qu'il existe un système d'attentes interactionnelles reconnu par les interactants [ma traduction] ». ²

2. L'émergence des identités personnelles en classe

2.1. La remise en cause des identités institutionnelles

Malgré la prééminence des identités institutionnelles, qui déterminent *a priori* le cadre interactionnel de la classe, les participants peuvent co-construire des espaces qui légitiment le déploiement d'identités plus personnelles (Aguilar Río, 2010) et introduire des aspects de leurs identités qui viennent subvertir la norme relationnelle « étudiant-enseignant ». Bigot (2005) s'est intéressée à la création de « communautés d'appartenance » au sein de la classe, lorsque les participants mettent l'accent sur un point commun ou une divergence entre eux, qui sert de base à une forme de « catégorisation » identitaire. Ainsi, certains professeurs de langue encouragent les apprenants à se présenter sous différentes facettes identitaires, et se catégorisent eux-mêmes de diverses manières, favorisant « des rapprochements par l'appartenance à des catégories communes ». ³

Ces catégorisations identitaires, pouvant reposer sur des contrastes ou des similitudes entre les participants, permettent de les « situer » les uns par rapport aux autres. Aguilar Río

² Citation originelle : “A default identity derives entirely from the context in which the talk is produced and applies where there is a generally recognised set of interactional expectations associated with that context” (Richards, 2006: 15).

³ Bigot (2005 : 22) cite ainsi l'exemple d'une enseignante expliquant à deux étudiantes allemandes que sa fille vient justement de partir en Allemagne, produisant ainsi une « catégorie commune » nouvelle au sein de la classe, celle des « personnes ayant un lien privilégié avec l'Allemagne ».

(2010) étudie le cas d'un enseignant qui se caractérise régulièrement – non sans autodérision – par contraste avec ses étudiants (selon les oppositions « blanc/bronzé », « svelte/bedonnant » ou « couche-tôt/couche-tard »). Ces comparaisons lui permettent de créer du lien avec – et entre – les étudiants en faisant appel à leurs « identités transportables ». Les identités institutionnelles peuvent ainsi être bouleversées en l'espace de quelques tours de parole : Richards (2006) montre comment l'intervention d'une enseignante, demandant à ses étudiants japonais l'équivalent d'une expression anglaise (qu'elle s'efforce ensuite de répéter dans leur langue), permet de renverser ponctuellement les « identités situées » de chacun : l'apprenant passe au statut d'expert, l'enseignante à celui d'élève, et les participants se définissent, à cet instant, par leurs appartenances à des cultures et langues différentes. Ces basculements dans l'interaction viennent rappeler aux participants que les identités « situées » relèvent de conventions qui peuvent être transgressées, remettant en cause la rigidité des statuts induits par la situation de classe et rappelant que d'autres identités, plus personnelles, peuvent s'y manifester.

2.2. Maintenir l'intégrité du « soi »

Le surgissement d'identités autres que celle imposée par le contexte institutionnel s'explique aussi par la difficulté, pour tout individu, de cloisonner hermétiquement ses différentes identités. Comme le note Aguilar Ríó (2006 : 44), l'enseignant peut ne pas être prêt à (ou capable de) contenir « toute la complexité, toute la richesse de son "moi" personnel derrière son "moi" enseignant ». Il peut ressentir un besoin d'intégrité, une nécessité de ne pas laisser « trop de lui-même » en dehors de la classe – soit que certains aspects de sa personne soient considérés comme essentiels au maintien de sa cohérence identitaire, soit que leur expression soit perçue comme légitime dans la salle de classe. Tobin (2010 : 204) évoque ainsi la nécessité, pour l'enseignant, de maintenir une cohérence entre l'identité exprimée en classe et celle qui se manifeste hors de la classe : « Je révèle à mes étudiants autant d'informations que nécessaire sur mon histoire personnelle, mes expériences et mes valeurs pour ressentir une forme d'intégrité [...] : je n'enseigne jamais mieux que lorsque le "moi" que je donne à voir en classe n'est pas complètement déphasé du "moi" que je pense être hors de la classe [ma traduction]. »⁴

⁴ Citation originelle : *"I reveal to my students enough about my personal history, experiences, and values to feel a sense of integration and integrity. Let me put this another way: I teach most effectively when the self I perform in the classroom is not totally out of sync with the self I generally take myself to be in my non-teaching life [...] I feel compelled to reveal enough of myself to feel like myself"* (Tobin, 2010: 204).

Bannir complètement le « soi personnel » de la classe relèverait ainsi d'une tâche impossible : comment l'enseignant pourrait-il « exclure de lui-même les autres dimensions qui s'entrecroisent, s'entre-chevauchent en faisant écho l'une à l'autre » (Kaddouri, 2002 : 42) ? La tâche semble d'autant plus ardue que son identité personnelle transparait dans ses valeurs, son langage corporel ou encore son rapport à la langue qu'il enseigne : « Peut-on concevoir que l'enseignant ne soit pas l'énonciateur de cette langue et ne se manifeste pas par une façon personnelle de discourir ? » s'interroge ainsi Cicurel (2005 : 8). L'identité de locuteur (ou « expert ») d'une langue peut, finalement, s'avérer très personnelle : le matériau « langue », loin d'être désincarné, s'inscrit dans le « soi personnel » de l'enseignant.

2.3. La stratégie identitaire de l'enseignant

En outre, l'enseignant peut, délibérément, « activer » certains aspects de son « répertoire identitaire » personnel en classe. Le professeur, « individu-acteur » selon Lahire (1998), multiple et conscient de sa multiplicité, révèle ainsi différentes facettes de lui-même en fonction de son « projet identitaire ». En effet, chaque individu dispose, lors d'un contact avec autrui, d'options concernant ce qu'il veut montrer de lui-même : il organise sa présentation en fonction de l'impression qu'il veut faire (Aguilar Río, 2009). On peut même parler de « stratégie » identitaire et interactionnelle dans le sens où ces aspects peuvent être consciemment mobilisés, voire manipulés durant l'interaction en classe, en vue d'une fin à atteindre – ce que semblent confirmer les enseignants interrogés dans le cadre de ce mémoire, lorsqu'ils ont évoqué leur présentation d'eux-mêmes devant les apprenants. Pour ajuster l'image qu'il donne de lui-même, l'individu « interprète les attentes du groupe où il aspire à s'intégrer » (Aguilar Río, 2006 : 19). Cela ouvre une nouvelle question en lien avec les identités de l'enseignant : dans quelle mesure est-il amené à modifier ou manipuler son identité personnelle pour répondre aux éventuelles attentes des apprenants quant à la « personne » qu'ils imaginent derrière l'enseignant – notamment dans son statut de représentant d'une culture autre ?

3. Les identités culturelles de l'enseignant

3.1. L'enseignant, médiateur interculturel

L'enseignant peut ainsi être amené à mettre en scène son « altérité » en tant que représentant d'une culture différente, quitte à jouer sur « l'imaginaire [du] locuteur natif » présent chez ses apprenants (Cicurel, 2009). L'enseignant est en effet vu par l'apprenant comme « le relais nécessaire, le médiateur privilégié vers cette autre culture, celle dont il enseigne la langue » (Gohard-Radenkovic, 2004 : 11). En outre, Byram et al. (2002 : 15)

soulignent que le professeur de langue, médiateur entre les cultures, a pour mission de « faire naître des capacités, des points de vue et une prise de conscience » chez ses apprenants, tout autant, sinon plus que de transmettre un simple savoir sur sa culture d'origine. L'altérité qu'incarne l'enseignant, jusque dans ses dimensions les plus personnelles, peut permettre à l'apprenant « de se connaître en connaissant l'autre », de « développer un sentiment de relativité de [ses] propres convictions et valeurs, d'assumer [son] identité culturelle tout en reconnaissant celle des autres » (Windmüller, 2011).

La « mission interculturelle » de l'enseignant ne consiste donc pas à « expliquer » sa culture, comme s'il s'agissait d'un ensemble de connaissances objectives, mais plutôt à mettre en place les conditions d'une « rencontre interculturelle » véritable entre lui-même et les apprenants : une rencontre entre des manières de faire, de penser, de voir les choses différemment, qui amène l'enseignant comme les apprenants à envisager leurs propres pratiques et croyances sous un jour nouveau (Alaoui, 2010 : 7). Dès lors, le déploiement d'une identité personnelle de la part de l'enseignant, notamment dans ses aspects pouvant avoir une portée culturelle, semble être la condition nécessaire à toute rencontre interculturelle véritable en classe.

3.2. L'enseignant, porte-parole de sa culture

Par ailleurs, l'enseignant peut estimer qu'il fait partie de ses missions d'incarner et de promouvoir une certaine vision (généralement valorisante) de son pays. Derivry-Plard (2008 : 148) constate que les représentations que se forment les apprenants sur l'enseignant natif suivent souvent le schéma suivant : puisque ce dernier est du pays de la langue enseignée, il représente la culture du pays et en possède la connaissance. On passe ainsi de l'étape « il *connaît* la culture » à l'idée qu'« il *a* la culture » et par conséquent qu'« il *est* la culture ». Ainsi, les apprenants peuvent le prendre pour un « prototype de tout locuteur français » et tomber dans le piège de la généralisation. L'enseignant peut alors choisir d'aller dans le sens des apprenants en « jouant » sur cette représentation « par défaut » de son identité ou, au contraire, chercher à s'en distinguer en affirmant ses spécificités individuelles ou sa non-représentativité du « Français type » – ou encore alterner, non sans ambivalence, entre ces deux attitudes, comme nous le verrons dans la Partie III. Certains des enseignants interrogés ici reconnaissent ainsi une tendance à conforter les apprenants dans leurs attentes en se pliant à une image plus stéréotypée ou valorisante de leur identité française.

3.3. Le stéréotype, un outil identitaire ?

Le stéréotype, cet « outil collectif » et « lubrifiant social », permettrait, dans une rencontre entre des cultures différentes, de répondre au « besoin de rapporter ce que nous voyons à des modèles préexistants pour pouvoir comprendre le monde, faire des prévisions et régler nos conduites » (Amossy et Herschberg Pierrot, 1997 : 28). Dans la classe de langue, où l'on doit se familiariser avec une autre culture, le fait de se présenter dans son identité de « Français » permettrait ainsi d'établir rapidement des références communes et des « repères identitaires » au sein du groupe : la préexistence d'une sorte de « terrain de (re)connaissance » commun, entre les participants, paraît d'autant plus utile ou « rassurante » que la culture des apprenants est éloignée de celle de l'enseignant⁵.

Le recours au stéréotype peut ainsi permettre à l'individu de « proclamer son allégeance au groupe » qu'il est censé représenter (Amossy et Herschberg Pierrot, 1997 : 43). D'autant que l'enseignant peut avoir du mal à identifier ce qui, dans sa propre manière de vivre, de penser et d'être, le rend spécifiquement « français »⁶. Enfin, le stéréotype peut constituer un outil pour l'enseignant qui ne souhaite pas se dévoiler trop personnellement en classe : en lui fournissant un script pour « jouer au Français », le cliché lui permettrait de se raccrocher à des représentations déjà existantes et de déployer des identités « non institutionnelles » sans pour autant avoir à dévoiler de sa personne (Aguilar Río, 2006).

C'est souvent lorsqu'il endosse le rôle de « participant à l'interaction », lorsqu'il prend la parole à titre personnel, que l'enseignant rend manifestes les différents « répertoires identitaires » évoqués dans cette première partie. Pour reprendre les propos de Cicurel, ce que l'individu en classe « dit de lui, comment il interagit dans la présentation de soi, comment il relate des éléments biographiques, sont des données qui contribuent à la construction de son identité et à son rapport aux autres participants » (2002 : 7). Comment penser le rôle de l'enseignant en tant que participant à l'interaction ? Qu'est-ce que ce rôle implique pour l'enseignant en termes de « révélations de soi » ?

⁵ Comme c'est le cas des cultures asiatiques et française, qui font pour grande partie l'objet de ce mémoire.

⁶ Il serait intéressant d'étudier plus en profondeur selon quels critères chaque enseignant détermine ce qui est (ou non) « typiquement français » chez lui, sujet que nous évoquerons dans la Partie III, mais qui ne représente pas l'axe d'analyse principal de ce mémoire.

Chapitre 2. L'enseignant, participant à l'interaction à travers les « révélations de soi »

Le positionnement de l'enseignant en tant que participant à l'interaction implique une sortie de son rôle strictement institutionnel au profit d'une prise de parole qui l'engage à titre personnel – et qui le révèle donc, un tant soit peu, en tant qu'individu. Autrement dit, une « révélation de soi ». Comment définir ce terme, qui se trouve au cœur de notre réflexion ? Un aperçu de la littérature portant sur le sujet mettra en lumière les nuances et contrastes entre les définitions proposées, différences qui semblent se cristalliser autour des notions d'intentionnalité et d'authenticité.

1. La « révélation de soi », mode privilégié de participation de l'enseignant

1.1. L'enseignant, un acteur plus ou moins participatif

Le rôle de participant a pour particularité de faire passer le professeur du « statut d'expert » dans la langue enseignée à celui d' « individu qui livre une présentation de soi » (Aguilar Río, 2010). Ce rôle participatif semble être l'un des aspects de la fonction enseignante qui varie le plus d'un professeur à l'autre, davantage que ses rôles d'organisateur, de facilitateur ou d'animateur de l'interaction – fonctions qui paraissent mieux établies et plus consensuelles au sein de la communauté enseignante.

Après tout, l'enseignant est-il censé se positionner en tant que participant à l'interaction ? Pour Aguilar Río (2010), ce rôle fait bien partie des fonctions « canoniques » répertoriées dans la littérature en didactique des langues. Pourtant, parmi les enseignants qu'il observe, il note une forte variabilité du degré d'implication : si certains enseignants adhèrent totalement au rôle de participant, d'autres ne partagent jamais leurs vécus ni leurs avis en classe. Aguilar Río va même jusqu'à définir, sur la base de ses observations de cours, deux « types d'enseignement » : le premier est bâti autour de la langue enseignée, l'enseignant adhérant principalement aux rôles d'organisateur et facilitateur. Le second est construit autour du contact avec les participants, l'enseignant ayant davantage recours au rôle de participant et aux vécus personnels des uns et des autres. En fonction de la « flexibilité communicative » (Cicurel, 2005) propre à chaque enseignant, celui-ci aura donc une plus ou moins grande propension à « favoriser le plan de la langue ou celui de l'adresse à ses interlocuteurs », à « raconter des anecdotes [et] évoquer son expérience personnelle », à « user du registre affectif, amical, formel » ou à « laisser filtrer des façons de parler qui révèlent sa personnalité ou sa vie » (Cicurel, 2005 : 9).

1.2. La « révélation de soi » : historique et définitions préliminaires

Ces interventions de l'enseignant à titre personnel, que ce soit pour raconter un vécu, partager une opinion, exprimer un ressenti ou déployer une facette de son identité, constituent ce que nous désignerons désormais comme les « révélations de soi » de l'enseignant ("*teacher's self-disclosures*" dans la littérature anglaise). La question des « révélations de soi » a d'abord été étudiée en psychologie dans le cadre des relations interpersonnelles : elles ont ainsi été définies par Jourard (1971 : 2) comme « l'acte de révéler une information personnelle à autrui [ma traduction]. »⁷ Dans le domaine de la communication, Wheelless et Grotz (1976 : 47) ont conceptualisé les « révélations de soi » comme « tout message *sur "elle-même"* qu'une personne communique à autrui »⁸, insistant donc davantage sur le fait que ce partage d'informations revêt une dimension identitaire, révélatrice de la personne « elle-même ».

L'élargissement de l'analyse des « révélations de soi » aux pratiques de l'enseignant en classe a fait émerger de nouvelles définitions, prenant en compte les spécificités du contexte d'enseignement. Sorensen (1989 : 260) ajoute ainsi l'idée qu'il s'agit d'une information sur l'enseignant, liée ou non au contenu du cours, que les élèves sont « peu susceptibles d'apprendre par d'autres sources »⁹. Ainsi, ce qui ferait la particularité des « révélations de soi », par contraste avec d'autres types de propos tenus en classe, serait leur « unicité », en ce qu'elles ne sont pas « répliquables » : elles ne peuvent provenir que de *cet* enseignant, inscrivant l'interaction dans un « ici et maintenant » unique, dans un dialogue avec une personne singulière. En effet, si l'enseignant est bien entendu issu d'un parcours personnel qui le différencie de son collègue (Lahire, 1998), cette singularité ne devient véritablement apparente que lorsqu'il s'exprime à titre personnel.

2. La « révélation de soi », équilibre précaire entre le vrai et le faux

2.1. La « révélation de soi » : le critère de spontanéité

En lien avec ce qui vient d'être dit, les « révélations de soi » n'occuperaient-elles pas une place particulière dans l'interaction en classe en raison, si ce n'est de la réalité, du moins de l'impression de spontanéité qu'elles apportent à l'interaction ? Pourtant, parmi les

⁷ Définition originelle: "*the act of revealing personal information to others*" (Jourard, 1971 : 2).

⁸ Définition originelle: "*any message about the self that a person communicates to another*" (Wheelless et Grotz, 1976 : 47).

⁹ Définition originelle: "*teacher statements in the classroom about the self that may or may not be related to subject content but reveal information about the teacher that students are unlikely to learn from other sources*" (Sorensen, 1989 : 260).

professeurs interrogés dans le cadre de ce mémoire, certains ont affirmé avoir recours à des « révélations de soi » maîtrisées, répétées, suivant une narration plus ou moins fixe – voire, plus rarement, à des informations personnelles intégrées dans leurs supports de cours, par exemple sous forme d’image et de texte¹⁰. Les « révélations de soi » se prêtent alors à une forme de ritualisation. C’est un tel usage – stratégique, planifié et anticipé – que Mazer (2017) recommande d’ailleurs aux enseignants, à qui il conseille d’identifier, en amont de leur cours, les opportunités pour partager telle ou telle expérience personnelle.

Cependant, ces recommandations n’ont trouvé qu’un écho mitigé dans les témoignages que nous avons recueillis : les « révélations de soi » y ont souvent été présentées comme « spontanées », survenant « naturellement » dans le cours de l’interaction avec les apprenants. Dans la même veine, Cicurel (2005 : 3) estime que les prises de paroles individualisées susceptibles de « déranger l’ordre interactionnel » ont pour caractéristique d’être de la parole « fraîche », « authentique » et « non calquée sur des modèles ». Ces divergences d’opinions et de pratiques entre enseignants reflètent la nature ambiguë de la révélation personnelle en classe de langue : elle se situe dans une « communication paradoxale » (Cicurel, 2005 : 3), car elle répond à un double impératif ; à la fois découler d’un « parler naturel et spontané », de cette « parole fraîche » que nous venons d’évoquer, et en même temps être « didactisée » par l’enseignant et rendue accessible à un non-natif – en adaptant par exemple son débit, registre et intonation de parole.

2.2. La « révélation de soi » : le critère d’authenticité

Derrière la question de la spontanéité se pose, de manière sous-jacente, l’épineuse question de « l’authenticité » : une anecdote planifiée, préparée, répétée maintes fois, théâtralisée ou exagérée à des fins didactiques, peut-elle toujours être considérée comme une « révélation de soi » authentique de la part de l’enseignant ? En d’autres termes, le critère de « vérité » est-il déterminant pour définir une « révélation de soi » ? Il est possible de répondre à cette question en adoptant une perspective morale : Richards (2006 : 33) estime ainsi que la « légitimité pédagogique, interactionnelle et morale » des révélations personnelles dépend de l’authenticité de la rencontre : une personne qui feint un aspect de son identité serait ainsi « coupable de tromperie »¹¹. Dans leur étude des « révélations de soi de l’enseignant »,

¹⁰ Ces résultats semblent converger avec l’étude de Henry et Thorsen (2018) : seule une minorité des enseignants interrogés intégrerait leurs révélations personnelles dans leurs supports de cours.

¹¹ Citation originelle : “*The interactional, pedagogic and moral legitimacy of the sort of engagement I have proposed depends on the authenticity of the encounter: a person who feigns aspects of their transportable*

Henry et Thorsen (2018) montrent à cet égard que le critère d'authenticité est important pour les professeurs interrogés : pour une majorité d'entre eux, ce partage d'informations personnelles se base sur l'honnêteté. Cependant, pour Goldstein et Benassi (1994 : 212), l'« impression de vérité » produite par les révélations personnelles est plus importante que leur vérité intrinsèque : ils définissent en effet la « révélation de soi » comme le fait de partager des informations personnelles « de manière crédible et vraisemblable [ma traduction] ». ¹² Autrement dit, tant que l'effet produit par la « révélation de soi » sur l'audience reste identique, la question de sa véracité ne se poserait pas.

Même si elle permet de mieux cerner les dilemmes (parfois éthiques) auxquels les enseignants se trouvent confrontés lorsqu'ils s'engagent dans des révélations personnelles, la question de leur « vérité » ne trouve pas de réponse facile. En effet, en classe de langue, la frontière entre le vrai et le faux est mouvante : il y aurait même une « quasi-impossibilité de démêler les fils du réel et de la fiction, [...] un jeu subtil entre théâtre et vérité sans pour autant qu'il y ait [...] mensonge » (Cicurel, 1996 : 9). Même lorsqu'il tient un discours fictionnel, l'enseignant ne puise-t-il pas dans son vécu, ses valeurs et ses pensées authentiques ? Nous verrons, en Partie III, que cette ambivalence permet de mieux comprendre la pensée et les pratiques enseignantes en termes de « révélations de soi ».

3. La « révélation de soi », partage intentionnel ou « fuite » involontaire ?

3.1. La « révélation de soi » : le critère d'intentionnalité

Henry et Thorsen (2018) ont introduit un nouveau critère de définition, en prenant en compte les « révélations de soi » intentionnelles mais aussi non intentionnelles. En effet, celles-ci ne sont pas toujours voulues ou prévues, pouvant parfois prendre de court l'enseignant ou se manifester à son insu. Le langage non verbal de l'enseignant peut en outre exprimer des aspects de l'identité qui ne sont pas nécessairement « mis en paroles » : la tonalité de la voix, les rires, les expressions, le langage corporel sont autant de canaux à travers lesquels s'exprime un ressenti d'ordre personnel ou intime (Aguilar Río, 2010). A cet égard, l'image qu'il véhicule de lui-même échappe plus ou moins au contrôle du professeur. Même si notre étude se focalise sur la pensée enseignante – donc sur des processus essentiellement conscientisés et réfléchis par le professeur – nous verrons que la possibilité

identity (except when explicitly assuming a different identity as in role play situations or on stage) is guilty of deception” (Richards, 2006 : 33).

¹² Citation originelle : “*a teacher’s sharing of personal and professional information about himself or herself in a believable way*” (Goldstein et Benassi, 1994 : 212).

de « révélations de soi » moins maîtrisées ou non intentionnelles contribue à éclairer les croyances et pratiques des enseignants interrogés ici.

3.2. La « révélation de soi » : le critère émotionnel

Le surgissement de l'émotion en classe constitue l'un des risques liés au partage d'informations personnelles. Le recours au vécu introduit souvent une dimension « émotionnelle » dans le discours. Est-il d'ailleurs possible d'évoquer un sujet qui nous affecte ou nous concerne personnellement sans que le discours ne prenne une teneur émotionnelle ? Une certaine « charge affective » n'est-elle pas inhérente à toute « révélation de soi », même si elle reste latente ou imperceptible dans l'interaction ? Aguilar Río (2010) constate ainsi un changement de la qualité de la voix de certains enseignants – plus forte et plus expressive – lorsqu'ils partagent un vécu ou une opinion personnelle. Bien que cet aspect ne semble pas avoir été défini, dans la littérature, comme l'une des caractéristiques essentielles des « révélations de soi », il semble que ce critère puisse venir enrichir la définition qui en est proposée. En effet, la place particulière qu'occupent les « révélations de soi » dans les interactions en classe ne viendrait-elle pas, en partie, du fait que l'enseignant est plus vivant, animé et enthousiaste quand il s'exprime avec sa « voix personnelle » que lorsqu'il parle avec sa « voix didactique » ?

3.3. La « révélation de soi » : le critère d'intimité

Enfin, pour Lannutti et Strauman (2006 : 96), « les “révélations de soi” souhaitables en classe diffèrent de celles qui sont souhaitables dans une relation personnelle, les premières devant être plus illustratives que révélatrices. [...] Elles ne doivent pas brouiller la frontière professionnelle entre l'instructeur et l'étudiant [ma traduction] »¹³. De fait, Aguilar Río (2006 : 43) note que le recours au personnel en classe de langue reste souvent « superficiel » : « bien qu'il y ait [...] un recours fréquent à la vie intime des interactants, il semble s'agir essentiellement d'une exploitation superficielle et instrumentalisée, au service de l'interaction didactique ». Les enseignants de langue auraient ainsi tendance à partager des expériences personnelles plutôt formatées, relatives à des sujets relativement « neutres » comme leurs loisirs, leurs vacances, leur journée ou leurs goûts¹⁴.

¹³ Citation originelle: “*desirable classroom self-disclosure differs from self-disclosure that may be desirable in personal relationships because it should be more illustrative than revealing [...]it should not muddy the professional boundary between instructor and student*” (Lannutti et Strauman, 2006 : 96).

¹⁴ Nous montrerons néanmoins, dans la Partie III, que la notion de thème « neutre » est extrêmement subjective et peut varier grandement d'un enseignant à l'autre.

De grandes tendances se dessinent ainsi quant aux thèmes les plus communs des « révélations de soi » en classe : la majorité des enseignants semblent accepter de parler de leurs familles, amis et proches, ou de leurs intérêts et loisirs personnels (Henry et Thorsen, 2018 ; Rahimi et Bigdeli, 2016). Bien que cela semble plus discutable, Jebbour et Mouaid (2019) vont jusqu'à inclure les opinions, croyances et ressentis personnels parmi les thèmes considérés comme appropriés en classe de langue.

Notre analyse des témoignages recueillis pour ce mémoire confirme la prévalence des thèmes « légers » lors des « révélations de soi ». Cependant, même si les professeurs maintiennent une certaine superficialité dans leurs discours sur eux-mêmes, une dimension plus intime et affective peut parfois émerger dans les échanges. L'équilibre à trouver en termes de « limites » à ce partage peut alors donner naissance à de nouveaux dilemmes : même si l'enseignant se fixe des règles pour réguler ses « révélations de soi », cela ne l'empêche pas de redéfinir, en fonction du contexte interactionnel, quelles informations relèvent du « partageable » et du « non-partageable ».

Cet arbitrage dépendra aussi d'objectifs relationnels, affectifs ou pédagogiques. Ainsi, ce sont souvent des motivations d'ordre stratégique qui expliquent le recours aux « révélations de soi » des enseignants, en vue de produire un certain effet sur le déroulement de la classe, l'apprentissage des étudiants ou l'ambiance au sein du groupe classe.

Chapitre 3. Les « révélations de soi » : quels usages pour quels effets ?

Comme le note Cicurel (2013 : 27), « curieusement dans le cas de l'enseignement des langues étrangères, le soi devient une ressource du répertoire d'enseignement » : la personnalité elle-même est considérée comme une composante de ce répertoire. Les « révélations de soi » peuvent en effet être perçues comme un « outil didactique », susceptible d'être utilisé stratégiquement. Mais quels usages les enseignants en font-ils ?

1. Faciliter l'apprentissage de la langue

1.1. Le rôle d'exemplification : une vision trop restrictive

La réponse apportée à cette question s'est, un temps, limitée à une vision assez restrictive de leur utilité : illustrer les contenus abordés en classe. Dans la définition donnée plus haut par Lannutti et Strauman (2006 : 96), « les "révélations de soi" souhaitables en classe » auraient ainsi des fins « plus illustratives que révélatrices ». En réalité, différentes

études ont montré que les « révélations de soi » de l'enseignant ont plus qu'un simple rôle d'exemplification (Goldstein et Benassi, 1994 ; Cayanus et al., 2009) : elles peuvent contribuer à créer une atmosphère de partage en classe, établir une relation interpersonnelle avec (et entre) les étudiants, enrichir le cours de contenus nouveaux ou encore maintenir l'attention des apprenants (Rahimi et Bigdeli, 2016 ; Sanders, 2014).

A la lumière des entretiens d'enseignants réalisés dans le cadre de ce mémoire, il nous semble possible d'élargir encore les usages qui sont faits des « révélations de soi », certains professeurs y voyant par exemple un moyen de créer les conditions d'une rencontre interculturelle authentique en classe, ou de nouer un lien affectif avec certaines de leurs classes, idées que nous approfondirons dans la Partie III.

1.2. Permettre la contextualisation et la mémorisation

Les « révélations de soi » peuvent aussi servir à contextualiser le contenu linguistique du cours. Pour que la langue n'apparaisse pas comme un système abstrait, l'enseignant peut renvoyer à « l'ici » et au « maintenant », de sorte que les étudiants se sentent concernés et mémorisent mieux (Cicurel, 2011). Ces pratiques semblent assez répandues en classe, étant jugées efficaces pour accompagner l'apprentissage de la langue, à la fois par les enseignants et par les étudiants. Sanders (2014) a ainsi montré que les « révélations de soi » constituent, pour les apprenants, des moments d'intérêt renforcé, propices à l'acquisition. Elle cite ainsi les propos évocateurs d'un étudiant interrogé dans le cadre de sa recherche : « Certains mots de vocabulaire liés au mariage, je ne les oublierai jamais parce que notre enseignant nous avait raconté une histoire sur certaines traditions régionales d'un mariage où il est allé en Allemagne [ma traduction] » (Sanders, 2014 : 139).¹⁵ Sanders remarque par ailleurs que presque tous les étudiants interviewés étaient capables de se remémorer facilement un moment de forte implication et d'intérêt en classe : tous ces incidents étaient basés sur des « révélations de soi » directes ou indirectes des participants. Ceci semble donc bien confirmer leur utilité pour accompagner et nourrir l'apprentissage d'une langue.

2. Personnaliser les contenus linguistiques et culturels

2.1. Interpeller les apprenants

La « révélation de soi » paraît particulièrement efficace pour capter l'attention des apprenants : « Commencez votre leçon avec une histoire. Vous pouvez l'inventer, mais

¹⁵ Citation originelle: “*Certain wedding related vocabulary I will never forget because our TA told us a story about a certain regional tradition for a wedding he went to in Germany*” (cité par Sanders, 2014 : 139).

commencez votre cours avec une histoire, pour personnaliser le cours et susciter leur intérêt », ¹⁶ conseille ainsi l'une des enseignantes interviewées par Aguilar Río (2010 : 379). Cicurel (1998) met également en évidence l'effet « surprenant » du basculement vers le « 'je' personne » pendant le cours, un glissement énonciatif qui aurait pour effet un regain d'attention de la part des apprenants. Henry et Thorsen (2018) montrent aussi comment les « révélations de soi » peuvent être utilisées par les enseignants à des moments stratégiques, lorsqu'une baisse d'intérêt est perceptible chez les apprenants. Enfin, Tobin (2010 : 201) affirme qu'il révèle, pour sa part, des caractéristiques personnelles susceptibles de « maintenir une tension productive » dans la relation enseignant-élève. L'une des stratégies de l'enseignant consisterait ainsi à sélectionner des éléments de son identité capables d'éveiller la curiosité des apprenants.

De plus, les supports de cours traditionnels paraissent parfois impersonnels par contraste avec la qualité « réelle » du discours de l'enseignant : celui-ci peut, par le biais d'une prise de parole personnelle, insuffler de la vie dans son cours et donner une dimension « exclusive » à l'interaction, comme l'indique l'un des apprenants interrogés par Sanders (2014 : 129) au sujet des révélations personnelles de son enseignante : « Je trouve que c'est chouette parce que ça nous donne un aperçu de quelque chose qu'on n'aurait pas pu connaître normalement. Alors tu peux le chercher sur Google ou le lire mais à moins que... l'on ait l'opportunité de vraiment lui parler et qu'elle nous dise "C'est ce qui m'est vraiment arrivé..." [ma traduction]. » ¹⁷ La qualité d'« authenticité » inhérente aux « révélations de soi » de l'enseignant en ferait ainsi un outil précieux en classe.

2.2. Créer une rencontre entre les cultures

L'enseignant peut également avoir recours aux révélations personnelles pour enrichir le contenu thématique du cours, notamment culturel, en partageant des anecdotes sur la « culture cible ». Au-delà de cette simple *transmission* culturelle, l'enseignant est, comme nous l'avons vu, de plus en plus perçu comme un « médiateur entre les cultures » (Byram et al., 2002). Pour Aguilar Río (2013), il est donc judicieux que l'enseignant fasse appel à davantage de « révélations de soi » afin de mener à bien ce rôle de médiateur interculturel : pour permettre une confrontation directe, vécue et incarnée entre des manières d'agir, de

¹⁶ Citation originelle d'une enseignante, Janice, dans l'étude de Aguilar Río (2010 : 379): "Begin the lesson with a story. You can make it up, but begin the lesson with a story, to personalize or catch their interest."

¹⁷ Citation originelle: "I think it's neat because it gives us a look into something we normally would not be able to look into. Like you google and you can read, but unless... getting to actually talk to her and her telling us 'Well, this is what really happened to me' that is really neat." (cité par Sanders, 2014 : 129).

penser et d'appréhender le monde autres que les siennes, il paraît en effet indispensable que ce soit « en tant qu'eux-mêmes » que les participants interagissent. En d'autres termes, la mobilisation de l'identité personnelle des participants constituerait une condition *sine qua non* à toute rencontre véritablement interculturelle en classe de langue.

L'enseignant peut aussi avoir recours à d'autres « figures de l'altérité » que lui-même : « inviter », par le biais d'anecdotes, différents personnages sur la scène de la classe (amis, famille, collègues), introduisant ainsi des « morceaux de quotidien » qui font voyager les participants en dehors de la classe. Les anecdotes sur l'entourage peuvent ainsi être un bon moyen de dépasser les limites de l'immédiat et de pallier l'absence de représentants culturels autres que le professeur – qui peut peiner à incarner, seul dans sa salle de classe, toute la pluralité d'un pays ! L'enseignant devient alors un « sujet polyphonique » : derrière lui se trouvent d'autres personnages, des « énonciateurs absents ou cachés [qui] alimentent [sa] parole » (Cicurel, 1996 : 2).

3. Favoriser le relationnel entre participants

3.1. Encourager la participation

L'impact positif des « révélations de soi » sur la participation en classe a été mis en évidence par de nombreuses études (Goldstein et Benassi, 1994 ; Cayanus et al., 2003, 2009 ; Jebbour et Mouaid, 2019). Les observations de classe de DeWine, Bennett, and Medcalf (1978) ont aussi montré que les étudiants avaient tendance à partager davantage avec les enseignants qui avaient inclus des « révélations de soi » dans leur cours qu'avec ceux qui s'étaient limités à un discours à la troisième personne. Jebbour et Mouaid (2019) y voient même une technique efficace pour pallier un manque de participation en classe – ce qui a été confirmé par certains des enseignants que nous avons interrogés. Goldstein et Benassi (1994) ont expliqué ce phénomène par « l'effet de réciprocité » : l'enseignant étant souvent amené à solliciter les apprenants sur leurs vécus, leurs avis, leurs vies, il peut encourager cette dynamique de partage en dévoilant, lui aussi, des informations personnelles. De manière générale, les « révélations de soi » contribueraient à modifier la perception que les participants ont de l'espace interactionnel, créant « une atmosphère interpersonnelle » et « donnant une tonalité affective » à la classe (Goldstein et Benassi, 1994 : 212).

3.2. Elargir les pratiques interactionnelles

Ainsi, l'usage de « révélations de soi » permettrait de créer des espaces discursifs nouveaux dans la classe, élargissant les possibilités interactionnelles des participants et

conduisant à des modalités discursives proches de la conversation (Aguilar Río, 2010). En effet, la conversation se définit par une relation égalitaire entre les participants : pour parvenir à ce type d'interactions en classe, il faut que les apprenants puissent considérer l'enseignant comme un « partenaire de conversation » (Bigot, 1996). Les « révélations de soi » du professeur peuvent alors permettre de réduire la différence de statut entre enseignant et apprenants (Goldstein et Benassi, 1994). De plus, Richards (2006 : 30) montre que le déploiement d'identités non institutionnelles en classe donne lieu à des échanges plus poussés, plus impliquants, plus authentiques : « Introduire des identités transportables dans la classe de langue – s'impliquer en tant qu' 'amoureux de la nature' ou 'supporter de l'équipe de cricket anglaise' par exemple – et encourager les étudiants à faire de même peut avoir le pouvoir de transformer le type d'interaction qui a lieu en classe [ma traduction]. »¹⁸

Dans la recherche sur le FLE, cela a pu être défini comme des moments de « déritualisation », lorsque la communication naturelle fait « des trouées, des percées » (Cicurel, 1991). Il s'agit de « moments de parenthèses » (Moore et Simon, 2002), au cours desquels le contrat didactique est remis en cause et les participants se repositionnent dans leur identité et rôle interactionnel. A cet égard, on a beaucoup parlé des « tentatives de déplanification » initiées par l'apprenant (Cicurel, 1991, 2005 ; Moore et Simon, 2002) mais moins de celles provenant de l'enseignant. Or, dans nos observations de classe et dans les entretiens menés avec les enseignants, ceux-ci apparaissent comme des acteurs (et initiateurs) essentiels de la déritualisation.

3.3. Servir des fins non institutionnelles

Enfin, il serait réducteur de ne concevoir l'action enseignante qu'en termes d'objectifs pédagogiques. Richards (2006) plaide ainsi pour l'élargissement de la conception classique des rôles de l'enseignant et défend la légitimité d'interactions obéissant à des intentions autres que strictement pédagogiques, en lien avec des enjeux relationnels ou affectifs. En effet, la classe de langue est avant tout une « communauté d'apprentissage » à construire sur la base d'un vécu et de références partagés. Les révélations personnelles peuvent être un moyen de créer cette « micro-communauté » : l'enseignant peut par exemple se servir de ce qu'il connaît sur le quotidien des participants et sur ce que les apprenants

¹⁸ Citation originelle : “Introducing transportable identity in the language classroom — engaging as “nature lover” or “supporter of the English cricket team”, for example — and encouraging students to do the same may have the power to transform the sort of interaction that takes place in the classroom” (Richard, 2006 : 30).

savent de lui, pour provoquer le rire et détendre l'atmosphère. Aguilar Río (2010) relève ainsi que, dans les classes de langue qu'il a observées, les orientations vers le rire étaient plus fréquentes lorsque l'enseignant se livrait à des « révélations de soi ». Le rire peut d'ailleurs être perçu comme une fin légitime en soi, motivant certains partages personnels (Aguilar Río, 2010 : 393). A cet égard, et comme nous le verrons, plusieurs des enseignants interviewés dans le cadre de ce mémoire mentionnent le fait d' « être drôle » comme faisant partie de leurs missions en classe.

Enfin, les « révélations de soi » semblent jouer un rôle fondamental dans le développement de la relation entre le professeur et les apprenants (Sorensen, 1989 ; Tobin, 2010 ; Sanders, 2014) : les enseignants qui se révèlent davantage sont perçus comme plus humains, proches et accessibles par les étudiants (Sanders, 2014). Les « révélations de soi » peuvent aussi être conçues par l'enseignant comme un moyen de projeter une image positive de lui-même, de susciter l'amour et l'admiration des apprenants, comme le suggèrent certains des témoignages recueillis ici. Pour Hannoun (1989 : 147), l'enseignant tenterait même de « masquer [ses faiblesses] afin d'offrir aux élèves la meilleure image de soi », dans la perspective « de créer chez [eux] une approbation ou une admiration maximale. »

Chapitre 4. Les limites du partage : les risques du dévoilement de soi

Masquer ses faiblesses... Cette dernière idée implique de maintenir une forme de retenue dans l'usage des « révélations de soi ». Et de fait, de nombreux enseignants expriment une certaine réticence à « se révéler », malgré les effets positifs que nous avons mis en évidence. Comment expliquer cette retenue ? Quels sont les risques associés aux « révélations de soi » ? Que l'enseignant peut-il vouloir dissimuler de lui-même en classe ?

1. L'enseignant entre voilement et dévoilement de soi

1.1. L'enseignement, jeu d'acteur et de dissimulation

« L'enseignant nous paraît devoir voiler une part de soi dans l'exercice de ses tâches. Ce voile fera de son comportement un rôle qui ne saurait, à lui seul, refléter sa personne totale », affirme Hannoun (1989 : 11). La volonté de projeter une image positive et de mener à bien son « projet identitaire » en classe conduit le professeur à mettre en places des stratégies de « sélection » (voire de censure) identitaire. Pour s'adapter à son auditoire, l'enseignant « fait le tri » entre ses sous-identités, mettant en avant celles qui correspondent aux attentes (perçues) des apprenants et éclipant celles jugées incompatibles avec son rôle

(Aguilar Río, 2009 : 8). Certains aspects de son identité pourront ainsi être jugés appropriés ou valorisants en classe de langue, tandis que d'autres seront passés sous silence, afin de préserver sa « face » et de maintenir une « séparation des audiences » (Goffman, 1959).

Hannoun (1989 : 144) va même jusqu'à parler d'une « duplicité » chez l'enseignant, à savoir « la conscience qu'il a d'une certaine dualité de sa personne ». Porcher (1984 : 78) utilise lui l'image du « pédagogue acteur », qui fonctionne « sur le mode de la duplicité, du double jeu, du masque, du déguisement, de l'illusion, de la feinte ». Nous verrons que, si l'image de l'acteur est reprise spontanément par la plupart des enseignants interrogés ici pour décrire leur « soi enseignant », cette représentation de leur rôle n'est pas nécessairement incompatible avec le sentiment de « rester soi-même » en classe : le rôle d'enseignant impliquerait plutôt de se situer dans un entre-deux permanent entre « être soi » et « être différent ». Ainsi, le déploiement de « répertoires identitaires divers et distincts » en classe n'empêcherait pas le sujet de conserver un « soi » homogène (Aguilar Río, 2009 : 1).

1.2. L'enseignant face au risque du jugement

Néanmoins, tous les enseignants ne sont pas nécessairement à l'aise dans ce « jeu d'équilibriste », et certains peuvent, comme nous le verrons, estimer que le risque de se dévoiler en classe est trop élevé. En effet, en se positionnant en tant que personne, l'enseignant peut être jugé en fonction de critères qui ne se rapportent plus à son « identité située » mais à des critères d'ordre personnel, social, éthique (Aguilar Río, 2009). Il peut alors décider de censurer toute « révélation de soi », afin de s'épargner des situations de « remise en cause identitaire » – lorsqu'une identité inadéquate devient apparente, ne correspondant pas à l'image que l'individu veut donner de lui-même (Aguilar Río, 2009).

Pour l'enseignant, laisser voir sa face plus « humaine » peut de plus fragiliser son rôle institutionnel : il pourrait par exemple perdre l'autorité ou la légitimité que lui confère son statut, suite au dévoilement d'informations « en deçà de son rôle d'enseignant » (Aguilar Río, 2009 : 6). Le professeur peut donc volontairement dissimuler certains aspects de son identité qui pourraient être jugés négativement par les apprenants¹⁹. A cet égard, Richards (2006) reconnaît qu'en fonction du contexte d'enseignement, il peut être souhaitable de mobiliser uniquement les « identités situées » d'enseignant et d'élèves, sans mettre en jeu l'identité personnelle du professeur, par exemple si ce dernier doit maintenir la discipline.

¹⁹ Les aspects perçus comme pouvant conduire à un jugement négatif pouvant aller très loin, selon la sensibilité personnelle de l'enseignant, comme nous le verrons dans la Partie III.

2. Les conflits entre rôle personnel et mission d'enseignement

2.1. Conversation ordinaire en classe : la culpabilité de l'enseignant

Les « révélations de soi » peuvent s'accompagner d'une forme de culpabilité de l'enseignant, face à la rupture du contrat didactique. Le surgissement du « soi personnel » en classe, par exemple lorsque l'enseignant partage une anecdote, semble en effet lui donner l'impression de glisser vers une discussion ordinaire ; de ne pas accomplir son métier, qui est d'enseigner (Cicurel, 1993 : Bigot, 1996). Ainsi, parmi les enseignants interrogés dans le cadre de ce mémoire, la question de la légitimité et de la pertinence de récits d'ordre personnel a régulièrement été mentionnée. La crainte qu'une anecdote puisse paraître déplacée en classe a été évoquée, à la fois dans les témoignages recueillis ici et dans la littérature sur le sujet. Lannutti et Strauman (2006 : 96) suggèrent ainsi que la pertinence de la « révélation de soi » vis-à-vis du contenu abordé en classe est cruciale : « Des révélations de soi qui ne seraient pas liées au contenu du cours pourraient apparaître comme hors de propos ou inappropriées en classe [ma traduction]. »²⁰

En outre, l'enseignant peut ressentir « l'impératif pédagogique » d'apporter des connaissances linguistiques aux apprenants lorsqu'il se livre à une « révélation de soi », ce qui va en limiter la portée et la nature : la « révélation de soi » devra, pour être valable, s'intégrer dans le programme de cours et fournir des outils pratiques aux apprenants – ce qui suppose en général qu'elle ait lieu en « langue cible ». Ainsi, pour certains des enseignants interrogés, il est préférable de limiter les « révélations de soi » afin d'éviter le passage à l'anglais – avec pour contrepartie, semble-t-il, un relationnel moins fort avec les classes de petits niveaux, où les échanges interpersonnels deviennent de fait plus limités. L'objectif linguistique prévaut alors, dans l'arbitrage que fait l'enseignant, sur l'objectif relationnel au sein du groupe classe.

2.2. Partage d'opinions : l'impératif de rester neutre

En outre, les « révélations de soi » peuvent amener l'enseignant à partager son avis personnel, ce qui peut être problématique en classe. Les prises de position pourraient parasiter les échanges ou faire perdre de vue à l'enseignant son rôle de facilitateur de la communication. Certains enseignants sont ainsi défavorables à toute implication personnelle et émotionnelle, une telle posture leur apparaissant « non justifiable pédagogiquement

²⁰ Citation originelle: « *self-disclosures that are not related to course material may appear out-of-place or inappropriate for the classroom setting* » (Lannutti et Strauman, 2006 : 96)

parlant » (Richards, 2006 : 33). Ces propos font écho à la plupart des témoignages recueillis dans le cadre de ce mémoire, qui insistent sur l'attitude de neutralité et d'acceptation que le professeur devrait, en théorie, adopter en toute circonstance. Ses principes, idées ou convictions – aussi fondamentales soient-ils pour son « moi personnel » – devraient rester en dehors de l'espace classe pour lui permettre de mener à bien son rôle d'organisateur de l'interaction (Aguilar Río, 2006).

A cet égard, certaines opinions sont davantage sujettes à censure de la part des enseignants, notamment celles liées aux croyances et affiliations religieuses ou politiques (Cayanus et Heisler, 2013). Les relations personnelles intimes apparaissent aussi comme un thème « tabou » en classe (Rahimi et Bigdeli, 2016). Le statut de l'émotion semble ici tout particulièrement problématique : quelle place accorder à l'expression d'émotions fortes, intimes ou perçues comme « négatives », en cours de langue ?

3. Le risque émotionnel et relationnel

3.1. Sujets sensibles : le risque émotionnel

Comme le souligne Cicurel (1998), le « risque émotionnel » est élevé en classe de langue : des thèmes variés, liés à la vie privée des participants, franchissent la porte de la classe et peuvent susciter des réactions affectives. Le rapport aux relations de couple, à la sexualité, au corps, voire même des thèmes qui peuvent sembler anodins (amis, famille, âge...) peuvent provoquer la gêne, la colère, la tristesse – émotions qui pourraient venir perturber le cours et ne pas pouvoir être gérées par le professeur.

Face à ce risque, l'enseignant tente en général d'éviter les sujets qui pourraient susciter, chez lui ou chez les apprenants, une réaction émotionnelle trop forte. Il va également avoir tendance à censurer ses ressentis intenses ou négatifs. L'expression d'émotions personnelles négatives de la part de l'enseignant est en effet mal perçue par les apprenants (Sorensen, 1989 ; Lannuti et Straumann, 2006). Cette crainte du surgissement d'émotions négatives ou difficilement contrôlables en classe a également fait surface dans les différents entretiens menés, posant la question du contrôle émotionnel que l'enseignant peut vouloir exercer sur ses révélations personnelles.

3.2. Acceptabilité des « révélations de soi » : le contexte d'enseignement

De plus, la dimension « sensible » et potentiellement « choquante » associée aux « révélations de soi » varie en fonction des contextes culturels : les normes, les attentes, la perception du niveau « limite » d'intimité et de l'acceptabilité de certaines « révélations »

ne sont pas les mêmes d'un pays à l'autre (Lannutti et Strauman, 2006). Rahimi et Bigdeli (2016) insistent sur le fait que les révélations personnelles doivent être utilisées en étant particulièrement attentif au contexte d'enseignement. La grande majorité des enseignants qu'ils ont interrogés ont d'ailleurs estimé qu'il fallait prendre en considération les origines et la sensibilité culturelle des étudiants avant de se livrer à des révélations personnelles.

D'autres critères relatifs au public d'apprenants (âge, niveau d'apprentissage, etc.) peuvent influencer sur le recours aux « révélations de soi ». Le contexte politique et institutionnel d'enseignement joue également sur la possibilité et la volonté des professeurs de dévoiler des informations personnelles : ils éviteront de trop partager si cela risque de se retourner contre eux ou de porter dommage à leur crédibilité (Rahimi et Bigdeli, 2016).

A l'issue de cet état des lieux de la recherche, nous avons mis en évidence le fait que l'enseignant se définit, au-delà de son identité située et institutionnelle, par les identités multiples qu'il peut donner à voir – ou au contraire tenter de garder secrètes – en classe de langue. En adoptant le rôle de « participant », l'enseignant s'implique dans l'interaction avec les apprenants à travers une prise de parole personnelle. Emerge alors un nouveau « type » de discours : les « révélations de soi ». Celles-ci apparaissent comme un outil à double tranchant. D'un côté, leurs vertus en classe de langue semblent nombreuses : intérêt renforcé des apprenants, motivation et participation plus élevées, création d'un relationnel au sein du groupe classe, facilitation de l'apprentissage... Pourtant, les « révélations de soi » ne sont pas exploitées par tous les enseignants, et sont souvent mal – ou trop peu – mises à profit (Cayanus et al., 2009 ; Jebbour et Mouaid, 2019).

Et pour cause, le recours à un discours personnel en classe peut s'avérer particulièrement risqué pour le professeur. D'une part, comme le souligne Richards (2006 : 30), cela peut exiger de l'enseignant une implication personnelle beaucoup trop importante, notamment en termes émotionnels, relationnels et moraux, et conduire à un chevauchement entre des identités incompatibles. D'autre part, les risques de surgissement de l'émotion, de fragilisation du statut enseignant, de jugement négatif porté sur son identité personnelle, de non pertinence – voire de contre-productivité – des « révélations de soi » pour l'apprentissage de la langue peuvent détourner l'enseignant de cette pratique.

Cette première partie a ainsi mis en exergue les différents points de tension, les divergences et les contradictions qui se cristallisent autour des « révélations de soi » de

l'enseignant. En effet, ce dernier se retrouve régulièrement face à des dilemmes lorsqu'il envisage de « se dévoiler ». Il s'agit de « situations perçues par l'enseignant comme étant problématiques, dans lesquelles des croyances, des buts ou des indices contradictoires entrent en compétition », prenant parfois la dimension d'un « conflit d'ordre éthique » entre des valeurs jugées équivalentes (Wanlin et Crahay, 2012 : 24-27). Lorsqu'il recourt aux « révélations de soi », l'enseignant se trouve ainsi confronté à un arbitrage constant entre des alternatives pouvant lui paraître difficilement conciliables : se positionner entre identité « située » d'enseignant et identités « transportables » personnelles ; trouver un équilibre entre « sélection identitaire » et maintien d'une intégrité du « soi » ; être fidèle à soi-même ou s'adapter aux attentes des apprenants ; réconcilier rôle de participant et devoir de neutralité ; osciller entre prise de parole « fraîche », spontanée, sincère ou récit préparé, théâtralisé, fictionnalisé ; trouver un juste milieu entre superficialité et intimité des échanges en classe...

Face à ces conflits de devoirs, ces « nœuds décisionnels », l'enseignant va tenter de trouver des compromis. Il sera alors intéressant de mettre en lumière les pistes de réflexion et les solutions éventuelles suggérées par les enseignants interrogés. Comment se positionnent-ils face aux dilemmes identifiés – et les perçoivent-ils comme tels ? Selon quels critères et croyances arbitrent-ils face à ces choix parfois inconciliables ? Enfin, comment résolvent-ils ces dilemmes : parviennent-ils à trouver des compromis satisfaisants ?

Ainsi, ce mémoire a pour objectif de mettre en lumière les perceptions et les croyances des enseignants au sujet des « révélations de soi », sur la base d'une série d'entretiens menés avec différents professeurs de FLE. Nous espérons apporter une humble contribution à la compréhension de la « pensée enseignante » en lien avec les « révélations de soi » du professeur, pour mieux appréhender les usages qu'il en fait, les raisons qui motivent ces choix et les facteurs qui peuvent l'en détourner.

Partie 2

-

**Contexte et méthodologie : Une recherche qualitative et
compréhensive pour appréhender la pensée enseignante**

Cette partie s'attache à définir la posture de recherche adoptée pour mener à bien ce mémoire. Toute activité de recherche relève en effet de principes épistémologiques, théoriques et méthodologiques dont il faut rendre compte, de manière à valider les connaissances produites, mais aussi à interroger leurs fondements et leur construction (Charmillot, 2020). La définition d'une posture de recherche pose la question des principes, des concepts et des méthodes qui ont permis la production des connaissances présentées : Quels ont été la genèse et le cheminement de ce projet de mémoire ? Dans quel paradigme de recherche s'inscrit-il ? Sur quel(s) type(s) de données s'appuie-t-il, et dans quelles conditions ces données ont-elles été produites ? Enfin, quels sont les limites et les risques inhérents à l'approche retenue pour étudier les « révélations de soi » des enseignants ? Telles sont les questions auxquelles nous nous efforçons ici de répondre.

Chapitre 5. La démarche de recherche

Il convient, dans un premier temps, d'explicitier le paradigme de recherche et les choix méthodologiques ayant présidé à la réalisation de ce mémoire : autrement dit, les questionnements qui lui ont donné naissance et la posture de recherche qui a été adoptée pour tenter de répondre à ces interrogations.

1. La genèse du projet

1.1. Les « facettes du 'soi-enseignant' » : une première approche du sujet

Ce mémoire de recherche trouve son origine dans un premier travail, réalisé en binôme avec Pauline Wolf, dans le cadre du Master 2 de Didactique des langues²¹. Nous avons, pour ce projet, réalisé des observations de classe auprès d'un enseignant de FLE – que nous nommerons dorénavant Paul²². En nous penchant sur la retranscription des interactions en classe, nous avons été frappées par l'abondance de références personnelles auxquelles cet enseignant se livrait, dévoilant différentes facettes de sa personnalité, éléments de son quotidien ou ressentis personnels à la classe. Le phénomène observé nous avait semblé revêtir suffisamment d'importance pour faire l'objet de notre analyse – et ce

²¹ Ce premier travail de recherche, dans le cadre du cours « Agir Professoral », a donné lieu à un dossier intitulé « Les différentes facettes du 'soi-enseignant' : étendue et objectifs des 'révélations de soi' » (Alice Le Gall et Pauline Wolf, année universitaire 2018-19).

²² Tous les prénoms ont été remplacés dans notre analyse afin de respecter l'anonymat des participants.

d'autant plus que le thème des « révélations de soi » de l'enseignant semblait n'avoir été que peu abordé dans la littérature sur la didactique du FLE.

Le choix de notre angle d'analyse avait découlé des observations de classe : les révélations personnelles de l'enseignant laissaient clairement transparaître différentes facettes de son identité – en lien avec sa formation universitaire, son statut familial, ses origines géographiques. La pertinence de cet angle d'analyse avait été confirmée lors de notre entretien avec Paul. Interrogé sur les « traits de sa personnalité » mis en avant, ce dernier avait ainsi explicitement évoqué les différents « personnages » qui constituaient son identité et se manifestaient en classe :

Paul : Bah beaucoup le papa [...] Le Français, le Parisien, le provincial, l'historien, tous les petits le scientifique, le littéraire tous ces petits personnages qui font ma personnalité. Je fais un cours sur l'identité comme ça, avec tous les personnages qui constituent notre identité.

Ce premier travail s'était donc focalisé sur le déploiement des différentes facettes du « soi-enseignant », en s'intéressant à l'étendue et aux objectifs des révélations personnelles. Après la rédaction de ce dossier, il m'est apparu que le thème des « révélations de soi » était loin d'être épuisé et qu'il méritait une analyse plus approfondie.

1.2. Elargir l'analyse : nouveaux questionnements sur les « révélations de soi »

En effet, si cette étude de cas, centrée exclusivement sur le personnage de Paul, avait permis de répondre à certaines de nos questions, de nouvelles interrogations ont émergé suite à ce travail : à quel point ces pratiques de « révélations de soi » étaient-elles répandues au sein de la communauté des enseignants de FLE ? Je les employais pour ma part depuis le début de mon parcours d'enseignante, de manière à la fois spontanée et « stratégique », et les observations de classe réalisées auprès de Paul m'avaient confortée dans l'idée que leur usage pouvait être bénéfique et productif en cours de langue. Ce point de vue était-il minoritaire ou partagé parmi les enseignants de FLE ? Pour les enseignants ayant l'habitude de livrer des informations personnelles en classe, l'usage était-il le même, en termes d'étendue, de thèmes abordés et d'objectifs ? Au contraire, cette pratique était-elle sujette à variabilité, voire à débat, entre les enseignants ? Pourquoi les enseignants seraient-ils réticents à l'idée de se livrer en classe ?

Pour apporter des réponses à ces interrogations et les appréhender dans une perspective plurielle, j'ai recueilli, dans le cadre de ce mémoire, les témoignages de cinq nouveaux enseignants de FLE. Loin de limiter mon questionnement aux « facettes de l'identité » déployées en classe, thème qui avait paru pertinent pour analyser les pratiques

de Paul, j'ai souhaité laisser la possibilité à de nouvelles perspectives d'émerger, en lien avec la pensée et les vécus idiosyncratiques des enseignants interrogés. Ainsi, mes hypothèses de recherche se sont définies de manière progressive, tout au long du processus d'enquête, dans le « dialogue indirect » qui s'est créé entre les témoignages recueillis.

2. Une démarche de recherche compréhensive

2.1. Le paradigme de recherche : inductif, qualitatif et compréhensif

Les témoignages que j'ai recueillis n'ont pas été conçus comme « une instance de vérification d'une problématique préétablie », mais comme « le point de départ de cette problématisation » (Kaufmann, 1996 : 20). La richesse de ces échanges m'a permis de développer une vision plus nuancée des enjeux liés aux « révélations de soi » de l'enseignant. Ecouter différents collègues s'exprimer sur la question m'a conduit à interroger mes propres représentations en tant qu'enseignante, qui attribuait une valeur essentiellement positive à ce type de partage en classe. Les témoignages recueillis ont mis en lumière les risques et les limites d'une telle pratique, sujet qui n'avait été qu'esquissé lors de mes observations de terrain auprès de Paul. De plus, mon travail s'est recentré sur l'analyse de la pensée enseignante, davantage que sur les pratiques observables en classe : comment les professeurs appréhendent-ils cette modalité de présentation de soi, selon quels principes règlent-ils leurs comportements, comment expliquent-ils leur usage des révélations personnelles ?

La réalisation de ce mémoire a donc reposé sur un raisonnement inductif, dans l'optique de « faire advenir avec les autres ce qu'on ne pense pas, plutôt que de vérifier sur les autres ce qu'on pense » (Laplantine, 1995 : 86). Ainsi, les « thèmes » et les termes de l'analyse ont en grande partie émergé du discours des enseignants, dans le respect de l'approche compréhensive, orientée vers la perspective des participants (Anadon et Guillemette, 2007). La posture de recherche compréhensive cherche en effet à « dégager la logique des conduites individuelles et collectives » en mettant au jour « les significations que chacun d'entre nous attribue à son action (que veut l'acteur, quels buts veut-il atteindre, quelles sont ses conceptions des attentes des autres... ?) » (Charmillot et Dayer, 2007 : 132). Dans le cadre de ce travail, une méthodologie de recherche qualitative semblait donc toute indiquée pour identifier les valeurs, les représentations et les significations qui entourent les « révélations de soi » en classe.

2.2. Analyser la pensée des enseignants à travers leur discours

En termes de recherche qualitative, Cambra Giné (2003) distingue deux types de données donnant accès aux croyances des enseignants : d'une part, les observations de classe, qui permettent d'appréhender leurs comportements en situation d'interaction ; d'autre part, des données « introspectives et déclaratives » obtenues grâce à des entretiens. Si les premières renseignent essentiellement sur ce qu'ils font en classe, ce sont les dernières qui nous informent plus directement sur leurs représentations par rapport à leurs propres actions et à leur métier. C'est sur ces données « introspectives et déclaratives », ponctuellement illustrées d'observations de classe, que s'appuie ce mémoire.

En effet, les paroles des enseignants en entretien laissent régulièrement filtrer ce qui a été défini, dans la littérature, comme leurs « croyances », leurs « principes pédagogiques » ou leurs « théories implicites » (Wanlin et Crahay, 2012). Comme le soutient Cicurel, « personne n'enseigne sans avoir un modèle, souvent implicite d'ailleurs, à propos de ce qu'il faut faire et de comment il peut le mettre en œuvre » (2014 : 392). Cette démarche de recherche repose donc, en partie, sur la capacité réflexive de l'interviewé ; sur l'idée que, au même titre que tout autre aspect de son « répertoire » de savoirs et de croyances, les perceptions liées aux « révélations de soi » peuvent être conscientes et verbalisées par les enseignants. Ces derniers ont parfois des opinions déjà élaborées sur les questions abordées en entretien, opinions dont les traces peuvent apparaître dans le discours : « Les mises en mots de l'action que sont les verbalisations font apparaître des traces du répertoire de l'enseignant » (Cicurel, 2014 : 392). Dès lors, le chercheur n'est pas là pour dévoiler des vérités que l'acteur méconnaîtrait, mais plutôt pour l'aider à verbaliser ses pensées et à « cartographier » ses croyances (Aguilar Rio, 2010 : 222).

2.3. Co-construire la pensée enseignante pendant l'entretien

Pour autant, le rôle de l'enquêteur ne saurait se limiter à « recevoir » les pensées « toutes prêtes » des enseignants, comme si ces dernières préexistaient telles quelles à l'interaction. Au contraire, les entretiens sont ici considérés dans une perspective constructiviste : « les discours sont vus comme une co-construction de la réalité par les enquêteurs et les enquêtés » (Charmillot et Dayer, 2007 : 136). J'ai ainsi intégré à ma réflexion les catégories de pensée qui ont émergé de leurs propos, certaines notions introduites par les enseignants en venant d'ailleurs à imprégner ma propre pensée – sans que j'en sois nécessairement consciente sur le moment. Cela m'a amenée, par exemple, à redéfinir ma conception initiale des « révélations de soi » comme un phénomène uniquement

verbal. Je me suis ainsi « approprié » les idées émises par les enseignants interrogés et je me suis efforcée, pour rendre compte de leur pensée, de reprendre les termes qu'ils ont jugés pertinents pour décrire leurs vécus. Plus encore, je me suis faite leur « porte-parole » en relayant certaines de ces idées dans les entretiens, ce qui a permis de créer un « dialogue » indirect entre les enseignants et de confronter des pratiques et croyances parfois divergentes, comme nous le verrons plus bas.

La « co-construction » du discours va dans les deux sens : j'ai aussi amené au sein de l'entretien mes propres « catégories de pensée » et, probablement, certains présupposés implicites qui ont dû influencer sur le cours de l'interaction. Comme le soulignent Anadon et Guillemette (2007), il serait illusoire de croire que le chercheur peut se défaire entièrement de ses préconceptions et être « totalement 'vierge' de tout a priori » lorsqu'il mène un entretien : il lui est ainsi difficile de « faire complètement abstraction de ses 'préjugés' et de sa perspective théorique (ou de sa sensibilité théorique), c'est-à-dire de l'angle sous lequel il appréhende les phénomènes à l'étude » (Anadon et Guillemette, 2007 : 33). Ainsi, certaines idées ou catégories de pensée ont nécessairement présidé à la définition de mon sujet et orienté les questions que j'ai posées aux enseignants. Les concepts que je leur ai proposés, à commencer par l'idée-même des « révélations de soi », ont sans doute influencé la façon dont ils ont pensé et verbalisé leurs pratiques, une influence que l'enquêteur se doit de prendre en compte lors de l'analyse.

Ainsi, le recours à l'entretien comme principale source de « production de connaissances » requiert une explicitation de la manière dont ces échanges ont été préparés et menés et une réflexion, de la part du chercheur, sur les risques inhérents à ce type d'enquête – thèmes que nous abordons dans ce sixième chapitre.

Chapitre 6. Le terrain de recherche

Initié par des observations de classe, et poursuivi grâce à des entretiens d'enseignants, ce travail de recherche s'appuie sur deux types de corpus : les entretiens d'enseignants y jouent un rôle prépondérant – puisque mon attention s'est dirigée, dans le cadre de ce travail, vers les perceptions, objectifs et croyances qui guident l'agir professoral – tandis que l'analyse des interactions en classe occupe une place plus réduite, complémentaire.

1. Le premier terrain de recherche : les observations de classe

1.1. Présentation du terrain

Les observations de classe qui ont permis l'émergence de mon thème de recherche ont été réalisées dans le cadre de cours de FLE donnés à la « Sciences Po Summer School » à Paris, en juillet 2019. Il s'agit d'une école d'été accueillant des étudiants internationaux venus étudier le français, en cours intensifs de quatre semaines²³. Au total, 15 heures de cours ont été observées, et 3 heures de cours enregistrées. Les trois heures de classe enregistrées constituaient la troisième séance, s'intitulant « Paris Je t'aime », d'un cours de niveau A2, auprès d'un groupe de dix apprenants de nationalités variées, âgés de 19 à 22 ans. La prise de notes est venue compléter l'enregistrement audio en permettant de rendre compte des expressions, de la gestuelle et des mouvements des participants. Certains extraits des retranscriptions audio ont été réutilisés ponctuellement dans ce mémoire, pour illustrer différents aspects de la pensée enseignante. Cependant, ils ne constituent pas le matériau principal de l'analyse, qui s'appuie essentiellement sur les données « introspectives et déclaratives » recueillies lors des entretiens.

L'enseignant observé exerçait ce métier depuis douze ans, après une formation en histoire et en didactique du FLE. Les observations réalisées au sein de sa classe ont été complétées par un entretien Skype de 30 minutes, une semaine après la fin des observations. Cet entretien a permis de revenir sur plusieurs épisodes du cours enregistré : nous avons demandé à Paul d'explicitier ses ressentis, ses objectifs et ses réflexions concernant certaines des « révélations de soi » observées, afin de les resituer dans le cadre plus général de ses pratiques et de sa « philosophie » d'enseignement²⁴. Néanmoins, certains des extraits utilisés ici n'ayant pas été évoqués lors de cet entretien, l'analyse que j'en ai faite a davantage sollicité mes capacités interprétatives que lorsque je me suis appuyée sur les verbalisations des enseignants.

1.2. Le mode d'observation

Pour réaliser ces observations de classe, j'ai adopté une posture désengagée : je n'avais pas prévu d'intervenir dans le groupe, me contentant de noter et enregistrer les comportements et les interactions. Cependant, par sa présence même, le chercheur perturbe le groupe et distord *de facto* les données qu'il recueille (Labov, 1976). Et ce d'autant plus

²³ Plus d'informations sur le site web www.sciencespo.fr/summer/fr/content/langue-francaise.html

²⁴ Il ne s'agissait pas pour autant d'un entretien d'auto-confrontation, mais plutôt d'un entretien semi-directif au cours duquel nous avons évoqué certains des épisodes de classe observés.

que, malgré ma volonté initiale de rester en retrait, je me suis parfois retrouvée impliquée à titre de participante dans l'interaction en classe. Paul a en effet, à plusieurs reprises, sollicité mon opinion ou ma participation, ce qui a pu donner lieu à des confrontations de points de vue, notamment sur les différentes manières d' « être français ». Mon propre vécu est ainsi parfois entré en contradiction avec celui de l'enseignant, venant perturber, on peut le supposer, ses tentatives de présenter une certaine image du « Français »²⁵. Paul est d'ailleurs revenu spontanément sur ces épisodes lors de l'entretien, pour les présenter comme ayant eu un impact positif sur le cours :

Paul : j'aime bien avoir quelqu'un dans ma classe j'pense qu'on serait que ce serait vachement mieux d'être deux trois personnes dans la classe je j'pouvais... questionner Alice quand elle était dans ma classe pour avoir un point de vue et un point de vue contradictoire aussi c'est vachement intéressant ça c'est arrivé à plusieurs reprises et c'est génial ça de dire ah bah non c'est pas vrai... et voilà on n'est pas... mon mon vécu de Français n'est pas ton vécu de Française qui est pas le tien non plus Pauline enfin voilà quoi c'est vachement bien en fait.

Enfin, n'ayant assisté qu'aux deux premières semaines de cours, j'ai manqué une partie de l'histoire relationnelle de la classe qui s'est établie sur les trois semaines et demie qu'a duré la session. Paul mentionnera d'ailleurs, dans son entretien, que certains étudiants se sont ouverts sur des sujets parfois intimes après mon départ. Ainsi, il n'est pas exclu que ma présence ait affecté le comportement de Paul, comme celui des apprenants, en termes de « révélations de soi ».

2. Le deuxième terrain de recherche : les entretiens d'enseignants

2.1. Le profil des enseignants interrogés

A ce premier corpus est venu s'ajouter celui constitué grâce à une série d'entretiens auprès d'enseignants de FLE. Ceux-ci ont été réalisés (et enregistrés au format audio) entre février et avril 2020, auprès de différents professeurs basés à Hong Kong, mon lieu de résidence. Il est bon de préciser que je les connaissais tous avant de mener ces entretiens, sans pour autant avoir de relations très proches avec eux ou être familière avec leurs pratiques d'enseignement. A cet égard, les entretiens ont révélé des habitudes très variées d'un enseignant à l'autre, en termes de croyances et d'usages liés aux « révélations de soi », une diversité également présente dans leurs parcours : certains étaient expérimentés tandis

²⁵ J'ai par exemple en mémoire un épisode où Paul m'a prise à témoin, pour confirmer que n'importe quel Français serait capable, à la vue d'une photographie affichée au tableau, d'identifier l'architecture et le paysage typiquement bretons – ce qui n'était pas mon cas, aussi breton mon patronyme soit-il !

que d'autres débutaient leur carrière ; en outre, ils étaient issus d'horizons académiques et professionnels divers²⁶.

Le premier entretien a eu lieu avec Marcus, le 3 février 2020. Marcus s'est récemment installé à Hong Kong, où il s'est reconverti professionnellement dans l'enseignement du FLE. A bien des égards, sa philosophie d'enseignement et ses croyances sur les « révélations de soi », telles qu'évoquées pendant l'entretien, semblent « en cours de construction », sujettes à remise en question, comme le suggèrent certains de ses propos – où les termes « peut-être », « peut-être à tort », « j'ai peur que... » étaient assez présents. La seconde rencontre, toujours le 3 février, m'a amenée à échanger avec Sophie. Sophie est une enseignante de FLE chevronnée, qui a commencé à enseigner il y a une vingtaine d'années, et a travaillé auprès de différents publics d'apprenants en Asie, avant de s'installer à Hong Kong. Au cours de l'entretien, elle a notamment dévoilé son appétence pour le théâtre, l'animation et ses expériences d'enseignement auprès des enfants. J'ai également rencontré Laura et Axel, le 4 février 2020. Après leurs formations universitaires, tous deux ont enseigné le FLE en Chine, puis à Hong Kong, au cours des six dernières années. Enfin, le dernier entretien, avec Marion, s'est tenu le 10 avril 2020. Reconvertie dans l'enseignement du français depuis six ans, elle a eu une première expérience en Inde, avant d'obtenir un diplôme d'enseignement du FLE et de s'installer à Hong Kong, où elle enseigne depuis plus de trois ans.

2.2. Le contexte et les spécificités des enseignants interrogés

L'ensemble des enseignants interrogés – y compris, dans une certaine mesure, Paul – exerçaient, au moment de l'entretien, dans des contextes similaires : centres de langue française, où l'apprentissage est souvent perçu par les apprenants comme un loisir, où l'ambiance est probablement assez décontractée et le programme de cours relativement souple. Même si mes questions ne portaient pas spécifiquement sur leurs expériences actuelles, les propos des interviewés se sont souvent appuyés sur leur vécu immédiat ou récent. Par conséquent, les réflexions développées dans ce mémoire, même si elles n'ont pas prétention à être généralisées, sont sans doute plus pertinentes pour comprendre les « révélations de soi de l'enseignant » dans un contexte d'enseignement en centre de langue, face à un type de public spécifique. Certaines des pratiques et perceptions liées aux

²⁶ Afin de préserver l'anonymat des personnes interrogées, je me limiterai à une présentation assez succincte de leurs parcours et de leurs histoires.

« révélations de soi » identifiées dans ce mémoire seraient sans doute moins communes dans un cadre universitaire ou scolaire. En effet, comme nous l'avons vu, le contexte institutionnel d'enseignement impacte la possibilité et la volonté des professeurs de dévoiler des informations personnelles (Rahimi et Bigdeli, 2016). De plus, bien que je ne l'aie pas spécifié dans mes questions, les propos ont essentiellement porté sur l'enseignement auprès d'adultes, la question des « révélations de soi » auprès de jeunes publics n'ayant pas été directement abordée.

Enfin, autre point commun entre les enseignants interrogés : tous étaient des professeurs natifs, ce qui a posé la question de leur identité en tant que Français. Ce point est intéressant car la littérature sur les « révélations de soi de l'enseignant » s'est essentiellement intéressée, jusqu'à présent, à l'enseignement de l'anglais langue étrangère (Henry et Thorsen, 2018 ; Sanders, 2014 ; Wanlin, et Crahay, 2012) – à quelques exceptions près (Aguilar Rio, 2006, 2009, 2010, 2013). Notre étude abordera donc un aspect des « révélations de soi » moins étudié dans la littérature, car spécifique au domaine du FLE : la manière dont, à travers leurs révélations personnelles, les enseignants se positionnent (ou non) en tant que représentants ou « porte-paroles » de la culture française.

3. La démarche d'entretien : l'entretien compréhensif

3.1. La préparation et la tenue des entretiens

Les entretiens semi-directifs, qui ont duré entre une heure et une heure et demie, ont suivi le modèle de l'« entretien compréhensif » défini par Kaufmann (1996) : le terrain est le point de départ des questionnements de recherche, l'enquêteur cherche à déclencher une dynamique de conversation et se positionne comme « le pair » de l'enquêté, quitte à s'engager à titre personnel dans les échanges lorsque cela lui semble opportun.

Un guide d'entretien élaboré au préalable (annexe 1, p. 90) détaillait les thèmes et sous-thèmes que je souhaitais aborder avec chaque enseignant, selon trois grands axes : la nature des informations personnelles partagées en classe, les modalités de ces partages, et leurs objectifs. Les deux premières parties étaient plutôt descriptives, incitant l'enseignant à réfléchir à ses pratiques réelles : que partage-t-il de lui-même avec ses classes, sur quels thèmes, à quelle fréquence et à quelles occasions ? La troisième partie était plus interprétative, puisque l'enseignant était invité à réfléchir aux motifs de son action, aux principes et croyances qui la sous-tendent. En réalité, ce guide d'entretien a constitué davantage un « pense-bête » des thèmes à aborder, plutôt qu'une série rigide de questions à

poser, car « la meilleure question n'est pas donnée par la grille : elle est à trouver à partir de ce qui vient d'être dit par l'informateur » (Kaufmann, 1996 : 48). La plupart du temps, j'ai donc laissé les interviewés libres de dérouler leur pensée, en essayant d'intégrer mes interventions dans le « fil discursif » de l'entretien. De même, j'ai privilégié les questions ouvertes, afin de leur laisser une certaine amplitude, une marge de manœuvre dans leurs réponses. Mes interventions ont souvent consisté à rebondir sur leurs propos ou les pousser à expliciter ce qui venait d'être dit, comme ici lorsqu'Axel émet spontanément l'idée que l'enseignant porterait « un masque » :

Axel : On met un masque

Alice : On met un masque ? Tu trouves qu'on met un masque ?

Axel : Ah bah ouais

Alice : Et il est comment, c'est quoi ton masque ?

Axel : Avec les étudiants, c'est plutôt le masque de la bienveillance.

Cependant, malgré mes efforts pour ne pas trop influencer les propos des enseignants, j'ai dû concilier des exigences contradictoires dans la tenue de ces entretiens : d'une part, permettre à l'enseignant de structurer librement sa pensée, d'autre part, introduire des aspects qu'il n'aurait pas évoqués par lui-même. Ainsi, lorsque certains thèmes que je souhaitais étudier n'ont pas émergé dans la conversation, j'ai pu intervenir de manière plus directive : « Est-ce que tu ferais, ou as déjà fait, tel type de révélations ? Est-ce que tu fais ça dans tel ou tel objectif ? Est-ce que ça t'est déjà arrivé que tel événement survienne en classe ? »

Mes questions ont souvent cherché à stimuler la réflexion à partir du vécu de l'enseignant. En effet, Woods (1996) déconseille la formulation de questions trop abstraites au cours de l'entretien, car elles ne mettraient pas l'enseignant en « situation d'évocation » de son expérience. C'est pourquoi mes interventions se sont très souvent orientées vers la demande d'exemples concrets et d'illustrations, en vue de pallier la « décontextualisation » de l'entretien : j'ai régulièrement sollicité des souvenirs marquants de moments en classe, qui ont parfois conduit à ce que l'enseignant verbalise ou laisse transparaître une croyance. Cela s'est traduit, dans les témoignages recueillis, par une alternance entre des discours à valeur générale et des récits d'anecdotes ; un va-et-vient entre un vécu, un événement particulier, et la formulation de croyances et principes d'enseignement, perceptibles à la teneur normative et à la portée plus généralisante des propos :

Marion : Par exemple y a pas longtemps c'était la journée du droit des femmes : donc ça je vais l'inclure, et donc je suis féministe et ça se voit.

Marion : Justement j'suis en train de corriger là des copies sur un sujet « Faut-il séparer l'homme et l'artiste ? ». Et donc euh là je leur ai vraiment demandé d'ARGUMENTER, de se positionner. Et donc c'est pas parce que je suis pas d'accord que je vais mettre des remarques sur leurs copies. Ou que je vais leur dire « c'est n'importe quoi. » Je dis JAMAIS « C'est n'importe quoi », même si je ne suis pas d'accord et je pense que ça ne tient pas debout. Il faut savoir rester neutre.

On observe ici le besoin des enseignants interrogés d'invoquer des souvenirs récents et de se référer à l'instant présent pour nourrir la réflexion et étayer leurs propos. A cet égard, l'entretien semi-directif trouve ses limites face à d'autres modalités de recherche plus « contextualisées », comme l'entretien d'auto-confrontation. Des observations de classe, suivies d'entretiens d'auto-confrontation, auraient sans doute permis d'étoffer la réflexion, en prenant pour point de départ la réalité du cours et l'interaction spontanée avec les apprenants. Une telle étude des « révélations de soi » permettrait de mettre en lumière l'ampleur et la nature réelles des « révélations de soi » de l'enseignant.

3.2. Les risques et limites liés à l'entretien compréhensif

En effet, les différents entretiens que j'ai menés ont mis en évidence la difficulté, pour les enseignants, d'invoquer des souvenirs hors de tout contexte facilitant. Ainsi, les enseignants interrogés ont souvent peiné à trouver des exemples pour illustrer leurs propos, à se projeter dans ce qu'ils ont pu faire, ressentir ou penser en classe :

Marion : Un exemple... Pfff... Non j'arrive pas à trouver d'exemple là... [...] Parce que c'est [*les « révélations de soi »*] souvent très spontané, ça c'est pas vraiment préparé, parce que c'est dans le moment.

Alice : Qu'est-ce que tu partages ?

Axel : Je sais plus, franchement ça dépend, c'est sur le moment, quelque chose qui me fait penser à quelque chose...

Alice : Et y a d'autres aspects [*de ton identité*] qui te semblent importants ou que tu mets en avant ?

Laura : Euh... de quoi d'autre bah je sais pas... J'pense que c'est une question qu'il faudrait demander à mes étudiants... De quoi parle Laura ? parce que moi je sais pas !

Ainsi, la difficulté des enseignants à se remémorer certaines « révélations de soi » en classe a sans doute provoqué un biais dans le corpus recueilli, en accordant davantage de place aux partages intégrés à la « routine enseignante », au détriment des échanges plus spontanés, nés dans le vif de l'interaction.

Face aux insuffisances de l'entretien décontextualisé, comment constituer un « contexte favorable au rappel » et permettre l'émergence d'un « souvenir vivace » plutôt qu'une « parole abstraite » (Aguilar Rio, 2010 : 230) ? L'une des possibilités consiste, pour l'enquêteur, à s'impliquer à titre personnel, dans l'espoir d'évoquer des souvenirs, de susciter des associations d'idées, de fournir des pistes de réflexion à l'enquêté. A cet égard,

la méthode de l'entretien compréhensif préconise une « proximité » entre l'intervieweur et l'interviewé, un engagement réciproque dans l'échange (Kaufmann, 1996). Ainsi, je me suis à plusieurs reprises impliquée personnellement dans l'entretien, en partageant un exemple ou une réflexion personnels. J'ai même parfois pris le rôle de « porte-parole » des enseignants avec qui j'avais échangé auparavant, relayant certaines de leurs idées, ce qui a permis une forme de « confrontation » entre les croyances et pratiques. Ce type d'interventions a permis de créer, par l'intermédiaire de ma personne, une forme de « dialogue interposé » entre les enseignants interrogés. Je me suis par exemple réapproprié, de manière plus ou moins consciente, des propos tenus par Laura, lorsqu'elle avait évoqué sa tendance à « jouer » sur certains clichés, pour les relayer lors de mon entretien avec Marion, quelques temps plus tard :

Alice : Et est-ce que tu penses que... je sais pas pour toi mais j'ai l'impression qu'en devenant prof de français j'ai commencé à m'approprier certains clichés sur les Français ou à jouer sur certains clichés, à les utiliser. A aller dans leur sens parce qu'ils [les apprenants] sont contents.

Marion : Moi je pense pas. Au début peut-être mais depuis ce cours, j'essaye de faire attention.

Cette attitude participante, non distanciée, dans la menée d'un entretien n'est pas dépourvue de risque pour l'enquêteur : elle peut mettre à mal ses efforts pour « ne pas induire les comportements qu'il entend observer, ou les propos qu'il entend recueillir » (Genard & Roca i Escoda, 2010 : 143). Ainsi, mes suggestions ont pu amener des réponses qu'il convient d'analyser avec précaution. Dans cet extrait, j'ai par exemple introduit une nouvelle idée, celle du « jugement », pour tenter d'expliquer une perception des « révélations de soi » dont Marcus peinait à déterminer l'origine :

Marcus : Je dirais pas ma couleur préférée... J'sais pas pourquoi... Je crois que c'est vraiment une pudeur personnelle, c'est se découvrir qui me gênerait. J'sais pas... J'sais pas... S'ils me voient toujours habillé pareil, les étudiants ils vont se dire « Ouais, ah ouais il nous avait dit sa couleur préférée c'était le bleu, et il est toujours en bleu, effectivement, il change jamais et tout. » J'ai peur que ça puisse avoir un impact négatif.

Alice : Parce qu'avec ta couleur préférée... tu peux être... JUGÉ ?

Marcus : Ouais... Dans mon régime alimentaire, je peux être jugé, religion peut être jugée, point de vue politique générale internationale peut être jugé, film préféré ou film que j'aime pas peut être jugé, musiques que j'aime pas peuvent être jugées.

Le biais introduit par mon intervention semble être relativisé par le fait que Marcus s'empare de l'idée de « jugement » pour développer sa propre réflexion autour de ce thème. Cet exemple illustre bien la manière dont les entretiens se sont rapprochés d'une co-construction des connaissances entre l'enquêteur et les enseignants, où les « thèmes saillants » utiles pour l'analyse ont émergé du dialogue entre les participants. Cela m'amène à expliciter, dans ce dernier chapitre, la façon dont les thèmes sur lesquels s'articule l'analyse

ont été identifiés, à partir du corpus recueilli. En effet, si la menée d'entretiens compréhensifs nécessite, de la part de l'enquêteur, de trouver le juste milieu entre implication et retrait, capacité d'écoute et de suggestion, cadrage de la conversation et « liberté » de parole des enquêtés, la phase d'analyse du corpus est tout aussi délicate.

Chapitre 7. La démarche d'analyse du corpus

Penchons-nous maintenant sur la méthode mise en œuvre pour analyser les témoignages recueillis, et la façon dont l'analyse s'est construite à partir du corpus constitué. Ce processus m'a amenée à identifier les « thèmes saillants » de la pensée enseignante ; à repérer ce qui, dans les idées énoncées, pouvait relever d'une « co-construction » des connaissances entre l'enquêteur et les personnes interrogées ; et enfin, à mettre en lumière les limites de l'accès à la « pensée enseignante » par le biais d'entretiens compréhensifs.

1. Identifier les thèmes saillants de la pensée enseignante

1.1. Définir la méthode : l'analyse de contenu

Pour mettre en lumière les dimensions « saillantes » des perceptions des enseignants à l'égard des « révélations de soi », j'ai réalisé une analyse de contenu à partir de la retranscription des entretiens. En effet, l'analyse thématique de contenu est une méthode qui semble appropriée pour identifier les croyances et les valeurs des personnes interrogées (Bardin, 1977). En outre, elle limite les risques de « sur-interprétation » en s'appuyant sur le discours des enquêtés pour construire les catégories sur lesquelles va s'articuler l'analyse.

Pour mettre à jour ces thèmes, j'ai procédé à une analyse de contenu avec « procédure ouverte » (Bardin 1977) : j'ai tout d'abord retranscrit intégralement les propos recueillis. L'unité de travail étant le « thème », j'ai commencé l'analyse par une première phase de « lecture flottante » qui m'a permis d'établir une liste de thèmes et sous-thèmes émergeant des différents entretiens, en lien avec les « révélations de soi » – par exemple « l'intimité et la pudeur », « le masque, l'acteur », « le mensonge et la vérité », etc. Une seconde phase d'« analyse horizontale » m'a amenée à redécouper chaque entretien, en réunissant les propos qui semblaient s'inscrire dans une même logique, mais qui avaient pu être exprimés de manière discontinue pendant l'entretien. Enfin, une analyse transversale m'a permis d'effectuer des regroupements thématiques entre les entretiens et d'identifier trois grands « dilemmes » en lien avec les « révélations de soi » – qui seront explicités en Partie III. L'idée était de prendre en compte les pratiques des enseignants dans ce qu'elles peuvent avoir

d'unique, mais aussi de chercher à déterminer quels sont les aspects consensuels ou conflictuels du rapport aux « révélations de soi », dans une démarche comparative. Mais selon quels critères identifier la « saillance » des thèmes qui ont structuré l'analyse ?

1.2. Les verbalisations des croyances enseignantes

Mon analyse portant sur la « pensée enseignante », j'ai accordé une importance particulière aux passages dans lesquels transparaisaient les valeurs et principes de l'enseignant. Même si l'entretien semi-directif n'a pas la même « force d'évocation » que celui d'auto-confrontation, la remémoration d'épisodes de classe permet de réveiller les convictions pédagogiques qui sous-tendent les pratiques de classe (Cicurel, 2014). Les verbalisations des enseignants interrogés ont ainsi souvent exprimé, de façon plus ou moins directe, leurs théories implicites et croyances pédagogiques. Ce type de propos était perceptible à travers les références au « devoir » de l'enseignant et les marques déontiques qui les accompagnent (Cicurel, 2014) : « il faut », « on doit », « on n'est (pas) là pour... » :

Marcus : Il y a une limite à la pudeur : il ne faut pas protéger son jardin secret au détriment d'interactions authentiques avec les élèves.

Axel : T'es pas là pour parler de toi et montrer à quel point tu maîtrises bien le français.

Marion : Il faut pas que toi, ton ressenti parasitent les échanges [...] T'es relativement neutre, t'es là pour écouter tout le monde. [...] Ils sont pas là pour écouter mon opinion.

En outre, la dimension d'intentionnalité et de réflexivité vis-à-vis des « révélations de soi » était apparente dans les propos de certains enseignants :

Sophie : Là, je sur-joue la gentillesse, et ça marche d'ailleurs, parce qu'ils m'ont souvent dit : « Qu'est-ce que vous êtes gentille ! »

Marion : Je suis toujours très consciente de ce que je dis, j'essaie de pas me laisser emporter [...] Je fais attention d'avoir toujours le masculin, le féminin, je vais essayer d'avoir des exemples qui sont toujours un peu paritaires [...] C'est une des techniques que j'ai mises en place pour créer une émulation, un lien entre nous.

Mais si les enseignants ont fait appel, au cours des entretiens, à des conceptions qui s'étaient déjà formées au cours de leur carrière, la « pensée enseignante » ne constitue pas pour autant un « bloc » rigide qui préexisterait entièrement à l'entretien : en effet, comme nous l'avons vu, les propos peuvent faire l'objet d'une co-construction avec l'enquêteur.

2. Laisser la place à la « co-construction » des savoirs

2.1. La pensée « émergente » des enseignants

Pendant l'entretien, des idées émergent progressivement, idées sur lesquelles l'enseignant peine parfois à poser des mots. Ce dernier peut ainsi émettre des hypothèses

nouvelles, partager des « pensées flottantes » qui ne semblent pas complètement intégrées à ses croyances mais qui font surface au gré de la discussion, comme Laura lorsqu'elle réfléchit à son faible recours aux « révélations de soi » auprès de niveaux débutants :

Laura : A1 je vais avoir plus tendance à me protéger et c'est peut-être pour ça que c'est des classes qui généralement marchent moins bien je pense. C'est peut-être lié à ça, je suis un peu plus dans des cours un p'tit peu plus... moins personnel.

Certaines idées semblent aussi prendre forme et « gagner en solidité » au fur et à mesure que l'entretien avance et que l'enseignant développe sa réflexion, par exemple ici lorsqu'Axel s'exprime au sujet des « révélations de soi » tabous en classe :

Axel : Des fois y a des choses qui nous énervent, qui nous agacent, dans les façons de faire hongkongaises. [...] Des fois des choses qui peuvent froisser... ouais, leurs... leurs représentations qu'ils ont d'eux-mêmes, en fait. L'OPINION que tu peux AVOIR de leur culture en fait.

On voit ici comment la pensée prend forme dans le discours : partant d'une idée assez spécifique (« des choses qui nous énervent »), Axel ouvre un thème plus vaste, qui permet de lier certaines « révélations de soi 'risquées' » avec la dimension interculturelle de la rencontre en classe. Ces moments de « prise de conscience » étaient perceptibles, non seulement à travers certains termes employés (« en fait », « voilà »), mais aussi à travers le ton plus ferme, les phrases plus courtes, incisives, et l'insistance sur les mots clés de la réflexion. Ces indices semblaient indiquer un sorte d'aboutissement de la pensée enseignante, points « saillants » de l'entretien qui ont retenu mon attention lors de l'analyse des contenus – d'où l'utilité de pouvoir réécouter les enregistrements à la recherche d'indices prosodiques et para-verbaux permettant d'identifier ces moments « clés ».

2.2. Les négociations de sens dans l'interaction

L'enquêteur n'est bien sûr pas totalement étranger à l'émergence de ces pensées « inédites », et son questionnement peut susciter une réflexion nouvelle ou la verbalisation de conceptions « latentes », jamais encore formulées, chez les personnes interrogées. On pourrait y voir une forme de biais provoqué par l'enquêteur, mais aussi un processus fécond : de nouvelles catégories de pensée se font jour dans le fil de l'échange, faisant parfois l'objet d'une négociation de sens entre l'enquêteur et l'enquêté (Charmillot et Dayer, 2007) :

Marcus : J'ai l'impression qu'en donnant plus d'informations, on se rend très prosaïque. Et j'ai peut-être complètement tort de vouloir préserver cette...

Alice : Aura ?

Marcus : Alors aura c'est un très grand mot, mais s'il y avait une première échelle de l'aura, ce serait ça.

Le rôle de l'enquêteur se rapproche ainsi parfois d'une forme de « maïeutique » où, par le biais de ses questions, il pousse la personne à trouver en elle-même certaines réponses. Avec le recul qu'apporte l'analyse des données, il est plus aisé d'identifier ces moments « clés » dans l'entretien et de s'apercevoir de la nature « co-construite » de certaines idées.

2.3. Le respect de la parole des enseignants

C'est en reprenant la parole des enseignants, telle qu'elle est verbalisée, qu'on peut limiter le risque de reconstruction, voire d'imposition, des *a priori* du chercheur et contenir les « risques de l'interprétation » (Lahire, 1996). Si certaines catégories de pensée ont été suggérées par mes interventions, une grande partie des thèmes retenus pour l'analyse ont émergé spontanément du discours des enseignants, sans que je les aie sollicités activement à ce sujet : le masque, l'acteur, l'idée de « contrat », la question du « naturel » de l'anecdote, la dimension non verbale de la « révélation de soi » ou encore leur importance dans la rencontre interculturelle sont autant de thèmes – et de termes – que j'ai littéralement repris « de la bouche » des enseignants. Ces derniers ont largement influencé les cadres de ma réflexion au fil des entretiens, parfois sans que j'en sois tout à fait consciente, sur le moment. Ainsi, Sophie avait mentionné, dans le second entretien que j'ai mené, la dimension « non verbale » de ses révélations personnelles, une idée que je n'avais pas, jusque-là, envisagée. Pourtant, c'est cette même idée qui a « ressurgi » dans mon discours, sans que je l'aie prévu, lors de mon entretien avec Marion quelques semaines plus tard :

Alice : Est-ce qu'il y a des aspects de ton identité que tu vas mettre... de quoi tu vas parler en fait ? Quels aspects de ton identité tu vas donner à voir en classe ? Ça peut être quoi ?

Marion : Mmmm...

Alice : Tu dirais qu'il y a différentes facettes de toi que tu montres ?

Marion : Tu veux dire dans ma manière d'agir ou dans ce dont je parle ?

Alice : Dans ce que tu partages... Dans ce que tu partages de toi, ça peut passer par une manière d'agir parce que parfois... on se révèle par la parole mais aussi par l'attitude qu'on peut avoir.

De même, les termes induits par mon « cadre théorique » de pensée ont parfois donné lieu à une réfutation de la part des professeurs – certains n'y reconnaissant pas une manière pertinente de caractériser leur pratique. Il est donc important, dans l'analyse du corpus, de retenir les notions qui ont semblé trouver suffisamment d'écho chez les interviewés pour qu'ils se les approprient et les réutilisent dans leur discours, et d'interroger celles qui ont été remises en cause. Les notions que j'ai introduites au cours de la discussion, comme celles de « soi enseignant » et « soi personnel », de « segmentation de l'identité », ont ainsi trouvé une résonance une plus ou moins forte selon les professeurs interrogés :

Alice : Tu dirais pas qu'il y a des facettes de toi que tu mets en scène ou que tu donnes à voir ? Par exemple le prof que j'avais observé l'été dernier lui c'était très clair dans sa tête : alors il y a l'historien, le papa, le Parisien... mais je pense qu'il avait réfléchi à ça...

Marion : D'accord. Bah moi j'ai aussi réfléchi à ça dans un sens et en fait je ne VEUX PAS me cloisonner. En fait j'ai lu un livre que j'ai adoré [...] qui fait beaucoup réfléchir sur la question de l'identité [...] le mode que j'active ça va être cette énergie que je déploie, et qui va être spéciale dans la classe : donc c'est plus cette énergie-là qui va être typique de MOI, en classe.

On voit ici comment Marion redéfinit les termes de la discussion : plutôt qu'une facette de l'identité, elle déploierait un « mode » ou une « énergie » spéciale, idée que je reprendrai dans mon analyse. Cependant, aussi fructueux et fécond l'échange puisse-t-il paraître, l'enquêteur se doit, au moment d'analyser son corpus, d'être conscient des zones d'ombres et des limitations inhérentes aux propos recueillis dans le cadre de l'entretien.

3. Identifier les limites de l'accès à la « pensée enseignante »

3.1. Les non-dits de l'enseignant : entre pudeur et réticences

Même si l'entretien compréhensif, et l'échange conversationnel qu'il permet, instaurent une relative proximité entre l'enquêté et l'enquêteur, atteindre l'intimité des personnes interrogées n'en reste pas moins problématique : celles-ci peuvent « en dire un peu plus que dans une situation ordinaire, mais les zones de secret restent nombreuses » (Kaufmann, 1996 : 70). D'autant plus que le thème des « révélations de soi » risque, par définition, de toucher à des sujets intimes et à des cordes sensibles, comme cela a été apparent à différents moments des entretiens. L'autocensure des enseignants a ainsi pu se manifester par une gêne, une réticence à donner certains détails, des propos flous ou un passage rapide sur certains sujets.

De plus, l'enquêteur peut se heurter au refus de l'enseignant d'explicitier certaines de ses croyances. Cambra Giné (2003) insiste à cet égard sur la nécessité, pour le chercheur, de « faire le tri entre ce que les professeurs voudraient croire, ou pensent qu'il faudrait croire ou ce qu'ils souhaiteraient montrer qu'ils croient, au cours d'un entretien » (Cambra Giné, 2003 : 223). Ainsi, lorsque j'ai essayé de pousser Axel à développer sa réflexion sur la trop grande « facilité » des « révélations de soi », ma demande n'a pas véritablement abouti à une explicitation du terme :

Axel : Vraiment le storytelling c'est un peu trop FACILE...

Alice : Ah ! Pourquoi ?

Axel : Bah tu racontes une anecdote sur tes amis, ça fait rire les gens...

Alice : Mais... pourquoi facile, en quoi facile ?

Axel : J'sais pas c'est dans mon caractère, c'est quelque chose que je vais pas faire naturellement

Alice : [...] Tu dis facile dans le sens où c'est décalé par rapport au contexte ? Ou euh...

Axel : Disons que c'est pas comme ça que j'aime faire mon cours, tout simplement

Comment expliquer cette absence de réponse directe ? Une de mes suppositions serait la réticence d'Axel à tenir des propos dépréciatifs sur les « révélations de soi » car elles constituaient ici mon centre d'intérêt. Il me faudra donc, dans l'analyse, tenter d'interpréter le sens possible du terme « facile », sans pouvoir m'appuyer sur l'explicitation de l'enseignant. Cet exemple illustre l'un des revers probables de l'implication à titre personnel de l'enquêteur dans l'entretien : un tel engagement pourrait parfois être contre-productif, poussant l'enquêté à davantage de retenue de peur de froisser son interlocuteur.

3.2. Les croyances de l'enseignant : une pensée inaccessible ?

Enfin, certains auteurs ont souligné l'incapacité des enseignants à accéder à leurs propres croyances. Woods (1996) se montre ainsi prudent par rapport aux protocoles de recherche ayant recours aux entretiens : les réponses des informateurs peuvent ne pas correspondre à leurs pratiques réelles, et leurs propres croyances peuvent leur être difficiles d'accès. La difficulté à comprendre ce qui nous meut, à verbaliser les valeurs, ressentis ou intuitions qui sous-tendent nos actions, limite la portée de l'entretien semi-directif. Dans cet extrait, Laura ne parvient ainsi pas à déterminer « de quoi elle cherche à se protéger » en partageant moins d'elle-même auprès de classes de niveaux débutants :

Alice : Et quand tu dis que tu vas avoir plus tendance à te protéger...

Laura : Ouais, j'y pense.

Alice : Tu veux dire te protéger de quoi ?

Laura : Et bah c'est bizarre, je sais pas, j'ai... j'ai moins ce... à être se confier spontanément.

De plus, l'analyse qui se focalise uniquement sur les « croyances » verbalisées par les enseignants risque de se détacher de leurs pratiques, d'éclipser la manière dont ces croyances ne sont pas rigides et détachées du contexte mais évoluent avec lui. Le chercheur risque de passer à côté des différents « niveaux de croyance » qui coexistent chez un même enseignant, de manière parfois contradictoire. L'analyse du corpus m'a ainsi permis d'identifier ces incohérences ou ces revirements, manifestes dans certains propos des enseignants, comme par exemple ici avec Marcus :

Marcus (tout début de l'entretien) : Avec mes étudiants en A101, je partage des informations : mon nom, ma date de naissance éventuellement, ma nationalité. [...] C'est hyper factuel, ça me gêne pas et c'est sur toutes les cartes d'identité.

Marcus (plus tard au cours de l'entretien) : Ah je suis même pas sûr d'avoir donné ma date de naissance. Rien que d'y penser ça me gêne. Ça me gêne à en parler maintenant du coup je suis sûr que ça m'a gêné en classe et que je l'ai pas fait.

Ainsi, l'enseignant peut être confus par rapport à ce qu'il croit, ce qu'il ressent ou ce qu'il fait réellement. L'agir enseignant peut aussi s'émanciper du contrôle du sujet, semant

le doute sur ce que l'enseignant contrôle réellement et sur ce qui échappe à son champ de conscience. Marion a ainsi affirmé « faire attention » et être « toujours très consciente de ce qu'elle dit » en classe mais elle a aussi évoqué le fait que ses « révélations de soi » puissent être inconscientes :

Alice : Tu penses que tu vas faire combien de fois sur un cours, un petit commentaire ?

Marion : C'est difficile à dire, je pense que vraiment je ne rends pas compte parce que j'ai quand même... j'me mets peu de barrières, donc je vais partager facilement. Peut-être que je ne rends pas compte de tout ce que je partage. Mais, consciemment, j' pense qu'y a au moins une fois par heure.

La méthode de l'entretien semi-directif trouve donc ici une nouvelle limite, dans sa capacité à rendre compte de la pensée enseignante dans toute sa complexité – une limitation que l'enquêteur se doit de garder à l'esprit au moment de l'analyse. Ici encore, ces entretiens semi-directifs auraient pu être éclairés par des observations de classe, permettant de faire le lien entre les pratiques et les croyances – plus ou moins conscientes – des enseignants.

Ainsi, le recours à la méthode de l'entretien compréhensif pose la question des différents niveaux de croyance et de conscience qui peuvent coexister chez un même enseignant. En analysant les témoignages recueillis, il est apparu de manière évidente que « l'opinion d'une personne n'est pas un bloc homogène » : « les avis susceptibles d'être recueillis par entretiens sont multiples pour une même question, voire contradictoires, et structurés de façon non aléatoire à différents niveaux de conscience » (Kaufmann, 1996 : 19). Plutôt que de gommer ces incohérences et ces tensions, il m'a semblé intéressant d'en faire l'objet même de l'analyse. Les contradictions apparentes dans un même discours, et entre les propos des différents enseignants, m'ont ainsi amenée à recentrer mon analyse sur le thème du « dilemme », comme nous allons le voir dans une troisième partie.

Partie 3

-

Analyse des données : Les grands dilemmes liés aux « révélations de soi » des enseignants de langue

La perception et l'usage des « révélations de soi » semblent particulièrement sujets à débat entre enseignants. Les témoignages recueillis ont mis en lumière certaines convergences, mais également de fortes divergences à cet égard. Plus encore, ces contradictions sont perceptibles dans un même entretien, et parfois au sein d'une même phrase : « Je ne montre pas tout mais je reste un tout » affirme ainsi Marion, décrivant son identité en classe. « Ça m'engage moi, sans m'engager » déclare Paul au sujet de ses révélations personnelles. Quant à Sophie, elle dit chercher à montrer « une personnalité différente » de celle des apprenants mais dans laquelle « ils puissent se reconnaître ». Enfin, pour Laura, l'anecdote serait « faussement anecdotique ».

Il ne s'agit là que de quelques exemples parmi les nombreuses contradictions que nous avons relevées entre, et au sein-même, des témoignages recueillis. Loin de trahir d'éventuelles incohérences de la pensée enseignante, ces formulations proches de l'oxymore révèlent, nous semble-t-il, le processus de négociation et d'arbitrage qui accompagne toute « révélation de soi ». A quelles contradictions les enseignants de langue se trouvent-ils confrontés lorsqu'ils dévoilent un aspect de leur identité personnelle en classe ? Ces tensions semblent se cristalliser autour de l'identité fondamentalement « duelle » de l'enseignant (Hannoun, 1989) et sa difficulté à se situer dans cet « entre-deux. » Trois grands dilemmes semblent sous-tendre les tensions perceptibles dans les propos des enseignants que nous avons interrogés. Tout d'abord, qui suis-je en classe ; que puis-je montrer de moi et que dois-je dissimuler ? Ensuite, quelle est la nature de ma relation aux apprenants, un lien tantôt amical, tantôt institutionnel ? Enfin, entre altérité et familiarité : dois-je mettre en valeur les facettes de mon identité qui me rapprochent de mon public ou celles qui m'en distinguent ?

Chapitre 8. Premier dilemme : « être acteur » ou « être soi-même » ?

Être acteur ou être soi-même ? Autrement dit, comment se situer sur l'axe vérité-mensonge ? Nous avons évoqué, dans la Partie I de ce mémoire, la « dualité », voire la « duplicité », qui caractérise l'identité enseignante (Porcher, 1984). Cette ambivalence est apparue dans le discours des enseignants lorsqu'ils ont évoqué les identités qu'ils endossent en classe, leur positionnement par rapport à la réalité des « révélations personnelles » et les aspects de leur identité personnelle qui ont leur place ou non en classe.

1. Entre sélection identitaire et intégrité du « moi » : « Je ne montre pas tout mais je reste un tout »

« Je ne montre pas tout mais je reste un tout » : cette citation, tirée de l'entretien de Marion, met en lumière le premier enjeu auquel l'enseignant se trouve confronté lorsqu'il se livre à une « révélation de soi » : comment « rester [soi]-même tout en étant différent » (Kaufmann, 2001 : 167) ? Selon quels critères effectuer la « sélection identitaire » qui maintient certaines facettes de l'identité personnelle en dehors de la classe ?

1.1. Stratégies identitaires : Marion et Marcus, deux enseignants aux antipodes

Parmi les enseignants interrogés, nous avons constaté une grande variabilité quant à l'intégration d'aspects relatifs à l'identité personnelle en classe, les pratiques s'avérant même parfois diamétralement opposées. Ainsi, Marcus exprime de fortes réticences à l'idée de partager des informations de nature personnelle avec les apprenants :

Marcus : Avec mes étudiants, je partage des informations : mon nom, ma date de naissance éventuellement, ma nationalité. C'est hyper factuel, ça me gêne pas et c'est sur toutes les cartes d'identité. Passé ça, je donne assez peu d'informations sur moi. [...] Mon prénom ça va, mais on me demande parfois si j'ai d'autres prénoms, et je crois que ça me met mal à l'aise de le dire. [...] je reste assez en surface, j'ai pas envie de dire où je vais me balader, le quartier où j'habite. J'aime pas que les gens en sachent trop sur moi quand je n'ai pas confiance en eux. C'est très personnel, c'est un tempérament. [...] c'est une attitude que j'ai toujours eue, dans ma vie.

La personnalité, le vécu, le rapport à l'autre hors de la classe, auraient donc un impact direct sur l'usage des « révélations de soi » en classe. En l'occurrence, la stratégie identitaire qui permet à Marcus de fonctionner en tant qu'enseignant, sans faire violence à sa nature, semble être celle d'une distinction tranchée entre son identité situationnelle d'enseignant et son identité personnelle, la première « recouvrant » presque complètement la seconde. La superficialité des informations partagées (Aguilar Río, 2006) est apparente dans son discours : elles restent « hyper factuelles » et « en surface », ne permettant pas réellement aux apprenants d'approcher le « soi personnel » derrière le « soi enseignant ».

A l'inverse, le discours de Marion reflète un tout autre rapport au déploiement de ses identités en classe ; elle remet même en question la pertinence des termes « cloisonnement » ou « sélection identitaire » pour caractériser sa perception d'elle-même :

Marion : Je ne pense pas que je cloisonne vraiment le moi professeur et le moi individu qui a des loisirs, des expériences, des vacances. Je mets peu de barrières donc je vais partager facilement. Je parle volontiers de moi à mes élèves, et très régulièrement. Déjà moi je suis assez bavarde et dans la vie je partage beaucoup. [...] En fait je ne veux pas me cloisonner : j'ai lu un livre que j'ai adoré, *Les identités meurtrières*, et c'est vrai que moi, certes je montre pas tout, mais je reste un tout.

Ici encore, la stratégie identitaire de Marion paraît directement liée à sa personnalité en dehors de la classe. De plus, son positionnement s'inscrit dans un choix réfléchi et légitimé – elle évoque ainsi la lecture des *Identités meurtrières* d'Amin Maalouf²⁷ -, marqué par le refus de « cloisonner » son identité, et même de la penser en ces termes.

1.2. Le besoin d'être soi : la persistance des identités personnelles en classe

Certains des enseignants interrogés ont insisté sur leur besoin de rester « entiers » en classe. Le fait que certains aspects de leur identité soient essentiels à leur sentiment d'intégrité justifie, à leurs yeux, que ces dimensions d'eux-mêmes transparaissent :

Marion : J'essaye pas de laisser [mes opinions] en dehors de la classe parce que ce serait laisser une trop grande partie de moi dehors. Parce que je suis quand même en entier dans la classe, même si je mets de la mesure, c'est quand même vraiment moi dans la classe. [...] Je suis féministe et ça se voit partout : dans ma manière de parler, où je fais très attention d'avoir toujours le masculin, le féminin. Ou je vais essayer d'avoir des exemples qui sont toujours un peu paritaires. Donc ça va se voir, et c'est normal, j'ai pas envie de le cacher, parce que je pense que c'est un fonctionnement qui est sain.

Ces propos manifestent la volonté de Marion, si ce n'est de révéler, du moins de ne pas dissimuler ses propres valeurs en classe, d'autant plus qu'elles apparaissent comme de véritables attributs de sa personne (« *Je suis féministe* »), perceptibles dans sa manière de faire, de penser et sa « façon personnelle de discourir » (Cicurel, 2005). Cette facette identitaire trouve aussi sa légitimité en classe car elle est perçue comme « saine ».

Les propos de Marion font écho à ceux de Sophie, qui revendique quant à elle un rapport « décomplexé » au corps, mis en scène et même promu en classe :

Sophie : Comme je suis assez sportive, je bouge, je fais des gestes brusques. Ou tomber, tu vois, pour expliquer physiquement une action, j'aime bien. Ça révèle une facette de ma personnalité, de faire ça. C'est très conscient. J'aime pas les chaises, donc je m'assois toujours accroupie, ou sur une table. C'est comme une anecdote... C'est quelque chose que je ne veux plus cacher. Mais ce n'est pas que dans mon cours, c'est partout, partout où je vais. C'est plus que sportif, c'est vivre avec son corps, c'est pas de tabou sur le corps. De temps en temps, je fais bouger mes apprenants : je m'en sers. Physiquement, il y a un exercice que je fais un peu c'est serrer la main : je serre la main de tous mes élèves. Je leur dis qu'en serrant la main énergiquement, on transmet un peu de son « qi », de son énergie : je leur dis que pour les Gaulois, serrer la main c'était faire un don de son « qi. »

On voit que ce sont des aspects du « moi » qui imprègnent la personne, ici dans sa manière très personnelle de se mouvoir, mais qui sont en même temps consciemment

²⁷ Dans son essai *Les Identités meurtrières* (1998), l'écrivain franco-libanais Amin Maalouf questionne la notion d'identité : pourquoi est-il si difficile, dans nos sociétés, d'assumer des appartenances multiples ? Pourquoi une personne aux origines diverses est-elle mise en demeure de choisir entre l'une ou l'autre de ses identités ?

mobilisés et revendiqués en classe. Ce témoignage est intéressant car il suggère une dimension non verbale des « révélations de soi » (le langage corporel étant clairement présenté comme « une facette de [s]a personnalité », et même comparé à « une anecdote »), un aspect qui a été peu traité dans la littérature sur le sujet. En outre, on pourrait voir, dans la référence étonnante aux Gaulois, une manière de justifier une pratique de classe qui semble sortir du cadre traditionnel d'un cours de langue. « Sous couvert » de transmission culturelle – celle des hypothétiques traditions de « nos ancêtres les Gaulois » -, l'enseignante légitime ainsi une place, au sein du cours, à ses propres valeurs. Le professeur se fait alors le vecteur d'une certaine « philosophie de la vie » qui va bien au-delà du rôle de transmission linguistique et culturelle qui lui est classiquement attribué (Aguilar Río, 2013).

1.3. La sélection identitaire : protéger son « moi personnel »

A l'inverse, certaines facettes de l'identité seront volontairement exclues du cours de langue, un processus de « sélection identitaire » (Aguilar Río, 2009) motivé par différentes raisons. Il peut s'agir de pudeur, lorsqu'un aspect identitaire est perçu comme trop intime ou délicat à aborder, comme c'est le cas de Paul dans son statut de « père séparé » :

Paul : y a pas mal de pudeur, il y a des choses que je ne dis pas. Par exemple, comme je suis un papa séparé, séparé de mes deux enfants... ça c'est compliqué de l'intégrer en classe. Je me suis posé la question cette année... Je peux pas tout intégrer [...] donc je sélectionne.

Paul fait ainsi explicitement référence à un processus de « sélection » de ses identités, qui se fait non sans hésitations, à l'issue d'un arbitrage intérieur²⁸. Dans le cas d'Axel, la « sélection identitaire » va porter sur un aspect de sa formation qui pourrait l'enfermer dans une identité dévalorisante vis-à-vis des apprenants :

Axel : la philo, non, je vais pas le mettre en avant. Tu dis que tu fais de la philo, ça aide pas toujours, y a souvent des gens qui font des rejets. Peut-être le côté un peu « Monsieur je sais tout ».

L'enseignant décide ainsi d'omettre une facette de lui-même qu'il juge – dans toute sa subjectivité – susceptible d'être mal perçue par l'apprenant. Ici chaque enseignant fait des hypothèses sur les aspects de sa personne qui pourraient être jugés négativement par les apprenants, ce qui met en jeu sa sensibilité et son histoire personnelles, mais aussi l'image

²⁸ Même si les paramètres de cet arbitrage ne sont pas ici explicités par Paul, on peut faire l'hypothèse qu'il oscille entre une volonté de transparence en classe et sa propre pudeur face à des thèmes chargés émotionnellement. On peut aussi supposer qu'entre en ligne de compte l'image qu'il se fait à la fois de son statut de père divorcé, et de la manière dont cette identité pourrait être accueillie par les apprenants.

qu'il se fait de son public. Sophie affirme par exemple éclipser la facette sportive de sa personnalité, estimant que cela renverrait une image négative d'elle-même auprès d'apprenants hongkongais – par contraste avec des élèves japonais²⁹ :

Sophie : Au Japon, je partageais ma passion pour le judo, je pouvais me permettre de raconter mes prouesses, mais je préfère passer plus vite là-dessus à Hong Kong. Parce qu'ici les personnes trop sportives sont perçues comme « n'ayant rien dans la tête ». Je préfère insister sur le yoga par exemple, il y a toujours des femmes dans la classe qui s'identifient à ça³⁰.

Derrière ces « sélections identitaires » se dessine la crainte que la classe puisse devenir un véritable tribunal, où les apprenants pourraient juger l'enseignant en fonction de critères d'ordre personnel (Aguilar Río, 2009). Le témoignage de Marcus traduit ainsi la peur qu'une « révélation de soi » en apparence anecdotique révèle un aspect plus intime de sa personne³¹, pouvant donner lieu à des suspicions injustifiées, à un jugement négatif ou, pire, à un rejet complet de sa personne :

Marcus : Je donnerais pas la profession de mes parents. Je veux pas être marqué socialement. Je veux pas que les gens puissent avoir un a priori négatif sur une chose ou une autre. [...] je reste assez prudent. Par exemple si tu dis que t'es un grand fan de Lady Gaga, t'es très marqué sur tes codes vestimentaires, tu peux générer des interrogations sur ton orientation sexuelle... et des curiosités qui sont pas indispensables. [...] Dans mon régime alimentaire, je peux être jugé, religion peut être jugée, point de vue politique internationale peut être jugé, film préféré ou film que j'aime pas peut être jugé, musiques que j'aime pas peuvent être jugées. [...] J'ai peur aussi que si le jugement est négatif alors que j'ai donné de ma personne, bah c'est moi-même qui sois rejeté. Alors que si le jugement est négatif alors que je suis resté professionnel, alors c'est mes pratiques d'enseignant qui ne sont pas appréciées, ce n'est pas moi en tant que personne. Voilà, je crois que c'est ça la clef du truc.

Être jugé dans l'identité « situationnelle » endossée le temps du cours serait ainsi moins menaçant pour la « face » de l'enseignant que d'être jugé dans son « identité personnelle ». Le « soi enseignant » agit alors comme une sorte d'armure qui protège le « soi personnel » d'éventuelles atteintes et blessures. De manière un peu moins radicale, Paul se dit, lui, prêt à partager des informations personnelles, mais à condition de ne pas avoir à « se justifier » – autrement dit, de ne pas avoir à répondre à d'éventuelles accusations :

Paul : Je peux parler de choses à condition que je n'aie pas à me justifier ou à... c'est pas pour me justifier devant les étudiants, c'est pour utiliser des expériences, des vécus pour casser des stéréotypes, pour construire des images... Ça m'engage moi sans m'engager. Parler de choses

²⁹ On voit que les représentations de l'enseignant sur la culture des apprenants influent sur la nature des « révélations de soi » auxquelles il se livre. Ce thème est abordé au Chapitre 10, mais étudier plus en profondeur ce processus permettrait de mieux comprendre comment et pourquoi les enseignants ont recours (ou pas) aux « révélations de soi » devant différents publics d'apprenants.

³⁰ Sur la question du déploiement d'identités auxquelles les apprenants puissent s'identifier, voir Chapitre 10.

³¹ Nous verrons, dans le Chapitre 10, que la possibilité de créer des « catégories identitaires » sur la base de « révélations de soi » d'apparence anodine peut aussi devenir une ressource utile pour l'enseignant.

plus privées, c'est plus compliqué du coup. C'est une frontière que je ne passe pas forcément. [...] Mais c'est pas grave... C'est un but pédagogique, donc je sélectionne... c'est pas grave si c'est pas totalement la vérité.

Son vécu personnel est présenté comme ayant avant tout une valeur pédagogique, illustrative. Cette instrumentalisation de l'identité personnelle semble permettre à l'enseignant d'accomplir un acte paradoxal : « s'engager sans s'engager. » On pourrait comprendre cette expression comme le fait de se dévoiler en classe, sans pour autant mettre en danger sa « face ». Comme si la visée pédagogique et illustrative de certaines « révélations de soi » atténuait, par là même, leur portée révélatrice... Mais, comme le suggère Paul, cet « engagement désengagé » peut nécessiter quelques entorses à la vérité.

2. Les révélations personnelles, entre fiction et réalité : « C'est pas grave si c'est pas totalement la vérité »

La porosité entre fiction et réalité qui caractérise la classe de langue (Cicurel, 1996) se retrouve également dans le discours des enseignants sur les « révélations de soi » : elles y sont tantôt présentées comme une voie privilégiée d'accès au « vrai », tantôt conçues comme un récit théâtralisé, manipulé ou même imaginé.

2.1. Les « révélations de soi » : la quête du « vrai » en classe

Le partage d'informations personnelles peut venir pallier le déficit de réalité, le manque de lien avec la « vraie vie » dont pourrait pâtir l'espace clos de la classe. Marion montre ainsi comment, par contraste avec des supports et livres de cours parfois perçus comme non authentiques, les « révélations personnelles » permettent d'inviter des « vrais gens » de la « vraie vie » en classe, à travers les récits de l'enseignant³² :

Marion : Dans Alter Ego, il y avait des documents sur la fête des voisins. Un de mes élèves m'avait dit : « Mais c'est vraiment réaliste, il y a vraiment des relations comme ça avec les voisins ? On va s'inviter ? » Et donc ça m'a surprise et pour illustrer ça et montrer que oui ça faisait partie de la réalité j'ai donné des exemples de relations que mes parents entretiennent avec leurs voisins. Et donc j'ai pris l'habitude de rajouter un peu de contexte, quelques exemples. Pour leur montrer que c'est VRAI aussi. Que c'est des VRAIS gens, de la VRAIE vie, qui font ça. Parce qu'ils sont toujours un peu sceptiques de ce qui est proposé dans le livre, si c'est vrai ou pas. Surtout les petits niveaux où les documents ne sont pas authentiques. Et donc ça compense le manque d'authenticité du document, de rajouter des histoires de la vie.

³² Nous nous intéresserons plus en détails, dans le Chapitre 10, aux « personnages » issus de son entourage, auxquels l'enseignant donne parfois « vie » et « voix » pendant son cours.

En outre, les révélations personnelles « par personne interposée » peuvent permettre à l'enseignant d'illustrer de manière authentique des thèmes sensibles ou intimes, sans pour autant devoir s'impliquer de manière trop personnelle :

Laura : ça m'est déjà arrivé de parler de mes amis à des étudiants par exemple, on parlait d'un thème on ne peut plus personnel, l'amour. Donc on parle de *Tinder*, des relations, de la fidélité c'est quoi pour vous. Et bah j'ai pu parler d'amies qui sont complètement infidèles, par exemple. Et je l'ai dit, quoi !

Comme cet extrait en témoigne, l'enseignant se livre parfois à des « révélations de soi » transgressives du fait du thème abordé, ce qui est perceptible dans les propos de Laura (« Et je leur ai dit, quoi ! »). La salle de classe se transforme alors en un lieu d'échange portant sur des sujets « on ne peut plus personnels ». La rencontre linguistique peut ainsi se faire le prétexte d'une rencontre humaine, certains professeurs en venant même à concevoir leur rôle comme celui d'un psychothérapeute, intéressé par le vécu personnel de ses étudiants et désireux de les voir s'ouvrir sur des sujets intimes :

Paul : Je suis assez curieux et c'est le côté agréable du métier d'enseignant, tu es un peu le psy de tes étudiants, pas vraiment mais je suis curieux donc j'arrive à avoir pas mal d'informations comme ça. Kennet il a beaucoup parlé là dans la classe [développe la vie personnelle de son étudiant]. Y a beaucoup de choses qui sont sorties.

Sophie va jusqu'à utiliser le terme de « confessionnal » pour décrire le cours de langue, la limitation des moyens linguistiques conduisant, d'après elle, à plus de franchise dans les échanges. Le travail sur la langue qu'elle propose, à travers une activité intitulée « Si j'étais un animal »³³, est ainsi présenté comme un prétexte dont l'objectif réel serait de pousser ses apprenants à se révéler, dans leurs bons comme dans leurs mauvais côtés :

Sophie : Je voudrais qu'ils se découvrent eux-mêmes et qu'ils aient le courage de dire « Bah oui moi aussi, je suis un peu agressif ». [...] Sous couvert grammatical, l'objectif de cet exercice de présentation est la communication. Quand on parle une langue étrangère, je m'en suis rendu compte quand j'ai appris l'anglais : ça fait du bien. Parce que comme le vocabulaire est réduit, la communication est plus franche, elle est directe, on ne peut pas recouvrir les choses. Donc quand on parle une langue étrangère, on peut plus s'ouvrir, c'est presque comme un confessionnal.

Sophie semble ici prôner – en faisant appel à sa propre expérience d'apprenante – une transparence quasi-totale en classe de langue, où l'apprenant se « découvrirait » et aurait « le courage » d'être soi. Mais la réalité est loin d'être aussi simple...

³³ Il s'agit d'une page de la présentation « PowerPoint » que Sophie utilise systématiquement, avec chaque nouvelle classe adulte, pour se présenter au premier cours.

2.2. Les « révélations de soi » : au-delà du « vrai » et du « faux » ?

En effet, Sophie affirme mentir à ses apprenants lorsqu'elle réalise cette même activité, ce qui pourrait sembler en contradiction totale avec son objectif de transparence. Ainsi, dans l'activité « Si j'étais un animal... », elle ne révèle pas aux apprenants les aspects de sa personnalité qui l'ont réellement poussée à choisir son propre animal :

Sophie : Si j'étais un animal... Comme ça vous allez deviner mon caractère. Et là je mens : je dis que si j'étais un animal, je serais une araignée parce que j'adore la maison, j'adore construire des maisons. Mais c'est pas vrai, j'aime pas les maisons en fait. Mais y a un côté de l'araignée que j'adore, et ça c'est vrai, c'est la patience : elle va attendre et sauter sur sa proie.

Ainsi, jouer, modifier, adapter ou ré-imaginer la vérité dans une activité présentée comme « révélatrice de soi » ne semble pas forcément problématique pour Sophie. Elle juge sans doute plus important de donner une image rassurante, maternante de l'enseignant, plutôt que de présenter en toute honnêteté une facette de son identité risquant de la rendre « menaçante » auprès des apprenants. Autre exemple de ce « flirt » entre la fiction et la réalité, Sophie a repris à son compte une anecdote qui ne lui est pas personnellement arrivée, mais qu'elle présente comme telle aux apprenants :

Sophie : Je raconte cette anecdote sur la galette des rois, je dis que c'est arrivé à mon mari : ma famille s'est réunie pour manger la galette mais... personne ne trouve la fève ! En fait mon mari m'avoue après coup qu'il a eu la fève : alors, il pensait que c'était une erreur de la cuisinière, c'est pour ça, il a pas osé le dire. Pour pas vexer ma mère ! [...] L'anecdote est plus facile à raconter [si je dis que ça m'est arrivé] en tout cas, je la vis. Je la vis. Et si je vis, c'est là le travail d'animateur, j'ai fait du théâtre avant... donc je sens que c'est vachement important.

On voit les libertés que prend ici l'enseignante, mélangeant le réel et le fictionnel. Peu importe si l'anecdote est vraie ou fautive : l'essentiel pour Sophie est de pouvoir « vivre » l'histoire, de l'incarner pour mieux la transmettre à la classe. L'enseignant perçoit alors ce « jeu d'acteur » comme justifié, et même indispensable à la mission d'« animateur » (ou d'« *entertainer* », comme elle le dira également) inhérent à sa profession.

De même qu'une information présentée comme « vraie » peut contenir une part de mensonge, des propos censés être « fictionnels » s'avèrent parfois plus réels qu'il n'y paraît. En effet, l'enseignant peut être « rattrapé » par son vécu, au moment où il s'y attend le moins. Survient ainsi parfois, au détour d'un exercice, une « révélation de soi » non intentionnelle – comme lorsque le professeur doit improviser une phrase ou un exemple :

Sophie : Je ne suis pas à l'aise parce que les premiers exemples qui me viennent à l'esprit sont personnels, en rapport avec ce que j'ai pu vivre récemment... « Mon mari m'a fait chier ce matin, il a pas nettoyé les chiottes ! » Ça me met mal à l'aise, j'me sens coupable. Donc des fois j'inverse les verbes : au lieu de dire « je déteste » j'vais dire « j'adore », pour brouiller les pistes.

Ainsi, même dans un exercice a priori impersonnel, peuvent filtrer les préoccupations, valeurs et expériences de chacun : peut-on vraiment jamais éviter les références personnelles, même lorsqu'on imagine ? Pour parer à ces « fuites » involontaires, l'enseignant doit alors se livrer à un savant « brouillage de piste », une partie de « cache-cache » à laquelle participent probablement aussi les apprenants. La salle de classe s'avère ainsi être à la fois « confessionnal » et « scène de théâtre », un lieu où les limites du « vrai » et du « faux » ont peut-être tout intérêt à être maintenues dans le flou, laissant à chacun la possibilité de se retrancher, à tout moment, derrière une identité fictive.

3. *L'enseignant, un acteur sincère ? « Je suis quand même dans un rôle, un peu, enfin pas un rôle parce que c'est moi. »*

3.1. *La salle de classe : une scène de théâtre*

La référence au théâtre est apparue de manière récurrente dans les entretiens : « mise en scène », « masque », « dramatisation », « rôle », « personnage », « clown » ou « *entertainer* » sont autant de termes qui font partie intégrante du discours des enseignants sur leurs pratiques de classe. Pour Laura, endosser une identité fictive peut permettre de répondre au besoin d'intimité des apprenants. L'enseignant donne alors l'exemple, légitimant et normalisant un recours assumé au « masque » en classe de langue. Ce « brouillage de cartes » semble d'autant plus acceptable que la salle de classe est présentée par Laura comme une « scène » sur laquelle les apprenants « joueraient » à être français :

Laura : Moi j'aurais tendance à pas parler de moi ou à dire des bêtises : j'ai 15 ans, j'ai 70 ans. Aussi parce que les étudiants, surtout les petits niveaux, ils ont peur de dire des choses sur eux. Par exemple l'âge c'est un blocage culturel à Hong Kong, ils vont pas le dire. Donc souvent je leur dis on va pas vérifier en fait, construisez-vous un rôle, que ce soit vrai ou faux, c'est pas grave. Ça aussi brouiller les cartes, ça les amuse. Ils ont besoin d'un masque. Pour mieux jouer au Français en fait. Pour montrer que mine de rien on s'en fiche, l'important c'est pas d'être vrai ou pas. [...] Parce qu'on est toujours dans le feindre, d'être français, dire bonjour comme un Français, se présenter comme un Français.

Indirectement, Laura évoque le risque d'un « excès d'authenticité » de la part de l'enseignant, qui risquerait de mettre les apprenants en difficulté. En donnant son âge réel, elle pourrait en effet les forcer à rendre la pareille, alors que ce thème est culturellement sensible et potentiellement perçu comme trop personnel pour être partagé en classe.

3.2. *La personnalité de l'enseignant : le « masque de la bienveillance »*

Autre justification du « masque » invoquée : l'un des impératifs du métier d'enseignant serait de donner une certaine image de sa personnalité. Pour Axel, il s'agit par exemple de se présenter comme « drôle » et « bienveillant », même lorsque cela implique de mettre de côté ses ressentis personnels :

Axel : On met un masque. Avec les étudiants, plutôt le masque de la bienveillance : quoi qu'ils disent, tu acceptes, même s'ils racontent n'importe quoi ou des choses qui ne sont absolument pas intéressantes. Aussi de faire de l'humour, d'être drôle. Tu joues la dramatisation.

Quant à Sophie, elle endosse selon ses dires le rôle d'un personnage gentil et indulgent qui ne reflèterait pas sa véritable personnalité :

Sophie : Je joue aussi un personnage plus gentil que je ne le suis en réalité : si je suis exigeante, dans la vie, mais en même temps je pardonne toutes les erreurs, alors qu'en fait je ne suis pas comme ça. Là, je surjoue la gentillesse, et ça marche d'ailleurs, parce qu'ils m'ont souvent dit : « Qu'est-ce que vous êtes gentille » et je pensais « Ah ça, si tu me connaissais ! ». Je joue un personnage gentil.

Pour Laura, il s'agit également de contrôler la « présentation de soi » face aux apprenants, ce qui semble relever d'un sentiment de devoir professionnel :

Laura : Il faut être souriant, être d'humeur égale... On se met en scène. J'essaie d'être souriante, de donner une impression très décontractée en classe. D'être patiente aussi, très patiente...

Le contraste entre le « soi » en dehors de la classe et celui qu'on donne à voir en classe n'est pas toujours aussi fort : pour Marion, le « moi » qu'elle active en classe relève davantage d'un « condensé » d'elle-même, que d'un personnage fictif dont elle « enfilerait » le costume avant de monter sur scène :

Marion : Le mode que j'active, alors c'est caricatural, c'est justement cette énergie que je déploie. C'est une énergie SPECIALE dans la classe. C'est ça qui va être typique de MOI... en classe. Après je fais des blagues dans la classe mais j'en fais dehors. J'essaie d'être enthousiaste dans la classe mais je le suis dehors. C'est pas quelque chose qui existe pas et que j'enfile quand je rentre dans la classe. Mais c'est vrai que c'est un petit condensé, je dis parfois j'ai l'impression d'entrer sur un ring. Ça va être un petit condensé du meilleur. [...] Y a un peu le clown quand même. [...] Je suis quand même dans un rôle, un peu, enfin pas un rôle parce que c'est moi.

Il n'y aurait donc pas, ici, de changement d'identité mais plutôt l'activation d'un « mode » et le déploiement d'une « énergie » spéciale. Les images de « clown » et de « ring » trahissent tout de même la persistance d'une mise en scène, qui semble indissociable du métier d'enseignant. « Caricature » ou « condensé du meilleur », l'enseignant peut finalement jouer un rôle... on ne peut plus personnel : « la meilleure version de lui-même ».

3.3. La censure émotionnelle : l'émotion comme jauge de l'intimité

Souriant, bienveillant, gentil, patient, indulgent, drôle : le professeur semble soumis à un impératif permanent de bonne humeur. Cette personnalité idéalisée ne peut se matérialiser qu'au prix d'une dissimulation d'états émotionnels perçus comme « négatifs » : la tristesse, la nostalgie, la fatigue, la contrariété...

Laura : Le mal du pays, le fait que l'Europe me manque... Ça je ne vais pas leur dire. Pareil pour les humeurs : moi ça va toujours. Même si je suis fatiguée je ne vais pas leur dire. [...] C'est

le boulot en fait. Il faut se forcer toujours à mon avis à essayer d'être le plus égal possible. [...] Je ne vais jamais dire ça va pas aujourd'hui, ça reste à la maison, et ils ont pas à le savoir.

La scission semble très nette, dans l'esprit de Laura, entre « ce qui reste à la maison » et ce qui entre en classe. Chasser les ressentis pouvant être perçus comme « négatifs » est ainsi considéré comme faisant partie des responsabilités de l'enseignant : « C'est le boulot ». La censure émotionnelle en classe ne touche pas uniquement les émotions négatives. L'intensité de l'émotion, même positive, qu'une « révélation de soi » pourrait provoquer (à la fois chez l'enseignant et chez les apprenants) constitue pour Marion une « jauge » du niveau d'intimité qu'elle s'autorise en classe :

Marion : Même si c'est des sentiments positifs, ce serait trop. Parler de ma famille, ça m'émeut, donc pour moi ça n'a pas tout à fait sa place dans la classe. Par intime c'est un peu ça que je veux dire, c'est qui provoque des émotions fortes pour moi, aussi bien une grande joie qu'une grande tristesse ou de la nostalgie. [...] Je veux aussi éviter que ça aille trop loin pour eux [les apprenants] : je ne voudrais pas qu'ils s'emportent ou qu'ils soient trop émus parce que ça ne sert pas l'apprentissage de la langue. Et aussi pour l'ambiance de classe.

Ce témoignage fait écho au « risque émotionnel » (Cicurel, 1998) qui soumet l'émotion à une forte régulation en classe : une émotion intense ne servirait pas l'apprentissage et pourrait même nuire à l'atmosphère du cours. Cependant, l'émotion peut aussi être un « outil » pour l'enseignant ; Marion indique ainsi chercher activement à « provoquer des émotions » chez ses apprenants, afin de favoriser l'apprentissage :

Marion : En fait je pense que si j'arrive à provoquer une émotion chez eux ils vont mieux se rappeler de ce qu'ils ont appris au même moment. Donc j'essaie de provoquer des émotions pour que leur mémoire imprègne. Je vais essayer de créer un moment pour qu'ils s'en souviennent : pas pour qu'ils se rappellent de moi mais pour qu'ils se souviennent de la règle de grammaire.

Menace pour la classe ou outil pédagogique ? Le partage d'un vécu personnel, et sa capacité à provoquer l'émotion, semblent occuper une place ambiguë dans les pratiques de classe. En effet, les « révélations de soi » font partie du « répertoire pédagogique » de l'enseignant (Cicurel, 2013) et lui permettent d'influer sur le déroulement du cours, que ce soit pour satisfaire un objectif didactique – que les apprenants « se souviennent d'une règle de grammaire » – ou dans une visée relationnelle – qu'ils se souviennent de l'enseignant, comme Laura l'évoquera plus bas.

Chapitre 9. Deuxième dilemme : L'enseignant ou l'ami ?

En classe, l'enseignant doit-il donner la priorité à la transmission linguistique ou à la création d'un relationnel avec (et entre) les participants ? Comment se situer sur l'axe distance-proximité vis-à-vis des apprenants ? Cette question recouvre plusieurs aspects :

d'une part, la visée « pédagogique » ou « révélatrice » des « révélations de soi » de l'enseignant : constituent-elles un instrument d'enseignement légitime et efficace ? D'autre part, leur inscription dans un relationnel « de personne à personne » ou « d'enseignant à élève », et la manière dont elles affectent la nature de ce lien. Enfin, les tensions qu'elles peuvent provoquer chez l'enseignant, entre son rôle de participant à l'interaction et celui de facilitateur/organisateur des échanges (Aguilar Río, 2010).

1. La « révélation de soi », un outil pédagogique à double tranchant : « On n'est pas là pour m'écouter raconter mes vacances »

1.1. L'utilisation didactique des révélations de soi : un outil multiusage

Interrogés sur l'utilité de partager des aspects personnels d'eux-mêmes, les enseignants ont cité différents effets bénéfiques sur l'apprentissage de la langue, qui rejoignent dans l'ensemble ceux identifiés dans la littérature (Rahimi et Bigdeli, 2016 ; Sanders, 2014). Les « révélations de soi » sont ainsi présentées comme un moyen d'illustrer ou d'exemplifier certains aspects du cours :

Marcus : Je partagerais d'autres choses uniquement s'il y a un intérêt pédagogique, pour montrer un exemple : « Hier je suis allé faire une promenade à Tsim Sha Tsui, voilà, et toi, qu'est-ce que tu as fait ? » Voilà, ça s'arrête là. Que ce soit vrai ou pas, à la limite c'est pas très important. [...] C'est pédagogique, c'est surtout pour lancer un peu les premières minutes de l'ambiance de la classe quoi.

Ici, la visée pédagogique de la « révélation de soi » semble atténuer l'impératif d'authenticité : la forme (donner l'exemple) prend le dessus sur le fond (parler de soi-même), ce qui n'est pas sans rappeler les propos de Paul³⁴.

Les « révélations de soi » sont aussi perçues comme favorisant la mémorisation de contenus linguistiques, grâce à leur capacité à « capter l'attention » des apprenants en « sortant de l'habituel » et à créer un contexte concret auquel rattacher une connaissance :

Sophie : Je peux m'en servir pour accrocher l'attention, ou comme moyen mnémotechnique, pour se souvenir d'une information parce qu'elle est rattachée à une anecdote, oui. On se rappelle de ça parce qu'elle a raconté des choses qui n'étaient pas habituelles.

Les « révélations de soi » peuvent également être utilisées « stratégiquement » pour stimuler la participation orale. Face à la réserve des apprenants, il reviendrait à l'enseignant de faire le premier pas, d'initier le partage sur un registre plus personnel :

³⁴ Voir l'extrait, cité dans le Chapitre 8, où Paul affirme « s'engager sans s'engager » à travers ses révélations.

Axel : T'es obligé de les faire parler d'eux-mêmes, donc des fois ils ont un peu cette timidité de pas avoir envie de parler d'eux. Ça peut aider si je démarre en parlant de moi.

En comparaison avec son expérience d'enseignement en Inde, où les apprenants se livraient facilement, Marion remarque qu'elle a davantage recours aux « révélations de soi » depuis qu'elle enseigne à Hong Kong. Cette technique lui semble en effet particulièrement adaptée à un contexte culturel où les apprenants ont tendance à être plus réservés³⁵ :

Marion : Ici [à Hong Kong] j'ai l'impression de devoir plus partager pour que eux [les apprenants] me partagent. C'est une des techniques que j'ai mises en place, dans un sens en fait, pour créer un lien entre nous. Parce que ça pouvait au début être vraiment très froid. Donc c'est aussi pour les pousser à partager entre eux, c'est pas QUE AVEC MOI.

1.2. Une pratique culpabilisante : un outil inadapté à la classe ?

Malgré les différents usages didactiques qui peuvent être faits des « révélations de soi », les enseignants interrogés ont émis des réserves quant à leur pertinence en classe. Le récit d'une anecdote peut ainsi apparaître comme une pratique pédagogique « trop facile ». L'usage excessif des « révélations de soi » est même parfois perçu comme une forme d'irrespect envers les apprenants, comme un « manquement » au rôle de l'enseignant :

Axel : Le *storytelling* c'est un peu trop facile : tu racontes une anecdote sur tes amis, blabla, ça fait rire les gens bon... [...] C'est pas comme ça que j'aime faire mon cours. [...] Ça peut être contre-productif de parler de soi dans un cours. [...] Si tu arrives en cours et que tu passes trois heures à parler de toi, y a un manque de respect pédagogique : t'es pas là pour [ça].

Le terme « *storytelling* » semble ici avoir une valeur péjorative : cet anglicisme fait généralement référence à l'utilisation stratégique du schéma narratif du récit dans la communication et le marketing. A travers ses révélations personnelles, l'enseignant aurait recours à une stratégie quasi-publicitaire, un discours d'apparence séduisante mais dénué d'intérêt – en un mot, du « bla-bla »³⁶ – par opposition à une réelle expertise pédagogique. L'effet produit, à savoir faire rire les étudiants, ne semble pas davantage constituer un objectif légitime pour Axel. De même, Sophie évoque le risque que l'enseignant consacre trop de temps à une activité dont l'intérêt pédagogique lui semble limité :

Sophie : Je ne leur parle pas de ma vie. J'ai l'impression d'occuper trop de temps de parole, je m'en veux si je parle trop. Raconter des anecdotes, c'est de la compréhension orale mais bon... la communication est limitée et ils ne comprennent pas toujours tout. Il faut pas trop parler !

³⁵ Comme c'est le cas à Hong Kong et, de manière plus générale, dans les cultures asiatiques (voir BOUVIER, B. 2002. « Apprenants sinophones et place de la parole dans la classe de FLE », *Ela. Études de linguistique appliquée*, No 126, pp. 189-199).

³⁶ Le « bla-bla » est défini comme un « discours vide ou mensonger destiné à éblouir » (www.larousse.fr).

Ainsi, les « révélations personnelles » de l'enseignant ne représentent pas, pour Sophie, une activité de compréhension orale digne de ce nom : la nature personnelle des propos, qui fait sortir l'enseignante de son « identité institutionnelle », lui donne peut-être le sentiment qu'elle ne fait pas son travail, ce qui expliquerait le sentiment de culpabilité évoqué par Sophie. Cela fait écho aux propos de Marion :

Marion : Parfois au début de la session, je vais leur demander « Quoi de neuf ? » mais au bout d'un moment j'ai souvent quelques élèves qui me renvoient la question : et donc je joue le jeu, je vais répondre. Alors je vais répondre vite, parce qu'on est pas là pour m'écouter raconter mes vacances !

Ainsi, si la curiosité des apprenants semble justifier ponctuellement une prise de parole à titre personnel de l'enseignant, celle-ci constituerait malgré tout une forme de transgression, qui ferait sortir l'enseignant de son rôle légitime : il ne serait « pas là pour raconter ses vacances ! »³⁷ Aussi cet épisode disruptif est-il réduit au minimum : Marion cherche à écourter son propos pour pouvoir revenir rapidement à son rôle d'enseignante.

Du fait des capacités limitées de compréhension des apprenants, la « révélation personnelle » est également jugée peu pertinente pour les petits niveaux. L'inégalité dans la capacité à s'exprimer en français pourrait ainsi « intimider » ou « perdre » les apprenants :

Axel : avec les petits niveaux, c'est quand même beaucoup plus difficile d'être personnel [...] il y a un déséquilibre [...] Tu peux pas te lancer à raconter tes vacances en Ouzbékistan, où tu t'es retrouvé avec un mouton dans ta chambre d'hôtel, tu peux pas... Ils vont être perdus, et ça va leur faire peur en fait, ils ne vont pas oser prendre la parole.

On retrouve le même constat chez Laura, qui met l'accent sur le risque du « cheveu dans la soupe » : à savoir une anecdote qui serait perçue comme déplacée, hors de propos. L'impératif de pertinence des « révélations de soi » vis-à-vis du programme de cours, identifié par Lannutti et Strauman (2006), serait donc bien présent dans la pensée enseignante, limitant de fait son usage en classe auprès des apprenants débutants :

Laura : Des A1 et A2... c'est beaucoup moins évident, vis-à-vis des thèmes desquels on discute, ça fait vraiment cheveu dans la soupe. Si tu fais l'alphabet, je vois pas comment ni pourquoi je

³⁷ On peut s'interroger sur ce sentiment de ne pas accomplir son rôle d'enseignant, de « transgresser » les règles de la classe, en racontant des anecdotes personnelles aux apprenants. Après tout, pourquoi les vacances de l'enseignant ne se prêteraient-elles pas tout aussi bien (sinon mieux) à une activité de compréhension orale que celles d'un hypothétique personnage de méthode de français, en enregistrement audio ? Cette auto-limitation, qui semble assez répandue parmi les enseignants, mériterait d'être étudiée de plus près pour évaluer son bien-fondé. Sans doute plus d'un enseignant serait-il décomplexé dans son recours aux révélations personnelles s'il s'avérait que « raconter sa vie » et « parler de ses dernières vacances » a toute sa place en cours de langue.

me mettrais à dire... ça me ferait penser à ma pote machin... L'anecdote va moins de soi. Ou si tu parles de toi, ça va être l'anglais, et tu vas beaucoup plus t'autolimiter en fait.

1.3. Planification ou spontanéité de l'anecdote : divergences entre enseignants

Comme nous l'avons évoqué, l'enseignant se trouve, lors du partage d'une « révélation de soi », dans une « communication paradoxale » (Cicurel, 2005) : didactiser l'anecdote impliquerait de la « dénaturer », de lui faire perdre en authenticité. Ne pas la didactiser la rend difficilement compréhensible par les apprenants :

Laura : Là où c'est très difficile, et là ça veut dire qu'il faut peut-être avoir de la bouteille, ou de meilleures capacités d'actrice. Parce que l'anecdote, il y a quelque chose de très naturel. Le problème c'est de dire une anecdote quand tu dois ralentir le débit, faire attention, tu dois la répéter. Déjà elle perd énormément en naturel, est-ce qu'elle va continuer à marcher ? L'anecdote tombe à l'eau !

Le « naturel » est ici présenté comme essentiel au « pouvoir » de l'anecdote, sans quoi elle perdrait son efficacité et son impact sur les apprenants. L'enseignant semble alors confronté à une contradiction entre son identité situationnelle et son identité personnelle : comme si sa « voix professionnelle » (avec sa diction ralentie, son mode d'expression adapté aux apprenants, sa répétition des mêmes contenus) et sa « voix personnelle » (avec sa diction de natif, sa rapidité, sa spontanéité) étaient incompatibles. Sauf, Laura en fait l'hypothèse, dans le cas d'enseignants expérimentés, ayant un talent d'acteur leur permettant de simuler une « parole fraîche ». Cet argument semble pertinent, à la lumière des témoignages recueillis : la répétition des mêmes anecdotes ne semble pas problématique pour Paul et Sophie, deux enseignants chevronnés ayant montré une appétence pour le théâtre³⁸. Paul dit ainsi avoir recours à des « *running jokes* » en classe, à savoir des anecdotes personnelles plus ou moins bien « calées », qu'il réutilise régulièrement. Sophie affirme quant à elle utiliser exclusivement des anecdotes « prêtes à l'emploi » et stratégiquement placées dans ses cours :

Sophie : Je partage uniquement des anecdotes que je reprends : d'abord l'anecdote de la galette. Le fait d'avoir des anecdotes de ma vie, qui sont concrètes, dans un chapitre, ça me permet de ne pas me répéter face aux mêmes apprenants. [...] Donc j'ai plusieurs anecdotes toutes prêtes, que je connais bien et que j'ai prévues dans mon cours.

On notera ici le souci de Sophie de ne se pas répéter, par mégarde, devant ses classes. Pourrait-on y voir une tentative de masquer la « routine enseignante » et la répétition d'un

³⁸ Paul a mentionné avoir participé à plusieurs ateliers théâtraux, dans le cadre de sa formation enseignante. Quant à Sophie, elle a évoqué sa pratique du théâtre pendant l'entretien.

« script » derrière l'illusion d'une parole spontanée ? Ainsi, l'enseignant aurait à cœur, lorsqu'il se livre à une « révélation de soi », de transmettre l'impression que l'interaction « aurait quelque chose de particulier, quelque chose d'unique » (Aguilar Río, 2010 :23). Le semblant de spontanéité de la « révélation de soi », donnant le sentiment aux apprenants d'être engagés dans une interaction singulière, personnelle et unique, apparaît alors comme essentiel au maintien du « pouvoir » de l'anecdote.

Entre planification d'une anecdote didactisée et partage spontané et naturel, une ligne de fracture semble donc se dessiner entre les enseignants, et parfois au sein des pratiques et croyances d'un même enseignant : Axel, dont la philosophie d'enseignement n'accorde que peu de crédit au « *storytelling* », a ainsi fait le récit (apparemment enthousiaste) d'échanges en classe où les « révélations personnelles » se trouvaient au cœur de l'interaction :

Axel : J'avais une classe de B2, j'étais dans l'échange permanent avec eux, j'étais pas du tout dans le cours. Ils me racontaient leurs vacances, je leur racontais mes vacances, ils me racontaient leur enfance, et moi mon enfance. On était toujours sur un pied d'égalité par rapport à ça.

Un rapport de réciprocité peut ainsi s'établir en classe, lorsque l'interaction prend un tour conversationnel, à la faveur des « révélations de soi » de chacun. L'échange devient alors plus égalitaire, l'enseignant se faisant participant à part entière dans l'interaction. Cependant, Axel décrit cet épisode comme un moment où il « n'étai[t] pas du tout dans le cours »... Rester « dans le cours » tout en conversant d'égal à égal avec les apprenants relèverait-il dès lors de deux réalités inconciliables pour l'enseignant ?

2. *Comment se situer dans la relation à l'autre ? « C'est pas mes amis, mais c'est quand même des gens avec qui j'ai un lien »*

2.1. « Révélation de soi » transgressives : quand le partage va « un peu loin »

« C'est pas mes amis, mais c'est quand même des gens avec qui j'ai un lien » : cette formule de Marion rend bien compte de la zone de flou dans laquelle fluctue, au gré des circonstances et des affinités personnelles, le lien enseignant-apprenants. La dimension relationnelle et affective que peut prendre cette relation amène parfois l'enseignant à dépasser les limites qu'il s'était fixées en termes de dévoilement de soi :

Marion : Et grande exception, et là je suis allée un peu loin dans le personnel. Je me suis mariée l'année dernière, et là j'avais des classes que j'avais depuis longtemps : ils avaient envie de voir, donc je leur ai montré une photo. Pour eux c'était aussi une marque d'affection envers moi de me demander ça. Donc je n'avais pas envie de les repousser. Parce qu'on est quand même une relation personnelle. C'est pas mes amis, c'est sûr, mais c'est quand même des gens avec qui j'ai un lien.

La notion de transgression perce dans les propos de Marion, lorsqu'elle dit être « allée un peu loin » à titre « exceptionnel » : elle décide en effet de partager un vécu, heureux certes, mais émouvant, autrement dit susceptible de faire émerger une émotion forte en classe – ce qu'elle a pourtant explicitement défini comme une des limites qu'elle a posées aux « révélations de soi »³⁹. Ce qui motive un tel partage s'éloigne alors de la visée didactique, pour s'inscrire dans la construction d'une relation personnelle, marquée par des liens affectifs. Pour ne pas décevoir les attentes relationnelles des apprenants, ne pas repousser une marque d'intérêt ou d'affection, l'enseignant peut ainsi décider d'enfreindre les règles qui régulaient jusque-là son usage des « révélations de soi ». Même des révélations personnelles associées à des émotions négatives, pourtant sujettes à la censure des enseignants, peuvent émerger en classe :

Laura : Il a fallu que je rentre en France pour une raison... relou. Et du coup [mes étudiants] m'ont dit « Ah pourquoi ? ». Je savais pas trop quoi répondre. Et finalement j'ai quand même fini par dire j'ai un ami qui est malade. Et du coup je leur ai dit, et euh sans aller dans les détails. Mais j'ai eu un temps où je me suis vraiment demandé... je leur dis ou pas ? Et comme je les aime bien, je leur ai dit. Du coup voilà, ça va dépendre de la relation que tu as...

2.2. Les révélations de soi : construction d'un relationnel au sein du groupe

Laura a ici dû arbitrer entre dévoiler un aspect d'elle-même qui risquait de nuire à son image positive et de toucher à son intimité, ou refuser de répondre à la sollicitation des apprenants. Le processus d'arbitrage intérieur s'est soldé par un partage, motivé par la dimension affective de la relation et, on peut le supposer, le respect du lien de confiance établi avec cette classe. Ces cas de « révélations de soi » montrent que, loin d'être fixes, les règles du partage sont à géométrie variable et dépendent du relationnel établi avec chaque classe. C'est aussi ce qu'exprime Paul, affirmant que son implication personnelle dépend du « répondant » du groupe, de ce que les apprenants sont prêts à donner d'eux-mêmes :

Paul : La plupart du temps, c'est vrai. J'engage de ma personne... C'est pas toujours vrai hein, et je donne pas toujours autant à tous les groupes. Je... Y a des groupes, si je sens pas, je vais être beaucoup plus pudique que si je les sens. C'est vraiment lié à ce qu'on construit avec le groupe, ce qu'ils me donnent et du coup ce que je leur donne en échange.

Les « révélations de soi » apparaissent alors comme des « ponts », des liens tissés entre les participants qui vont permettre de « construire » le groupe classe :

³⁹ Voir témoignage de Marion sur les émotions acceptables ou non acceptables en classe, dans le Chapitre 8.

Laura : Tu crées une relation véritable avec eux, et ça le fait de dire des choses sur toi, tu sens que ça construit la classe, que ça va être des étudiants qui vont se souvenir de toi, qui vont aimer ta classe. Tu sens qu'y a une bascule, tu sens que y a des anecdotes qui sont pas si des détails.

Vues sous cet angle, les « révélations de soi » en classe s'inscrivent dans un processus de dévoilement réciproque et de construction d'une relation de classe où l'affectivité occupe une place importante. Elles ne semblent, dès lors, pas si différentes des « révélations » qui ont lieu dans toute autre relation interpersonnelle, ce qui contredirait la distinction établie par Lannutti et Strauman (2006).

2.3. Le risque d'un lien trop horizontal : perte de respect et de crédibilité

Cependant, comme Richards (2006 : 30) l'a souligné, s'inscrire dans ce type de relation avec les apprenants peut impliquer un « engagement personnel beaucoup trop important », notamment en termes d' « exigences émotionnelles, relationnelles et morales ». Développer une relation plus proche avec les apprenants nécessite une forme de confiance en l'autre que le professeur n'est pas toujours prêt à leur accorder⁴⁰. Il peut se refuser à une relation impliquant l'affect, le partage et le dévoilement de soi, et préférer maintenir une distance dans la relation, définie par le rôle institutionnel et situé de chacun :

Marcus : Il faut qu'un élève respecte son professeur. Et moins j'en dis sur moi, moins j'ai de chance pour qu'il perde le respect dû à la fonction, la fonction crée une forme de respect normal. Quel que soit le professeur, j'aurais forcément une forme de respect pour cette personne... [...] Si elle se met trop au niveau des élèves, « Allez on parle de tout, qu'est-ce t'as fait, ouaich les films tranquille la soirée, je me suis bourré la gueule, j'ai mal à la tête », j'ai peur que la relation, elle devienne, d'accord plus horizontale, et c'est sûrement bien pour plein de choses, mais j'ai peur d'y perdre. Ça me donne l'impression, peut-être à tort, que ça va... rendre un peu trop prosaïque la relation élève-professeur. Par exemple, de s'habiller correctement, c'est un truc qui doit générer... un respect inconscient de la part des élèves. Ils auront peut-être plus confiance en toi, en ta façon de faire cours.

Ici, Marcus refuse de « se mettre au niveau » de ses étudiants, une relation horizontale étant présentée comme la porte ouverte à une perte du respect que son « identité situationnelle » lui confère « par défaut ». Le souci de bien présenter – dans ce que l'on dit mais aussi dans la façon dont on s'habille – semble primordial dans le maintien d'une identité enseignante crédible, qui inspire la confiance aux apprenants. En se présentant sous un jour plus personnel, le professeur prendrait le risque d'exposer la banalité de son « soi » humain, trop humain (« prosaïque » dit Marcus⁴¹), nuisant à son aura de respectabilité.

⁴⁰ Voir citation de Marcus sur sa réticence à se livrer aux autres sans un lien de confiance fort, au Chapitre 8.

⁴¹ La définition du terme « prosaïque » est à ce titre intéressante : « Qui est dépourvu de noblesse, de distinction, d'élégance » (www.larousse.fr). Pour être crédible et légitime, l'enseignant devrait-il alors « se distinguer » par son refus des propos quelconques et ordinaires ?

Transparaissent ainsi deux types de « confiance » potentiellement conflictuels : d'une part, la confiance interpersonnelle construite entre individus engagés dans une relation « horizontale », et d'autre part, la confiance pédagogique dont bénéficierait « le soi enseignant », garantie par le maintien d'une relation « verticale ».

La question du type de lien établi avec les apprenants a pour corollaire celle du « rôle interactionnel » qu'occupe l'enseignant dans la classe : se positionne-t-il plutôt en participant impliqué ou en facilitateur distancié de la communication ?

3. *L'enseignant, entre volonté de participation et devoir de réserve : « Il faut pas que toi, ton ressenti, puissent parasiter les échanges »*

3.1. « Jouer le jeu » de la réciprocité : l'enseignant comme participant

L'enseignant étant amené à solliciter régulièrement les apprenants sur leurs opinions personnelles, une forme de réciprocité du partage peut être attendue de leur part. De la même manière que parler trop de soi a pu être décrit comme une forme d'irrespect par Axel, s'y soustraire complètement constituerait, selon Marion, un manque de respect :

Marion : dans une classe je vais avoir tendance à donner de moi en espérant que eux donnent d'eux. [...] Aussi par respect : moi je leur demande de se dévoiler donc c'est normal que j'accepte de le faire aussi. Je leur dis qu'ils peuvent raconter n'importe quoi mais souvent ils se livrent. Il faut que ce soit un peu équilibré.

Cette idée est reprise par Laura, pour qui l'enseignant se doit de « jouer le jeu » du partage, ce dont elle perçoit l'importance à la fois en tant qu'enseignante, mais aussi en faisant appel à son expérience d'apprenante :

Laura : A partir du niveau B1, on leur demande beaucoup aux étudiants. Et du coup y a un côté au bout d'un moment « Et toi alors ? ». Et si tu rentres pas là-dedans en fait, bah tu joues pas vraiment le jeu toi non plus. Je suis aussi étudiante au British Council et bah, y a aussi ça en fait : quand les profs vont raconter des anecdotes sur là d'où ils viennent, ils vont commencer à dire des choses sur eux, sur comment sont les Anglais, on a touché quelque chose de beaucoup plus réel en fait. Et ça, c'est faussement anecdotique en fait. Je pense qu'il y a quelque chose du contrat... qui se fait en fait.

Un nouveau contrat semble alors prendre forme : un accord de réciprocité qui diffère du « contrat didactique » classique⁴². Il s'agirait plutôt ici d'un « contrat de confiance » entre les interactants, à travers lequel ceux-ci s'engageraient à s'impliquer à titre personnel, et à se dévoiler, dans une relation « horizontale » à l'autre.

⁴² Le contrat didactique est défini comme « l'ensemble des comportements de l'enseignant qui sont attendus de l'élève, et l'ensemble des comportements de l'élève qui sont attendus de l'enseignant. » (BROUSSEAU, G. 1980. « L'échec et le contrat ». *Recherches*, No. 41, pp. 127).

Le souci de réciprocité n'est cependant pas l'unique raison qui peut motiver la prise du rôle de participant. L'enseignant peut aussi vouloir prendre position en classe pour créer le débat ou stimuler une réaction à sa prise de position. Paul semble ainsi régulièrement prendre parti dans ses cours, même si cela l'amène à contredire un étudiant ou à émettre un jugement de valeur à son égard. Dans l'extrait suivant, un tour de table sur les habitudes de sommeil des apprenants, il exprime ainsi un avis tranché sur le mode de vie de Ruby :

Extrait : « On ne dort pas assez ! » (Cours 3, vendredi 5 juillet 2019)

Paul : Combien d'heures vous dormez ↑ Combien d'heures tu dors toi Ruby ↑

Ruby : six... six heures

Paul : six heures de sommeil... Problème, pas problème ↑ On ne dort pas assez !

Ruby : XXXX [se justifie, semble un peu vexée]

Paul : C'est un problème pour la santé ! *A problem in society !*

La prise de position de l'enseignant peut parfois déboucher sur un véritable débat : ainsi, un échange argumentatif avec Emily concernant la nature « colonialiste » de la langue française en Côte d'Ivoire poussera Paul à prendre position à titre personnel, mais aussi « en tant qu'historien » comme il nous l'indiquera pendant son entretien (annexes 2 et 3, p. 92-93). L'enseignant peut donc décider d'intervenir au titre de participant pour « respecter » ses convictions et rester cohérent avec certains aspects de son identité personnelle – par exemple liés, comme ici, à sa formation universitaire et à son expertise⁴³.

3.2. Rester en retrait : la nécessaire neutralité de l'enseignant

Ces prises de position de l'enseignant risquent néanmoins d'entrer en conflit avec d'autres croyances concernant son rôle en classe. Pour Marion, la « posture » de l'enseignant implique une certaine neutralité, afin d'éviter le « parasitage » des échanges :

Marion : il y a une certaine POSTURE du professeur. Où t'es quand même relativement neutre, t'es là pour recevoir les opinions de tout le monde. Donc il faut pas que toi, ton ressenti, puisse parasiter les échanges. [...] donc je ne veux pas les inhiber parce qu'ils ont une opinion différente de la mienne. Parce qu'on a quand même une position un peu spéciale : la position du professeur, même avec des adultes, où on a un peu... un ascendant. Je cache pas [mes opinions] mais je les expose pas en détails.

Un partage d'opinion personnelle pourrait donc, paradoxalement, accentuer la verticalité de la relation enseignant-apprenant, au lieu de la rendre plus horizontale. De plus, les jugements que l'enseignant pourrait avoir sur les croyances des apprenants n'auraient pas leur place en classe, ce qui se reflète dans la posture de « bienveillance » et d'acceptation

⁴³ Avant de se reconverter dans le FLE, Paul a suivi une formation universitaire en Histoire contemporaine.

inconditionnelle prônée par Axel⁴⁴. Cette réserve semble nécessaire pour que l'enseignant puisse agir en tant que facilitateur de la communication :

Marion : Je dis jamais « C'est n'importe quoi », même si je ne suis pas d'accord et je pense que ça ne tient pas debout. Il faut savoir rester neutre, parce qu'il faut les accompagner dans la construction d'une argumentation, même si on n'est pas d'accord.

Pour éviter d'avoir à prendre position de manière trop tranchée, l'enseignant peut alors limiter ses « révélations de soi » à des sujets jugés « neutres » et consensuels. Cependant, cet arbitrage reste hautement subjectif, un thème perçu comme « neutre » par un enseignant pouvant être considéré comme potentiellement « risqué » par un autre :

Marion : un sujet qu'on a tous en commun, c'est la bouffe. Ça c'est quelque chose que je partage parce que ça provoque de l'enthousiasme et puis pour le coup c'est vraiment un terrain super neutre.

Marcus : Tu peux choquer un vegan en disant que t'adores les côtes de bœuf et choquer un étudiant qui adore la viande en disant que tu es vegan, il peut avoir l'impression que tu lui donnes une leçon. Donc je partage pas mes opinions sur la politique, la religion ou autre aussi par peur de [les] blesser.

Le positionnement de l'enseignant comme facilitateur « neutre » devient cependant plus délicat à maintenir lorsque les apprenants, au titre du « contrat de réciprocité » implicite qui a pu être établi en classe, sollicitent activement son opinion. Marion évoque ainsi ses hésitations à se positionner, devant sa classe, au sujet des manifestations de 2019 à Hong Kong⁴⁵ :

Marion : Vu que je suis pas hongkongaise, je me sentais pas légitime enfin j'ai une opinion mais j'étais un peu réticente à la partager. Ils me l'ont demandée... et ça c'était TRES NOUVEAU, c'était vraiment très rare qu'on me demande une opinion en classe. Et donc là les manifestations ça a créé une bulle très spéciale où les gens partageaient leurs opinions. Mais là j'avais envie de préserver l'atmosphère de la classe, j'avais pas envie que ça puisse créer des tensions. Surtout que y en a certains qui sont là parce qu'ils sont attirés par l'idée qu'on se fait de la culture française, de la rébellion, la révolution, et donc qui ont envie qu'on se positionne, qu'on leur montre ce côté révolutionnaire un peu idéalisé parfois. Mais ça j'évitais de le faire.

L'enseignant se trouve ici pris dans un nouveau dilemme : répondre aux attentes des apprenants en donnant son avis au risque de créer des antagonismes au sein de la classe, ou refuser de partager son opinion, quitte à rompre le « contrat de réciprocité ». Une prise de position pourrait également nuire à l'image de l'enseignant en décevant les attentes et

⁴⁴ Voir l'extrait du témoignage d'Axel dans lequel il évoque son « masque de bienveillance » (Chapitre 8).

⁴⁵ Des manifestations contre l'amendement de la loi d'extradition par le gouvernement de Hong Kong ont eu lieu depuis mars 2019 à Hong Kong. Les manifestants ont demandé, notamment, l'annulation de l'amendement car ils considèrent qu'il permettra à la Chine continentale d'intervenir dans le système juridique de Hong Kong.

projections des apprenants à son sujet. Marion montre ainsi qu'un partage d'opinion, en apparence personnelle, l'engagerait en réalité à un autre niveau de son identité, en tant que représentante de la culture et des valeurs françaises.

Cet exemple met en lumière une nouvelle dimension relative aux « révélations de soi » : en tant qu'enseignant de langue, l'individu se fait aussi, qu'il le veuille ou non, « porte-parole » d'une culture. Son vécu, ses valeurs et ses prises de positions peuvent être perçus par les apprenants comme représentatifs d'une réalité plus large. Comment l'enseignant se positionne-t-il dès lors, entre identité personnelle et identité culturelle, au sein d'une rencontre humaine (entre les individus) mais également interculturelle (entre les cultures qu'ils représentent) ?

Chapitre 10. Troisième dilemme : Le Même ou l'Autre ?

Si certaines des facettes de son identité peuvent le rapprocher, à divers titres, des apprenants, l'enseignant représente aussi une forme d'altérité, une incarnation d'une culture autre (Cicurel, 2009). Comment se situer, vis-à-vis de son public, sur cet axe similitude/altérité ? L'enseignant peut décider de mettre en scène son identité culturelle ou, au contraire, de nuancer sa capacité à représenter le « Français type ». Il peut aussi mettre en exergue son altérité ou insister sur ce qui le rapproche de ses élèves. Enfin, il peut jouer sur les stéréotypes associés à certaines représentations culturelles ou s'efforcer de les nuancer.

1. *Qu'est-ce qu'être français ? « Mon vécu de Français n'est pas ton vécu de Française »*

1.1. *L'enseignant face à l'impossibilité de représenter « le Français type »*

Axel : C'est compliqué d'être prof de FLE ou d'enseigner sa propre langue parce que finalement t'es toujours renvoyé à la question d'être français. Mais c'est une question qui est interminable, comment tu veux y répondre, c'est tellement diversifié.

Comme le note Axel, l'enseignant de FLE se trouve face à une tâche difficile, voire impossible : transmettre une image du « Français » aux apprenants, voire « incarner » cette identité, sans pour autant qu'une définition claire, universelle et objective puisse en être donnée. Ce rôle semble néanmoins faire partie des attentes qui pèsent, de manière implicite, sur les épaules de l'enseignant, « toujours renvoyé à cette question ». Face au risque d'être perçu comme l'incarnation-même de sa culture, l'enseignant peut tenter de détourner ses

apprenants du « piège de la généralisation » (Derivry-Plard, 2008). Les « révélations de soi » apparaissent alors comme un bon moyen de transmettre une information de nature culturelle, sans pour autant « faire de généralités » :

Axel : Je parle de mon expérience quand j'ai envie de dire quelque chose sur la France sans faire une généralité. Comme ça tu peux raconter quelque chose de très français, sans faire de généralités : « Ma prof de français en 3ème qui était affreuse » c'est... voilà. [...] Quand t'as un attachement affectif par rapport à un lieu... La géographie c'est vraiment un vecteur d'expression où tu peux leur présenter un bout de la France, du coup y a un petit côté carnet de voyage.

Les références à la géographie française constituent en effet un thème privilégié de « révélation de soi », un moyen de déployer une identité « française » certes, mais située dans l'espace : ces facettes de l'identité sont représentatives, à ce titre, d'un certain aspect du pays, sans pour autant prétendre à la généralisation. L'enseignant peut alors évoquer ses origines géographiques, son attachement à un lieu, ou parler des villes où il a vécu. Ce type de vécu personnel permet d'illustrer les réalités sociales associées à un lieu géographique, et d'ouvrir ainsi une « fenêtre » sur certains aspects de la mentalité française :

Laura : A la base je suis de banlieue, et être banlieusard veut dire quelque chose de précis, d'être banlieusard lointain de Paris et de venir d'une banlieue populaire, c'est encore un ensemble de représentations. [...] donc après je vais parler de la scission entre Paris et la province, et ça c'est quelque chose d'important à comprendre, que la France est très centralisée. Le fait de dire de venir de Paris, ça a des implications. Et le fait de dire que je suis banlieusarde permet de parler de tout ça.

La plupart des enseignants interrogés ont insisté sur la nécessité de rappeler qu'ils ne représentaient pas « le Français type » mais seulement une manière d'être français parmi tant d'autres. Ils mettent ainsi en avant, auprès des apprenants, les différentes caractéristiques de leur identité qui les rendent nécessairement biaisés, non représentatifs :

Marion : Je suis une femme, trentenaire, parisienne, c'est quand même un biais et je veux qu'ils en soient conscients. J'ai pas la vérité, j'ai pas la manière d'être typique et parfaite et de personnifier [le Français] à travers moi...

Laura : Pour les généralités toujours, ne pas oublier qu'un cours est incarné et qu'on représente une représentation de la France aussi. Du coup je pense que c'est des choses qu'il faut leur rappeler. Par exemple j'ai pas mal parlé des gilets jaunes et du coup beaucoup insister, leur dire que c'est MON point de vue sur ce mouvement [...] je vais vraiment leur dire, beaucoup de Français ne sont pas d'accord avec ce que je dis là.

1.2. Lorsque l'identité personnelle entre en conflit avec l'identité culturelle

Le défi peut se faire plus ardu lorsque l'enseignant ne s'identifie pas lui-même comme « Français », cet aspect de son identité lui paraissant peu pertinent pour caractériser sa personne. Il faut alors réconcilier son ressenti personnel avec le devoir de se faire le porte-parole de sa culture, comme Sophie a pu en faire l'expérience :

Sophie : Je ne suis pas représentative d'une Française. J'ai quitté la France il y a longtemps, je ne me sens pas française et il y a plein de choses que je déteste en France. Mais je veux leur faire aimer la France donc c'est un peu délicat pour moi. [...] Du coup parfois, c'est jouer un rôle pour les intéresser à la France. Je vais plutôt parler de membres de ma famille : pour illustrer la bise, tiens, là je raconte aussi : je parle de ma tante qui nous faisait de gros bisous mouillés quand j'étais enfant, on restait collés – moi je déteste la bise ! C'est casse-pied !

Comme le suggère Sophie, l'entourage peut venir pallier ce « déficit de représentativité » ressenti par l'enseignant : l'appel aux proches est l'une des solutions face à l'impossibilité de représenter, seul, toute la diversité d'une population. Amis, famille, voisins ou collègues deviennent ainsi des « personnages » invoqués en cours, dans un registre qui reste authentique sans pour autant impliquer directement l'enseignant :

Paul : Je peux parler d'histoires de famille, donner des petits exemples de ma famille, ça je l'utilise pas mal. J'aime bien parce qu'il y a un côté témoignage, échange, et ça les engage aussi.

A travers lui, l'enseignant permet ainsi à d'autres personnes de « témoigner » en classe : divers personnages interviennent dans l'énonciation, s'exprimant par la voix du professeur – une forme de « polyphonie énonciative » (Cicurel, 1996) qui vient superposer au « je » de l'enseignant le « je » des absents auxquels il donne voix :

Extrait : Le baccalauréat (Cours 3, vendredi 5 juillet 2019)

Paul : ouais le BACCALAURÉAT [tape au tableau] ++ les résultats + aujourd'hui

Étudiantes : oh:::

Paul : ouais + les résultats du baccalauréat aujourd'hui: [prend le téléphone portable pour montrer une photo de sa nièce] +++ c'est ma nièce ma nièce de 18 ans

Étudiantes : ohh wooo ! [rires]

Paul : ma nièce + c'est cool ↑ouais + grande ++ c'est très important ++ ma maman ce matin LES RESULTATS LES RESULTATS LES RESULTATS toute la famille + stressée les résultats les résultats ++ mhm:: ah oui j'ai eu: mon baccalauréat il y a 20 ans + ouais il y a 20 ans + c'est bizarre +

Ici, les membres de la famille sont rendus présents visuellement (avec la photo de la nièce), mais aussi oralement, à travers la « mise en voix » de l'impatience de la mère. L'anecdote voit sa force illustrative accrue par l'ancrage du récit dans l'« ici et le maintenant » (Cicurel, 2011) : l'« ici » de la photo sur le téléphone qui passe de main en main dans la classe et le « maintenant » rendu manifeste grâce au déictique « ce matin », au discours direct utilisé pour rapporter les propos, et à la référence à son propre baccalauréat⁴⁶. Cette capacité à ancrer l'histoire dans le moment présent fait partie du jeu d'acteur –

⁴⁶ Paul profite d'ailleurs de cette anecdote pour glisser une réflexion sur son propre rapport au temps qui passe, ce qui laisse deviner son ressenti et livre par la même occasion « un peu de lui-même » aux apprenants.

l'efficacité de la « performance » étant d'ailleurs perceptible à la surprise et aux éclats de rire des apprenants.

Parmi les membres de la famille, le « personnage de la mère » semble revenir régulièrement dans les révélations des enseignants interrogés, comme ici avec Sophie :

Sophie : Euh bah j'ai le personnage de ma mère, qui est assez atypique, alors ce que je dis, ma mère a 92 ans, elle fait toujours beaucoup de yoga et elle boit un litre de Gin tous les trois jours. Je leur dis bon, en France, on a un rapport spécial à l'alcool. [...] Sous couvert de ma mère, je décris toute la génération des octogénaires.

Le terme « personnage » fait écho à la théâtralisation de la « révélation de soi », et montre aussi que « la mère » prend un statut autre dans cette anecdote, pour devenir le symbole de « toute une génération ». En mettant l'accent sur des aspects pour le moins atypique du personnage (on a tout de même ici affaire à une yogi de 92 ans, amatrice de Gin !) Sophie illustre un trait français (le rapport à l'alcool), donc une forme d'altérité culturelle pour les apprenants. Mais parallèlement, la relation à la « mère » relève d'une expérience universelle, à laquelle tous les apprenants peuvent s'identifier. Ainsi, l'enseignant négocie, à travers les « révélations de soi », un équilibre entre l'exotisme qu'il cherche à incarner et le maintien de l'intersubjectivité en classe : c'est un juste milieu qu'il doit trouver entre ce qui le distingue et ce qui le rapproche de son public.

2. Entre familiarité et différence : « Montr[er] une personnalité qui est différente mais où ils peuvent se reconnaître »

2.1. Déployer des identités auxquelles les apprenants puissent s'identifier

Enseigner une langue, c'est en effet mettre en avant ce qui fait la singularité de sa culture, cette part d'inconnu et d'« étrangeté » que l'enseignant représente. Cependant, certains enseignants ont insisté sur l'importance, pour les élèves, de pouvoir « se reconnaître » – au moins en partie – dans l'enseignant.

Sophie : Il faut qu'il y ait un peu d'amour. Ça passe en montrant une personnalité qui peut... qui est différente de la leur mais, par certains côtés... où ils peuvent se reconnaître. [...] Il faut pas que je leur montre des choses qui les choquent, parce qu'ils vont pas se reconnaître en moi.

Pour générer ce sentiment de familiarité, de « reconnaissance de soi en l'autre », l'enseignant peut mettre en avant des aspects de son identité qui trouvent une résonance

particulière chez son public – dans le cas de Sophie, son statut de mère (ou encore sa pratique du yoga à laquelle s’identifient selon elle de nombreuses Hongkongaises⁴⁷) :

Sophie : au Japon, c’était un public d’enfants : donc en fait je leur montrais que j’étais mère de quelque chose qui pouvait leur ressembler. Je le fais parfois avec les petits, je leur raconte des histoires de mes enfants. [...] C’est créer un système d’identification.

Sophie fait donc un usage stratégique des « révélations de soi », qu’elle conçoit comme des outils lui permettant de donner forme à un « système d’identification » entre elle et son public. Autre manière de créer une forme d’identification : le recours à la catégorisation des participants via leurs « identités transportables » (Richards, 2006). Si Marcus a exprimé la crainte qu’une révélation personnelle puisse servir de base à une « catégorisation » injustifiée de sa personne⁴⁸, Paul semble, lui, tirer profit de la « portée identitaire » de l’anecdote. Dans l’extrait suivant, il se définit comme une « personne ‘salé’ », une préférence alimentaire servant ainsi de base pour créer de nouvelles catégories identitaires au sein du groupe :

Extrait : Vous êtes des personnes ‘sucré’ ou ‘salé’ ? (Cours 3, vendredi 5 juillet 2019)

Paul : Après, attention, la question ++ vous êtes des personnes SUCRÉ, ou des personnes SALÉ ↑ Moi je suis une personne ++ quand j’ai faim + salé, je suis une personne salé. Et toi ↑ [fait le tour de classe]

Ruby : salé

Paul : *When you are hungry + you think about SUGAR or you think about SALT ↑ *

Etudiant : euh +++ *salt*...

Paul : *SALT FOOD* + ouais + salé.

Cady : Salé aussi

Paul : Sucré ↑ Sucré ↑ Salé ↑ [finit le tour de classe] Ah + on a beaucoup de salé dans la classe !

La révélation personnelle constitue ainsi un moyen d’introduire une « appartenance commune » à laquelle les apprenants comme l’enseignant puissent s’identifier, créant un sentiment de familiarité entre eux (Bigot, 2005). Cependant, cantonner les participants à une présentation de soi où seules les identités communes sont activées empêcherait toute rencontre interculturelle en classe. L’enseignant doit donc aussi s’aventurer hors de ces « zones de confort » pour ouvrir d’autres possibilités interactionnelles.

2.2. La « révélation de soi », élément indispensable à la rencontre interculturelle ?

En effet, pour mener à bien son rôle de « médiateur entre les cultures » (Byram et al., 2002), l’enseignant doit faire de la classe le lieu d’une rencontre interculturelle entre les

⁴⁷ Voir le témoignage de Sophie mentionnant sa pratique du yoga, au Chapitre 8.

⁴⁸ Voir le témoignage de Marcus, au Chapitre 8, dans lequel il évoque le risque que des informations personnelles comme la profession des parents ou les goûts musicaux le « catégorisent ».

participants, non pas en comparant « abstraitement » des systèmes culturels mais en partageant une culture « incarnée » dans le vécu et la pensée des personnes en présence :

Marion : Une culture pour moi ça a pas vraiment un sens tout seul : c'est toujours une rencontre de culture. Et donc c'est comment MOI je rencontre leur culture. Et comment EUX ils rencontrent la mienne. [...] Je suis là pour qu'on confronte nos manières de voir la vie.

Pour illustrer les relations entre voisins qui peuvent exister en France, Marion donne ainsi régulièrement l'exemple de ses parents – une anecdote d'apparence banale, mais qui a pu provoquer de vives réactions dans sa classe :

Marion : J'ai parlé du fait que [en France] on pouvait laisser ses clés à son voisin. Et ça ça avait vraiment presque choqué, ils trouvaient ça inconscient ! Limite ils voulaient que j'appelle mes parents pour leur dire d'arrêter de faire ça. C'était intéressant que eux aussi réalisent qu'il y a d'autres manières de voir les choses. Parce que prendre un cours de langue c'est aussi ça, c'est découvrir une autre manière de voir les choses.

Une fenêtre s'est ici ouverte sur les « univers culturels » des participants, au détour d'une anecdote dont Marion elle-même n'avait pas mesuré la portée⁴⁹. Il y a ainsi une double surprise dans cet épisode : celle des apprenants qui écoutent l'histoire, mais aussi, en miroir, celle de l'enseignante devant l'étonnement de sa classe. La « révélation de soi » de Marion semble donc donner naissance à une véritable « rencontre interculturelle », dans le sens où chacun se rend soudain compte de la relativité de modes de fonctionnement qu'il tenait pour normaux, et redécouvre sa propre appartenance culturelle à travers le regard (et la surprise) de l'autre (Windmüller, 2011). Ainsi, toute interaction de nature réellement interculturelle semblerait requérir des participants une implication à titre personnel. D'où l'utilité, voire la nécessité, des « révélations de soi » de l'enseignant en classe de langue étrangère.

2.3. Les limites de la rencontre interculturelle : lorsque l'altérité se fait menace

Cependant, la rencontre interculturelle en classe a ses limites : celles au-delà desquelles l'altérité pourrait être perçue comme menaçante. C'est par exemple le cas lorsque le regard de l'Autre, de l'enseignant, risquerait de remettre en cause certaines représentations positives que les apprenants ont de leur propre culture :

⁴⁹ Cette « révélation de soi » imprévue, provoquée à l'origine par la sollicitation d'un étudiant, est devenue une pratique de classe ritualisée : Marion s'est mise à introduire régulièrement cette anecdote dans son cours. Ainsi, l'anecdote spontanée peut, dans le temps, se « fossiliser » pour s'intégrer à la routine enseignante. En outre, la réaction de la classe à cette révélation a permis de réajuster, dans l'esprit de Marion, la perception de ce qui peut constituer, chez elle et dans son vécu, une forme d'altérité intéressante à présenter à des élèves hongkongais.

Axel : Les tabous en classe... ? C'est pas toujours facile de vivre à l'étranger pour nous. Des fois y a des choses qui nous énervent, qui nous agacent, particulièrement dans les façons de faire hongkongaises. [...] Des fois des choses qui peuvent froisser... ouais, leurs... leurs représentations qu'ils ont d'eux-mêmes, en fait. L'OPINION que tu peux AVOIR de leur culture en fait.

Inversement, l'enseignant peut juger préférable de passer sous silence certains aspects de sa vie ou de sa culture qui, jugés acceptables ou même revendiqués dans son pays d'origine, pourraient choquer les apprenants ou enfreindre les limites de l'acceptable :

Sophie : Donc en fait, en fonction de ce qu'ils peuvent supporter... Certaines chansons de Gainsbourg que j'aime bien, comme *Legal Incest*, elles passent très très mal. Il y a encore des tabous très forts, tu vois, c'est pour ça aussi que j'évite de dire que je suis divorcée, car il y a le tabou de ça, de la cigarette, si je fumais j'en parlerais pas. Mais bon je fume pas mais euh...

Laura : Par contre, du fait que les Hongkongais sont plutôt traditionnels, j'insiste pas tellement sur le fait, mais c'est beaucoup plus personnel aussi, mais par exemple sur le fait que mes parents soient divorcés. Je vais très rarement en parler, voire même jamais.

Ainsi, il peut être tentant et moins risqué, pour l'enseignant, de se cantonner à des « révélations personnelles » qui jouent sur des représentations essentiellement positives de sa culture, quitte à renforcer les stéréotypes, plutôt que de s'aventurer sur le terrain d'une rencontre interculturelle qui pourrait dérapier, choquer ou offenser. L'enseignant peut ainsi trouver une certaine utilité, ou du moins une sécurité, aux stéréotypes liés à sa propre culture.

3. *Entretenir ou casser les stéréotypes ? « J'suis assez dans le cliché je crois »*

3.1. « L'altérité familière » : jouer sur les clichés

L'enseignant peut, plus ou moins consciemment, jouer sur les clichés à travers le récit de son vécu personnel ou la présentation de son identité. Après tout, le stéréotype, ce « prêt à porter de l'esprit » (Amossy, 1992), peut permettre de créer une base d'intercompréhension avec les apprenants, surtout dans des contextes culturels éloignés (comme les cultures hongkongaise et française), en activant des représentations de l'altérité connues et partagées. De plus, la dimension comique du cliché permet de faire émerger le rire en classe, faisant naître une forme de connivence entre les apprenants et les enseignants :

Laura : Ça peut être du négatif mais toujours sur le mode du rigolo, comme ma mère qui râle énormément, des clichés ridicules, comme quand elle va râler à la RATP sur les agents à la SNCF, et tout ça, avec mon frère on a honte. Mais je le dis en rigolant en fait, du coup ça va toujours être des anecdotes assez rigolotes.

Sophie : Pour leur parler de l'égo français, je leur dis : « Regardez : 'Moi je m'appelle Sophie'. En une phrase, combien de mots qui se rapportent à soi-même ? 4 sur 5 ! »

L'un des motifs du recours au stéréotype serait également de répondre aux attentes des apprenants, qui seraient heureux de voir se confirmer certaines de leurs représentations positives de la France. Laura admet ainsi avoir recours au cliché dans sa présentation d'elle-même comme « parisienne » – quitte d'ailleurs à enjoliver la réalité :

Laura : Moi je suis assez dans le cliché je crois, j'insiste beaucoup sur le fait que je suis parisienne, ce qui est un mensonge à moitié. Mais je vais beaucoup insister sur le fait que je suis parisienne, que mes amis sont parisiens. Je sais pas si... si je venais de Meurthe-et-Moselle, si je mettrais autant ça en avant. Ça c'est quelque chose que je mets beaucoup en avant de moi. Paris, on joue sur des représentations qui sont très valorisantes. [...] Cliché parce que je pense que c'est quelque chose qu'ils sont contents d'entendre.

Le cliché permet en outre à Laura de donner une vision valorisante d'elle-même, en jouant sur l'imaginaire positif associé à Paris. Certains stéréotypes peuvent ainsi servir de « faire-valoir » à l'enseignant dans la présentation de son identité personnelle.

3.2. Sortir des clichés : la « révélation de soi » comme contre-exemple

Même si certains enseignants admettent jouer occasionnellement sur les clichés, la plupart des professeurs interrogés ont manifesté leur volonté de sortir des stéréotypes :

Paul : Sortir des grands stéréotypes : si quelqu'un dit « Paris c'est cher, les Parisiens sont pas sympas », je vais essayer de construire quelque chose qui montre que c'est partiellement vrai mais pas fondamentalement. D'être dans le moins stéréotype possible. Leur montrer qu'on est un pays très pluriel.

Les habitudes alimentaires, « lieux favorables à l'émergence de représentations stéréotypées » (Baruch et al., 1995) semblent cristalliser les tentatives des enseignants pour nuancer certains clichés. Paul se sert ainsi de son cas personnel, présenté comme contre-exemple, pour remettre en cause l'idée que « le Français » serait un grand amateur de viennoiseries :

Extrait : le petit-déjeuner en France (Cours 3, vendredi 5 juillet 2019)

P : Les Français + ils mangent les viennoiseries + QUAND ↑ QUAND ↑ + + + ça [montre la photo]

Dan : Euhh + + + mmm + + petit:: déjeuner::

P : Petit-déjeuner + + + alors, TOUS les petits déjeuners ↑

Dan : Euh::::: oui ↑

P : Non ! Pas tous les petits-déjeuners *If I eat that every breakfast I will be* + + [mime le fait d'être gros]

Etudiants : [rires]

Paul effectue ici un basculement du « eux » (les Français) au « je » (moi, Français) qui lui permet de généraliser, dans une certaine mesure, son cas particulier pour en faire une remise en cause à la portée plus large. Le partage personnel permet alors de rectifier une représentation inexacte ou caricaturale en apportant une vision plus authentique et proche de

la réalité (voir Chapitre 8, partie 2.1). Il peut aussi s'agir d'élargir la compréhension trop réductrice que les apprenants ont de certains clichés, en montrant une réalité plus complexe, replacée dans son contexte social, éducatif ou politique. Marion s'efforce ainsi, par exemple, de détourner ses apprenants d'une vision trop « essentialiste » de la culture, qui ferait du « goût du débat » une caractéristique quasi « génétique » du Français :

Marion : Par exemple les grands clichés : qu'on débat beaucoup... En fait c'est plus qu'ils ont une image très très précise derrière. Et en fait j'essaye un peu d'élargir la case. Sur le fait qu'on débâte, ils vont avoir certains types de débats en tête. Et leur montrer que c'est pas génétique, que c'est parce que c'est valorisé et qu'on l'apprend à l'école.

L'entourage de l'enseignant peut, là aussi, lui permettre de donner à voir une image plus exacte de la diversité de la société française, en reflétant des parcours de vie qui rompent, par exemple, avec le cliché du « Français intellectuel » :

Laura : J'ai un ami qui est fleuriste aussi, donc je vais en parler : pour sortir un peu du cliché des Français intellectuels, dire qu'il fait des boulots manuels, qu'il fait des super trucs.

Lorsque le niveau des apprenants est plus élevé, l'enseignant s'autorise plus volontiers à entrer dans la complexité de son rapport à son propre pays, en partageant par exemple ses inquiétudes et sa réserve face à certaines évolutions de la société française. En contraste avec une image stéréotypée, bien que valorisante, de la France comme « pays des droits de l'homme », l'enseignant peut ainsi proposer une réflexion plus personnelle :

Laura : Après par contre avec les B2 et C1 je peux dire des choses qui... transmettent vraiment des inquiétudes d'un point de vue politique : mais là on n'est plus dans le rigolo quoi, à dire pour moi, des choses qui me semblent très très dangereuses dans l'évolution actuelle du pays et dans l'état d'esprit français, ça je vais leur dire. Et là, je vais leur dire vraiment que je suis inquiète.

Ainsi, en fonction de la familiarité et de la compréhension que les apprenants ont de sa culture, la teneur et la profondeur des « révélations personnelles » de l'enseignant vont changer : de l'anecdote légère, voire caricaturale, qui ne l'implique qu'à moitié, l'enseignant peut s'ouvrir sur des opinions et ressentis personnels plus ambivalents par rapport à sa propre culture, à travers lesquels il s'engage davantage.

L'usage des « révélations de soi » dépend donc d'un grand nombre de facteurs. Leur teneur, leur authenticité, leurs objectifs vont grandement varier en fonction du contexte d'enseignement, de la culture et du niveau des apprenants, mais aussi du relationnel particulier qui se construit avec chaque groupe. Certaines orientations, en termes de partage

personnel, paraissent néanmoins indépendantes du contexte, et davantage liées aux croyances pédagogiques et au tempérament de chaque enseignant. Ainsi, Sophie semble considérer les « révélations de soi » comme une mise en scène d'histoires bien maîtrisées et organisées, mêlant fiction et réalité. Marion, Laura et Paul privilégient un lien plus personnel avec leurs apprenants, où les « révélations de soi » s'inscrivent dans un « contrat de réciprocité » conduisant à une certaine intimité en classe. Marcus et Axel paraissent, pour leur part, plus à l'aise lorsque leur « soi personnel » s'éclipse derrière le « soi enseignant », l'anecdote personnelle trouvant, de fait, plus difficilement sa place et sa pertinence au sein des interactions en classe.

De plus, bien que le nombre limité de témoignages recueillis ne permette pas de généraliser nos conclusions, il semblerait que l'ancienneté de l'enseignant puisse affecter son usage et ses croyances vis-à-vis des révélations personnelles : le cas de Marcus, caractérisé par une grande réserve et un souci de préserver la respectabilité du « soi enseignant », et les réflexions faites par Marion – qui se rappelle avoir été moins à l'aise et s'être livrée moins facilement lors de ses premières expériences d'enseignement⁵⁰ – suggèrent que les jeunes enseignants auraient tendance à se montrer plus timorés dans leurs usages des révélations personnelles. Les enseignants expérimentés semblent y recourir plus volontiers, et en faire un usage plus ritualisé : certaines « révélations de soi » nées de la spontanéité de l'interaction paraissent ainsi se « fossiliser » au fil du temps et s'intégrer dans le « répertoire » de l'enseignant, sous la forme d'anecdotes et d'histoires « prêtes à l'emploi ». Autre facteur qui semble influencer la pensée des enseignants vis-à-vis des « révélations de soi » : leurs propres expériences d'apprentissage d'une langue étrangère. Les ressentis et souvenirs d'étudiant ont ainsi refait surface dans plusieurs entretiens, témoignant du fait que le vécu d'apprenant continue d'irriguer les croyances et les pratiques d'enseignement.

⁵⁰ Extrait de l'entretien avec Marion : « En Inde, j'étais vraiment au tout début, j'avais beaucoup moins de confiance en moi : j'étais moins à l'aise donc j'étais moins moi-même aussi. Je pense qu'avec l'assurance vient le partage. »

Conclusion

Créer une forme de dialogue rétrospectif, en contrastant les propos des différents enseignants interrogés, nous a permis de mettre en lumière la diversité des techniques déployées pour gérer les dilemmes qui se présentent au professeur, lorsque celui-ci révèle des aspects de son identité personnelle en classe. Selon le vécu, l'histoire relationnelle, la personnalité et les croyances de l'enseignant, la dualité inhérente à sa fonction va être gérée de manière très différente : chacun trouve un système lui permettant de répondre au mieux à ces dilemmes, entre devoir d'authenticité et désirabilité du mensonge, volonté de participation et impératif de neutralité, ou encore souhait d'incarner une forme d' « altérité » sans pour autant tomber dans le cliché, ni rompre l'intersubjectivité au sein du groupe classe.

Nous avons également esquissé, lorsqu'ils sont apparus dans les témoignages recueillis, les solutions, pistes et compromis adoptés par les enseignants pour trouver une issue possible à ces dilemmes et tenter de réconcilier des croyances, pratiques et objectifs parfois contradictoires : prôner l'authenticité tout en éclipsant certains aspects de la personne, opérer des glissements subtils entre le « vrai » et le « faux » lors du récit d'une anecdote, osciller entre rôle de participant ou de facilitateur selon la teneur des échanges, réajuster ses « normes de partage » pour respecter le « contrat de réciprocité » conclu avec la classe, se livrer à des révélations de soi par « personne interposée » pour aborder des sujets sensibles, ou encore donner vie à d'autres personnages afin d'illustrer la pluralité des manières « d'être français ».

Tout enseignant de langue est probablement, au cours de sa carrière, confronté à certains de ces dilemmes : qu'il soit pris à parti sur un sujet d'opinion ou interrogé sur sa journée par un participant, qu'il souhaite initier une activité en partageant une information personnelle, ou que cette dernière lui échappe par inadvertance... Les « révélations de soi » sont susceptibles de surgir à tout moment en classe, tour à tour sollicitées par le groupe, utilisées stratégiquement par l'enseignant ou partagées spontanément. Elles peuvent alors enrichir l'échange, lui conférer davantage de profondeur et d'authenticité, ou encore permettre à l'ensemble des participants de déployer d'autres identités et rôles interactionnels que ceux de « professeur » et d' « élève ». Mais les « révélations de soi » risquent aussi parfois, nous l'avons vu, de déstabiliser l'enseignant ou de le fragiliser dans sa posture institutionnelle, de faire survenir des émotions difficiles à gérer en classe, de nuire à l'intersubjectivité au sein du groupe, voire de choquer ou de provoquer la désapprobation

des apprenants. Outil à double tranchant, la « révélation de soi » mérite d'être maniée avec soin, et de faire l'objet d'un usage réfléchi, au même titre que les différents éléments du « répertoire » de l'enseignant.

Aussi, nous rejoignons ici le point de vue exprimé par Aguilar Rio (2013) : la formation des professeurs de langue étrangère serait probablement enrichie par une réflexion sur les facettes identitaires que l'enseignant peut déployer en classe, y compris en tant que membre de sa culture. Réfléchir à la manière dont ces aspects de l'identité peuvent être mobilisés permettrait d'en faire un usage judicieux, éclairé et opportun. En effet, malgré l'utilité des « révélations de soi », qui a été amplement mise en évidence dans la littérature, elles semblent encore trop peu – ou mal – mises à profit (Cayanus et al., 2009 ; Henry & Thorsen, 2018 ; Jebbour & Mouaid, 2019 ; Mazer, 2017).

En termes de recherche, il serait intéressant d'étudier, au-delà du discours que les enseignants peuvent tenir sur leurs propres croyances, les usages réels qui sont faits des « révélations de soi » en classe. Un projet de recherche plus approfondi, incluant des observations de classe auprès de différents enseignants, permettrait de mieux comprendre la manière dont les révélations personnelles s'intègrent dans l'interaction avec les apprenants, dans le cheminement du cours et dans la stratégie d'enseignement. Cela permettrait également d'étudier les « révélations de soi » de nature plus spontanée, qui se manifestent davantage dans le vif de l'action que dans les propos introspectifs et déclaratifs des enseignants. Une telle étude ouvrirait sans doute des pistes inspirantes et fructueuses pour enrichir les pratiques d'enseignement grâce aux révélations personnelles, et insuffler un peu de cette « matière » authentique, personnelle et « vivante » qui fait parfois défaut aux cours de langue.

Bibliographie

- AGUILAR RIO, J. 2013. "The Institutional and Beyond: On the Identity Displays of Foreign Language Teachers", *Social Identities and Multiple Selves in Foreign Language Education*, RIVERS, D. & HOUGHTON, S. (dir.). London & New York, Bloomsbury, pp. 13-31.
- AGUILAR RIO, J. 2010. *Pour une analyse de la "présentation de soi" de l'enseignant de L2 : Style revendiqué, aspects relationnels, décisions interactionnelles*. Thèse de linguistique. Université de la Sorbonne Nouvelle - Paris III; Universidad de Málaga. Français.
- AGUILAR RIO, J. 2009. « Entre feinte et réalité : un équilibre fragile pour l'enseignant de L2 », *Pour une didactique des imaginaires dans l'enseignement-apprentissage des langues étrangères*, AUGER, N., DERVIN, F. & SUOMELA-SALMI, E. (dir.). Paris, L'Harmattan.
- AGUILAR RIO, J. 2006. *Un regard psychosocial sur l'enseignement des L2 aux adultes : l'enseignant comme « acteur multiple »*. Master II Recherche, Didactique du français et des langues. Université Sorbonne Nouvelle, Paris 3.
- ALAOUI, D. 2010. « Eduquer et former à l'interculturel : un impératif sociétal », *Recherches en Education. Education et formation interculturelles : regards critiques*, No. 9.
- AMOSSY, R., & HERSCHBERG PIERROT, A. 1997. *Stéréotypes et clichés : Langue, discours, société*. Paris, Nathan.
- AMOSSY, R. 1992. *Les idées reçues, Sémiologie du stéréotype*. Paris, Nathan.
- ANADON, M. & GUILLEMETTE, F. 2007. « La recherche qualitative est-elle nécessairement inductive ? », *Recherches qualitatives, Hors Série*, No 5, pp. 26-37.
- BARDIN, L. 1977. *L'analyse de contenu*. Paris, PUF.
- BARUCH, M., CAIN, A., DE PIETRO, J.-F. & al. 1995. *Stéréotypes culturels et apprentissage des langues*. Etude pilotée scientifiquement par l'INRP (Paris), éditée par la commission française pour l'Unesco.
- BIGOT, V. 2005. « Négociation de la relation et processus d'appropriation en classe de langue », *Acquisition et interaction en langue étrangère*.
En ligne : <http://journals.openedition.org/aile/1716> consulté le 07/04/2020.
- BIGOT, V. 1996. « Converser en classe de langue : mythe ou réalité ? », *Les Carnets du Cediscor*, No. 4.
- BLIN, B. 2008. *L'Implication de l'imaginaire dans l'interaction didactique en classe de langues*. Thèse de doctorat en Sciences du langage. Université des Antilles et de la Guyane. UFR des Lettres et sciences humaines.
- BYRAM, M., GRIBKOVA, B. & STARKEY, H. 2002. *Développer la dimension interculturelle dans l'enseignement des langues. Une introduction pratique à l'usage des enseignants*. Strasbourg, Conseil de l'Europe.
- CAMBRA GINÉ, M. 2003. *Une approche ethnographique de la classe de langue*. Paris, Crédif-Didier.
- CAYANUS, J. L., & HEISLER, J. 2013. "Teacher self-disclosure: Exploring a fourth dimension". Paper presented at the annual meeting of the National Communication Association, Washington, DC.
- CAYANUS, J. & al. 2009. "The Relation Between Teacher Self-Disclosure and Student Motives to Communicate", *Communication Research Reports*, Vol. 26, No. 2.
- CHARMILLOT, M. 2020. « Définir une posture de recherche, entre constructivisme et positivisme », *Guide décolonisé et pluriversel de formation à la recherche en sciences sociales et humaines*, PIRON, F. (dir.). Éditions science et bien commun.

- CHARMILLOT, M. & DAYER, C. 2007. « Démarche compréhensive et méthodes qualitatives : clarifications épistémologiques », *Recherches Qualitatives, Hors série*, No 3.
- CICUREL, F. 2014. « Pensée en action/pensée sur l'action : une fenêtre sur l'agir professoral ? », *Recherches et applications, Le Français dans le monde*, No 56.
- CICUREL, F. 2013. « L'agir professoral entre genre professionnel, cultures éducatives et expression du 'soi' », *Synergies Pays Scandinaves*, No. 8, pp. 19-33.
En ligne : <https://gerflint.fr/Base/Paysscandinaves8/Cicurel.pdf> consulté le 20/07/2019.
- CICUREL, F. 2011. *Les interactions dans l'enseignement des langues. Agir professoral et pratiques de classe*. Paris, Didier.
- CICUREL, F. 2009. « Marques et traces de la position de l'autre dans les discours d'enseignement des langues », *Les Carnets du Cediscor*, No. 2.
En ligne : <http://journals.openedition.org/cediscor/582> consulté le 08/04/2020.
- CICUREL, F. 2005. « La flexibilité communicative. Un atout pour la construction de l'agir enseignant », *Le français dans le monde – Recherches et applications*, pp. 180-191.
- CICUREL, F. 2002. « La classe de langue un lieu ordinaire, une interaction complexe », *Acquisition et interaction en langue étrangère*, No. 16, pp. 145-164.
En ligne : <http://journals.openedition.org/aile/801> consulté le 13/04/2020.
- CICUREL, F. 1998. « Manifestation des émotions dans l'interaction didactique », *Les émotions dans les interactions*, PLANTIN, C., DOURY, M. & TRAVERSO, V. (dir.). (CD-Rom qui accompagne l'ouvrage papier). Lyon, Presses Universitaires de Lyon.
- CICUREL, F. 1996. « L'instabilité énonciative en classe de langue », *Les Carnets du Cediscor*, No. 4. En ligne : <http://journals.openedition.org/cediscor/393> consulté le 07/04/2020.
- CICUREL, F., 1993. « À la recherche de l'équilibre interactionnel », Actes du VIII^e Congrès mondial de la F.I.P.F., Lausanne, *Dialogues et cultures* No. 37, Université de Laval, Québec.
- CICUREL, F. 1991. « L'identité discursive d'un apprenant en langue », *Interactions en langue étrangère*. RUSSIER, C., STOFFEL, H. & VERONIQUE, D. (dir.). Aix-en-Provence, Publications de l'Université de Provence, pp. 259-269.
- DERIVRY-PLARD, M. 2008. « Comment les étudiants se représentent-ils leurs enseignants de langue étrangère ? », *Plurilinguismes et enseignement : identités en construction*. MARTINEZ, P., MOORE, D. & SPAËTH, V. (éds.). Paris, Riveneuve éditions.
- DEWINE, S., BENNETT, D. T., & MEDCALF, L. D. 1978 "Modeling self-disclosure in the classroom", *Small Group Behavior*. No. 9, pp. 563-578.
- GENARD, J.L., & ROCA I ESCODA, M. 2010. « La 'rupture épistémologique' du chercheur au prix de la trahison des acteurs ? Les tensions entre postures 'objectivante' et 'participante' dans l'enquête sociologique », *Éthique publique*, Vol. 12, No. 1, pp. 139-163.
- GOFFMAN, E. 1959. *The Presentation of Self in Everyday Life*. New York, Double Anchor Books.
- GOHARD-RADENKOVIC, A. 2004. *Communiquer en langue étrangère : de la compétence culturelle vers des compétences linguistiques*. Berne, Peter Lang.
- GOLDSTEIN, G. S. & BENASSI, V. A. 1994. "The Relation Between Teacher Self-disclosure and Student Classroom Participation", *Teaching of Psychology*, Vol. 21, No. 4, pp. 212-217.
- HANNOUN, H. 1989. *Paradoxe sur l'enseignant*. Paris, Les Editions ESF.
- HENRY, A. & THORSEN, C. 2018. "Teachers' self-disclosures and influences on students' motivation: A relational perspective", *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*.

- JEBBOUR, M. MOUAID, F. 2019. "The impact of teacher self-disclosure on student participation in the university English language classroom", *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, Vol. 31, No. 3, pp. 424-436.
- JOURARD, S. M. 1971. *Self-disclosure: An experimental analysis of the transparent self*. John Wiley.
- KADDOURI, M. 2002. « Le projet de soi entre assignation et authenticité ». *Recherche & Formation*, No. 41, pp. 31-47.
- KAUFMANN, J.-C. 2001. *Ego : pour une sociologie de l'individu*. Paris, Nathan.
- KAUFMANN, J.-C. 1996. *L'entretien compréhensif*. Paris, Nathan.
- LABOV, W. 1976. *Sociolinguistique*. Paris, Éditions de Minuit.
- LAHIRE, B. 1998. *L'homme pluriel : Les ressorts de l'action*, Paris, Nathan.
- LAHIRE, B. 1996. « Risquer l'interprétation », *Enquête*, No 3.
- LANNUTTI, P.J. & STRAUMAN, E. 2006. "Classroom Communication: The Influence of Instructor Self-disclosure on Student Evaluations", *Communication Quarterly*, Vol. 54, No. 1, pp. 89-99.
- LAPLANTINE, F. 1995. *L'anthropologie*. Paris, Payot.
- MAZER, J. P. 2017. "Effective instructional practice: Using self-disclosure", National Communication Association Website.
- MOORE, D. & SIMON, D.-L. 2002. « Déréalisation et identité d'apprenants », *Acquisition et interaction en langue étrangère*, No. 16, pp.121-143.
En ligne : <http://journals.openedition.org/aile/1374> consulté le 05/08/2019.
- PORCHER, L. 1984. « Paradoxes sur un enseignant ? », *Études de linguistique appliquée*, No 55, pp. 76-85.
- RAHIMI, A. & ASKARI BIGDELI, R. 2016. "Iranian EFL teachers' perceptions of teacher self-disclosure", *Iranian Journal of Language Teaching Research*, Vol. 4, No. 1, pp. 83-96.
- RICHARDS, K. 2006. "'Being the Teacher': identity and classroom conversation", *Applied Linguistics*, Vol. 27, No. 1, pp. 51-77.
- SANDERS, A. J. 2014. *Exploring the Construct of Teacher Self-Disclosure and its Connection to Situational Interest, Intended Effort, and the Learning Experience in a Foreign Language Learning Context*. Thèse, The University of Texas at Austin. En ligne: <https://repositories.lib.utexas.edu/handle/2152/25052> consulté le 20/07/2019
- SORENSEN, G. 1989. "The relationships among teachers self-disclosure, students perceptions, and affective learning", *Communication Education*, Vol. 38, No. 3, pp. 259–276.
- TOBIN, L. 2010. "Self-Disclosure as a Strategic Teaching Tool: What I Do -and Don't Tell- My Students", *College English*, Vol. 73, No. 2, pp. 196-206.
- WANLIN, P. & CRAHAY, M. 2012. « La pensée des enseignants pendant l'interaction en classe. Une revue de la littérature anglophone », *Éducation et didactique*, Vol. 1, No. 6.
- WHEELLESS, L. R., & GROTZ, J. 1976 "Conceptualization and measurement of reported self-disclosure", *Human Communication Research*, Vol. 2, No. 4, pp. 338-346.
- WINDMÜLLER, F. 2011. *Français langue étrangère (FLE) L'approche culturelle et interculturelle*. Paris, Belin.
- WOODS, D. 1996. *Teacher Cognition in Language Teaching: Beliefs, decision-making and classroom practice*. Cambridge, Cambridge University Press.
- ZIMMERMAN, D. H. 1998. "Discoursal identities and social identities", *Identities in Talk*, ANTAKI, C. & WIDDICOMBE, S. (eds.). London, Sage, pp. 87-106.

Table des annexes

| | |
|--|----|
| Annexe 1 Guide d'entretien pour les enseignants | 90 |
| Annexe 2 Extrait de cours : les pays francophones..... | 92 |
| Annexe 3 Extrait de l'entretien avec Paul : l'échange avec Emily | 93 |

Annexe 1

Guide d'entretien pour les enseignants

Vos « révélations personnelles » en cours de FLE

1. PRÉSENTATION DE L'ENSEIGNANT

- Quelle est votre formation ? Et votre parcours professionnel ?
- Depuis combien de temps enseignez-vous ? Quelles ont été vos différentes expériences d'enseignement ?

2. LES « RÉVÉLATIONS DE SOI » : PERCEPTIONS GÉNÉRALES

- Définition proposée : « Toute information qui se rapporte à vous, qui vous dévoile un peu, qu'il s'agisse de vos goûts ou opinions, de votre vécu, de votre quotidien, de vos relations, aussi anecdotique l'information partagée soit-elle ! Lorsque la personne que vous êtes en dehors des cours transparait derrière l'enseignant. »
- Qu'est-ce que vous pensez du fait qu'un enseignant partage des informations personnelles en cours de FLE ? Pour vous, est-ce un cadre approprié ?
- A votre avis, s'agit-il d'une pratique courante chez les enseignants ? Et chez vous ?

3. NATURE DES INFORMATIONS PARTAGÉES

- Qu'est-ce que vous partagez de votre personne avec vos étudiants ?
- Y-a-t-il différentes facettes de votre identité qui s'expriment ? Si oui, lesquelles ?
- Y-a-t-il des choses que vous partagez systématiquement ? D'autres qu'au contraire vous ne partagez jamais – ou que vous refusez de partager si on vous le demande ? Quelle est la limite entre ce que vous voulez partager ou non ?
- Est-ce que vous pensez que vous adaptez les aspects de votre identité que vous donnez à voir en fonction des attentes des étudiants ? Si oui, comment ?
- Cela vous arrive-t-il de donner des informations sur... vos origines, vos centres d'intérêts et vos goûts, votre personnalité, vos relations (familiales, amicales, amoureuses), vos activités, vos opinions sur un thème de société ?

4. MODALITÉS DU PARTAGE

- Votre manière de partager des informations personnelles a-t-elle évolué au fil de votre carrière ? Ce partage varie-t-il en fonction du groupe d'apprenants ? de la tranche d'âge ? du contexte d'enseignement ? ou tout autre facteur ?
- A quelle fréquence introduisez-vous des informations personnelles dans vos cours ?
- A quelles occasions ? Sur la demande d'un apprenant, de votre propre initiative ? Lorsque vous introduisez certaines thématiques, est-ce à des moments précis du cours ?
- Partagez-vous ces informations de manière improvisée et/ou de manière préparée ?

- Avez-vous des anecdotes « toutes prêtes » que vous utilisez régulièrement ?
- A travers quels supports partagez-vous ces informations ? Le récit oral, l'image (photos, vidéos, dessins...), le texte, ou d'autres supports ?

5. OBJECTIFS DU PARTAGE

- Quand vous partagez des informations d'ordre personnel, avez-vous des objectifs particuliers en tête, en termes d'impact sur la classe ?
- Diriez-vous, par exemple, que ces partages vous permettent...
 - d'exemplifier certains traits de votre culture ?
 - d'établir une relation plus proche, plus intime avec vos apprenants ?
 - d'inviter vos apprenants à partager en retour ?
 - de rendre votre cours plus vivant ? de « réveiller » votre classe ?
 - de vous sentir plus à l'aise dans votre identité d'enseignant ?
 - autre chose ?
- Au-delà de vos propres objectifs, quels effets de ces révélations personnelles avez-vous observés sur vos classes ? Avez-vous parfois été (positivement comme négativement) surpris(e) par l'effet de ce partage ?
- Auriez-vous en tête quelques épisodes de classe et souvenirs qui vous auraient marqué(e), en lien avec le thème des « révélations de soi » ?

Annexe 2

Extrait de cours : les pays francophones

Contexte : activité de compréhension orale sur la vidéo « Les arrondissements de Paris » par Karambolage (Cours 3, vendredi 5 juillet 2019)

Paul : donc beaucoup + pour ces pays le français qu'est-ce que c'est ↑ c'est la langue maternelle ↑ nan c'est la langue::

Emily : colonialiste ↑

Paul : hmm non puisqu'aujourd'hui: c'est pas français ↑ + aujourd'hui elle est utilisée

Emily : oui oh

Paul : donc c'est pas la langue colonialiste + c'est la langue

Lindsay : officielle ↑

Paul : parfois la langue administrative ↑ la langue universitaire et là où tu as raison la langue économique + économique

Emily : mais quand j'ai visité le Afrique + euh oui comme Côte d'Ivoire aussi euh tout le monde parle français

Paul : ouais

Emily : donc c'est comme + je pense c'est la langue colonialiste + +

Paul : alors pfff + je suis d'accord et je suis pas d'accord en même temps le la:: France + la Côte d'Ivoire est indépendante

Emily : ouais c'est vrai

Paul : euh + par contre les relations E-CO-NO-MI-QUES de la France avec l'Afrique SONT néocolonialistes

Emily : hmmm

Paul : les relations économiques sont néo-colonialistes + mais ce sont des états indépendants

Emily : ouais

Paul : parce que les pays d'Afrique dépendent des entreprises françaises pour l'économie

Emily : hmm mmm

Paul : ça c'est néo-colonialiste mais ce sont on peut pas dire que ce sont des langues colo::: néocolonialistes puisque c'est le gouvernement de la Côte d'Ivoire qui choisit de parler français

Annexe 3

Extrait de l'entretien avec Paul : l'échange avec Emily

Contexte : réaction de Paul au sujet de son échange avec Emily (en Annexe 2)

Paul : Emily a un peu ça et donc tu vois elle a une approche elle va dire le français est... colonialiste ah... la langue non elle est voilà la langue elle est pas colonialiste la France en tant qu'économie là-bas acteur économique là-bas... peut-être qu'elle est colonialiste néocolonialiste d'accord... mais la langue elle est pas colonialiste puisqu'elle est totalement intégrée à l'administration de ces pays voilà c'était pour casser une...

Pauline : Est-ce que est-ce que à ce moment-là tu t'es senti: obligé quelque part en tant que français de lui répondre ou de trouver une justification ?

Paul : Non... non alors là c'est plus en tant que du point de vue de l'historien essayer de voilà de pas voir par le petit bout de la lorgnette d'essayer d'élargir... justement de ouais c'est pas comme ça oui y a ça MAIS y a ça aussi plutôt de d'élargir... mais c'était intéressant.

Alice : Ouais c'était intéressant ce moment-là.

Paul : C'était punchy c'était punchy comme euh la réaction de Emily sans être agressive du tout quoi, elle est intéressante Emily là-dessus y avait pas du tout d'agressivité, y en a parfois.

Table des matières

| | |
|--|-----------|
| Remerciements | 3 |
| Sommaire | 5 |
| Introduction | 7 |
| PARTIE 1 - CADRAGE THEORIQUE : LES « REVELATIONS DE SOI », UNE STRATEGIE INTERACTIONNELLE DES ENSEIGNANTS DE LANGUE ? | 9 |
| CHAPITRE 1. L'IDENTITE MULTIPLE : QUELLES SONT LES FACETTES IDENTITAIRES DE L'ENSEIGNANT ? | 10 |
| 1. Identités institutionnelles, identités personnelles | 10 |
| 1.1. Les identités « situées » et les identités « transportables » | 10 |
| 1.2. « Soi enseignant » et rôle institutionnel | 10 |
| 2. L'émergence des identités personnelles en classe | 11 |
| 2.1. La remise en cause des identités institutionnelles | 11 |
| 2.2. Maintenir l'intégrité du « soi » | 12 |
| 2.3. La stratégie identitaire de l'enseignant | 13 |
| 3. Les identités culturelles de l'enseignant | 13 |
| 3.1. L'enseignant, médiateur interculturel | 13 |
| 3.2. L'enseignant, porte-parole de sa culture | 14 |
| 3.3. Le stéréotype, un outil identitaire ? | 15 |
| CHAPITRE 2. L'ENSEIGNANT, PARTICIPANT A L'INTERACTION A TRAVERS LES « REVELATIONS DE SOI » | 16 |
| 1. La « révélation de soi », mode privilégié de participation de l'enseignant | 16 |
| 1.1. L'enseignant, un acteur plus ou moins participatif | 16 |
| 1.2. La « révélation de soi » : historique et définitions préliminaires | 17 |
| 2. La « révélation de soi », équilibre précaire entre le vrai et le faux | 17 |
| 2.1. La « révélation de soi » : le critère de spontanéité | 17 |
| 2.2. La « révélation de soi » : le critère d'authenticité | 18 |
| 3. La « révélation de soi », partage intentionnel ou « fuite » involontaire ? | 19 |
| 3.1. La « révélation de soi » : le critère d'intentionnalité | 19 |
| 3.2. La « révélation de soi » : le critère émotionnel | 20 |
| 3.3. La « révélation de soi » : le critère d'intimité | 20 |
| CHAPITRE 3. LES « REVELATIONS DE SOI » : QUELS USAGES POUR QUELS EFFETS ? | 21 |
| 1. Faciliter l'apprentissage de la langue | 21 |
| 1.1. Le rôle d'exemplification : une vision trop restrictive | 21 |
| 1.2. Permettre la contextualisation et la mémorisation | 22 |
| 2. Personnaliser les contenus linguistiques et culturels | 22 |
| 2.1. Interpeller les apprenants | 22 |
| 2.2. Créer une rencontre entre les cultures | 23 |
| 3. Favoriser le relationnel entre participants | 24 |
| 3.1. Encourager la participation | 24 |
| 3.2. Elargir les pratiques interactionnelles | 24 |
| 3.3. Servir des fins non institutionnelles | 25 |
| CHAPITRE 4. LES LIMITES DU PARTAGE : LES RISQUES DU DEVOILEMENT DE SOI | 26 |
| 1. L'enseignant entre voilement et dévoilement de soi | 26 |
| 1.1. L'enseignement, jeu d'acteur et de dissimulation | 26 |
| 1.2. L'enseignant face au risque du jugement | 27 |
| 2. Les conflits entre rôle personnel et mission d'enseignement | 28 |
| 2.1. Conversation ordinaire en classe : la culpabilité de l'enseignant | 28 |
| 2.2. Partage d'opinions : l'impératif de rester neutre | 28 |
| 3. Le risque émotionnel et relationnel | 29 |
| 3.1. Sujets sensibles : le risque émotionnel | 29 |
| 3.2. Acceptabilité des « révélations de soi » : le contexte d'enseignement | 29 |

| | |
|---|-----------|
| PARTIE 2 - CONTEXTE ET METHODOLOGIE : UNE RECHERCHE QUALITATIVE ET COMPREHENSIVE POUR APPREHENDER LA PENSEE ENSEIGNANTE..... | 32 |
| CHAPITRE 5. LA DEMARCHE DE RECHERCHE..... | 33 |
| 1. La genèse du projet..... | 33 |
| 1.1. Les « facettes du ‘soi-enseignant’ » : une première approche du sujet..... | 33 |
| 1.2. Elargir l’analyse : nouveaux questionnements sur les « révélations de soi » | 34 |
| 2. Une démarche de recherche compréhensive | 35 |
| 2.1. Le paradigme de recherche : inductif, qualitatif et compréhensif..... | 35 |
| 2.2. Analyser la pensée des enseignants à travers leur discours | 36 |
| 2.3. Co-construire la pensée enseignante pendant l’entretien..... | 36 |
| CHAPITRE 6. LE TERRAIN DE RECHERCHE..... | 37 |
| 1. Le premier terrain de recherche : les observations de classe..... | 38 |
| 1.1. Présentation du terrain..... | 38 |
| 1.2. Le mode d’observation..... | 38 |
| 2. Le deuxième terrain de recherche : les entretiens d’enseignants..... | 39 |
| 2.1. Le profil des enseignants interrogés | 39 |
| 2.2. Le contexte et les spécificités des enseignants interrogés | 40 |
| 3. La démarche d’entretien : l’entretien compréhensif..... | 41 |
| 3.1. La préparation et la tenue des entretiens | 41 |
| 3.2. Les risques et limites liés à l’entretien compréhensif..... | 43 |
| CHAPITRE 7. LA DEMARCHE D’ANALYSE DU CORPUS..... | 45 |
| 1. Identifier les thèmes saillants de la pensée enseignante | 45 |
| 1.1. Définir la méthode : l’analyse de contenu | 45 |
| 1.2. Les verbalisations des croyances enseignantes | 46 |
| 2. Laisser la place à la « co-construction » des savoirs | 46 |
| 2.1. La pensée « émergente » des enseignants | 46 |
| 2.2. Les négociations de sens dans l’interaction..... | 47 |
| 2.3. Le respect de la parole des enseignants..... | 48 |
| 3. Identifier les limites de l’accès à la « pensée enseignante »..... | 49 |
| 3.1. Les non-dits de l’enseignant : entre pudeur et réticences | 49 |
| 3.2. Les croyances de l’enseignant : une pensée inaccessible ?..... | 50 |
| PARTIE 3 - ANALYSE DES DONNEES : LES GRANDS DILEMMES LIES AUX « REVELATIONS DE SOI » DES ENSEIGNANTS DE LANGUE..... | 52 |
| CHAPITRE 8. PREMIER DILEMME : « ETRE ACTEUR » OU « ETRE SOI-MEME » ? | 53 |
| 1. Entre sélection identitaire et intégrité du « moi » : « Je ne montre pas tout mais je reste un tout » | 54 |
| 1.1. Stratégies identitaires : Marion et Marcus, deux enseignants aux antipodes | 54 |
| 1.2. Le besoin d’être soi : la persistance des identités personnelles en classe | 55 |
| 1.3. La sélection identitaire : protéger son « moi personnel » | 56 |
| 2. Les révélations personnelles, entre fiction et réalité : « C’est pas grave si c’est pas totalement la vérité » | 58 |
| 2.1. Les « révélations de soi » : la quête du « vrai » en classe | 58 |
| 2.2. Les « révélations de soi » : au-delà du « vrai » et du « faux » ?..... | 60 |
| 3. L’enseignant, un acteur sincère ? « Je suis quand même dans un rôle, un peu, enfin pas un rôle parce que c’est moi. » | 61 |
| 3.1. La salle de classe : une scène de théâtre..... | 61 |
| 3.2. La personnalité de l’enseignant : le « masque de la bienveillance » | 61 |
| 3.3. La censure émotionnelle : l’émotion comme jauge de l’intimité | 62 |
| CHAPITRE 9. DEUXIEME DILEMME : L’ENSEIGNANT OU L’AMI ? | 63 |
| 1. La « révélation de soi », un outil pédagogique à double tranchant : « On n’est pas là pour m’écouter raconter mes vacances » | 64 |
| 1.1. L’utilisation didactique des révélations de soi : un outil multiusage | 64 |
| 1.2. Une pratique culpabilisante : un outil inadapté à la classe ?..... | 65 |
| 1.3. Planification ou spontanéité de l’anecdote : divergences entre enseignants..... | 67 |
| 2. Comment se situer dans la relation à l’autre ? « C’est pas mes amis, mais c’est quand même des gens avec qui j’ai un lien » | 68 |
| 2.1. « Révélations de soi » transgressives : quand le partage va « un peu loin »..... | 68 |
| 2.2. Les révélations de soi : construction d’un relationnel au sein du groupe | 69 |

| | |
|---|----|
| 2.3. Le risque d'un lien trop horizontal : perte de respect et de crédibilité..... | 70 |
| 3. L'enseignant, entre volonté de participation et devoir de réserve : « Il faut pas que toi, ton ressenti, puissent parasiter les échanges » | 71 |
| 3.1. « Jouer le jeu » de la réciprocité : l'enseignant comme participant..... | 71 |
| 3.2. Rester en retrait : la nécessaire neutralité de l'enseignant..... | 72 |
| CHAPITRE 10. TROISIEME DILEMME : LE MEME OU L'AUTRE ?..... | 74 |
| 1. Qu'est-ce qu'être français ? « Mon vécu de Français n'est pas ton vécu de Française » | 74 |
| 1.1. L'enseignant face à l'impossibilité de représenter « le Français type » | 74 |
| 1.2. Lorsque l'identité personnelle entre en conflit avec l'identité culturelle..... | 75 |
| 2. Entre familiarité et différence : « Montr[er] une personnalité qui est différente mais où ils peuvent se reconnaître »..... | 77 |
| 2.1. Déployer des identités auxquelles les apprenants puissent s'identifier | 77 |
| 2.2. La « révélation de soi », élément indispensable à la rencontre interculturelle ?..... | 78 |
| 2.3. Les limites de la rencontre interculturelle : lorsque l'altérité se fait menace..... | 79 |
| 3. Entretenir ou casser les stéréotypes ? « J'suis assez dans le cliché je crois »..... | 80 |
| 3.1. « L'altérité familière » : jouer sur les clichés | 80 |
| 3.2. Sortir des clichés : la « révélation de soi » comme contre-exemple..... | 81 |
| Conclusion..... | 84 |
| Bibliographie..... | 86 |
| Table des annexes..... | 89 |
| Table des matières..... | 94 |

MOTS-CLÉS : enseignement du Français Langue Etrangère, pensée enseignante, identités personnelles et institutionnelles, révélations de soi de l'enseignant

RÉSUMÉ

En se focalisant sur l'analyse de la pensée enseignante, ce travail se propose d'étudier les grands dilemmes auxquels les professeurs de langue se trouvent confrontés lorsqu'ils se livrent à des révélations personnelles en classe. En effet, malgré les usages multiples et bénéfiques qui peuvent être faits des révélations de soi, les enseignants se montrent souvent précautionneux, voire réticents, dans leurs recours à cet « outil pédagogique ». A travers une recherche qualitative et inductive, basée sur des entretiens compréhensifs menés auprès de différents enseignants de FLE, complétés ponctuellement par des observations de classe, nous mettons en lumière les tensions et dilemmes inhérents aux pratiques et croyances des enseignants en termes de révélations de soi. De plus, nous partageons les pistes et solutions esquissées par les enseignants interrogés pour en faire un usage opportun, judicieux et éclairé en classe de langue étrangère.

KEYWORDS: teaching French as a Foreign Language, teacher cognition, personal and institutional identities, teachers' self-disclosures

ABSTRACT

With a focus on the analysis of “teachers' cognition”, this work seeks to highlight the main dilemmas that foreign language teachers face when they decide to self-disclose in the classroom. Despite the numerous and positive uses that can be made of “self-disclosures” in class, teachers often refrain from using this “teaching tool”, or use it with great caution. Through a qualitative and inductive research based on interviews with several French as a Foreign Language teachers, occasionally complemented with class observations, we shed light on the tensions and dilemmas that shape teachers' beliefs and practices in terms of “self-disclosure”. Furthermore, we share the pathways and solutions outlined by the teachers interviewed to foster a more productive and informed use of “self-disclosures” in the foreign language classroom.