



HAL
open science

Le développement personnel comme processus de formation des enseignants de langue(s)

Jose Ignacio Aguilar Río

► **To cite this version:**

Jose Ignacio Aguilar Río. Le développement personnel comme processus de formation des enseignants de langue(s). Mariella Causa, Stéphanie Galligani et Monica Vlad. Formation et pratiques enseignantes en contextes pluriels, Riveneuve Editions, pp.333-354, 2014, 9782360132140. halshs-01010077

HAL Id: halshs-01010077

<https://shs.hal.science/halshs-01010077>

Submitted on 11 Jan 2017

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.

Le développement personnel comme processus de formation des enseignants de langue(s)

Jose Ignacio AGUILAR RÍO

Université Sorbonne Nouvelle – Paris 3 ; IDAP-DILTEC EA 2288

« [...] in every teaching act, the teacher defines herself as a person. » (Williams et Burden, 1997 : 63).

« Au-delà [des] compétences linguistiques, didactiques et pédagogiques, ces exigences appellent des compétences d'ordre culturel et interculturel [...] propres à la personne et son profil personnel dans la construction d'une identité professionnelle, donc difficiles à construire et travailler en formation. » (Cachet, 2009 : 135)

À l'origine de cette proposition se trouve l'analyse de la multi-appartenance identitaire de l'individu (Lahire, 1998), tel que nous l'avons explorée auprès de sept enseignants de langue dans quatre contextes universitaires différents (Aguilar Río, 2010). *Enseignant* est un rôle parmi un ensemble plus large qui constitue l'identité d'un individu. Certains rôles seraient associés à des contextes particuliers – comme la classe de langue en contexte institutionnel – où des pratiques spécifiques, en l'occurrence pédagogiques, seraient attendues de la part de l'enseignant. Ces pratiques déterminent partiellement la qualité du discours de l'enseignant et la manière dont celui-ci se présente face aux apprenants en classe : son rapport avec ceux-ci, son apparence, ses gestes, etc. En effet, la recherche sus-mentionnée explorait les liens entre les représentations des enseignants observés et leurs pratiques de classe. Lors d'entretiens semi-directifs, ces enseignants ont évoqué leur formation, leurs expériences et les compétences qu'ils estimaient nécessaires pour leur métier. Ils ont soulevé des aspects de leur formation qui mériteraient davantage de réflexion, notamment le besoin d'une sensibilisation au caractère social et affectif propre à la situation d'enseignement (Richards, 2006). Ces enseignants-informateurs ont suggéré que la formation initiale d'enseignants de langue prépare pertinemment les candidats-enseignants au rôle d'expert-autorité, mais qu'elle est moins efficace lorsqu'il s'agit de réfléchir à la portée de la personnalité de l'individu sur le rôle d'enseignant, ou encore de s'interroger sur le lien entre l'enseignant et les apprenants.

1. La construction d'une identité professionnelle enseignante

La formation initiale des enseignants de langue est une condition préalable à la profession de la pratique enseignante. Elle sert à sensibiliser le candidat-enseignant aux aspects complexes propres aux situations d'enseignement, aux processus d'apprentissage, ainsi qu'aux pratiques les plus à même de faciliter cet apprentissage. Les candidats-enseignants doivent, par ailleurs, avoir l'occasion de découvrir des savoir-faire techniques leur permettant d'intégrer des gestes pédagogiques fondamentaux, de se familiariser avec des méthodologies d'enseignement. Si la formation initiale peut être une question de quelques années, le développement d'une identité professionnelle d'enseignant (Cachet, 2009 : 135) – comprise comme la capacité à donner du sens, de manière critique, à sa propre pratique – suppose un processus plus long, au cours duquel les compétences et les notions fondamentales seront mises à l'épreuve de situations de pratique située et, de ce fait, confrontées, interrogées et reconstruites, éventuellement dans le cadre de formations continues ultérieures.

Ce développement comprend des tensions où le candidat-enseignant, d'abord, et l'enseignant débutant ensuite, intègre le nouveau rôle d'enseignant, commence à se l'approprier tout en le jouant à sa manière. Au cours de ce processus, le candidat-enseignant négocie son idée d'enseignant – forgée surtout au cours de ses expériences comme apprenant – avec des intuitions, des préférences et des tendances qui deviennent des convictions et des habitudes au fur et à mesure de son expérience. Un rôle d'enseignant se dessine ainsi, logé dans une matrice identitaire plus large. Cette facette est façonnée par des croyances, des représentations et des savoirs (Cambra Giné, 2003) idéalement modifiables par l'expérience professionnelle, par l'échange avec les pairs, par ses propres attentes d'enseignant, par des formations ultérieures (Causa et Vlad, 2008).

On reconnaît aisément des fonctions et des gestes spécifiques à l'enseignant qui sont rituels dans

n'importe quel contexte, chez n'importe quel enseignant. On peut aussi constater des manières de faire différentes selon les enseignants. À la base de ces différences se trouvent la spécificité d'un contexte, les besoins du public, ou encore la statut de la langue enseignée. Il y a aussi la personnalité des enseignants qui est, certes, bien plus difficile à cerner, mais tout aussi déterminante pour leur pratique enseignante. La personnalité est le point souple de négociation des expériences passées, de la formation reçue, des représentations diverses de l'individu. Les enseignants de langue que nous avons interviewés suggèrent des compétences associées à cette variable *personnalité*.

2. La construction d'un profil du professionnel d'enseignant de langue

Nous avons observé et interviewé sept enseignants natifs de la langue enseignée : trois enseignants d'anglais à l'Université de Glasgow en Écosse (Candence, Janice et Richard), deux enseignantes de français à l'Université Sorbonne Nouvelle – Paris 3 (Marie-Fabienne et Naomi), un enseignant d'espagnol à l'Université de Malaga (Cristóbal) et une autre à l'Université d'Almeria en Espagne (Marta)¹. Avec 30 ans environ d'expérience, Candence et Marie-Fabienne étaient les enseignantes les plus expérimentées, tandis que Marta comptait l'expérience enseignante la plus courte – dix ans. Parallèlement aux observations de classe², nous avons réalisé des entretiens semi-directifs (ESD dorénavant).

	Candence (C)	Richard (R)	Janice (J)	Marie-Fabienne (MF)	Naomi (N)	Cristóbal (CD)	Marta (MM)
Université	Glasgow (Écosse)		Sorbonne Nouvelle (France)			Malaga (Espagne)	Almeria (Espagne)
Langue	Anglais académique		Anglais général		Français général		Espagnol général
Expérience lors des observations	30 ans (avril 2007)	16 ans (avril 2007)	18 ans (avril 2007)	34 ans (novembre 2007)	10 ans (janvier 2008)	13 ans (avril 2008)	7 ans (octobre 2007)
Apprenants (tous de jeunes adultes)	Moyen-Orient, Maghreb, Asie		Europe de l'Est, Moyen-Orient, Asie, Amérique centrale et du Sud		Europe de l'Est, Moyen-Orient, Asie, Amérique du Sud		Europe, Asie, Afrique du Sud, Amérique du Nord

Tableau 1. Informations démographiques sur les enseignants interviewés

Il était attendu que l'observation ethnographique des classes (Cambra Giné, 2003) informe sur les pratiques des enseignants. Quant à l'ESD, il devait permettre un échange avec les enseignants où le parcours de chaque enseignant serait exploré par des questions comme « depuis quand êtes-vous enseignant(e) ? », « au cours de votre expérience, à quel type d'apprenants avez-vous été amené à enseigner ? » et où les principes pédagogiques et autres des enseignants seraient négociés (Denzin, 2001) à l'aide des questions suivantes : « comment percevez-vous votre style d'enseignant(e) ? » ou « comment décririez-vous votre relation avec les apprenants ? ». L'analyse des sept ESD a révélé un profil d'enseignant de langue construit en fonction des rôles suggérés par les enseignants-informateurs :

- **Modèle** d'une communauté relevant de la langue cible faisant l'objet d'un apprentissage ; **transmetteur** de valeurs associées à ladite communauté ; **médiateur** entre une vision du monde reliée à la langue cible et celle(s) des apprenants.
- **Modèle** de correction d'une langue, **expert** linguistique.
- **Concepteur** et **pourvoyeur** de matériels et dispositifs qui opèrent des choix au niveau des contenus qui résultent d'un découpage (socio)linguistique de la langue cible.

¹ Ce choix se justifie par notre ambition de donner une dimension transnationale et européenne aux observations menées.

² L'objet de cette proposition étant l'analyse des représentations des enseignants, ces observations ne seront pas prises en compte.

- **Facilitateur** qui pratique un **savoir-faire pédagogique** de manière à engager les apprenants, afin optimiser leur appropriation de compétences langagières.

Outre ces aspects linguistiques, didactiques-pédagogiques et culturels, les sept enseignants-informateurs ont évoqué, au cours des ESD, des compétences d'ordre personnel qu'ils ont dites essentielles pour l'exercice du métier d'enseignant de langue.

2.1. Paroles d'enseignants : l'enseignement d'une langue comme compétence relationnelle

Les sept enseignants ont reconnu l'importance de faire en sorte que leur comportement favorise un climat motivant pour l'échange, la communication et, idéalement, l'apprentissage. Ces propos sont reformulés de manière synthétique dans le tableau ci-dessous :

Candence (C ³)	Richard (R)	Janice (J)	Marie-Fabienne (MF)	Naomi (N)	Cristóbal (CD)	Marta (MM)
- Participe avec ses sentiments de personne . - Les apprenants doivent voir l'enseignant comme quelqu'un de proche . - Les meilleurs enseignants se sentent à l'aise en tant que personne .	- Face aux apprenants, il ne montre que certaines facettes de sa personne ; il essaye de se montrer sous son plus beau jour, de cache sa négativité . - Si les apprenants n'apprécient pas l'enseignant ils auront du mal à rester motivés, à faire confiance à l'enseignant .	- Être sensible aux circonstances des apprenants. - Faire attention à ne pas heurter la sensibilité des apprenants.	- Responsable de créer une atmosphère propice à l'apprentissage. - Lors de la rencontre, tous les participants doivent pouvoir retrouver un certain plaisir .	- Face aux apprenants, l'enseignant doit s'effacer , provoquer l'envie de communiquer sans transmettre un point de vue subjectif. - L'apprentissage d'une langue comporte une forte dimension émotionnelle . - En tant que modèle de langue et de culture, l'enseignant peut dissuader l'apprenant de continuer l'apprentissage.	- Divertir les apprenants, c'est la valeur ajoutée par rapport au livre. - Être quelqu'un de proche, d'humain, d'agréable . - Le métier d'enseignant de langue comporte un certain « style de vie », l'enseignant de langue doit être quelqu'un d'ouvert .	- Ressentir une certaine familiarité avec les apprenants.

Tableau 2. Représentations pédagogiques des enseignants

La caractérisation proposée par ces sept enseignants-informateurs renvoie à des traits distinctifs de l'enseignant de langues (Borg, 2006), notamment la méthodologie et le rapport entre l'enseignant et les apprenants. Ainsi, Marie-Fabienne parle du plaisir que l'enseignant et les apprenants doivent retrouver, tandis que Cristóbal insiste sur le rôle de *divertir* propre à l'enseignant. Janice, elle, soulève l'importance pour l'enseignant de prendre en compte la sensibilité et les circonstances personnelles des apprenants. C'est une position proche de celle de Naomi, qui évoque l'influence des émotions dans tout processus d'apprentissage. Enfin, Cristóbal et Marta se réfèrent à l'ouverture et à la familiarité qui doivent être à la base du rapport entre l'enseignant et les apprenants. Cristóbal signale, particulièrement, que ceux qui ont choisi le métier d'enseignant de langue doivent être de nature ouverte et aimer le contact avec autrui.

Outre la méthodologie et le rapport avec les apprenants, certains enseignants se sont prononcés sur la place discursive et physique que l'enseignant (doit) occuper face aux apprenants, en classe, ainsi qu'au contrôle – voire à l'absence de contrôle – à exercer vis-à-vis de ladite place discursive et physique. Ainsi, pour Candence et Cristóbal, l'enseignant de langue doit surveiller consciemment la manière dont il se montre aux étudiants (Aguilar Río, 2010) afin d'être perçu comme quelqu'un de proche. Pour Candence, cela veut dire n'exercer aucun contrôle sur ce que l'enseignant peut ressentir, ne pas cloisonner l'enseignant dans ce rôle, mais puiser dans sa richesse identitaire afin

³ Nous utiliserons l'initiale des prénoms des enseignants dorénavant.

d'en trouver d'autres rôles qui l'aident à accomplir sa tâche d'enseignant. Richard, lui, affirme opérer des sélections au niveau de sa propre personne, dont seraient il montrerait aux apprenants des aspects qu'il juge positifs. Naomi semble aller dans le sens de cette sélection, si bien que, d'après elle, l'enseignant doit provoquer chez les apprenants l'envie de communiquer tout en restant imprécis quant à sa propre vision du monde – d'autant plus que celle-ci pourrait décourager un apprenant de poursuivre son apprentissage.

2.2. Paroles d'apprenants : attentes vis-à-vis de l'enseignant de langue

Dans chaque terrain, nous avons aussi organisé des entretiens – collectifs pour la plupart – avec les apprenants observés, de jeunes adultes dont certains avaient un projet de formation professionnelle dans leur pays. Ces apprenants ayant été sollicités sur la base du volontariat, leur participation, ainsi que les modalités de celle-ci, ont été variables :

C ⁴	R	J	MF	N	CD	MM
Entretien collectif avec 6 participants : EM, FT (apprenantes du groupe de C), KR (apprenant du groupe de R), LR, MR, IP (apprenantes du groupe de J),			Entretien collectif avec 7 participants : IC, MR, EL (apprenantes), TG, IG, CH, CR (apprenants)	Entretien collectif avec 4 participants : SK, LL, AG (apprenantes), TB (apprenant)	Entretien individuel : ED (apprenant) Entretien à deux : LC (apprenante), EG (apprenant)	Entretien collectif : SL, GN, LC, PB, SB (apprenants)

Tableau 3. Apprenants interviewés

En sollicitant les apprenants, notre but était d'interroger et expliciter leur expérience d'apprentissage institutionnel auprès des enseignants observés, afin d'élargir la caractérisation des pratiques pédagogiques des enseignants. Le croisement des principes pédagogiques des enseignants et du discours des apprenants sur leur expérience d'apprentissage montre des points de convergence et de divergence pour ce qui concerne le rapport enseignant-apprenants⁵. Ces entrecroisements sont reformulés de manière synthétique dans le tableau ci-dessous :

⁴ Cf. tableau 2 pour avoir le détails des prénoms des enseignants.

⁵ Les initiales des apprenants sont indiquées entre parenthèses, ainsi que leurs origines.

Glasgow

- C
- Estime que les apprenants doivent voir l'enseignant comme un **ami**, comme quelqu'un de **proche**.
 - Affirme vérifier les **réactions** des apprenants aux **contenus** présentés.
 - L'enseignante affirme essayer de créer un **bon rapport** avec les apprenants en apprenant à prononcer correctement leurs **prénoms**.
 - Le **lien** avec les apprenants peut dépasser le **cadre de la classe** : l'enseignante affirme participer/promouvoir éventuellement des **activités extra-scolaires**.
- R
- Face aux apprenants, R affirme essayer de **cache sa négativité**.
 - Selon R, l'**âge** influe le lien avec les apprenants, plus l'écart se creuse, plus il y a de distance.
 - R essaye d'**engager** le plus grand nombre d'apprenants.
 - R essaye de créer une **ambiance non menaçante** (les **émotions** des apprenants déterminent l'**apprentissage**).
 - Le **cadre** de la classe détermine la **relation** avec les apprenants : R dit pouvoir se sentir plus lui-même face aux apprenants en dehors de la rencontre scolaire – lors d'éventuelles **activités extra-scolaires**.
 - Selon R, l'enseignant doit faire preuve de **patience** face aux **exigences cognitives** adressées aux apprenants.
 - En général, selon R, si les apprenants n'apprécient pas l'enseignant ils auront du mal à garder leur **motivation**.
- J
- J dit **compléter** des contenus pré-établis (programme) en se focalisant sur le **vécu** des apprenants.
 - J estime qu'il est possible d'établir un **lien informel** avec les apprenants sans devenir des amis ; J dit participer à des activités hors cadre scolaire mais les exclue de son **cadre privé**.
 - Selon J, l'enseignant doit créer une **ambiance accueillante, encourager** les apprenants.
 - Pour J, l'enseignant doit veiller à ce que la **participation** de tous les apprenants soit **égalitaire** et **respectueuse**.
 - Selon J, en général, une certaine **dépendance** peut s'établir entre les apprenants et l'enseignant.
- Appr.
- Selon EM (Maghreb, apprenante du groupe de C), l'enseignant est responsable de **créer une bonne ambiance**.
 - FT (Moyen-Orient, apprenante du groupe de C) dit préférer un **enseignant informel**.
-

Paris

- MF
- Pour MF, l'enseignant est, en général, responsable de créer une **atmosphère** propice à l'apprentissage – sans gêne, sans pénaliser les fautes.
 - MF affirme que le **plaisir** est un moteur pour progresser.
 - Selon MF, le **contact** avec les apprenants est **limité** dans le temps et dans l'espace (cadre scolaire).
 - MF essaye de **valoriser** les apprenants dits **timides**.
- N
- Pour N, le rôle de l'enseignant est de **provoquer l'envie de communiquer**.
 - N estime que les apprenants ont **besoin** de l'enseignant pour **s'améliorer**.
- Appr.
- Pour TB (Moyen-Orient, apprenant du groupe de N), l'**esprit du groupe motive**.
 - TG (Amérique du Sud, apprenant du groupe de MF), affirme que l'enseignant doit faire preuve d'**empathie**, de **compréhension** et de **patience** envers les apprenants.
 - LL (Amérique du Sud, apprenante du groupe de N), estime que l'enseignant doit être capable de **motiver**.
 - AG (Europe de l'Est, apprenante du groupe de N), trouve que l'enseignant doit savoir **encourager**.
 - Pour TB (Moyen-Orient, apprenant du groupe de N), l'enseignant doit **être motivé** et **afficher sa motivation**.
 - Selon LL (Amérique du Sud) et SG (Europe de l'Est), apprenantes du groupe de N, ainsi que pour TG (Amérique du Sud, apprenant du groupe de MF), l'enseignant doit prendre en compte le **profil linguistique** des apprenants car il détermine leurs capacités.
 - CR et TG (Amérique du Sud), apprenants du groupe de MF, estiment que le **caractère** de l'enseignant se reflète dans sa manière de faire.
 - Selon TG (Amérique du Sud, apprenant du groupe de MF), EL (Moyen-Orient) et MR (Europe de l'Est), apprenantes du groupe de MF, il est possible de ressentir de la **complicité/distance** avec certains enseignants, ce qui influe le comportement des apprenants.
 - Pour TG (Amérique du Sud, apprenant du groupe de MF), il est possible de partager des **activités en dehors du cadre scolaire**.
 - TG (Amérique du Sud, apprenant du groupe de MF), estime que l'âge de l'enseignant peut déterminer la **proximité** ressentie avec celui-ci.
 - Pour CH (Asie, apprenant du groupe de MF), certains apprenants **craignent** l'enseignant. Selon MR (Europe de l'Est, apprenante du groupe de MF), ceci peut être **positif**, tandis que pour IC (Moyen-Orient, apprenante du groupe de MF), ce serait **indésirable**.
 - IC (Moyen-Orient, apprenante du groupe de MF), affirme que si l'apprenant **apprécie** l'enseignant il sera motivé pour venir en classe.
 - Pour MR (Europe de l'Est, apprenante du groupe de MF), il est important d'avoir une **volonté de compréhension** envers les apprenants du fait de leurs problèmes langagiers.
-

Malaga

- CD
- CD affirme que la capacité de l'enseignant de **divertir** les apprenants est la valeur ajoutée par rapport au livre.
 - Selon CD, il est important que l'enseignant **se mette à la place** des apprenants, qu'il n'oublie pas qu'ils sont des **personnes**.
 - Pour CD, l'**âge** influe le lien avec les apprenants, plus l'écart se creuse, plus il y a de distance.
 - Le **contact** de CD avec les apprenants est **limité** dans le temps et dans l'espace (cadre scolaire) bien qu'il dise participer éventuellement à des **activités extra-scolaires**.

- Appr. - Pour LC (Europe, apprenante), l'enseignant doit **montrer** sa **proximité** avec les apprenants.
- EC (Asie, apprenant), affirme que l'enseignant doit être capable de mettre en place une **ambiance amusante**.

Almeria

- MM - En général, MM trouve que si l'enseignant **contrôle** tout, le cours sera plus **froid et ennuyeux**.
- MM dit aimer que les apprenants s'amuse en classe, qu'ils plaisent.
- MM estime que l'**âge** influe le lien avec les apprenants.

Appr. - PB (Europe, apprenant), dit apprécier la classe de MM car **tranquille** et **peu stricte**.

Tableau 4. Principes pédagogiques des enseignants et discours des apprenants sur leur expérience

Le tableau ci-dessus montre des recoupements parmi les enseignants et apprenants d'un même terrain, mais aussi des principes pédagogiques d'enseignants et des attentes d'apprenants qui se répètent au travers les différents contextes observés.

Cinq catégories semblent se définir : motivation, ambiance, cadre, rapport et âge. TB, apprenant à Paris, insiste sur l'importance pour l'enseignant de rester motivé et d'afficher sa motivation face aux apprenants, ce qui rappelle le principe exprimé par Richard, enseignant d'anglais à Glasgow, selon lequel il essaierait de cacher sa négativité. Ceci rappelle également le travail de contrôle conscient que certains enseignants disent exercer sur la manière dont ils se présentent face aux apprenants. Par ailleurs, IC, apprenante à Paris, signale que la motivation des apprenants dépend de leur appréciation positive de l'enseignant, idée partagée aussi par Richard. Les enseignants et les apprenants se sont prononcés par rapport à l'ambiance. Plusieurs apprenants ont signalé que cela revient à l'enseignant de créer une bonne ambiance (EM, apprenante à Glasgow), voire une ambiance amusante (EC, apprenante à Malaga). Ce principe est revendiqué par plusieurs enseignants qui reconnaissent leur responsabilité d'encourager les apprenants, de les traiter de manière égalitaire et respectueuse (Janice), d'instaurer une ambiance non menaçante (Richard), voire propice à l'apprentissage car non pénalisante (Marie-Fabienne), ou encore d'apprécier que les apprenants s'amuse et plaisent en classe (Marta). Nous constatons que, d'après ces informateurs, les notions de motivation – dont l'enseignant serait partiellement responsable – et celle de l'ambiance en classe déterminent les possibilités d'apprentissage.

La notion de cadre a été évoquée à plusieurs reprises de manière plus ou moins explicite. TG, apprenant à Paris, parle de la possibilité d'étendre le contact avec l'enseignant en dehors du cadre scolaire. Candence affirme accepter et promouvoir ce contact hors cadre scolaire, tandis que Janice dit le limiter afin de préserver son intimité. Quant à la notion de rapport, elle s'est construite à partir d'avis d'apprenants soulignant des qualités personnelles attendues chez l'enseignant. TG parle de l'empathie, de la patience et de la capacité de compréhension dont l'enseignant doit faire preuve. MR, LL et SK, elles, insistent sur cette volonté de compréhension de l'enseignant, qui l'aidera à traiter les problèmes langagiers éventuels des apprenants. Richard reconnaît non seulement la réalité de ces difficultés langagières, mais aussi l'importance pour l'enseignant d'y réagir patiemment. La proximité est une autre qualité évoquée par plusieurs apprenants comme LC, et reconnue aussi par Candence. Cette idée suggère un travail de contrôle conscient fait par certains enseignants lorsqu'ils sont face aux apprenants. Cristóbal souligne la capacité d'empathie que l'enseignant doit avoir : elle permet de comprendre les difficultés des apprenants, langagières et autres. Plusieurs enseignants reconnaissent ainsi aménager consciemment la manière dont ils se montrent face aux apprenants. Enfin, certains informateurs suggèrent que l'âge détermine la nature du contact entre l'enseignant et les apprenants ; c'est le cas de TG, apprenant à Paris et de Marta, Richard et Cristóbal. Plus l'âge des apprenants et de l'enseignant se rapproche, plus les affinités sont possibles.

Ces avis n'illustrent pas de pratiques observées, mais des positionnements construits avec et face à l'intervieweur. Dans le cas des enseignants, il s'agit de verbalisations de leurs représentations, voire des narrations de pratiques enseignantes idéal(isé)es. Quant aux apprenants, ces avis résultent de la

comparaison de leurs expériences d'apprentissage. Nous retenons l'avis exprimé par enseignants et apprenants à propos du contrôle conscient de la manière dont l'enseignant se présenterait face aux apprenants. Il s'agit d'un principe pour l'enseignant et d'une attente pour les apprenants qui déterminent les actions que l'enseignant déploie face aux apprenants, mais surtout comment ces actions sont délivrées. La question se pose : la formation initiale des enseignants de langue, favorise-t-elle seulement la réflexion ou, au contraire, le développement de ces qualités d'ordre personnel et relationnel ?

3. Paroles d'enseignants : formation initiale et construction d'une identité professionnelle

Au cours des ESD, les enseignants-informateurs sont revenus sur leur(s) formation(s). Elles sont synthétisées dans le tableau ci-dessous :

C	R	J	MF	N	CD	MM
- Formation CELTA ⁶	- Formation TESOL ⁷ et DELTA ⁸	- PGCE ⁹ (en histoire)	- Formation en didactique des langues	- Capes, agrégation. - DESS formation de formateurs	- Philologie hispanique	- Philologie anglaise
- Formatrice de formateurs (CELTA)	- Formateur de formateurs (CELTA)	- Formation CELTA		- Formatrice de formateurs (M1)	- Formations ultérieures en didactique de l'espagnol (absence de précision)	- Formations ultérieures en didactique (absence de précision)
CONTENUS DES FORMATIONS						
CELTA et DELTA ¹⁰				DESS ingénierie formation linguistique ¹¹	Philologie	
- Rôles/styles d'enseignement			Non disponible ¹²	- Politiques linguistiques et diffusion des langues	- Linguistique générale et appliquée (sociolinguistique)	
- Limite et portée des rôles				- Projet et entreprise	- Littérature	
- Contact avec apprenants				- TICE ¹³	- Civilisation	
- Aspects affectifs					- Modules optionnels sur la	
- Empathie , compréhension, encouragement						

⁶ « Certificate of English Language Teaching to Speakers of Other Languages » (cf. <http://www.cambridgeenglish.org/exams-and-qualifications/celta/>, page web consultée le 16 mars 2013).

⁷ « Teaching English to Speakers of Other Languages » (cf. <http://www.trinitycollege.co.uk/site/?id=201>, page web consultée le 16 mars 2013).

⁸ « Diploma in English Language Teaching to Speakers of Other Languages » (cf. <http://www.cambridgeenglish.org/exams-and-qualifications/delta/>, page web consultée le 16 mars 2013).

⁹ « Post-graduate certificate in education », l'équivalent du Capes pour le système éducatif anglais (cf. <http://www.education.gov.uk/get-into-teaching/teacher-training-options/university-based-training/pgce.aspx>, page web consultée le 16 mars 2013).

¹⁰ Contenus tels qu'ils apparaissaient sur le page institutionnelle de l'Université de Cambridge en 2011 pour le CELTA (cf. <http://www.cambridgeenglish.org/Images/107888-celta-brochure.pdf>, page web consultée le 16 mars 2013) et le DELTA (cf. <http://www.cambridgeenglish.org/Images/22078-delta-handbook.pdf>, page web consultée le 16 mars 2013).

¹¹ Ces contenus ne sont plus disponibles sur le site institutionnel de P3. Les contenus présentés ici ont été retrouvés sur la page web <http://fle.asso.free.fr/aal/DESS-FLE.htm> (consultée le 16 mars 2013).

¹² L'enseignante ne nous a pas précisé les contenus de cette formation, dont nous n'avons pas pu retrouver le détail.

¹³ Technologies de l'information et de la communication appliquées à l'enseignement.

- Qualités, valeurs, attitudes, croyances personnelles : influence en classe	- Médias	méthodologie de l'enseignement des langues (non) maternelle(s) dans le secondaire
- Présentation de soi dans l'institution et en dehors	- Autoformation	
	- Français langue seconde en France	

Tableau 5. Formations suivies par les enseignants observés

Bien qu'au cours des ESD tous les enseignants aient montré leur sensibilité aux questions autour du contrôle de la manière dont ils se montrent face aux apprenants, force est de constater que seulement les formations des enseignants du terrain écossais comprenaient des contenus relevant des dimensions personnelle, affective et émotionnelle. Au cours de leur ESD, Candence et Richard, qui se sont auto-catégorisés comme des enseignants de langue, mais aussi comme des formateurs de formateurs, se sont prononcés sur la portée de ces trois dimensions – personnelle, affective et émotionnelle – dans le cadre d'une formation initiale¹⁴. Ainsi, selon Candence, la formation initiale doit permettre aux futurs enseignants de dépasser le rôle artificiel qu'ils ont tendance à se construire, de laisser apparaître leur vraie personne, de sorte qu'ils arrivent à se sentir à l'aise avec les différents rôles d'enseignant qu'ils doivent intégrer :

I think trainees they think I don't know how to become a teacher therefore I must invent a new personality for myself [...] and I mean hopefully, teachers, the, the trainees they gradually get a sense of the class they get more confidence on themselves they're more confident with how to use the book or the tape so they gradually relax and they allow their own person to be revealed (Candence, ESD).¹⁵

Richard, quant à lui, parle de la polarisation des personnalités des candidats-enseignants : leur extraversion et introversion éventuelles peuvent nuire à l'efficacité de leur enseignement et, par conséquent, aux possibilités d'apprentissage des apprenants :

I, in teacher training I've noticed, that neither introversion nor extroversion are particularly important, but, at its extremes it can be extremely debilitating (Richard, ESD)¹⁶.

La formation est un contexte où ces traits de personnalité font l'objet d'une réflexion guidée, sont négociés et éventuellement nuancés.

4. Formation initiale et introspection sur le(s) savoir-être

La participation à une situation d'enseignement institutionnel d'une langue relève d'une expérience intime et formative qui permet d'entrer en contact avec l'altérité de son interlocuteur, mais aussi de développer des manières nouvelles de se regarder soi-même. Être en situation d'apprentissage d'une langue comporte l'accès à une vision différente de la réalité, ainsi qu'à une autre façon de l'exprimer. Apprendre une langue revient à s'apprendre soi-même sous un nouvel angle. L'apprentissage d'une langue est une entreprise cognitive et sociale, mais aussi identitaire et personnelle (Norton et Toohey, 2011). Parmi les nombreux facteurs qui déterminent l'apprentissage, il y a aussi l'enseignant, que nous comprenons comme un concentré de savoirs d'ordres divers, réunis autour de, et mobilisés par, une personne. Tous les participants à la situation institutionnelle d'apprentissage construisent une certaine ambiance. Il est de la responsabilité de l'enseignant de

¹⁴ Naomi s'est aussi auto-catégorisée comme formatrice de formateurs. Or, au cours de son ESD nous n'avons pas eu l'occasion approfondir cette facette.

¹⁵ « je pense que les enseignants stagiaires se disent, je ne sais pas comment faire pour devenir enseignant, alors il faut que je m'invente une nouvelle personnalité [...] mais heureusement ils réussissent à développer leur confiance, ils se sentent plus à l'aise avec la méthode, avec la cassette, et petit à petit ils se détendent et montrent leur vraie personne » (notre traduction).

¹⁶ « ce que j'ai remarqué dans la formation d'enseignants, c'est que ni l'introversion ni l'extraversion ne sont importantes, mais lorsqu'elles sont trop prononcées elles peuvent être très handicapantes » (notre traduction).

faire en sorte que celle-ci favorise cet apprentissage¹⁷. Autant dire que parmi les variables qui rentrent dans le contrôle de l'enseignant, il y a les humeurs – les siennes et celles des apprenants – ainsi que la présentation de soi. Afin de remplir ses rôles, l'enseignant dispose de savoir-faire techniques linguistiques, pédagogiques et logistiques-technologiques. Il dispose aussi de sa manière intime et personnelle de se représenter ces savoirs savants et techniques.

L'enseignement institutionnel de langues implique aussi pour l'enseignant un don de soi, une certaine mise en scène. Comment favoriser la prise de conscience du futur enseignant de cette dimension intime, personnelle, identitaire ? Comment intégrer dans la formation des enseignants une réflexion sur la place discursive et physique que l'enseignant peut être amené à occuper, ainsi que sur les effets éventuels de celle-ci sur les possibilités d'apprentissage des apprenants ?

4.1. Trois voies formatives

La première voie formative est d'ordre théorique. À notre sens, les modules de formation qui portent sur les gestes pédagogiques de base (gestion de la classe, reconnaissance de profils d'apprenant, intégration d'étapes, conception et pilotage de séquences pédagogiques) gagneraient à accueillir dans leur palette épistémologique des disciplines comme la psychologie de l'individu (Marc, 2005) et la psychanalyse (Filloux, 2000). Le concept de soi, les affects, les dynamiques de groupe, les pulsions ou le transfert feraient ainsi l'objet du regard pédagogique du futur praticien enseignant ; ces concepts, vraisemblablement éloignés des considérations didactiques¹⁸, sont néanmoins pertinents pour ce qui concerne les relations interpersonnelles dont la situation d'enseignement institutionnel est une modalité. D'autres problématiques mériteraient aussi d'être abordées dans une perspective de formation, telles la portée des émotions dans l'apprentissage (Imai, 2010) et dans la construction d'une identité enseignante (Hargreaves, 1997 ; Sutton et Wheatley, 2003 ; Zembylas, 2003)¹⁹. Au travers de ces questionnements, les candidats-enseignants auraient des moyens pour « donner du sens » (Barbot, 2006 : 33) au métier auquel il sont en train de se former, ainsi que pour décider comment leur identité enseignante projetée pourrait s'harmoniser avec d'autres facettes.

La deuxième voie que nous proposons est d'ordre discursif et permettrait la négociation des notions et problématiques abordées au cours de la voie théorique. Il s'agirait de favoriser l'appropriation par les candidats-enseignants des contenus présentés lors de la voie théorique, tout en les transformant ; l'appropriation étant comprise ici comme une transformation. La voie discursive comporterait l'instauration de lieux d'échange (cf. Cambra Giné, 2003), tels des séminaires ou des groupes de parole, où les représentations des enseignants-candidats feraient surface : l'imaginaire collectif *être enseignant* serait exploré, des rôles et des compétences intégrant l'identité enseignante seraient définis, chaque candidat-enseignant serait en mesure d'entamer un travail d'introspection, d'interroger ses propres qualités, de décider quels aspects de soi mobiliser dans la construction d'une identité d'enseignant. Grâce à la parole déclenchée, les candidats-enseignants verbaliseraient la manière dont ils se conçoivent dans le contexte de la classe. Ils exprimeraient leurs attentes, leurs appréhensions, leurs frustrations et leurs réussites. Le travail réalisé au cours de cette voie discursive permettrait aux candidats-enseignants de revenir sur leurs expériences préalables d'élèves afin de comprendre leur influence sur la manière de se représenter le rôle d'enseignant. Dans ces conditions, chaque candidat-enseignant serait en mesure d'entamer la construction d'une identité enseignante et ainsi se poser des questions telles que « quelles sont mes qualités, mes préférences ? », « quelle est la nature de ma culture éducative, quelle est sa portée sur les situations d'enseignement/apprentissage dans lesquelles me j'apprête à intervenir ? », et, finalement, « quel type d'enseignant puis-je être, quel type d'enseignant suis-je, quel type d'enseignant ai-je envie

¹⁷ Et ceci serait valable pour les enseignements en présentiel, le cas de nos observations, mais aussi – *surtout* ? – pour les enseignements médiatisés et à distance (Bourdet, 2007).

¹⁸ Parmi les exceptions notables, nous citerons Anderson (1999) et Atienza (2003).

¹⁹ Des références empruntées aux sciences de l'éducation, ce qui suggère une réorganisation de l'équilibre épistémologique en didactique, tel qu'il semble se définir de nos jours.

d'être, de quels moyens dispose-je pour le devenir ? » (Stanley, 1999).

La troisième voie proposée, d'ordre praxéologique, donnerait une dimension concrète et matérielle, à la réflexion sur les propres représentations et sur comment celles-ci se matérialisent dans des pratiques enseignantes observables, face à des apprenants, en situation d'enseignement. Cette voie supposerait que les candidats-enseignants aient l'occasion de se retrouver face à un groupe d'apprenants. Afin d'analyser leur présentation de soi et leur prestation, les candidats-enseignants seraient confrontés à leur propre présence en utilisant des moyens d'enregistrement ou filmage. Regarder et analyser la prestation des autres²⁰ est incontestablement formateur, or il nous semble qu'une formation ayant pour but d'accompagner l'exploration, la négociation et la construction d'une identité enseignante raisonnée, devrait miser sur l'auto-observation et l'auto-confrontation (Stanley, 1999 ; Cadet et Causa, 2006 ; Bigot et Cadet, 2011). Se regarder peut s'avérer un exercice difficile pour les candidats-enseignants, surtout lorsque l'exercice se déroule en présence d'autrui, et qu'il a une visée en partie évaluative²¹. L'auto-confrontation nous semble une voie pertinente pour prendre conscience des moyens physiques dont les candidats-enseignants se servent pour accomplir leur prestation, ainsi que pour leur en proposer d'autres. Revivre la situation d'enseignement permet d'évoquer, de faire revivre, de figer le vécu d'enseignant et d'en faire un objet de dialogue, toujours dans une visée formative d'exploration raisonnée. Enfin, la découverte par les candidats-enseignants de leur présence physique²², en situation d'enseignement, pourrait mener vers une sensibilisation aux techniques de la scène. C'est une piste proche de la métaphore de l'enseignant comme comédien employée en sciences de l'éducation et en didactique (Hannoun, 1989 ; Porcher, 1984 et 1997), et qui rappelle ce que Candence affirmait concernant le candidat-enseignant, qui ne doit pas s'inventer un rôle artificiel mais permettre que les rôles qu'il intègre s'expriment dans sa vraie personne. À ce propos, il nous semble qu'une initiation aux techniques de la formation scénique pourrait apporter des pistes pertinentes aux candidats-enseignants, en vue d'une sensibilisation à leur image de soi²³. Ces trois voies devraient être en communication permanente, composer un cycle à intégrer dans une attitude réflexive durable. Le schéma ci-dessous synthétise les trois voies formatives proposées, ainsi que le cycle qu'elles composeraient.

²⁰ Des dispositifs comme « NéoPass@ction » de l'ENS de Lyon en sont une illustration salubre. Disponible en ligne <http://neo.ens-lyon.fr/neo> [consulté le 14-05-2012].

²¹ Le formateur de formateurs devra ainsi veiller à piloter prudemment et de manière sensible cette exploration auprès des candidats-enseignants.

²² La référence à l'ouvrage fondateur de Pujade-Renaud (1983) est de mise.

²³ C'est le cas de l'option « Prise de parole en public : Formation par le théâtre », dans la rubrique « Formation de soi et relations aux autres » que le CIES de Paris propose pour les futurs enseignants du supérieur. Disponible en ligne http://cies.3cft.com/dragon-media/Options/Prog_Options_21.pdf [consulté le 6-05-2012].

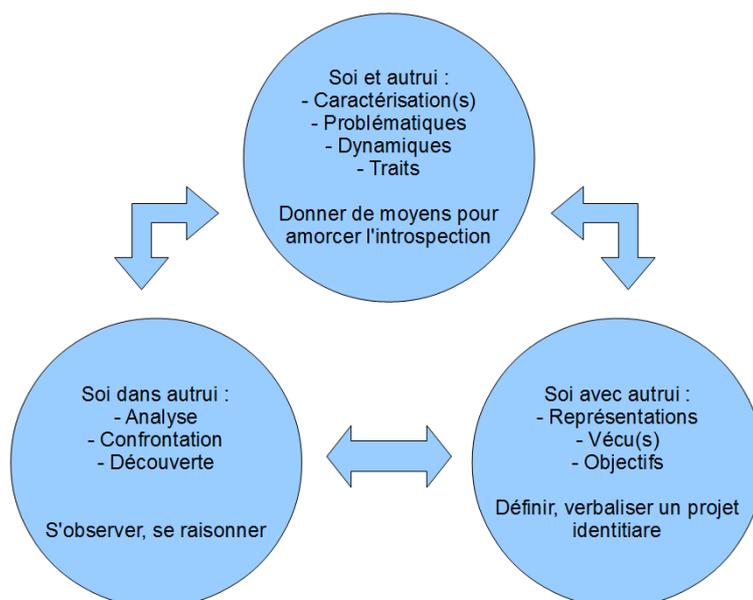


Schéma 1. Accompagnement la construction d'une identité enseignante comme cycle formatif

4.2. Élargir la formation initiale

Le développement d'un rôle d'enseignant est un processus long et dynamique. La pratique enseignante mobilise des aspects de l'individu parfois non strictement liés à son exercice professionnel. Plutôt que de risquer d'éventuels conflits parmi des facettes différentes chez le candidat-enseignant, il importe, dans la formation initiale d'enseignants de langue, de faire une place au développement personnel et ce, afin que les futurs enseignants puissent entamer une réflexion sur le(s) rapport(s) entre, d'une part, leur personne – leurs croyances, leurs attitudes, leurs valeurs, leurs traits de personnalité – et, d'autre part, les rôles, les fonctions et les valeurs d'enseignant que la société attend qu'ils intègrent (Conseil de l'Europe, 2001 ; Leban, 2003 ; Beacco et Byram, 2007). Ce qui est certainement valable pour tous les enseignants. La spécificité de l'enseignant de langue serait de compléter la mise en scène en ayant recours à une langue qui peut être étrangère pour lui, pour les apprenants ou pour tous les participants. Il revient aux candidats-enseignants de mener un travail de réflexion sur soi pour faire le point sur les attentes et les représentations propres concernant le métier d'enseignant. Il revient aux formateurs de formateurs d'accompagner cette réflexion afin de permettre que la construction d'une identité enseignante soit amorcée.

Bibliographie

Aguilar Río J.I. (2010). *Pour une analyse de la « présentation de soi » de l'enseignant de L2 : Style revendiqué, aspects relationnels, décisions interactionnelles*. Thèse doctorale non publiée. Paris : Université Sorbonne Nouvelle – Paris 3.

Anderson P. (1999). *La didactique des langues étrangères à l'épreuve du sujet*. Besançon : Presses Universitaires de Franche-Comté.

Atienza J.L. (2003). « L'émergence de l'inconscient dans l'appropriation des langues étrangères ». *Études de Linguistique Appliquée* n° 131. pp. 305-328.

Barbot M.-J. (2006). « Rôle de l'enseignant-formateur : l'accompagnement en question ». *Mélanges CRAPEL* n° 28. pp. 29-46

- Bigot V. et Cadet L. (dir.) (2011). *Discours d'enseignants sur leur action en classe : Enjeux théoriques et enjeux de formation*. Paris : Riveneuve Éditions.
- Borg S. (2006). « The distinctive characteristics of foreign language teachers ». *Language Teaching Research* n° 10 (1). pp. 3-31.
- Bourdet J.-F. (2007). « Tutorat en ligne et création d'un espace formatif ». *ALSIC* n° 10 (1). pp. 23-32.
- Beacco J.-C. et Byram M. (2007). *Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe : de la diversité linguistique à l'éducation plurilingue*. Strasbourg : Éditions du Conseil de l'Europe.
- Cachet O. (2009). « Professionnalisme des enseignants et complexité : vers une conception dynamique de l'agir ». *Lidil* n° 39. pp. 133-150.
- Cadet L. et Causa M. (2006). « Devenir un enseignant réflexif, quels discours ? Quels modèles ? Quelles représentations ? ». *Le français dans le Monde : Recherches & Applications* n° 39. pp. 69-83.
- Causa M. et Vlad M. (2008). « Être enseignant de langues à l'heure européenne : analyse comparée des représentations, croyances et savoirs des futurs enseignants de français langue étrangère ». In Blanchet P., Moore D. et Asselah-Rahal S. (dir.). *Perspectives pour une didactique des langues contextualisée*. Paris : Éditions des Archives Contemporaines. pp. 129-142.
- Conseil de l'Europe (2001). *Un Cadre Européen de Référence pour les Langues. Apprendre, Enseigner, Évaluer*. Strasbourg : Éditions du Conseil de l'Europe.
- Filloux J.-C. (2000). *Champ pédagogique et psychanalyse*. Paris : PUF.
- Hannoun H. (1989). *Paradoxe sur l'enseignant*. Paris : ESF.
- Hargreaves A. (1998). « The emotional practice of teaching ». *Teaching and Teacher Education* n° 14 (8). pp. 835-854.
- Imai Y. (2010). « Emotions in SLA: New Insights From Collaborative Learning for an EFL Classroom ». *The Modern Language Journal* n° 94 (2). pp. 278-292.
- Lahire B. (1998). *L'homme pluriel : Les ressorts de l'action*. Paris : Nathan.
- Leban K. (2003). « Le profil professionnel des enseignants en langues ». In Dupuis V. et al. (dir.). *Face à l'avenir : Les enseignants en langues étrangères à travers l'Europe*. Strasbourg : Éditions du Conseil de l'Europe. pp. 73-104
- Norton B. et Margaret E. (2011). « Researcher Identity, Narrative Inquiry, and Language Teaching Research ». *TESOL Quarterly* n° 45. pp. 415-439.
- Porcher L. (1984). « Paradoxes sur un enseignant ? ». *Études de Linguistique Appliquée* n° 55. pp. 76-85.
- Porcher L. (1997). « Lever de rideau ». In G. Zarate et M. Candelier (Eds.), *Les représentations en didactique des langues et cultures, Notions en Questions* n° 2. pp. 11-27.

Pujade-Renaud C. (1983). *Le corps de l'enseignant dans la classe*. Paris : ESF.

Richards K. (2006). « 'Being the Teacher': Identity and Classroom Conversation ». *Applied Linguistics* n° 27 (1). pp. 51-77.

Williams M. et Burden R. L. (1997). *Psychology for Language Teachers: A social constructivist approach*. Cambridge : Cambridge University Press.

Stanley C. (1999). « Learning to think, feel and teach reflectively ». In Arnold, J. (dir.). *Affect in Language Learning*. Cambridge : Cambridge University Press. pp. 129-142.

Sutton R.E. et Wheatley K.F. (2003). « Teachers' Emotions and Teaching: A Review of the Literature and Directions for Future Research ». *Educational Psychology Review* n° 15 (4). pp. 327-358.

Zembylas M. (2003). « Emotions and Teacher Identity: A poststructural perspective ». *Teachers and Teaching* n° 9 (3). pp. 213-238.