

Le discours du bon enseignant en classe de FLE

Mirela Socol (Pisaltu)

Doctorante à l'Université "Ovidius"
Constanta

Résumé — Dans cet article, nous allons présenter les conclusions de notre thèse doctorale, inscrite à l'Université Ovidius de Constanta, sous la direction de Monica Vlad, qui a pour objet l'analyse du discours enseignant en classe de FLE, afin de réaliser le portrait du bon enseignant. Après la délimitation du cadre théorique de la notion de *bon enseignant*, nous allons observer son fonctionnement dans la classe, en nous appuyant sur le corpus de notre thèse doctorale.

Mots-clés — *bon enseignant, stratégies discursives, stratégies didactiques*

I. INTRODUCTION

L'intérêt que nous portons à la notion de *bon enseignant* vient du fait que ce syntagme, apparemment utopique, s'avère quand même très présent dans la société actuelle : tous les cours de formation initiale et continue ont l'objectif de former un *bon enseignant*, les écrits des didacticiens cherchent à trouver les ingrédients du profil du *bon enseignant*, les enseignants eux-mêmes, dans leurs démarches autoréflexives se rapportent à ce « fantasme » et rêvent de devenir de *bons enseignants*, les parents cherchent, pour leurs enfants, des écoles, des classes où enseignent de *bons enseignants*.

La question-clé de notre recherche doctorale a été la suivante : quelles seraient les caractéristiques discursives des enseignants considérés modèles par leurs pairs ?

À travers l'analyse d'un corpus de discours enseignants recueillis lors d'entretiens et par l'enregistrement de cours, nous nous proposons d'identifier et d'examiner les constantes qui définissent le discours des enseignants considérés modèles par leurs pairs, dans un contexte bien précis (la ville de Constanta aujourd'hui), afin de pouvoir fournir aux enseignants débutants un portrait du *bon enseignant*, qui pourrait être reproduit dans les activités de formation.

II. ÊTRE UN BON ENSEIGNANT

Dans nos lectures de la bibliographie de spécialité, la première chose que nous avons constatée est que les didacticiens évitent de faire des hiérarchies des professionnels et, implicitement, ils emploient très rarement le syntagme *d'enseignant modèle*. Nous avons trouvé quand même le portrait du *bon enseignant* (souvent pour le mettre en opposition avec celui de *mauvais enseignant*), l'inventaire des qualités des *enseignants les plus performants*, des *enseignants exemplaires* et, chez les didacticiens anglophones, les qualités du *best college teacher* (Bain, 2004) ou celles d'un *excellent teacher* (Buskist, Keeley, 2014).

En plus, les qualités du *bon enseignant* varient en fonction des personnes qui le définissent : l'administration, les collègues, les apprenants ou leurs parents.

Certaines théories soutiennent que le *bon enseignant* est celui qui maîtrise les savoirs, la didactique et la pédagogie et qui sait construire des relations de confiance avec ses élèves.

Selon Fabienne Dumontet, par exemple, « le bon prof est-il celui qui modèle le mieux sa matière, captive son auditoire, obtient de bons résultats » (Dumontet, 2012 : 1).

Un regard panoramique sur les définitions concernant l'étiquette de *bon enseignant* nous a permis de faire quelques constats, qui nous ont amenés à faire avancer nos recherches dans une voie qui s'avère très peu exploitée.

Premièrement, nous avons constaté qu'à la base de toute définition de l'étiquette de *bon enseignant* il y a au moins deux composantes essentielles : l'agir enseignant et le répertoire didactique.

Deuxièmement, nous avons remarqué que toutes les définitions envisagent les traits du *bon enseignant* en général, sans vraiment prendre en compte la spécificité de l'enseignant de FLE, qui fait l'objet de notre recherche.

Finalement, nous avons constaté que presque tous les auteurs qui définissent le concept de *bon enseignant*, étant eux-mêmes des didactiques, nous offrent seulement un angle de vue didactique sur l'agir enseignant, sans aucune référence spécifique aux paramètres linguistiques du discours enseignant. Même si nous y rencontrons parfois quelques paramètres qui renvoient au discours (comme *savoir gérer la classe* ou *communiquer avec les apprenants*), ils sont seulement mentionnés, sans aller dans la profondeur linguistique de ces termes.

Ceci dit, nous allons employer systématiquement le syntagme de *bon enseignant* que nous définissons comme un enseignant qui réussit à accomplir sa mission enseignante – celle de faire progresser ses élèves – de manière professionnelle, en s'appuyant sur un répertoire didactique solide (construit pendant les études académiques et complété au long de sa formation continue) et une expérience didactique notable, ce qui le rend un modèle pour ses pairs.

Dans notre recherche, nous allons nous focaliser sur une seule facette du portrait du *bon enseignant* de FLE, celle qui concerne son discours en classe, à laquelle nous voulons apporter une nouvelle perspective : nous allons traiter le discours de l'enseignant en classe en tant que discours professionnel, qui articule la langue à la situation spécifique de la classe, ce qui veut dire que les notions issues de la linguistique nous serviront de manière complémentaire pour examiner des problématiques issues de la didactique des langues.

III. LE PROFIL DU BON ENSEIGNANT

Dans notre recherche, nous avons suivi deux axes principaux en observant le discours des enseignants modèles qui font partie du corpus :

- 1) les représentations des enseignants modèles sur leur statut, sur l'étiquette de *bon enseignant*, sur leurs pratiques ;
- 2) les traits définitoires de leur agir en classe.

Nous avons inventorié et analysé certains aspects significatifs du discours autoréflexif et de l'agir en classe de neuf enseignants modèles indiqués par leurs pairs, mais nous considérons récurrents seulement les aspects qui apparaissent chez la majorité de ces enseignants.

Nous reprendrons ces constantes du discours des enseignants modèles, telles qu'elles apparaissent dans les conclusions de notre thèse :

- a) L'abondance des répétitions, employées pour fixer les connaissances dans la mémoire, pour valider / invalider une réponse de l'apprenant.

Exemple :

(1) P : *Qu'est-ce qu'il fait, Joséph* ↑

A : *Il est sur son banc.*

P : *Oui, il est sur son banc.* [NFS 9]

(hétéro-répétition)

Particularités des répétitions dans les discours enseignants du corpus :

- dominance des hétéro-répétitions ;
- la majorité sont initiées par l'enseignant ;
- préférence pour les répétitions totales ;
- plus présentes dans les classes de débutants.

b) L'abondance des reformulations, utilisées comme stratégies discursives privilégiées, afin de rendre les explications plus claires et de fixer les connaissances dans la mémoire.

Exemple :

(2) A : *Ils voulaient entrer...*

P : *Oui, ils voulaient entrer dans le lycée, dans l'établissement.* [GBF 9] (auto- reformulation initiée par l'enseignant)

Particularités des reformulations dans les discours des enseignants modèles du corpus :

- la majorité sont initiées par l'enseignant ;
- équilibre entre les reformulations avec / sans marqueurs ;
- dominance des marqueurs de conclusion (*donc, enfin, de toute façon, deci – fr. donc*) ;
- abondance des marqueurs de reformulation classiques : *c'est-à-dire, ça veut dire, cela veut dire, ça peut être, disons, adică – fr. c'est-à-dire, asta inseamnă – fr. ça signifie* ;
- reformulations en alternance codique, chez les apprenants débutants.

c) L'emploi de l'alternance codique afin de faciliter la communication, la compréhension, la formation des compétences langagières ou les relations interpersonnelles entre les participants.

Exemple :

(3) P : *Mais les filles, vous connaissez ce type de sac matelassât, surpiqué à chaînes dorées.*

A : ...

P : *Știți tipul ăsta de poșetă* ↑ *C'est un sac Coco Chanel.* [BCJ 10]

Dans cet exemple, le manque de réaction de la part des apprenants, détermine l'enseignant de faire appel à leur langue maternelle.

Particularités de l'alternance codique dans le discours des enseignants modèles du corpus :

- elle dépend du niveau des apprenants, étant plus utilisée chez les débutants ;
- préférence pour les équivalences métalinguistiques, les reprises en alternance codique et le parler bilingue ;
- une équivalence métalinguistique est suivie d'une reprise (répétition ou reformulation) en alternance ;
- très employée dans la gestion des relations affectives entre les membres du groupe-classe.

d) L'emploi de l'évaluation comme facteur encourageant, à travers des expressions valorisantes, motivantes.

Exemple :

(4) A : *La professeur a dit qu'elle partait à la montagne.*

P : ... *partait à la montagne. Très bien !* [GBF 9]

Pour valider la réponse de l'apprenant, l'enseignant reprend la dernière partie de la réponse, mais il ajoute une expression valorisante :

« très bien ! ». D'ailleurs, à travers les analyses sur le corpus, nous avons constaté l'emploi de 1010 expressions en 900 minutes de

cours, c'est-à-dire une moyenne de 112 appréciations par enseignant. Donc, en 100 minutes de cours on entend, de la part de l'enseignant, 112 appréciations, ce qui signifie que chaque enseignant fait au moins une appréciation positive par minute.

Particularités de l'évaluation chez les enseignants modèles du corpus :

- des confirmations (*oui, ok, da, bien sûr, sigur, d'accord, voilà, c'est ça, ça va*) ;
- des appréciations (*bien, très bien, c'est bien, bine, foarte bine, bon, bun, parfait, c'est parfait, excellent, c'est très bien travaillé*) ;
- des félicitations (*bravo, félicitations*) ;
- des encouragements (*v-ați descurcat foarte bine – fr. vous vous êtes débrouillés très bien, maintenant c'est mieux, ce de lucruri știți voi, etc. – fr. Mais combien de choses vous savez*) ;
- on encourage tout progrès dans l'apprentissage.

e) La prise de l'erreur comme un facteur normal, voire bénéfique dans la construction des apprentissages.

Exemple :

(5) P : « *La gambe* » ↑ *Non, tu dois penser.* [HAV 10]

On observe que l'enseignant ne corrige pas l'erreur, mais il préfère reprendre la réponse avec une intonation montante et inviter l'apprenant à réfléchir en vue d'autocorrection.

Particularités retrouvées dans la correction des erreurs :

- la correction des erreurs est intégrée dans le processus d'apprentissage ;
- les erreurs de prononciation sont corrigées rapidement, le plus souvent étant suivies de la répétition de la forme correcte ;
- la correction des erreurs de grammaire est suivie d'explications supplémentaires ;
- pour l'écrit, on entre dans le détail, en particulierisant les corrections et les explications, parfois en faisant appel à l'alternance codique.

f) L'emploi de diverses stratégies discursives et didactiques visant la gestion de l'attention des apprenants pendant le cours.

Exemple :

(6) P : *Et auxquels on ajoute les terminaisons ou les séries de terminaisons suivantes. Qu'est-ce que vous faites* ↑ *Ça va* ↑ (*rire*) [BCJ 10]

Au lieu d'une observation explicite sur le manque d'attention, l'enseignant pose une question apparemment innocente : *ça va ?* Particularités des stratégies didactiques employées par les enseignants modèles du corpus dans la gestion de l'attention des apprenants :

- une préoccupation constante pour l'éveil de l'attention des élèves au début d'une séquence d'apprentissage ;
- attirer l'attention des apprenants de manière explicite, à travers le métalangage, soit en langue- cible, soit en langue-source (*Attention !, Atenție !, Faites attention !, Il faut être attentif !*) ;
- des observations ponctuelles sur le manque d'attention ;
- l'appellation des prénoms des élèves strictement pour leur maintenir l'attention ;
- les inflexions de la voix de l'enseignant employées afin d'influencer le retour de l'attention ;
- diversification des méthodes et des moyens didactiques ;
- implication directe des élèves dans l'apprentissage.

De même, la mise en miroir des actions des enseignants modèles avec leurs déclarations sur les pratiques en classe et sur le concept de *bon enseignant*, faites lors de l'entretien, a montré que ces enseignants agissent en classe selon des règles déontologiques précises, ils respectent certaines valeurs profondément intériorisées et assumées, reconfirmant ainsi nos conclusions concernant la définition du concept de *bon enseignant*.

Dans ce qui suit, nous allons présenter une synthèse des

conclusions sur le répertoire didactique du *bon enseignant*, complexe de par sa quantité de savoirs, savoir-faire et savoir-être.

Le bon enseignant possède des savoirs solides, accumulés pendant ses études académiques, à travers les cours de formation continue et dans ses efforts d'autoperfectionnement :

- a) des savoirs de culture générale ;
- b) des connaissances de spécialité (sur les langues, en général, sur le français, spécifiquement) ;
- c) des connaissances pédagogiques.

Les savoir-faire du bon enseignant englobent :

- des compétences langagières (parler correctement le roumain, le français et d'autres langues) ;
- des compétences pédagogiques nécessaires dans l'enseignement du français ;
- des compétences relationnelles visant la communication avec les apprenants et leurs parents, avec l'administration et les collègues enseignants.

En ce qui concerne les savoir-être du bon enseignant, nous avons pu constater, là aussi, une grande diversité :

- des valeurs morales saines (il veut fournir un modèle de comportement à ses apprenants) ;
- des modèles intériorisés (il a un ou plusieurs enseignants modèles)
- une attitude rigoureuse, mais aussi bienveillante, calme, positive ;
- esprit ludique ;
- ouverture vers les nouveautés du domaine ;
- adaptabilité ;
- créativité (dans la transposition didactique, dans l'adéquation des stratégies employées ;
- disponibilité (à aider, à expliquer et à réexpliquer, à encourager) ;
- des représentations saines sur la vie, sur son métier.

Pour voir si l'on peut intégrer les compétences du Référentiel CELF/ECLM dans le portrait du *bon enseignant*, nous avons analysé la présence de ces compétences chez les neuf enseignants modèles, c'est-à-dire dans leurs représentations, ainsi que dans leur agir en classe. À la suite de leur confrontation, nous pouvons conclure que toutes les huit compétences enseignantes du Référentiel CELF /ECLM se retrouvent dans le portrait du *bon enseignant*, mais il y a aussi d'autres compétences discursives qui caractérisent le *bon enseignant* qui ont fait l'objet des analyses de notre thèse, mais qui sont à peine mentionnées dans le Référentiel.

CONCLUSIONS

À travers un corpus complexe, formé de questionnaires, d'entretiens et d'enregistrements de cours, l'esquisse au crayon du portrait de l'enseignant modèle, que nous avons imaginée au début de la thèse, a donc pris forme.

Savons-nous maintenant ce qu'est un bon enseignant de FLE ? Peut-être pas. Mais nous avons avancé, grâce à cette recherche, quelques conclusions qui nous permettront de mettre

de la couleur dans le portrait du *bon enseignant* de FLE de Constanta, afin de le modéliser.

REFERENCES

- [1] D. Adad (2019), *Enseigner avec l'évaluation positive*, Paris : Retz
- [2] J.-P. Astolfi, (1997), *L'erreur, un outil pour enseigner*, 12e édition, Issy-les-Moulineaux, ESF éditeur, coll. *Pratiques et enjeux pédagogiques*
- [3] L. Bleichenbacher (coordonateur) (2019), *Compétences enseignantes pour les langues dans l'éducation : conclusions du projet*, Conseil de l'Europe
- [4] P. Calvé (1992), « Corriger ou ne pas corriger, là n'est pas la question », in *La revue canadienne des langues vivantes*, n° 48, pp. 459-471
- [5] M. Causa (2002) : *L'alternance codique dans l'enseignement d'une langue étrangère. Stratégies d'enseignement bilingue et transmission de savoirs en langue étrangère*, Berne : Peter Lang
- [6] F. Cicurel (2002), « La classe de langue un lieu ordinaire, une action complexe », in *Acquisition et interaction en langue étrangère*, 16, pp. 145-164
- [7] F. Cicurel (2011), *Les interactions dans l'enseignement des langues*, Paris : Les Éditions Didier
- [8] Conseil de l'Europe (2001) : *Cadre européen commun de référence pour les langues - Apprendre, enseigner, évaluer*, Paris : Didier
- [9] S. Pit Corder (1980), « Que signifient les erreurs des apprenants ? », in *Langages*, n° 57, pp. 9-15
- [10] F. Dumontet (2012), « Être un bon prof ? Pas si simple », in *Le Monde*, <https://www.lemonde.fr/culture/article/2012...>
- [11] S. Ehrhart (2002), « L'alternance codique dans le cours de langue : le rôle de l'enseignant dans l'interaction avec l'élève. Synthèse à partir d'énoncés recueillis dans les écoles primaires de la Sarre », in *Actas /Proceedings II Simposio Internacional Bilingüismo*, pp. 1411-1423
- [12] I. Eshkol-Taravella & N. Grabar (2018), « Reformulations avec et sans marqueurs : étude de trois entretiens de l'oral », in *SHS Web of Conferences* 46, 11003, <https://doi.org/10.1051/shsconf/20184611003>
- [13] C. Fuchs, 1994, *Paraphrase et énonciation*, Paris : Orphris
- [14] De M.-M., Gaulmyn (1987), « Actes de reformulation et processus de reformulation », in Bange (éd.) *L'analyse des interactions verbales*, Berne : Peter Lang, pp. 83-98
- [15] D. Guénette & G. Jean (2012), « Les erreurs linguistiques des apprenants en langue seconde : quoi corriger, et comment le faire ? », in *Correspondances*, volume 18, n° 1, pp. 15-19
- [16] E. Gülich & T. Kotschi (1987), « Les actes de reformulation dans la consultation *La dame de Caluire* », in *L'analyse des interactions verbales*, Berne : Peter Lang, pp. 15-81
- [17] F. Lachenmaier (2012), « Le profil de l'enseignant au 21ème siècle », Fédération Européenne Des Ecoles Décembre 2012 www.fede.org
- [18] G.A. Michel et al. (2015), « L'attention en classe : le défi partagé entre élève et enseignant », in Michel Habib. *Développements, Des sciences de l'apprentissage à la salle de classe*, n° 18-19, De Boeck-Solal, pp. 65-78
- [19] J. Peytard & S. Moirand (1992), *Discours et enseignement du français*, Paris : Hachette
- [20] M.I. Posner & S.J. Boies (1971), « Components of attention », in *Psychological Review*, n° 78 (5), pp. 391-408