

# Qu'est-ce qu'un bon enseignement des langues étrangères?

## Conceptions scientifiques et conceptions d'enseignant-e-s<sup>1</sup>

Susanne Wokusch | Lausanne

Die Erziehungswissenschaften interessieren sich wieder verstärkt für den Einfluss der Lehrperson auf die Lernerfolge der Schülerinnen und Schüler. In diesem Zusammenhang geht dieser Aufsatz zunächst auf neuere Arbeiten zur Unterrichtsqualität und den Merkmalen guten Unterrichts allgemein ein; in einem zweiten Schritt schlägt er eine Synthese von Merkmalen guten Unterrichts von Fremdsprachen und ihren Kulturen vor.

Wie aber sehen Fremdsprachenlehrerinnen und -lehrer die Frage der Unterrichtsqualität? Gibt es Konvergenzen oder Divergenzen in Bezug auf die wissenschaftlichen Arbeiten? Im Rahmen einer Studie an der PH des Kantons Waadt über Unterrichtspraktiken und Konzeptionen von (zukünftigen) Fremdsprachenlehrerinnen und -lehrern haben wir ebenfalls die Frage der Merkmale guten Fremdsprachenunterrichts angesprochen. Die in einer Tabelle zusammengefassten Aussagen der Teilnehmenden dienen als Ausgangspunkt für den Vergleich der wissenschaftlichen Konzeptionen und der persönlichen Auffassungen der acht Informantinnen und Informanten. Selbst wenn die analysierten Gesprächsausschnitte kein vollständiges Bild ergeben, zeigt sich doch eine Übereinstimmung der Konzeptionen der Lehrpersonen mit den aus der Literatur erarbeiteten Merkmalen. Die reale Unterrichtspraxis kann allerdings anders aussehen: für die befragten Lehrpersonen können konkrete Arbeitsbedingungen die Realisierung guten Unterrichts erschweren...

La question posée en titre intrigue par sa complexité: il y a les élèves, leur âge, leurs caractéristiques, la taille de la classe, le moyen d'enseignement, le moment de l'année, de la semaine ou du jour, les enjeux pour les élèves, l'ambiance dans la classe et dans l'école, l'équipement de la salle de classe ... – et le «facteur enseignant» avec son impact sur les apprentissages, que l'on a redécouvert après des années où l'enseignement était «centré sur l'apprenant-e». Dans ce qui suit, nous retracerons, dans un premier temps, cette nouvelle orientation générale (non sans un regard critique) avant de situer notre intérêt pour les conceptions des enseignant-e-s de langue en lien avec un projet de recherche en cours à la HEP du canton de Vaud. Dans un deuxième temps, nous présenterons une synthèse de caractéristiques d'un bon enseignement de langue, élaborée à partir de sources théoriques diverses. Puis, cette liste de caractéristiques nous servira à situer les

conceptions de huit enseignantes et enseignants vaudois recueillies lors d'entretiens de recherche. Finalement, nous nous intéresserons au degré de convergence ou de divergence entre les conceptions théoriques et les conceptions de nos informatrices et informateurs.

### Introduction: intérêt renouvelé pour les enseignant-e-s et leurs pratiques

Pour caricaturer un peu, de nos jours, on peut avoir l'impression que, pour garantir un bon enseignement, l'enseignant-e n'a qu'à adopter les démarches préconisées actuellement: actionnelles, basées sur le contenu, éveil au langage. Cette impression est renforcée par le courant du *evidence* ou *research-based teaching* qui préconise la mise en oeuvre de démarches d'enseignement dont l'efficacité a été vérifiée empiriquement<sup>2</sup>. Mais est-ce qu'une démarche efficace ou une combinaison de démarches efficaces et approuvées sont garantes de la qualité de l'enseignement? Est-ce qu'un enseignement efficace est automatiquement un enseignement qui est «bon»? Et, dit encore autrement, est-ce qu'on peut «prescrire» un bon enseignement? Peut-on dissocier la notion de «bon enseignement» de celle de «bon enseignant-e»? Et finalement, y aurait-il une recette universelle?

C'est ce que l'on pourrait être tenté de croire en lisant les publications de l'Australien John Hattie (2009, 2012) introduisant la notion de *visible learning*. La notion d'apprentissage «visible» fait référence à des effets mesurables au-dessus d'un certain seuil que Hattie a calculé en ré-analysant et en unifiant les résultats de plus de 800 études sur des aspects et démarches aussi divers que les devoirs, l'apprentissage coopératif, la création de cartes conceptuelles ou encore l'enseignement de stratégies. Les listes de démarches, stratégies et techniques classées selon leur degré d'effet (*effect*

size) pourraient inciter à sélectionner les “mieux cotées” et les prescrire. Mais ce serait oublier que c’est l’enseignant-e qui doit orchestrer l’enseignement en tenant compte de sa classe et des nombreux autres facteurs d’influence<sup>3</sup>. Cependant, même si son approche a été critiquée du point de vue méthodologique<sup>4</sup> (Higgins & Simpson, 2011), le grand mérite des travaux de Hattie nous semble être le fait de replacer l’enseignant-e et sa façon d’enseigner au centre de l’intérêt et de reconnaître qu’il ou elle joue un rôle clé pour le succès des élèves dans leurs apprentissages. Dans le contexte européen, Helmke (2010) conçoit l’enseignement selon un modèle d’offre et d’utilisation; selon ce modèle, l’enseignant-e, avec ses compétences et ses qualités personnelles, est en grande partie responsable de l’offre que son enseignement fait à l’élève.

Sur la base de ces quelques éléments, on peut constater que le bon enseignement est un phénomène situé, dépendant de nombreux facteurs de contexte. Cela signifie alors que la qualité de l’enseignement ne peut pas être définie de manière absolue mais est liée à un contexte, une situation, un public (cf. Bailey, 2011).

Pour une institution de formation, l’intérêt pour les caractéristiques d’un «bon enseignement» et de «bon-ne-s enseignant-e-s» est une évidence. Dans le contexte de la formation des enseignant-e-s de langue, nous suivons K. Johnson (2009) qui suggère la reconnaissance des savoirs d’expérience des enseignant-e-s comme légitimes et préconise leur intégration dans les connaissances de base de la formation (*knowledge base of L2 teacher education*). Dans ce sens, l’on ne peut pas aborder la question de la qualité de l’enseignement sans prendre en compte l’avis de ses actrices et acteurs.

De plus, dans la perspective de la professionnalisation du métier, les ensei-

gnant-e-s ne peuvent pas être considérés-e-s comme simples exécutants-e-s de prescriptions. Cela soulève la question de leurs conceptions d’un «bon enseignement de langue». Est-ce qu’elles convergent avec celles identifiées comme pertinentes par les didacticiennes et didacticiens? S’il y avait des divergences, où se situent-elles? L’étude des conceptions des enseignant-e-s de langue – *language teacher cognition* (cf. Borg, 2003) – constitue dès lors pour nous un intérêt de recherche de premier ordre, pour adapter l’offre de formation le mieux possible aux réalités du contexte et du public concernés.

La prise d’informations auprès des enseignant-e-s devrait donc nous permettre de mieux appréhender la réalité de l’enseignement des langues au quotidien, avec ses contraintes et des moyens d’enseignement (en tout cas en Suisse romande) qui ne facilitent souvent pas l’implémentation des approches actuelles préconisées et demandent un grand investissement de la part des enseignant-e-s pour les adapter. En effet, une enquête conduite sur mandat de la CIIP (Wokusch, Lys, Bissegger-Revas, 2010) montrait que les enseignant-e-s interrogés (345 personnes de toute la Suisse Romande sauf le Jura) réservaient un bon accueil à des séquences (tâche, activité basée sur un contenu, activité interculturelle, activité d’intercompréhension, projet d’échange ou de contact) soumises à leur évaluation; mais la mise en oeuvre dans leur enseignement restait assez faible par rapport au taux d’acceptation. Ce constat d’un écart important nous a conduites à nous intéresser aux conceptions des enseignant-e-s par rapport à leur pratique de l’enseignement. Entre fin 2011 et début 2012, nous avons réalisé une série de huit entretiens semi-dirigés avec quatre futures enseignantes du secondaire I (trois d’allemand, une d’anglais), deux enseignantes également praticiennes-formatrices (une pour l’allemand, une pour l’anglais), un enseignant en em-

ploi sans formation spécifique à l’enseignement (allemand), et un enseignant en formation en emploi (anglais)<sup>5</sup>. Lors de ces entretiens, nous avons demandé à nos informatrices et informateurs quelles étaient leurs conceptions d’un bon enseignement et quels principes et valeurs les guidaient dans leur planification de l’enseignement. Dans cette démarche, nous avons volontairement laissé de côté les prescriptions plus ou moins explicites des démarches actuellement préconisées auxquelles par ailleurs nous souscrivons – mais pas de manière dogmatique.

Dans ce qui suit, nous allons d’abord présenter une synthèse de caractéristiques d’un enseignement de qualité résultant de travaux de recherche ou théoriques avant de nous tourner vers les conceptions de nos informatrices et informateurs afin de découvrir dans quelle mesure les conceptions scientifiques et subjectives de la qualité de l’enseignement convergent ou non.

### **Caractéristiques d’un bon enseignement/d’un-e bon-ne enseignant-e de langue – synthèse de quelques travaux**

Dans la littérature spécifique à l’enseignement des langues, on trouve différentes manières d’aborder la question de la qualité dans l’enseignement. Ainsi, Bell (2005) a développé un questionnaire demandant à des enseignant-e-s d’identifier des comportements et attitudes jugés efficaces. L’étude allemande DESI (DESI-Konsortium, 2006) comprend un volet d’observations vidéo qui a permis de dégager des caractéristiques de l’enseignement de l’anglais pouvant être mises en lien avec de bonnes performances des élèves dans certaines compétences.

Cette étude quantitative repose sur la notion d'efficacité de l'enseignement; quelques éléments concernant la qualité de l'enseignement y ont été identifiés par Lohmann (2007). On peut également élaborer des caractéristiques à partir de travaux de recherche en didactique et dans ses disciplines de référence (*research-based teaching*) et, finalement, sélectionner des démarches dont l'efficacité est avérée (*evidence-based teaching*). Néanmoins, tous ces procédés ne conduiront qu'à une vision décontextualisée d'un enseignement de qualité; leur pertinence doit être vérifiée par rapport à la culture d'enseignement locale concernée.

Concernant leurs caractéristiques générales, pour Hattie (2012), les bon-ne-s enseignant-e-s se préoccupent en tout premier lieu de l'impact de leur enseignement sur les apprentissages des élèves et ont une excellente maîtrise des contenus disciplinaires; ils/elles sont conscient-e-s du fonctionnement des élèves, de leurs connaissances et compétences, pour pouvoir leur donner un feedback constructif. Ils/elles déterminent les objectifs et critères de réussite pour leurs élèves pour les conduire vers la prochaine étape d'apprentissage, en adaptant leurs démarches d'enseignement à la situation concrète. Si nous considérons le rôle clé de l'enseignant-e pour les apprentissages des élèves, la qualité de l'enseignement paraît indissociable des caractéristiques de l'enseignant-e. Dans la même idée, Borg (2006) a trouvé qu'il n'était pas évident pour ses informatrices et informateurs de distinguer entre caractéristiques de l'enseignant-e et caractéristiques de l'enseignement; nous avons pu confirmer cela puisque nos informatrices et informateurs ont également tendance à assimiler l'enseignement et la personne qui le dispense. Dans ce qui suit, nous renonçons donc à différencier ces deux éléments.

Pour élaborer une liste synthétique de critères de qualité de l'enseignement, nous nous basons sur les travaux de Helmke (2010) et Hattie (2009 et 2012); pour ce qui est de l'enseignement des langues, nous avons pris en compte les spécificités dégagées par Borg (2006) et nous avons intégré le travail de synthèse de l'étude DESI de Lohmann (2007). Nous nous sommes également appuyée sur les principes d'enseignement élaborés par Ellis (2005), Brown (2007) et Dörnyei (2009)

ainsi que sur l'expérience d'enseignement et de formation de l'auteur. Nous présentons ici une synthèse en 13 points, non commentée et certainement à la fois incomplète et perfectible, ayant néanmoins le mérite d'exister comme liste martyr. Nous présentons ces critères en nous référant tant aux caractéristiques, attitudes et comportements de l'enseignant-e qu'à des caractéristiques de l'enseignement des langues. Nous avons regroupé ces 13 critères comme suit:

- **Présence et rôle de la langue-culture**

1. L'enseignant-e a une maîtrise de la langue enseignée lui permettant d'être à l'aise et de communiquer spontanément en classe, par ex. pour faire face à des imprévus. L'enseignant-e montre par ses attitudes qu'il/elle est engagé-e dans l'apprentissage de la langue-culture avec ses élèves.
2. L'enseignement est enrichi de documents authentiques et propose de nombreuses possibilités de contact avec la langue-culture enseignée. La dimension interculturelle et culturelle est régulièrement présente.
3. La langue enseignée est le moyen de communication principal de l'enseignement; la langue de scolarisation est utilisée si nécessaire. Lors des échanges avec les élèves, l'enseignant-e veille à maintenir l'interaction au-delà du simple schéma «question de l'enseignant-e – réponse de l'élève» pour favoriser un apprentissage en situation de communication.

- **Droit à l'erreur**

4. Tant l'enseignant-e que les élèves ont le droit de faire des erreurs; les erreurs sont considérées comme naturelles et incontournables. Pour un meilleur apprentissage, l'enseignant-e donne l'opportunité aux élèves de s'auto-corriger (et peut montrer l'exemple).

- **Enseignement/apprentissage et rôle des élèves**

5. L'enseignant-e suit les processus d'apprentissage de ses élèves et connaît les forces et les faiblesses de chacun-e; dans toute la mesure du possible, il/elle intègre cette dimension dans sa préparation afin de soutenir les élèves par des mesures de différenciation.
6. L'enseignement est conçu en fonction du plan d'études mais il est adapté aux élèves, en fonction de leurs rythmes, capacités, intérêts. Quand il/elle sollicite des élèves, l'enseignant-e laisse suffisamment de temps de réflexion avant d'intervenir.
7. Au niveau des thématiques et contenus abordés, les intérêts des élèves sont pris en compte.
8. Les élèves sont en activité pendant la plus grande partie de la leçon et ont régulièrement des opportunités d'utiliser la langue en production; l'enseignant-e planifie et guide les activités mais les élèves disposent d'une marge de manœuvre pour effectuer leur travail de manière autonome.

- **Types d'activités et structuration des leçons**

9. L'enseignement présente des opportunités d'apprentissage implicite et explicite; le travail des formes de la langue ne se limite pas à la grammaire mais comprend également des aspects textuels et socio-culturels.

10. Il y a suffisamment d'opportunités pour entraîner, consolider et stabiliser les apprentissages afin d'automatiser certains éléments.
11. Les leçons sont structurées de manière claire et cohérente; les élèves savent à quels moments ils/elles sont censé-e-s faire quoi et savent aussi pourquoi.

- **Gestion de la classe et climat de classe**

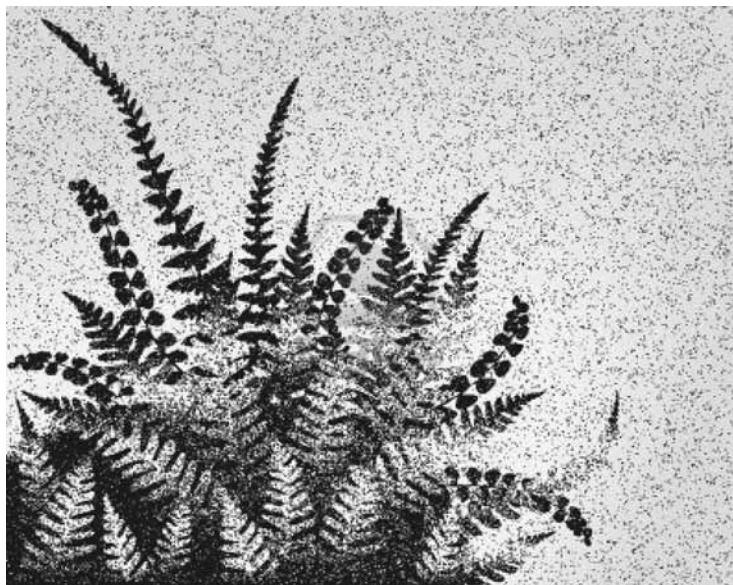
12. La gestion de classe est basée sur des règles claires afin de permettre une utilisation optimale du temps pour l'apprentissage.
13. Le climat de classe est basé sur la confiance; l'ambiance est détendue et l'humour a sa place.

Cette synthèse élaborée, nous nous tournons vers les conceptions des huit (futures) enseignantes et enseignants ayant participé aux entretiens de recherche sur leurs pratiques.

### **Bon enseignement des langues étrangères: ce que des enseignant-e-s en pensent**

Nous avons posé la question suivante à nos huit informatrices et informateurs «*Qu'est-ce pour vous un bon enseignement des langues? Pouvez-vous décrire des éléments importants?*» Afin de ne pas mettre en danger la personne de l'informatrice ou de l'informateur, nous avons proposé d'adopter un point de vue plutôt extérieur et ouvrant également sur les conditions et contextes d'enseignement (horaire, infrastructure, collaboration). Comme nous pressentions la difficulté de répondre spontanément à cette question, quelques relances étaient prévues: démarches privilégiées, présence de la langue-culture, rôle de la collaboration, conditions à remplir pour que l'enseignement soit efficace.

Cette question servant aussi à introduire la dimension de la qualité de l'enseignement des langues dans l'entretien de manière générale, d'autres éléments parsèment les entretiens, tels que les principes et valeurs guidant l'enseignement. Pour des raisons de place et de simplicité, seules les réponses dans le contexte de la question explicitement posée sont prises en compte ici, même si l'image qu'elles donnent sera in-



complète. En effet, comme nos informatrices et informateurs n'ont pas pu préparer leur réponse, il fallait s'attendre à ne voir évoqués que des éléments venant à l'esprit spontanément et dont on peut supposer qu'ils correspondent à des préoccupations importantes. Précisons que l'absence d'une dimension dans ces réponses-là ne signifie en rien qu'elle n'est pas pertinente aux yeux de nos interlocutrices et interlocuteurs.

Le tableau ci-dessous présente les informatrices et informateurs (à qui nous avons donné des noms fictifs) et les thématiques évoquées, sans différencier entre les langues enseignées (allemand ou anglais). Le terme «*plurilingue*» se réfère à une utilisation de langues différentes dans la vie de tous les jours. La catégorisation a été effectuée de manière inductive. Voici en bref le profil de nos informatrices et informateurs:

- Mme Briq, enseignante expérimentée;
- Mme Sola, enseignante en formation «*tardive*», stage en responsabilité, quelques années d'expérience, plurilingue;
- Mme Carbo, enseignante expérimentée;
- M. Nifu, enseignant en formation «*tardive*», quelques années d'expérience, activité professionnelle préalable hors enseignement;
- Mme Malt, enseignante en formation, stage en responsabilité, 1<sup>ère</sup> année d'enseignement en responsabilité;
- M. Oclès, enseignant expérimenté, sans formation spécifique pour l'enseignement; il enseigne également des disciplines non-linguistiques. La langue enseignée est une langue de famille;
- Mme Karash, enseignante en formation, stage en responsabilité, quelques années d'expérience; a grandi avec une langue de la migration comme langue première; plurilingue;
- Mme Liber, enseignante en formation, stage accompagné, en 2<sup>e</sup> année d'enseignement stage accompagné; a quitté l'enseignement après sa formation.

<b>Informatrice ou informateur → ↓ Thématique</b>	<b>Mme Briq</b> enseignante expérimentée	<b>Mime Sola</b> en formation «tardive» expérimentée	<b>Mime Carbo</b> enseignante expérimentée	<b>M. Nifu</b> en formation «tardive» expérimentée	<b>Mme Malt</b> en formation	<b>M. Oclès</b> sans formation, expérimenté	<b>Mme Karash</b> en formation expérimentée	<b>Mme Liber</b> en formation stage accompagné
<b>Langue d'enseignement</b>		Parler le plus possible dans la langue			Droit à l'erreur	Enseignant à l'aise dans la langue, pas peur des erreurs	«un peu de tout»	
<b>Dimension langagière</b>	Faire acquérir un vocabulaire pour pouvoir «juste se débrouiller»	Equilibre entre communication et formes		Les élèves doivent «travailler, améliorer, récrire, faire mieux»				Travail de grammaire oui, si équilibré avec communication; tolérance envers les erreurs
<b>Dimension culturelle</b>	Sensibiliser à la culture du pays	Apporter des éléments liés à la culture				Doc. authentiques (TV, vidéo), aussi extrascolaires; aller chaque année dans le pays/la région		
<b>Activités, compétences, contenu, démarches</b>	S'assurer que les élèves sachent bien lire			Etre pragmatique, concret, faire des activités ayant du sens pour les élèves; sélectionner démarches en fonction des élèves	Activités dans les diverses compétences; l'élève doit être actif en tout cas 80% durant la leçon	Apprentissage en mouvement, Eléments immersifs dans d'autres disciplines; Eléments ludiques, saynètes, théâtre	«un peu de tout» mais l'apprentissage en interaction est prioritaire	«Insister sur l'oral»; faire participer les élèves; faire travailler les élèves en autonomie (p.ex. pour préparer des présentations)
<b>Efficacité</b>				Enseignement doit être efficace, les élèves doivent apprendre				
<b>Structuration, clarté</b>					Enseignement structuré, objectifs clairs pour l'élève			
<b>Dimension affective, relationnelle, motivation</b>	Savoir motiver les élèves		Donner l'impression que ça passe vite; les élèves doivent avoir du plaisir	Avoir du plaisir mais aussi travailler				Respect mutuel entre élèves et enseignant
<b>Collaboration</b>			Collaborer avec les collègues				Primordial pour le bien-être et pour bien enseigner	
<b>Contraintes</b>	«on pense d'abord au programme avant de penser aux choses ... culturelles et langagières»	Essayer de faire ce que l'on est censé faire mais il est bon d'intégrer autre chose	Obligation: privilégier l'expression orale, imposer du vocabulaire, avoir quelques structures				Pas assez de temps pour l'interaction à cause du programme	
<b>Infrastructures et matériel</b>	Petits groupes pour l'oral (difficulté d'organisation)				Matériel didactique attractif (esthétique)		I-Pad pour les élèves en lieu et place des manuels	Equipement pour média; petits groupes

## **Dans la perspective de la professionnalisation du métier, les enseignant-e-s ne peuvent pas être considéré-e-s comme simples exécutant-e-s de prescriptions. Cela soulève la question de leurs conceptions sur un «bon enseignement de langue».**

Comme on peut le constater, les catégories obtenues pour les conceptions des informatrices et informateurs correspondent partiellement aux critères de qualité présentés ci-dessus. En regroupant les critères liés à la langue et la culture (1 à 3), on voit que des éléments ayant trait à l'utilisation de la langue sont évoqués par les trois informatrices et informateurs utilisant d'autres langues dans la vie de tous les jours; deux parmi eux évoquent la dimension culturelle. Pour les trois, des démarches proches d'un apprentissage en situation naturelle semblent faire partie d'un bon enseignement: parler le plus possible dans la langue, apporter des éléments liés à la culture; documents authentiques, apprentissage en mouvement, éléments immersifs, apprentissage en interaction. La dimension de l'aisance est mentionnée par un seul enseignant. Nous attribuons cette préoccupation à l'expérience d'apprentissage et d'utilisation des langues de ces enseignant-e-s. Le droit à l'erreur (critère 4) est relevé par deux enseignantes en formation. Pour ce qui est de l'adaptation de l'enseignement aux élèves (critères 5 à 7), elle se trouve explicitement abordée chez l'enseignant expérimenté en formation «tardive». La complémentarité entre les formes d'apprentissage implicite et explicite (critère 8) est mentionnée trois fois, dont deux fois explicitement et une fois de manière plus voilée. L'activité des élèves (critère 9) est au premier plan pour une des enseignantes en formation qui préconise une activité d'au moins 80% durant la leçon; la participation des élèves et le travail en autonomie sont également importants pour une enseignante en formation et un enseignant expérimenté qui évoque l'apprentissage en mouvement. Pour une enseignante en formation, plurilingue, c'est la participation dans l'interaction qui est prioritaire. La nécessité de l'entraînement

et de la consolidation (critère 10) se retrouve chez l'enseignant en formation «tardive» («travailler, améliorer, récrire, faire mieux»); la structuration et la clarté (critère 11) sont importantes pour une enseignante en formation. Des aspects liés à la gestion de classe et au climat de travail (critères 12 et 13), finalement, sont relevés par quatre enseignant-e-s (motivation, plaisir, respect mutuel).

En dehors des 13 critères retenus dans notre synthèse, la dimension de l'efficacité de l'enseignement est évoquée par le seul informateur disposant d'un parcours professionnel hors enseignement; cette position pourrait être expliquée par des facteurs biographiques, à savoir l'expérience de la nécessité de compétences opérationnelles.

Pour la moitié de nos informatrices et informateurs, les contraintes contextuelles de leur enseignement (en premier lieu le programme, le temps à disposition et la taille des classes) font obstacle à la mise en œuvre de leur conception d'un bon enseignement.

La collaboration est importante pour deux personnes et la question du matériel d'enseignement, également en lien avec les MITIC, est mentionnée par trois informatrices.

Dans leurs réponses, nous n'avons pas constaté de différences notables entre enseignant-e-s en formation et en fonction, entre novices et expert-e-s. Il est vrai que nous ne nous attendions pas à en trouver beaucoup; en effet, nous pensons que la longue expérience d'apprentissage dans un contexte d'enseignement précis conduit à la perpétuation des conceptions des enseignant-e-s au-delà des générations (cf. Beacco, 2007).

L'analyse comparative des éléments évoqués spontanément par nos informatrices et informateurs donne un tableau nuancé puisque les critères de qualité sont bien présents, répartis sur les différentes réponses; nous constatons une convergence partielle pour les individus avec les critères de qualité synthétiques; nous n'avons pas constaté de divergence. Il est évident qu'il ne serait pas réaliste de s'attendre à retrouver l'ensemble des critères dans les données analysées.

### **Conclusions**

Notre incursion dans la question complexe de la qualité de l'enseignement des langues nous a permis d'identifier quelques ingrédients importants à nos yeux, à partir d'une sélection de travaux scientifiques, théoriques et empiriques. Quant à nos huit informatrices et informateurs, enseignant l'allemand ou l'anglais dans l'école obligatoire du canton de Vaud, nous avons identifié quelques préoccupations au sujet de questions très concrètes (taille des classes, matériel), ainsi que la nécessité de respecter le «programme»<sup>6</sup>. Ces éléments semblent être considérés comme des obstacles importants; le fait qu'ils soient également évoqués par les enseignant-e-s expérimenté-e-s nous indique qu'il s'agit de problèmes non négligeables qu'il convient d'analyser de manière approfondie pour permettre aux enseignant-e-s de mieux les gérer. Mais dans l'ensemble, nous avons trouvé des convergences importantes avec notre point de vue de didacticienne, concrétisé sous forme de 13 critères, certes provisoires et incomplets. Nous considérons cela comme un signe très encourageant par rapport à une base de travail commune

avec les collègues du terrain. Nous voyons également une confirmation de la nécessité de donner la parole aux enseignantes et enseignants de langue pour voir leur quotidien à travers leurs yeux (*visible learning* pour nous!) et pouvoir les aider à développer ou consolider le meilleur enseignement possible dans un contexte donné.

Pour l'avenir, nous pensons que de telles listes de critères de qualité peuvent servir de base de discussion avec les différents partenaires des formatrices et formateurs dans les Hautes Ecoles pédagogiques. Elles pourraient même servir de point de départ à une charte de qualité, à l'image des associations professionnelles américaines qui proposent des qualifications supplémentaires à leurs membres. Mais pour le moment, nous continuerons à écouter attentivement les enseignantes et enseignants de langue pour mieux comprendre leurs pratiques d'enseignement et pour concevoir une «bonne formation» en didactique pour que nos élèves apprennent les langues-cultures étrangères à l'école de manière efficace et avec plaisir.

## Notes

<sup>1</sup> Je remercie Irene Lys pour sa relecture intensive et ses précieux conseils et Ingo Thonhauser et Jean-François de Pietro pour leur relecture constructive.

<sup>2</sup> Notons qu'il faudrait soigneusement vérifier les conditions et le contexte de ces validations empiriques avant de les «appliquer» à un nouveau contexte.

<sup>3</sup> Nous renvoyons ici à Goigoux (2007) qui illustre la multifinalité du travail de l'enseignant-e.

<sup>4</sup> L'auteure reconnaît en toute humilité qu'elle ne dispose pas des compétences nécessaires pour évaluer ces aspects.

<sup>5</sup> Enquête réalisée avec Daniela Zappatore et Irene Lys, HEP Vaud.

<sup>6</sup> Selon nos informations, le «programme» est souvent élaboré dans les établissements ou arrondissements à partir du plan d'études et constitue une prescription interne forte puisqu'il est perçu comme garantissant la comparabilité de l'enseignement et, partant, des apprentissages.

## Bibliographie

- Bailey, K. M. (2011). Issues in Language Teacher Evaluation. In Michael H. Long & Catherine J. Doughty (Eds.), *The Handbook of Language Teaching* (pp. 706-725). Chichester, West Sussex, UK: Wiley-Blackwell
- Beacco, J.-C. (2007). *L'approche par compétences dans l'enseignement des langues*. Paris: Didier.
- Bell, T. R. (2005). Behaviors and Attitudes of Effective Foreign Language Teachers: Results of a Questionnaire study. *Foreign Language Annals*, 38(2), 259-270
- Borg, S. (2003). Teacher cognition in language teaching: A review of research on what language teachers think, know, believe, and do. *Language Teaching*, 36(2), 81-109
- Borg, S. (2006). The distinctive characteristics of foreign language teachers. *Language Teaching Research*, 10(1), 3-31
- Brown, H. D. (5e édition 2007). *Principles of Language Learning and Teaching*. White Plains, NY: Pearson Longman.
- DESI-Konsortium, Klieme, Eckhard et al. (2006). *Unterricht und Kompetenzerwerb in Deutsch und Englisch. Zentrale Befunde der Studie Deutsch-Englisch-Schülerleistungen-International (DESI)*. Frankfurt am Main: Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung.
- Dörnyei, Z. (2009). *The Psychology of Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press
- Ellis, R. (2005). *Instructed Second language Acquisition - A Literature Review*. Auckland: Auckland UniServices Limited. URL: <http://www.educationcounts.govt.nz/publications/schooling/5163> (15 février 2013)

Goigoux, R. (2007). Un modèle d'analyse de l'activité des enseignants. *Education et didactique*, 1(3), 47-69.

Hattie, J. (2009). *Visible Learning. A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London & New York: Routledge (Kindle Edition)

Hattie, J. (2012). *Visible Learning for Teachers. Maximizing Impact on Learning*. London & New York: Routledge.

Helmke, A. (2e édition 2010). *Unterrichtsqualität und Lehrprofessionalität. Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts*. Seelze-Velber: Kallmeyer in Verbindung mit Klett.

Higgins, S. & Simpson, A. (2011). Visible Learning: A Synthesis of over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement. By John A.C. Hattie. *British Journal of Educational Studies*, 59(2), 197-201

Johnson, K. E. (2009). Trends in Second Language Teacher Education. In Anne Burns & Jack C. Richards (Eds.), *The Cambridge Guide to Second Language Teacher Education* (pp. 20-29). Cambridge: Cambridge University Press.

Lohmann, Ch. (2007). *Der Englischunterricht und die deutschen Schulen. Zusammenfassung und Interpretation der wichtigsten Ergebnisse aus der DESI-Studie*. URL: [http://www.the-english-academy.de/fileadmin/content\\_tea/pdf/Lohmann\\_DESI-Zusammenf\\_TEA\\_180107.pdf](http://www.the-english-academy.de/fileadmin/content_tea/pdf/Lohmann_DESI-Zusammenf_TEA_180107.pdf) (15 février 2013)

Wokusch, S., Lys, I. (coll.) & Bissegger-Revaz, C. (coll.) (2010). *Mandat de recensement de pratiques allant dans le sens d'une didactique intégrative des langues étrangères. Rapport à l'intention du Groupe de référence pour l'enseignement des langues (GREL) de la CIIP: Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin*. Non publié; le rapport peut être obtenu auprès de l'auteure.

## Susanne Wokusch

est professeure en didactique des langues et cultures étrangères à la Haute Ecole Pédagogique du Canton de Vaud.