

UNIVERSITÉ « OVIDIUS » DE CONSTANTA

École Doctorale des Sciences Humaines

Domaine : Philologie

RÉSUMÉ DE LA THÈSE DE DOCTORAT

LE DISCOURS DE L'ENSEIGNANT EN CLASSE DE FLE –

CONSTANTES ET PRINCIPES D'ANALYSE

DIRECTRICE DE THÈSE :

Prof. HDR Monica VLAD

Université « Ovidius » de Constanța, Roumanie

DOCTORANTE :

Socol (Pisaltu) Mirela

CONSTANTA

2024

Table des matières

Introduction

Chapitre I – Le *bon enseignant* de FLE selon les représentations des enseignants.

Identification, paramètres d'analyse et méthodologie de recherche

1. Problématique du chapitre
2. L'identification des enseignants de FLE considérés modèles par leurs pairs
3. Le portrait du *bon enseignant* de FLE selon les représentations des enseignants
 - 3.1. Les représentations des enseignants sur la notion de *bon enseignant*
 - 3.1.1. La notion de représentation
 - 3.1.2. Une première esquisse du portrait du *bon enseignant* selon les enseignants de FLE de la ville de Constanta
 - 3.1.3. Être un *bon enseignant* de FLE selon les représentations des enseignants considérés modèles
 - 3.2. Le répertoire didactique du *bon enseignant* selon les représentations des enseignants modèles
 - 3.2.1. Le concept de répertoire didactique
 - 3.2.2. Le répertoire didactique des enseignants modèles selon les données de l'entretien
4. Conclusions partielles

Chapitre II – Le *bon enseignant* de FLE. Paramètres d'analyse de son agir enseignant et méthodologie de recherche

1. Problématique du chapitre
2. Être un *bon enseignant* de FLE selon l'observation de l'agir enseignant en classe
 - 2.1. L'observation des cours
 - 2.2. Notions théoriques d'appui dans l'analyse des données enregistrées
 - 2.2.1. Le concept d'*agir enseignant*
 - 2.2.2. Le discours enseignant en classe
3. Méthodes d'analyse et d'interprétation des données
4. Bilan provisoire

Chapitre III - Les répétitions et les reformulations – constantes de l'agir du *bon enseignant* en classe de FLE

1. Problématique du chapitre
2. Regard théorique sur les répétitions et les reformulations
 - 2.1. La répétition
 - 2.1.1. Définition de la répétition

- 2.1.2. Classements des répétitions
- 2.2. La reformulation
 - 2.2.1. Définition de la reformulation
 - 2.2.2. Structure et instances de la reformulation
 - 2.2.3. Classements des reformulations
 - 2.2.4. Marqueurs de reformulation
- 2.3. Les répétitions et les reformulations en classe de FLE
- 3. Analyses sur les discours du corpus
 - 3.1. Analyse quantitative
 - 3.1.1. Repérage et analyse des répétitions
 - 3.1.2. Repérage et analyse des reformulations
 - 3.2. Analyse qualitative
- 4. Conclusions partielles

Chapitre IV - L'alternance codique, en tant que stratégie de communication du *bon enseignant* en classe de FLE

- 1. Problématique du chapitre
- 2. Regard théorique sur l'alternance codique
 - 2.1. Positions des didacticiens sur l'opportunité de l'alternance codique en classe de langue
 - 2.2. Perspective historique sur les définitions de l'alternance codique
 - 2.3. Typologie des alternances codiques
 - 2.4. L'alternance codique parmi les stratégies privilégiées en classe de langue
 - 2.5. L'alternance codique comme stratégie d'enseignement
- 3. Analyses sur les discours du corpus
 - 3.1. Critères d'analyse selon l'emploi
 - 3.2. Analyse des alternances codiques par critères
 - 3.2.1. La distribution des alternances codiques par enseignant
 - 3.2.2. La longueur des alternances codiques employées
 - 3.2.3. Les formes des alternances codiques
 - 3.2.4. Le but didactique des alternances codiques employées
- 4. Conclusions partielles

Chapitre V – Pratiques évaluatives employées par les *bons enseignants* en classe de FLE

- 1. Problématique du chapitre
- 2. Regard théorique sur l'évaluation
 - 2.1. L'évaluation dans l'environnement scolaire

- 2.1.1. Quelques définitions de l'évaluation
- 2.1.2. Les buts de l'évaluation des apprentissages à l'école
- 2.1.3. Les fonctions de l'évaluation
- 2.1.4. Les types d'évaluation
- 2.1.5. Les modalités de l'évaluation
- 2.1.6. Les méthodes et les instruments d'évaluation
- 2.2. Stratégies évaluatives employées en classe
 - 2.2.1. Les étapes de la démarche évaluative en milieu scolaire
 - 2.2.2. Les outils d'évaluation à l'aide de l'enseignant
 - 2.2.3. La rétroaction
 - 2.2.4. L'évaluation positive en tant que stratégie motivationnelle
 - 2.2.5. La rétroaction corrective
- 3. Analyses sur les discours du corpus
 - 3.1. La rétroaction à travers des répétitions et des reformulations
 - 3.2. L'évaluation positive – éléments communs chez les neuf enseignants
 - 3.3. La correction des erreurs
 - 3.3.1. Techniques de correction dans le corpus
 - 3.3.2. Critères d'analyse
 - 3.3.3. Analyse quantitative
 - 3.3.4. Analyse qualitative
- 4. Conclusions partielles

Chapitre VI – La gestion de l'attention chez les *bons enseignants* en classe de FLE

- 1. Problématique du chapitre
- 2. Regards théoriques sur l'attention
 - 2.1. Quelques définitions de l'attention
 - 2.2. La gestion de l'attention en classe
- 3. Analyses sur les discours du corpus
 - 3.1. Les stratégies discursives pour attirer l'attention
 - 3.1.1. Le métalangage spécifique pour attirer l'attention
 - 3.1.2. L'appellation des prénoms des apprenants pour attirer l'attention
 - 3.1.3. Le changement de l'intonation de la voix pour attirer l'attention des apprenants
 - 3.2. Les modalités implicites employées dans la gestion de l'attention en classe
 - 3.2.1. Les stratégies discursives et didactiques utilisées pour capter l'attention des apprenants
 - 3.2.2. Les stratégies discursives et didactiques utilisées pour maintenir l'attention

3.2.3. Les stratégies discursives et didactiques utilisées pour recentrer l'attention

4. Conclusions partielles

Chapitre VII – Le portrait du *bon enseignant* de FLE

1. Problématique du chapitre

2. Les constantes du profil des enseignants modèles du corpus

3. Le portrait du *bon enseignant* de FLE

3.1. Le répertoire didactique du *bon enseignant*

3.2. L'agir du *bon enseignant* pendant le cours

3.3. Les particularités du discours du *bon enseignant*

3.4. La présence des compétences enseignantes du référentiel *CELV / ECML. Programme 2016-2019* dans le portrait du *bon enseignant* de FLE

4. Conclusions partielles

Conclusions finales

Perspectives de la recherche

Bibliographie

Annexes

Résumé

Mots-clés : discours enseignant, bon enseignant, stratégies discursives, reformulation, répétition, alternance codique, évaluation

Introduction

Dans cette thèse, nous nous proposons d'analyser quelques constantes de l'agir discursif des enseignants de FLE considérés *modèles* par leurs pairs (selon des critères axiologiques subjectifs, mais construits dans la représentation commune des professionnels), afin de réaliser le portrait du *bon enseignant de FLE* et afin de formuler, par la suite, un ensemble de paramètres modélisables du portrait du *bon enseignant* de langues, qui soit à la portée des enseignants débutants.

II. Problématique de la recherche

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 formation des enseignants, dans le discours des enseignants, ainsi que dans la représentation commune de la société sur

un enseignement de succès : 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 est la suivante : quelles seraient les caractéristiques discursives des enseignants considérés modèles par leurs pairs ?

A 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*, ce qui pourrait être reproduit dans les activités de formation.

Hypothèses de la recherche

Une première hypothèse de laquelle nous partons dans la recherche c'est l'existence, dans la représentation collective des enseignants de FLE, de certains collègues considérés comme modèles, en raison de leurs qualités professionnelles.

La deuxième hypothèse de recherche est que les enseignants considérés modèles par leurs pairs utilisent de manière récurrente des stratégies discursives et didactiques dans la transmission des savoirs en classe de langue (la répétition, la reformulation, l'alternance codique, etc.).

Selon la troisième hypothèse, les enseignants considérés modèles par leurs pairs offrent aux apprenants une rétroaction immédiate, en pratiquant une évaluation valorisante, en termes positifs.

La quatrième hypothèse concerne les différentes stratégies discursives et didactiques utilisées par les enseignants modèles pour maintenir l'attention des élèves.

Enfin, la cinquième hypothèse est que les traits discursifs et didactiques identifiés dans notre analyse peuvent fournir la base du portrait du *bon enseignant* de FLE, afin de représenter un modèle pour les autres enseignants.

III. Cadre conceptuel et théorique

Dans cette thèse, nous proposons une analyse du discours du *bon enseignant*, ce qui suppose « d'instaurer un dialogue conceptuel entre notions didactiques et notions linguistiques,

qui consiste notamment à accommoder les unes et les autres à l'empirie au sein de laquelle on les fait fonctionner » (Sensevy & Quilio, 2002 : 47).

Pour cette raison, les notions théoriques envisagées dans cette thèse sont convoquées, les unes – du domaine de la didactique (comme *agir enseignant*, *stratégie de transmission*, *stratégies évaluatives*), les autres – du domaine de la linguistique (par exemple, *discours enseignant*, *répétition*, *reformulation*, *alternance codique*, *interaction en classe*).

La thèse a une structure relativement atypique, dans le sens qu'elle ne propose pas une revue de la littérature spécialisée suivie de l'analyse du corpus, mais la théorie est convoquée chaque fois que nous en avons besoin pour soutenir une partie de recherche pratique.

Ainsi, dans le premier chapitre, nous nous focalisons sur les notions de *représentation* et de *répertoire didactique*, le deuxième chapitre analyse *l'agir enseignant* et le *discours* de l'enseignant, et les quatre chapitres suivants commencent par la délimitation théorique des notions de *répétition* et *reformulation* (chapitre III), *alternance codique* (chapitre IV), *évaluation* (chapitre V) et *attention* (chapitre VI), afin de pouvoir argumenter les analyses ultérieures effectuées sur les discours du corpus.

Le principal défi de notre recherche c'est le désir d'explorer les notions de *bon enseignant* / *enseignant modèle*, que nous définissons dès l'introduction de la thèse.

Bon enseignant / enseignant modèle

En dépit de leur subjectivité, ces étiquettes sont fréquemment véhiculées, en vertu de normes non-écrites, étant fondées sur la notoriété, l'appréciation collective ou la reconnaissance collégiale des enseignants. Pas complètement synonymes, ces deux notions sont assez volatiles.

Ce qu'elles ont en commun c'est le fait qu'elles renvoient, toutes les deux, à un enseignant expert dont les qualités professionnelles sont reconnues par la majorité de la communauté (apprenants, parents, enseignants, direction, inspectorat, ministère etc.). Nous considérons qu'entre les deux il y a quand même une sorte de relation d'inclusion, dans le sens que *l'enseignant modèle* est un *bon enseignant* dont les qualités professionnelles sont notoires et le rendent un modèle à imiter pour ses pairs.

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.

Pour toutes ces raisons, nous nous proposons, dans notre thèse, de 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.

IV. Corpus

Pour avoir une image plus détaillée et différents angles de vue sur le sujet de notre recherche, nous avons considéré utile de travailler sur un corpus complexe, qui comprend :

- un questionnaire en ligne, adressé à 50 enseignants de FLE de Constanta, pour identifier « les meilleurs enseignants » de la ville et les traits des enseignants modèles dans les représentations communes de leurs pairs ;
- des entretiens semi-directifs avec les neuf « enseignants modèles » identifiés à travers les questionnaires, afin de connaître leurs représentations sur leur répertoire didactique ainsi que sur leur propre agir enseignant ;
- des transcriptions de cours enregistrés audio (10 cours pour chacun des neuf enseignants), qui feront l'objet d'analyses par thèmes.

V. Méthodologie

Méthodologie pour le recueil des données

Dans la première étape de notre recherche, en 2018, nous avons identifié les enseignants de FLE considérés comme *enseignants modèles* par leurs pairs, dans la ville de Constanta. Même si nous sommes bien consciente de la subjectivité de la notion de *bon enseignant*, il nous a semblé que c'est tout de même la représentation commune de ce qu'est un *enseignant modèle* qui devait constituer notre point de départ.

Nous assumons cette dimension subjective, mais nous avons essayé quand même de la diminuer. Ainsi, au lieu de proposer nous-mêmes une liste d'enseignants modèles, nous avons adressé un questionnaire en ligne à 50 enseignants de l'Association Roumaine des Professeurs Francophones de Constanta en leur demandant de nommer trois enseignants en activité qu'ils considéraient comme *modèles*.

Composé de cinq questions (trois questions fermées et deux questions ouvertes), le questionnaire a suivi deux objectifs :

- a) l'identification des enseignants modèles, selon la fréquence des noms indiqués par leurs pairs ;
- b) la réalisation d'une première esquisse du profil du *bon enseignant* de la ville de Constanta.

Afin d'identifier les enseignants dont l'agir professoral nous fournirait des pistes d'analyse pour notre recherche, nous avons choisi les neuf noms qui apparaissaient le plus souvent dans les réponses des enseignants interrogés. Ainsi, les enseignants de la liste finale ont plus de 20 ans d'expérience dans le domaine, « gradul didactic I », ayant un rôle important dans la formation des adultes (ils sont inspecteurs, méthodistes, formateurs ou tuteurs de pratique pédagogique).

Nous avons ensuite organisé un entretien avec ces neuf enseignants modèles pour savoir quelles sont leurs représentations sur leur agir enseignant en classe, sur la notion de *bon enseignant* et sur les raisons pour lesquelles ils ont été nominalisés comme des enseignants modèles.

L'entretien comportait 27 questions, avec une structure assez équilibrée : 13 questions fermées (dont 11 - à réponse unique et 2 - à choix multiple) et 14 questions ouvertes. Les questions fermées visaient à obtenir un positionnement clair des enseignants face à un certain aspect de leur expérience didactique, mais la majorité étaient suivies d'une demande d'explication supplémentaire pour justifier leur choix.

Ce côté autoréflexif des enseignants ne nous semblant pas suffisant, nous sommes allée plus loin, en passant à l'élargissement du corpus avec des enregistrements des leçons de ces enseignants modèles, pour voir exactement quel était leur discours didactique en classe.

Nous avons réalisé l'enregistrement audio de 10 cours de chaque enseignant de notre liste, en mars, avril, mai et juin 2019, après quoi nous avons décidé d'analyser en détail uniquement les deux dernières heures de cours de chaque enseignant, lorsque tous les participants s'étaient déjà habitués à la présence de l'appareil d'enregistrement.

Méthodes d'analyse et d'interprétation des données

Les deux méthodes de recherche que nous avons utilisées dans notre thèse sont l'approche quantitative et celle qualitative des données.

Si les analyses quantitatives s'appuient sur des tableaux concernant la fréquence de certaines stratégies discursives ou didactiques observées (exprimée en nombres, en pourcentages), des graphiques, des schémas qui illustrent le poids de certains phénomènes enregistrés dans l'agir enseignant, nos analyses qualitatives se focalisent sur les traits du discours de l'enseignant en classe et sur les analyses autoréflexives des enseignants modèles, exprimées lors de l'entretien.

Ainsi, dans une première étape d'analyse des entretiens, nous avons cherché à découvrir les caractéristiques déterminantes du répertoire didactique des neuf enseignants modèles, en fonction de leurs représentations, expliquées pendant l'entretien, afin de pouvoir observer, dans les chapitres suivants, leurs manifestations dans l'agir enseignant en classe. Dans la deuxième étape de l'analyse, nous sommes passée à l'identification des traits du *bon enseignant* de FLE, tels qu'ils apparaissent dans les représentations des enseignants modèles.

Le corpus obtenu à travers la transcription des 18 cours offre beaucoup de possibilités d'exploration, mais nous avons décidé de nous arrêter à deux grands thèmes qui répondent à la problématique de notre thèse et aux objectifs établis :

1. au niveau général – *l'agir enseignant* ;
2. *le discours enseignant*, comme composante de l'agir enseignant en classe.

Nos analyses du corpus sont complétées par la mise en miroir des discours des enseignants modèles, lors d'entretiens et pendant les heures de cours, afin d'identifier les éléments communs, mais aussi les particularités individuelles de nos sujets.

VI. Perspective descriptive sur la structure de la thèse

Dans les sept chapitres de la thèse, 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 (chapitre I) ;
- 2) les traits définitoires de leur agir en classe (chapitres II-VII).

Ainsi, le premier chapitre, intitulé « *Le bon enseignant* selon les représentations des enseignants. Identification, paramètres d'analyse et méthodologie de recherche », est-il consacré à l'identification des paramètres discursifs du *bon enseignant*, en fonction des représentations des enseignants de FLE.

Nous avons expliqué d'abord les syntagmes de *bon enseignant / enseignant modèle*, selon les représentations des enseignants de Constanta. Ensuite, nous avons étudié la notion de *représentation*, qui nous sert dans l'analyse des représentations des enseignants sur l'agir professoral, en général, sur leur propre activité et sur l'activité des pairs. Selon la présence de certains aspects répétitifs dans le corpus, nous sommes passée à l'identification des enseignants modèles de la ville de Constanta. Puis, en nous appuyant sur leurs représentations concernant le métier d'enseignant, nous avons réalisé une première esquisse du portrait du *bon enseignant*. Chaque démarche entreprise est accompagnée de la description de la méthodologie de recherche (les méthodes et les instruments employés pour le recueil du corpus et pour l'interprétation des données) et la description détaillée du corpus sur lequel nous réalisons nos recherches. Le chapitre finit par l'inventaire des paramètres discursifs récurrents, sur lesquels nous allons diriger nos études investigatrices afin de construire le portrait du *bon enseignant* de FLE de Constanta.

Dans les chapitres II – VI, nous étudions les pratiques enseignantes en classe de FLE, afin de construire le portrait du *bon enseignant*.

Le deuxième chapitre, intitulé « *Le bon enseignant*. Paramètres d'analyse de l'agir enseignant et méthodologie de recherche », commence par la description de la méthodologie de recherche employée pour l'enregistrement et la transcription des cours des enseignants modèles. Nous continuons la démarche théorique sur la notion de *bon enseignant* avec un court regard sur le concept d'*agir enseignant*, en nous focalisant ensuite sur le *discours enseignant*, composante de l'agir enseignant, qui fera l'objet de notre recherche. Le chapitre clôt par la description de la méthodologie de recherche qui nous servira dans l'établissement des axes d'observation de l'agir enseignant et dans l'analyse des pratiques enseignantes de notre corpus.

Les chapitres III – VI ont presque la même structure : la présentation de la problématique, l'examen de la revue de la littérature, des analyses sur les discours enseignants

et des mises en miroir des analyses des discours tenus en classe et des discours recueillis à travers les entretiens avec les enseignants.

Ainsi, le troisième chapitre, qui s'appelle « Les répétitions et les reformulations – constantes de l'agir du *bon enseignant* en classe de FLE », est-il construit en trois parties. Premièrement, nous faisons référence aux notions théoriques support – *la répétition* et *la reformulation* : définitions, synthèse des recherches, classifications, instances de la reformulation, marqueurs spécifiques. Ensuite, nous analysons le fonctionnement de la répétition et de la reformulation en classe de français langue étrangère, les rôles de ces deux opérations discursives et didactiques, en nous appuyant sur des exemples concrets de notre corpus. Finalement, nous présentons les conclusions sur le rôle de la répétition et de la reformulation dans le processus d'enseignement-apprentissage et dans la conduite discursive du *bon enseignant* de FLE.

Le quatrième chapitre, dont le titre est « L'alternance codique, en tant que stratégie de communication du *bon enseignant* en classe de FLE », se compose de quatre parties. Après l'argumentation concernant l'étude de l'alternance codique en classe, nous consacrons un sous-chapitre aux aspects théoriques d'appui : quelques définitions de l'alternance codique, la place de l'alternance codique parmi les stratégies communicatives, les fonctions de ses emplois, les principaux types d'alternance et leur place dans la classe de langue étrangère. Dans la troisième partie, nous étudions l'alternance codique en classe de français langue étrangère, les rôles de son emploi, en nous appuyant sur des exemples concrets de notre corpus. Le chapitre finit avec des conclusions sur le rôle de l'alternance codique dans le processus d'enseignement-apprentissage.

Dans le cinquième chapitre, intitulé « Pratiques évaluatives employées par les *bons enseignants* en classe de FLE », nous analysons les stratégies évaluatives employées en classe de langue par les enseignants modèles (les manières d'exprimer l'évaluation positive et son rôle dans la motivation des apprenants, les manières de correction des erreurs dans le processus d'enseignement – apprentissage). Le chapitre finit avec les conclusions provisoires de l'analyse quantitative et qualitative du corpus concernant les stratégies évaluatives employées en classe de FLE.

Le sixième chapitre, intitulé « La gestion de l'attention chez les *bons enseignants* en classe de FLE », se constitue en trois parties. Dans la première partie, nous consacrons une place significative aux notions théoriques d'appui – la définition de l'attention, ses types et son rôle dans tout processus d'apprentissage. Dans la deuxième partie, nous analysons les stratégies didactiques employées dans la gestion de l'attention en classe de français langue étrangère, leur

contribution dans la facilitation du processus d'apprentissage, en nous appuyant sur des exemples concrets de notre corpus. La dernière partie du chapitre contient des conclusions ponctuelles sur le rôle de l'attention dans le processus d'enseignement-apprentissage chez les neuf enseignants étudiés.

Le dernier chapitre de la thèse (le septième), intitulé « Le portrait du *bon enseignant* de FLE », met ensemble toutes les conclusions partielles des chapitres précédents, afin de construire le portrait du *bon enseignant*, selon les éléments récurrents observés dans l'analyse du corpus. Dans un premier temps, nous identifions les constantes du discours des enseignants modèles du corpus. Ensuite, à partir des conclusions sur l'agir discursif des neuf enseignants modèles de la ville, nous dressons les traits définitoires du *bon enseignant* de FLE, en fonction de son répertoire didactique et de son agir discursif en classe. Le chapitre clôt par la présentation schématique du portrait du *bon enseignant*, en vue de sa modélisation.

VII. Originalité de la thèse

La première raison pour laquelle notre thèse s'avère originale, c'est le concept-clé de la thèse - l'idée de *bon enseignant de FLE* - concept autour duquel nous avons construit toute notre démarche de recherche. Le terme de *bon enseignant* est polyvalent, flexible et peu étudié jusqu'à présent. Bien consciente de l'ambiguïté et de la relativité de ce concept, nous assumons ce risque, en essayant de faire distinction, dans nos recherches construites sur des représentations et sur des enregistrements de cours, entre ce qui est subjectif et ce qui ne l'est pas, entre ce qui est modélisable et ce qui est juste l'apanage d'un être singulier.

Le deuxième argument qui soutient l'originalité de notre thèse, c'est la complexité du corpus – formé de questionnaires, d'entretiens et d'enregistrements de cours – qui nous a permis de faire des mises en miroir entre les déclarations des enseignants et leur agir effectif en classe.

La troisième raison pour laquelle notre recherche est originale, c'est l'approche didactico-linguistique du sujet. Etant donné que dans la littérature de spécialité nous avons rencontré une approche soit exclusivement didactique, soit exclusivement linguistique, notre thèse se propose de situer l'analyse du discours de l'enseignant de FLE au carrefour de ces deux chemins - didactique et linguistique, chacun ayant des paramètres et des caractéristiques spécifiques, mais qui s'entrelacent et se complètent.

Ainsi, nos approches inductives, nos analyses détaillées sur le corpus, l'ensemble de la méthodologie de recueil et d'interprétation des données peuvent-ils contribuer à l'enrichissement du répertoire didactique des enseignants de FLE qui visent à devenir de bons

enseignants et les stratégies de modélisation discursive et didactique mises en évidence dans les conclusions finales nous permettent de construire un portrait complexe du *bon enseignant*.

Conclusions

La double perspective que nous avons obtenue dans notre recherche – linguistique et didactique – nous a permis de confirmer toutes les hypothèses initiales et de proposer un portrait du *bon enseignant*, selon ses pratiques actuelles en classe et selon les représentations des enseignants de la communauté de Constanta.

L'analyse de l'action didactique dans les cours enregistrés nous a conduit à identifier certains aspects répétitifs chez les enseignants considérés modèles par leurs pairs. Ainsi, avons-nous inventorié et analysé certains aspects significatifs du discours autoréflexif et de l'agir en classe des neuf enseignants modèles, mais nous considérons récurrents seulement les aspects qui apparaissent chez la majorité de ces enseignants. Par exemple, si 7 sur 9, 8 sur 9 ou 9 sur 9 des enseignants emploient une même stratégie enseignante, nous la prenons comme *récurrente* ou *constante* et nous l'insérons dans le portrait du *bon enseignant*.

Nous reprendrons ces constantes du discours des enseignants modèles, telles qu'elles apparaissent dans les conclusions partielles des chapitres précédents :

- la présence de reformulations et de répétitions, utilisées comme stratégies discursives privilégiées, pour rendre les explications plus claires et fixer les connaissances ;
- l'utilisation de l'alternance codique pour faciliter la communication, la compréhension, pour le développement des compétences linguistiques ou pour faciliter les relations interpersonnelles entre les participants ;
- l'utilisation de l'évaluation comme facteur d'encouragement, à travers des expressions valorisantes et motivantes ;
- le traitement des erreurs des élèves comme un phénomène normal, voire bénéfique dans la construction des apprentissages ;
- un souci constant de capter l'attention des élèves au début d'une séquence d'apprentissage ;
- l'utilisation de différentes stratégies discursives et didactiques conçues pour gérer l'attention des étudiants pendant le cours.

Dans le tableau qui suit, nous présentons les récurrences discursives identifiées dans notre corpus et leurs particularités, afin de souligner la spécificité du discours du *bon enseignant* :

Tableau 7.2. Synthèse sur les éléments récurrents dans le discours des enseignants modèles

Eléments récurrents	Particularités
L'abondance des répétitions, employées pour fixer les connaissances dans la mémoire, pour valider / invalider une réponse de l'apprenant	<ul style="list-style-type: none"> - dominance des hétéro-répétitions ; - la majorité sont initiées par l'enseignant ; - préférence pour les répétitions totales ; - plus présentes dans les classes de débutants.
L'abondance des reformulations, utilisées comme stratégies discursives privilégiées, afin de rendre les explications plus claires et de fixer les connaissances dans la mémoire	<ul style="list-style-type: none"> - la majorité sont initiées par l'enseignant ; - équilibre entre les reformulations avec / sans marqueurs ; - dominance des marqueurs de conclusion (<i>donc, enfin, de toute façon, deci – fr. donc</i>) ; - abondance des marqueurs de reformulation classiques : <i>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</i> ; - reformulations en alternance codique, chez les apprenants débutants.
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	<ul style="list-style-type: none"> - 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.
L'emploi de l'évaluation comme facteur encourageant, à travers des expressions valorisantes, motivantes	<ul style="list-style-type: none"> - des confirmations (<i>oui, ok, da, bien sûr, sigur, d'accord, voilà, c'est ça, ça va</i>) ; - des appréciations (<i>bien, très bien, c'est bien, bine, foarte bine, bon, bun, parfait, c'est parfait, excellent, c'est très bien travaillé</i>) ; - des félicitations (<i>bravo, félicitations</i>) ; - des encouragements (<i>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</i>) ; - on encourage tout progrès dans l'apprentissage.
La prise de l'erreur comme un facteur normal, voire bénéfique dans la construction des apprentissages	<ul style="list-style-type: none"> - 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 en détails, en particulierisant les corrections et les explications, parfois en faisant appel à l'alternance codique.
L'emploi de diverses stratégies discursives et didactiques visant la gestion de l'attention des apprenants pendant le cours	<ul style="list-style-type: none"> - 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 (<i>Attention !, Atenție !, Faites attention !, Il faut être attentif !</i>) ;

	<ul style="list-style-type: none"> - 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 le tableau suivant, nous allons présenter une synthèse des conclusions sur le répertoire didactique du *bon enseignant*, en termes de savoirs, savoir-faire et savoir-être, ce qui montre qu'il a un répertoire didactique assez complexe.

Tableau 7.1. Synthèse sur le répertoire didactique du *bon enseignant*

Savoirs	Savoir-faire	Savoir-être
<ul style="list-style-type: none"> - des savoirs solides : a) des savoirs de culture générale ; b) des connaissances de spécialité (sur les langues, en général, sur le français, en spécial) ; c) des connaissances pédagogiques. 	<ul style="list-style-type: none"> - 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. 	<ul style="list-style-type: none"> - 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 dans les chapitres précédents, mais qui sont à peine mentionnées dans le Référentiel.

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

Est-ce que nous savons maintenant ce que c'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.

Nous aimerions que notre recherche sur le discours enseignant en classe de FLE devienne un point d'appui pour la formation continue des enseignants. Nous pensons surtout aux enseignants débutants qui, à la fin des études académiques, n'ayant aucune expérience didactique, mais seulement une représentation des pratiques des autres, commencent à construire leur propre répertoire didactique, en s'inspirant des identités discursives observables chez leurs collègues chevronnés.

Bien consciente que le discours ne représente qu'une des composantes du portrait du *bon enseignant* et que même à l'analyse de celui-ci il y a beaucoup de place pour des améliorations, des enrichissements dans les futures analyses, nous considérons que notre thèse constitue un point de départ et nous allons continuer nos recherches, afin d'offrir aux enseignants débutants de nouveaux repères pour leur carrière didactique.

En plus, notre recherche offre un portrait du *bon enseignant* du point de vue des enseignants de FLE, mais il serait intéressant de penser à l'extension de la zone d'analyse, vers les représentations des apprenants, de leurs parents ou des supérieurs (directeurs, inspecteurs), car leurs positionnements de l'extérieur par rapport au statut d'enseignant, offriraient, probablement, des points de vue différents.

Bibliographie sélective

ADAD, Danièle (2019) : *Enseigner avec l'évaluation positive*, Paris : Retz

ADAM, Jean-Michel & REVAZ, Françoise (1989) : « Aspects de la structuration du texte descriptif : les marqueurs d'énumération et de reformulation », in *Langue française*, n° 81, « Structurations de textes : connecteurs et démarcations graphiques », sous la direction de Jean-Michel Adam et Michel Fayol, pp. 59-98, DOI : <https://doi.org/10.3406/lfr.1989.4769>

ANCIAUX, Frédéric (2008) : « Alternance des langues et stratégies d'enseignement en EPS en contexte bilingue », in *Recherches*, n° 2, pp. 26-33

ANCIAUX, Frédéric (2010) : « Vers une didactique de l'alternance codique aux Antilles Françaises », in *Colloque International « Spécificités et diversité des interactions didactiques*

: *disciplines, finalités, contextes* » - Université Lyon 2-ICAR-INRP-CNRS, 24-26 juin 2010, LYON, INRP : France

ARCIDIACONO, Francesco & CATELIN, Orane (2016) : « Les reformulations : étayage verbal et outil didactique ? Une étude de cas en classe spécialisée », in *Иновације у настави*, XXIX, pp. 45-60

ARDOINO, Jacques & BERGER, Guy (1989) : *D'une évaluation en miettes à une évaluation en actes. Le cas des universités*, Paris : Andsha

ASTOLFI, Jean-Pierre (1997) : *L'erreur, un outil pour enseigner*, 12e édition, Issy-les-Moulineaux, ESF éditeur, coll. *Pratiques et enjeux pédagogiques*

BANGE, Pierre (1987) : *L'analyse des interactions verbales. La Dame du Caluire : une consultation*, Berne : Peter Lang

BARBIER, Jean-Marie (1985) : *L'évaluation en formation*, Paris : PUF

BEACCO, Jean-Claude & MOIRAND, Sophie (1995) : « Autour des discours de transmission des connaissances », in *Langages*, 29^e année, n°117, « Les analyses du discours en France », pp. 32-53, doi : <https://doi.org/10.3406/lgge.1995.1704> https://www.persee.fr/doc/lgge_0458-726x_1995_num_29_117_1704

BEACCO, Jean-Claude (2007) : *L'approche par compétences dans l'enseignement des langues*, Paris : Didier, Langues et didactique

BLEICHENBACHER, Lukas (coordonateur) (2019) : *Compétences enseignantes pour les langues dans l'éducation : conclusions du projet*, Conseil de l'Europe

BIGOT, Violaine (2018) : *Analyse des interactions verbales et enseignement des langues*. 3ème cycle. France. 2018. hal-02314832

BOUCHARD, Robert & PAPETTE, Chantal (2008) : « Reformulation et co-formulation dans la communication scientifique avec support écrit », in Martine Schuwer, M. Claude Le Bot et Elisabeth Richard (éd.), *Pragmatique de la reformulation*, Presses universitaires de Rennes, pp. 55-72

BOYER, Henri (2021) : « Représentation », in *Langage & Société*, numéro hors série – 2021, pp. 301-305

BRIGAUDIOT, Mireille (2015) : *Enseigner à l'école - Langage et école maternelle*, éd. 2015 Broché – Illustré

BUCHETON, Dominique et al. (2004) : « Les pratiques langagières des enseignants : des savoirs professionnels inédits en formation », in *Repères, recherches en didactique du français langue maternelle*, n°30, « Les pratiques langagières en formation initiale et continue », pp. 33-53 ; doi : <https://doi.org/10.3406/reper.2004.2635> https://www.persee.fr/doc/reper_1157-1330_2004_num_30_1_2635

BUCHETON, Dominique & SOULÉ, Yves (2009) : « Les gestes professionnels et le jeu des postures de l'enseignant dans la classe : un multi-agenda de préoccupations enchâssées », in *Éducation et didactique*, vol. 3 – n° 3, pp. 29-48

Conseil de l'Europe (2019) : *Guide des compétences enseignantes pour les langues dans l'éducation* – www.ecml.at/guidetoteachercompetences/fr

CADET, Lucile, LECLÈRE, Malory & TELLIER, Marion (2017) : « De la corporéité de l'action aux outils d'enseignement : étude de la matérialité de l'agir professoral », in Aguilar, J., Cadet, L., Muller, C., Rivière, V. (eds) *L'enseignant et le chercheur au cœur des discours, des textes et des actions*, Paris : Riveneuve, pp. 213- 232

Le Cadre référentiel des compétences... (2007), in C. n° 2007-045 du 23-2-2007

NOR: MENB0700441C, RLR : 438-5 MEN - BDC

Réf. : A. du 19-12- 2006<https://www.education.gouv.fr/bo/2007/9/MENB0700441C.htm>

CALVÉ, Pierre (1992) : « Corriger ou ne pas corriger, là n'est pas la question », in *La revue canadienne des langues vivantes*, n° 48, pp. 459-471

CAMBRA GINÉ, Margarida (2003) : *Une approche ethnographique de la classe de Langue*, Paris : Editions Didier

CASTELLOTTI, Véronique & MOORE, Danièle (1997) : « Alternier pour apprendre, alterner pour enseigner, de nouveaux enjeux pour la classe de langue », in *Études de Linguistique Appliquée*, n° 108, pp. 9-37

CAUSA, Maria (1996b) : « L'alternance codique dans le discours de l'enseignant », in *Les Carnets du Cediscor*, n° 4, mis en ligne le 03 juin 2010, consulté le 12 septembre 2020. URL : <http://journals.openedition.org/cediscor/404> ; DOI: <https://doi.org/10.4000/cediscor.404>

CAUSA, Mariella (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

CAUSA, Mariella & CADET, Lucile (2006) : « Devenir un enseignant réflexif, quel discours ? quels modèles ? quelles représentations ? », in *Le Français dans le monde. Recherches et applications* (hal-02044092)

CHARAUDEAU, Patrick (2007) : « Analyse du discours et communication. L'un dans l'autre ou l'autre dans l'un ? », in *Semen* [En ligne], 23 | 2007, mis en ligne le 22 août 2007, consulté le 01 février 2018. URL : <http://journals.openedition.org/semen/5081>

CHEVALLARD, Yves (1985) : *La transposition didactique. Du savoir savant au savoir enseigner*, Grenoble : La Pensée sauvage

CHISS, Jean-Louis & PUECH, Christian (1989) : « Énonciation, interaction, conversation : les théories du langage entre le psychique et le social », in *Histoire Épistémologie Langage*, tome 11, fascicule 2, 1989. Extension et limites des théories du langage (1880 1980), pp. 7-36, doi : <https://doi.org/10.3406/hel.1989.2296>
https://www.persee.fr/doc/hel_0750-8069_1989_num_11_2_2296

CHISS, Jean-Louis, DAVID, Jacques et REUTER, Yves (coord.) (2014) : *Didactique du français. Fondements d'une discipline*, De Boeck Supérieur

CHISS, Jean-Louis (2016) : « Complexité, contextualisation, historicité : questions pour la didactique du français langue étrangère et des langues », in *Carnets* [En ligne], Deuxième série - 8 | 2016, mis en ligne le 30 novembre 2016, consulté le 01 mai 2019, URL : <http://journals.openedition.org/carnets/1875> ; DOI : 10.4000/carnets.1875

CICUREL, Francine (2002) : « La classe de langue un lieu ordinaire, une interaction complexe », in *Acquisition et interaction en langue étrangère* [En ligne], 16 | 2002, mis en ligne le 14 décembre 2005, consulté le 14 avril 2022, URL : <http://journals.openedition.org/aile/801> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/aile.801>

CICUREL, Francine (2011a) : *Les interactions dans l'enseignement des langues*, Paris : Les Éditions Didier

CICUREL, Francine (2013) : « L'agir professoral entre genre professionnel, cultures éducatives et expression du soi », in *Synergies Pays Scandinaves* n° 8, pp. 19-33

CLYNE, Michael (1987) : « Constraints on code-switching : How universal are they ? », in *Linguistics*, n° 25, pp. 739-764

Conseil de l'Europe (2001) : *Cadre européen commun de référence pour les langues - Apprendre, enseigner, évaluer*, Paris : Didier

Conseil de l'Europe (2007) : *Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe : de la diversité linguistique à l'éducation plurilingue*, Strasbourg, [En ligne], www.coe.int/lang/fr

COOK, Vivian (2001) : « Using the First Language in the Classroom », in *The Canadian Modern Language Review*, n° 57/3, pp. 402-423

CORDER, Stephen Pit (1980) : « Que signifient les erreurs des apprenants ? », in *Langages*, n° 57, pp. 9-15

- COSTE, Daniel (1997) : « Alternances didactiques », in *Etudes de Linguistique Appliquée*, 108, (1997: oct./déc.) Paris: Didier Erudition, pp. 393-400
- CRISTEA, Teodora (1984) : *Linguistique et techniques d'enseignement*, București : Universitatea București
- CRISTEA, Teodora (2001) : *Structures signifiantes et relations sémantiques en français contemporain*, Bucarest : Editura Fundației României de Măine
- CUQ, Jean-Pierre & GRUCA, Isabelle (2005) : *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, Grenoble : Presses Universitaires de Grenoble
- DE KETELE, Jean-Marie (1986) : *L'évaluation, approche descriptive ou prescriptive ?*, Ed. De Boeck
- DE KETELE, Jean-Marie (2010) : « Ne pas se tromper d'évaluation », in *Revue française de linguistique appliquée*, 1 (Vol. XV), pp. 25-37
- DE LANDSHEERE, Gilbert, en collaboration avec BAYER, Edouard (1969) : *Comment les maîtres enseignent ; analyse des interactions verbales en classe*, Bruxelles : Ministère de l'éducation nationale et de la culture
- DE LANDSHEERE, Gilbert (1976) : *Evaluation continue et examens : précis de docimologie*, Paris : Nathan
- DOMINGUEZ, Estefania (2020) : « Comprendre l'agir prescriptif à travers une démarche réflexive. Analyse de paroles d'enseignantes de FLE », in *Linguistique*, Université de la Sorbonne nouvelle - Paris III, Français. NNT : 2020PA030082. tel-03711392
- DUMONTET, Fabienne (2012) : « Etre un bon prof ? Pas si simple », in *Le Monde*, <https://www.lemonde.fr/culture/article/201...>
- EHRHART, Sabine (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
- EHRlich, Stéphane (1985) : « La notion de représentation : diversité et convergences », in *Psychologie Française*, n° 30 (3-4), pp. 226-229
- ESHKOL-TARAVELLA, Iris & GRABAR, Nathalia (2014) : « Repérage et analyse de la reformulation paraphrastique dans les corpus oraux », in *21^e Traitement Automatique des Langues Naturelles*, Marseille, pp. 304-315
- ESHKOL-TARAVELLA, Iris & GRABAR, Nathalia (2018) : « Reformulations avec et sans marqueurs: étude de trois entretiens de l'oral », in *SHS Web of Conférences* 46, 11003, <https://doi.org/10.1051/shsconf/20184611003>
- FAUQUET, Maurice & STRASFOGEL, Séverin (1972) : *L'audio-visuel au service de la formation des enseignants*, Delagrave
- FIGARI, Gérard (1994) : *Evaluer : Quel référentiel ?*, Bruxelles : De Boeck
- FUCHS, Catherine (1982) : *La paraphrase*, Paris : PUF
- FUCHS, Catherine (1994) : *Paraphrase et énonciation*, Paris : Orphris
- GARCIA-DEBANC, Claudine (2007) : « Contenus de formation professionnelle des professeurs des écoles et recherches en didactique du français », in *Recherche & formation*, [En ligne], 55 | 2007, mis en ligne le 31 octobre 2011, consulté le 01 mai 2019. URL : <http://journals.openedition.org/rechercheformation/867> ; DOI : 10.4000/rechercheformation.867
- GARCIA-DEBANC, Claudine, SANZ-LECINA, Éliane & MARGOTIN, Magali (2001-2002) : « Les compétences et les difficultés d'une enseignante débutante à gérer une situation d'oral dans le cadre d'activités scientifiques : étude de cas » in *Repères*, n° 24/25, *Enseigner l'oral*, Paris, INRP, pp. 201-236. DOI : [10.3406/reper.2001.2378](https://doi.org/10.3406/reper.2001.2378)

- GAULMYN, De Marie-Madeleine (1987) : « Actes de reformulation et processus de reformulation », in Bange (éd.) *L'analyse des interactions verbales*, Berne : Peter Lang, pp. 83-98
- GENDRON, Bénédicte (2008) : « Les compétences émotionnelles comme compétences professionnelles de l'enseignant. La figure de leadership en pédagogie », in *Questions de pédagogies dans l'enseignement supérieur*, Jun 2008, Brest, France . fhalshs-0027
- GHIGLIONE, Rodolphe (1987) : *Les techniques d'enquêtes en sciences sociales*. Paris : Dunod
- GRICE, Paul (1979) : « Logic and Conversation », trad. fr. « Logique et conversation », in *Communications*, n° 30, pp. 52-72
- GROSJEAN, François (1984) : « Le bilinguisme : vivre avec deux langues », in *Tranel 7*, Université de Neuchâtel, pp. 15-42
- GUÉNETTE, Danielle & JEAN, Gladys (2012) : « Les erreurs linguistiques des apprenants en langue seconde : quoi corriger, et comment le faire ? », in *Correspondances*, volume 18, n° 1, pp. 15-19
- GUESPIN, Louis (1976) : « Introduction : types de discours ou fonctionnements discursifs ? », in *Langages*, 10^e année, n°41, *Typologie du discours politique*, pp. 3-12, doi : <https://doi.org/10.3406/lgge.1976.2301>https://www.persee.fr/doc/lgge_0458-726x_1976_num_10_41_2301
- GÜLICH, Elisabeth & KOTSCHI, Thomas (1983) : « Les marqueurs de la reformulation paraphrastique », in *Cahiers de linguistique française*, n°5, pp. 305-351
- GÜLICH, Elisabeth & KOTSCHI, Thomas (1987) : « Les actes de reformulation dans la consultation *La dame de Caluire* », in *L'analyse des interactions verbales*, Berne : Peter Lang, pp. 15-81
- GUMPERZ, John Joseph (1982) : *Discourse strategies*, Cambridge : Cambridge University Press
- GUMPERZ, John Joseph (1989) : *Sociolinguistique interactionnelle*, Paris : L'Harmattan
- HATTIE, John (2014) : *Învățarea vizibilă, ghid pentru profesori*, trad. Cristina Dumitru, București : Editura Trei
- HATTIE, John & TIMPERLEY, Helen (2007) : « The power of feedback », in *Review of Educational Research*, n° 77 (!), pp. 81-112
- JORRO, Anne (2006) : *L'agir professionnel de l'enseignant. Séminaire de recherche du Centre de Recherche sur la formation-* CNAM, Feb 2006, Paris, France. halshs-00195900
- JORRO, Anne & MERCIER-BRUNEL, Yann (2011) : « Les gestes évaluatifs de l'enseignant dans une tâche de correction collective », in *Mesure et évaluation en éducation*, n° 34(3), pp. 27-50, <https://doi.org/10.7202/1024794ar>
- KATOOZIAN, Katayoon (2014) : « Une revue d'articles sur les erreurs orthographiques à dominante phonétique : réflexions pour le FLE International », in *Linguarum Arena*, vol. 5, pp. 31-45
- KERBRAT-ORECCHIONI, Catherine (1992) : *Les interactions verbales*, Paris : Armand Colin
- KERBRAT-ORECCHIONI, Catherine (2001) : « Les actes de langage dans le discours », in *Langage et société*, n° 95, pp. 57-72
- KRAMSCH, Claire (1991) : *Interaction et discours dans la classe de langue*, Paris : Didier
- LACHENMAIER, Fabrice (2012) : « Le profil de l'enseignant au 21^{ème} siècle », Fédération Européenne Des Ecoles Décembre 2012 www.fede.org
- LE BOT, Marie-Claude, SCHUWER, Martine & RICHARD, Elisabeth (2008) : *La reformulation, marqueurs linguistiques, stratégies énonciatives*, Presses universitaires de Rennes, halshs-00356010
- LEFÈVRE, Nicolas (2012) : *Méthodes et techniques d'enquête*, Master 1 SLEC, <https://studylibfr.com/doc/2593268>

LÉON, Antoine (1975) : « Les grilles d'observation des situations pédagogiques », in *Revue française de pédagogie*, volume 30, pp. 5-13 ; doi : <https://doi.org/10.3406/rfp.1975.1584>
https://www.persee.fr/doc/rfp_0556-7807_1975_num_30_1_1584

LIANAWATI, Ester (2019) : *Représentations sociales : une introduction*,
<https://www.researchgate.net/publication/340887730>

LUJIĆ, Rea (2018) : « Quelle(s) langue(s) médiatrice(s) choisir en classe de langue étrangère ? », in *Recherches en didactique des langues et des cultures*, [En ligne], 15-3 | 2018, mis en ligne le 01 septembre 2018, consulté le 19 avril 2019. URL : <http://journals.openedition.org/rdlc/3764> ; DOI : 10.4000/rdlc.3764

MAARFIA, Nabila (2008) : « L'alternance codique en classe de français en deuxième année primaire : entre fonction communicative et fonction didactique », in *Synergies Algérie*, n° 2, pp. 93-107

MACARO, Ernesto (2005) : « Codeswitching in the L2 Classroom : A Communication and Learning Strategy », in Liurda, E. (éd.). *Non-Native Language Teachers: Perceptions, Challenges and Contributions to the Profession*. New York : Springer, pp. 63-84

MAINGUENEAU, Dominique (1997) : *L'Analyse du discours. Introduction aux lectures de l'archive*, Paris : Hachette

MARTINOT, Claire (2005) : « Procédures d'appropriation de la langue chez des enfants de 10-12 ans en français langue étrangère et français langue maternelle », in *Acquisition et interaction en langue étrangère* [En ligne], 23 | 2005, mis en ligne le 15 décembre 2008, consulté le 24 mai 2020. URL : <http://journals.openedition.org/aile/1711>

MARTINOT, Claire (2015) : « La reformulation : de la construction du sens à la construction des apprentissages en langue et sur la langue », in *Corela* [En ligne], HS-18, consulté le 28 décembre 2019. URL: <http://journals.openedition.org/corela/4034>

MAYERS -SCOTTON, Carol & URY, William (1977) : « Bilingual Strategies : The Social Functions of Code-Switching », in *Linguistics*, n° 193, pp. 5-20

MEUNIER, Jean-Marc (2019) : « Chapitre 2. Les représentations », in *Mémoires, représentations et traitements*, sous la direction de MEUNIER Jean-Marc, Paris, Dunod, « Psycho Sup », pp. 63-117. DOI : 10.3917/dunod.meuni.2019.01.0063. URL : <https://www.cairn.info/memoires-representations-et-traitements--9782100798728-page-63.htm>

MICHEL, George Andrew 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

MOORE, Danièle (2007a) : « Alternances, compétence plurilingue et dynamiques d'apprentissage », in *Plurilinguismes et école, Langues et apprentissage des langues*, pp. 155-179

MOORE, Danièle (2007b) : « Construire à l'école la relation entre les langues et les cultures », in *Plurilinguismes et école, Langues et apprentissage des langues*, pp. 207-235

MOORE, Danièle & CASTELLOTTI Véronique (1999) : « Alternance des langues et construction des savoirs », in *Cahiers de Français Contemporain*, ENS Fontenay Saint - Cloud : CREIF

PEROZ, Pierre (1999) : « Qu'est-ce qui se négocie dans les interactions didactiques quand le savoir n'est pas en cause ? », in *Pratiques : théorie, pratique, pédagogie*, n° 103-104, pp. 39-52

PEYTARD, Jean (1984) : « Problématique de l'altération des discours : reformulation et transcodage », in *Techniques nouvelles en sciences de l'homme*, pp. 17-28, consulté le 18 février 2019, URL : http://www.pensee.fr/doc/fr_0023-8368_1984_mm_64_1_5201

PEYTARD, Jean & MOIRAND, Sophie (1992) : *Discours et enseignement du français*, Paris : Hachette

- POSNER, Michael I. & BOIES, Stephen J. (1971) : « Components of attention », in *Psychological Review*, n° 78 (5), pp. 391-408
- POISSANT, Hélène, FALARDEAU, Mireille & POELHUBET, Bruno (1993) : « L'attention en classe : Fonctionnement et applications », in *McGill Journal of Education*, vol. 28, n° 2, pp. 289-310
- POPLACK, Shana (2004) : « Code-switching », in *Sociolinguistic. An international Handbook of the Science of Language*, 2nd edition, Berlin : Walter de Gruyter, pp. 589-596
- POSTIC, Marcel (1979) : *Observation et formation des enseignants*, Paris : Presses universitaires de France
- PRAK-DERRINGTON, Emmanuelle (2005) : « Récit, répétition, variation », in *Cahiers d'études germaniques*, n° 49, pp. 55-65
- PRAK-DERRINGTON, Emmanuelle (2008) : « Thomas Bernhard, la répétition impertinente ou le refus de reformulation : l'exemple du récit autobiographique *La Cave* », in Le Bot, Marie-Claude ; Schuwer, Martine ; Richard, Élisabeth, *La reformulation, marqueurs linguistiques, stratégies énonciatives*, Presse universitaire de Rennes, pp. 251-264, halshs-00356010
- RAMAPRASAD, Arkalgud (1983) : « On the definition of feedback », in *Behavioral Science*, n° 28, pp. 4-13
- REY, Bernard (2012) : « Les compétences professionnelles des enseignants : étude d'un référentiel officiel et conséquences pour l'étude des pratiques enseignantes », in *Phronesis*, 1(3), pp. 84-95, <https://doi.org/10.7202/1012565ar>
- ROVENȚA-FRUMUȘANI, Daniela (2000) : *Argumentarea, modele și strategii*, București : ed. Bi C All, pp. 141-142
- ROSSARI, Corinne (1990) : « Projet pour une typologie des opérations de reformulation », in *Cahiers de linguistique française*, n° 11, pp. 345-359
- ROULET, Eddy (1987) : « L'intégration des mouvements discursifs et le rôle des connecteurs interactifs dans une approche dynamique de la construction du discours monologique », in *Modèles linguistiques*, n° 9, pp. 19-31
- SABEUR, Malak Moustapha (2016) : « Faire parler l'apprenant en classe de FLE. Le rôle et l'influence des indices prosodiques », in *Recherches en didactique des langues et des cultures*, L, [En ligne], 13-2 | 2016, mis en ligne le 25 septembre 2016, consulté le 22 mars 2020. URL : <http://journals.openedition.org/rdlc/826> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/rdlc.826>
- SARTHE, Élodie (2013) : « Reformulations des enseignants dans les interactions orales en classe et gestion du tableau », in *Education*, dumas-01138673
- SENSEVY, Gérard & QUILIO, Serge (2002) : « Les discours du professeur. Vers une pragmatique didactique », in *Revue française de pédagogie*, n° 141, pp. 47-56
- Published by : [Ecole normale supérieure de lyon](#)
- SILVA, Osvaldo & SOUSA, Aurea (2016) : « Gestion de la qualité dans la recherche en sciences sociales et humaines : articulation entre les méthodes qualitatives et quantitatives », in *Recherches qualitatives*, Hors-série, n° 18, *Méthodes qualitatives en sciences sociales et humaines : perspectives et expériences*, pp. 171-181
- SIMON, Diana-Lee (1997) : « Alternance codique en classe de langue : rupture de contrat ou survie ? », in *Études de Linguistique Appliquée*, n° 108, pp. 445-456
- SOKU, Dennis (2014) : « Alternance codique en classe de FLE : Raisons d'Ordre Pédagogique Chez les Enseignants et Facteurs de Motivation Chez les Apprenants », in *Developing Studies*, vol. 4, n° 20, pp. 1-10
- TAGLIANTE Christine, (2001) : « L'évaluation », in coll. *Technique de classe*, CLE international
- TALBOT, Laurent (2012) : « Les recherches sur les pratiques enseignantes efficaces », in *Questions Vives* [Online], Vol.6 n°18 | 2012, mis en ligne le 26 mai 2014, consulté le 18 septembre 2024. URL:<http://journals.openedition.org/questionsvives/1234> ;

DOI : <https://doi.org/10.4000/questionsvives.1234>

TURNBULL, Miles (2001) : « There is a Role for the L1 in Second and Foreign Language Teaching, But... », in *The Canadian Modern Language Review*, n° 57, pp. 531-540

VIAU, Rolland (2005) : *La motivation en contexte scolaire*, Bruxelles : De Boeck Université

VILATTE, Jean-Christophe, (2007) : « Méthodologie de l'enquête par questionnaire », in *Laboratoire Culture & Communication*, Université d'Avignon

VION, Robert (1992) : *La communication verbale, analyse des interactions*, Paris : Hachette Supérieur

VLAD, Monica (2006) : « Les techniques de classe discursives – quelles retombées sur l'enseignement du FLE ? », in *Dialogos* z, n° 14, pp. 33-41

VOLTEAU, Stéphanie (2009) : *Les reformulations orales dans des interactions didactiques au cycle 3 de l'école primaire. Formes et fonctions des reformulations d'une enseignante expérimentée et d'une enseignante débutante dans une classe de cm 2. Thèse de doctorat*, Université Toulouse II – Le Mirail

WIGGINS, Grant (2012) : « Seven keys to effective feedback », in *Educational Leadership*, n° 70(1), pp. 10-16