



HAL
open science

L'éthique dans la formation des enseignants de langues

Jose Ignacio Aguilar Río

► **To cite this version:**

Jose Ignacio Aguilar Río. L'éthique dans la formation des enseignants de langues. Les Langues Modernes, 2016, Éthique et enseignement des langues, 4/2016. <hal-01416369>

HAL Id: hal-01416369

<https://hal.science/hal-01416369v1>

Submitted on 20 Dec 2016

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

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



HAL Authorization

L'éthique dans la formation des enseignants de langues

PAR AGUILAR RÍO, JOSE IGNACIO, UNIVERSITÉ SORBONNE NOUVELLE PARIS 3 - DILTEC

Abstract

L'enseignant de langues assure une médiation entre des objectifs d'apprentissage et des individus en situation d'apprentissage. Nous reconnaissons une dimension éthique propre à l'action d'enseigner. En puisant dans des recherches sur l'enseignement et l'apprentissage de langues, menées dans quatre contextes européens, nous soulignons la pertinence de faire prendre conscience aux enseignants en formation, que la pratique enseignante comporte une dimension éthique.

Mots-clé : apprentissage et enseignement d'une langue, dimension éthique de l'enseignement, formation initiale des enseignants, pratique, sensibilisation

Abstract

Language teachers' mediate between learning objectives and learners. This article points to an ethical dimension specific to language teaching. Drawing on research into language learning and teaching conducted in four European contexts, the article focuses on the importance of raising pre-service language teachers' awareness about the ethical dimension of teaching.

Keywords : awareness, ethics of teaching, language learning and teaching, practice, pre-service language teachers' education

Éthique, apprentissage et enseignement de langues

Par souci de clarté, commençons par une définition du *Grand dictionnaire de la philosophie* :

« 1. Partie de la philosophie qui étudie les fins pratiques de l'homme, c'est-à-dire les conditions individuelles et collectives de la vie bonne. – 2. Doctrine spécifique déterminant le contenu de cette bonté ainsi que le contenu normatif des règles permettant sa réalisation. – 3. Conscience des règles et des valeurs qui guident la

pratique d'un groupe déterminé (éthique des affaires, du droit, du journalisme, etc.). » (Blay, 2003 : 402).

En conséquence, l'éthique concerne des pratiques, notamment celles qui procurent un certain bien-être, relèvent à la fois de l'individu et du social, et peuvent, pour certaines, être associées à des communautés spécifiques. Ainsi, le rapport qu'un ensemble d'individus entretiennent avec une langue peut être un critère qui rend possible la caractérisation d'une communauté, de ses pratiques et de la dimension éthique qui lui est propre. En tant que guide de citoyenneté plurielle, le *CECRL* (Conseil de l'Europe, 2001) s'adresse à la communauté que constituent les Européens¹, et se focalise sur certaines de leurs pratiques, notamment :

- l'apprentissage de langues autres que celles utilisées quotidiennement dans le(s) lieu(x) d'appartenance ;
- l'utilisation de ces autres langues à des fins de communication, de formation ou encore transactionnelles.

Plutôt qu'un travail de didactique des langues, le *CECRL* représente, d'après nous, une contextualisation éthique. Certes, cette contextualisation comporte des préconisations quant aux manières d'avoir accès à d'autres langues. Celles-ci représentent un vecteur potentiel d'ouverture à autrui par le biais d'un apprentissage.

Tout apprentissage comporte des objectifs, des individus en situation d'apprentissage et une médiation entre eux (Narcy-Combes, 2005 : 50). Cette médiation peut être assurée par des enseignants, dont il est attendu qu'ils facilitent des apprentissages, en l'occurrence d'une langue ici. Des communautés sont ainsi constituées, elles intègrent des enseignants et des apprenants, qui partagent un projet commun d'atteindre des objectifs d'apprentissage relevant d'une langue. Qu'il s'agisse de classes ou d'espaces virtuels en ligne, ces communautés attendent et encouragent des pratiques spécifiques qui peuvent aussi faire l'objet de résistances. Ces éventuelles attentes et résistances représentent des phénomènes au cœur de l'éthique de l'activité d'enseigner une langue.

¹ Selon Eurostat, un peu plus de 510 millions d'habitants, repartis dans 28 états, y compris le Royaume-Uni (cf. <http://ec.europa.eu/eurostat/tgm/table.do?tab=table&plugin=1&language=en&pcode=tps00001>, consulté le 2 septembre 2016).

L'éthique de l'enseignant de langue comme objectif de formation

En France, la constitution des communautés de professionnels de l'enseignement des langues (Cadet, 2009) passe par la formation initiale. Au cours d'une formation de master de didactique du français en tant que langue étrangère (FLE dorénavant) en France, par exemple, les mastérants, et futurs enseignants, découvriront des contenus portant sur :

- la linguistique, générale et appliquée, ainsi que des approches littéraires et esthétiques, afin de se doter d'un regard d'expert sur les différents niveaux dans lesquels peut être déconstruite la langue-objectif d'apprentissage ;
- l'histoire de la méthodologie de l'enseignement des langues, la didactique et la recherche en acquisitions des langues, ainsi que des notions d'épistémologie, leur permettant de définir des objectifs d'apprentissage, de comprendre la complexité des processus d'apprentissage, et de découvrir des pratiques facilitatrices de celui-ci ;
- l'anthropologie, dans le but de les ethno-décentrer et ainsi les conduire à une certaine ouverture ;
- la découverte d'une langue inconnue et un (très) court stage pratique, pour faire d'une part une expérience leur permettant de se mettre à la place des apprenants et, d'autre part, tenter de reproduire certaines des pratiques étudiées.

Nous avons constitué un corpus² de 36 brochures de formations de master FLE³, proposées par 24 universités françaises. Parmi les 13195 termes uniques que comporte ce corpus, nous avons repéré six qu'on regroupe volontiers dans le champ lexical « éthique », notamment : « respect*⁴ » (26), « altérité » (6), « humain* » (5), « savoir-vivre » (4), « éthique » (2) et « bien-être » (1). Une lecture attentive du contexte d'occurrence de ces six termes révèle que, systématiquement, il s'agit de :

- descriptions du cadre de vie universitaire ;
- intitulés de composantes universitaires, d'enseignements, d'établissements ;

2 Projet Voyant-Tools disponible sur <http://tinyurl.com/jp6lc4u> (consulté le 6 septembre 2016).

3 Cf. <http://tinyurl.com/h25r7vs> (consulté le 6 septembre 2016).

4 L'astérisque indique l'occurrence de formes dérivées.

- paradigmes scientifiques et champs disciplinaires ;
- références à des textes officiels ;
- titres d'ouvrage ;

En aucun cas, il ne s'agit de descriptions d'objectifs de formation. Ainsi, nous faisons la double hypothèse suivante, que nous ne sommes pas à présent en mesure de (in)valider :

- il n'existe pas, en formation initiale d'enseignants de FLE en France hexagonale, une quelconque sensibilisation explicite qui informe les futurs enseignants sur la façon de développer une pédagogie qui tienne compte de la dimension éthique ;
- en vue de développer une sensibilité à la dimension éthique propre à l'activité d'enseignement d'une langue, les futurs enseignants s'appuieront sur leur vécu d'apprenant, voire sur leurs éventuelles expériences comme enseignant, ou encore valideront la doxa (Moodie, 2016).

Une prise de conscience, par les futurs enseignants, de leurs représentations, ainsi qu'un travail de déconstruction de celles-ci, nous semble nécessaire en formation initiale. Nous rejoignons ainsi Barcelos et Coelho (2016) qui, en cherchant la portée du sentiment d'amour dans la relation pédagogique entre des enseignants de langue et des apprenants, caractérisent l'apprentissage et l'enseignement comme des activités éthiques. Ces deux activités se construisent à partir, et donnent lieu à, des réactions individuelles et émotionnelles dont il importe de tenir compte. En effet, nous sommes de l'avis que l'enseignant qui assure la médiation entre des objectifs d'apprentissage relevant d'une langue et des apprenants, remplira ses fonctions plus pertinemment s'il a les moyens de se représenter :

- l'expérience d'apprentissage d'une langue, tel que l'apprenant peut la concevoir et la vivre, avec des cycles prévisibles (Véronique, 2009), des hauts et des bas (Dewaele et MacIntyre, 2016) ;
- l'influence de ses actions d'enseignant sur l'expérience de l'apprenant – parfois facilitatrice, parfois non – ainsi que ses possibles conséquences vis-à-vis de l'apprentissage de la langue (Swain, 2013 : 204).

Dans ce qui suit nous puiserons dans deux recherches auxquelles nous

participé : avec des données à l'appui, nous illustrerons des aspects éthiques propres à la médiation de savoirs, tels que les verbalisent des apprenants de langue, des enseignants de langue en poste et des futurs enseignants de langue en formation initiale.

Éthique et médiation de savoirs

Quelques points de vue d'apprenants de langue

En tant que co-acteurs dans un dispositif de médiation de savoir, les apprenants de langue sont concernés par sa dimension éthique, si bien que des pratiques qu'on peut associer à celle-ci, peuvent influencer l'apprentissage. Les données ci-dessous⁵, extraites d'une recherche sur des enseignants de langue dans quatre contextes européens (Aguilar, 2013), montrent les représentations de neuf apprenants quant aux pratiques propres à une situation de médiation de savoirs, ainsi que leurs attentes vis-à-vis de l'enseignant chargé de faciliter cette médiation. Bien entendu, ces représentations n'ont qu'une valeur déclarative, elles sont intéressantes dans la mesure où elles ébauchent des aspects de l'éthique de l'enseignant de langues.

Des pratiques attendues par des apprenants de langue

En ce qui concerne les pratiques attendues, certains apprenants se sont exprimés ainsi :

some teacher, when, explain, go fast, no slowly, and, sometimes, I don't, can say, please, can you, go slowly⁶ (EM, apprenante libyenne d'anglais, Glasgow).

I think, when you learn English, or other language, you make, mistakes, all the time, so, it's important, when other person, correct me, because, I learn more⁷ (LR, apprenante mexicaine d'anglais, Glasgow).

I find that sometimes [nom de l'enseignante] very strict, with some of them [référence aux apprenants], when they make mistakes, and I feel, because they tell me, that they, they are in a kind of shock, I don't like that⁸ (MR, apprenante argentine d'anglais,

5 Afin de respecter les contraintes éditoriales, nous avons décidé de ne pas donner de précisions d'ordre méthodologique. Celles-ci sont disponibles sur Aguilar (2013).

6 « Certains enseignants, lorsqu'ils expliquent, ils vont vite, pas doucement, et, parfois, je ne, je dis, s'il vous plaît, doucement ».

7 « Je pense que, quand on apprend l'anglais, ou une autre langue, on fait des erreurs, tout le temps, alors, il est important, que quelqu'un, me corrige, parce que, j'apprendrai davantage ».

8 « Je trouve que parfois [nom de l'enseignante] est très stricte, avec eux [référence aux apprenants], lorsqu'ils font des erreurs, et je ressens, parce qu'ils me le disent, ils sont un peu choqués, et je n'aime pas ça ».

Glasgow).

Ces propos révèlent qu'une écoute attentive qui mène vers des actions correctives, associées avec davantage de possibilités d'apprendre, ainsi que la capacité de s'adapter à des rythmes différents, seraient des pratiques attendues par les apprenants de la part de l'enseignant.

Des avis d'apprenants quant aux manières de mettre en œuvre les pratiques attendues

Associées avec de possibilités d'apprentissage accrues, certains apprenants interrogés s'expriment aussi sur la manière dont ils aimeraient voir des enseignants matérialiser ces pratiques :

il faut pas [...] être tyran (AG, apprenante polonaise de français, Paris).

it's helpful, when, when we, when we're laughing, we study, we learn⁹ (EC, apprenante chinoise d'espagnol, Malaga).

I don't like formal, teachers, because, when they ask, any question, you have to say correct¹⁰ (FT, apprenante turque d'anglais, Glasgow).

if students, or teachers respect students, or opposite, I think, they will be, in a good relation¹¹ (KR, apprenant saoudien d'anglais, Glasgow).

aquí [les enseignants] son muy jóvenes, te hablan como un amigo de la calle [...] pero te están, explicando [...] puedo aprender, mejor¹² (LC, apprenant italien d'espagnol, Malaga).

the teacher [...] she have to be a good person, for you to feel, confident, or, for you to, to feel alright (LR, apprenante argentine d'anglais, Glasgow).

donc je pense que [l'enseignante] a de comprendre la salle qui qu'elle a [...] pour savoir comment faire, comment faire, plus vite ou, plus doucement [...] avec patience, toujours (TG, apprenant brésilien de français, Paris).

9 « Ça aide, lorsque, lorsqu'on rit, et qu'on étudie, on apprend » (en anglais dans les données originales).

10 « Je n'aime pas les enseignants formels, parce que, quand ils demandent quelque chose, il faut répondre juste ».

11 « Si les apprenants, ou les enseignants, respectent les apprenants, ou le contraire, je pense qu'ils auront une bonne relation ».

12 « ils sont très jeunes ici [les enseignants], ils te parlent comme des amis dans la rue [...] mais, en fait ils t'expliquent des choses [...] j'apprends mieux comme ça ».

Discussion des données

Les extraits ci-dessus montrent différentes qualités que ces apprenants attendent d'un enseignant de langue : bonté, capacité à établir une relation amicale, équanimité, ouverture, patience (cf. Blay, 2003 : 402). La nature de ces données ne permet pas de factoriser une quelconque tendance majoritaire. Un profil flou se dessine qui suggère une forme de bienveillance comme socle, sur lequel les apprenants espèrent que l'enseignant appuie son comportement, face aux apprenants, en situation de médiation. Ces données suggèrent une dimension éthique propre à l'activité d'enseigner. Il est attendu qu'elle donne lieu à des pratiques grâce auxquelles chaque apprenant se sente reconnu dans sa spécificité, car il en va de leurs possibilités d'apprentissage.

Quelques points de vue d'enseignants de langue

Comme nous l'avons déjà suggéré, l'éthique est au cœur de l'activité d'enseignement de langues. Les données qui suivent, toujours extraites d'Aguilar (2013), illustrent des aspects de cette dimension.

Des pratiques revendiquées par des enseignants de langue

I try to ensure within the first week of a new course, that I, learn all the students' names and also that I, that I know to pronounce the students' names¹³ (Candence, enseignante d'anglais, Glasgow).

also educating about living in the UK [...] ways of living, different styles of living, different customs and traditions, so I don't think it's just language¹⁴ (Janice, enseignante d'anglais, Glasgow).

c'est à ça que je pense, conseiller, mais pas interdire, et puis je crois que c'est à chacun de trouver sa propre stratégie d'apprentissage (Marie-Fabienne, enseignant de français, Paris).

I try to involve as many students as possible, in the lesson¹⁵ (Richard, enseignant d'anglais, Glasgow).

Parmi les pratiques ci-dessus, quelques-unes relèvent des objectifs d'apprentissage à aborder avec les apprenants au cours de la médiation, tandis que d'autres se réfèrent au partage des responsabilités en vue d'attendre lesdits objectifs. L'inclusion et l'acceptation de la diversité au sein d'un cadre

13 « Je fais en sorte d'apprendre, pendant la première semaine, le nom de chaque apprenant et aussi la manière de le prononcer ».

14 « il s'agit aussi d'éduquer à la vie au Royaume-Uni [...] les façons de vivre, les différents styles de vie, les habitudes et traductions, alors ce n'est pas que la langue ».

15 « J'essaie de faire participer le plus grand nombre d'apprenants possible ».

commun, apparaissent comme principes généraux.

Des manières de mettre en œuvre des pratiques d'enseignement

Nous trouvons aussi des verbalisations des enseignants, qui définissent la manière dont certaines de ces pratiques peuvent être matérialisées :

me gusta ser humano, tratarlos como personas, porque, yo creo que nunca hay que olvidar que son personas [à propos des apprenants]¹⁶ (Cristóbal, enseignant d'espagnol, Malaga).

la difficulté d'un enseignant, c'est comment trouver, justement, un compromis, entre, la fonction d'animateur et cette fonction, d'encadrement, ce rôle, maternel, presque maternel, qu'on peut être amené à jouer, surtout face à [...] un apprenant qui, qui est assez, oui, qui est assez angoissé (Noémie, enseignante de français, Paris).

Discussion des données

Le lien essentiellement facilitateur et humain qui se tisse entre l'enseignant et les apprenants dans la situation de médiation apparaît ici à nouveau. Tout comme la responsabilité que les enseignants disent avoir vis-à-vis de l'entretien de ce lien, en déployant des pratiques bienveillantes et respectueuses des apprenants. Ces données pointent vers « les conditions individuelles et collectives » (Blay, 2003 : 402), qui soutiennent la pratique de la communauté que constituent les enseignants de langue et les apprenants, tout comme la « [c]onscience des règles et des valeurs qui [la] guident » (ibid.).

Éthique et médiation de savoirs : quelques points de vue de futurs enseignants en formation initiale

Le dernier ensemble de données nous vient de « CONFORME », un projet de recherche qui visait à faire prendre conscience, à des mastérants FLE, de la dimension émotionnelle dans des situations de médiation de savoirs. Au début de cette expérience, les mastérants ont complété un pré-questionnaire (Xue et Schneider, 2015). Voici quelques réponses tirées des données, regroupées autour de la catégorie « éthique enseignante » :

comme débutants on regarde beaucoup des réactions des gens enseignés: « est-ce qu'ils aiment ce que je fais? est-ce qu'il faut peut être [sic] changer qch?... » (JulyaGu).

Il faut également savoir percevoir les émotions des apprenants, d'une classe (Julia).

16 « J'aime être humain, les traiter comme des personnes, je pense qu'il ne faut pas oublier qu'ils sont des personnes [à propos des apprenants] ».

il faut crée [sic] un climat de confiance presque amicale (s'il s'agit d'adultes car pour les enfants il faudra garder une certaine autorité) afin de mettre les apprenants à l'aise (Laïla).

en tant qu'enseignant on est en contact direct et constant avec des apprenants, ces contacts humains donneront lieu aux émotions qui vont influencer le comportement des enseignants (Lyw).

Le professeur doit ressentir de la joie si ses élèves progressent et ceux-ci seront contents de leur propre réussite. La confiance doit être réciproque (Tom).

On doit aimer ce qu'on fait [...] on doit savoir gérer notre sentiment pour être plus efficace dans l'enseignement (Yoyo).

Outre la dimension déontique, nous retrouvons dans ces verbalisations des pratiques ainsi que des manières de les matérialiser. Cet ensemble illustre à nouveau le jeu d'influences mutuelles et réciproques entre l'enseignant et les apprenants lors de la situation de médiation de savoir. Trois thèmes se dessinent d'après nous : la catégorisation du lien enseignant-apprenants ; la (non) reconnaissance par l'enseignant de ses états émotionnels face aux apprenants ; la responsabilité de l'enseignant comme garant d'une ambiance particulière avec les apprenants. Ces représentations déclarées suggèrent que les mastérants reconnaissent une dimension éthique à l'enseignement d'une langue – en l'occurrence le français. Ce que ces données ne permettent pas de savoir c'est si les mastérants ont l'impression d'avoir abordé certains de ces objectifs de formation au cours de leur parcours, ni s'ils se sentent capable de les porter à la pratique à la fin de leur cycle formatif.

Conclusion

Devenir enseignant suppose un apprentissage. Celui-ci suppose des changements qui nécessitent une médiation. La formation initiale ne peut probablement pas donner toutes les réponses aux questions que se posent les futurs enseignants et qu'ils continueront de se poser pendant leurs premières années en poste et certainement plus tard dans leur pratique. La formation initiale peut, en revanche, proposer un cadre réflexif, sur lequel l'enseignant pourra revenir et adapter au fur et à mesure. D'après nous, une formation initiale d'enseignants qui tienne explicitement compte de la dimension éthique propre à l'activité d'enseignement¹⁷ intégrerait des contenus tels que :

17 C'était le but du projet CONFORME, qui fera l'objet de publications ultérieures.

- une sensibilisation à l'introspection et à l'empathie et une capacité à intégrer le regard d'autrui, afin d'être capable d'en tenir compte ;
- des moyens de mesurer la responsabilité de l'enseignant sur les possibilités d'apprentissage des apprenants, notamment en réfléchissant sur l'impact sur des individus différents de pratiques telles que la correction, la constitution de groupes, la distribution de la parole, ou encore le (non) encouragement de l'initiative des apprenants.

Sensibiliser à la dimension éthique de l'activité d'enseigner une langue nécessite, d'une part, que l'enseignant s'interroge sur ce que cette activité éveille et provoque chez lui et, d'autre part, qu'il ait les moyens de se mettre à la place des apprenants, dans le but de comprendre les interactions complexes et mutuellement déterminant entre des actions d'enseignant et celles des apprenants. Afin d'être en mesure d'y répondre, il est important que l'enseignant soit au clair par rapport à ses représentations concernant l'enseignement en général. Il importe aussi qu'il ait conscience du ressenti ponctuel auquel peuvent donner lieu des situations d'enseignement particulières. Cette sensibilisation peut se développer au fil du temps et de l'expérience. Elle peut aussi faire l'objet d'un travail conscient et accompagné, dès la formation initiale. Les pratiques formatives qui intègrent la réflexion, certes, mais aussi une médiation et des dynamiques de compagnonnage (Tanghe et Park, 2016) nous semblent particulièrement adéquates à ce propos.

Références bibliographiques

- AGUILAR RÍO, Jose Ignacio.** L'enseignement d'une langue comme pratique émotionnelle : caractérisation d'une performance, ébauche d'une compétence. *Lidil*. 2013, vol. 48, p. 137-156 (disponible sur <http://lidil.revues.org/3323>, consulté le 5 septembre 2016).
- BARCELOS, Ana Maria F. et Hilda Simone H. COELHO.** Language Learning and Teaching: What's Love Got To Do With It? In MACINTYRE, Peter. D., Tammy GREGERSEN et Sarah MERCER. *Positive psychology in SLA*. Bristol, UK ; Tonawanda, NY : Multilingual Matters, 2016, p. 130-144.
- BLAY, Michel.** (Éd.). *Grand dictionnaire de la philosophie*. Paris : Larousse, 2003 (disponible sur <http://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k1200508p>, consulté le 2 septembre 2016).
- CACHET, Olivier.** Professionnalisme des enseignants et complexité : vers une conception dynamique de l'agir. *Lidil*. 2009, vol. 39, p. 133-150.
- CONSEIL DE L'EUROPE.** *Un Cadre Européen de Référence pour les Langues: Apprendre, Enseigner, Évaluer*. Strasbourg : Département de Politiques Linguistiques, 2001.
- DEWAELE, Jean-Marc et Peter D. MACINTYRE.** Foreign Language Enjoyment and Foreign Language Classroom Anxiety: The Right and Left Feet of the Language Learner. In MACINTYRE, Peter. D., Tammy GREGERSEN et Sarah MERCER. *Positive psychology in SLA*. Bristol, UK ; Tonawanda, NY : Multilingual Matters, 2016, p. 215-236.
- MOODIE, Ian.** The anti-apprenticeship of observation: How negative prior language learning experience influences English language teachers' beliefs and practices. *System*. 2016, vol.60, p. 29-41.
- NARCY-COMBES, Jean-Paul.** *Didactique des langues et TIC : vers une recherche-action responsable*. Paris : Ophrys, 2005.
- SWAIN, Marion.** The inseparability of cognition and emotion in second language learning. *Language*

Teaching. 2013, vol. 46, n°2, p. 195-207.

TANGHE, Shannon et Gloria PARK. « Build[ing] something which alone we could not have done »: International collaborative teaching and learning in language teacher education. *System*. 2016, vol. 57, p. 1-13.

VÉRONIQUE, Daniel, Catherine CARLO, Cyrille GRANGET, Jin-Ok KIM et Mireille PRODEAU. *L'Acquisition de la grammaire du français, langue étrangère*. Paris : Didier, 2009.

XUE, Lin et Ramona SCHNEIDER. Interaction en formation des enseignants de langue : sensibilisation de futurs enseignants sur le plan émotionnel par un dispositif hybride interactif. *RDLC*. 2015, vol. 12, n°3, p. 195–221 (disponible sur <http://acedle.org/old/spip.php?article4450>, consulté le 7 septembre 2016).