
Le recours au français langue maternelle dans les praxéologies des professeurs des écoles en séances de langue vivante étrangère

The use of the French native language in elementary school teachers' praxeologies during foreign language lessons

Jessyca Tretola



Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/ree/1087>

DOI : 10.4000/ree.1087

ISSN : 1954-3077

Éditeur

Université de Nantes

Référence électronique

Jessyca Tretola, « Le recours au français langue maternelle dans les praxéologies des professeurs des écoles en séances de langue vivante étrangère », *Recherches en éducation* [En ligne], 36 | 2019, mis en ligne le 01 mars 2019, consulté le 23 juillet 2020. URL : <http://journals.openedition.org/ree/1087> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/ree.1087>



Recherches en éducation est mise à disposition selon les termes de la Licence Creative Commons Attribution - Pas d'Utilisation Commerciale - Pas de Modification 4.0 International.

Le recours au français langue maternelle dans les praxéologies des professeurs des écoles en séances de langue vivante étrangère

Jessyca Tretola¹

Résumé

Cette recherche porte sur le recours au français langue maternelle par les professeurs des écoles en séances de langue vivante étrangère. Elle s'inscrit dans une approche clinique et comparative. Elle se propose d'analyser et de comparer les praxéologies de cinq enseignants d'école élémentaire, en fonction de leur connaissance de la langue étrangère qu'ils enseignent, en s'appuyant sur la didactique des langues, la théorie anthropologique du didactique, le Cadre européen commun de référence pour les langues et les instructions officielles. Les résultats d'analyse de cette recherche nous permettent de conclure que les enseignants les moins qualifiés en langues vivantes étrangères n'ont recours que très rarement à la langue maternelle et au métalangage par rapport aux professeurs des écoles ayant un bon niveau dans la langue enseignée.

Depuis que l'enseignement des langues vivantes étrangères est devenu obligatoire dans les instructions officielles dès l'école primaire en France, la polyvalence qui caractérise le professeur des écoles le contraint à l'enseignement d'une langue vivante étrangère (LVE), dont il n'a pas souvent la maîtrise que ce soit au niveau langagier, linguistique ou didactique. Dans ce contexte, nous avons décliné trois types de professeurs des écoles en fonction de la maîtrise de la langue vivante étrangère qu'ils enseignent : les professeurs des écoles experts, les diplômés et les « amateurs ». Les experts correspondent aux enseignants ayant une bonne maîtrise de la langue qu'ils ont acquise par la pratique pendant de longs séjours à l'étranger, ils ne sont pas toujours diplômés de la langue étrangère qu'ils enseignent dans leur classe. Les diplômés sont les professeurs des écoles qui détiennent un diplôme universitaire dans la langue enseignée et qui ont une connaissance approfondie de celle-ci. Enfin, les « amateurs » ont une connaissance limitée de la langue étrangère qui repose sur des souvenirs qu'ils en ont de leurs années de collège et de lycée. La question qui se pose alors pour les enseignants est de savoir dans quelle mesure ils peuvent avoir recours à la langue maternelle pendant leur séance car un « bain de langue » étrangère est préconisé par les instructions officielles. Mais qu'en est-il réellement pour les différents types d'enseignants ? En ce sens, l'objet d'étude de cet article porte sur les praxéologies des professeurs des écoles pendant des séances de LVE et en particulier lorsqu'ils emploient le français langue maternelle. Les questions que nous nous posons sont les suivantes : les différents types de professeurs des écoles ont-ils tous recours à la langue maternelle dans leurs praxéologies pendant des séances de LVE ? Les professeurs des écoles « amateurs » y ont-ils davantage recours ? Pour répondre à ces questions, nous nous pencherons sur les praxéologies des enseignants pendant des séances d'anglais à l'école en fonction de leur niveau en langue cible, comme défini en amont. Nous nous baserons également sur le cycle dans lequel ils enseignent. En effet, afin de pouvoir comparer les praxéologies langagières et didactiques de ces enseignants, ayant un niveau en langue cible différent, nous nous appuyons sur les programmes de l'Éducation nationale qui séparent les progressions par cycle, leur permettant d'adapter leur enseignement en fonction du niveau et de l'âge de leurs élèves. L'enseignement d'une LVE est préconisé dès le cours préparatoire (CP).

Par la suite, une synthèse regroupant les différentes catégories de professeurs des écoles, tous cycles confondus permettra de comparer les différentes praxéologies des enseignants en fonction de leur connaissance et de leur niveau en langue cible (l'anglais pour cette étude).

¹ Docteure en sciences de l'éducation, membre du laboratoire « Apprentissage Didactique Évaluation Formation » (ADEF), Aix-Marseille Université et formatrice à l'École supérieure du professorat et de l'éducation de Marseille (ESPE).

1. Les instructions officielles et le recours au français langue maternelle (FLM)

Depuis 2002, les instructions officielles précisent que les enseignants doivent utiliser un minimum le français lorsqu'ils sont en séances de LVE afin que les élèves s'imprègnent de la langue étrangère. Il s'agit de créer « un environnement propice à l'apprentissage des langues »². L'enseignant est l'ambassadeur de la langue et de la culture qu'il doit enseigner au sein de sa classe. Il doit créer un environnement favorisant l'entrée dans l'univers linguistique et culturel de la LVE enseignée, en s'approchant le plus possible de la langue authentique. L'exposition à « la langue cible » doit être maximale et le recours au français doit être aussi limité que possible.

Les programmes publiés dans le Bulletin officiel spécial du 26 novembre 2016, s'appuyant sur le Cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL), préconisent de mettre la langue cible en relation avec la langue maternelle, dans le but de comparer leur fonctionnement à partir du cycle 2. Les élèves développent alors une autonomie concernant la réception et la production et renforcent leur maîtrise de la langue. En effet, en ce qui concerne ce cycle, le métalangage concerne un rapprochement occasionnel en français avec la LVE étudiée afin de « mieux ancrer la représentation du système linguistique » (p.6).

Au cycle 3, les activités langagières en langues vivantes doivent permettre de poursuivre le travail de comparaison avec le français. Les mêmes programmes recommandent de travailler sur les mêmes thèmes en langue étrangère et en maîtrise de la langue française. La comparaison du fonctionnement des langues permet donc de recourir au métalangage (que nous définirons dans la partie théorique) pendant des séances de LVE.

Il apparaît donc que les instructions officielles préconisent le recours au français langue maternelle en ce qui concerne le métalangage, réflexion qui doit avoir lieu lors de comparaisons ponctuelles entre les deux langues.

■ *Le Cadre européen commun de référence pour les langues... et le FLM*

Le CECRL représente « une base commune » (p.9) dans l'enseignement/apprentissage des langues vivantes étrangères et dans l'élaboration des programmes, de référentiels, de manuels au niveau européen. Publié en 2001 par le Conseil de l'Europe, il est né de la volonté des pays membres de donner une référence commune en ce qui concerne l'enseignement/apprentissage des LVE. Il défend un plurilinguisme et un multiculturalisme européen. Il est outil descriptif et non prescriptif, qui aide les enseignants à faire leur propre choix ou de les faire en fonction des institutions dans lesquelles ils exercent en matière d'enseignement de la LVE. Il permet également aux professeurs de faire leur choix en matière d'enseignement de la LVE en favorisant l'engagement des élèves dans leurs apprentissages, en leur permettant de se fixer des objectifs et de développer leur autonomie. Même s'il n'est pas prescriptif, le CECRL préconise une approche actionnelle où l'apprenant est un acteur social ayant à accomplir des tâches, en mobilisant des compétences, des compétences générales individuelles (savoir, savoir-faire, savoir-être et savoir apprendre) et des compétences communicatives (linguistique, sociolinguistique et pragmatique). Les activités langagières essentielles sont des activités de compréhension de l'oral, de compréhension de l'écrit, d'expression orale en interaction, en continu et d'expression écrite en ce qui concerne l'école primaire.

Concernant le recours à la langue maternelle, le CECRL préconise l'utilisation en priorité de la « langue authentique » (p.117) à l'oral comme à l'écrit, en prenant en compte « l'ordre naturel » (p.116) de l'acquisition de la langue maternelle par l'enfant dans cet apprentissage. Une prise de

² Ministère de l'Éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche, Direction générale de l'enseignement scolaire (MENESR/DGESCO) (novembre 2014), « Enseigner les langues vivantes », Ressources d'accompagnement, En ligne <http://eduscol.education.fr>

conscience « générale » (p.131) des phénomènes langagiers en relation avec la langue maternelle est donc favorisée dans l'enseignement/apprentissage des langues.

Nous remarquons donc, au travers des programmes et des préconisations du CECRL, que la langue maternelle occupe une place importante dans l'apprentissage d'une langue vivante étrangère même si elle ne doit être utilisée que pour favoriser une réflexion métalinguistique.

2. Ancrage théorique

■ La didactique des langues

Cette recherche s'inscrit dans la didactique des langues. L'objet de la didactique des langues est l'étude « des conditions et des modalités d'enseignement et d'appropriation de la langue » (Cuq & Gruca, 2005, p.25). L'enseignement permet donc de guider l'apprenant dans son acte d'appropriation linguistico-culturel. Pour cette étude, nous nous sommes penchée sur l'utilisation de la langue maternelle pendant les séances de LVE par les enseignants afin de connaître de quelle manière les enseignants (experts, diplômés ou « amateurs ») utilisent la langue première pour faire acquérir la langue cible à leurs élèves.

• *Utilisation de la langue maternelle ou langue première en séance de LVE*

Notre problématique, nous le rappelons, porte sur le recours au français langue maternelle pendant des séances de LVE. Même si les instructions officielles préconisent une utilisation minimale de la langue première pendant ces séances, certains enseignants y ont souvent recours. Selon Line Audin (2004), l'enseignant doit créer des situations proches des situations d'acquisition de la langue maternelle où seule la langue étrangère est employée. Dans ces conditions, l'élève est censé acquérir la langue de manière rapide, naturelle, sans difficulté et l'utiliser de manière spontanée. Cependant, selon la même auteure, certaines situations de classe peuvent nécessiter le recours à la langue maternelle. En effet, la classe peut devenir le lieu où la langue maternelle sert de repère, notamment lors de réflexions métalinguistiques, elle joue alors un rôle essentiel dans les apprentissages d'un apprenant débutant en LVE. La structure du français lui sert alors de guide quant à la construction d'un énoncé personnel dans la langue étrangère. Danièle Moore (1996) définit l'utilisation du FLM pendant une séance de LVE comme une « bouée transcodique » qui empêche une « panne » communicationnelle. Ce recours intervient comme une « balise du changement du niveau discursif consécutif à la panne, en même temps qu'il assure un appel à l'aide ou une remédiation détournés des risques de malentendus liés à un travail sur la langue en langue étrangère » (p.3). Le recours à la langue maternelle sert par conséquent à l'enseignant d'appui pour le maintien de la communication ou d'aide à l'apprenant sur l'apprentissage de la langue cible (Moore, 1996).

En ce sens, Véronique Castelotti et Danièle Moore (2002) la qualifient de « bouée d'apprentissage », elle peut cependant représenter un frein à l'apprentissage d'une autre langue, même si elle apparaît comme une aide au départ.

Pendant une séance de LVE, il y a donc plusieurs types de comportement de la part des enseignants, selon Sabine Ehrhart (2002), vis-à-vis de l'utilisation de la LM pendant la classe de langue : les *puristes* qui refusent son utilisation, les *modérés* qui la tolèrent et les *utilisateurs actifs* qui autorisent le passage d'une langue à une autre provoquée par l'utilisation de la LM par les apprenants. Selon la définition de Monica Heller et Carol Pfaff (1996, p.594) cité par Ehrhart (2002, p.4) le passage d'une langue à une autre est l'alternance codique qui « est un phénomène de contact qui apparaît tout naturellement lors de la rencontre de plusieurs langues ». Maria Causa (2002) précise que l'alternance codique est une marque de compétence discursive.

L'utilisation de la LM en classe de LVE fait donc apparaître des désaccords parmi les auteurs.

Alors que Claire Tardieu (2006) conseille de consacrer une dizaine de minutes en LM à la fin d'une séance de LVE pour permettre aux élèves de comparer les deux langues (maternelle et

cible) en ce qui concerne la phonologie, la syntaxe et le culturel, Susan Halliwell (1992) annonce qu'il est indispensable que l'enseignement se fasse dans la langue enseignée. Selon la même auteure, l'emploi authentique de la langue cible favorise son apprentissage, l'élève utilise « la langue pour de vrai ». Par conséquent, les élèves doivent avoir un contact fréquent et croissant avec la langue cible.

Malgré les désaccords, nous constatons que le recours à la langue maternelle peut apparaître comme une aide à la compréhension orale de la langue cible et est préconisé en particulier lors de réflexions métalinguistiques.

- *Métalangage ou réflexion métalinguistique en séances de LVE*

Le recours à la langue maternelle permet de faire entrer les élèves dans une comparaison entre la langue première et la langue cible. En effet, Frédéric Bablon (2004) affirme que les remarques formulées en langue première concernant le fonctionnement de la LVE enseignée, peuvent s'avérer bénéfiques. C'est en utilisant cette comparaison entre les deux langues que les enseignants ont recours au métalangage ou à une réflexion métalinguistique.

Comme nous l'avons développé dans la partie précédente, même s'il est recommandé d'utiliser au minimum la langue maternelle, le recours à la langue première permet une réflexion métalinguistique, de donner du sens aux apprentissages. Les élèves ont tendance à comparer naturellement la langue qu'ils découvrent à la langue maternelle (Bablon, 2004, p.65). Par conséquent, l'enseignant a pour rôle d'inciter les élèves à cette comparaison afin de provoquer une telle réflexion. Le métalangage porte surtout sur des aspects grammaticaux, lexicaux ou encore phonologiques pour que l'élève puisse se faire sa propre représentation de la langue étrangère. Maria Causa (2002) définit une stratégie contrastive de la part des enseignants qu'elle définit comme « la mise en rapport de deux systèmes linguistiques en présence pour en relever les points communs » (p.3).

Selon Marie-Christine Deyrich (2007) dans son ouvrage, *Enseigner les langues à l'école*, l'enseignant a un rôle très important dans le développement linguistique des élèves. En effet, lorsqu'il sollicite une réflexion métalinguistique chez l'élève cela revient en quelque sorte à lier les activités sur la langue et l'activité cognitive de l'apprenant. Pour Francine Cicurel (1985, p.70), ce sont les activités proposées par l'enseignant qui conditionnent le métalangage pendant une séance de LVE. Il faut que le professeur s'adapte au niveau de ses apprenants, il s'agit de proposer une réflexion métalinguistique qui tient compte des capacités cognitives des élèves, de leur apporter une aide évitant d'utiliser une terminologie qui pourrait provoquer des confusions.

- ***La théorie anthropologique du didactique et les praxéologies des enseignants***

Dans l'objectif de déterminer dans quelle mesure les enseignants utilisent la langue maternelle (ou langue première) et ont recours au métalangage, nous avons détaillé les praxéologies des enseignants à travers la théorie anthropologique du didactique (TAD). La TAD (Chevallard, 1998) considère que, en dernière instance, toute activité humaine consiste à accomplir une tâche t d'un certain type T au moyen d'une technique τ , justifiée par une technologie θ justifiable par une théorie Θ . Il s'agit d'une praxéologie. L'enjeu didactique \heartsuit sera souvent désigné sous forme de tâches. Pour Yves Chevallard (1998), en TAD, la notion de type de tâche est le point de départ de la praxéologie. Dans une institution donnée, un type de tâche T est désigné la plupart du temps par un verbe d'action comme faire, effectuer, rédiger, écrire, fermer, etc. Cependant, le verbe à lui seul ne définit pas un type de tâche, il s'agit d'un genre de tâche. Pour que le genre de tâche devienne un type de tâche, il faut qu'il ait un objet précis : fermer la porte est un type de tâche mais fermer tout court n'en est pas un. Une praxéologie relative à un type de tâche T est en principe associée à une technique τ qui précise une manière de faire, d'accomplir les tâches. Il s'agit du « savoir-faire ». Cette praxéologie contient donc un « bloc » T/t nommé practico-technique.

La technologie, notée θ , est le discours rationnel (logos) qui justifie la technique. La technologie peut donc varier d'une institution à une autre. Elle a pour rôle d'expliquer, d'éclairer, de rendre intelligible la technique, il s'agit d'un type de gestes didactiques car la technologie implique des explications par celui qui enseigne. La théorie est une notion qui traverse toute l'épaisseur institutionnelle. L'être humain a besoin de justifier ce qu'il fait. La théorie notée Θ intervient à son tour pour justifier la technologie. La théorie n'est pas seulement une théorie scientifique, il s'agit de toutes les théories que n'importe quel individu peut avoir sur n'importe quel sujet de la vie courante.

La didactique des langues nous permet par conséquent de comprendre le processus d'enseignement des langues étrangères. L'utilisation du français langue maternelle et le recours au métalangage nous renseignent sur la mise en œuvre de cet enseignement par les enseignants. Afin de dégager les pratiques et plus particulièrement les praxéologies des enseignants nous nous sommes donc appuyée sur la TAD.

3. Méthodologie de la recherche

Dans l'objectif de comprendre et de comparer la mise en œuvre de l'enseignement et des praxéologies des enseignants au sein de leur classe pendant des séances de LVE, nous nous intéressons à la méthode clinique et à l'approche comparative.

■ *La méthode clinique et l'approche comparative*

Le principe de base de la méthode clinique est qu'elle vise à mettre en œuvre une recherche centrée sur « l'individu ». Elle vise une compréhension du sens que prennent des sujets singuliers, les situations, les événements. En didactique, Francia Leutenegger (2000), exposant le point de vue d'Yves Chevallard sur le sujet, définit l'approche clinique comme l'analyse du système didactique composé de trois entités : une « institution enseignée » X, « une institution enseignante » Y, et un système de connaissances ♥ correspond à l'enjeu didactique S (X, Y, ♥). (Chevallard, 1985). Cette approche permet de produire des savoirs à partir de récits de sujets, de repérer le caractère conscient ou inconscient dans les compétences et les connaissances de ce sujet en situation, à travers des observations et des entretiens. Nous avons donc opté pour la méthode clinique dans le cadre de notre recherche, afin de comprendre les pratiques des enseignants en LVE à travers leurs praxéologies. Nous nous sommes appuyée sur des films de séances et sur plusieurs types d'entretien : les entretiens d'autoconfrontation (Clot et al., 2000, p.4) et d'alloconfrontation (ou autoconfrontation croisée). L'autoconfrontation nous a permis d'avoir une analyse des enseignants sur leurs pratiques au sein de leur classe pendant des séances de LVE. Ils ont ensuite commenté les pratiques des autres professeurs participant à la recherche en visionnant les films des séances à travers l'alloconfrontation (Mollo & Falzon, 2004). Notre recherche s'inscrit également dans l'approche comparative par la comparaison des praxéologies des professeurs des écoles pendant des séances d'anglais. Nous avons distingué trois types de professeurs des écoles enseignant l'anglais dans le but de mettre en relief les similitudes et les différences, de décrire les généralités et les spécificités qui existent dans les praxéologies, mais aussi les invariants de l'ensemble didactique (Reuter et al., 2007, p.75). Nous nous appuyons sur les travaux de Francia Leutenegger et Maria-Luisa Schubauer-Leoni (2009, p.18) selon lesquelles des lieux de comparaison existent. Notre lieu de comparaison est le didactique ordinaire comme objet de la didactique comparée, qui consiste à s'intéresser particulièrement à tout ce qui existe dans les institutions scolaires. À travers cette approche comparative et la théorie anthropologique du didactique, notre intention, nous le rappelons, est de répondre aux questions suivantes : les différents types de professeurs des écoles ont-ils tous recours à la langue maternelle dans leurs praxéologies pendant des séances de LVE ? Les professeurs des écoles « amateurs » y ont-ils davantage recours ?

■ **Le terrain et le recueil de données**

Nous avons filmé cinq professeurs des écoles pendant deux séances de LVE évoluant dans des écoles où les élèves sont issus de différents milieux sociaux. Les classes filmées varient du cours préparatoire au cours moyen 2 (CP au CM2). Les professeurs des écoles ont été nommés de PE1 à PE5 en fonction de l'ordre chronologique de rencontre. Les profils des enseignants observés sont présentés dans le tableau 1.

Tableau 1 - Profil des enseignants

| | Sexe | Niveau d'expertise | Diplôme en langues | Expérience | Niveau d'enseignement |
|-----|----------|---------------------|---|--|--|
| PE1 | Masculin | Amateur | Baccalauréat | Stage de didactique en formation continue | CM2 REP+ (cycle 3) |
| PE2 | Féminin | Experte et diplômée | DEUG anglais BTS, Licence, maîtrise et MBA en commerce international | Nombreux voyages dans des pays anglophones | CE2, CM2 (Cycle 3) Milieu favorisé |
| PE3 | Féminin | Diplômée | Licence d'anglais | / | CE1 (cycle 2) Contexte social mixte |
| PE4 | Féminin | Amateur | Baccalauréat | / | CM1-CM2 Contexte social mixte |
| PE5 | Féminin | Experte et diplômée | Maîtrise LEA | Participation à un échange ERASMUS en Angleterre Stage de formation à l'étranger pour l'enseignement de la langue | CP (cycle 2) Contexte social mixte |

Nous avons réalisé les entretiens en fonction du niveau de classe et plus particulièrement au sein d'un même cycle afin de comparer les praxéologies des enseignants d'un même niveau, car les programmes de l'Éducation nationale réunissent les compétences à acquérir par cycle. Les professeurs des écoles ont donc été regroupés en fonction de leur cycle pour les entretiens. Au moment de la réalisation des entretiens, le CE2 appartenait encore au cycle 3.

Le corpus analysé se compose donc de données primaires, c'est-à-dire d'enregistrements vidéo de séances, d'entretiens d'autoconfrontation et d'alloconfrontation qui ont été retranscrits ainsi que de données secondaires, composées de synopsis détaillés en fonction des praxéologies des enseignants et des activités langagières préconisées par le CECRL.

■ **Le synopsis, transcriptions et la grille d'analyse**

Afin d'analyser nos séances, nous avons détaillé plusieurs tableaux synoptiques. Le synopsis est par conséquent l'outil qui nous a permis de déterminer des critères afin d'extraire des informations, d'analyser les transcriptions des séances et des entretiens cités auparavant.

Figure 1 - Exemple de tableau synoptique de séance de PE5

| <i>Temps</i> | <i>Organisation</i> | <i>Matériel</i> | <i>Observation</i> | | <i>Activités langagières</i> | <i>Type de tâche</i> | <i>Technique</i> | <i>Technologie</i> | <i>Théorie</i> |
|--------------|---------------------|--|--|-------------|------------------------------|--|---|---|----------------------------|
| 1 min | Collective | | Rituel | Enseignante | EOI | Débuter de la séance d'anglais | Dire good afternoon children et attendre que les élèves répondent good afternoon miss | Pour que les élèves comprennent que la séance d'anglais commence | Démarcation frontalière |
| 30 min | Collective | Feuilles photocopiées, crayons de couleur, ciseaux | Introduction de la séance et rattrapage par les élèves absents, structure what color is, et réactivation du savoir | Enseignante | CO | Faire colorier les vêtements aux élèves absents la séance précédente | Rappeler en français ce qui a été fait la séance d'avant Donner la consigne, faire distribuer les feuilles Faire dire les phrases aux autres élèves | Pour que les élèves rattrapent ce qui a été fait la séance précédente | S'entraîner pour rattraper |

Selon Christiane Blaser (2009), le synopsis (outil emprunté au Groupe romand d'analyse du français enseigné, le GRAFE) permet de « procéder à la reformulation et à la réduction des éléments retenus en fonction des objectifs de la recherche » (p.119).

Dans cette optique, nous avons réalisé, en relation avec notre objet d'étude, l'analyse des praxéologies des enseignants participant à la recherche en fonction des critères suivants : le temps (temps écoulé entre chaque étape d'enseignement), l'organisation (travail collectif, individuel, en binôme...), le matériel utilisé, les étapes de la séance, les activités langagières du CECRL, les praxéologies didactiques et langagières détaillées en types de tâche, les techniques, les technologies et les théories. Ces tableaux synoptiques ont été construits à partir des transcriptions des séances mais également à partir des transcriptions des passages des entretiens d'auto et d'alloconfrontation réalisés en audio. Enfin, pour nous aider à remplir les tableaux synoptiques, nous avons élaboré une grille d'analyse, réalisée à l'aide des ancrages théorique et institutionnel que nous avons développés dans nos parties précédentes. Les catégories de cette grille reposent sur la formation générale, dans la LVE enseignée du professeur des écoles, sur les praxéologies des enseignants en fonction des activités langagières du CECRL, le recours au français langue maternelle et au métalangage, les pratiques et les gestes didactiques de ceux-ci ainsi que la technologie et la théorie des enseignants et du didacticien (qui peuvent être différentes). Les transcriptions serviront d'outils d'analyse concernant la partie *praxis* (type de tâche et techniques) des praxéologies des enseignants et les entretiens serviront à renseigner la partie du *logos* (technologie, théorie).

4. Analyse et interprétation

L'analyse et l'interprétation des données recueillies nous renseignent sur l'utilisation de la langue maternelle et le recours au métalangage dans les praxéologies des professeurs des écoles pendant des séances de LVE par rapport aux activités langagières du CECRL et aux instructions officielles. Nous analyserons, dans un premier temps, les praxéologies des enseignants par cycle. En effet, nous le rappelons, les programmes de l'Éducation nationale séparent les progressions par cycle, afin de permettre aux enseignants d'adapter leur enseignement en fonction du niveau et de l'âge de leurs élèves. Par la suite, notre discussion portera sur une approche comparative générale (incluant la comparaison des praxéologies des enseignants amateurs, diplômés et experts) de toutes les praxéologies des professeurs des écoles participant à l'étude.

■ **Utilisation de la langue maternelle dans les praxéologies des enseignants à travers les activités langagières du CECRL**

● *Le cycle 2 : PE3 et PE5*

L'utilisation de la langue première par les enseignantes se réalise la plupart du temps dans l'activité langagière de compréhension de l'oral, le plus souvent pour expliquer une consigne. En nous appuyant sur les concepts de la TAD, et en particulier sur le bloc de praxis des praxéologies, nous remarquons que les deux enseignantes du cycle 2, PE3 (diplômée) et PE5 (experte) utilisent les mêmes techniques lorsqu'elles réalisent le type de tâche de donner les consignes. En effet, les consignes courtes sont données en anglais, leur technique est d'associer des gestes (ostensifs gestuels en TAD). Les consignes plus longues sont données en français ou traduites par les enseignantes pour favoriser la compréhension de leurs élèves. Dans ces deux extraits de séances, les enseignantes ont donc recours aux gestes, ostensifs gestuels en TAD, et/ou à la langue maternelle qui correspondent aux ostensifs discursifs.

PE5 : now listen you have to dress number one as I say ! (elle se pointe du doigt) so listen (elle montre son oreille) je le fais en même temps que vous! On s'occupe que de number one pour ce travail je le fais en même temps que vous comme ça à la fin on voit si c'est bon ! Ok ! alors number one is wearing yellow t-shirt, yellow t-shirt ! il faut le coller vous avez besoin de votre

colle là! yes a yellow t-shirt ! yes sur number one aller on le colle ! il faut les découper ! il fallait les découper les chaussures il fallait pas les laisser par deux !

PE3 : Bon vous vous souvenez donc du petit déjeuner anglais. Aujourd'hui (elle met son doigt sur sa bouche) be quiet ! On va travailler sur le petit déjeuner français. Alors dans le petit déjeuner français là c'est facile vous le connaissez tous, qu'est-ce qu'on a ? qu'est-ce qu'on trouve dans le petit déjeuner français ?

Dans ces deux extraits de transcriptions, nous notons que PE3 et PE5 ne s'interdisent pas le recours à la langue maternelle. Lors de leurs entretiens d'autoconfrontation, les théories (justification de la technologie en TAD) des deux enseignantes ont émergé. PE5 considère qu'elle l'utilise afin de réaliser un étayage pour aider ses élèves à accomplir la tâche ou à comprendre ce qu'on leur dit. Sa théorie repose sur les principes de la méthode CLIL (Content language integrated learning) ou EMILE (Enseignement de matière par l'intégration d'une langue étrangère) (Gravé-Rousseau, 2011), correspondant à des situations d'apprentissage ambivalent au sein desquelles une langue étrangère (L2) est vectrice de l'enseignement et de l'apprentissage de disciplines non linguistiques, dans laquelle elle a suivi une formation.

PE5 :[...] lors de ces formations ben j'ai appris des choses qui allaient à l'encontre de ce que j'avais appris à l'IUFM et notamment la plus grande différence on va dire que ça va être sur l'utilisation du français enfin de la langue maternelle on va dire plutôt alors est-ce que lorsque l'on est en train d'enseigner une langue étrangère on peut se permettre d'avoir recours à la langue maternelle euh dans cette méthode-là euh oui et c'est même conseillé...

PE3 considère, quant à elle, que le recours au français est indispensable à ses élèves car leur « jeune âge » serait un frein à leur compréhension. Sa théorie repose donc sur la maturité de ses élèves : C'est vrai que j'ai souvent tendance à traduire en français parce que je vois qu'ils ont du mal à suivre toute une séance en anglais particulièrement en cycle 2 enfin cycle 2 j'entends CE1...

Chacune des deux enseignantes a donc une théorie sur l'utilisation de la langue maternelle pendant les séances de LVE.

Durant les entretiens d'alloconfrontation, chacune d'entre elles, visionnant la vidéo de l'autre, revient sur l'utilisation du français pendant leurs séances. Cependant, PE3 considère que PE5 utilise beaucoup la langue française puis se ravise pendant la deuxième séance : *là par contre je remarque [...] qu'elle passe beaucoup plus par l'anglais que la séance précédente donc peut-être que comme c'est l'une des premières séances elle a fait elle a utilisé plus le français mais là c'est bien elle fait tout en anglais je vois...*

Nous notons donc que la théorie de PE3 fait référence aux instructions officielles qui préconisent de limiter le recours à la langue maternelle. Au niveau de la didactique des langues, la praxéologie de PE5 concernant la compréhension de l'oral, selon PE3, se situe donc dans la théorie de Susan Halliwell (1992) qui précise que les élèves doivent être en contact fréquent avec la langue cible. PE5 peut être alors considérée comme modérée selon la définition de Sabine Ehrhart (2002).

L'analyse comparative des praxéologies des enseignantes de cycle 2 révèle des similitudes quant à l'utilisation de la langue première en ce qui concerne les activités langagières du CECRL.

En effet, leurs praxéologies se rejoignent en ce qui concerne la compréhension de l'oral et le recours à la langue première. Elles se positionnent toutes deux dans l'alternance codique énoncée par Maria Causa (2002).

- *Le cycle 3 : PE1, PE2 et PE4*

En ce qui concerne l'utilisation de la langue maternelle de PE1, PE2, PE4 à travers les activités langagières, nous remarquons que les praxéologies de PE1 et PE4, « amateurs » se rejoignent. Si nous nous référons aux praxéologies des enseignantes de cycle 2, en ce qui concerne la compréhension de l'oral, les deux enseignants de cycle 3 (PE1 et PE4) réalisent le type de tâche d'associer des gestes (ostensifs gestuels et discursifs). En effet, il semble qu'ils ne s'autorisent pas le recours au français langue maternelle pendant les séances d'anglais, leur technique est donc d'utiliser des ostensifs gestuels et scripturaux (affichage, cartes images) afin de favoriser la compréhension de l'oral. Dans les séances de PE4, lorsque la séance d'anglais débute, il n'y a plus du tout de « français » parlé par l'enseignante, elle reprend seulement deux fois la parole en français dans une séance pour réprimander des élèves : *Continue tu sors ! Et tu changes de couleur déjà ! Don't cheat mask ! Go on it's great !*

De la même manière, PE1 (amateur) utilise le français pour réguler le comportement de ses élèves et donner certaines consignes longues : *behind the box euh Idrice vient ici come here please. Ok alors tu vas manipuler et tu vas leur demander where is the dog ? Ok attention ça tient pas trop bien. Vas-y. Allez. Hush [...] euh Amir tu te...non non non, non ! Tout le monde s'assoit correctement, croise les bras Salim tu lâches tout et on se reconcentre. Amina where is the dog?*

La théorie de PE4 se manifeste lors de son entretien d'autoconfrontation, quant à l'utilisation du français, en citant les travaux de Kathleen Julié (2014) : *elle dit qu'il faut qu'il y en ait un qui coche à chaque fois qu'il y en a un qui veut parler français.*

PE1 et PE4 suivent donc la demande institutionnelle concernant l'utilisation « minimale » de la langue maternelle en séance de LVE. La théorie de PE4 rejoint donc celle de Susan Halliwell (1992) qui avance que l'apprenant doit avoir un contact fréquent avec la langue cible.

À l'inverse des deux enseignants amateurs, la technique de PE2 (experte), quant à elle, repose sur le recours à la langue maternelle. La technologie qui justifie sa technique est de favoriser la compréhension de l'oral des élèves. En effet, pendant la séance avec sa classe de CM2, elle prend la parole en langue cible seulement pour corriger des phrases produites par les élèves et pour leur lire un texte. Pendant l'entretien d'alloconfrontation concernant la séance de PE4, elle affirme qu'elle n'hésiterait pas à reprendre la parole en français car les élèves semblent avoir des problèmes de compréhension de la consigne.

*PE4: Nicolas says to Adrien he has got, don't cheat ! He has got orange hair. So, Adrien *take his picture and color hair in orange okay? (En montrant avec le crayon orange et la partie du dessin à colorier) When Nicolas *finish Adrien says color his picture, okay?*

PE2 : là je le dirais en français moi je le dirais en français... a priori Adrien ne comprend pas donc (rires) pourquoi ne pas le dire en français...

La théorie de PE2 émerge donc, elle considère que le français peut permettre de rattraper les élèves comme « une bouée de secours » (Castelotti & Moore 2002).

PE4 estime, quant à elle que PE2 utilise énormément la langue maternelle pendant ses séances de LVE : *pour (dans le cadre d') une séance d'anglais ils parlent plus français que anglais et elle en vient même à traduire, donc ben, peut-être pour éviter ça, euh, des supports visuels ça aurait été bien.*

La technique de PE4 est donc d'avoir recours aux affichages et au matériel didactiques afin de ne pas utiliser la langue maternelle pendant une séance d'anglais. Elle se réfère donc aux ostensifs gestuels et scripturaux que PE2 pourrait utiliser pendant les séances de LVE.

PE4 : *y'a quand même beaucoup de français et je pense que, pour que, elle [...] ait pas besoin de donner les consignes en français il manque des supports.*

Nous remarquons donc, à travers l'analyse du corpus, que pour l'utilisation du français, les praxéologies sont différentes selon le type d'enseignants en ce qui concerne les activités langagières du CECRL.

■ **Métalangage dans les praxéologies des enseignants par rapport aux instructions officielles**

• *Le cycle 2 : PE3 et PE5*

Les réflexions métalinguistiques interviennent dans les séances, lorsque les praxéologies des enseignants se situent dans les instructions officielles, concernant le vocabulaire, la grammaire ou la phonologie.

Au niveau de la grammaire comme pour le vocabulaire, PE3 et PE5 s'autorisent un recours à la réflexion métalinguistique : leur technique est alors de comparer les structures grammaticales anglaises avec les structures grammaticales françaises en reprenant la parole en langue maternelle. Les deux enseignantes ont une bonne connaissance de la langue et estiment, à travers leurs théories, que dès que l'occasion se présente il convient d'expliquer aux élèves le fonctionnement de celle-ci comme préconisé dans les programmes. Leurs théories rejoignent donc celle de Frédéric Bablon (2004) et celle de Maria Causa (2002) concernant la mise en œuvre d'une stratégie contrastive.

La théorie de PE5 apparaît lors du visionnage d'un extrait de la deuxième séance de PE3.

Élève : Cake chocolate

PE3 : perdu toujours l'adjectif avant donc c'est chocolate cake c'est inversé par rapport à nous, chocolate cake

PE5 : là c'est pareil en CE1 ils apprennent à peine ce que c'est un adjectif en français. Donc du coup le fait de le voir [...] par rapport à l'histoire de la place qui est différente ça renforce leur connaissance en français je pense.

Selon PE5, les points grammaticaux faits pendant les séances de LVE permettent donc aux élèves de renforcer leurs compétences dans leur langue maternelle, tout en s'adaptant au niveau des élèves (Cicurel, 1985). Pendant les séances, de nombreuses structures sont abordées et les techniques des deux enseignantes se rejoignent à nouveau. En effet, elles utilisent toutes les deux la technique de recourir à la langue maternelle pour expliquer des règles grammaticales. PE3 et PE5 se rencontrent donc sur leur technique d'introduction des points grammaticaux. De plus, elles effectuent les types de tâche de donner la place de l'adjectif et le pluriel en anglais. Le pluriel des mots anglais est également abordé au niveau de la phonologie. Ce qui permet également aux enseignants de montrer aux élèves les différences culturelles qui existent à travers la comparaison du fonctionnement des deux langues.

PE5 : encore petite différence culturelle en anglais on prononce le s du pluriel alors qu'en français non.

PE5 accomplit le type de tâche d'aborder le pluriel à travers les mots de vocabulaire *trousers* et *shoes*. Pour PE3, il s'agit du mot *sausages*.

Dans ce cas, il existe donc une similitude dans la praxéologie de PE3 et celle de PE5.

PE5 pousse la réflexion métalinguistique de ses élèves plus loin et accomplit le type de tâche d'introduire les formes verbales au singulier et au pluriel *is* et *are*.

- *Le cycle 3 : PE1, PE2 et PE4*

Concernant la grammaire, elle occupe une place très importante dans la praxéologie de PE2 qui est considérée comme experte pour cette recherche. Elle réalise le type de tâche d'expliquer les règles grammaticales, sa technique est alors de reprendre la parole en français. Elle favorise une réflexion métalinguistique de la part de ses élèves que ce soit avec les élèves de CE2 ou de CM2. PE1 et PE4 (amateurs) effectuent aussi le type de tâche de corriger leurs élèves lorsqu'ils n'utilisent pas correctement une structure, leur technique est de faire répéter la structure aux élèves jusqu'à ce que qu'elle soit répétée de manière acceptable. Cependant, ils ne se permettent pas le recours au français qui est pourtant préconisé par les programmes en cycle 3, pour expliquer une règle grammaticale. PE1 le justifie par rapport à ses élèves qui évoluent en réseau d'éducation prioritaire : *[...] de revenir à la grammaire euh j'en suis pas là dans ma classe, dans la maîtrise avec le groupe que j'ai ici en ZEP*

Le manque de connaissance de la langue des deux enseignants « amateurs » ne leur permet pas de justifier les règles. Tous deux estiment avoir des lacunes dans la connaissance de la langue. La théorie de PE4 à ce sujet est la suivante : *[...] d'un point de vue purement personnel, ça va être des difficultés linguistiques. Je veux dire c'est sûr que je maîtrise pas assez l'anglais pour me sentir à l'aise dans une séance néanmoins [...] je pense que j'ai un bon niveau A1.*

Nous notons donc que les praxéologies liées aux instructions officielles ne peuvent pas être similaires concernant les points de programmes à aborder lorsqu'il s'agit de justifier des éléments de grammaire. Néanmoins, PE4 (amateur) trouve utile de reprendre la parole en français pour expliquer une règle grammaticale même si elle ne le fait pas pendant les deux séances filmées. En ce qui concerne les praxéologies liées aux instructions officielles et aux programmes, nous remarquons que les praxéologies des enseignants divergent concernant la grammaire.

- **Synthèse des analyses comparatives des enseignants selon leur niveau de classe et de langue (PE1, PE2, PE3, PE4, PE5)**

Lors de cette analyse, nous avons noté des similitudes et des différences dans les praxéologies des différents types d'enseignants. Tout d'abord, en ce qui concerne les activités langagières du CECRL, nous remarquons que le recours au français langue maternelle est utilisé comme technique par PE2 (experte), PE3 (diplômée) et PE5 (experte), afin de favoriser la compréhension des élèves. En effet, nous notons que les praxéologies de PE3 et PE5, diplômée et experte se rejoignent, en pratique et en théorie en ce qui concerne le recours à la langue première. Des différences apparaissent cependant dans les praxéologies des enseignants de cycle 3. Les deux enseignants « amateurs » ne reprennent quasiment pas la parole en français pour favoriser la compréhension de l'oral. En effet, tous deux utilisent des ostensifs gestuels ou scripturaux dans leur technique.

Nous notons enfin que les enseignants diplômés ou experts favorisent une réflexion métalinguistique chez leurs élèves en revenant sur des points grammaticaux et en expliquant le fonctionnement de la langue anglaise à leurs élèves. Leur technique est de reprendre la parole en français et de faire comparer les structures de la langue anglaise avec celles de la langue française. PE3 et PE5 ont donc recours à cette technique. Il en est de même pour PE2. PE1 et PE4 quant à eux ne font aucun point grammatical pendant leurs séances et ne reprennent pratiquement pas la parole en français (voire jamais pour PE4). Nous constatons donc que par rapport aux programmes, les praxéologies des enseignants diffèrent. Le manque de connaissance de langue des enseignants « amateurs » ne leur permet pas de revenir sur les structures grammaticales et de les expliquer. De plus, les élèves n'ont donc aucune réflexion métalinguistique concernant les deux langues. De plus, PE1 enseigne en REP+. Le français n'est pas la langue maternelle de tous les élèves dans sa classe, elle reste néanmoins la langue scolaire.

Conclusion

Cette recherche comprend des limites, car elle a été effectuée sur cinq enseignants et sur dix séances de langues vivantes filmées. Elle ne peut donc être généralisée. Nous rappelons que notre problématique porte sur le recours au français langue maternelle par les professeurs des écoles pendant des séances de langues vivantes étrangères à l'école.

Pour répondre aux questions que nous nous posons : les professeurs des écoles ont-ils recours à la langue maternelle dans leurs praxéologies qu'ils soient experts, diplômés ou « amateurs » pendant des séances de LVE ? Les professeurs « amateurs » y ont-ils plus recours que les professeurs experts ou diplômés ?

Dans un premier temps, dans l'activité de compréhension de l'oral du CECRL, nous pouvons conclure que les praxéologies sont différentes selon le type de professeurs des écoles que nous avons défini pour cette recherche. En effet, les enseignants experts et diplômés utilisent souvent la technique de recourir au français langue maternelle pour expliquer une consigne, pour faciliter la compréhension de l'oral alors que les professeurs « amateurs » l'utilisent très rarement, voire jamais. De plus, à travers l'analyse des séances, nous remarquons que, par rapport aux programmes, les praxéologies des enseignants diffèrent et ce en raison du manque de connaissance de la langue des enseignants « amateurs » qui ne leur permet pas de revenir sur les structures grammaticales et de les expliquer. Les élèves n'ont donc aucune réflexion métalinguistique concernant les deux langues.

Nous pouvons donc conclure que, pour le corpus concerné, les recours à la langue maternelle se retrouvent dans les praxéologies des enseignants experts et diplômés alors qu'ils sont quasiment absents des praxéologies des professeurs « amateurs ».

Références

AUDIN Line (2004), « Apprentissage d'une langue étrangère et français, pour une dialectique métalinguistique pertinente dès le cycle 3 », *Repères*, n°29/2004, p.65.

BABLON Frédéric (2004), *Enseigner une langue étrangère à l'école*, Paris, Hachette éducation.

BLASER Christiane (2009), « Le synopsis : un outil méthodologique pour comprendre la pratique des enseignants », *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, vol.12, n°1, p.117-129.

CONSEIL DE L'EUROPE (2001), *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*, Paris, Édition Didier.

CASTELLOTTI Véronique & MOORE Danièle (2002), « Représentations sociales des langues et des enseignements. Étude de référence pour le guide pour le développement de politiques linguistiques-éducatives en Europe », Strasbourg, Conseil de l'Europe, Conseil pour la coopération culturelle.

CAUSA Maria (2002), *L'alternance codique dans l'enseignement d'une langue étrangère : stratégies d'enseignements bilingues et transmission des savoirs en langue étrangère*, Bern, Peter Lang.

CHEVALLARD Yves (1985-1991), *La transposition didactique, du savoir savant au savoir enseigné*, Grenoble, La pensée sauvage éditions.

CHEVALLARD Yves (1998), « Analyse des pratiques enseignantes et didactique des mathématiques : l'approche anthropologique », dans *Analyse des pratiques enseignantes et didactique des mathématiques*, Actes de colloque de l'université d'été, Clermont-Ferrand, Institut de recherche sur l'enseignement des mathématiques (IREM), p.91-120.

CHEVALLARD Yves (2007), « Passé et présent de la TAD » dans *Sociedad, Escuela y Matemáticas : actes de congrès*, Jaén, publications de l'Université de Jaén, p.705-746.

CHEVALLARD Yves (2007), *Le développement actuel de la TAD : pistes et Jalons*, Document non publié, Université de Paris 7.

CHEVALLARD Yves (2009-2010), *Cours de didactique fondamentale de licence*, Document non publié, Université de Provence.

CICUREL Francine (1985), *Parole sur parole ou le métalangage en classe de langue*, Paris, Clé international.

CLOT Yves, FAÏTA Daniel, FERNANDEZ Gabriel & SCHELLER Livia (2000), « Entretiens en autoconfrontation croisée : une méthode en clinique de l'activité », *Pistes*, n°2, p.1-7.

CUQ Jean-Pierre & GRUCA Isabelle (2005), *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, Grenoble, Presse universitaire de Grenoble.

DEYRICH Marie-Christine (2007), *Enseigner les langues à l'école*, Paris, Éditions Ellipses.

EHRHART Sabine (2002), « L'alternance codique dans le cours de langue : le rôle de l'enseignant dans l'interaction des élèves-Synthèse à partir d'énoncés recueillis dans les écoles primaires de la Sarre », dans *Second International Symposium on Bilingualism / Segundo Simposio Internacional sobre o Bilingüismo*, Galicia, Service de Publications de l'Université de Vigo (Espagne), CD-Rom.

FALZON Pierre & MOLLO Vanina (2004), « Auto and allo-confrontation as tools for reflective activities », *Applied ergonomics*, n°35, p.531-540.

GRAVÉ-ROUSSEAU Guillaume (2011), « L'EMILE d'hier à aujourd'hui : une mise en perspective de l'apprentissage d'une discipline en langue étrangère », En ligne <http://www.emilangues.education.fr>

HALLIWELL Susan (1992), *Teaching english in the primary school*, Londres, Longman.

JULIÉ Kathleen & PEROT Laurent (2014), *Enseigner l'anglais*, Paris, Hachette Éducation.

LEUTENEGGER Francia (2000), « Construction d'une "clinique" pour le didactique, une étude temporelle pour l'enseignement », *Recherches en didactiques des mathématiques*, vol.20, n°2, p.209-250.

MOORE Danièle (1996), « Bouées transcodiques en situation immersive, ou comment interagir avec deux langues quand on apprend une langue étrangère à l'école », *Acquisition et interaction en langue étrangère*, n°7, p.95-121.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE, Bulletin officiel hors-série, n°1 du 5 janvier 2012.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE, Bulletin officiel spécial du 26 novembre 2015.

REUTER Yves, COHEN-AZRIA Cora, DAUNAY Bertrand, DELCAMBRE Isabelle & LAHANIER-REUTER Dominique (2007), *Dictionnaires des concepts fondamentaux des didactiques*, De boeck, Bruxelles.

SCHUBAUER-LEONI Maria-Luisa & LEUTENEGGER Francia (2002), « Expliquer et comprendre dans une approche clinique/expérimentale du didactique ordinaire », dans Madelon Saada-Robert et al., *Expliquer et comprendre dans une approche clinique*, Genève, De boeck Supérieur.

TARDIEU Claire (2006), *Se former pour enseigner les langues à l'école primaire : le cas de l'anglais*, Paris, Ellipses marketing.

TRETOLA Jessyca (2015), *Conditions et contraintes dans l'enseignement d'une langue vivante étrangère à l'école*, Thèse de doctorat, Aix-Marseille Université.

www.emilangues.education.fr