

Le travail de l'enseignant en lve a l'Ecole Primaire eclaire par la didactique comparee

Jocelyne Accardi

IUFM d'Aix-Marseille

Emily Gaulier

Université de Provence

Cette communication vise à éclairer le travail du professeur lorsqu'il enseigne l'anglais langue vivante étrangère (LVE), en France à l'école primaire. Nous tentons de comparer les différentes pratiques d'enseignement de quatre professeurs. Notre hypothèse est qu'elles varient d'un enseignant à l'autre en fonction de leur utilisation plus ou moins importante de la langue maternelle (LM) dans le cours de LVE et les choix divers réalisés pour transmettre le savoir enseigné. Ces variations résultent de transpositions didactiques différentes et variées de la parole des maîtres selon leur formation, leur maîtrise de la LVE, et les approches distinctes qu'ils ont du savoir enseigné, etc.

Bref parcours diachronique des LVE

L'histoire de l'enseignement des LVE, en France, à partir des travaux de C. Puren (1988) permet de mettre en dialogue la place de la LM et de la LVE et de comparer l'approche des savoirs enseignés en LVE.

Dans la méthodologie traditionnelle, le français occupe une place importante car l'élève doit traduire du français vers la LVE lors du thème et passer de la LVE au français pour la version. Les savoirs enseignés, règles de grammaire et listes de mots sont à apprendre par cœur. La suprématie du français disparaît dans la méthodologie directe. Les structures sont apprises de façon naturaliste. Le vocabulaire de la vie de tous les jours mémorisé par répétition n'est jamais traduit mais compris grâce aux objets, schémas, gestes, mimiques, images. Le français réapparaît en demi-teinte dans la méthodologie active et seule la traduction des mots difficiles est tolérée. L'apprentissage raisonné des structures s'associe aux répétitions des exemples. La méthodologie audiovisuelle rejette complètement le français interdisant la traduction. La compréhension est aidée par les diapositives pour un vocabulaire limité aux structures apprises par répétitions intensives. A cela s'ajoute l'intérêt pour la prononciation qui résulte des progrès scientifiques de la phonétique et de la technique (le magnétophone). L'approche notionnelle-fonctionnelle autorise la traduction de mots en LM. La grammaire étudiée dans une approche raisonnée répond, comme le vocabulaire, aux besoins de l'apprenant.

Ce n'est qu'après la recherche de Puren de 1988 sur l'histoire des méthodologies, qu'apparaît la perspective actionnelle du CECRL. Elle se fonde sur la tâche et son évaluation pour inscrire l'apprenant dans une échelle de niveaux. Retenue aujourd'hui par les Instructions Officielles (IO), elle ne donne aucune directive sur la place de la LM ni sur l'enseignement des savoirs.

Ce bref parcours diachronique des méthodologies des LVE, en France, permet déjà de constater la diversité et les variations dans la place de la LVE, du FLM et des contenus phonologique lexicaux et grammaticaux, au fil du temps.

Ancrage théorique

Cette recherche s'appuie sur la notion de transposition didactique d'Y. Chevallard (1985/1991) qui amorce sa théorie de l'anthropologie didactique (Y. Chevallard, 1997). La transposition didactique montre que le savoir initial mathématique élaboré par une communauté savante subit un double processus de transformation avant d'arriver en classe. Partant du savoir savant, une première transformation apparaît dans le savoir à enseigner à travers les IO et les manuels scolaires. Un deuxième processus transforme ensuite le savoir à enseigner en savoir enseigné à travers la parole du maître en classe.

Elle s'appuie aussi sur les travaux de J. Accardi (2001) qui, s'affiliant au concept de transposition didactique, montre qu'en LVE, les savoirs de référence sont nombreux et variés et ne se limitent pas au savoir savant comme en mathématiques. La LVE renferme des savoirs savants repérables dans les normes langagières (savoirs sur la langue objet, la langue outils, la langue de communication), les normes culturelles (savoirs littéraires, artistiques, anthropologiques de la vie quotidienne) et les normes scientifiques (de la linguistique générale, des sciences humaines, et des sciences sociales). A ces savoirs savants s'ajoutent des normes expertes issues de pratiques externes à la classe (de spécialités, spécifiques liées aux métiers, conversationnelles externes, artistiques) et de pratiques internes à la classe (pédagogiques, didactiques, d'évaluation). Cette multiplicité de savoirs savants et de pratiques transposées a été repérée dans des manuels scolaires, pour la première étape de transformation de la chaîne, qui sont le résultat de choix de savoirs et de pratiques de référence multiples et divers retenus par leurs concepteurs. Aujourd'hui, il s'agit, pour nous, de vérifier la validité de la multiplicité des transpositions didactiques dans la deuxième étape de la chaîne, pour le savoir enseigné dans la classe, selon des choix d'enseignement faits par les professeurs.

Les travaux des didacticiens parlent de la LM en cours de LVE. Pour S. Halliwell (1995), la langue cible est préconisée pour faire cours, car c'est faire une LVE «pour de vrai», c'est augmenter le contact avec la LVE apprise. Pour Blondin C., Candelier, M. et Edelenbos, P. (1998), la LM lors d'activités quotidiennes et fonctionnelles est à éviter sauf lors d'explications poussées sur de phénomènes d'utilisation de la langue cible. V. Castellotti (2001) considère la LM comme un frein à l'apprentissage d'une autre langue : si elle peut être une aide de départ pour l'apprentissage des LVE, c'est aussi «un mal vers lequel on est irrésistiblement attiré mais qu'il convient de combattre fermement si l'on veut progresser». Claire Tardieu (2006) déconseille de ponctuer la leçon d'anglais de remarques en français mais plutôt de consacrer une dizaine de minutes en fin de séance pour permettre aux élèves d'avoir une réflexion sur les différences ou les similitudes qui existent entre le français et l'anglais, au niveau phonologique, syntaxique et culturel. Ainsi, pour les didacticiens des LVE la langue maternelle est à éviter, même si son recours semble parfois inévitable.

Choix méthodologiques

Cette recherche sur l'analyse de l'agir professionnel réalisée à partir d'une méthodologie clinique s'appuie sur une étude de cas portant sur quatre professeurs (trois femmes et un homme) observés et filmés lors de leur cours d'anglais dans des classes différentes à l'école primaire. Nous avons choisi deux classes de CE1 (élèves de 7-8 ans) et deux classes de CM2 (élève de 10-11ans) pour comparer des cycles d'enseignement et des niveaux différents.

A la transcription du film de ces cours s'ajoute celle de deux entretiens réalisés avec chaque professeur avant et après leurs cours. Ceux-ci nous ont permis de comparer les propos énoncés par chaque enseignant sur sa pratique filmée pendant la classe d'anglais. Une seconde comparaison a

été possible grâce à la grille d'analyse construite à partir de catégories permettant de confronter les pratiques des professeurs filmés et de les croiser avec leurs entretiens. Cette grille d'analyse a été construite à partir de catégories et sous catégories choisies afin d'avoir des informations sur les modalités de formation et l'ancienneté des enseignants en anglais ; les pratiques organisationnelles: la fiche de préparation et les phases du déroulement de la séance, la durée; les contenus de savoirs: phonologiques, lexicaux, syntaxiques et culturels ; la place des deux langues: le temps de parole en LM et en LVE des professeurs, le but et le moment des interventions.

Analyse et interprétation du corpus

La grille d'analyse remplie à partir des entretiens réalisés avec les professeurs filmés nous ont permis de les situer selon leur formation et leur ancienneté dans l'enseignement de l'anglais: P1 professeure en CE1 l'enseigne depuis quatre ans, P2, professeure en CM2, intervient depuis quatre ans dans sa classe et au CE1 (par échange de service), P3 professeure de CM2 forme en anglais depuis trois ans et P4, professeur de CM2 assure ses cours depuis deux ans. L'analyse et l'interprétation du corpus visent à étudier la place accordée à l'anglais, au français LM et les savoirs enseignés dans les cours de LVE à l'école.

L'anglais en cours de LVE et son approche pour l'enseigner

Remarquons tout d'abord, qu'aucun de ces enseignants n'a suivi de cursus universitaire d'anglais pour en devenir spécialiste. Leur niveau acquis dans cette langue résulte de l'enseignement qu'ils ont reçu pendant leurs études secondaires. Trois enseignants sur quatre (P1, P2 et P4) ont participé à des stages d'anglais de quinze jours dans le cadre de la formation continue, après quoi ils ont commencé à enseigner cette langue à l'école. P3 n'a suivi aucun stage de formation continue en anglais mais a observé des cours animés par des intervenants dans sa classe. De plus, le niveau d'anglais diffère d'un enseignant à l'autre, révélant des «rapport au savoir» anglais différents. En effet, P1 et P3 tentent de parler toujours en anglais¹ pour donner des consignes concises, pour gérer la classe, pour féliciter les élèves.

- P1: *Now look. Close your eyes. [...]*
- P1: *Well, open your eyes! Who is missing? Who is missing, Chris?*
- Chris: *Mother.*
- P1: *Very good.*

Mais, malgré tous les efforts de P3 pour parler le plus possible en anglais, son manque de maîtrise l'amène à éprouver une certaine souffrance face à ses limites. Regrets que P3 exprime dans l'entretien post séquence:

- P3 « [...] j'aimerais m'adresser à eux qu'en anglais et là je suis coincée parce que je ne sais pas tout dire [...] ce que je regrette le plus. Ne pas arriver à faire un cours en anglais où il n'y ait que des paroles en anglais».
- P2 parle anglais² pendant les rituels quotidiens du début de séance et de la phase de rebrassage où les noms d'aliments réactivés sont répétés en listes sans contexte à partir de cartes-images.
- P2: *Raise your hand!* (elle affiche une image de banane) *banana. Repeat.*
- C: *Banana.*

Mais cette place est considérablement réduite, dans la phrase d'entraînement ludique, parce que la préparation et le déroulement du jeu Bingo sont trop complexes, à gérer, pour P3 en anglais (cf. voir ses propos dans la partie sur la LM). Quant à P4, il parle anglais 5 minutes dans un cours d'1 heure 15 minutes et utilise un CD pour donner le bon modèle de la LVE, le reste du temps. Ses énoncés en anglais se limitent au dialogue professeur / élèves pour faire manipuler les structures à mémoriser.

¹P1 parle anglais 40 sur 42 minutes de cours et P3 parle anglais 45 sur 50 minutes de cours.

²P2 parle pendant 29 sur 40 minutes que dure son cours

Cette approche descriptive du comportement des enseignants montre qu'un même cursus scolaire de sept ans d'anglais dans le Secondaire, ne les place pas tous dans le même «rapport au savoir» pour l'anglais. En classe, ils sont confrontés à leurs propres connaissances linguistiques quelle que soit la formation linguistique et didactique reçue en stage (pour P1, P2 et P4) ou l'observation d'un assistant (pour P3). La conséquence en est que les trois enseignantes (P1, P2 et P3) s'autorisent un temps de parole en anglais qui varie de 29 minutes minimum à 45 minutes pour des séances de 40 à 50 minutes. P4 limite ce temps de parole à 5 minutes dans un cours de 1 heure 15 minutes car il est en difficulté linguistique.

- P4 : « [...] en tant qu'enseignant, le fait d'enseigner l'anglais c'est quand même un peu un saut dans le vide, [...] c'est très difficile, [...] d'enseigner quelque chose que soi-même on ne possède pas ».

En général La LVE est employée pour introduire les savoirs à l'ordre du jour, les consignes brèves et féliciter ou encourager les élèves. Mais, quand les enseignants optent pour l'anglais, ils s'y tiennent pour tous types de discours, avec cependant des variations repérables quant à sa place, sa durée, la visée des énoncés, etc.

Quel que soit leur degré d'aisance en anglais, tous ces enseignants respectent l'injonction ministérielle de l'enseigner. Ils assument cette responsabilité avec leurs propres caractéristiques relatives à ce savoir, leur personnalité, leurs expériences, leur vécu, leurs parcours culturels, leurs voyages, leur idéologie, etc. Autant d'éléments qui modèlent leur « savoir enseigné » anglais sous des formes variées et multiples. Mais qu'en est-il en LM, ces variations se retrouvent-elles ?

La langue maternelle en cours de LVE

L'analyse faite sur le «rapport au savoir» anglais est-elle en corrélation avec la place du français langue maternelle? Que révèlent les cours observés? On voit que P1 parle très peu en français (2 minutes) alors qu'elle parle beaucoup en anglais (cf. paragraphe précédent). Ainsi, elle utilise la LM pour:

- demander à un élève de parler plus fort afin d'être entendu dans le film: «*Plus fort sinon on ne va pas t'entendre à la caméra*»
- confirmer la traduction d'un mot déjà rencontré par les élèves dans une séquence antérieure. P3, très à l'aise en cours d'anglais parle français pendant 5 minutes sur les 50 du cours pour:
- compléter une consigne: «*Alors regardez bien. Choisissez quelqu'un*»
- évaluer et commenter la prestation des élèves lors des saynètes: «*Qu'est-ce que vous en pensez?*» «*ça mériterait un peu plus de punch à la fin hein, les garçons?*» P2 parle français 11 minutes, pour énoncer la consigne d'élaboration de la grille du «bingo» et sa gestion difficile qu'elle avait anticipée dans l'entretien antérieur à la séance: P2: «*Là, moi je pense que la difficulté va être sur le bingo [...] quand ils vont compléter le bingo ça va aller [...] mais quand je vais leur demander [...] de cocher, [...] il va y avoir beaucoup de bingo alors que, alors qu'en fait ils l'ont pas. [...] c'est difficile à gérer, [...]*».

P4 a recours majoritairement à la LM (cf. paragraphe précédent) surtout dans le premier quart d'heure parlé uniquement en français. Par ailleurs, cet enseignant utilise le français pour gérer la discipline, les consignes, le travail, les corrections et les dialogues professeur / élèves.

L'emploi de la LM est inversement proportionnel à celui de la LVE. Le français semble compenser le manque de maîtrise en anglais. La LM a une fonction d'aide et de refuge en cours. Elle permet à l'enseignant de garder le pouvoir même quand il ne maîtrise pas suffisamment le savoir. La corrélation entre ces deux langues semble confirmée car lorsque la langue maternelle est peu employée, l'enseignant parle beaucoup en anglais.

L'analyse du corpus permet de constater que la LVE et la LM ne sont pas utilisées de la même façon par les enseignants qui choisissent eux-mêmes les usages variés qui sont faits dans la façon d'enseigner. Elle souligne l'existence de variations multiples et diverses des transpositions didactiques qui résulteraient du degré de maîtrise obtenu en anglais après un cursus scolaire similaire, de la personnalité des enseignants, de leur image de soi, de leurs expériences, de leur culture personnelle, des voyages, etc. Autant d'éléments qui produisent diversité et richesse dans les transpositions didactiques mises à jour dans les savoirs enseignés à partir des l'utilisation de la LVE et de la LM à travers la «parole du maître» en cours d'anglais.

Les savoirs enseignés en cours de LVE

Si les savoirs enseignés dans les séances observées s'inscrivent dans les IO de 2007 et 2008, pour autant, la parité entre les professeurs n'est pas de mise dans leur enseignement.

La phonologie est abordée différemment par les enseignants. P1 s'appuie sur l'imprégnation globale et contextualisée à partir de deux écoutes d'une chanson. Après quoi, les élèves doivent parvenir à reproduire les mots collectivement. Pour les aider, P1 montre la position de la langue entre les dents pour bien prononcer «*th*».

- P1: *Well, you listen. Mother.*
- La classe: *Mother.*
- P1: *Look. Mother* (elle insiste sur le «*th*»).
- La Classe: *Mother.*
- P1: *The teeth with the tongue. Ok? Mother.* (Elle montre sa langue contre ses dents).

P2 réactive le vocabulaire par des répétitions sans contexte d'une liste de mots et corrige la prononciation en insistant sur l'écoute du phonème à prononcer et sur la répétition individuelle de chaque élève:

- Elève: *It's chocolate.*
- P2: *Chocolate, repeat.*
- Elève: *Chocolate.*
- P2: *Listen! Chocolate* (son «*cho*»), *no! Chocolate* (son «*tcho*»).
- Elève: *Chocolate.*
- P2: *Yes, good.*

La phonologie est abordée par P3 de façon très succincte et sans insistance aucune à travers le lexique et la syntaxique. Quant à P4 craignant de mal prononcer, il refuse de proposer un mauvais modèle et de répéter:

- E: *Vous pouvez répéter la question s'il vous plait?*
- P4: *Moi je ne répète rien c'est le poste.* (Il met le lecteur de CD en marche). *C'est la prononciation qui m'intéresse.*

Le lexique est travaillé à partir des thèmes de la vie quotidienne ou de la personne dans les quatre séances. Contrairement à la phonologie absente de la fiche de préparation sauf pour P2, le lexique et la syntaxe à enseigner y sont précisés comme des objectifs de séances pour P1, P2 et P4. Si P3 ne les mentionne pas comme objectif, c'est qu'il s'agit d'une séance de révision.

Pour faire comprendre le lexique et la structure, P1, P2 et P3 utilisent des auxiliaires pédagogiques : cartes-images et affiches afin de faciliter la compréhension. P4 se situe dans la recherche de compréhension du sens global. Il veut la vérifier par le classement chronologique de quatre histoires sous forme de bande dessinée après écoute du CD.

- P4: *«Alors vous allez voir trois situations différentes. On raconte une petite histoire à chaque fois. Pour vous aider à comprendre l'histoire je vais vous distribuer des petites BD avec*

chaque fois des dessins. Sauf que ça n'est pas dans le même ordre que ce que vous allez entendre.»

Les techniques varient aussi. L'écoute et la répétition de chansons sont préférées par P1, P2, P3. La répétition pour apprendre le lexique et les structures est privilégiée par tous avec des divergences en quantité et en genre. Le jeu de question / réponse est toujours présent même quand des jeux plus divertissants sont proposés: P1 met en place un jeu de *Kim*, P4 un *Simon says*, P1 et P2 organisent un *Bingo* et P3 opte pour un jeu de rôles. Toutes ces activités ludiques introduisent une grammaire inductive et implicite à partir des structures à mémoriser.

Les enseignants n'abordent pas la culture lors des séances observées, mais tous disent la proposer tout au long de l'année, en français avec des supports variés: informatique, vidéo...

La phonologie, le lexique et les structures, la culture sont abordés avec des auxiliaires pédagogiques divers (cartes-images, affiches, CD, vidéo, informatique), avec des techniques variées (écoute, répétition, mise en ordre, etc.) et des supports différents (jeux, chansons, histoire), etc. diversifiant les transpositions didactiques.

Conclusion

Il semble indispensable de souligner que la mise en place de cette recherche a été rendue particulièrement difficile par les nombreuses autorisations administratives incontournables de l'inspection de l'Education Nationale, des directeurs des écoles, des professeurs (acceptant d'être filmés en cours et de réaliser des entretiens hors temps scolaire) ainsi que des parents d'élèves (pour filmer leurs enfants en classe). Tous ces obstacles difficiles à franchir ont limité considérablement l'étendue de cette recherche. En effet, le nombre d'études de cas d'enseignants et de langues LVE, devrait être multiplié quantitativement et sans doute élargi à d'autres pays (où le français serait la LVE) pour multiplier les exemples de comportements dans un même contexte de cours, ainsi que les variations de transpositions afin de rendre les résultats plus significatifs et exploitables pour la formation des enseignants. Cette recherche se veut donc une première approche de la question traitée. D'autres dans l'avenir pourront confirmer, nous l'espérons, les résultats obtenus.

En effet, cette recherche sur l'analyse du travail des enseignants révèle la présence de plusieurs variations dans leurs pratiques et montre que la LVE et la LM, qui sont corollaires, diffèrent quant à leur utilisation et les choix réalisés pour la transmission des savoirs enseignés. Cette recherche valide, ainsi, dans la mesure des limites évoquées ci-dessus, nos hypothèses sur la place et le rôle de la LM en cours de LVE en montrant que ces deux langues co-habitent de façons diverses et variées, dans les activités mises en place, l'énoncé des consignes, les mots ou phases difficiles à expliciter, la gestion de la classe, discipline, etc. Elle met en lumière, à partir de l'étude du travail du professeur dans différentes classes, la construction d'une variété de transpositions didactiques pour les savoirs enseignés dans la parole des maîtres selon leur formation, leur maîtrise de la LVE, leurs expériences professionnelles et personnelles, leur culture, etc.

Cette recherche confirme une fois de plus / donne un nouvel exemple la validité du modèle de référence en didactique des langues conçu par Accardi (2001) qui portait sur la pluralité possible des transpositions du savoir à enseigner, en s'appuyant sur l'étude de manuels scolaire, se situant dans la première étape du processus transpositif. Prolongeant cette investigation, elle la valide, en s'intéressant cette fois à la deuxième étape de la transposition, où elle montre que le savoir enseigné à travers la parole du maître donne lieu à de multiples transpositions didactiques dans la classe.

Bibliographie

Accardi, J. (2001). *La référence en didactique des LVE: Le cas de l'espagnol*. Villeneuve d'Ascq : Presses Universitaires du Septentrion.

Blondin, C., Candelier, M., Edelenbos, P., Johnstone, R., Kubanek-German, A. & Taeschner, T. (1998). *Les langues étrangères dès l'école maternelle ou primaire*. Paris Bruxelles : De Boeck Université.

Castellotti, V. (2001). *La langue maternelle en classe de langue étrangère*. Paris : Clé international.

Chevallard, Y. 1985. (rééd. 1991). *La transposition didactique*. Grenoble : La pensée sauvage.

Halliwell, S. (1995). *Enseigner l'anglais à l'école primaire*. Paris : Longman Pearson Education.

Puren, C. (1988). *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*. Paris : Clé International.

Tardieu, C. (2006). *Se former pour enseigner les langues à l'école primaire. Le cas de l'anglais*. Paris : Ellipses.