

Doctorat de l'Université de Toulouse

préparé à l'Université Toulouse - Jean Jaurès

Les pratiques de formateur.rice.s en didactique des langues-
cultures pour l'école primaire en France.
Deux objets de formation contrastés : la prononciation et le drama

Thèse présentée et soutenue, le 14 juin 2024 par
Christophe BEAUFILS

École doctorale

CLESCO - Comportement, Langage, Éducation, Socialisation, Cognition

Spécialité

Sciences du langage

Unité de recherche

CLLE - Unité Cognition, Langues, Langage, Ergonomie

Thèse dirigée par

Claudine GARCIA-DEBANC

Composition du jury

Mme Joëlle ADEN, Présidente, Université de Paris-Est Créteil

Mme Dominique MACAIRE, Rapporteuse, Université de Lorraine

Mme Sandrine AEBY-DAGHÉ, Rapporteuse, Université de Genève

M. Dominique BROUSSAL, Examineur, Université de Toulouse - Jean Jaurès

Mme Chantal DOMPMARTIN, Examinatrice, Université de Toulouse - Jean Jaurès

Mme Claudine GARCIA-DEBANC, Directrice de thèse, Université de Toulouse - Jean Jaurès



Université Toulouse - Jean Jaurès
Laboratoire CLLE UMR 5263

THÈSE

Pour obtenir le grade de
DOCTEUR DE L'UNIVERSITÉ
Spécialité : Sciences du langage

Les pratiques de formateur·rice·s en didactique
des langues-**cultures pour l'école primaire en**
France – Deux objets de formation contrastés :
la prononciation et le *drama*

BEAUFILS Christophe

Présentée et soutenue publiquement

Le 14 juin 2024

Directrice de Recherche

Claudine GARCIA-DEBANC, Professeure émérite

JURY

Mme Joëlle ADEN, Présidente du jury, Université Paris-Est Créteil

Mme Dominique MACAIRE, Rapporteuse, Université de Lorraine

Mme Sandrine AEBY-DAGHÉ, Rapporteuse, Université de Genève

M. Dominique BROUSSAL, Examineur, Université de Toulouse-Jean Jaurès

Mme Chantal DOMPMARTIN, Examinatrice, Université de Toulouse-Jean Jaurès

Mme Claudine GARCIA-DEBANC, Directrice de thèse, Université de Toulouse-
Jean Jaurès

*Caminante, son tus huellas
El camino y nada más;
Caminante, no hay camino:
Se hace camino al andar.
Al andar se hace camino,
Y al volver la vista atrás
Se ve la senda que nunca
Se ha de volver a pisar.
Caminante no hay camino
Sino estelas en la mar...*

Antonio Machado

Remerciements

Il n'y pas de chemin, le chemin se fait en marchant, comme l'écrit si bien Antonio Machado dans son poème. Je n'ai pas parcouru ce chemin seul, contrairement à ce qui m'avait été annoncé avant de débiter ce travail de thèse. Ce chemin parcouru est une aventure collective sans qui ce travail n'aurait probablement pas pu aboutir. Il me conduisit aussi à différents endroits, à la rencontre de différentes langues.

À ma directrice de thèse, Claudine Garcia-Deban, pour la qualité de son suivi durant toutes ces années, sa disponibilité, sa réactivité à mes demandes de conseils et de relectures, pour ses retours toujours constructifs et ses questionnements m'invitant à approfondir toujours un peu plus la réflexion et le travail d'analyse : *¡ Muchas gracias !*

Aux membres du jury, pour avoir accepté de lire et d'évaluer ce travail, mais aussi pour les échanges que j'ai pu avoir avec certain·e·s d'entre eux·elles à l'occasion de différents colloques internationaux. Bon nombre de leurs travaux ont été source d'inspiration et de réflexion pour la réalisation de ce mémoire : *Hartelijk dank !*

Aux membres du comité de suivi, Séverine Behra et Mariella Causa, pour avoir pris connaissance de l'état d'avancée de mon travail ces dernières années et pour ces temps d'échanges qui m'ont permis d'avancer dans la poursuite de la rédaction : *Grazie mille !*

À Sandrine, Sacha et Élie, ma famille, qui ont toujours été présent·e·s et m'ont donné le courage et l'énergie nécessaires pour mener à bien ce projet : *Many thanks for your patience !*

À Fanny et Manuel, mes deux collègues et ami·e·s qui m'ont accompagné et soutenu du début jusqu'aux ultimes étapes de finalisation de ce travail : *Herzlichen Dank!*

À Franck et Evelyne pour leur soutien technique précieux : *Tack så mycket!*

Aux collègues avec qui je travaille depuis de nombreuses années, issu·e·s de plusieurs équipes, principalement celles de formation transversale, de langues et didactique des langues-cultures et de la section d'allemand, pour votre soutien, les efforts et aménagements consentis pour me permettre de mener à bien ce travail : *Muito obrigado !*

À l'université Toulouse Jean Jaurès qui m'a permis de bénéficier d'un aménagement de service pour mener à bien cette thèse, au laboratoire CLLE pour m'avoir permis de participer à plusieurs colloques pour présenter une partie des résultats de ma recherche doctorale : *Merci !*

Enfin, aux collègues qui ont répondu à l'enquête, et particulièrement aux six formateur·rice·s qui ont accepté que je vienne filmer leurs séances de formation et que j'enregistre les entretiens pour analyser leurs pratiques sous toutes les coutures, ou presque. Sans eux·elles, cette recherche n'aurait pas pu voir le jour : *Mange tak !*

Sommaire

INTRODUCTION	15
1 CHAPITRE 1. L'ENSEIGNEMENT ET LA FORMATION À L'ENSEIGNEMENT DES LANGUES À L'ÉCOLE PRIMAIRE EN FRANCE	25
1.1 Historique de l'enseignement des langues à l'école primaire en France avant 1989	25
1.1.1 Des années 1950 au début des années 1960 : les balbutiements de la mise en place de l'enseignement précoce des langues vivantes	26
1.1.2 1961-1974 : le développement de l'enseignement précoce des langues vivantes (EPLV) sur le territoire national	26
1.1.3 1973-1988 : entre stagnation et déclin	28
1.1.4 L'enseignement de l'allemand à l'école primaire en Alsace de la fin de la Seconde Guerre mondiale à la fin des années 1980 : langue régionale ou langue étrangère ?	29
1.2 L'enseignement des langues à l'école primaire en France de 1989 à aujourd'hui : un va-et-vient entre initiation, sensibilisation et apprentissage « à marche forcée » des langues, puis uniquement de l'anglais	31
1.2.1 1989-1995 : la mise en place d'un enseignement d'initiation aux langues étrangères (EILE)	37
1.2.2 1995-1998 : la mise en place d'une initiation aux langues vivantes (ILV) à partir du CE1 avec une progression ascendante	38
1.2.3 De 1998 à aujourd'hui, l'initiation devient un véritable apprentissage avec une progression qui doit se réaliser, cette fois-ci, de manière descendante	39
1.3 Un enseignement le plus précoce possible permet-il d'améliorer l'efficacité de l'apprentissage des langues ?	44
1.4 Les travaux sur les représentations et les pratiques observées des enseignant·e·s du premier degré	47
1.5 La question de la formation à l'enseignement des langues pour le premier degré : de l'impréparation de l'institution au sentiment d'insécurité linguistique formelle élevé chez les enseignant·e·s	49
1.5.1 Quelques indications institutionnelles sur la formation des enseignant·e·s du premier degré à l'enseignement des langues à l'école primaire : entre impréparation et avancée à marche forcée	50
1.5.2 Entre perception positive de la formation et maintien d'un sentiment d'insécurité linguistique élevé : illustration avec quelques travaux de recherche	52
1.6 D'une vision cumulative des langues à une approche compréhensive de l'éducation aux langues et aux cultures	53
1.6.1 Du Language Awareness au projet EVLANG	53
1.6.2 Approche cumulative vs. compréhensive des langues	54

1.7 L'alternance des langues et le <i>translanguaging</i>	56
1.7.1 L'alternance des langues	56
1.7.2 Translanguaging vs. alternance des langues	59
1.8 L'ENSEIGNEMENT ET LA FORMATION A L'ENSEIGNEMENT DES LANGUES À L'ÉCOLE PRIMAIRE EN FRANCE : SYNTHÈSE DU CHAPITRE 1	62
 2 CHAPITRE 2. CONCEPTS ET OUTILS POUR ANALYSER LES PRATIQUES DES FORMATEUR·RICE·S EN DIDACTIQUE DES LANGUES-CULTURES	 65
2.1 La transposition didactique (Chevallard, 1985/1991)	66
2.1.1 Définition de la transposition didactique	66
2.1.2 Les déterminants de la transposition didactique	67
2.1.3 De la transposition externe à la transposition interne	67
2.1.4 Le découpage de l'objet enseigné en activités de formation	72
2.2 Du triangle didactique à la double triangulation (Gagnon et Dolz, 2018)	73
2.2.1 De la transposition didactique à la traduction, la circulation et la reproblématisation des savoirs	74
2.2.2 Savoirs objectivés et subjectivation des savoirs	75
2.3 Des gestes professionnels de l'enseignant·e aux gestes professionnels du·de la formateur·rice	79
2.3.1 Les gestes didactiques fondamentaux de l'enseignant·e	79
2.3.2 Les stratégies de formation	81
2.3.3 Les gestes professionnels du·de la formateur·rice	83
2.4 La double approche didactique et ergonomique (DADE) (Robert et Rogalski, 2002)	91
2.4.1 Une mise à l'épreuve de la DADE dans différents contextes	91
2.4.2 Quatre composantes pour analyser les pratiques des enseignant·e·s	91
2.4.3 Une analyse en trois temps	93
2.5 DE L'ANALYSE DES PRATIQUES DES ENSEIGNANT·E·S À L'ANALYSE DES PRATIQUES DES FORMATEUR·RICE·S : SYNTHÈSE DU CHAPITRE 2	94
 3 CHAPITRE 3. LA PRONONCIATION DANS L'ENSEIGNEMENT ET L'APPRENTISSAGE DES LANGUES À L'ÉCOLE PRIMAIRE	 97
3.1 Prononciation : de quoi parle-t-on ?	97
3.1.1 Langage, langue et parole	97
3.1.2 Phonétique et phonologie, son et phonème	98
3.1.3 Et la prononciation, dans tout ça ?	99
3.2 La notion de « crible phonologique » et la question de l'âge dans l'enseignement et l'apprentissage de la prononciation	99
3.2.1 La métaphore du crible phonologique	99
3.2.2 Entre période et âges critiques : des effets de l'âge sur l'acquisition de la prononciation en L2	100

3.2.3	L'effet d'aimant perceptif	101
3.2.4	Une remise en question de la période critique	102
3.2.5	La perception du langage est catégorielle	104
3.3	Les liens entre perception et production	105
3.3.1	Comment la vue peut influencer notre perception des sons : l'effet Mc Gurk	105
3.3.2	La production peut améliorer la perception	106
3.4	Différentes approches pour enseigner la prononciation	107
3.4.1	Prioriser les éléments segmentaux vs. supra-segmentaux	107
3.4.2	Guberina et la phonétique corrective	108
3.4.3	Vers une médiation de la prononciation	109
3.4.4	Connaissance incorporée de la prononciation et éveil polysensoriel à la musicalité des langues	111
3.5	L'évolution de la place de la prononciation dans les méthodologies et les prescriptions institutionnelles	114
3.5.1	De la méthode grammaire-traduction à la méthode directe : entre prise de conscience de l'importance de l'oral et de la prononciation et défense de la primauté de l'écrit	114
3.5.2	L'arrivée des méthodes audio-orales et le plein essor de la prononciation	116
3.5.3	Les approches communicative et actionnelle : entre désintérêt et tentatives de retour difficile pour redevenir un objet d'enseignement	117
3.5.4	La place de la prononciation dans les programmes de l'école primaire française de 2002 à 2015	121
3.6	L'enseignement de la prononciation en langues : entre représentations et réalités de terrain	127
3.6.1	La prononciation : un objet peu enseigné en langues	128
3.6.2	Un manque de formation à la prononciation en langues	129
3.6.3	La prononciation dans les publications scientifiques en DDL	131
3.7	Changer de paradigme pour mieux former à l'enseignement de la prononciation en langues	132
3.8	LA PRONONCIATION DANS L'ENSEIGNEMENT ET L'APPRENTISSAGE DES LANGUES À L'ÉCOLE PRIMAIRE : SYNTHÈSE DU CHAPITRE 3	135
4	CHAPITRE 4. DRAMA ET ENSEIGNEMENT DES LANGUES À L'ÉCOLE PRIMAIRE	137
4.1	Drama ou théâtre ? De quoi parle-t-on ?	137
4.2	Bref historique de la place du drama dans l'enseignement des langues	139
4.2.1	L'introduction du drama dans les écoles en Grande-Bretagne	140
4.2.2	L'introduction du drama en Allemagne se fait par l'enseignement des langues	148
4.2.3	L'introduction du drama en France ne se fait pas par l'école mais par les mouvements d'Éducation nouvelle	156
4.3	Translangager (Aden, 2013) et translangageance (Eschenauer, 2014 et 2017)	164

4.4 La place des pratiques théâtrales dans l'enseignement des langues en France	166
4.4.1 De la fin du 19 ^e siècle au début des années 2000	166
4.4.2 Quelle place pour les pratiques théâtrales dans les programmes d'enseignement des langues à l'école primaire depuis 2002 ?	168
4.5 DRAMA ET ENSEIGNEMENT DES LANGUES À L'ÉCOLE PRIMAIRE : SYNTHÈSE DU CHAPITRE 4	170
 5 CHAPITRE 5. LA DIFFUSION D'UNE ENQUÊTE ET LA MISE EN PLACE D'UNE INGÉNIERIE DIDACTIQUE POUR ANALYSER LES PRATIQUES DÉCLARÉES ET OBSERVÉES DES FORMATEUR·RICE·S EN DDLC	 173
5.1 Questions de recherche	173
5.2 Hypothèses	174
5.3 Principes méthodologiques et démarches retenues	175
5.3.1 Une démarche herméneutique	176
5.3.2 Une démarche à la fois inductivo-déductive et déductivo-inductive	176
5.3.3 Une démarche multifocale avec trois niveaux de granularité	177
5.3.4 Une démarche comparative	177
5.4 Dispositif méthodologique	178
5.4.1 Le questionnaire auprès des formateur·rice·s intervenant dans les cours de DDLC en Master MEEF 1 ^{er} degré.	178
5.4.2 La mise en place d'une ingénierie didactique portant sur deux objets de formation contrastés : la prononciation et le drama	182
5.4.3 Les entretiens pré- et post-séances de formation	197
5.4.4 Présentation générale du profil des six formateur·rice·s	200
5.4.5 Données recueillies	201
5.5 Traitement des données	205
5.5.1 Le questionnaire auprès des formateur·rice·s	205
5.5.2 Les entretiens et les séances de formation	206
5.5.3 Réduire des données pour mieux les analyser	210
5.5.4 Le traitement des données au niveau macro	216
5.5.5 Le traitement des données au niveau méso : les savoirs de la formation	218
5.5.6 Le traitement des données au niveau micro : les gestes du·de la formateur·rice et l'alternance des langues	219
5.6 LA DIFFUSION D'UNE ENQUÊTE ET LA MISE EN PLACE D'UNE INGÉNIERIE DIDACTIQUE POUR ANALYSER LES PRATIQUES DÉCLARÉES ET OBSERVÉES DES FORMATEUR·RICE·S EN DDLC : SYNTHÈSE DU CHAPITRE 5	221
 6 CHAPITRE 6. ANALYSE DE L'ENQUÊTE NATIONALE AUPRÈS DES FORMATEUR·RICE·S EN DDLC DANS LES MASTERS MEEF PREMIER DEGRÉ	 223

6.1 Profils des formateur·rice·s en didactique des langues-cultures ayant répondu au questionnaire	225
6.1.1 Sexe et âge des répondant·e·s	225
6.1.2 Interventions dans les différentes mentions	225
6.1.3 Statut des répondant·e·s	225
6.1.4 Affectation des répondant·e·s	226
6.1.5 Expériences d'enseignement antérieures (1 ^{er} degré et second degré, à l'université)	226
6.1.6 Ancienneté à l'INSPÉ	227
6.1.7 Interventions en pratique d'une langue	227
6.1.8 Parcours de formation avant d'être formateur·rice	228
6.1.9 L2 apprises au cours du parcours scolaire et universitaire	228
6.1.10 Autres langues pratiquées en dehors du contexte scolaire	229
6.1.11 Formation en DDLC	230
6.1.12 Le niveau de satisfaction et le niveau d'aisance des formateur·rice·s dans les cours de DDLC mis en œuvre	232
6.2 Les représentations des formateur·rice·s interrogé·e·s sur la formation en didactique des langues-cultures pour le premier degré	233
6.2.1 La didactique des langues pour l'école primaire	233
6.2.2 Les difficultés rencontrées par les professeur·e·s des écoles pour enseigner les langues à l'école primaire	243
6.2.3 Les besoins de formation prioritaires selon les formateur·rice·s	248
6.2.4 Les besoins de formation exprimés par les professeur·e·s des écoles stagiaires d'après les formateur·rice·s en DDLC	253
6.3 La formation en DDLC en Master MEEF 1^{er} degré dans les différents INSPÉ de France	255
6.3.1 Une difficile répartition des volumes horaires entre formation linguistique et formation didactique	255
6.3.2 Les contenus de formation proposés en DDLC	258
6.3.3 Les langues mobilisées en formation en DDLC	262
6.3.4 Les activités de formation mises en œuvre	264
6.3.5 La position des formateur·rice·s au sujet des activités de mise en pratique	265
6.4 ANALYSE DE L'ENQUÊTE NATIONALE AUPRÈS DES FORMATEUR·RICE·S EN DDLC DANS LES MASTERS MEEF PREMIER DEGRÉ : SYNTHÈSE DU CHAPITRE 6	267
7 CHAPITRE 7. ANALYSE DES SÉANCES DE FORMATION AU NIVEAU MACRO : TEMPS, ESPACES ET DÉMARCHES DE FORMATION	271
7.1 L'organisation temporelle des séances	272
7.1.1 L'organisation temporelle des séances de formation consacrées à la prononciation	272
7.1.2 L'organisation temporelle des séances de formation consacrées au drama	273
7.1.3 Le temps vécu comme une contrainte institutionnelle forte	274
7.1.4 Des choix très différents dans la répartition du temps consacré aux deux objets	276
7.2 L'organisation spatiale des séances	285

7.2.1	L'organisation spatiale des séances de formation consacrées à la prononciation	285
7.2.2	L'organisation spatiale des séances de formation consacrées au drama	290
7.3	Les démarches retenues et le découpage effectif de l'objet de formation	300
7.3.1	Quelles démarches pour former à la prononciation ?	301
7.3.2	Quelles démarches pour former au drama ?	309
7.4	ANALYSE DES SÉANCES AU NIVEAU MACRO (TEMPS, ESPACES ET DEMARCHES DE FORMATION) : SYNTHÈSE DU CHAPITRE 7	314
8	CHAPITRE 8. LES SAVOIRS DE LA FORMATION ET LES GESTES DU·DE LA FORMATEUR·RICE DANS LES SÉANCES SUR LA PRONONCIATION	319
8.1	Les savoirs de la formation à l'enseignement de la prononciation	320
8.1.1	Les savoirs sur les prescriptions	322
8.1.2	Les savoirs sur la discipline	323
8.1.3	Les savoirs sur les apprenant·e·s	325
8.1.4	Les savoirs sur l'enseignant·e	327
8.2	Les gestes du·de la formateur·rice dans les séances sur la prononciation	332
8.2.1	Planifier : créer et concevoir des dispositifs de formation	333
8.2.2	Cadrer-conceptualiser : fournir et construire un socle de références théoriques commun	340
8.2.3	Mobiliser la pratique et l'expérience	345
8.3	LES SAVOIRS DE LA FORMATION ET LES GESTES DU·DE LA FORMATEUR·RICE DANS LES SÉANCES SUR LA PRONONCIATION : SYNTHÈSE DU CHAPITRE 8	357
9	CHAPITRE 9. LES SAVOIRS DE LA FORMATION ET LES GESTES DES FORMATEUR·RICE·S LORS DES SÉANCES SUR LE <i>DRAMA</i>	361
9.1	Les savoirs de la formation sur le <i>drama</i>	362
9.1.1	Les savoirs sur les prescriptions	365
9.1.2	Les savoirs sur la discipline	366
9.1.3	Les savoirs sur les apprenant·e·s	368
9.1.4	Les savoirs sur l'enseignant·e	370
9.2	Les gestes du·de la formateur·rice dans les séances sur le <i>drama</i>	377
9.2.1	Planifier : créer et concevoir des dispositifs de formation	378
9.2.2	Cadrer-conceptualiser : fournir et construire un socle de références théoriques commun	385
9.2.3	Mobiliser la pratique et l'expérience	392
9.3	LES SAVOIRS DE LA FORMATION ET LES GESTES DU·DE LA FORMATEUR·RICE DANS LES SÉANCES SUR LE <i>DRAMA</i> : SYNTHÈSE DU CHAPITRE 9	403

10	CHAPITRE 10. ANALYSE DES SÉANCES DE FORMATION AUX NIVEAUX MÉSO ET MICRO : LES PHÉNOMÈNES DE <i>TRANSLANGAGEANCE</i> ET D'ALTERNANCE DES LANGUES CHEZ LES FORMATEUR·RICE·S	407
10.1	La <i>translangageance</i> corporelle	409
10.1.1	Les séances sur la prononciation	409
10.1.2	Les séances sur le drama	411
10.2	La <i>translangageance</i> linguistique (més0- et micro-alternance des langues)	413
10.2.1	La répartition du français et des L2 dans les deux séances de formation	413
10.2.2	Les L2 mobilisées pendant les deux séances	415
10.2.3	La répartition des prises de parole en L2	420
10.2.4	Més0-alternance et gestes des formateur·rice·s	423
10.2.5	Micro-alternance et fonctions des L2	425
10.3	La <i>translangageance</i> autonome	438
10.4	ANALYSE DES SÉANCES DE FORMATION AUX NIVEAUX MÉSO ET MICRO : LES PHÉNOMÈNES DE <i>TRANSLANGAGEANCE</i> ET D'ALTERNANCE DES LANGUES CHEZ LES FORMATEUR·RICE·S : SYNTHÈSE DU CHAPITRE 10	444
	CONCLUSION	447
	BIBLIOGRAPHIE	459

Liste des tableaux

Tableau 1-1 : Nombre d'écoles et de classes proposant un enseignement précoce en langue vivante en 1971 (d'après la note d'information n°106 du 03.09.1971).....	27
Tableau 1-2 : Synthèse des textes officiels concernant l'enseignement des langues à l'école primaire de 1989 à 2022	36
Tableau 1-3 : Proportion d'élèves (ou groupes d'élèves) selon la langue enseignée (en %) (MEN, 1992, 1995b et 2023)	42
Tableau 1-4 : Élèves des groupes expérimentaux et des groupes témoins : résultats d'études récentes sur la communication en langue étrangère au niveau du secondaire (Blondin, Candelier, Edelenbos, Johnstone, Kubanek-German et Taeschner, 1998, p. 24)	45
Tableau 3-1 : La compétence phonologique par le CECRL (Conseil de l'Europe, 2001, pp. 91-92).....	118
Tableau 3-2 : La maîtrise phonologique par le CECRL, volume complémentaire (Conseil de l'Europe, 2018, p. 142)	119
Tableau 3-3 : Comparaison des termes utilisés pour caractériser les attendus en termes d'enseignement de la prononciation à l'école élémentaire en fonction des langues proposées par le BO du 30.08.2007.....	123
Tableau 3-4 : Comparaison du nombre d'occurrences de termes associés à la correction dans les repères de progressivité en anglais dans les BO du 30.08.2007 et du 26.11.2015.....	127
Tableau 3-5 : Nouvelle terminologie proposée dans le cadre du changement de paradigme de la correction à une médiation de la prononciation (Miras, 2021, p. 118)	134
Tableau 5-1 : Contenus de formation en didactique des langues proposés dans l'enquête auprès des formateur·rice·s.....	180
Tableau 5-2 : Activités de formation proposées dans l'enquête auprès des formateur·rice·s	181
Tableau 5-3 : Organisation de la formation en didactique des langues à l'INSPÉ de Toulouse Occitanie-Pyrénées	182
Tableau 5-4 : Synthèse des activités en phonologie proposées dans l'ingénierie didactique.....	191
Tableau 5-5 : Exemples de formulations pour l'activité « 1, 2, 3 »	195
Tableau 5-6 : Synthèse des activités de drama proposées dans l'ingénierie didactique ..	197
Tableau 5-7 : Structure et organisation de l'entretien pré-séances de formation.....	199
Tableau 5-8 : Structure et organisation de l'entretien post-séances de formation.....	200
Tableau 5-9 : Chronologie du dispositif de recueil de données	200
Tableau 5-10 : Profil des six formateur·rice·s ayant mis en œuvre l'ingénierie didactique	201

Tableau 5-11 : Nombre de réponses au questionnaire obtenues par INSPÉ.....	202
Tableau 5-12 : Dates et durées des captations vidéo des séances de formation	203
Tableau 5-13 : Dates et durées des enregistrements audio des entretiens pré- et post-séances de formation	205
Tableau 5-14 : Synthèse des normes de transcription retenues	209
Tableau 5-15 : Exemple de transcription de la séance de formation sur le drama avec F2 (SFDRAF2).....	210
Tableau 5-16 : Extrait de l'étape 2 de la réalisation du synopsis de la séance de formation sur le drama avec la formatrice F4 (SFDRAF4)	213
Tableau 5-17 : Extrait du synopsis de la séance de formation sur le drama avec F4 (SFDRAF4)	214
Tableau 6-1 : Les besoins de formation prioritaires selon les formateur·rice·s (% des réponses proposées).....	249
Tableau 6-2 : Les besoins de formation exprimés par les professeur·e·s des écoles stagiaires d'après les formateur·rice·s (%)	254
Tableau 6-3 : Synthèse des heures déclarées par les formateur·rice·s en pratique de la langue et DDLC en Master MEEF 1er degré (21 INSPÉ).....	257
Tableau 6-4 : Contenus de formation proposés par les formateur·rice·s dans les cours de DDLC (%)	259
Tableau 6-5 : Langues mobilisées en formation en DDLC par les formateur·rice·s (%)	262
Tableau 6-6 : Nombre de langues mobilisées par les formateur·rice·s dans les cours de DDLC en Master MEEF 1er degré (%)	263
Tableau 6-7 : Fréquence d'activités de formation mises en œuvre par les formateur·rice·s (%)	264
Tableau 6-8 : La position des formateur·rice·s au sujet des activités de mise en pratique (%)	266
Tableau 7-1 : Durée des séances de formation sur la prononciation (SFPRO)	272
Tableau 7-2 : Durées des SF sur le drama.....	273
Tableau 7-3 : Synthèse des six synopsis des séances sur la prononciation.....	308
Tableau 7-4 : Synthèse des six synopsis des séances sur le drama	312
Tableau 7-5 : Nombre d'activités de drama par unité englobante (niveau n.n).....	313
Tableau 8-1 : Nombre d'activités et pourcentage d'activités par catégories de savoirs.	321
Tableau 8-2 : Nombre d'activités consacrées aux différentes catégories et sous-catégories de savoirs.....	322
Tableau 8-3 : Répartition des FST en fonction des savoirs mobilisés lors des séances sur la prononciation.....	329
Tableau 8-4 : Contenus de l'ingénierie didactique retenus par les formateur·rice·s	333

Tableau 8-5 : Autres contenus que ceux de l'ingénierie didactique retenus par les formateur·rice·s	334
Tableau 8-6 : Moments d'apparition du geste « cadrer-conceptualiser » dans la séance sur la prononciation	341
Tableau 8-7 : Références théoriques mobilisées par F2, F5 et F6 dans la SF sur la prononciation	345
Tableau 8-8 : Postures du·de la formateur·rice dans la mobilisation du geste de mise en scène dans la séance sur la prononciation	352
Tableau 8-9 : FST présentes dans la mobilisation du geste (Faire) analyser la pratique	353
Tableau 9-1 : Nombre d'activités et pourcentage d'activités par catégories de savoirs	363
Tableau 9-2 : Nombre d'activités consacrées aux différentes catégories et sous-catégories de savoirs	364
Tableau 9-3 : Répartition des FST en fonction des savoirs mobilisés lors des séances sur le drama	372
Tableau 9-4 : FST mobilisées lors des activités de mise en pratique (en nombre d'activités de formation)	372
Tableau 9-5 : Contenus de l'ingénierie didactique retenus par les formateur·rice·s	378
Tableau 9-6 : Autres contenus que ceux de l'ingénierie didactique retenus par les formateur·rice·s	379
Tableau 9-7 : Moment d'apparition du geste de conceptualisation dans la séance	387
Tableau 9-8 : Références théoriques mobilisées par F1, F2, F5 et F6 dans la SF sur le drama	388
Tableau 9-9 : Moments d'apparition du geste mobiliser la pratique et l'expérience dans la séance sur le drama	393
Tableau 9-10 : Postures du·de la formateur·rice dans la mobilisation du geste de mise en scène dans la séance sur le drama	395
Tableau 9-11 : FST présentes dans la mobilisation du geste (Faire) analyser la pratique	398
Tableau 10-1 : Part du français et des L2 dans les séances sur le drama et la prononciation (%) (entre parenthèses, les durées brutes en minutes)	414
Tableau 10-2 : Part des L2 mobilisées pendant les séances sur la prononciation et le drama (%) (en rouge et en gras : langue de spécialité du·de la formateur·rice) (entre parenthèses : durée en minutes)	416
Tableau 10-3 : Répartition des prises de parole en L2 lors de la séance sur la prononciation	421
Tableau 10-4 : Répartition des prises de parole en L2 lors de la séance sur le drama ...	422
Tableau 10-5 : Part des L2 pour chaque geste mobilisé lors de la séance sur la prononciation (%)	424
Tableau 10-6 : Part des L2 pour chaque geste mobilisé lors de la séance sur le drama (%)	424

Liste des figures

Figure 1-1 : Trois visions du bi-plurilinguisme (MacSwan, 2022, p. 88)	61
Figure 2-1 : La situation didactique selon Brousseau (d'après Kuzniak, 2004, p. 27)	70
Figure 2-2 : Système didactique et système de la formation (Gagnon, 2010, p. 83)	74
Figure 2-3 : Double triangulation constitutive du système de la formation (schéma complété d'après Gagnon et Dolz, p. 54)	78
Figure 2-4 : Les six grands gestes du·de la formateur·rice (Gagnon, Dolz et équipe FORENDIF, 2018, p. 208)	84
Figure 3-1 : Modélisation de l'effet d'aimant perceptif (Kuhl et Iverson, 1995, p. 123)	101
Figure 4-1 : Niveaux de signification du mot « performatif » - un associogramme (Schewe, 2019, p. 349) (notre traduction)	153
Figure 4-2 : Modélisation d'une didactique performative des langues (Schewe, 2019, p. 351)	154
Figure 4-3 : Meneau, F. et Chabas, P. (1941). Cours d'Allemand Grands commençants, Première partie, Paris : Didier, p. 49	167
Figure 5-1 : Les six grands gestes du·de la formateur·rice (Gagnon, Dolz et équipe FORENDIF, 2018, p. 208)	220
Figure 6-1 : Statut des répondant·e·s (%)	225
Figure 6-2 : Langues apprises par les répondant·e·s pendant leur parcours scolaire et universitaire (nombre de formateur·rice·s)	228
Figure 6-3 : Langues pratiquées par les répondant·e·s en dehors du contexte scolaire et universitaire	229
Figure 6-4 : Ressources mobilisées par les formateur·rice·s pour se former à la DDLC pour le premier degré (nombre d'occurrences)	230
Figure 6-5 : Part des réponses en lien avec le cadrage institutionnel (%)	234
Figure 6-6 : Part des réponses en lien avec les supports et activités pour l'enseignement et l'apprentissage (%)	235
Figure 6-7 : Part des réponses en lien avec la préparation et la mise en œuvre de l'enseignement (%)	236
Figure 6-8 : Part des réponses en lien avec les contenus d'enseignement (%)	237
Figure 6-9 : Part des réponses en lien avec les méthodologies et approches (%)	238
Figure 6-10 : Part des réponses en lien avec la réflexion autour de la langue et son enseignement (%)	239
Figure 6-11 : Part des réponses en lien avec les postures de l'enseignant·e et le climat de classe (%)	240
Figure 6-12 : Part des réponses en lien avec les postures du·de la formateur·rice, ce qu'il·elle doit prendre en compte en formation (%)	241

Figure 6-13 : Part des réponses en lien avec les difficultés d'ordre linguistique (%)	243
Figure 6-14 : Part des réponses en lien avec les difficultés liées à une méconnaissance des principes et enjeux didactiques de l'enseignement des langues à l'école primaire (%).....	244
Figure 6-15 : Part des réponses en lien avec les difficultés liées à la formation (%)	246
Figure 6-16 : Des réponses en lien avec les difficultés liées au cadre institutionnel (%)	247
Figure 7-1 : Durée des SF sur la prononciation (exprimée en minutes)	272
Figure 7-2 : Durée des SF sur le drama (exprimée en minutes)	274
Figure 7-3 : Durée (en minutes) des SF sur la prononciation et le drama chez F2, F3 et F5	277
Figure 7-4 : Durée (en minutes) des séances sur la prononciation et le drama chez F1, F4 et F6	280
Figure 7-5 : Organisation de l'espace pour la SFPRO chez F1, F2 et F3.....	286
Figure 7-6 : Formes sociales de travail (FST) dans la séance sur la prononciation chez F1, F2 et F3 (en % de la durée de la séance)	286
Figure 7-7 : Organisation de l'espace de formation et répartition des FST (en % de la durée de la séance) pour la SFPRO chez F4	287
Figure 7-8 : Organisation de l'espace de formation et répartition des FST (en % de la durée de la séance) pour la SFPRO chez F5	288
Figure 7-9 : Organisation des espaces de formation et répartition des FST (en % de la durée pour chaque organisation de l'espace) pour la SFPRO chez F6.....	289
Figure 7-10 : Organisation des espaces de formation et répartition des FST (en % de la durée pour chaque organisation de l'espace) pour la SFDRA chez F1	291
Figure 7-11 : Organisation de l'espace de formation et répartition des FST pour la SFDRA chez F2	292
Figure 7-12 : Organisation de l'espace de formation et répartition des FST pour la SFDRA chez F3	293
Figure 7-13 : Organisation des espaces de formation et répartition des FST (en % de la durée pour chaque organisation de l'espace) pour la SFDRA chez F4	294
Figure 7-14 : Organisation des espaces de formation et répartition des FST (en % de la durée pour chaque organisation de l'espace) pour la SFDRA chez F5	296
Figure 7-15 : Organisation des espaces de formation et répartition des FST (en % de la durée pour chaque organisation de l'espace) pour la SFDRA chez F6	297
Figure 8-1 : Part des catégories de savoirs dans les six séances de formation sur la prononciation (en %).....	320
Figure 8-2 : Part de la séance sur la prononciation consacrée au geste cadrer-conceptualiser (en % de la durée de la séance).....	340
Figure 8-3 : Durée de la séance sur la prononciation consacrée au geste cadrer-conceptualiser (en minutes).....	341

Figure 8-4 : Part de la séance sur la prononciation consacrée au geste mobiliser la pratique et l'expérience (en %)	346
Figure 8-5 : Répartition des formes du geste mobiliser la pratique et l'expérience dans la séance sur la prononciation	356
Figure 8-6 : Répartition des catégories de savoirs dans la séance sur la prononciation chez chaque formateur·rice (% du nombre d'activités de formation).....	357
Figure 8-7 : Répartition des gestes des formateur·rice·s lors de la séance sur la prononciation (% de la durée totale de la séance)	358
Figure 9-1 : Part des catégories de savoirs dans les six séances de formation sur le drama (en %)	362
Figure 9-2 : Part de la séance sur le drama consacrée au geste cadrer-conceptualiser (en %).....	385
Figure 9-3 : Durée de la séance sur le drama consacrée au geste cadrer-conceptualiser (en minutes).....	386
Figure 9-4 : Part de la séance sur le drama consacrée au geste mobiliser la pratique et l'expérience (en %)	392
Figure 9-5 : Répartition des formes du geste mobiliser la pratique et l'expérience dans la séance sur le drama (%).....	402
Figure 9-6 : Répartition des catégories de savoirs dans la séance sur le drama chez chaque formateur·rice (% du nombre d'activités de formation).....	403
Figure 9-7: Répartition des gestes des formateur·rice·s lors de la séance sur le drama (en %).....	403

INTRODUCTION

Si l'appellation didactique des langues dans le sens d'art d'enseigner les langues (Véronique, 2007) remonte au 17^e siècle (Besse, 1998), l'enseignement des langues à l'école primaire en France est bien plus récent. Après de premières expérimentations après la Seconde Guerre mondiale jusqu'au milieu des années 1970, il faut attendre la fin des années 1980 pour voir la mise en place d'une généralisation de l'expérimentation au niveau national avant l'inscription des Langues Vivantes en tant que discipline dans les programmes de 2002. Dès les années 1990, les travaux en France se sont orientés autour de l'enseignement et de l'apprentissage précoce des langues (O'Neil, 1993 ; Groux, 1996 ; Porcher et Groux, 2003), puis, à la fin des années 1990, autour du plurilinguisme et de l'éveil aux langues (Candelier, 2003).

Plusieurs recherches se sont intéressées aux pratiques des enseignant·e·s du premier degré dans cette discipline. Gruson (2006) analyse, dans le cadre d'une séquence d'enseignement-apprentissage en anglais, les pratiques professionnelles de quatre enseignant·e·s ayant au moins une dizaine d'années d'ancienneté : deux professeur·e·s des écoles en classe de CM2 et deux professeur·e·s de 6^e. Le Hénaff (2013) s'intéresse à l'articulation entre la langue et la culture dans l'enseignement de l'anglais chez trois professeur·e·s des écoles chevronné·e·s dont deux d'entre eux·elles sont titulaires d'un CAFIPEMF¹ spécialité Langues Vivantes. Boissonnet (2021) étudie les effets du niveau de maîtrise de la langue sur les gestes professionnels de six enseignantes du premier degré en formation initiale et expérimentées à partir d'un corpus de 15 séances (6 séances de français et 9 séances d'anglais et d'allemand) dans les cinq niveaux d'enseignement de l'école élémentaire. Pogranova (2020) propose une analyse des pratiques de huit enseignant·e·s en formation initiale à partir de 15 « mini-séquences » (9 en anglais et 6 en allemand en école primaire) en contexte genevois. Son étude porte sur les savoirs enseignés, les gestes didactiques mobilisés et l'alternance des langues. D'autres travaux abordent les questions liées à la formation initiale des futur·e·s professeur·e·s des écoles au niveau linguistique (Viselthier, 2003 ; Voise, 2010 et 2019). Que les enseignant·e·s soient expérimenté·e·s ou en formation initiale, il en ressort le plus souvent un constat assez critique, notamment :

- des lacunes au niveau linguistique ;
- une place insuffisante accordée à la langue « authentique » (Gruson, 2006, p. 657) ;

¹ Certificat d'Aptitude aux Fonctions d'Instituteur Professeur des Écoles Maître-Formateur

- un manque de travail métacognitif à la fois autour du fonctionnement de la langue mais aussi sur les stratégies et procédures pour apprendre les langues, ou encore la compréhension des enjeux liés aux tâches à réaliser ;
- une dimension culturelle quasiment inexistante dans les séances de langue ;
- une absence de prise en compte du plurilinguisme.

Systématiquement, la formation (initiale et/ou continue) des professeur·e·s des écoles à l'enseignement de cette discipline est questionnée.

Lorsque la formation initiale est abordée sur le plan didactique, cela est très souvent dans le cadre de dispositifs expérimentaux autour de questions liées au plurilinguisme et aux représentations des formé·e·s. Behra et Macaire (2017 et 2018) et Behra (2019) proposent par exemple d'analyser les effets sur les formé·e·s d'une unité d'enseignement de 18 heures consacrée au plurilinguisme en amont de la formation à la didactique d'une langue d'enseignement. La formation initiale est alors envisagée sous la forme d'un dispositif de « recherche-formation » (Macaire, 2020) dans un objectif de changement vers une école plus incluyente (Behra et Macaire, 2023). Dans le cadre d'une recherche doctorale, Berlou (2022) mesure les effets d'un module de formation à la prise en compte des biographies langagières des élèves, quelques mois après sa mise en œuvre, dans les classes de huit professeur·e·s stagiaires.

En revanche, la formation et, par voie de conséquence, les pratiques des formateur·rice·s en didactique des langues-cultures (dorénavant DDL) pour l'école primaire n'ont pas été jusqu'ici, à notre connaissance, interrogées. L'ouvrage intitulé *Formateurs d'enseignants* (Altet, Paquay et Perrenoud (dir.), 2002) paru il y a une vingtaine d'années s'intéresse à l'identité des formateur·rice·s, à leur professionnalité et à leur processus de professionnalisation d'un point de vue transversal. À notre connaissance, c'est en didactique des mathématiques pour l'école primaire que les premières recherches autour des pratiques des formateurs sont apparues avec les travaux de Kuzniak (1994) et Houdement (1995). En didactique du français langue première, Dolz et Gagnon (2018) ont proposé une étude des pratiques de formation à la production écrite dans la formation initiale pour le premier et le second degrés. Les auteur·e·s analysent l'ensemble des pratiques de formation à la production écrite tout au long d'une année académique dans toutes les institutions de formation suisses romandes. Cela représente la captation vidéo de plus de 142 heures pour la formation à l'enseignement primaire et 65 heures pour la formation à l'enseignement secondaire, le tout assuré par 25 formateur·rice·s réparti·e·s sur huit instituts de formation. Les auteur·e·s s'intéressent à la fois aux objets abordés dans la formation sur la production écrite, à la manière dont ces objets sont mis en activité par les formateur·rice·s d'enseignant·e·s et aux convergences et différences entre la formation des enseignant·e·s du primaire et du secondaire à propos d'un même objet de

formation. Si cette étude vise l'exhaustivité au niveau didactique sur la formation à cet objet, elle ne prend pas nécessairement en compte le·la formateur·rice en tant que personne ni ce qui détermine ses choix.

Notre travail de recherche doctorale a pour ambition de s'intéresser à la formation des futur·e·s professeur·e·s des écoles en DDLC ou plus précisément de décrire, comprendre et analyser les pratiques des formateur·rice·s pour mieux identifier ce qui se joue dans les séances de formation et savoir comment ces choix sont déterminés. Qui sont les formateur·rice·s en DDLC ? Quels savoirs sont proposés en formation en DDLC pour l'école primaire ? Quels effets ces savoirs ont-ils sur la médiatisation de l'objet de formation ? Quels gestes professionnels les formateur·rice·s mobilisent-ils·elles dans les séances de formation ? Dans quelle mesure les langues sont-elles alternées et incorporées (Eschenauer, Tellier et Zappa, 2022) au cours de la séance de formation ?

Notre travail s'inscrit dans une approche à la fois didactique et ergonomique. Notre parcours professionnel explique en grande partie le choix de ce projet. Professeur des écoles puis Maître-Formateur dans l'enseignement bilingue dans l'académie de Strasbourg pendant huit ans, nous avons ensuite occupé un poste de formateur en IUFM² devenu entre-temps ESPE³ puis INSPÉ⁴ et prochainement ENSP⁵. Nous entretenons donc depuis une vingtaine d'années un rapport très étroit avec les langues, leur enseignement et la formation à l'enseignement des langues à l'école primaire.

Il nous semble important de préciser notre positionnement par rapport aux langues : il refuse toute hiérarchie ou discrimination. Les nombreuses appellations au sujet des langues à l'école, que nous retrouvons aussi dans les programmes, en formation et dans les travaux de recherche nous ont conduit à nous interroger sur une dénomination qui soit la plus englobante et qui s'inscrive dans une approche compréhensive d'éducation aux langues et aux cultures (Behra et Macaire, 2021). Les dénominations liées à cet enseignement dans les textes officiels ont considérablement varié et peuvent parfois révéler un positionnement politique : *langue vivante*, *langue étrangère*, *langue vivante étrangère*, *langues vivantes*, *langues vivantes étrangères*, *langues étrangères ou régionales*, *langues vivantes (étrangères ou régionales)*. La circulaire du 12.12.2022 est certainement la plus discriminante et la plus clivante puisqu'il est question de *l'enseignement de l'anglais et des langues vivantes étrangères*. L'anglais acquiert donc officiellement un statut à part, différent des autres langues

² Institut Universitaire de Formation des Maîtres

³ École Supérieure du Professorat et de l'Éducation

⁴ Institut National Supérieur du Professorat et de l'Éducation

⁵ École Normale Supérieure du Professorat

que l'on peut apprendre à l'école. Le terme *langues vivantes* concerne les différentes langues autres que le français langue de scolarisation qu'il est possible d'apprendre à l'école. Mais, au niveau institutionnel tout du moins, les langues des apprenant·e·s ne sont pas prises en compte. L'adjectif *étranger* adossé aux langues se focalise davantage sur ce qui différencie les langues les unes des autres plutôt que ce qui les réunit, les rapproche et il exclut de fait les *langues régionales*. Dans le parcours scolaire de l'apprenant·e, l'apprentissage et l'acquisition de plusieurs langues conduit souvent à l'utilisation de la terminologie L1, L2, L3, ... Cette dernière suggère une forme de chronologie, de linéarité (Narcy-Combes et Narcy-Combes, 2019). Or, il est possible d'apprendre plusieurs langues de manière simultanée. La notion de *langue maternelle* doit également être questionnée car elle ne correspond pas toujours à la réalité des pratiques dans la mesure où il peut y avoir plusieurs langues dans la sphère familiale et où il peut s'agir de la ou des langues du père ou d'autres membres de la famille (Macaire et Reissner, 2019). Nous proposons d'utiliser dans cette recherche doctorale l'appellation *langues initiales* proposée par le Douglas Fir Group (2016) et reprise par Narcy-Combes et Narcy-Combes (2019) et Miras (2021) pour désigner les langues dites « maternelles ». Hammarberg (2014, p. 37) propose le terme de *langues additionnelles* pour nommer toutes les langues autres que les *langues initiales*. En revanche, ce terme de *langues additionnelles*, également repris par Narcy-Combes et Narcy-Combes (2019) et Miras (2021) ne nous satisfait pas. La vision additive ou cumulative considère les langues comme des entités qui n'interagissent pas nécessairement entre elles. Dans cette vision, une séparation s'opère entre les langues parlées dans la sphère familiale et celles parlées dans la sphère scolaire. Or, nous pensons que les langues, quels que soient leur statut et leur niveau de maîtrise, peuvent également être alternées dans le discours à l'intérieur même d'une prise de parole ou d'un échange, elles peuvent également être comparées, organisées « dans un système dynamique et fluctuant dans lequel elles se répondent les unes les autres » (Behra et Macaire, 2018, p. 105). Nous nous situons dans une approche davantage compréhensive que cumulative, que Behra et Macaire définissent comme « une conception des langues-cultures qui prend en compte les univers personnels des apprenants, leur histoire et leur parcours tant social que scolaire dans une combinaison, une articulation des langues-cultures en contact. » (Behra et Macaire, 2021, p. 1). C'est la raison pour laquelle nous choisissons d'utiliser simplement le terme *langues* pour désigner à la fois les langues apprises et parlées dans la sphère familiale et celles apprises dans la sphère scolaire. Le français langue de scolarisation peut être soit la langue initiale de l'apprenant·e soit une langue apprise en contexte scolaire.

L'approche compréhensive prend en compte toutes les langues. De plus, il nous semble essentiel d'y associer tout ce que nous mobilisons pour communiquer : les langues, certes mais aussi le corps, les gestes, le regard, les émotions. Communiquer

ne se réduit pas à un échange d'informations, il s'agit de *construire avec* (Trocme-Fabre, 2013, cité par Eschenauer, 2014). Nous envisageons alors le langage dans une dimension holistique dans laquelle la connaissance est « incorporée » (Eschenauer, 2014, p. 7) et dans lequel la *translangageance* permet de décrire « le processus d'émergence d'un langage commun qui fait sens, à travers toutes les formes de langages » (Eschenauer, 2017, p. 15). Cette approche s'inscrit dans le paradigme de l'enaction proposé par Varela et dans lequel la connaissance émerge dans la relation à l'autre. Pour Varela, Thompson et Rosch (1993, p. 41), le terme d'enaction vise à « souligner la conviction croissante selon laquelle la cognition, loin d'être la représentation d'un monde prédonné, est l'avènement conjoint d'un monde et d'un esprit à partir de l'histoire des diverses actions qu'accomplit un être dans le monde. » Apprendre consiste donc à faire émerger du sens de nos interactions avec autrui à partir du croisement de nos connaissances, perceptions et actions (Aden et Eschenauer, 2020).

Pour décrire, analyser et comparer les pratiques de formateur·rice·s en DDLC, nous avons fait le choix de croiser les pratiques déclarées avec des pratiques observées. Le premier volet de l'étude concerne une enquête diffusée au niveau national à l'ensemble des 32 INSPÉ de France à destination des formateur·rice·s intervenant dans les cours de DDLC en Master MEEF 1^{er} degré. Pour analyser les pratiques observées des formateur·rice·s, nous avons choisi d'isoler deux objets de formation : la prononciation et le *drama*. Le premier objet fait partie des connaissances linguistiques à faire acquérir dès l'école primaire. La prononciation est souvent décrite comme le « parent pauvre » de la DDLC (Miras, 2019, p. 10). Une explication serait le manque de formation à cet objet quel que soit le niveau d'enseignement (Frost et Henderson, 2013). En français, dès l'école maternelle, le travail autour de la prononciation est souvent motivé par une préparation à l'entrée dans l'écrit (Miras, 2021) et pas nécessairement pour travailler spécifiquement l'oral. Du côté des apprenant·e·s, et dans notre cas des formé·e·s, le mythe du·de la locuteur·rice natif·ve conduit à un sentiment d'insécurité linguistique formelle élevé (Behra, 2019).

Le *drama*, pratique théâtrale en classe de langues, n'est pas un objet d'enseignement à proprement parler dans les programmes en langues. Il constitue, en revanche, un objet de formation intéressant dans la mesure où il mobilise le corps, les gestes, les émotions, le regard et les langues. Si la prononciation est bien un objet familier du formateur·rice en langues et en DDLC, nous ne pensons pas que ce soit le cas pour le *drama* car il requiert une implication corporelle et émotionnelle – parfois même sans intervention des langues – à laquelle le·la formateur·rice n'a pas nécessairement été formé·e.

Si ces deux objets ont été retenus pour leur caractère contrasté, il nous semble également important de souligner leurs points de convergence. Une première

raison est que nous pensons que ces deux objets sont peu mobilisés dans l'enseignement des langues et donc que les besoins de formation sont importants. Usó Viciado (2008, p. 105) qualifie la prononciation de « cenicienta », de Cendrillon, tellement elle est peu enseignée en classe. Schmidt (2006) regrette que les pratiques théâtrales en classe de langue soient souvent réduites à des petits dialogues que les élèves apprennent par cœur avant d'être joués devant la classe. Ce constat est confirmé par Eschenauer (2019) lors de sa présentation à la conférence de consensus du CNESEO lorsqu'elle dit que les enseignant·e·s de langue ont des difficultés à laisser de la place aux émotions, à la créativité et aux choix des élèves pour produire du langage. Une seconde raison est que la prononciation et le *drama* se retrouvent autour des émotions (Miras, 2021), de la musicalité des langues, des rythmes, des accentuations qui ne sont pas seulement dans notre cerveau mais dans notre corps tout entier (Eschenauer, 2019). Dans leur article intitulé *Bewegte Phonetik*, Eschenauer et Burgardt (2016) ont ainsi pu montrer les apports d'une approche incorporée des langues dans le travail sur la prononciation dans les séances de langues. Ces deux objets nous semblent s'inscrire parfaitement dans une approche à la fois enactive et compréhensive des langues. Ces différentes raisons ont motivé le choix de ces deux objets pour notre projet doctoral.

Nous avons donc conçu et proposé une ingénierie didactique à six formateur·rice·s intervenant en DDLC dans un même INSPÉ mais sur des sites de formation différents. Ces six formateur·rice·s ont également été retenu·e·s en fonction de leur corps d'appartenance (professeur·e·s issu·e·s du premier ou du second degré, enseignant·e chercheur·e), de leur statut (affecté·e à temps complet à l'INSPÉ ou en temps partagé entre l'INSPÉ et un établissement du second degré) et de la langue enseignée (allemand, anglais ou espagnol). Ces six formateur·rice·s ont mis en œuvre, à partir des documents fournis, une séance sur la prononciation et une séance sur le *drama*. Ces séances ont fait l'objet de captations vidéo qui ont ensuite été intégralement transcrites avant d'être transformées en synopsis, un outil de réduction des données proposé par l'équipe du GRAFE ⁶ de Genève. Les séances ont été précédées et suivies d'un entretien avec chaque formateur·rice.

Notre travail s'inscrit d'une part dans les recherches en DDLC pour le premier degré, notamment les travaux autour de l'éducation au plurilinguisme visant à passer d'une approche cumulative à une approche compréhensive, ceux autour de l'alternance des langues, mais aussi ceux autour de la place du corps, des gestes et des émotions dans une approche enactive de l'enseignement des langues. Pour analyser les pratiques des formateur·rice·s, nous nous appuyons d'autre part sur les travaux menés autour de la transposition didactique (Chevallard, 1991), de la

⁶ Groupe de Recherche pour l'Analyse du Français Enseigné

circulation et de la reproblématisation des savoirs (Dugal et Leziart, 2004) que nous inscrivons dans une double triangulation (Gagnon, 2010 ; Dolz et Gagnon, 2018) dans le système de la formation. Les travaux du GRAFE dirigés par Schneuwly et Dolz (2009) autour de l'objet enseigné et ceux de Dolz et Gagnon (2018) autour des pratiques de formation constituent le cœur de notre ancrage théorique pour notre analyse didactique. Nous cherchons en effet à savoir comment deux objets contrastés sont enseignés en formation initiale de futur·e·s professeur·e·s des écoles. Pour analyser les déterminants des pratiques des formateur·rice·s, nous proposons de croiser cette analyse didactique avec l'approche ergonomique de la double approche didactique et ergonomique de Robert et Rogalski (2002). Le cadre théorique genevois nous permet en effet de nous intéresser au découpage de l'objet en unités hiérarchisées et d'adopter une démarche multifocale. L'approche ergonomique nous permet de nous intéresser au·à la formateur·rice en tant que personne, à ce qui détermine ses choix et d'identifier ce qui peut expliquer les similitudes ou les différences entre ces pratiques.

Cette thèse est composée de dix chapitres. Dans un premier temps, nous proposons un état des lieux de l'enseignement des langues à l'école primaire en France et montrons comment le décalage entre des intentions affichées de diversification des langues dès l'école primaire et une volonté de préparer les apprentissages du collège ont conduit en trois décennies à une position hégémonique et assumée de l'anglais au détriment de la diversité des langues. Nous questionnons la pertinence d'un enseignement précoce des langues à partir de différentes études internationales avant de faire un état des lieux des travaux autour de l'alternance des langues.

Le second chapitre est consacré aux concepts et outils pour analyser les pratiques des formateur·rice·s en DDLC. Nous nous intéressons au concept de transposition didactique avant de caractériser l'objet enseigné et son découpage en activités. Le passage des savoirs du contexte de la formation à celui de l'enseignement nous conduit à élargir notre investigation à d'autres concepts tels que la traduction (Philippe, 2004), la circulation et la reproblématisation des savoirs (Dugal et Leziart, 2004). Du côté du·de la formateur·rice, nous nous appuyons également sur les travaux de Vanhulle (2009a ; 2009b ; 2009c) autour de la construction des savoirs et des processus de subjectivation. Nous présentons le modèle des gestes didactiques de l'enseignant·e (Schneuwly, 2009) visant à construire des significations partagées de l'objet enseigné avant de décrire le modèle des gestes professionnels du·de la formateur·rice et ses différentes manifestations. Nous choisissons de croiser le modèle théorique de l'objet enseigné avec l'approche ergonomique de la double approche didactique et ergonomique de Robert et Rogalski (2002).

Le chapitre 3 traite du premier objet de formation que nous souhaitons étudier : la prononciation. Après un premier éclairage terminologique et historique, nous questionnons la métaphore du crible phonologique et les effets de l'âge dans l'enseignement et l'apprentissage de la prononciation. Nous nous intéressons aux liens entre perception et production et cherchons à voir dans quelle mesure le corps et les émotions peuvent jouer un rôle dans l'enseignement et l'apprentissage de la prononciation. La place de cet objet dans les différentes méthodologies, la transposition dans les prescriptions institutionnelles, la situation de l'enseignement de la prononciation, de la formation à cet objet et sa place dans la recherche font l'objet d'une attention particulière. Nous terminons ce chapitre par le changement de paradigme d'une approche corrective à une médiation de la prononciation proposée par Miras (2014 et 2021).

Le chapitre 4 s'intéresse au *drama*, notre second objet d'étude. Nous mettons tout d'abord en lumière la tension qui existe en France entre un théâtre objet d'enseignement et d'éducation et une instrumentalisation du théâtre au service des disciplines enseignées à l'école. La mise en perspective historique du *drama* en Grande-Bretagne, en Allemagne et en France met en exergue la grande diversité de ces approches mais aussi les écarts culturels et idéologiques depuis le début du 20^e siècle qui ont eu pour conséquence une implantation bien différente dans les écoles entre ces trois pays. En France, nous nous intéressons particulièrement aux approches développées par Aden et Eschenauer (2020) qui proposent de croiser les approches performatives dans une pédagogie de l'enaction, de l'esthétique, de l'empathie et de la *translangageance* (Eschenauer, 2014 et 2017) et une approche plus holistique du *translanguaging* de Williams (1994). Nous montrons dans quelle mesure les différentes prescriptions institutionnelles et méthodologies n'ont pas vraiment laissé de place à l'expression du corps, des gestes et des émotions dans l'enseignement des langues.

Les démarches méthodologiques et le traitement des données recueillies sont présentés dans le chapitre 5. Après avoir exposé nos principes et les démarches retenues, nous présentons notre dispositif méthodologique qui comporte deux volets. Nous adoptons une démarche multifocale avec trois niveaux de granularité pour analyser les pratiques des formateur·rice·s : un niveau macro qui se situe au niveau de la séance, un niveau méso qui porte sur les activités de formation et un niveau micro qui se situe au niveau des prises de parole.

Les résultats et l'analyse du questionnaire diffusés à l'ensemble des INSPÉ sont présentés dans le chapitre 6. Après avoir dressé un portrait des profils des répondant·e·s, nous nous intéressons aux représentations qu'ils·elles ont de la DDLC. Nous essayons notamment de voir si des profils se dégagent en fonction de leur éventuelle expérience d'enseignement antérieure. La troisième partie de ce

chapitre est consacrée à la formation en DDLC dispensée en Master MEEF 1^{er} degré dans les différents INSPÉ de France.

Les chapitres 7 à 10 sont consacrés à l'analyse des séances sur la prononciation et sur le *drama*. Les résultats au niveau macro du point de vue de l'organisation temporelle et spatiale et les démarches de formation retenues sont analysés dans le chapitre 7. Nous croisons l'analyse de l'organisation spatiale avec celle du temps consacré aux différentes formes sociales de travail. Nous montrons comment le temps est vécu comme une contrainte institutionnelle forte mais aussi comment l'ordre de présentation et la priorisation d'un objet par rapport à un autre sont des révélateurs de pratiques issues du parcours professionnel actuel et antérieur du·de la formateur·rice.

Les chapitres 8 et 9 proposent une analyse didactique des deux séances de formation sur la prononciation (chapitre 8) et sur le *drama* (chapitre 9). La première partie du chapitre est consacrée à l'analyse du découpage des contenus d'enseignement de chacun des deux objets (niveau méso). La seconde partie du chapitre concerne la manière dont ces savoirs sont transmis par les formateur·rice·s par la mobilisation de différents gestes professionnels (niveau micro). Sur les cinq grands gestes que nous avons relevés (planifier, cadrer-conceptualiser, outiller, mobiliser la pratique et l'expérience, accompagner et réguler), nous choisissons de nous focaliser sur trois d'entre eux (planifier, cadrer-conceptualiser et mobiliser la pratique et l'expérience) afin d'identifier les différentes formes que ces trois gestes peuvent prendre.

Le chapitre 10 est consacré à l'analyse des phénomènes de *translangageance* et d'alternance des langues chez les six formateur·rice·s autour des deux objets de formation retenus. À travers la focale de la *translangageance* corporelle, nous cherchons à voir dans quelle mesure les émotions et la dimension corporelle sont mobilisées et constituent un préalable à l'introduction des langues. Nous analysons ensuite la *translangageance* linguistique dans des formes de méso- et micro-alternance. La dernière partie du chapitre traite de la *translangageance* autonome à travers l'analyse de quelques extraits de corpus.

1 CHAPITRE 1. L'ENSEIGNEMENT ET LA FORMATION À L'ENSEIGNEMENT DES LANGUES À L'ÉCOLE PRIMAIRE EN FRANCE

Abstrait :

Dans ce premier chapitre, nous proposons de faire un état des lieux de l'enseignement et de la formation à l'enseignement des langues à l'école primaire en France. Nous débutons par une présentation historique de cet enseignement en faisant une focale sur la particularité de l'enseignement de l'allemand en Alsace. Ceci nous permet de montrer comment les choix politiques peuvent être déterminants dans la mise en place de cet enseignement précoce mais aussi dans la transformation du statut de langue endogène à une position davantage exogène aujourd'hui. Nous montrons également comment le va-et-vient entre les différents dispositifs mais aussi la contradiction entre une intention affichée de diversification des langues dès l'école primaire et une volonté de continuité des apprentissages avec le collège ont conduit à une position quasi-hégémonique de l'anglais au détriment des autres langues. La troisième partie présente quelques études sur l'efficacité d'un enseignement précoce des langues avant de proposer un état des lieux des travaux de recherche sur les représentations et les pratiques observées des enseignant·e·s du premier degré en langues. Ces travaux font ressortir un certain nombre de difficultés et viennent interroger le rôle déterminant de la formation dans l'efficacité de cet enseignement. Certaines de ces recherches portent sur l'éducation au plurilinguisme en amont de l'apprentissage d'une ou plusieurs langues et consistent à passer d'une vision cumulative des langues à une approche compréhensive d'éducation aux langues et aux cultures.

Mots clés : enseignement, initiation, sensibilisation, diversité des langues, approche cumulative vs. compréhensive des langues

1.1 Historique de l'enseignement des langues à l'école primaire en France avant 1989

Dans le premier degré, les premières expérimentations en France remontent à la période après la Seconde Guerre mondiale. Plusieurs périodes peuvent être distinguées (O'Neil, 1993) :

- la première est celle des balbutiements de la mise en place de cet enseignement précoce entre la période d'après-Guerre et le début des années 1960 ;
- la période des années 1960 au milieu des années 1970 correspond à son essor sur le territoire national ;
- elle est suivie par une phase de stagnation – voire de déclin de l'enseignement précoce des langues vivantes (EPLV) – du milieu des années 1970 à la fin des années 1980 ;

Les pratiques de formateur·rice·s en didactique des langues-cultures pour l'école primaire en France

- un regain d'intérêt est porté à cet enseignement à partir de la fin des années 1980, début des années 1990 avec la mise en place de l'enseignement d'initiation aux langues étrangères (EILE) puis de l'initiation aux langues vivantes (ILV) ;
- à partir de 1998, débute une nouvelle période correspondant à l'inscription des langues vivantes en tant que discipline à part entière dans les programmes de l'école primaire (2002). L'initiation se transforme en un véritable enseignement (ELV).

1.1.1 Des années 1950 au début des années 1960 : les balbutiements de la mise en place de l'enseignement précoce des langues vivantes

La fin de la Seconde Guerre mondiale marque la volonté politique d'une meilleure compréhension, d'un rapprochement entre les peuples (Groux, 1996 ; Porcher et Groux, 2003). À partir des années 1950 sont mises en place des expérimentations d'enseignement bilingue français-anglais à l'initiative de la Fédération mondiale des villes jumelées (O'Neil, 1993). Selon Genelot (1995), la toute première expérience d'enseignement de l'anglais à l'école primaire a eu lieu dans la ville d'Arles en 1954 dans le cadre d'un jumelage avec la ville d'York aux États-Unis. Le principe est basé sur un enseignement assuré par des assistant·e·s étranger·ère·s ou des enseignant·e·s itinérant·e·s. D'autres expérimentations d'initiation précoce aux langues vivantes voient également le jour, notamment à Nancy pour l'allemand et à Paris pour l'anglais, dans les classes des cours élémentaires et moyens (Delaunay, 1971). En 1956 débute une expérience d'enseignement précoce de l'anglais en grande section de maternelle lors de laquelle l'enseignante en charge de la classe propose une conduite des activités pendant 30 minutes en anglais. Ce dispositif est poursuivi dans les écoles primaires avec des assistant·e·s anglophones et prévoit, dès le cours élémentaire, l'introduction de la lecture et de l'écriture en anglais (Genelot, 1995).

1.1.2 1961-1974 : le développement de l'enseignement précoce des langues vivantes (EPLV) sur le territoire national

Les expérimentations se multiplient en anglais puis en allemand. La signature du Traité de l'Élysée entre le Général de Gaulle et Konrad Adenauer le 22 janvier 1963 vise à sceller la réconciliation entre la France et la République Fédérale d'Allemagne et à renforcer la coopération entre les deux pays. Alice Delaunay, Inspectrice Générale de l'Instruction Publique, lance alors une première expérience d'échanges entre des institutrices françaises et des *Kindergärtnerinnen*, jardinières d'enfants⁷, entre la ville de Bordeaux et la ville de Munich pour assurer l'enseignement dans la langue du pays voisin avant d'être élargie au territoire

⁷ Il n'y a pas d'école maternelle en Allemagne. Le dispositif existant est le jardin d'enfant, le *Kindergarten*.

national et à la langue anglaise. C'est ce qu'Alice Delaunay appelle la « méthode naturelle » (Delaunay, 1971) :

Sauf exceptions, cette initiation est confiée à des jardinières d'enfants allemandes ou anglaises. Elles proposent aux enfants, dans leur langue, les activités classiques de l'école maternelle, de la façon la plus naturelle qui soit, sans aucune traduction et sans effort d'explication systématique. Les enfants vivent en anglais ou en allemand, ils n'ont jamais, à proprement parler, de « leçon de langue ». Une méthode comme celle-ci, que l'on peut considérer comme une méthode « naturelle » ou « d'imprégnation », exige un contact suffisamment prolongé de l'enfant avec la langue étrangère. Ce contact est d'environ deux heures par jour à l'école maternelle, c'est-à-dire le tiers de l'horaire scolaire. (Delaunay, 1971, p. 11).

Chaque jardinière d'enfant anglaise ou allemande a ainsi en charge trois classes par jour et doit, chaque soir, établir le programme du lendemain avec les enseignantes des trois classes (Gerbeau, 1996). Au début de la mise en place de cet enseignement précoce des langues vivantes, est donc privilégiée l'intervention de personnes natives plutôt que des enseignants titulaires de la classe.

En 1971, 188 écoles maternelles publiques en France proposent un enseignement des langues, ce qui représente 2% de l'ensemble des établissements et 22 346 élèves (Note d'information n°106 du 03.09.1971). Dans un souci de continuité, de plus en plus d'écoles primaires proposent une poursuite de ce dispositif du cours préparatoire au CM2. En 1971, le nombre d'écoles primaires y participant s'élève à 457, ce qui représente 0,8% du total des écoles primaires et 35 986 élèves (Note d'information n°106 du 03.09.1971).

Langues enseignées	Nombre d'écoles		Nombre de classes				
	Maternelles	Primaires	Maternelles	Enfantines	Primaires	Total	%
Anglais	102	319	313	15	1027	1355	68,1
Allemand	66	113	218	4	315	537	27
Espagnol	4	3	9	-	9	18	0,9
Italien	3	17	6	2	51	59	3
Autres	13	5	15	3	2	20	1
TOTAUX	188	457	561	24	1404	1989	100

Tableau 1-1 : Nombre d'écoles et de classes proposant un enseignement précoce en langue vivante en 1971 (d'après la note d'information n°106 du 03.09.1971)

Nous relevons que les expérimentations en italien sont trois fois plus importantes que celles faites en espagnol. Cet intérêt assez faible pour cette langue peut notamment s'expliquer par la situation politique de l'Espagne sous la dictature franquiste jusqu'en 1977.

Il est également intéressant de noter que, dès le début de la mise en place de ces expérimentations, l'anglais est déjà la langue d'enseignement dominante, loin devant l'allemand qui est la deuxième langue la plus enseignée. Néanmoins, le rapport entre le nombre de classes proposant un enseignement de l'allemand et un enseignement de l'anglais passe de 1,4 en maternelle à 3,3 en primaire. Comment expliquer des écarts aussi importants entre l'école maternelle et l'école élémentaire ?

D'une part, les expérimentations lancées par Delaunay visaient le développement de l'allemand prioritairement dans les écoles maternelles, ce qui explique que le nombre

d'écoles et de classes se situe loin devant l'italien et l'espagnol. D'autre part, afin d'éviter une situation anarchique de ces expérimentations au niveau national, le directeur adjoint de la Pédagogie, René Haby, met en place, à partir de 1964, un plan national pour un enseignement présecondaire concernant uniquement l'anglais dans les classes de l'école primaire pris en charge par les instituteur·rice·s. Ceci explique ainsi le nombre beaucoup plus élevé de classes proposant un enseignement de l'anglais en primaire qu'en maternelle. Néanmoins, Groux (1996) souligne l'absence d'évaluation de ce dispositif et d'harmonisation entre l'école primaire et le second degré. Les classes de 6^e sont alors composées d'élèves ayant bénéficié de l'enseignement d'une L2 pendant trois à huit ans et d'élèves débutant·e·s. De plus, les enseignant·e·s du premier degré participant à ce plan national ne sont pas suffisamment formé·e·s à cet EPLV. Il n'y a aucune harmonisation des *curricula* entre les classes à l'école primaire et entre l'école primaire et le collège (Porcher et Groux, 2003). Les conditions pour une continuité pédagogique des apprentissages ne sont donc pas réunies. La circulaire du 11 mai 1973 prévoit que seuls les dispositifs verticaux sont autorisés, c'est-à-dire ceux pouvant assurer un enseignement de la maternelle au CM2. D'autre part, seul·e·s les enseignant·e·s en charge d'une classe ont la possibilité de proposer cet enseignement. Si les échanges de service sont encore possibles, la circulaire ne permet plus qu'un·e enseignant·e consacre l'intégralité de son service à l'enseignement d'une L2 dans les différentes classes de l'école. Le croisement de ces différentes contraintes marque un coup d'arrêt au développement de ces expérimentations.

1.1.3 1973-1988 : entre stagnation et déclin

Ainsi, selon Groux (1996), ces premières expériences d'EPLV cessent de se développer du fait du manque de moyens financiers et d'harmonisation pédagogique entre les classes de l'école primaire et entre les écoles primaires et les collèges. Le rapport Girard, publié en juin 1974 (cité par O'Neil, 1993), souligne pourtant les résultats positifs de ces expérimentations : intérêt des élèves pour la langue et le pays, bonne prononciation, qualité de l'expression, richesse du vocabulaire.

De 1974 à 1988, afin de répondre à la demande sociale de la mise en place d'un enseignement précoce en langues, nous assistons à un essor des structures dans le privé. Ainsi, l'EPLV extra-scolaire devient en France « une véritable industrie, qui répond à une demande précise des familles, provoquée par ce qu'on serait tenté d'appeler une carence de l'Éducation Nationale » (O'Neil, 1993, p. 44).

Avant de nous intéresser à la période suivante, nous souhaiterions faire une focalisation sur une région en particulier qui connaît, de la fin de la Seconde Guerre mondiale à la fin des années 1980, une évolution inverse de celle du reste de la France : l'Alsace.

1.1.4 L'enseignement de l'allemand à l'école primaire en Alsace de la fin de la Seconde Guerre mondiale à la fin des années 1980 : langue régionale ou langue étrangère ?

La situation particulière de l'Alsace, du fait de sa position géographique et des différents événements historiques qu'elle a connus, conduit à une réalité de l'enseignement précoce des langues dans cette région très différente de celle de l'ensemble du territoire national français précédemment décrite. Dès la fin de la Première Guerre mondiale, l'Alsace et la Moselle redeviennent françaises après avoir été, pendant 47 ans, allemandes. Il s'agit donc de réintroduire le français comme langue de la République dans l'ensemble de l'espace public. Néanmoins, les pressions et la demande sociale sont telles qu'il n'est pas possible d'éradiquer l'allemand des écoles primaires alsaciennes. Les Instructions du 15 janvier 1920 du Recteur Charléty posent deux principes : « le premier est qu'il faut faire une place à l'enseignement de l'allemand à côté de celui du français ; le second, c'est que le français doit avoir une place prépondérante. » (Instructions de M. le Recteur aux inspecteurs d'Académie, 15 janvier 1920, cité par Huck, 2016). C'est ainsi qu'à partir de 1927, l'allemand est enseigné à l'école primaire à raison de 2h par semaine dès le second semestre de la deuxième année, et 3h par semaine à partir de la 3^e année d'école primaire, auxquelles s'ajoute la possibilité d'enseigner les trois à quatre heures de religion obligatoires en allemand (Huck, 2016).

L'annexion de l'Alsace par le Reich national-socialiste conduit les autorités françaises à une position beaucoup plus tranchée par rapport à la langue allemande à l'issue de la Seconde Guerre mondiale. L'allemand est devenu la « langue des nazis » (Huck, 2006, p. 2) alors que le français devient la langue des libérateurs. Il s'agit donc, pour la France, de franciser et dégermaniser l'Alsace, d'autant plus qu'en 1946, 37% des Alsaciens ne parlent pas le français (Huck, 2016). Les Instructions de 1945 du Recteur Prélôt mettent alors en exergue l'exclusion de l'allemand de l'école élémentaire, une première dans toute l'histoire de l'Alsace : « Le but principal à viser est l'acquisition de la langue française. Aucune peine ne devra être négligée pour y parvenir dans le moindre délai. L'usage de tout manuel d'origine allemande est rigoureusement interdit. [...] La seule langue d'usage à l'école primaire est la langue française. » (Instructions de janvier 1945 du recteur Prélôt, cité par Huck, 2006, p. 4). Il s'agit donc de faire apprendre le français aux élèves alsaciens et pour cela, la construction d'écoles maternelles s'intensifie.

Néanmoins, des demandes de plus en plus fortes émanant des familles et des conseils généraux plaident pour le retour de l'enseignement de l'allemand à l'école primaire mais ces demandes adoptent deux positions différentes voire opposées :

- la première envisage l'allemand comme faisant partie de la culture et de l'identité alsacienne (position endogène) ;
- la seconde souhaite une réintroduction de l'allemand à l'école primaire comme langue étrangère (position exogène).

Il faut attendre le décret du 18 décembre 1952 qui prévoit une réintroduction limitée de l'enseignement de l'allemand dans la mesure où :

- cet enseignement dépend du choix des familles et du fait que l'enseignant·e soit disposé·e à l'assurer ;

- seul·e·s les élèves âgé·e·s de 12 à 14 ans sont concerné·e·s ;
- sa durée est limitée à 2 heures hebdomadaires.

La situation de l'enseignement de l'allemand reste encore très éloignée de celle d'avant-guerre.

Les résultats des consultations montrent que plus de 84% des parents consultés sont favorables à un enseignement de l'allemand, alors que plus de 51% des enseignant·e·s refusent de l'assurer (Huck, 2006). Ces dernier·ère·s n'y sont en effet pas formé·e·s. Il est par ailleurs intéressant de noter que le matériel pédagogique à disposition n'est pas spécifiquement adapté aux élèves dialectophones. Tout cela renforce l'idée de faire de l'allemand une langue « du passé » (Huck, 2016, p. 170), une langue plus étrangère que régionale. Jusqu'à la fin des années 1960, la place accordée à l'allemand à l'école primaire est la plus minimaliste possible. Ces choix de l'administration scolaire ont pour conséquence que l'allemand est de moins en moins bien parlé mais le niveau en réception reste encore élevé (Huck, 2016). Les parlers dialectaux sont en revanche omniprésents.

Au début des années 1970, l'État, sous la pression des assemblées départementales, accepte la mise en place d'un enseignement d'initiation à l'allemand à partir du CM1 à titre expérimental avant qu'il soit généralisé à l'ensemble des écoles primaires alsaciennes. L'allemand est alors enseigné à raison de 2h30 sur les 27 heures d'enseignement en CM1 et en CM2. L'inspecteur général d'allemand, Georges Holderith, est alors à l'origine de la première méthode audio-visuelle en allemand. Mais celle-ci n'est pas prévue ni pensée pour l'enseignement de l'allemand à l'école primaire mais adaptée au collège au niveau national. Cela pose donc des problèmes d'adaptation des supports à un public d'enfants âgés de 9 à 11 ans. À la fin des années 1970, l'enseignement de l'allemand pâtit du volontariat des enseignant·e·s et de leur manque de formation, qui ne permettent ni la continuité ni la pérennité de cet enseignement (Huck, 2006).

Les années 1980 sont marquées par l'arrivée de la gauche au pouvoir qui s'engage à revoir la place des langues régionales en France. La circulaire du 21 juin 1982 du ministre Alain Savary autorise l'enseignement des langues régionales dans le service public d'éducation nationale et la mise en place d'expérimentations de classes bilingues. La circulaire du recteur Pierre Deyon se situe dans la continuité de la circulaire Savary : elle met en place un enseignement de l'allemand dans toutes les classes de CM1 et CM2 puis de CE2. C'est la première fois depuis la fin de la Seconde Guerre mondiale que l'État adopte une position aussi volontariste à l'égard de l'enseignement de l'allemand dans les écoles primaires en Alsace, en contradiction avec celles qui ont été tenues jusqu'au début des années 1970 (Huck, 2016). Le recteur Pierre Deyon qualifie alors l'allemand d'une des langues régionales de France (Kopp, 1996). Il nous semble important de préciser que l'alsacien est un glottonyme qui désigne différents parlers dialectaux (franciques et alémaniques) qui font partie du continuum dialectal allemand et qui sont utilisés en Alsace. La désignation de « langue régionale » comprend ainsi l'allemand dans sa forme écrite et orale et les parlers dialectaux (alémaniques et franciques). Cela signifie que l'allemand acquiert politiquement

un double statut : celui de langue régionale d'Alsace (position endogène) et celui de langue du voisin (position exogène). Mais la réalité sociétale semble bien différente.

L'exemple de l'enseignement de l'allemand en Alsace met en effet en évidence les enjeux politiques dans les choix de l'enseignement des langues. Dès la fin des années 1960, les décisions politiques et les mesures prises en Alsace vis-à-vis de l'allemand à l'école primaire ont conduit à faire passer cette langue d'une variété endogène à une variété exogène pour les Alsaciens, comme l'explique Huck (2016, p. 171) :

Au sein du corps social, l'allemand n'est plus langue de culture et/ou langue de l'écrit de l'Alsace ou en Alsace, comme cela a été le cas pour les générations arrivées à l'âge adulte au milieu du siècle, mais, de plus en plus fréquemment, une langue socialement vouée à l'extinction (point de vue endogène) ; il est devenu politiquement une langue étrangère de proximité (point de vue exogène).

Au début des années 1990, alors que l'allemand peut être enseigné dès les classes de grande section à l'école maternelle en Alsace (circulaire rectorale du 20.09.1991), la question de l'enseignement des langues dans les classes de CM2 puis de CM1 dans les autres régions de France fait son retour dans le débat national.

1.2 L'enseignement des langues à l'école primaire en France de 1989 à aujourd'hui : un va-et-vient entre initiation, sensibilisation et apprentissage « à marche forcée »⁸ des langues, puis uniquement de l'anglais

La période de 1989 à aujourd'hui peut être partagée entre trois orientations politiques différentes, voire contradictoires, par rapport à l'enseignement des langues à l'école primaire (Azzam-Hannachi, 2005) :

- de 1989 à 1995, il s'agit de mettre en place un enseignement d'initiation aux langues étrangères (EILE) dans les classes de cours moyen ;
 - de 1995 à 1998, la progression de cette sensibilisation puis initiation se réalise de manière ascendante, du CE1 au CM2 ;
 - de 1998 à aujourd'hui, l'initiation devient un véritable apprentissage avec une progression qui est mise en œuvre de manière descendante, du CM2 à la Grande section de maternelle.
- Le nombre important de textes officiels au sujet de l'enseignement des langues à l'école primaire (une vingtaine environ en trente ans) révèle à la fois l'intérêt porté par le ministère à la mise en place de ce nouvel enseignement mais aussi la nécessité de cadrage, de recadrage, à la fois par rapport aux circulaires précédentes et par souci de clarifications à destination des enseignants.

⁸ L'expression est utilisée par le ministre Jack Lang dans une interview au journal Le Monde du 15 septembre 2001

Textes officiels	Éléments importants
Circulaire du 06.03.1989 : Expérimentation contrôlée de l'enseignement d'une langue étrangère à l'école élémentaire (écoles publiques et privées sous contrat)	Ce texte pose les jalons et les conditions d'une expérimentation sur trois ans dans les classes de CM2 puis de CM1 à raison de deux à trois heures par semaine, avant une généralisation au niveau national. Cet enseignement est pensé comme une préparation au « véritable » apprentissage au début du collège. Les langues qu'il est possible d'enseigner sont déterminées par celles proposées par le collège de secteur.
Circulaire du 14.06.1989 : programme indicatif pour l'expérimentation contrôlée de l'enseignement d'une langue vivante étrangère à l'école élémentaire (écoles publiques et privées sous contrat)	Cette circulaire propose un programme indicatif succinct (une page) des contenus d'enseignement, quelle que soit la langue enseignée. Il est également suggéré aux enseignant·e·s de s'appuyer sur les programmes de 6 ^e et de les adapter au public de l'école primaire dans un souci de cohérence et de continuité des apprentissages.
Circulaire du 26.03.1990 : Expérimentation contrôlée de l'enseignement d'une langue vivante étrangère à l'école élémentaire (écoles publiques et privées sous contrat)	Le texte reprend le cadre posé par la circulaire du 6 mars 1989. Quatre points y sont particulièrement mis en avant : l'extension du dispositif de 10% à 25% des élèves de CM1 et CM2 à la fin des trois années d'expérimentation, une incitation à diversifier les pratiques pédagogiques, la formation des enseignant·e·s considérée comme une priorité et l'évaluation de l'expérimentation. Trois catégories de personnels peuvent assurer cet enseignement : les instituteur·rice·s, les professeur·e·s du second degré ou des intervenant·e·s extérieur·e·s.
Circulaire du 06.09.1991 : Expérimentation contrôlée de l'enseignement d'une langue vivante étrangère à l'école élémentaire (écoles publiques et privées sous contrat) : orientations pédagogiques	Deux ans après la mise en place de cette expérimentation, cette circulaire vient préciser que l'EILE doit à la fois faire l'objet d'une structuration des apprentissages et se différencier de celui dispensé au collège. Elle recommande une répartition du volume horaire hebdomadaire en au moins deux séances de 40-45 minutes.
Circulaire du 03.05.1995 : Enseignement des langues vivantes – Orientations pédagogiques et modalités de mise en œuvre	Ce texte cadre la mise en place d'une initiation aux langues vivantes (ILV) dans une progression ascendante, du CE1 au CM2, à raison de 10 à 15 minutes par jour tout en maintenant le dispositif EILE en CM1-CM2. Six langues peuvent être enseignées à l'école primaire : l'anglais, l'allemand, l'arabe, l'espagnol, l'italien et le portugais.

Circulaire du 09.05.1996 : Enseignement des langues vivantes – Organisation de l'année scolaire 1996-1997	Il s'agit ici de poursuivre la mise en place de cette ILV en classe de CE2. Le texte insiste sur le fait qu'il s'agit d'une initiation et non d'un apprentissage systématique. Il rappelle l'importance d'une organisation centrée sur l'école, invite les enseignant·e·s à utiliser la méthode <i>Sans frontière</i> disponible dans 5 langues (allemand, anglais, espagnol, italien et portugais). Il est enfin reconnu que la formation des enseignant·e·s est le « maillon faible du dispositif » et constitue une priorité. Pour la première fois, une liste des principales fonctions langagières à aborder au CE2 est proposée dans six langues différentes (allemand, anglais, arabe, espagnol, italien et portugais).
Circulaire du 24.04.1997 : Enseignement des langues vivantes à l'école élémentaire – Organisation de l'année scolaire 1997-1998	Trois points importants sont à relever : - avec la montée en charge de l'ILV en CM1, celle-ci co-existe avec l'EILE déjà en place depuis 1989 ; - l'ILV, contrairement à l'EILE, ne donne pas lieu à une évaluation des acquis des élèves ; - les élèves peuvent être initié·e·s à plusieurs langues au cours de leur scolarité du fait de la liberté de choix de la langue par l'enseignant·e. Comme pour la circulaire précédente, une liste des principales fonctions langagières à aborder au CM1 est proposée dans les six mêmes langues.
Circulaire du 11.05.1998 : Enseignements élémentaire et secondaire – enseignement des langues vivantes étrangères	Les dispositifs ILV et EILE sont abandonnés et la priorité est mise sur l'enseignement des langues vivantes (ELV) avec une généralisation en classe de CM2 avant de poursuivre en CM1 (progression descendante). L'enseignement des langues doit à présent avoir pour « objectif prioritaire de conduire progressivement tous les élèves à une pratique effective des langues vivantes en situation de communication ». Pour cela, deux nouvelles catégories de personnes sont susceptibles d'assurer cet enseignement en plus de celles déjà prévues auparavant : les assistant·e·s étranger·ère·s et les aides-éducateur·rice·s.
Circulaire du 23.06.1998 : Enseignement des langues vivantes au CM2 à la rentrée de 1998 : orientations pédagogiques	L'objet de ce texte est de préciser les attendus en termes d'apprentissage en classe de CM2 et de proposer quelques éléments concrets de mise en œuvre des activités : types d'activités, rythme, alternance, association du geste à la parole, place de la compréhension et de la production orale, rôle de l'enseignant·e, place de l'écrit et possibilités de croisements avec les autres disciplines. Un tableau des fonctions langagières pour chacune des six langues est proposé pour la première fois pour la classe de CM2.

Circulaire du 17.06.1999 : Enseignements élémentaire et secondaire – Enseignement des langues vivantes étrangères	Ce texte se situe dans la continuité de la circulaire du 11 mai 1998. La généralisation de l'ELV concerne à présent également les classes de CM1. Si l'ILV peut se poursuivre dans les classes de CE1 et CE2, elle n'a plus sa place en classe de CM1. Le choix de la langue se fait obligatoirement en fonction de celles proposées en 6 ^e dans le collège de secteur et si le nombre de demandes est suffisant. Les séances doivent être courtes et régulières sur un volume horaire hebdomadaire d'une heure trente. La prise en charge de cet ELV par les enseignant·e·s du premier degré (développement de postes à profils dans les écoles) ainsi que l'intervention des assistant·e·s étranger·ère·s sont fortement encouragées.
Circulaire du 04.11.1999 : Langues vivantes étrangères – Orientations pédagogiques pour la mise en œuvre au CM1 et au CM2	Ce texte vient en remplacement de la circulaire du 23 juin 1998 puisque l'apprentissage est à présent pensé sur les deux années du cours moyen en lien avec la classe de 6 ^e dans une progression spiralaire des apprentissages. Il insiste sur les places respectives de l'oral et de l'écrit ainsi que sur celle de l'évaluation des acquis, notamment la prononciation. Un tableau des fonctions langagières pour chacune des six langues est proposé en remplacement du précédent, cette fois-ci pour les classes de CM1 et CM2.
BOEN HS n°1 du 14.02.2002 : horaires et programmes d'enseignement de l'école primaire	Pour la première fois, les « langues étrangères ou régionales » deviennent une discipline à part entière à l'école primaire avec des programmes d'enseignement pour le cycle 2 et pour le cycle 3. Le niveau A1 du CECRL ⁹ doit être acquis à la fin du CM2. L'intitulé de cette nouvelle discipline mérite d'être souligné. Les textes précédents ne concernaient en effet que les langues « vivantes étrangères ». Au cycle 2, le volume horaire est d'une heure décomposée en de courtes séances et des activités les prolongeant. Au cycle 3, deux séances de 45 minutes par semaine sont prévues.
BOEN HS n°4 du 29.08.2002 : Programme transitoire et programme d'enseignement des langues étrangères ou régionales au cycle des approfondissements à l'école primaire	Ce texte propose une déclinaison des contenus d'enseignement issus des programmes dans sept langues : allemand, anglais, arabe, chinois, espagnol, italien, portugais et russe. Des documents d'accompagnement avec des conseils et des exemples de mise en œuvre des programmes sont proposés sous forme de livrets pour chacune de ces langues.

⁹ Le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues est un document publié par le Conseil de l'Europe en 2001 qui définit trois niveaux généraux A (utilisateur·rice élémentaire), B (utilisateur·rice indépendant·e) et C (utilisateur·rice expérimenté·e). Ces niveaux généraux se déclinent en six niveaux communs de référence A1, A2, B1, B2, C1 et C2.

Loi d'orientation et de programme pour l'avenir de l'École du 23.04.2005 (loi Fillon)	Mise en place du <i>Socle commun des connaissances et des compétences</i> . La pratique d'une langue vivante constitue un des 7 piliers du <i>Socle</i> .
BO HS n°8 du 30.08.2007 : Langues vivantes à l'école primaire cycles 2 (CE1) et 3	Début de l'apprentissage d'une première langue « étrangère » à partir du CE1 avec un volume horaire annuel de 54 heures pouvant être réparties en trois séances de 30 minutes ou deux séances de 45 minutes. Même si le texte alterne les dénominations entre « langue vivante », « langue étrangère » et « langue autre que la langue française », le terme « langues régionales » n'est plus cité explicitement comme cela était le cas dans les programmes de 2002. À la fin de l'école primaire, l'acquisition du niveau A1 est visée. Une déclinaison des contenus d'enseignement en appui sur les programmes et le CECRL est proposée pour huit langues : allemand, anglais, arabe, chinois, espagnol, italien, portugais et russe.
BO HS n°3 du 19.06.2008 : Horaires et programmes d'enseignement de l'école primaire	Pas moins de 17 lignes sont consacrées à cette discipline à la fois pour le cycle 2 et le cycle 3. Le texte renvoie, pour les contenus, au texte précédent et pose une première sensibilisation à une langue vivante, uniquement à l'oral, dès le CP. Dans ce texte, l'intitulé « Langue vivante » est entendu explicitement comme « langue vivante étrangère ou régionale ».
BO spécial n°2 du 26.03.2015 : Programme d'enseignement de l'école maternelle	Pour la première fois, l'éveil à la diversité linguistique est inscrit dans les programmes de l'école maternelle et concerne les langues régionales, les langues étrangères et la langue des signes française.
BO spécial n° 11 du 26.11.2015 : Programmes d'enseignement du cycle des apprentissages fondamentaux (cycle 2, du cycle de consolidation (cycle 3) et du cycle des approfondissements (cycle 4)	Ces programmes prévoient un début d'apprentissage d'une langue vivante (étrangère ou régionale) dès le CP avec des repères de progressivité. Ils donnent des pistes de croisements entre l'enseignement des langues et d'autres disciplines et invitent à mener des activités de comparaison des langues (français, langues enseignées à l'école, langues pratiquées par les élèves). Le niveau visé à la fin du cycle 3 est A1 et A2 dans au moins deux activités langagières. Des déclinaisons des contenus des programmes dans neuf langues au cycle 2 (allemand, anglais, arabe, chinois, espagnol, italien néerlandais, polonais et portugais) et dix langues au cycle 3 (russe en plus) sont proposées.

Les pratiques de formateur·rice·s en didactique des langues-cultures pour l'école primaire en France

BO n°22 du 29.05.2019 : Recommandations pédagogiques – Les langues vivantes étrangères à l'école maternelle	Cette note de service prévoit le début d'apprentissage d'une langue dès la moyenne section de maternelle en complément de l'éveil à la diversité linguistique.
BO n°31 du 30.07.2020 : Programmes d'enseignement	Le contenu des programmes de 2015 pour l'éveil à la diversité linguistique à l'école maternelle et pour les « Langues vivantes (étrangères ou régionales) » des cycles 2 et 3 est repris in extenso.
Circulaire du 12.12.2022 : Enseignement de l'anglais et des langues vivantes étrangères tout au long de la scolarité obligatoire	Suite aux résultats du test Ev@lang en fin de 3^e (la moitié des élèves n'atteignent pas le niveau A2, alors que le niveau B1 est visé dans au moins deux activités langagières), plusieurs mesures sont mises en place pour améliorer l'enseignement de l'anglais. En ce qui concerne l'école primaire, il est prévu des interventions de locuteur·rice·s natif·ve·s (assistant·e·s étranger·ère·s), le déploiement du dispositif EMILE¹⁰ et la mise à disposition d'un assistant vocal, Captain Kelly, pour améliorer la compréhension orale et la prononciation en anglais au cycle 2. Il est important de noter que, pour la première fois, un texte officiel donne un statut particulier à l'enseignement de l'anglais par rapport aux autres langues vivantes étrangères, les langues régionales n'ayant même plus droit de cité. Le ministère montre ici la volonté de privilégier l'enseignement de l'anglais au détriment des autres langues.

Tableau 1-2 : Synthèse des textes officiels concernant l'enseignement des langues à l'école primaire de 1989 à 2022

¹⁰ Enseignement d'une Matière Intégrée en Langue Étrangère

Le tableau ci-dessus propose un récapitulatif des textes officiels qui ont marqué la mise en place de cet enseignement de 1989 à aujourd'hui avec les éléments qu'il nous semble important de retenir. Cet inventaire des textes a pour ambition d'être synthétique, sans pour autant être exhaustif.

Le tableau fait ressortir les continuités et discontinuités dans les orientations politiques, entre enseignement d'initiation, initiation et enseignement, dans des progressions parfois contradictoires, descendante du CM2 au CM1 ou ascendante du CE1 (puis CP) au CM2. Ces éléments constituent autant d'axes pour l'analyse des trois grandes périodes de la mise en place de l'enseignement des langues à l'école primaire en France que nous proposons ci-après.

1.2.1 1989-1995 : la mise en place d'un enseignement d'initiation aux langues étrangères (EILE)

Afin de répondre à la demande de plus en plus croissante des familles et avec la construction de l'Union européenne, le Ministère de l'Éducation nationale relance les expérimentations d'enseignement des langues vivantes à l'école primaire. La circulaire du 6 mars 1989 (MEN¹¹, 1989a) lance une expérimentation contrôlée de l'enseignement d'une langue étrangère à l'école élémentaire dans les classes de CM1 et de CM2. Cette expérimentation a pour objectif, à terme, une généralisation du dispositif au niveau national. Le terme « contrôlée » dans le titre de la circulaire souligne la volonté de ne pas reproduire la diversité des initiatives individuelles menées dans les années 1950-1960 et donc d'harmoniser et d'institutionnaliser la mise en place du dispositif.

Au départ, cet enseignement est pensé comme une préparation au « véritable » apprentissage au début du collège avec un horaire de deux à trois heures par semaine incluses dans les 27 heures réglementaires.

Cette expérimentation contrôlée pose donc une ambition forte en termes d'apprentissages, alors que les enseignant·e·s ne sont ni formé·e·s ni outillé·e·s.

La circulaire du 14 juin 1989 propose un programme succinct (une page) des contenus d'enseignement, quelle que soit la langue enseignée. Il laisse donc une grande part d'initiative aux enseignant·e·s. Nous pouvons d'ailleurs nous interroger sur la phrase suivante dans cette circulaire : « Il ne lui [à l'enseignant·e] est pas demandé d'inventer de toutes pièces un cours *ex nihilo*. » (MEN, 1989b). Il est en effet suggéré aux enseignant·e·s de s'appuyer sur les programmes de 6^e et de les adapter au public de l'école primaire dans un souci de cohérence et de continuité des apprentissages. Nous retrouvons ici une situation similaire à celle de

¹¹ Ministère de l'Éducation nationale

l'enseignement de l'allemand en Alsace dans les années 1970, où les enseignant·e·s devaient également s'appuyer sur les contenus et les supports proposés en 6^e et les adapter au public de l'école primaire. Au moment où cette expérimentation se met en place à la fin des années 1980, il n'existe pas encore, à proprement parler, de didactique des langues pour le premier degré, donc pas de supports pédagogiques adaptés à destination des classes.

La circulaire du 6 septembre 1991 (MEN, 1991) vient recadrer la spécificité d'un EILE qui ne saurait être réduit à une simple sensibilisation. Cet enseignement doit faire l'objet d'une structuration des apprentissages avec des objectifs linguistiques inscrits dans une progression. En revanche, nous observons un revirement au sujet de cet enseignement qui doit se différencier de celui dispensé au collège. Une insistance est ainsi portée à la motivation des élèves, à l'association du langage et de l'action, à une priorisation donnée aux activités orales et à la structuration des apprentissages.

Dans cette circulaire, il s'agit donc de répondre à la question « comment enseigner les langues à l'école élémentaire ? ». Des indications très concrètes, pratiques, sont données aux enseignant·e·s (alternance d'activités toutes les six à dix minutes, activités contrastées et complémentaires, alternance d'activités orales, manuelles, corporelles, écrites, variation des canaux d'information, des tâches, etc.). Néanmoins, ce texte, tout comme les précédents, ne répond pas à la question « pour quoi un enseignement précoce ? ».

Comme le souligne Gerbeau (1996), nous voyons apparaître, pour la première fois avec ce texte, une spécificité de cet EILE à l'école primaire. Il est reconnu que les langues ne peuvent pas être enseignées par des activités ne mobilisant que l'esprit. La dimension corporelle, gestuelle est considérée ici comme essentielle à cet apprentissage :

À l'école élémentaire, la création d'habitudes langagières n'est pas obtenue principalement par la mémorisation de textes, mais par l'exécution de mouvements, de gestes, de manipulations, de tâches de toutes sortes où le langage apparaît, soit comme le prolongement naturel d'une activité, soit comme sa traduction et où il est mis en scène et en action en même temps qu'il est donné à reconnaître. (MEN, 1991)

Nous verrons dans le chapitre 4 que plusieurs chercheur·e·s en didactique des langues-cultures (Aden, 2013 ; Eschenauer, 2014) défendent l'idée que le corps, les gestes, les émotions constituent même un préalable à l'introduction de la langue.

1.2.2 1995-1998 : la mise en place d'une initiation aux langues vivantes (ILV) à partir du CE1 avec une progression ascendante

Trois ans après la fin de la phase d'expérimentation et la généralisation de cet enseignement d'initiation dans les classes de CM1 et CM2, la circulaire du 3 mai

1995 (MEN, 1995a) constitue un tournant. Le rapport établi par l'inspecteur général Jean Favard à la fin de l'expérimentation en 1992 (MEN, 1992) juge « incertaines, inégales et fragiles » les traces laissées par l'EILE et le recours aux intervenant·e·s contribue à fragiliser le système (Legendre, 2003). Le ministre François Bayrou réoriente les priorités posées par ce dispositif et met en place une première sensibilisation à une langue vivante prévue dès le CE1 à raison de 10 à 15 minutes par jour. Cette sensibilisation se caractérise par une éducation de l'oreille aux sonorités et rythmes de la langue et une capacité à prononcer les sonorités spécifiques à cette nouvelle langue. Les classes de CM1 et CM2 continuent à s'inscrire, elles, davantage dans une problématique d'apprentissage. La continuité avec le collège est réaffirmée avec la mise en place d'une évaluation lors de l'entrée en classe de 6^e. L'importance de l'adaptation des objectifs, du matériel, des méthodes, des contenus d'apprentissage à la spécificité des élèves du CE1 au CM2 est soulignée. Il n'est plus suggéré aux enseignant·e·s de proposer un enseignement de 6^e adapté et allégé comme cela était le cas dans la circulaire du 14 juin 1989. Pour la première fois, les prescriptions institutionnelles du 3 mai 1995 prennent explicitement appui sur des résultats de travaux scientifiques :

En effet, les travaux scientifiques des quinze dernières années montrent que, dès la naissance, l'oreille et le cerveau humains ont la faculté de percevoir et traiter des distinctions très fines entre phonèmes appartenant aux langues naturelles. Cette sensibilité aux contrastes phonétiques s'amenuise progressivement au profit des seuls phonèmes de la langue de l'environnement. C'est pour prendre en compte cette faculté que l'école introduit désormais une première sensibilisation à une langue vivante étrangère dès le début de l'école élémentaire. (MEN, 1995a)

Le ministère fait ici référence à des travaux du début des années 1980. Nous verrons dans le chapitre 3 sur la prononciation que notamment les travaux de Troubetzkoï (1949) autour du crible phonologique, et de Lenneberg (1967, cité par Flege et al., 1995) sur le concept de « période critique » qui s'achèverait à la puberté, sont en réalité bien plus anciens.

À la rentrée 1997-1998, deux dispositifs se croisent et coexistent en classe de CM1 :

- l'EILE mis en place en 1989, à raison de deux séances hebdomadaires de 40 à 45 minutes ;
- l'ILV mise en place en 1995 à raison de 10 à 15 minutes par jour et qui n'est pas « un enseignement systématique et évalué ».

1.2.3 De 1998 à aujourd'hui, l'initiation devient un véritable apprentissage avec une progression qui doit se réaliser, cette fois-ci, de manière descendante

À partir de 1998, le ministre Claude Allègre ne considère plus l'initiation à une langue vivante (ILV) comme une priorité et nous assistons à une volonté de mettre

en place un véritable enseignement des langues vivantes (ELV). La circulaire du 17.06.1999 (MEN, 1999a) précise à ce sujet : « il est indispensable que tous les élèves soient amenés à une pratique effective des langues vivantes en situation de communication. »

La priorité est mise sur la généralisation de l'enseignement d'une langue en classe de CM2 et sa mise en place en classe de CM1. Si la circulaire du 3 mai 1995 excluait toute évaluation chez les élèves, la circulaire du 4 novembre 1999 (MEN, 1999b) revient sur cette idée et considère l'évaluation des apprentissages comme « partie intégrante du projet de travail » (MEN, 1999b). Elle se situe à deux niveaux : l'appropriation par les élèves des notions visées par les référentiels et la prononciation, « accentuation et intonation correctes, justesse des phonèmes » (MEN, 1999b).

Ce va-et-vient dans la priorisation de ces différents dispositifs (EILE, ILV puis ELV) conduit à une situation de fragilisation de cet enseignement et à une grande hétérogénéité de niveaux causée par une succession de décisions politiques parfois antagonistes. C'est en tout cas ce que souligne le rapport de l'inspection générale en 2002 :

C'est ainsi qu'aujourd'hui l'enseignement des langues vivantes à l'école se caractérise par une grande variété de situations. Certains élèves ont été initiés depuis le CE1, d'autres depuis le CE2, mais ils connaissent parfois une interruption au CM1 pour rejoindre l'année suivante des élèves dont le cursus est ininterrompu depuis le CE1 ou le CE2. Difficile, dans ces conditions, de construire un enseignement structuré. (Rapport de l'inspection générale, 2002, p. 50)

À son retour au ministère de l'Éducation nationale huit ans plus tard, en 2000, Jack Lang prend une série de décisions concernant les langues à l'école primaire :

- la généralisation de l'enseignement des langues du CM2 à la Grande section de maternelle d'ici 2005 ;
- la continuité dans les apprentissages entre l'école primaire et le collège ;
- l'affirmation de la diversification des langues enseignées à l'école primaire.

La généralisation de l'enseignement des langues en classe de CM2 en 2000-2001 se poursuit avec une généralisation à la rentrée 2001-2002 en classe de CM1. L'entrée en vigueur des nouveaux programmes à la rentrée 2002-2003 est marquée par l'inscription officielle des langues comme discipline d'enseignement à l'école primaire. Elle doit ainsi conduire à « la généralisation de cet enseignement simultanément au début du cycle 3, en CE2, et au début du cycle 2, c'est-à-dire en grande section de maternelle et au cours préparatoire. » (Discours de Jack Lang le 29 janvier 2001). Cette avancée « à marche forcée » comme le reconnaît le Ministre dans une interview au *Monde* le 15 septembre 2001 se heurte à une réalité du terrain qui rend ces objectifs irréalistes. L'échéance est repoussée et son successeur Luc Ferry se focalise sur la généralisation en classes de CE2. Il faut attendre 2005 pour que le ministre François Fillon décide de débiter l'enseignement des langues en

classe de CE1 avec la loi du 23 avril 2005 d'orientation et de programme pour l'avenir de l'École qui donne naissance au *Socle commun de connaissances et de compétences*. Ce début d'apprentissage au CE1 est confirmé dans le BOEN du 30 août 2007. Les programmes de 2008 (BO du 19 juin 2008) ouvrent une possibilité de débiter une première sensibilisation en classe de CP.

Sept ans plus tard, les programmes de 2015 fixent le début de cet apprentissage en classe de CP et, pour la première fois, un éveil à la diversité linguistique dès la moyenne section de maternelle. Les travaux menés par l'équipe coordonnée par Michel Candelier (2003) sur l'intérêt d'un éveil aux langues trouvent un écho dans les programmes mais cet éveil ne concerne que l'école maternelle. Il s'agit ici que les enfants « prennent conscience que la communication peut passer par d'autres langues que le français : par exemple les langues régionales, les langues étrangères et la langue des signes française (LSF) » (MEN, 2015a). Quatre ans plus tard, cet éveil aux langues est quelque peu remis en question par le ministre Jean-Michel Blanquer qui lui attribue d'autres objectifs : « L'éveil à la diversité linguistique recouvre deux volets, d'une part un éveil à la pluralité des langues et d'autre part, une première découverte d'une langue singulière, dont l'apprentissage permet de poser les jalons d'un parcours linguistique cohérent et en lien avec le cours préparatoire. » (MEN, 2019). Le titre de la circulaire du 12 décembre 2022 « Enseignement de l'anglais et des langues vivantes étrangères tout au long de la scolarité obligatoire » attribue explicitement à l'anglais un statut particulier par rapport aux autres langues et pose toute une série de mesures pour améliorer non pas les résultats des élèves en langues mais bien en anglais.

Ces choix politiques consistant à vouloir faire débiter l'apprentissage d'une langue le plus tôt possible, avec un choix de langues dépendant de celles offertes par le collège de secteur ne pouvaient conduire qu'à une position quasi-hégémonique de l'anglais à l'école primaire au détriment d'une diversification des langues et d'une ouverture au plurilinguisme qui auraient pu être développées avec la mise en place d'un éveil aux langues. Seule la circulaire du 24.04.1997 précise : « Les maîtres se déclarent volontaires dans la langue de leur choix [...] Cette liberté des maîtres de proposer l'initiation dans la langue de leur choix pourra conduire les élèves, au cours de leur scolarité primaire, à rencontrer plusieurs langues. Cette éventuelle diversité des langues rencontrées est conforme aux objectifs fixés par l'initiation aux langues vivantes à l'école primaire. » (MEN, 1997). Dans cette circulaire, il n'est pas question de continuité des apprentissages avec le collège. Le ministère semble alors bloqué entre des enseignant·e·s qui n'ont soit pas les compétences pour assurer cet enseignement, soit peuvent l'assurer mais dans des langues différentes d'un·e enseignant·e à un·e autre, des parents qui choisissent une langue pour leur enfant et souhaitent une continuité des apprentissages, et une formation des

enseignant·e·s qui piétine. Cette mesure est supprimée dès l'année suivante avec la mise en place de l'ELV conditionnée par une continuité des apprentissages en 6^e. Il est intéressant de noter une forme de double discours au fil des circulaires. À la fois, les ministres successifs s'expriment en faveur d'une diversification des langues, et en même temps l'apprentissage doit tenir compte des langues proposées en 6^e. Ainsi, alors que l'anglais progresse au détriment des autres langues, le nombre de ressources dans des langues différentes augmente lui aussi. En 1995, il était possible d'enseigner 6 langues différentes (anglais, allemand, arabe, espagnol, italien et portugais). Les programmes de 2002 proposent des documents d'accompagnement dans 7 langues pour le cycle des approfondissements (anglais, allemand, arabe, espagnol, italien, portugais et russe). En 2007, les contenus linguistiques à enseigner sont déclinés dans huit langues (les sept langues de 2002 plus le chinois). Quant aux langues dans les programmes de 2015, leur nombre s'élève à 9 pour le cycle 2 (allemand, anglais, arabe, chinois, espagnol, italien, néerlandais, polonais et portugais) et à 10 pour le cycle 3 (les mêmes que pour le cycle 2 avec le russe en plus). Cet affichage entre néanmoins en contradiction avec la représentation des langues enseignées à l'école primaire, comme le montre le tableau ci-dessous :

	Allemand	Anglais	Espagnol	Italien	Autres langues (arabe, portugais, russe)
1990*	17,6	76,3	5,2	0,5	0,4
1994*	27	66,8	3,1	2,3	0,5
1998	17,7	76,1	3,3	1,8	0,9
2002	16,4	78,6	2,2	1,3	0,6
2006	10,6	86	1,8	0,9	0,4
2010	8,6	90,1	1,5	0,7	0,1
2015	6,2	92	1,1	0,7	0,1
2018	3,2	97,7	0,5	0,4	0,0
2022	3,6	95,8	0,5	0,4	0,1

*Tableau 1-3 : Proportion d'élèves (ou groupes d'élèves) selon la langue enseignée (en %)
(MEN, 1992, 1995b et 2023)*

* Les chiffres ne concernent que la France métropolitaine.

En trente ans d'enseignement des langues à l'école primaire, l'anglais a gagné 20 points, alors que l'allemand a perdu 80% et l'espagnol 90% de sa représentation à l'école primaire. Au lieu de mettre en place des mesures pour promouvoir la diversité des langues à l'école, la circulaire du 12 décembre 2022 non seulement

prend acte de cette place hégémonique de l'anglais mais la conforte en focalisant à présent ses objectifs sur l'acquisition de l'anglais. Il n'est d'ailleurs plus question de l'enseignement des langues à l'école primaire mais de l'« enseignement de l'anglais et des langues vivantes étrangères ». L'anglais aurait donc un statut particulier par rapport aux autres langues à l'école. Le ministère souhaite alors recentrer l'objectif du *Socle commun de connaissances, de compétences et de culture* qui est de « comprendre, s'exprimer en utilisant une langue étrangère et, le cas échéant, une langue régionale » sur une seule langue : l'anglais. Quelles raisons motivent cette réorientation sur une langue en particulier ? Nous voyons deux explications à cela. La première provient des résultats de l'évaluation Ev@lang collège menée en 2022 auprès des élèves de 3^e. Il s'agit d'un test de positionnement en anglais réalisé par France Éducation International auprès de 800 000 élèves de 3^e, ce qui correspond à 90% de l'effectif global. Les résultats montrent que plus d'un élève sur deux (50,5%) n'atteint pas le niveau A2 ; parmi ces élèves, 13,2% n'atteignent pas le niveau A1 correspondant à peine au niveau à atteindre en fin de cycle 3.

La seconde explication trouve son origine dans le rapport *Propositions pour une meilleure maîtrise des langues vivantes étrangères – Oser dire le nouveau monde*, rédigé par l'inspectrice générale de l'éducation nationale Chantal Manès-Bonnisseau et le journaliste Alex Taylor et remis au ministre de l'éducation nationale Jean-Michel Blanquer le 12.09.2018. Ce rapport fait notamment deux recommandations au sujet de l'anglais :

- inscrire l'anglais comme langue obligatoire dans le parcours de tous les élèves, en langue vivante 1 ou 2.
- augmenter le niveau attendu des élèves en anglais oral à la fin des cycles 3 et 4.

Ces deux recommandations sont précédées de la phrase suivante : « Elle [La langue anglaise] occupe cependant une place particulière parmi les langues vivantes étrangères, place liée à son statut de langue d'échanges internationaux, qu'il est nécessaire d'assumer dans l'intérêt des élèves. » (Manès-Bonnisseau et Taylor, 2018, p. 27)

Le ministère s'est ainsi appuyé sur les recommandations de ce rapport en mettant en place en 2020 un plan d'actions pour une meilleure maîtrise des langues vivantes étrangères avec 23 mesures dont nous retiendrons les suivantes, spécifiques pour l'enseignement et la formation pour le premier degré :

- « - proposer la pratique d'une langue vivante dès la maternelle ;
- dans le premier degré, au lieu de 2 séances de 45 minutes par semaine, privilégier des séances quotidiennes de 15 à 20 minutes ;
- rendre obligatoire l'apprentissage de l'anglais en LV1, LV2 ou LV3 ;
- un guide pour l'enseignement des langues vivantes sera mis à la disposition des professeurs des écoles ;

- intégrer une nouvelle épreuve, optionnelle, à la maquette du nouveau concours de recrutement de professeurs des écoles » (MEN, 2020b)

Nous pouvons néanmoins nous demander dans quelle mesure les recommandations de ce rapport puis les décisions du ministère s'appuient sur les résultats de travaux de recherches et plus particulièrement celles concernant la pratique d'une langue dès l'école maternelle.

1.3 Un enseignement le plus précoce possible permet-il d'améliorer l'efficacité de l'apprentissage des langues ?

Un grand nombre de discours sur l'efficacité d'un enseignement précoce d'une langue s'appuie sur des études menées non pas en contexte scolaire mais en situation naturelle de bilinguisme (Gaonac'h et Macaire, 2019).

Dès la fin des années 1990, le rapport remis à la commission européenne *Les langues étrangères dès l'école primaire ou maternelle : quels résultats, à quelles conditions ?* (Blondin, Candelier, Edelenbos, Johnstone, Kubanek-German et Taeschner, 1998) propose une synthèse des travaux menés sur l'efficacité d'un enseignement précoce que nous reproduisons ci-dessous. La lettre E désigne les élèves du groupe expérimental et la lettre T les élèves du groupe témoin :

Chercheurs	Dates	Éléments essentiels
Edelenbos	1990	Avantage des élèves E sur les T maintenu pendant trois mois dans le secondaire, mais pas après huit mois. (Pays Bas)
Kahl et Knebler	1996	Élèves E supérieurs aux T en compréhension en lecture au début du secondaire, à la fois au Gymnasium et dans les classes d'orientation ; pourtant, des différences émergent au sein du groupe E. (Hambourg)
Genelot	1996	Les élèves E en fin de 1 ^{re} année du secondaire présentent un léger avantage sur les élèves T en compréhension à l'audition, à la lecture et en expression écrite, mais uniquement dans le cas des meilleurs élèves. L'avantage disparaît après une année supplémentaire. (France)
Low, Duffield, Brown & Johnstone	1993 1995	Les élèves E, après une année dans le secondaire, présentent un avantage sur deux cohortes d'élèves T ayant achevé respectivement une et deux années secondaires. Signes timides que cet avantage se

Low, Brown, Johnstone & Pirrie		maintient aux examens nationaux à l'âge de 16 ans. (Écosse)
Favard	1992 1993	Les enseignants ont perçu un avantage pour les élèves E dans l'habitude d'une écoute active, mais aucun avantage dans les connaissances ni les performances linguistiques. Fondé sur des données d'inspection. (France)

Tableau 1-4 : Élèves des groupes expérimentaux et des groupes témoins : résultats d'études récentes sur la communication en langue étrangère au niveau du secondaire (Blondin, Candelier, Edelenbos, Johnstone, Kubanek-German et Taeschner, 1998, p. 24)

Ces premiers résultats montrent certes une légère avance des élèves ayant suivi un enseignement précoce mais il semble qu'avec le temps (parfois quelques mois seulement), cet avantage s'estompe voire disparaisse.

Plus récemment, Jaekel, Schurig, Florian et Ritter (2017) ont mené une étude longitudinale sur les effets à long terme d'un début d'apprentissage précoce de l'anglais en Allemagne, dans 31 *Gymnasien* correspondant au collège-lycée en France auprès de 5130 élèves évalué·e·s en 5^e année et en 7^e année de scolarisation obligatoire (correspondant aux classes de CM2 et 5^e en France). L'échantillon est composé de deux cohortes :

- la première (N=2 632) a bénéficié d'un enseignement de l'anglais pendant deux ans (soit 140 heures) avant d'entrer au *Gymnasium* ;
- la seconde (N=2 498) a bénéficié de ce même enseignement pendant 3,5 années (soit 245 heures) avant d'entrer au *Gymnasium*.

Les élèves ont été évalué·e·s en compréhension écrite et orale de l'anglais. Les résultats montrent qu'en 5^e année, la cohorte ayant débuté l'apprentissage de l'anglais un an et demi plus tôt obtient de meilleurs résultats. Néanmoins, lorsque les élèves arrivent en 7^e année, l'écart a été comblé et les élèves ayant débuté l'apprentissage de l'anglais en 3^e année obtiennent même de meilleurs résultats. Les auteurs préconisent une augmentation de la durée d'exposition à partir de la première année, en suivant par exemple des approches immersives de type EMILE ou bien de débiter l'apprentissage plus tard mais de manière plus intensive, en doublant par exemple le volume horaire dédié sur les deux dernières années de l'école primaire plutôt que de le diluer sur quatre ans.

Muñoz (2014) rejoint également cette position et rappelle que les études liées à l'âge dans l'apprentissage des langues ont montré qu'à quantité d'heures d'enseignement égale, les débutant·e·s plus âgé·e·s présentent des niveaux de réussite plus élevés que les apprenant·e·s plus jeunes. C'est en tous cas ce que montrent les résultats du projet Barcelona Age Factor (BAF) (Muñoz, 2011). Ce projet vise à comparer les résultats de quatre groupes d'apprenant·e·s (N = 2000)

ayant débuté l'apprentissage à des âges différents (8 ans, 11 ans, 14 ans et au-delà de 18 ans). Des comparaisons ont été réalisées après le même nombre d'heures d'enseignement (après 200, 416 et 726 heures) sur des contenus et des tâches variés (compréhension orale, grammaire, discrimination phonétique, etc.). Aux trois temps de comparaison, les apprenant·e·s les plus âgé·e·s obtiennent de meilleurs résultats. Deux explications sont avancées :

First, in an input-limited setting, such as the typical classroom, younger learners are deprived of their advantage at implicit learning because implicit learning mechanisms need massive exposure to the language. Second, older learners' superior cognitive maturity helps them to learn explicitly in the typical classroom, which explains their faster rate.¹² (Muñoz, 2014, p. 24)

Les capacités cognitives plus développées des apprenant·e·s plus âgé·e·s et le fait que les jeunes apprenant·e·s ne soient pas suffisamment exposé·e·s à la langue seraient donc à l'origine des résultats moins performants lors d'un début d'apprentissage précoce.

Selon Genesee (2014), les apprenant·e·s plus âgé·e·s sont davantage en capacité de transférer de nombreuses compétences acquises dans leur langue initiale en lecture et en écriture dans une autre langue, dans la mesure où ces langues ont un système d'écriture similaire (comme par exemple l'allemand, le français, l'anglais, l'espagnol, etc.). Ils·Elles ont un niveau d'abstraction plus élevé et font ainsi appel à des stratégies plus analytiques. Un apprentissage précoce serait donc plus efficace si le nombre d'heures qui lui est consacré est suffisamment important.

Or, les programmes français ne consacrent à cet enseignement qu'une heure et demie, soit 54 heures par an, sur une durée de cinq ans. Cela correspond à un volume horaire global d'environ 270 heures. Cela est très loin des 10 000 heures d'exposition nécessaires pour que les enfants atteignent des compétences de base dans la langue initiale (Clark, 2003, cité par Muñoz, 2014). À défaut d'augmenter le temps d'exposition à la langue, l'institution s'oriente plutôt vers une augmentation de la fréquence d'exposition. Les premières circulaires prescrivaient deux séances de 45 minutes (circulaire du 06.09.1991) puis trois séances de 30 minutes (en 2007) ; les recommandations actuelles s'orientent vers des séances quotidiennes d'environ 15 à 20 minutes afin d'augmenter la fréquence à défaut d'augmenter le temps d'exposition. Cette recommandation figure à la fois dans le rapport Taylor-Manès (2018) et dans les recommandations du CNETCO (2019),

¹² Traduction : Premièrement, dans un environnement où l'input est limité, comme dans une salle de classe classique, les jeunes apprenants sont privés de leur avantage en matière d'apprentissage implicite, car les mécanismes d'apprentissage implicite nécessitent une exposition massive à la langue. Deuxièmement, la maturité cognitive supérieure des apprenants plus âgés les aide à apprendre de manière explicite dans la classe typique, ce qui explique leur rythme plus rapide.

mais elle était déjà présente dans le rapport remis à la Commission européenne en 1998 : « Il a également été établi que l'augmentation de la durée avait un effet moins important au-delà d'un certain nombre d'heures et que la répartition du temps global disponible en des leçons plus courtes et plus fréquentes donnait de meilleurs résultats. » (Blondin et al., 1998, p. 72).

L'enseignement précoce des langues ne semble pas attester d'une certaine efficacité, il nous semble important de nous tourner vers les travaux de recherche qui ont pu être menés sur les pratiques observées des enseignant·e·s.

1.4 Les travaux sur les représentations et les pratiques observées des enseignant·e·s du premier degré

Du fait de l'existence récente de la discipline Langues vivantes à l'école primaire, il existe assez peu de travaux sur les pratiques observées des enseignant·e·s du premier degré en langues. Gruson (2006) propose une étude de la pratique de quatre professeur·e·s avec des pratiques professionnelles relativement stabilisées (au moins une dizaine d'années d'expérience) : deux professeur·e·s des écoles (PE) enseignant l'anglais en classe de CM2 et deux professeur·e·s enseignant l'anglais en classe de 6^e en collège. Les deux PE ont une certaine expertise linguistique en anglais. Chez chacun·e de ces enseignant·e·s, une séquence d'enseignement différente (entre cinq et huit séances) a pu être observée en milieu d'année scolaire. L'analyse des pratiques observées de ces quatre enseignant·e·s met en exergue des insuffisances dans la place accordée à la langue anglaise, à l'utilisation par les élèves de la langue en situation et au travail métacognitif sur les stratégies et les procédures pour apprendre la langue. Le travail mené par Gruson (2006) fait également ressortir une prise de distance par rapport aux prescriptions institutionnelles. La dimension culturelle est quasiment absente de toutes les séances observées, l'écrit est très peu abordé chez les deux professeur·e·s des écoles et, lorsqu'un travail réflexif est mené autour de la langue apprise, le travail métacognitif autour de la comparaison entre les deux systèmes linguistiques, celui de la langue étrangère et celui de la langue de scolarisation est inexistant dans les quatre classes. L'auteure souligne enfin des ruptures entre les pratiques de l'école primaire où le non verbal est très présent, et les pratiques du collège, où le recours à l'écrit et le travail réflexif sur la langue sont plus importants.

Le Hénaff (2013) s'est intéressée pour sa part à l'articulation entre la langue et la culture dans l'enseignement de l'anglais chez trois enseignant·e·s expérimenté·e·s en école primaire dont deux d'entre eux·elles sont titulaires d'un CAFIPEMF¹³

¹³ Certificat d'Aptitude aux Fonctions d'Instituteur Professeur des Écoles Maître-Formateur

spécialité Langues Vivantes. Le recueil de données est composé à la fois de captations vidéo (sept séances au total), à des moments différents de l'année, dans des classes de cycle 3, et d'une centaine de questionnaires (N=108). Le questionnaire a été mis en ligne et lien adressé aux enseignant·e·s de l'école primaire en France. Une des séances concerne l'utilisation de la visioconférence dans le cadre d'un échange avec une classe anglaise. Les résultats de cette étude montrent que la culture en classe de langue est peu présente et se limite souvent à des aspects factuels au lieu d'être vécue. Le Hénaff (2013) souligne également les difficultés linguistiques rencontrées par un PE pourtant certifié expert en anglais (titulaire d'un CAFIPEMF spécialité Langues Vivantes) et qui recourt très massivement au français pendant les séances et produit à plusieurs reprises des erreurs de langue. L'analyse des questionnaires fait également ressortir qu'environ la moitié des répondant·e·s déclare ne pas avoir le niveau B2 requis pour enseigner une langue à l'école primaire. 30% déclarent un niveau B1 et 12% un niveau A2. L'interprétation consistant néanmoins à en conclure que la moitié des élèves des répondant·e·s ne bénéficie pas d'un enseignement linguistique de qualité suffisante mérite, selon nous, d'être relativisée. Il s'agit en effet de déclarations d'auto-positionnement de la part des enseignant·e·s. Or, l'étude de Behra (2019) menée chez des étudiant·e·s en formation initiale montre que même si 79% (N=263) ont validé leur unité d'enseignement en langue en Master 1, 52% des étudiant·e·s (N=359) se considèrent faibles en langue et 19% n'expriment pas d'avis. Cela signifie que seul·e·s 29% des répondant·e·s considèrent avoir un niveau suffisant pour enseigner une langue. Par ailleurs, 48% des répondant·e·s déclarent ne pas oser parler une langue étrangère, même avec quelques notions et 18% n'expriment pas d'avis. Cela signifie que seul·e·s 34% des répondant·e·s osent s'exprimer en langue étrangère. Le problème semble donc davantage concerner un manque de confiance dans sa capacité à s'exprimer dans une autre langue que sa langue initiale pour l'enseigner en classe. Certes, si, dans la thèse de Le Hénaff (2013), le niveau linguistique de cette enseignante, qui plus est reconnue comme experte avec un CAFIPEMF Spécialité Langues Vivantes, mérite d'être questionné, les réponses au questionnaire sur le positionnement de leur niveau linguistique pourraient également être interprétées comme un effet lié à un sentiment d'insécurité linguistique formelle élevé (Dalley, 2018) qui conduit souvent à sous-évaluer son propre niveau en langue.

Plus récemment, Boissonnet (2021) cherche à étudier les effets du niveau de maîtrise de la langue sur les gestes professionnels des enseignantes du premier degré novices et expérimentées. L'analyse porte sur 6 séances de français et 9 séances d'anglais et d'allemand mises en œuvre par 6 professeures des écoles. Les résultats de cette étude montrent que les neuf séances de langues observées suivent des trames plutôt similaires avec une alternance de phases plus courtes qu'en

français. Le contenu central en langue porte sur l'acquisition de lexique avec un travail en phonologie. Les élèves sont alors amené·e·s à répéter collectivement le lexique et les formulations avant de les remobiliser lors d'activités en autonomie. Il est intéressant de relever que, si un travail métacognitif conséquent est mené avec les élèves lors des séances de français, celui-ci est presque absent lors des séances de langues. Or, Gaonac'h et Macaire (2019) rappellent la nécessaire articulation entre un apprentissage implicite consistant à faire usage de la langue dans des situations d'interaction et un apprentissage explicite pour comprendre le fonctionnement de la langue. Ce travail métacognitif est également une occasion pour comparer le fonctionnement de la langue apprise avec celui de la langue de scolarisation et de celles parlées par les élèves. Boissonnet (2021) identifie également une corrélation entre le niveau de langue des enseignantes et le recours à l'alternance codique. Plus le niveau d'expertise en langue est élevé, moins les enseignantes ont recours au français et plus elles mobilisent des gestes de pilotage des tâches et d'étayage en ayant recours à des reformulations de type expansion plutôt que des répétitions. Le dernier point important à souligner dans ces résultats est qu'il n'y a pas de lien entre le niveau de maîtrise de la langue enseignée et la prise en compte par les enseignantes de la compétence plurilingue.

L'exposé de ces quelques travaux sur les pratiques déclarées et observées des enseignant·e·s du premier degré montre à quel point la formation peut constituer un enjeu important pour faire évoluer les représentations et les pratiques. Comment cette formation a-t-elle été envisagée lors de la mise en place institutionnelle de cet enseignement précoce en 1989 ? Quelles difficultés ont été rencontrées ? Qu'ont pu montrer différents travaux de recherche et quelles préconisations sont formulées ? Nous présentons tout d'abord quelques considérations institutionnelles sur la formation à l'enseignement des langues à l'école primaire et nous intéressons ensuite à quelques travaux sur la perception de la formation chez les formé·e·s et le maintien d'un sentiment d'insécurité linguistique formelle élevé.

1.5 La question de la formation à l'enseignement des langues pour le premier degré : de l'impréparation de l'institution au sentiment d'insécurité linguistique formelle élevé chez les enseignant·e·s

Le ministère a opté dès la fin des années 1980 pour un enseignement précoce des langues sans pour autant se préoccuper de la formation des enseignant·e·s à l'enseignement de cette nouvelle discipline.

1.5.1 Quelques indications institutionnelles sur la formation des enseignant·e·s du premier degré à l'enseignement des langues à l'école primaire : entre impréparation et avancée à marche forcée

Lors de la mise en place de l'EILE à titre d'expérimentation avec la circulaire du 6 mars 1989 (MEN, 1989), les enseignant·e·s ne sont pas du tout préparé·e·s à cet enseignement. Il s'agit alors de se baser sur les volontaires dont les compétences en langue ont été auparavant vérifiées. La formation des enseignant·e·s semble également davantage se concentrer sur les compétences linguistiques. Rien n'est attendu quant aux compétences didactiques liées à cet enseignement. Le ministère semble alors considérer que pour les professionnel·le·s de l'enseignement, seules les compétences linguistiques suffisent.

Conscient qu'il n'y a pas suffisamment d'instituteur·rice·s pour assurer cet enseignement, le ministère tente, dès le début de la mise en place de l'EILE, de faire assurer cet enseignement par différents types de personnels (professeur·e·s du second degré, intervenant·e·s extérieur·e·s et, à partir de 1998, les assistant·e·s étranger·ère·s et les aides-éducateur·rice·s pouvant justifier d'une compétence en langue). La mise en place, avec la circulaire du 3 mai 1995 (MEN, 1995a), d'une sensibilisation à partir du CE1 constitue non seulement une amplification du dispositif mis en place en 1989, mais elle insiste également sur le fait que les instituteur·rice·s titulaires de la classe sont les mieux placé·e·s pour assurer cet enseignement. La question de la formation des enseignant·e·s du premier degré a-t-elle pu être réglée en si peu de temps ? Bien au contraire.

Les années 1990 sont marquées par un fort mécontentement des enseignant·e·s du premier degré suite à l'introduction de cette nouvelle discipline sans qu'ils·elles aient été préalablement formé·e·s (Bailly et Poncet, 1999). La circulaire du 9 mai 1996 reconnaît d'ailleurs que la formation des enseignant·e·s constitue le « maillon faible du dispositif » (MEN, 1996). La réponse à cette situation consiste alors à demander aux enseignant·e·s d'enseigner une discipline sans maîtriser les savoirs nécessaires à cet enseignement. La circulaire du 3 mai 1995 prévoit en effet la mise en place d'une sensibilisation à une langue dès le CE1 et met à disposition des classes une série de cassettes vidéo *Sans Frontière* au CE1 puis au CE2 et au CM1. Le rôle de l'enseignant·e se retrouve alors réduit à intervenir en français pour présenter ou faire rappeler les activités de la séquence et savoir utiliser les supports audiovisuels réalisés par le ministère pour faire travailler l'écoute et la répétition par les élèves. Des formations à la mise en place de ce nouvel outil sont alors proposées.

Force est donc de constater que le ministère a privilégié la méthode *clé en main* ne requérant que peu de compétences linguistiques et didactiques. Néanmoins, la mise en place de cette initiation au CE1, puis l'année suivante au CE2 et l'année d'après

au CM1, permet difficilement aux concepteurs de suivre le rythme de production des séquences vidéo. La circulaire du 24 avril 1997 (MEN, 1997) précise à ce sujet que les épisodes vidéo de la méthode CM1 *Sans frontière* sont en partie une reprise de ceux déjà proposés au CE2, l'autre partie constituant de nouveaux épisodes. La circulaire informe également que la méthode ne sera pas disponible avant le mois d'octobre 1997.

Il faut attendre la circulaire du 9 mai 1996 pour que la formation des enseignant·e·s soit envisagée dans ses trois dimensions : linguistique, didactique et pédagogique. Auparavant, seul était évoqué le volet linguistique.

La circulaire du 24 avril 1997 souligne la volonté de mettre en place des formations plus complètes. Il est également question d'organiser des formations de formateur·rice·s, associant les missions académiques de formation des personnels de l'éducation nationale (MAFPEN) et les instituts universitaires de formation des maîtres (IUFM) pour pouvoir démultiplier les dispositifs de formation continue des enseignant·e·s à l'enseignement des langues à l'école primaire.

La circulaire du 11 mai 1998 compte également sur le vivier de professeur·e·s des écoles formé·e·s en IUFM et habilité·e·s en langue pour prendre également en charge cet enseignement. Les IUFM puis les ESPÉ et les INSPÉ se retrouvent alors chargés de la formation initiale et le rectorat de la formation continue pour l'enseignement des langues à l'école primaire.

De 1991 à 2005, les langues constituent une épreuve optionnelle orale au CRPE¹⁴. À partir de la session 2005, l'épreuve de langue n'est plus au choix, elle est obligatoire pour tou·te·s les candidat·e·s admissibles. Cette épreuve n'a plus de volet didactique. Le niveau attendu en langue est le niveau B2 du CECRL. Avec la mastérisation et le recrutement à Bac+5 en 2010, l'épreuve de langue disparaît et les candidat·e·s doivent justifier d'une certification officielle reconnue de niveau B2 (CLES2¹⁵) avant que cette validation, à partir de la rentrée 2013-2014 ne revienne aux ESPÉ puis aux INSPÉ avec l'inscription d'une unité d'enseignement en langue dans tous les Masters MEEF (Métiers de de l'Enseignement, de l'Éducation et de la Formation). Le ministère renonce ainsi à la fois à une épreuve de langue au CRPE et indirectement à l'exigence de niveau B2 (probablement afin d'éviter un trop grand nombre de non-titularisations de professeur·e·s stagiaires) dans la mesure où les contenus de ces UE de langue et leur validation n'ont pas de valeur uniforme comme la certification. En 2020, les langues redeviennent une discipline au choix pour une des deux épreuves orales d'admission. La réforme du CRPE en 2022 confirme la place des langues au concours mais il s'agit cette fois-

¹⁴ Concours de Recrutement de Professeurs des Écoles

¹⁵ Certificat de Compétences en Langues de l'Enseignement Supérieur de niveau 2

ci d'une épreuve facultative dont seuls les points au-dessus de 10 sont comptabilisés.

L'évolution de la place des langues au CRPE et le renoncement indirect à l'exigence de niveau B2 reflètent la difficulté persistante encore aujourd'hui à recruter des professeur·e·s des écoles avec ce niveau de compétence linguistique requis, et ce plus de trente ans après la mise en place de l'enseignement des langues à l'école primaire. Du côté des étudiant·e·s et professeur·e·s, cette discipline est toujours perçue comme une source d'appréhension et génère un sentiment d'insécurité linguistique formelle élevé (Dalley, 2018).

1.5.2 Entre perception positive de la formation et maintien d'un sentiment d'insécurité linguistique élevé : illustration avec quelques travaux de recherche

Cette insuffisance dans la formation des enseignant·e·s a pour effet une grande insécurité chez les enseignant·e·s à prendre en charge cette discipline. Dalley (2018) définit l'insécurité linguistique formelle comme une « représentation négative de sa pratique langagière ». Prairat et Rétornaz (2000) ont mené une enquête en formation initiale à l'IUFM de Lorraine de 1997 à 2000 sur le site de Nancy à propos du niveau d'aisance déclaré des formé·e·s dans l'enseignement des différentes disciplines de l'école primaire. Les résultats montrent que sur 163 étudiant·e·s en première année (PE1), 52% déclarent que les langues vivantes représentent la discipline qu'ils·elles enseignent avec le moins d'aisance et 36% d'entre eux·elles souhaiteraient ne plus avoir à l'enseigner. Parmi les 10 disciplines de l'école primaire, les langues vivantes obtiennent le score le plus élevé. Il est néanmoins intéressant de relever qu'à la fin de la 2^e année à l'IUFM en tant que professeur·e stagiaire (PE2), 40% d'entre eux·elles déclarent enseigner cette discipline avec le moins d'aisance et 24% souhaiteraient ne plus avoir à l'enseigner. La formation initiale fait passer les langues vivantes de la première place à la seconde. Même si ces chiffres restent encore élevés, ils montrent que la formation a bien un effet et permet aux enseignant·e·s débutant·e·s d'être davantage rassuré·e·s et outillé·e·s pour enseigner cette discipline à l'école primaire.

En 2016, l'étude de Behra (2019) confirme cette perception plutôt positive de la formation chez les étudiant·e·s. À l'issue de la formation, 70,8% des étudiant·e·s (263 répondant·e·s) estiment que l'UE pratique d'une langue leur a permis de résoudre leurs difficultés. Et pourtant, au début du semestre suivant :

- 77% des étudiant·e·s (359 répondant·e·s) pensent qu'il faut avoir un bon niveau dans une langue pour l'enseigner ;

- 48% n'osent pas parler une langue étrangère, même avec quelques notions et 18% n'expriment pas d'avis (nous pouvons en déduire que 34% des répondant·e·s déclarent oser parler une langue étrangère, même avec quelques notions) ;
- 52% se considèrent faibles en langue et 19% n'expriment pas d'avis (nous pouvons en déduire que seulement 29% des répondant·e·s déclarent avoir un bon niveau en langue).

Cette étude fait ressortir que la formation ne parvient pas à faire évoluer les représentations des étudiant·e·s. Le défi semble donc de taille car si la formation ne parvient pas à faire évoluer ces représentations, ces futur·e·s enseignant·e·s n'ayant pas confiance en leurs capacités linguistiques, n'oseront pas prendre des risques et leurs élèves n'en prendront pas non plus (Behra, 2019). C'est ainsi que l'école ne crée pas nécessairement l'insécurité linguistique mais elle la consolide (Dalley, 2018).

L'étude que propose Behra (2019) à partir des 32 maquettes de formation des ESPÉ montre que, même si la formation dédiée à la pratique de la langue domine par rapport à la formation didactique aux « contours flous » (Behra, 2019, p. 173), le volume horaire de formation reste bien insuffisant pour permettre aux étudiant·e·s d'atteindre le niveau B2 du CECRL.

Entre des résultats d'études qui font ressortir une faible efficacité d'un enseignement des langues à l'école primaire sur les apprentissages au collège et des enseignant·e·s qui, une trentaine d'années plus tard atteignent toujours difficilement le niveau en langue requis, nous pouvons nous interroger sur la non prise en compte d'autres travaux de recherche qui n'ont pas ou peu retenu l'attention des ministères successifs depuis les années 1990.

1.6 D'une vision cumulative des langues à une approche compréhensive de l'éducation aux langues et aux cultures

1.6.1 Du Language Awareness au projet EVLANG

Dès les années 1980, les travaux d'Eric Hawkins autour du *Language Awareness* préconisent un travail réflexif, métacognitif sur les langues et le langage. Ce travail ne constitue pas une nouvelle discipline ou le volet d'une discipline. Le *Language Awareness* est plutôt présenté comme un apprentissage transdisciplinaire, une « matière-pont » dans le programme scolaire (Hawkins, 1992). Dans le même esprit, en France, l'INRP¹⁶ mène, dès le début des années 1990, une étude préparatoire à

¹⁶ Institut National de Recherche Pédagogique

l'apprentissage d'une langue consistant à travailler sur les représentations des élèves sur ce qu'est une langue, ce qu'est l'activité langagière et ce qu'est l'apprentissage d'une nouvelle langue (Luc, 1992). Dabène (1992) défend également, lors de la mise en place de cet enseignement d'initiation aux langues étrangères à l'école primaire, le fait que les professeur·e·s des écoles soient sensibilisé·e·s à créer des liens entre l'enseignement des langues et l'enseignement du français pour développer la conscience métalinguistique chez les élèves.

Le programme EVLANG mis en place par Michel Candelier entre 1997 et 2001 a pour objectifs :

- le développement de représentations et attitudes positives : 1) d'ouverture à la diversité linguistique et culturelle ; 2) de motivation pour l'apprentissage des langues (= développement des attitudes) ;
- le développement d'aptitudes d'ordre métalinguistique / métacommunicatif (capacités d'observation et de raisonnement) et cognitif facilitant l'accès à la maîtrise des langues, y compris à celle de la ou des langues de l'école, maternelle(s) ou non (= développement des aptitudes ou savoir-faire) ;
- le développement d'une culture langagière (= savoirs relatifs aux langues) qui 1) sous-tend ou soutient certaines composantes des attitudes et aptitudes ci-dessus ; 2) constitue un ensemble de références aidant à la compréhension du monde multilingue et multiculturel dans lequel l'élève est amené à vivre. (Candelier, 2003, p. 23)

L'éveil aux langues se situe donc dans la continuité des travaux d'Hawkins et de l'INRP. Il se distingue de l'apprentissage d'une langue dans la mesure où :

Il y a éveil aux langues lorsqu'une part des activités porte sur des langues que l'école n'a pas l'ambition d'enseigner (qui peuvent être ou non des langues maternelles de certains élèves). Cela ne signifie pas que seule la partie du travail qui porte sur ces langues mérite le nom d'éveil aux langues. Une telle distinction n'aurait pas de sens, car il doit s'agir normalement d'un travail global, le plus souvent comparatif, qui porte à la fois sur ces langues, sur la langue ou les langues de l'école et sur l'éventuelle langue étrangère (ou autre) apprise. (Candelier, 2003, p. 20)

1.6.2 Approche cumulative vs. compréhensive des langues

Behra et Macaire (2017, 2018, 2021) voient dans la formation initiale des futur·e·s professeur·e·s des écoles un véritable levier pour faire appréhender la notion de plurilinguisme et faire évoluer les pratiques sur le terrain. Elles proposent d'aborder la diversité des langues et des cultures non pas à la marge de la formation à l'enseignement d'une langue mais de manière transversale, en amont de la formation, de sorte à pouvoir questionner la « doxa monolingue dominante » (Behra et Macaire, 2018, p. 110). Il ne s'agit donc pas de travailler uniquement dans les langues mais aussi avec les langues et sur les langues (Behra et al., 2012). Behra et Macaire (2018 et 2021) proposent ainsi un changement de paradigme, dès le début de la formation initiale, en passant d'une vision cumulative des langues

(correspondant à la conception restrictive qu'ont les étudiant·e·s du plurilinguisme) à une approche compréhensive d'éducation aux langues et aux cultures. Celle-ci est définie comme :

[...] une conception des langues-cultures qui prend en compte les univers personnels des apprenants, leur histoire et leur parcours tant social que scolaire dans une combinaison, une articulation des langues-cultures en contact. Cette approche davantage holistique donne aux langues un statut d'importance identique entre elles. (Behra et Macaire, 2021, p. 1)

Pour cela, elles font collaborer les étudiant·e·s en 1^{re} année de Master MEEF 1^{er} degré autour de notions transversales et complexes telles que le langage, l'appropriation des langues et le plurilinguisme. Le travail s'effectue autant sur le vécu, l'expérientiel, que sur une analyse des pratiques en appui sur les théories de référence qui constituent le cœur du dispositif. Pour Behra et Macaire (2018), c'est le travail sur le vécu et l'expérientiel qui permet de faire évoluer les pratiques. Elles identifient deux niveaux d'expérientiel :

- un travail autobiographique visant à faire émerger la dimension plurilingue de chaque individu et du groupe ;
- « une analyse des croyances et pratiques données à voir *dans, sur et avec* les langues pour en dégager les valeurs sous-jacentes et en discuter les enjeux scolaires. » (Behra et Macaire, 2018, p. 103)

Berlou (2022) propose dans sa thèse l'analyse d'un module de formation autour des biographies langagières de futur·e·s professeur·e·s des écoles. L'objectif est d'étudier les effets de la formation à l'éducation au(x) plurilinguisme(s) sur leurs pratiques de classe. Les résultats montrent l'intérêt de former les futur·e·s enseignant·e·s aux approches plurilingues, des effets sont repérables à la fois dans leurs pratiques de classe et dans leurs discours.

Pour Macaire et Reissner (2019), ce travail autour des plurilinguismes à l'école ne peut se réaliser uniquement à l'échelle de l'enseignant·e. Il doit au contraire impliquer l'ensemble des acteur·rice·s éducatif·ve·s (parents, enseignant·e·s, AESH¹⁷, conseiller·ère·s pédagogiques, IEN¹⁸, etc.).

Pour Behra et Macaire (2021, p. 1), une approche compréhensive d'éducation aux langues et aux cultures se situe au-delà des disciplines, dans un espace « trans » - langagier et -culturel. Elles invitent donc à prendre en compte les langues de tou·te·s les acteur·rice·s (enseignant·e·s et élèves en classe, formateur·rice·s et formé·e·s en formation), ce qui conduit souvent à des situations de communication dans lesquelles plusieurs langues peuvent être alternées.

¹⁷ Accompagnant·e·s des Élèves en Situation de Handicap

¹⁸ Inspecteur·rice·s de l'Éducation Nationale

1.7 L'alternance des langues et le *translanguaging*

1.7.1 L'alternance des langues

Prendre en compte les langues de tou·te·s les participant·e·s conduit nécessairement à des situations de communication dans lesquelles plusieurs langues sont alternées.

Depuis les années 1980, de nombreux travaux se sont intéressés à cette question de l'alternance des langues en situation d'enseignement (De Pietro, 1988 ; Causa, 1996 ; Duverger, 2007 ; Gajo et Steffen, 2015). Dans une perspective monolingue, aujourd'hui dépassée, alterner les langues a longtemps été considéré comme une « preuve d'incompétence » (Lüdi, 2004, p. 131) ou comme de la « paresse intellectuelle » (Grosjean, 2015, p. 71) :

Seeking to dispel popular notions that equate code-switching with confusion, 'alingualism', imperfect acquisition, and just plain laziness, linguists have since the early 1970s devoted considerable effort to demonstrating grammatical and pragmatic conditions favoring or constraining code-switching. Bilingual code-switching so analyzed is not regarded ... as a deficiency or anomaly.¹⁹ (Lipski, 2014, p. 24, cité par MacSwan, 2022, p.84)

Dans une perspective plurilingue, l'alternance des langues est considérée aujourd'hui comme une compétence, une stratégie pour communiquer avec les autres. Dès la fin des années 1960, Gumperz (1967) a été parmi les premiers à étudier les similitudes et les différences de structures (grammaticales, syntaxiques, phonologiques) lorsque deux langues sont alternées dans un même discours. Dans son étude auprès de différents publics bilingues (hindi-punjabi et kannada-marathi en Inde et espagnol-anglais à New York), il a ainsi pu montrer que lorsque les langues sont mélangées, ces langues sont régies par des règles et le·la locuteur·rice les considère bien comme distinctes.

Poplack (1988) a établi trois types d'alternance d'un point de vue linguistique :

- intraphrastique (à l'intérieur d'une même phrase) ;
- interphrastique (entre les phrases) ;
- extraphrastique (entre ou dans un tour de parole).

Causa (1996) propose, de son côté, une typologie des conduites verbales de l'enseignant·e. À partir de l'enregistrement de six enseignant·e·s italophones qui ont donné chacun·e quatre heures de cours d'italien à un public d'adultes de niveau débutant (soit 24 heures d'enregistrement), elle distingue deux types de stratégies.

¹⁹ Traduction : Cherchant à dissiper les notions populaires qui assimilent l'alternance codique à la confusion, à l'"alinguisme", à l'acquisition imparfaite et à la paresse pure et simple, les linguistes ont, depuis le début des années 1970, consacré des efforts considérables à la démonstration des conditions grammaticales et pragmatiques qui favorisent ou limitent l'alternance codique. L'alternance codique bilingue ainsi analysée n'est pas considérée ... comme une déficience ou une anomalie.

La stratégie contrastive correspond à « la mise en rapport explicite des deux systèmes linguistiques » (Causa, 1996, p. 3). Elle met en évidence les similitudes et les différences entre les langues utilisées et relève du métalangage. La stratégie d'appui consiste à recourir à la langue commune au groupe pour surmonter les difficultés de compréhension. Cette dernière se décline sous six formes différentes de l'alternance codique regroupées en trois catégories :

- les activités de reprise qui comprennent les répétitions (traductions) et les reformulations (recourir à la langue commune en modifiant le message pour être compris·e) ;
- les achèvements, ou auto-achèvements, à savoir lors d'une pause ou d'une hésitation dans le discours de l'enseignant·e, celui·celle-ci bascule dans l'autre langue pour terminer son propos ;
- le parler bilingue regroupe les exclamations (partager, exprimer un état d'âme), les incises (alternances marquées par une intonation descendante) qui créent une connivence conversationnelle, sociale, culturelle, et donc expriment une volonté de partager quelque chose avec l'autre. L'alternance codique « pure » correspond à la sixième forme. Causa l'appelle ainsi lorsque les enseignant·e·s passent d'une langue à l'autre sans aucune marque intonative et/ou énonciative.

Dans sa thèse sur les biographies langagières, Berlou (2022) souligne la diversité terminologique autour de la question de l'alternance des langues témoignant que la recherche s'intéresse à ces questions dans les situations d'enseignement : *alternance des langues*, *alternance codique*, *mélange de langues*, *mélange codique*, *parler bilingue*, etc. Dans la littérature anglophone, la profusion terminologique est également importante :

While linguists, sociolinguists and bilingual education scholars use *codeswitching* to refer to language mixing within the same, conversational context, some scholars in Composition Studies use the term to refer to shifting languages *between* contexts, cued by different social settings — elsewhere called *codeshifting* (Green, 2011) or *styleshifting* (Alim, 2010; Baugh, 1983) — and prefer the term *codemeshing* (Young, 2003) as a reference to mixing languages within the same context (MacSwan, 2022, p. 83).²⁰

Lüdi et Py (1986/2003, cités par Eschenauer, 2017) distinguent le *codemixing* du *codeswitching*. Selon eux, il y a *codemixing* « quand les règles et les unités appartenant à deux systèmes linguistiques ont été réunies en un seul [...]». L'alternance codique, par contre présuppose le maintien de deux systèmes distincts » (Lüdi et Py, 1986/2003, p. 155, cités par Eschenauer, 2017, p. 135).

²⁰ Traduction : Alors que les linguistes, les sociolinguistes et les spécialistes de l'éducation bilingue utilisent l'échange de codes pour désigner le mélange de langues dans le même contexte conversationnel, certains spécialistes des études sur l'écriture utilisent le terme pour désigner le changement de langues entre les contextes, en fonction des différents contextes sociaux - également appelé échange de codes (Green, 2011) ou échange de styles (Alim, 2010 ; Baugh, 1983) - et préfèrent le terme d'échange de codes (Young, 2003) pour désigner le mélange de langues dans le même contexte.

Canagarajah (2011), de son côté, rejoint la position de Lüdi et Py sur la caractérisation du *codeswitching* mais préfère utiliser le terme *codemeshing* à celui de *codemixing*. Selon l'auteure, le *codemeshing* est plus vaste et permet de mélanger des modes de communication et des systèmes autres que la langue. Le *translanguaging* correspond pour elle à la compétence générale de communication, le *codemeshing* étant la réalisation du *translanguaging* dans des textes.

MacSwan (2022) considère au contraire que le *codemixing* est souvent préféré au *codeswitching* par certain·e·s chercheur·se·s dans le domaine de l'enseignement bilingue (Genesee, 2022). Selon l'auteur, il n'y a pas de différence entre le *codemeshing* et le *codeswitching*, ce qui, en français correspond à l'alternance codique que Causa (2002, p. 12, citée par Pogranova, 2020, p. 111) définit comme « des passages dynamiques d'une langue à l'autre dans la même interaction verbale. »

Ces quelques exemples illustrent combien les significations peuvent varier en fonction des contextes mais aussi en fonction des définitions proposées par les chercheur·e·s et de leur représentation du bi- ou plurilinguisme (voir 3.3.2.).

En contexte scolaire d'enseignement des langues ou dans l'enseignement bilingue, Cummins (2007) montre néanmoins que cette alternance des langues est très mal perçue dans les politiques éducatives qui sont dominées par trois principes d'enseignement monolingue :

- l'enseignement doit être dispensé exclusivement dans la langue cible, sans recours à la L1 des élèves ;
- la traduction entre L1 et L2 n'a pas sa place dans l'enseignement des langues ;
- dans les programmes d'immersion ou d'enseignement bilingue, les deux langues doivent être maintenues séparées, ce que Cummins appelle les « *deux solitudes* » (Cummins, 2007, p. 223).

Si ces trois principes constituent des héritages des méthodologies du siècle dernier (directe, structuro-globale audio-visuelle, communicative), ils sont encore très présents aujourd'hui, y compris dans les programmes et les méthodes préconisant l'approche actionnelle (Cummins, 2007). Or, Turnbull (2001) souligne dans son étude que le recours à la L1 en classe peut être associé à de meilleurs résultats en L2.

Dans le cadre de l'enseignement bilingue précoce, Gajo et Steffen (2015) distinguent trois niveaux d'alternance des langues :

- un niveau macro qui se situe au niveau de la planification curriculaire. Les langues sont par exemple réparties selon les disciplines et les moments de la journée, de la semaine, voire de l'année ;

- un niveau micro qui correspond au phénomène de *codeswitching* avec des alternances intra- et inter- et extraphrastiques (Poplack, 1988) qui ne sont, pour la plupart, pas planifiées ;

- un niveau méso qui se manifeste par :

un changement de langue dans les interactions didactiques, entre deux séquences consécutives (Gajo, 2007) associées à une activité didactique (définition, explication, résumé, exemplification, etc.) ou à une étape de l'élaboration conceptuelle des savoirs disciplinaires. [...] Cette alternance peut être didactisée (Castellotti, 1997) et planifiée en amont de l'interaction, mais intervient aussi de manière plus libre en fonction des stratégies didactiques de l'enseignant. (Gajo et Steffen, 2015, p. 476).

Pour Gajo et Steffen (2015), la méso-alternance peut être rapprochée de la notion de *translanguaging* entendue par Baker (2001) : “In ‘translanguaging’ the input of (reading or listening) tends to be in one language, and the output (speaking or writing) in the other language, ...”²¹ (Baker, 2001, p. 297, cité par Gajo et Steffen, 2015, p. 476).

1.7.2 Translanguaging vs. alternance des langues

Le *translanguaging* défini par Baker (2001) trouve son origine dans un contexte pédagogique de classe au Pays de Galles, dans l'enseignement bilingue gallois-anglais à la fin des années 1980, début des années 1990. Lors d'une conversation informelle, Cen Williams et un directeur d'école inventèrent le terme *transieithu* en gallois. La première traduction proposée en anglais fut *crosslinguifying* avant de devenir *translanguaging*. Il s'agissait alors d'aider les élèves anglophones à utiliser davantage le gallois (Baker, 2019).

Baker (2001, cité par García et Lin, 2016) a identifié quatre avantages à cette pratique du *translanguaging* au Pays de Galles :

- favoriser une compréhension plus profonde et plus complète du contenu travaillé ;
- favoriser le développement de la langue la plus faible ;
- faciliter les liens et la coopération entre le foyer et l'école ;
- contribuer à l'intégration des locuteur·rice·s parlant couramment la langue avec des apprenant·e·s débutant·e·s.

García (2009) reprend le terme de *translanguaging* créé par Williams et propose de le généraliser du contexte de la classe aux échanges quotidiens entre bilingues. Elle redéfinit ainsi le terme de *translanguaging* :

²¹ Traduction : Dans le cadre du *translanguaging*, l'input (lecture ou écoute) se fait généralement dans une langue et l'output (expression orale ou écrite) dans l'autre langue, ...

Translanguaging is the act performed by bilinguals of accessing different linguistic features or various modes of what are described as autonomous languages, in order to maximize communicative potential. It is an approach to bilingualism that is centered, not on languages as has often been the case, but on the practices of bilinguals that are readily observable in order to make sense of their multilingual worlds. Translanguaging therefore goes beyond what has been termed codeswitching, although it includes it. I borrow the term 'translanguaging' from Cen Williams who coined it to refer to a specific bilingual pedagogy. (García, 2009, p. 140)²²

Dans cette définition, l'alternance des langues (*codeswitching*) n'est pas en opposition avec le *translanguaging*, elle fait partie du *translanguaging*. Par ailleurs, García (2009) différencie l'alternance des langues du *translanguaging* dans la mesure où la première s'appuie sur les langues et le second sur les pratiques des locuteur·rice·s bilingues. La position de García évolue néanmoins quelques années plus tard. Elle ne reconnaît plus l'alternance des langues comme faisant partie du *translanguaging*. Dans leur article, García et Lin (2016) considèrent que l'alternance codique est basée sur une vision monolingue selon laquelle les bilingues ont deux systèmes linguistiques distincts. Quant au *translanguaging*, elles considèrent que :

Translanguaging, however, posits the linguistic behavior of bilinguals as being always heteroglossic (see Bakhtin, 1981; Bailey, 2007), always dynamic, responding not to two monolingualisms in one, but to one integrated linguistic system. It is precisely because translanguaging takes up this heteroglossic and dynamic perspective centered on the linguistic use of bilingual speakers themselves, rather than starting from the perspective of named languages (usually national or state languages), that it is a much more useful theory for bilingual education than code-switching. (García et Lin, 2016, p. 119)²³

Il s'agit donc d'adopter une vision unitaire du système linguistique des bilingues. Les caractéristiques linguistiques que maîtrisent les bilingues (les phonèmes, les mots, les constructions de phrases, les règles, etc.) occupent un terrain cognitif unique et indifférencié qui n'est pas divisé en deux zones comme le désignent les deux langues socialement désignées (Otheguy, García et Reid, 2019).

Cette position n'est pas partagée par tou·te·s les chercheur·e·s. MacSwan (2022) reconnaît que les recherches de García ont certes permis de recentrer les discussions sur l'enseignement bilingue et sur l'importance d'adopter une approche

²² Traduction : Le *translanguaging* est l'acte accompli par les bilingues pour accéder à différentes caractéristiques linguistiques ou à divers modes de ce qui est décrit comme des langues autonomes, afin de maximiser le potentiel de communication. Il s'agit d'une approche du bilinguisme centrée, non pas sur les langues comme cela a souvent été le cas, mais sur les pratiques des bilingues qui sont facilement observables afin de donner un sens à leurs mondes multilingues. Le *translanguaging* va donc au-delà de ce que l'on a appelé le *codeswitching*, bien qu'il l'inclue. J'emprunte le terme "*translanguaging*" à Cen Williams, qui l'a inventé pour désigner une pédagogie bilingue spécifique.

²³ Traduction : Le *translanguaging*, en revanche, considère que le comportement linguistique des bilingues est toujours hétéroglossique (voir Bakhtine, 1981 ; Bailey, 2007), toujours dynamique, et qu'il répond non pas à deux monolinguisms en un, mais à un système linguistique intégré. C'est précisément parce que le *translanguaging* adopte cette perspective hétéroglossique et dynamique centrée sur l'utilisation linguistique des locuteurs bilingues eux-mêmes, plutôt que de partir de la perspective de langues nommées (généralement des langues nationales ou d'État), qu'il s'agit d'une théorie beaucoup plus utile pour l'éducation bilingue que le *codeswitching*.

inclusive et holistique dans les écoles. Néanmoins, il rejette à la fois le fait de situer leur théorie sur le *translanguaging* comme étant supérieure à celle sur le *codeswitching* et cette vision unitaire du système linguistique des bilingues. Il considère en effet que :

[...] regardless of one's particular model of bilingual grammar or one's theoretical commitments, language differences must be represented somewhere in the system; and to the extent they are non-arbitrary and systematic differences, they must reflect organized and structured subsystems (MacSwan, 2022, p. 89).²⁴

Il propose une troisième voie aux deux modèles mis en opposition par García et ses collègues :

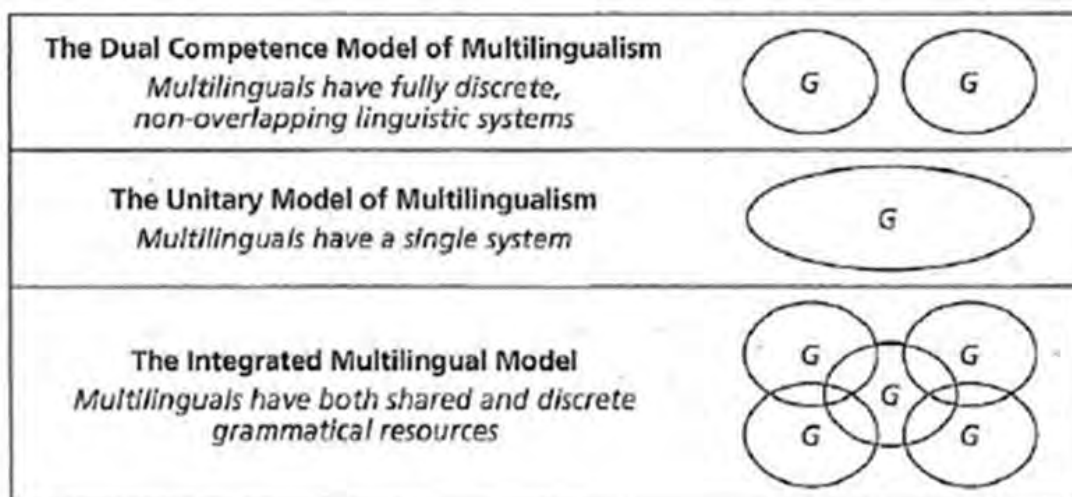


Figure 1-1 : Trois visions du bi-plurilinguisme (MacSwan, 2022, p. 88)

Le premier modèle correspond à celui qui fait l'objet de la critique de García et Lin (2016) : modèle de l'alternance codique selon lequel les apprenant·e·s bilingues ont deux modèles linguistiques (G correspond à grammaire) totalement distincts. Le second est celui revendiqué par Otheguy, García et Reid (2019) : un système unitaire identique à celui des monolingues. Selon eux, les langues sont certes considérées comme des entités sociopolitiques distinctes mais les connaissances linguistiques, quelles que soient les langues, sont regroupées chez les apprenant·e·s bilingues au sein d'un système unique, indifférencié. MacSwan (2022) s'appuie sur la littérature sur l'alternance codique et rejette les deux modèles précédents. Il propose une troisième perspective selon laquelle les bilingues ont certes un système avec des ressources partagées (correspondant à la G centrale) mais disposent aussi

²⁴ Traduction : [...] quel que soit le modèle particulier de grammaire bilingue ou les engagements théoriques d'une personne, les différences linguistiques doivent être représentées quelque part dans le système ; et dans la mesure où il s'agit de différences non arbitraires et systématiques, elles doivent refléter des sous-systèmes organisés et structurés.

de systèmes propres à chaque langue (correspondant aux autres G qui gravitent autour de la G centrale).

Cenoz et Gorter (2020) proposent de leur côté une approche très différente des précédentes. Ils·Elles distinguent deux formes de *translanguaging* qui nous semblent se rapprocher de la méso- et de la micro-alternance proposées par Gajo et Steffen (2015). Cenoz et Gorter (2020) différencient le *translanguaging* pédagogique (*pedagogical translanguaging*) du *translanguaging* spontané (*spontaneous translanguaging*) en référence au modèle d'origine au Pays de Galles de Cen Williams. La première forme concerne les activités d'enseignement, elle est planifiée par l'enseignant·e ; la seconde fait référence à des situations de communication bilingue en contexte naturel. Les deux formes ne sont pas en opposition l'une avec l'autre mais se situent davantage dans un continuum. Des trois modèles présentés plus haut, les auteur·e·s semblent se rapprocher de celui de MacSwan (2022). Selon eux·elles, les langues sont distinctes, avec une réalité sociale, mais avec « des frontières souples et fluides » (Cenoz et Gorter, 2020, p. 2).

Backledge et Creese (2017) proposent eux·elles de ne pas considérer le *translanguaging* uniquement dans sa dimension linguistique. Dans les situations de communication du quotidien, les individus mobilisent également le corps dans leurs interactions. Le corps est ainsi considéré comme une dimension du répertoire sémiotique, ce qui fait l'objet du chapitre 4 portant sur le *drama*, un des deux objets de formation que nous avons retenus pour notre étude sur les pratiques de formateur·rice·s. L'autre objet de formation porte sur la prononciation et est traité dans le chapitre 3.

1.8 L'ENSEIGNEMENT ET LA FORMATION A L'ENSEIGNEMENT DES LANGUES À L'ÉCOLE PRIMAIRE EN FRANCE : SYNTHÈSE DU CHAPITRE 1

À travers ce premier chapitre, nous avons essayé de voir à la fois dans quel contexte l'enseignement des langues à l'école primaire a été mis en place et dans quelle mesure il peut constituer un enseignement efficace. L'historique de cet enseignement précoce met en exergue le rôle décisif des politiques soit pour freiner voire bloquer sa mise en place soit pour favoriser son développement quitte à le faire dans des progressions antagonistes ou à « marche forcée ». La diversité des dispositifs mis en œuvre dans les années 1960 a conduit l'institution à ne pas reproduire cette situation en mettant en place un dispositif d'enseignement contrôlé au niveau national. L'intention affichée dès le départ de diversifier l'offre de langues se heurte à la fois aux compétences linguistiques insuffisantes des enseignant·e·s et se trouve en contradiction avec l'obligation posée de continuité

des apprentissages avec la ou les langues enseignées au collège en classe de 6^e. Le développement de l'enseignement des langues à l'école primaire a ainsi pour conséquence une montée en puissance de l'anglais au détriment des autres langues. Les dernières circulaires confirment aujourd'hui la position quasiment hégémonique de l'anglais en lui attribuant un statut particulier par rapport aux autres langues en invitant à débiter son apprentissage dès l'école maternelle.

Or, les différents résultats d'études dont nous rendons compte mettent en exergue que l'introduction d'un enseignement de plus en plus précoce ne constitue aucunement un gage de réussite et d'efficacité. Les analyses des représentations et des pratiques observées des enseignant·e·s font ressortir des insuffisances dans le temps d'exposition à la langue et celui consacré au travail métacognitif sur le fonctionnement de la langue mais aussi sur l'explicitation des stratégies pour apprendre une langue. La dimension culturelle est souvent présentée de manière factuelle au lieu d'être vécue dans l'action. La question du niveau en langue en dessous du niveau requis est également soulevée et conduit les enseignant·e·s à recourir à l'alternance codique. Néanmoins, en ce qui concerne les représentations des enseignant·e·s quant à leur niveau en langue, ces résultats peuvent également être interprétés comme un sentiment d'insécurité linguistique formelle élevé.

Plusieurs conditions semblent nécessaires à un apprentissage précoce efficace. La première porte sur l'articulation entre une utilisation de la langue dans des situations d'interaction (apprentissage implicite) et un travail réflexif, métacognitif sur les composantes de la langue (apprentissage explicite) en langue de scolarisation. La seconde est une condition de la réussite de la première et concerne la régularité d'un entraînement soutenu à l'usage de la langue en diversifiant les tâches (Gaonac'h et Macaire, 2019). Plusieurs études soulignent ensuite l'intérêt d'éduquer à la diversité des langues et des cultures où toutes les langues ont un statut d'importance identique entre elles : les langues parlées et apprises à l'école mais aussi les langues parlées dans les familles. Prendre en compte les langues du groupe-classe permet d'une part d'inclure tous les acteur·rice·s de la classe sans se focaliser sur les élèves à besoins particuliers, d'autre part de mener un travail réflexif, métacognitif sur les langues apprises à l'école à partir des langues de la classe. La citation ci-dessous nous semble assez bien refléter ce qu'est l'éducation aux langues et aux cultures :

[...] les langues constituent le fondement de ce qui fait de nous des êtres humains. Dans ce sens, et pour le dire un peu vite, apprendre/enseigner une langue, c'est faire (faire) l'expérience de et (se) confronter à une certaine manière d'être au monde ; et par conséquent, apprendre/enseigner une langue *étrangère*, c'est faire (faire) l'expérience de et (se) confronter à une *autre* manière d'être au monde, une *autre* manière d'être humain. (Huver et Macaire, 2021, p. 8)

L'évolution des pratiques passe par un changement de paradigme dès le début de la formation initiale des futur·e·s professeur·e·s des écoles en travaillant sur le vécu et l'expérientiel autour des biographies langagières (Berlou, 2022) et de l'analyse des croyances et pratiques autour des langues et du plurilinguisme.

Une d'entre elles consiste à penser que le fait d'alterner les langues est un signe d'incompétence alors que, dans une perspective plurilingue, c'est une stratégie pour communiquer avec les autres. C'est d'ailleurs une des spécificités du·de la formateur·rice en didactique des langues-cultures pour le premier degré d'avoir recours à d'autres langues que le français. Nous avons proposé un état des lieux des travaux francophones sur l'alternance des langues et des travaux anglophones sur le *translanguaging*. Cela nous a permis de montrer que ces deux notions, aussi proches soient-elles, suscitent de nombreux débats et sont mises en tension. Pour notre part, nous rejetons le rapport hiérarchique du *translanguaging* sur l'alternance codique et le système unitaire défendus notamment par García et Lin (2016). Nous nous positionnons en faveur d'approches plus consensuelles comme celles de Gajo et Steffen (2015), Cenoz et Gorter (2020) ou encore MacSwan (2022) davantage orientées vers des problématiques d'ordre linguistique, didactique et pédagogique. L'alternance des langues ou *translanguaging* peut d'ailleurs mobiliser au-delà des langues le corps, les gestes, les émotions, comme nous le verrons au chapitre 4 avec la notion de *translangageance* (Eschenauer, 2014 et 2017).

À travers ce premier chapitre, nous avons pu proposer un état des lieux des travaux de recherche sur l'enseignement des langues dans le premier degré et la formation des professeur·e·s des écoles. Si plusieurs de ces travaux se sont intéressés aux pratiques observées des enseignant·e·s, nous relevons qu'à notre connaissance, à ce jour, aucune étude ne s'est intéressée aux pratiques des formateur·rice·s en didactique des langues pour le premier degré en France, ce qui constitue l'objet principal de notre recherche.

Nous proposons dans le chapitre suivant de présenter les concepts et outils que nous avons retenus pour analyser les pratiques observées des formateur·rice·s.

2 CHAPITRE 2. CONCEPTS ET OUTILS POUR ANALYSER LES PRATIQUES DES FORMATEUR·RICE·S EN DIDACTIQUE DES LANGUES-CULTURES

Abstrait :

Dans ce chapitre, nous nous intéressons, dans un premier temps, au concept de transposition didactique proposé par Chevallard (1985/1991), et plus précisément à la transposition interne en nous arrêtant sur trois de ses composantes : la chronogenèse, la topogenèse et la mésogenèse. Cette dernière correspond à la création du milieu didactique alors que le dispositif inclut des dimensions plus transversales mais porteuses de significations (Gagnon, 2010). Pour mettre en œuvre le dispositif, l'enseignant·e a recours à des outils. Nous caractérisons l'objet enseigné et son découpage en activités (Schneuwly et Dolz, 2009 ; Dolz et Gagnon, 2018). Nous nous intéressons ensuite au passage des savoirs du contexte de la formation au contexte d'enseignement. Ce questionnement nous conduit, dans une seconde partie, à élargir notre investigation à d'autres concepts tels que la traduction (Philippe, 2004) ou la circulation et la reproblématisation des savoirs (Dugal et Leziart, 2004) dans un système de double triangulation (Gagnon, 2010 ; Gagnon et Dolz, 2018). Ainsi, il apparaît réducteur de parler de transmission des savoirs professionnels. Nous nous appuyons sur les travaux de Vanhulle (2009a ; 2009b ; 2009c) qui montre que la construction des savoirs professionnels passe par des processus de subjectivation liés à l'expérience personnelle du sujet. Dans une troisième partie, nous présentons le modèle des gestes didactiques de l'enseignant proposé par Schneuwly (2009) qui visent à construire des significations partagées de l'objet enseigné. Ce modèle est repris dans un autre modèle proposé par Gagnon, Dolz et l'équipe FORENDIF (2018), celui des gestes professionnels du·de la formateur·rice pour lesquels nous décrivons chacune de leurs manifestations. Afin de prendre en compte l'expérience personnelle du·de la formateur·rice et le contexte dans lequel il·elle travaille, nous nous intéressons, dans une quatrième partie, à la double approche didactique et ergonomique de Robert et Rogalski (2002), un autre modèle théorique que nous souhaitons croiser avec celui de l'objet enseigné.

Mots clés : transposition interne, objet, dispositif, circulation et reproblématisation des savoirs, gestes professionnels

2.1 La transposition didactique (Chevallard, 1985/1991)

2.1.1 *Définition de la transposition didactique*

Analyser les pratiques des formateur·rice·s en DDLC et adopter un point de vue didactique sur les objets enseignés nous conduit à nous intéresser tout d'abord au concept de transposition didactique. Ce concept a été proposé au départ par Verret (1975), qui explique que « toute pratique d'enseignement d'un objet présuppose en effet la transformation préalable de son objet en objet d'enseignement. » (Verret, 1975, p. 140, cité par Bronckart et Plazaola-Giger, 1998, p. 35). Chevallard reprend en 1985 la notion proposée par Verret dans les sciences humaines pour décrire le processus de transposition didactique dans le champ de l'enseignement des mathématiques, processus qu'il définit ainsi :

Un contenu de savoir ayant été désigné comme savoir à enseigner subit [...] un ensemble de transformations adaptatives qui vont le rendre apte à prendre sa place parmi les objets d'enseignement. Le 'travail' qui d'un objet de savoir à enseigner fait un objet d'enseignement est appelé la transposition didactique (Chevallard, 1985/1991, p. 39).

Un des fondements du concept de transposition didactique est qu'on ne peut enseigner que des savoirs et que sans savoir, il n'y a pas d'enseignement. L'enseignant·e doit donc savoir ce qu'il·elle enseigne, c'est-à-dire « savoir à l'avance (il y a un projet d'enseignement, une intention) et savoir dans le sens de connaître consciemment, avoir une conscience réfléchie de ce qui est à enseigner. » (Schneuwly, 1995, p. 48). Pour Schneuwly (1995), le terme « savoir » englobe à la fois les savoirs et les savoir-faire²⁵. En effet, « tout enseignement [...] vise à transformer la capacité d'agir dans des situations grâce à des savoirs utiles. » (Schneuwly, 1995, p. 51).

Chevallard (1985, p. 49) propose la schématisation suivante :

→ objet de savoir → objet à enseigner → objet d'enseignement

Le processus de transformations de l'objet est représenté à chaque étape par une flèche. Au départ se trouvent les savoirs que Chevallard qualifie de savants et qui correspondent aux savoirs produits par la recherche. Ces savoirs sont associés à la ou aux personnes qui les ont formalisés. Ils sont produits dans un contexte particulier et répondent à une ou plusieurs questions de recherche. Les objets à enseigner sont déterminés par les programmes d'enseignement. Contrairement aux savoirs produits par la recherche, les objets à enseigner sont dépersonnalisés, ils subissent un double processus de décontextualisation/recontextualisation. Il est en

²⁵ Il est intéressant de noter qu'en français, le même mot est utilisé, alors que l'allemand, par exemple, distingue *wissen* (savoir) et *können* (savoir-faire).

effet rare à l'école d'apprendre le nom de l'auteur de tel ou tel savoir. Pour être un objet d'enseignement, le savoir doit être extrait du milieu de la recherche où il a été créé pour être transposé dans le milieu scolaire. Enfin, les savoirs sont élémentarisés : pour pouvoir être enseignés, ils doivent être découpés en petites parties, organisées dans une séquentialité.

2.1.2 Les déterminants de la transposition didactique

Schneuwly (2009a, p. 21-22) identifie deux déterminants de la transposition didactique, c'est-à-dire pour que les savoirs savants deviennent objets à enseigner puis objets d'enseignement :

- les savoirs doivent être objectivés pour devenir objets de savoir, cela signifie qu'ils doivent être délimités, circonscrits et modélisés sous une forme écrite pour devenir des objets à enseigner (programmes, manuels d'enseignement, ...) puis des objets d'enseignement ;
- les savoirs changent de fonction à partir du moment où ils sont insérés dans un nouveau contexte :

Un savoir est toujours produit dans un contexte social d'usage et y assume une fonction pratique : que ce soit comme savoir savant pour créer de nouveaux savoirs ou comme savoir d'expert concernant des pratiques pour accomplir des tâches diverses, [...]. Il devient, à l'école, un objet d'enseignement à enseigner et à apprendre, l'école étant précisément définie par cette fonction. Le savoir n'a plus la même fonction puisque le contexte de son usage originel disparaît [...] Il est donc pris en charge par d'autres formes de discours et proposé dans des situations qui rompent avec l'usage habituel [...]. De plus, l'objet d'enseignement se trouve nécessairement dans un contexte qui comprend d'autres objets formant un système qui fonctionne comme un tout et donne à chaque objet d'enseignement, dans un domaine, dans une discipline scolaire, dans le système des disciplines, un sens qui diffère forcément de celui que le savoir a, là où il est utilisé pratiquement, en dehors du système d'enseignement (Schneuwly, 2009, p. 21-22).

2.1.3 De la transposition externe à la transposition interne

Cette première partie de la transposition didactique correspond à la transposition externe, c'est-à-dire le processus de transformation de l'objet de savoir en objet à enseigner. Le second niveau de transposition concerne le passage de l'objet d'enseignement à l'objet enseigné est appelé transposition interne.

La transposition interne « s'opère par la mise en texte de l'objet d'enseignement en fonction des contraintes d'avancement dans le temps et de redéfinition continue des places de chacun. » (Schneuwly, 2009a, p. 22).

Dans le cadre de notre travail de recherche, nous reprenons ce concept de transposition didactique interne car il nous permet d'analyser le travail interprétatif d'un même objet de formation, à partir d'un contenu de formation commun, par plusieurs formateur·rice·s.

Cette définition de la transposition interne met en lumière trois autres concepts en lien avec la transposition didactique, ceux de chronogenèse, de topogenèse et de mésogenèse.

2.1.3.1. La chronogenèse

La chronogenèse correspond au processus d'avancement des savoirs dans la classe, à la temporalité de la relation didactique. Elle met en exergue le fait qu'il y a deux temporalités, deux logiques différentes.

La première correspond à la logique de l'enseignement, déterminée au niveau macro par les programmations des objets dans le temps (l'année, le trimestre ou la période, la semaine, le jour), au niveau méso par l'enchaînement des activités dans les séances et au niveau micro par les interventions de l'enseignant·e pour réguler le rythme d'avancée dans la séance. Selon Chevallard (1985), l'enseignant·e est le·la maître·sse de la chronogenèse puisqu'il·elle sait avant les élèves, il·elle prépare l'organisation et la progression des objets à enseigner : « L'enseignant est donc celui qui sait avant les autres, qui sait *déjà*, qui sait 'plus'. Et cela lui permet de conduire la *chronogenèse du savoir*. » (Chevallard, 1985, p. 71).

La seconde logique concerne la logique de l'apprentissage. Tout d'abord, le temps de l'enseignement ne coïncide pas avec le temps de la construction des savoirs par les élèves, ce temps de la construction des savoirs est même différent selon les élèves. D'autre part, selon Boivin (2007) et Sensevy (1998), les élèves peuvent également partager cette responsabilité de la chronogenèse avec l'enseignant·e. Par leurs interventions, des questions ou des remarques, ils·elles peuvent participer à (et non diriger) l'avancement du savoir du fait de leur niveau de connaissances. Ces élèves sont alors appelés « chronogènes » (Boivin, 2007, p. 292).

Ces deux logiques mettent en évidence l'existence de deux actions distinctes qui essayent en permanence de s'articuler l'une à l'autre : l'action de l'enseignant·e qui suit sa propre logique et celle de l'apprentissage qui suit la logique des élèves (Schneuwly, 2009a). Nous pouvons souligner ici un point de divergence entre les travaux de Schneuwly et Dolz et ceux de Gruson (2006) et Le Hénaff (2013) en didactique des langues-cultures (voir chapitre 1) qui se réfèrent à la théorie de l'action conjointe (Sensevy et Mercier, 2007, cité par Schneuwly, 2009a) et envisagent l'action didactique comme une seule et même action conjointe du·de la professeur·e et des élèves.

En envisageant la chronogenèse, à la différence de Chevallard (1985), à la fois du point de vue de l'enseignant·e et des élèves, Gauvin et Boivin (2012b) montrent que celle-ci ne représente pas uniquement l'avancement dans la séance mais aussi des piétinements et parfois même des reculs.

Nous pensons que ces deux logiques, celle de l'enseignant·e et celle des élèves, se retrouvent également en contexte de formation. La temporalité de la formation est déterminée elle aussi au niveau macro par un cadrage des maquettes de formation au niveau ministériel. Les maquettes de formation élaborées au sein de chaque INSPÉ avec les différentes équipes disciplinaires de formateur·rice·s définissent les contenus de formation, déterminent la répartition des volumes horaires par semestre et les formes de regroupement (cours magistral, travaux dirigés, travaux pratiques) à l'issue de négociations. Au niveau méso, chaque formateur·rice planifie le découpage des objets de formation en différentes activités de formation. Au niveau micro, le·la formateur·rice est amené·e à intervenir pour accompagner et réguler les interventions des formé·e·s.

2.1.3.2. La topogenèse

La topogenèse ne renvoie pas, selon Chevallard (1985/1991) à l'organisation de l'espace mais aux places des différents protagonistes (enseignant·e et élèves) dans leur rapport au savoir à enseigner. Dans la classe, l'enseignant·e est celui·celle qui sait. Les élèves, eux·elles, doivent s'appropriier le savoir. L'enseignant·e et les élèves n'ont donc ni les mêmes tâches ni les mêmes responsabilités à assumer. Selon Gauvin et Boivin (2012b) qui travaillent sur les savoirs relatifs à l'accord du verbe, les élèves détiennent eux·elles aussi un savoir « déjà là » (Gauvin et Boivin, 2012b, p. 164). Ce savoir permet aux élèves de participer à l'évolution des savoirs en classe. Les deux auteurs préfèrent alors qualifier le savoir des élèves de « savoir-en-évolution » (Gauvin et Boivin, 2012b, p. 164). Néanmoins, cette perspective est différente de celle de Chevallard (1985/1991) pour qui la responsabilité du savoir à enseigner incombe exclusivement à l'enseignant·e.

2.1.3.3. La mésogenèse : milieu, outils et dispositifs

Le milieu selon Brousseau en didactique des mathématiques

La mésogenèse correspond à la mise en place du milieu didactique par l'enseignant·e. Le concept de milieu a été développé par Brousseau dans sa théorie des situations (1988). Selon lui, l'acquisition de connaissances passe par diverses formes d'adaptation aux contraintes de l'environnement. En contexte scolaire, pour qu'il soit favorable aux apprentissages, le milieu ne doit pas révéler une

intention explicite de transmettre un savoir. Au contraire, ce savoir doit être suffisamment dissimulé de sorte que l'élève n'ait pas d'autre possibilité que de s'adapter au milieu créé par l'enseignant·e. C'est ce que Brousseau appelle le milieu a-didactique dans lequel l'enseignant·e doit modifier les conditions de fonctionnement du savoir et permettre à l'élève d'apprendre. La finalité de cet apprentissage est de permettre à l'élève de transférer ce savoir dans d'autres situations où l'enseignant·e sera absent·e.

Le schéma ci-dessous illustre la conception de l'apprentissage et du milieu selon Brousseau, schéma auquel nous apportons un éclairage sur la partie didactique et a-didactique :

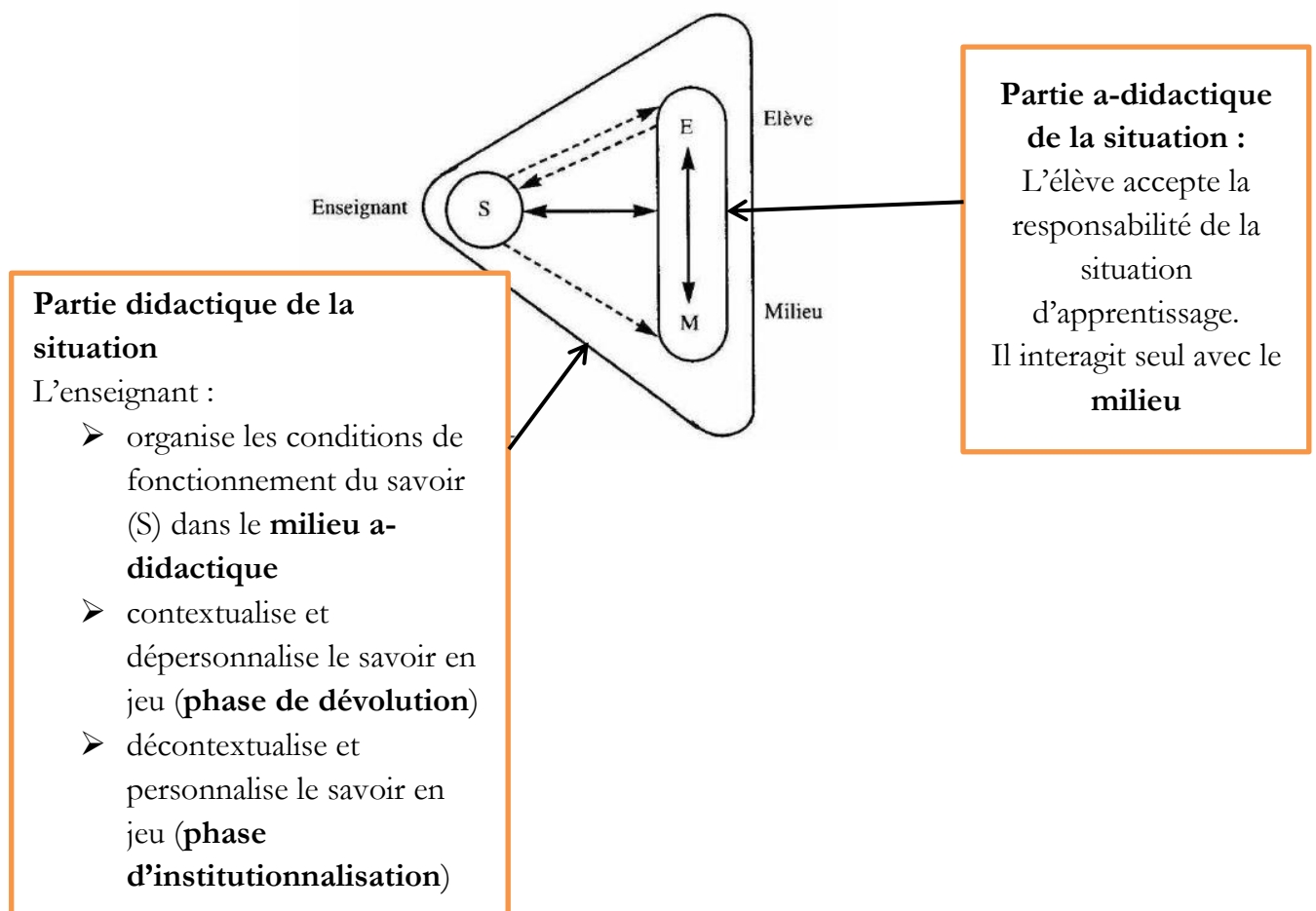


Figure 2-1 : La situation didactique selon Brousseau (d'après Kuzniak, 2004, p. 27)

Il est intéressant de noter que, dans le schéma, l'enseignant·e est inclus dans la situation didactique. Au départ, ce n'était pas le cas pour Brousseau qui s'était davantage concentré sur la partie a-didactique de la situation, donc sur l'élève. Le rôle de l'enseignant·e était minoré et limité à connaître et reproduire les conditions qui provoquent l'acquisition du savoir (Kuzniak, 2004). Apprendre en mathématiques pourrait se résumer ainsi : résoudre des problèmes sans qu'il y ait eu préalablement enseignement (Sarrazy, 1995).

Portugais (1995, cité par Gagnon, 2010) reprend cette modélisation dans le cadre des situations de formation initiale des maître·sse·s en mathématiques. Gagnon (2010), dans sa thèse sur la formation à l'enseignement de l'argumentation orale, considère néanmoins cette conception du milieu comme « une réduction pédagogique » (Gagnon, 2010, p. 75). Selon elle, l'apprentissage est conçu ici comme une adaptation à une situation. Par conséquent, tout ou presque se passe entre l'élève (ou le·la formé·e) et l'objet de savoir. La situation ne prend pas en compte le rôle de l'enseignant·e, notamment dans le travail de guidage ou d'étayage.

Le milieu didactique et les outils de l'enseignant·e

Étymologiquement, enseigner signifie « faire connaître par les signes » (Rey, 1992, cité par Schneuwly, 2009b, p. 32). En didactique du français, l'enseignement correspond, selon Schneuwly (2000), à un processus de double sémiotisation. Cela signifie que tout objet d'enseignement est dédoublé :

il est là, rendu présent, 'présentifié', par des techniques d'enseignement, matérialisé sous des formes diverses (objets, textes, feuilles, exercices, etc.) en tant qu'objet à apprendre [...] ; et il est là en tant qu'objet sur lequel celui qui a l'intention d'enseigner guide l'attention de l'apprenant par des procédés sémiotiques divers, sur lequel l'enseignant pointe ou montre des dimensions essentielles en en faisant un objet d'étude [...] (Schneuwly, 2000, p. 23).

Il s'agit donc à la fois de rendre présent l'objet et de pointer ou de montrer l'objet. Dans le premier cas, cela passe par des outils auxquels l'enseignant·e a recours (textes, exercices, schémas, etc.) ; dans le second cas, le guidage de l'attention passe par le discours de l'enseignant·e.

Le milieu créé par l'enseignant·e permet aux élèves de rencontrer de nouvelles significations de l'objet et donc de transformer, de faire évoluer celles « déjà-là », voire de les contredire.

Selon Schneuwly (2009a), la mésogenèse ne se situe pas au même niveau que la chronogenèse ou la topogenèse. Son importance est bien plus grande car la temporalité et l'espace sont définis par la mise en scène du savoir, la création du milieu didactique par l'enseignant·e pour permettre que l'objet soit enseigné.

Schneuwly (2009b) identifie trois catégories d'outils :

- ceux qui ne sont pas spécifiques à la discipline : le temps et l'espace de la classe, le mobilier, le matériel (tableau, video-projecteur, ordinateur, feuilles, cahiers, classeurs, ...) ;

Schneuwly considère les deux catégories suivantes comme liées à la discipline et, de ce fait, comme participant à la double sémiotisation de l'objet. Il s'agit :

- du matériel scolaire (manuels scolaires, affichages en lien avec la discipline, documents audios ou vidéos ...) et des activités mobilisant ce matériel et permettant de rencontrer l'objet ;

- des discours de l'enseignant·e sur l'objet à enseigner.

La mise en œuvre des outils des deuxième et troisième catégories correspond à ce que Schneuwly (2009b) appelle le dispositif didactique.

Le dispositif didactique

Gagnon (2010) considère que la notion de dispositif se situe au-delà du milieu. Le dispositif permet non seulement de créer le milieu didactique au sens de Schneuwly (2009b) mais il inclut également des dimensions qui ne sont pas spécifiques à la discipline et qui sont propres à toute situation d'enseignement ou de formation. Il s'agit notamment de prendre en compte la première catégorie d'outils, à savoir les organisations temporelle, spatiale et matérielle et de considérer la salle de classe/de cours comme un espace multimodal (Dolz et Gagnon, 2018). Les choix en termes de dispositifs opérés par l'enseignant·e/le·la formateur·rice sont porteurs de significations.

Le dispositif est constitué de deux faces :

- d'un côté, il est un artéfact matériel et symbolique qui inclut l'ensemble des outils auxquels l'enseignant·e ou le·la formateur·rice a recours pour rendre présent l'objet à enseigner (ou l'objet de formation) ;
- de l'autre côté, le dispositif renvoie à des schèmes d'utilisation à travers les formes de guidage de l'attention sur l'objet. (Gagnon, 2010).

Dans le cadre de notre étude, nous privilégions la notion de dispositif proposée par Gagnon (2010) qui nous paraît plus englobante. Nous nous intéressons d'une part aux outils que les formateur·rice·s mobilisent pour rendre présent et pointer l'objet lorsque nous analysons son découpage en activités de formation. D'autre part, nous nous focalisons sur deux dimensions qui ne sont pas spécifiques à la didactique des langues-cultures mais qui nous semblent particulièrement significatives et révélatrices des pratiques des formateur·rice·s en matière de présentation de l'objet et de modes de communication : l'organisation temporelle et l'organisation matérielle et spatiale pendant les séances de formation.

2.1.4 Le découpage de l'objet enseigné en activités de formation

Nous avons pu montrer que, dans le cadre de la transposition didactique interne, le rôle de l'enseignant·e est déterminant. Comme Schneuwly et Dolz (2009), nous préférons utiliser le terme *objet enseigné* à celui d'objet d'enseignement, considérant que ce dernier désigne les objets de savoir qui sont entrés dans le système scolaire. L'expression *objet enseigné* met en exergue le travail de l'enseignant·e en termes de planification, de mise en place de dispositifs, avec le recours à différents outils, et de mobilisation de gestes didactiques et renvoie à une analyse des pratiques

observées. Cette action de l'enseignant·e est articulée à l'apprentissage qui suit la logique des élèves (Schneuwly, 2009a).

En référence aux travaux de Dolz, Jacquin et Schneuwly (2006), l'objet enseigné peut être caractérisé de la manière suivante :

- il peut être élémentarisé, décomposé en plus petites unités ;
- son introduction n'est pas faite de manière aléatoire, une construction progressive est nécessaire ;
- il se transforme au fil de l'avancement dans le temps.

L'activité scolaire en contexte d'enseignement ou l'activité de formation dans le cadre de la formation constituent une « sous-unité d'analyse complète et finie » (Surian et Dolz, 2018, p. 141) de l'objet d'enseignement / de formation.

Une activité scolaire ou de formation présente les caractéristiques suivantes (Sales Cordeiro et Ronveaux, 2009 ; Surian et Dolz, 2018) :

- elle porte sur une dimension précise de l'objet ;
- elle est déclenchée par une consigne de l'enseignant / du·de la formateur·rice ;
- elle mobilise du matériel, des supports spécifiques ;
- sa mise en œuvre implique une forme sociale de travail particulière (présentation collective ou magistrale, travail individuel, en dyades, en groupes, échanges par questions-réponses, mise en commun ...) ;
- les activités forment un tout cohérent et permettent la rencontre des élèves / des formé·e·s avec l'objet enseigné.

2.2 Du triangle didactique à la double triangulation (Gagnon et Dolz, 2018)

Toute situation didactique requiert la présence de trois éléments : un objet d'enseignement, un·e enseignant·e et des apprenant·e·s, en contexte scolaire, des élèves. Ces trois éléments forment le triangle didactique proposé par Chevallard (1985/1991) dans la présentation du concept de transposition didactique. Les didactiques des disciplines sont ainsi caractérisées par l'analyse des relations entre ces trois éléments du système didactique : enseignant·e ↔ savoir, enseignant·e ↔ élèves et élèves ↔ savoir.

Une situation de formation est également constituée de trois éléments : un objet de formation, un·e formateur·rice et des formé·e·s. Nous sommes donc en présence d'une double relation triadique (Dolz et Gagnon, 2018). En appui sur la thèse de Portugais (1995), qui considère le système de formation comme un système didactique en soi, Gagnon (2010) propose de représenter les deux systèmes ainsi :

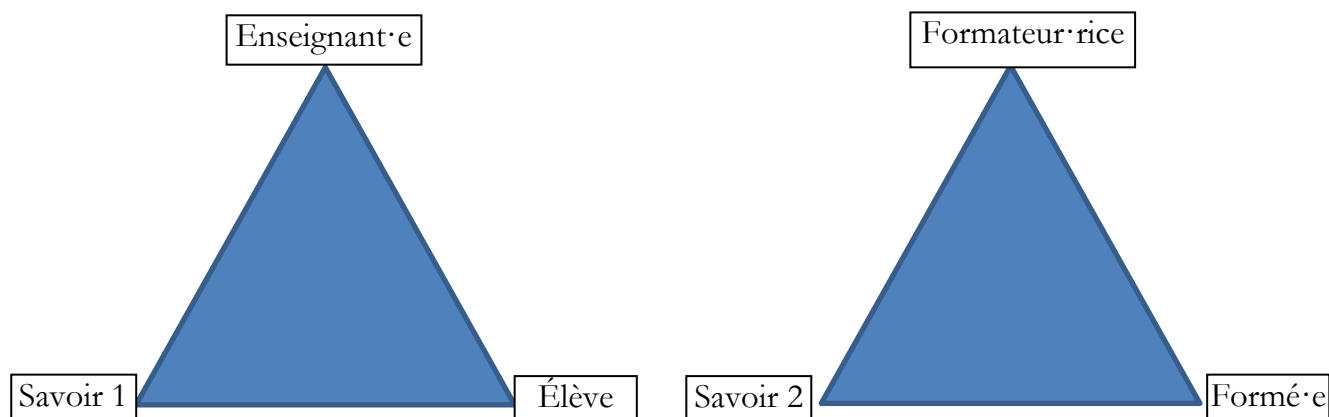


Figure 2-2 : *Système didactique et système de la formation (Gagnon, 2010, p. 83)*

Dans les deux schémas, situation de formation et situation didactique, formé·e et enseignant·e sont une seule et même personne. Le savoir 1 dans le système didactique d'enseignement correspond au savoir à enseigner, le savoir 2 dans le système de la formation correspond au savoir didactique.

Dans le cadre de la transposition didactique interne se posent alors deux nouvelles questions : comment les savoirs passent-ils d'un contexte de formation (savoir 2) à un contexte d'enseignement (savoir 1) ? Quels sont les effets sur le contenu de savoir du passage du contexte de formation au contexte d'enseignement (Gagnon, 2010) ?

2.2.1 De la transposition didactique à la traduction, la circulation et la reproblématisation des savoirs

Dans le contexte de la formation, le concept de transposition didactique est questionné. Il semble assez réducteur, voire contestable (Dugal et Leziart, 2004) et illusoire (Martinand, 2002) de parler de transfert de savoirs savants vers des savoirs de la formation qui seraient ensuite transférés en savoirs à enseigner. Plusieurs travaux mettent ainsi en opposition une logique descendante correspondant à la transposition didactique et une logique horizontale prenant différentes appellations. Latour (1984, cité par Derouet, 2002) et Callon (1986, cité par Dugal et Leziart, 2004) parlent de *traduction des savoirs*, terme qui est repris par Philippe (2004). Selon lui, enseignant·e·s, étudiant·e·s et savoirs sont défini·e·s par différentes pratiques (scientifiques, enseignantes, étudiantes...). Le rôle de la didactique est de permettre ce passage d'une pratique à une autre en tenant compte des différents régimes de contraintes. C'est en cela que l'enseignant·e peut être considéré·e comme un·e traducteur·rice. Derouet (2002) et Dugal et Leziart (2004) soulignent l'équivocité de la métaphore de la *traduction*. En effet, si pour Latour et Callon « la traduction

conduit nécessairement à une infidélité aux textes ou orientations initiaux et à une reconstruction collective donnant sens et légitimité aux nouveaux textes » (Dugal et Leziart, 2004, p. 39), la traduction de textes, dans le sens courant, renvoie au contraire à un respect fidèle du sens, du contenu, lors du passage d'une langue à une autre. Le terme de *circulation* est alors préféré mais cette métaphore reste trop générale, insuffisante. Pour que les savoirs puissent circuler, il est nécessaire qu'ils fassent l'objet d'une problématisation :

Pour rendre ces savoirs acceptables et efficaces dans la pratique enseignante ou formatrice, il ne s'agit pas tant de les 'recontextualiser' pour ces pratiques ; cela conférerait à ces savoirs une valeur universelle en oubliant que ces savoirs de recherche sont produits par ou plutôt dans une pratique de recherche. Il faut donc plus qu'une recontextualisation, plus qu'une reformulation ou une traduction lorsqu'on change de pratique, il faut une reproblématisation dans le cadre d'une autre pratique (Martinand, 2006, p. 6, cité par Gagnon, 2010, p. 69).

Pour Martinand (2006), comme les savoirs issus de la recherche ont déjà été problématisés, ils doivent faire l'objet d'une reproblématisation pour pouvoir circuler dans d'autres contextes. Mais de quels savoirs est-il question dans le cadre de la formation initiale des futur·e·s enseignant·e·s ?

2.2.2 Savoirs objectivés et subjectivation des savoirs

La formation initiale à l'enseignement doit composer avec quatre types de savoirs (Vanhulle, 2009a) :

- des savoirs académiques produits par la recherche ;
- des savoirs institutionnels (les programmes disciplinaires, le *Socle commun de connaissances, de compétences et de culture*, le *Cadre européen commun de référence pour l'enseignement des langues...*).

Ces deux premières catégories correspondent à ce que Hofstetter et Schneuwly (2009, p. 7) appellent des « savoirs de référence » ou « savoirs objectivés » (Barbier, 2011, p. 9). Ces savoirs ont la particularité d'être fixés dans des textes, ce qui leur octroie une certaine légitimité à pré-organiser la profession (Vanhulle, 2009a).

- des savoirs de la pratique suite aux différents stages en classe (observation et pratique accompagnée, responsabilité) et aux activités de mise en pratique en formation.

À cela s'ajoute une quatrième catégorie de savoirs qui n'a pas été acquise en formation : les savoirs expérientiels. Ces derniers sont subjectifs, le plus souvent implicites et rarement conscientisés. Ils sont imprégnés de représentations forgées dans l'histoire familiale, scolaire, sociale et professionnelle.

Ces deux dernières catégories correspondent à ce que Barbier appelle « les savoirs détenus » et sont des révélateurs de composantes identitaires, « c'est-à-dire : des

réalités dont la présence n'est jamais qu'inférée, supposée à partir du constat d'un comportement, d'une pratique, d'une action ou d'un ensemble d'actions. » (Barbier, 2011, p. 10). Vanhulle (2009a) regroupe ces deux catégories en les nommant des « savoirs pratiques ».

Vanhulle (2009b) considère que les savoirs professionnels ne se transmettent pas, ils se construisent dans les pratiques discursives, intersubjectives. La construction des savoirs professionnels ne se réduit pas à l'appropriation de différentes théories apprises en formation :

Avec les savoirs savants et scientifiques coexistent des prescriptions de l'employeur, des pratiques transmises par des formateurs de terrain et des expériences situées dans des contextes de stages. Des attentes et des représentations sociales, des connaissances de sens commun, des traces des trajectoires personnelles, divers implicites, affectent le processus de construction identitaire et l'usage même des savoirs proposés à l'université. (Vanhulle, 2009b, p. 246)

La construction des savoirs professionnels de l'enseignant·e passe donc nécessairement par une reproblématisation de ces différents savoirs au contact du contexte professionnel, ce qui implique une démarche volontaire de la part du sujet. Vanhulle (2009c) aborde ainsi la notion de subjectivation des savoirs dans la mesure où le sujet incorpore, transforme ces derniers et les réélabore dans son propre discours. Tout individu a en effet une histoire particulière. Selon Vanhulle (2009c, p. 5), « un certain nombre de conduites langagières, de croyances ou de conceptions sont déjà présentes, sédimentées dans sa trajectoire sociale ». La construction du savoir est donc également liée à l'expérience personnelle du sujet, appartenant à une culture dont il est lui-même l'acteur. Le savoir est alors envisagé comme un processus dynamique d'appropriation et de réélaboration par le sujet en interaction avec autrui : « les formes extérieures données au savoir façonnent la pensée du sujet. [...] Le savoir, dès lors que le sujet le fait sien, est de nature ontologique car il structure l'agir et l'être au monde. » (Vanhulle, 2009c, p. 13-14). Ces différents éléments mettent en exergue la proximité du positionnement théorique de Vanhulle avec la théorie de l'enaction de Varela (voir 3.3.3.3).

Bronckart (2008) parle, lui, de zone d'efficacité de la formation en référence au concept de zone de développement proche (ZDP) de Vygotski :

Nous insisterons sur l'expression 'susceptibles de' qui est en lien avec la signification qui nous paraît devoir être attribuée à la fameuse 'zone de développement proche' : les apports externes ne sont générateurs de développement que dans la mesure où les conflits qu'ils engendrent sont 'traitables' par la personne en son état actuel de développement ; en ce sens, l'identification de cette 'zone' d'efficacité tient toujours du 'pari' : le formateur propose des éléments qui lui paraissent exploitables par la personne concernée, mais c'est cette dernière, et elle seule, qui se développe ... ou non. (Bronckart, 2008, p. 240)

Le plus souvent, la grande majorité des formé·e·s a déjà réalisé différents stages d'observation et de pratique accompagnée, ou bien a suivi auparavant une formation de préprofessionnalisation au professorat des écoles avant d'arriver à

l'INSPÉ, d'autres ont également différentes expériences professionnelles antérieures, parfois très éloignées du métier de professeur des écoles. Le·La formateur·rice rend la circulation des savoirs possible grâce aux outils de formation qui sont bi-face. Ils comportent un usage en formation et un usage dans l'enseignement, ce qui implique une réflexion sur ce double usage (Dolz et Gagnon, 2018). En référence à la notion de « zone d'efficacité de la formation » développée par Bronckart (2008), Gagnon et Dolz (2018, p. 53) identifient deux conditions pour que les savoirs de la formation fassent l'objet d'une appropriation par les formé·e·s :

- ils doivent être traitables par les formé·e·s en leur état actuel de développement ;
- ils doivent faire l'objet d'une reproblématisation qui tient compte du régime d'expertise des formé·e·s.

Bautier et Rochex (2004) insistent sur la nécessaire secondarisation des objets pour qu'il y ait apprentissage chez les élèves. En formation, l'appropriation des savoirs passe également par l'adoption d'une posture de secondarisation, impliquant de faire de ces savoirs des objets de questionnement, de réflexion. C'est en reconfigurant et en recontextualisant ces objets de formation dans d'autres contextes que les formé·e·s construisent une posture de secondarisation.

Si Vanhulle (2009a ; 2009b ; 2009c) et Gagnon (2010) s'intéressent à la construction des savoirs professionnels chez des enseignant·e·s en formation initiale pour l'une et continue pour l'autre, nous pensons que le·la formateur·rice compose également avec des schèmes d'action et de pensée déjà installés qui sont liés à son histoire personnelle et professionnelle passée. Il·Elle incorpore des discours dans son univers mental et élabore des croyances et prescriptions utiles à son propre agir social.

Nous proposons donc de compléter le schéma de la double triangulation représentant le système de la formation proposé Gagnon (2010) et amendé par Gagnon et Dolz (2018) :

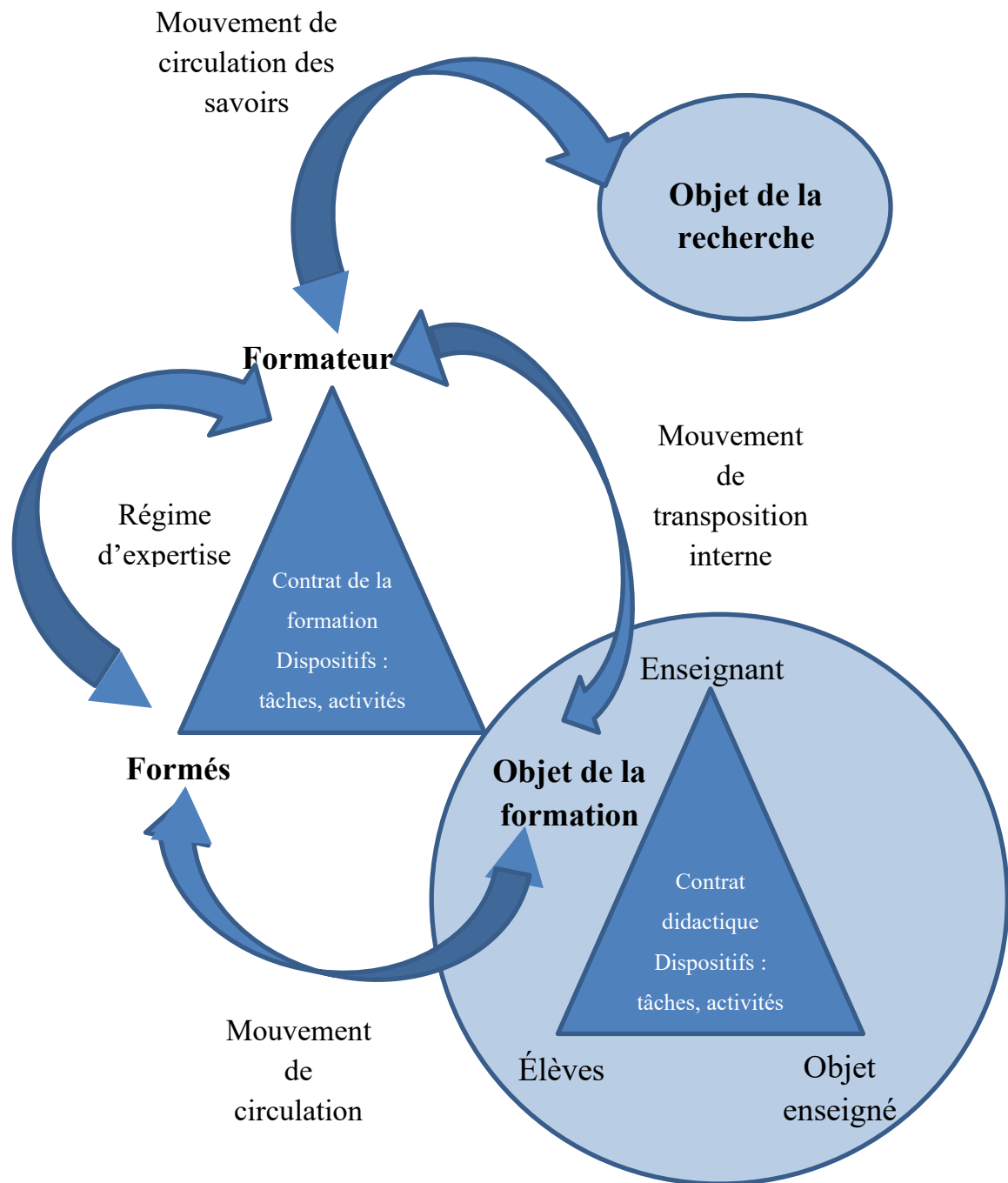


Figure 2-3 : Double triangulation constitutive du système de la formation (schéma complété d'après Gagnon et Dolz, p. 54)

Nous ajoutons au schéma de la double triangulation l'objet de la recherche ainsi qu'une double flèche matérialisant les mouvements de circulation des savoirs entre celui-ci et le·la formateur·rice. En effet, comme Gagnon et Dolz (2018) ont pu le montrer avec les formé·e·s, nous pensons que le·la formateur·rice ne peut s'approprier les savoirs de la recherche que s'ils font l'objet d'une reproblématisation de sa part dans le contexte de la formation.

Pour notre étude, nous privilégions l'analyse du travail du·de la formateur·rice dans la formation aux différents objets. Cela signifie que nous ne procédons pas au traitement des données relatives au travail des formé·e·s et à l'effet de la formation sur les formé·e·s. En revanche, nous prenons en compte les réactions des formé·e·s aux dispositifs mis en place par le·la formateur·rice à travers l'analyse des réponses à notre questionnaire.

Pour rendre présent l'objet et guider l'attention sur l'objet dans son ensemble ou sur certaines de ses dimensions, le·la formateur·rice mobilise un certain nombre de gestes professionnels.

2.3 Des gestes professionnels de l'enseignant·e aux gestes professionnels du·de la formateur·rice

Depuis environ une vingtaine d'années, la notion de geste est fréquemment utilisée dans les travaux en sciences de l'éducation et de la formation et en didactique. Plusieurs conceptualisations du geste de l'enseignant ont été proposées. Bernié et Goigoux (2005 : 3) signalent déjà en 2005 une « grande dispersion des références, des mises en relation et des conceptualisations ». Nous pouvons citer par exemple les travaux de Cadet et Tellier (2007) autour du geste pédagogique, les quatre gestes professionnels pour analyser l'agir enseignant (Jorro et Crocé-Spinelli, 2010) ou encore le modèle du multi-agenda (Bucheton et Soulé, 2009).

Dans une perspective didactique, les gestes permettent à l'enseignant·e de délimiter l'objet, de le montrer, de le décomposer et d'en réguler la transformation : « Porteurs en eux-mêmes de significations, les gestes ont comme but de transformer les significations attribuées par les élèves aux objets et de construire progressivement de nouvelles significations partagées par la classe au plus près des significations sociales de référence » (Aeby-Daghé et Dolz, 2008, p. 84).

2.3.1 Les gestes didactiques fondamentaux de l'enseignant·e

Schneuwly (2009b) propose quatre gestes fondamentaux :

- *mettre en place des dispositifs didactiques* : c'est grâce au dispositif didactique que l'objet enseigné est rendu présent. L'enseignant·e a pour cela recours à différents supports. Ce geste se réalise par la création de conditions d'apprentissage permettant aux élèves de réaliser l'activité scolaire (matériel, forme sociale de travail, etc.) et la formulation d'une consigne ;
- *réguler* : ce geste consiste en une « prise d'information, l'interprétation et, le cas échéant, la correction concernant l'avancement du travail dans les dispositifs

didactiques en cours de construction de l'objet enseigné dans une séquence d'enseignement. » (Schneuwly, 2009b, p. 38). L'auteur distingue d'une part les régulations internes qui ont recours notamment à des productions d'élèves pour adapter, illustrer, expliciter des attendus, ou synthétiser des résultats. D'autre part, les régulations locales interviennent lorsque l'élève est en train de réaliser une activité scolaire. Par ses apports ou les obstacles qu'il·elle rencontre, le processus de construction de l'objet se révèle et conduit l'enseignant·e à réagir et à les réguler.

- *institutionnaliser* : selon Brousseau (cité par Kuzniak, 2004), l'institutionnalisation consiste en une décontextualisation et une personnalisation du savoir, de sorte que celui-ci ne soit pas seulement relié à une situation particulière mais au contraire qu'il soit transférable à d'autres situations. Elle fixe le savoir pour la classe, elle vise donc la création d'une culture commune, ce qui conduit à un changement de statut de l'objet enseigné (Aeby-Daghé et Dolz, 2008). L'institutionnalisation suppose une pause dans l'avancement de la séquence d'enseignement.

- *créer la mémoire didactique* : Pogranova (2020) souligne le peu de travaux sur ce geste, et plus particulièrement dans l'enseignement des langues. Les recherches sur la mémoire didactique remontent aux années 1980 avec les travaux de Brousseau, dans un contexte particulier de succession des enseignant·e·s dans la gestion des situations a-didactiques (Fluckiger et Mercier, 2002). Brousseau et Centeno (1991, p. 172) proposent la définition suivante :

La mémoire de l'enseignant sera ce qui conduit à modifier ses décisions en fonction de son passé scolaire commun avec ses élèves, sans pour autant changer son système de décision. Le caractère 'didactique' de cette 'mémoire' vient de ce que les décisions modifiées concernent les rapports de l'élève (chaque élève) avec le savoir (son savoir ou le savoir à enseigner) en général ou/et un savoir particulier.

Il s'agit ici d'une conception piagétienne de l'enseignement. La mémoire didactique est utile pour l'enseignant·e afin d'adapter ses décisions, ces dernières dépendant de l'état d'avancement du rapport au savoir des élèves. Dans une perspective vygotkienne, la mémoire didactique n'est pas spécifique à l'enseignant·e, sa construction est commune à la classe et concerne donc l'enseignant·e et les élèves. Selon Schneuwly (2009, p. 40), ce geste « vise pour l'essentiel la mise en commun, le lien entre les différents éléments de l'objet décomposé pour former un tout. » Il peut s'agir soit d'un rappel par rapport à ce qui a été appris (dans la séance, lors de la séance précédente) pour faire le lien avec une consigne pour une activité présente, soit d'une anticipation sur la suite d'un enseignement autour d'une même ou d'une autre face de l'objet. Pogranova (2020) met en exergue le paradoxe que révèle ce geste dans l'acte d'enseigner. L'enseignant·e décompose l'objet en plus petites unités pour le rendre accessible aux élèves, et par ce geste, il le reconstitue avec les élèves, soit de manière rétroactive, soit de manière proactive. Nous identifions ici une proximité avec le geste de tissage développé par Bucheton et Soulé (2009, p.

35) qu'ils·elles caractérisent comme « l'activité du maître ou des élèves pour mettre en relation le dehors et le dedans de la classe, la tâche en cours avec celle qui précède ou qui suit, le début avec la fin de la leçon. »

Nous pouvons remarquer à travers la présentation de ces quatre gestes didactiques fondamentaux que deux d'entre eux incombent exclusivement à l'enseignant·e et n'ont de significations que pour lui·elle (mettre en place des dispositifs et réguler). Les deux autres gestes (institutionnaliser et créer la mémoire didactique) revêtent une dimension collective, ils sont mis en œuvre avec la collaboration des élèves et permettent la construction d'une culture commune autour de l'objet.

Ces quatre gestes didactiques sont utiles pour notre étude dans la mesure où nous pensons que le·la formateur·rice est amené·e à les convoquer, les montrer dans le cadre de la formation.

2.3.2 Les stratégies de formation

Si nous avons pu montrer la multiplicité des travaux autour des gestes de l'enseignant·e (gestes pédagogiques, gestes professionnels, gestes didactiques), force est de constater qu'il existe peu de travaux sur les gestes du·de la formateur·rice d'enseignant·e·s.

À notre connaissance, Kuzniak (1994) puis Houdement (1995) se sont intéressé·e·s les premier·ère·s à la manière dont les maître·sse·s de l'école primaire étaient formé·e·s à l'enseignement des mathématiques pour l'école primaire. Ces travaux ont ensuite été repris par Sayac (2012) et Houdement (2013).

Kuzniak (1994) retient dans un premier temps trois types de savoir en jeu :

Le *savoir mathématique* : ce sont les connaissances mathématiques nécessaires à l'enseignant pour pouvoir préparer, mener et réguler et évaluer ses séances.

Le *savoir didactique* : celui-ci est caractérisé par l'effort de théorisation scientifique sur les phénomènes de transmission des connaissances aux élèves.

Le *savoir pédagogique* : ou savoir pratique qui peut être théorisé (en se référant notamment à l'approche socio-constructiviste des apprentissages) ou non (limité dans ce cas à l'observation et l'analyse de pratiques de classe).

Dans sa thèse, Kuzniak (1994) propose une catégorisation des stratégies de formation chez les formateur·rice·s des professeur·e·s des écoles. Il en identifie six :

- Les *stratégies culturelles* : ce sont des stratégies qui « privilégient l'accroissement des connaissances dans le domaine mathématique sans préjuger de la mise en œuvre opérée dans les classes par les étudiants. » (Kuzniak, 1994, p. 7). Le mode de communication le plus souvent utilisé est celui du cours magistral ou du cours dialogué. Ces stratégies de formation se focalisent sur le savoir savant de référence

sans se préoccuper des conditions de transposition de ce savoir. Elles ne conçoivent pas la formation comme une préparation professionnelle au métier de professeur des écoles. La responsabilité incombe à l'étudiant de transposer ce savoir savant de référence à la pratique professionnelle.

- Les *stratégies de recherche applicative* : il s'agit ici de former les étudiant·e·s par la recherche. Si, aujourd'hui, la formation des professeur·e·s des écoles prévoit depuis la masterisation une formation à et par la recherche, Kuzniak (1994) est plus dubitatif sur la pertinence de ces stratégies de formation, qui lui semblent plus adaptées aux formations de formateur·rice·s.

- Les *stratégies basées sur l'autonomie* : le·la formateur·rice donne aux étudiant·e·s des thèmes tirés des programmes à traiter individuellement ou en groupes à partir de pistes bibliographiques. L'évaluation se fait sous la forme d'exposés réalisés par les étudiant·e·s. Ces stratégies interrogent le rôle des formateur·rice·s dans la professionnalisation des futur·e·s enseignant·e·s du premier degré qui se retrouve réduit ici à fournir des ressources documentaires.

Selon Kuzniak (1994), ces trois premières stratégies ne considèrent pas la formation comme une préparation professionnelle au métier de professeur·e des écoles, ce qui n'est pas le cas des trois stratégies suivantes.

- Les *stratégies basées sur la monstration* : ces stratégies privilégient la transmission de pratiques par l'observation de leur mise en œuvre en classe. Elles reprennent le modèle du compagnonnage. Il s'agit de transmettre une pratique en la montrant aux étudiant·e·s et en la faisant imiter. C'est le mode le plus naturel et le plus ancien d'initiation aux pratiques professionnelles, celui de la "leçon modèle". Si ces stratégies sont fondées sur une illusion de la transparence des savoirs mathématiques et didactiques, elles présentent néanmoins l'intérêt d'articuler ces deux types de savoirs à des savoirs pratiques.

- Les *stratégies basées sur l'homologie* : comme les stratégies de monstration, il s'agit d'un modèle fondé sur l'imitation mais dans celui-ci, les formateur·rice·s enseignent conformément à leur conception de ce que doit être l'enseignement à l'école primaire. Le·La formé·e doit ainsi transposer dans la classe le modèle de formation qu'il·elle aura vécu en centre de formation. Les formateur·rice·s se fondent en général sur le modèle socio-constructiviste de l'apprentissage et cherchent ainsi à enrichir les connaissances mathématiques en leur faisant vivre une autre conception de l'enseignement des mathématiques que celle qu'ils·elles ont pu vivre en tant qu'élèves et étudiant·e·s. Ils·Elles mettent ainsi en scène un savoir mathématique et didactique en simulant une mise en œuvre de savoirs pratiques mais cette mise en scène ne prend pas en compte les contraintes réelles de la classe.

- Les *stratégies basées sur la transposition* : elles visent la communication explicite de connaissances théoriques sur l'enseignement. En cela, elles se rapprochent des

stratégies culturelles. Mais elles s'en distinguent car elles prennent en compte la professionnalisation du métier de professeur·e des écoles. Kuzniak (1994) identifie deux niveaux de transposition qui correspondent à ceux posés par Chevallard (1991) : celui du savoir de référence au savoir enseigné par les formateur·rice·s dans un premier temps, et celui du savoir enseigné au savoir mis en œuvre par les professeur·e·s débutant·e·s en classe.

Ce modèle proposé par Kuzniak (1994), puis repris par Houdement (1995 ; 2013) et Sayac (2012) pose problème pour notre étude des gestes du·de la formateur·rice, et ce pour trois raisons, nous semble-t-il. Tout d'abord, les stratégies sont présentées ici comme « différentes manières de présenter des activités à des étudiant·e·s en insistant sur le point de vue du formateur » (Kuzniak, 1994, p. 78). Or, nous pensons que la mobilisation de tel ou tel geste du·de la formateur·rice avec les formé·e·s n'est pas uniquement déterminée par une manière de présenter une activité mais davantage par le contenu de savoir en jeu et un ensemble interrelié de paramètres : la forme sociale de travail, la nature de l'activité, l'interaction avec les formé·e·s, etc. La seconde raison est qu'une des particularités du geste du·de la formateur·rice est de secondariser les théories et les pratiques de l'enseignement (Gagnon, Dolz et équipe FORENDIF²⁶, 2018). La secondarisation des théories est peut-être un impensé au milieu des années 1990, quelques années seulement après la création des IUFM. En effet, des stratégies basées sur l'autonomie des formé·e·s interrogent sur le rôle du·de la formateur·rice dans ce travail de secondarisation. Enfin, ces stratégies sont pensées dans une perspective exclusive de transposition des savoirs laissée soit à la charge du·de la formateur·rice, soit à la charge des formé·e·s. Or, nous avons montré plus haut que, dans un contexte de formation, nous nous situons davantage dans un mouvement de circulation et de reproblématisation des savoirs.

2.3.3 Les gestes professionnels du·de la formateur·rice

Nous nous intéressons alors au travail de recherche mené par Gagnon, Dolz et l'équipe FORENDIF de Genève (2018) sur les pratiques de formation à la production écrite pour le primaire et le secondaire. Les auteur·e·s ont étudié les pratiques de formation à la production écrite en formation initiale des enseignant·e·s du premier et du second degré. L'objectif visé est une analyse exhaustive des pratiques dans l'ensemble des instituts de formation suisses romandes. Les données recueillies représentent plus de 200 heures de captations vidéo (142 heures pour l'enseignement primaire et 65 heures pour l'enseignement

²⁶ Formation des Enseignants en Didactique du Français

secondaire). Les séquences recueillies ont été transcrites et transformées en synopsis, un outil de réduction des données permettant d'obtenir une description narrativisée pour chacune des 28 séquences. Nous présentons le synopsis dans le chapitre 5. Ces données sont complétées par des entretiens avec les formateur·rice·s et une enquête préliminaire sur les pratiques déclarées. L'analyse porte sur les objets abordés dans la formation à la production écrite, sur la mise en activité de ces objets par les formateur·rice·s et sur la comparaison entre la formation des enseignant·e·s du premier et du second degré. Dolz et Gagnon (2018) proposent, à partir de ce recueil de données, un modèle des gestes professionnels du·de la formateur·rice organisés en système. Toujours selon les auteur·e·s, ce modèle est transposable pour d'autres analyses de pratique en contexte de formation. Nous proposons donc de le reprendre et de l'adapter au contexte de la formation en didactique des langues-cultures pour l'école primaire. Six grands gestes (ou familles de gestes) du·de la formateur·rice ont ainsi été identifiés : *planifier*, *cadrer-conceptualiser*, *outiller*, *mobiliser la pratique*, *réguler* et *évaluer*. Ils se déclinent en différentes formes et sont mobilisés respectivement en fonction des trois temporalités de la formation : en amont, pendant, à l'issue de la formation. La présence des flèches permet de comprendre les liens que ces six familles de gestes entretiennent entre elles.

Mettre en œuvre des dispositifs de formation

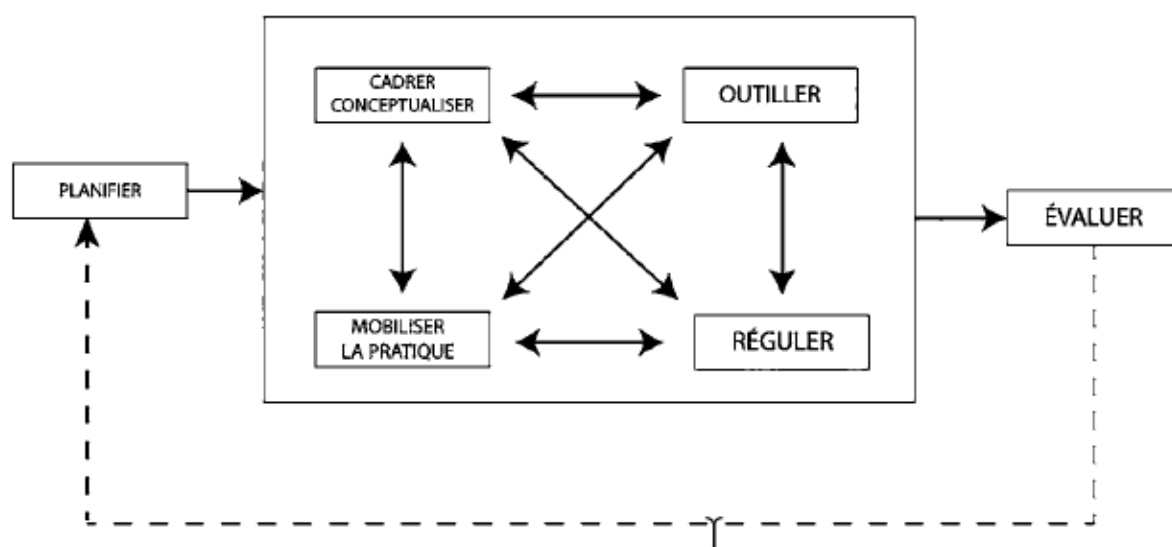


Figure 2-4 : Les six grands gestes du·de la formateur·rice (Gagnon, Dolz et équipe FORENDIF, 2018, p. 208)

2.3.3.1. Planifier

Le geste *planifier* se situe en amont de l'unité de formation et renvoie au travail de préparation du·de la formateur·rice qui conçoit et organise les contenus sous forme de dispositifs. Les traces de ce geste se situent sous une forme scripturale dans les plans de formation, les préparations du·de la formateur·rice, et sous une forme oralisée dans les entretiens précédant l'unité de formation.

Une des formes de ce geste concerne la *sélection des contenus et des démarches*. Gagnon, Dolz et l'équipe FORENDIF (2018) soulignent la double tension dans laquelle est placé·e le·la formateur·rice. D'une part, il·elle doit prendre en compte les prescriptions institutionnelles au niveau de l'institut de formation (maquettes, plans de formation...) et au niveau du contexte scolaire (programmes en langues, *Socle commun*, *Cadre européen commun de référence pour les langues*, ...). D'autre part, il·elle doit sélectionner un certain nombre de contenus didactiques issus de la recherche et les adapter pour les rendre accessibles aux formé·e·s et utiles pour le contexte d'enseignement. Les auteur·e·s précisent que « ce geste ne se réalisera pas de la même manière selon le type de formation reçue par le formateur, son domaine d'expertise, son expérience en enseignement, son profil. » (Gagnon et Dolz et équipe FORENDIF, p. 211). Ceci confirme notre positionnement en faveur d'une prise en compte des savoirs expérientiels du·de la formateur·rice, de son histoire de vie dans l'analyse de sa pratique.

Une autre forme de ce geste concerne la *didactisation des savoirs pour la formation*. Elle intervient chronologiquement après la sélection des contenus. « C'est par ce geste que les contenus choisis se transforment concrètement en objets de formation. » (Gagnon, Dolz et équipe FORENDIF, p. 212). Lors de la préparation de l'unité de formation, le·la formateur·rice élabore des dispositifs afin de permettre aux formé·e·s de rencontrer les objets. Les traces de ce geste peuvent être identifiées dans les documents de préparation, les supports qu'il·elle a prévu d'utiliser en cours, mais aussi dans les transcriptions de séances, par exemple lorsque le déroulement de l'intervention est annoncé aux formé·e·s.

Quatre grands gestes interviennent pendant l'unité de formation : cadrer-conceptualiser, outiller, mobiliser la pratique et réguler. Ces gestes sont en interaction les uns avec les autres, au service du développement des savoirs professionnels des formé·e·s (voir figure 2.4.)

2.3.3.2. Cadrer-conceptualiser

Le·La formateur·rice joue ici un rôle de médiateur·rice des savoirs théoriques et disciplinaires. L'objectif est de fournir et de construire une culture commune de références théoriques qui puissent devenir des outils de réflexion et d'action pour les formé·e·s.

Ce geste se décline sous quatre formes. La première concerne la *conceptualisation des savoirs théoriques et disciplinaires*. C'est très certainement par ce geste que le phénomène de transposition didactique interne est le plus visible. Le savoir de référence doit ici être transformé en un savoir opérationnel pour les formé·e·s en contexte d'enseignement.

Une seconde forme de ce geste consiste à *situer les savoirs théoriques et disciplinaires*. Il s'agit ici de donner la possibilité aux formé·e·s d'avoir accès à l'origine, l'histoire des concepts. Ainsi, un travail sur les différentes méthodologies de l'enseignement des langues à travers l'Histoire, par exemple, permet de mieux comprendre l'enseignement des langues aujourd'hui.

La *mise à disposition d'outils d'analyse* correspond à une troisième forme de ce geste. Prenons comme exemple le concept de modèle disciplinaire en actes proposé par Garcia-Debanc (2007) et qu'elle définit ainsi :

Le concept de « modèles disciplinaires en actes » vise à rendre compte de la sédimentation de cadres conceptuels relevant de périodes historiques différentes et de configurations didactiques plurielles au sein de pratiques d'enseignement observées, comme traces des conceptions de la discipline et de l'épistémologie des enseignant·e·s (Garcia-Debanc, 2021 : 4-5).

Prendre conscience que les enseignant·e·s ont en effet vécu et expérimenté à différents moments de leur vie, plusieurs programmes d'enseignement de la discipline – ceux qui étaient effectivement mis en œuvre lorsqu'ils·elles étaient élèves (et qui ne correspondaient pas nécessairement aux prescriptions de l'époque), ceux qui ont été mobilisés au cours de leur formation initiale et ceux qui sont effectivement mis en œuvre dans les écoles au moment de leur entrée dans le métier – permet ainsi de porter un regard réflexif sur leur propre pratique et de mieux comprendre les choix opérés pour l'enseignement. Dans la même perspective que les travaux de Garcia-Debanc (2021), Schneuwly, Cordeiro et Dolz (2005) ont pu également montrer cet effet de sédimentation des pratiques chez les enseignant·e·s expérimenté·e·s comme « des manières anciennes et nouvelles d'aborder l'objet à enseigner et enseigné. » (2005 :78).

Une dernière forme de ce geste consiste à *faire élaborer par les formé.e.s des outils d'analyse* théoriques. Le·La formateur·rice place les formé·e·s face à une situation-problème pour laquelle ils·elles vont devoir, pour la résoudre, construire un outil, concevoir une démarche ou bien encore élaborer des catégories d'analyse.

2.3.3.3. Outiller

La formation a pour mission de donner des outils aux formé·e·s pour leur pratique d'enseignant·e. Si, dans le geste *cadrer-conceptualiser*, le·la formateur·rice était un·e médiateur·rice des savoirs théoriques et disciplinaires, il·elle devient par le geste d'*outiller* un·e médiateur·rice « de techniques et de technologies didactiques ». (Gagnon, Dolz et équipe FORENDIF, p. 215). Les auteur·e·s identifient cinq formes différentes de ce geste.

La première concerne *la présentation et l'analyse d'outils d'enseignement et d'évaluation*, qu'ils soient institutionnels ou pas. Le·La formateur·rice peut en effet soit proposer un inventaire des outils à disposition, soit sélectionner certains d'entre eux pour faire dégager par les formé·e·s leurs spécificités.

La seconde forme consiste à *faire découvrir les modalités d'emploi des outils d'enseignement et d'évaluation*.

Une autre manifestation de ce geste se produit lorsque les formé·e·s sont amené·e·s à *concevoir des outils d'enseignement et d'évaluation*, tout en étant accompagné·e·s par le·la formateur·rice. Cela peut par exemple concerner la construction d'une séquence d'enseignement incluant les supports pour l'enseignant·e et pour les élèves. Ces outils peuvent être élaborés individuellement ou en groupes.

Le·La formateur·rice peut également *faire élaborer des critères et des barèmes* afin d'observer et d'évaluer les élèves en cours (évaluation formative) ou à la fin d'une unité d'apprentissage (évaluation sommative).

Une dernière manifestation de ce geste porte sur le guidage des formé·e·s pour *annoter et/ou corriger des travaux d'élèves*.

2.3.3.4. Mobiliser la pratique et l'expérience

Les manifestations de ce geste permettent de mettre en contexte les savoirs de la formation et d'articuler lieu de formation et lieu(x) de pratique professionnelle. « Grâce à ce geste, le formateur agit comme un médiateur d'expériences, comme un embrayeur de la circulation des savoirs. » (Gagnon, Dolz et équipe FORENDIF, 2018, p. 218). Ce geste peut être réalisé de quatre manières différentes.

La première manifestation de ce geste concerne la *mise en scène*, la *simulation de la classe*. La pratique est simulée afin de mieux prendre en compte les contraintes des situations d'enseignement et d'apprentissage. La mise en scène, la simulation de la classe impliquent différents types de situations. Du côté des formé·e·s, la pratique peut être vécue en tant qu'élève, étudiant·e ou enseignant·e. Se pose alors également la question de la place du·de la formateur·rice : joue-t-il·elle le rôle de

formateur·rice extérieur·e à la situation, d'enseignant·e à l'école primaire conduisant l'activité de mise en pratique avec les formé·e·s dans leur rôle d'élèves, ou bien joue-t-il·elle le rôle d'élève parmi le groupe de formé·e·s ?

La seconde forme consiste à *faire pratiquer les formé·e·s*. Le·La formateur·rice accompagne les formé·e·s dans les tâches qu'ils·elles devront réaliser avec les élèves en classe. Cela peut concerner à la fois des professeur·e·s stagiaires dans le cadre de leur stage en responsabilité ou bien des étudiant·e·s se préparant à un stage de pratique accompagnée. Une autre modalité consiste à faire pratiquer les formé·e·s en classe, avec les élèves et en présence du·de la formateur·rice.

La troisième forme de ce geste est appelée par les auteur·e·s *mobiliser la pratique*. Il s'agit de présenter des cas pratiques sous différentes formes : évocation de la pratique par le discours, restitution de la pratique par le récit raconté, ou encore illustration de la pratique à partir d'un enregistrement ou d'une transcription. Cette forme du geste nous pose problème pour deux raisons. Tout d'abord, elle englobe selon nous deux formes différentes du geste *mobiliser la pratique et l'expérience*. En effet, l'évocation ou la restitution de la pratique par le discours fait appel aux savoirs expérientiels du·de la formateur·rice ou des formé·e·s en classe, alors que la restitution de la pratique à partir d'un enregistrement audio, vidéo ou d'une transcription relève selon nous de *l'analyse de la pratique*. Par ailleurs, la dénomination quasi identique entre le grand geste *mobiliser la pratique et l'expérience* et une de ces manifestations, *mobiliser la pratique*, prête à confusion, d'autant plus que cette troisième forme inclut explicitement l'expérience des différent·e·s acteur·rice·s et qu'elle l'exclut dans son intitulé. C'est la raison pour laquelle nous proposons de renommer cette troisième manifestation de ce geste professionnel du·de la formateur·rice sous l'appellation *évoquer la pratique*. Cette dénomination insiste sur le rôle des savoirs expérientiels qui sont essentiellement relatés sous des formes de discours des acteur·rice·s. La restitution de la pratique à partir d'enregistrements ou de transcriptions relève, pour nous, de la quatrième forme du geste *mobiliser la pratique et l'expérience, l'analyse de la pratique*, que nous décrivons à présent.

Que la pratique se déroule en classe avec des élèves ou en formation avec les formé·e·s, *la mobilisation de la pratique* nécessite une objectivation, une prise de distance. Sinon le risque est de réduire la formation pratique à une simple imitation, reproduction de ce qui a pu être observé en classe avec les élèves ou en formation avec le·la formateur·rice et ses pairs. Or, ce qui est recherché par ce geste, c'est « d'amener l'étudiant à devenir un praticien réflexif, capable de porter un regard constructif et critique sur son activité professionnelle et sur celle de ses pairs. » (Gagnon, Dolz et équipe FORENDIF, p. 222). Ce travail de secondarisation de la pratique peut se réaliser à partir de différents types de supports : situations vécues *in situ*, situations observées à partir d'une séance filmée en classe, transcriptions de

séances, etc. Les modalités d'analyse sont variées : à partir d'une grille d'observables fournie par le·la formateur·rice ou élaborée par les formé·e·s, l'analyse peut être proposée par le·la formateur·rice, par un·e enseignant·e expert·e, et s'articule avec les analyses faites par les étudiant·e·s en formation.

2.3.3.5. Accompagner-réguler : développer, expérimenter et ajuster des gestes de régulation de l'enseignant·e

Par ce geste, selon Gagnon, Dolz et équipe FORENDIF (2018, p. 222), « les manières de dire et de faire sont ici catégorisées, reprises et ajustées dans les interactions. Le rôle du formateur est d'accompagner les enseignants dans leurs régulations avec leurs élèves. »

Deux manifestations de ce geste ont pu être identifiées. La première concerne *l'accompagnement et la régulation des formé·e·s dans leur activité de formation*. Dans sa thèse sur les pratiques de formation autour de l'argumentation orale, Gagnon (2010) analyse également ce geste de régulation. Elle montre notamment que ces régulations sont présentes à la fois chez les formateur·rice·s et chez les formé·e·s. Selon l'auteure, la régulation entre formé·e·s est acceptée et valorisée par les pairs et sert le déploiement de l'objet de formation. En revanche, Gagnon (2010) constate que, lorsque ces régulations ont lieu, les formé·e·s ne reprennent pas la terminologie utilisée en formation. Du côté du·de la formateur·rice, qui constitue la focale de notre analyse, les régulations des interventions des formé·e·s visent, toujours selon Gagnon (2010), à recentrer leurs propos, à réexpliquer les objectifs de la formation et à montrer comment la formation peut apporter des réponses aux questions posées. Le·La formateur·rice donne des exemples et apporte de la cohérence à l'objet de formation. Il·Elle accompagne et régule les interventions des formé·e·s par rapport aux obstacles qu'ils·elles rencontrent sur le terrain avec les élèves en les articulant aux savoirs de la formation dont les formé·e·s disposent. Par ce geste, il·elle participe à l'ajustement des gestes professionnels de l'enseignant·e.

La seconde forme de ce geste porte sur *l'évaluation des formé·e·s*. Le·La formateur·rice exerce un regard d'expert sur le développement professionnel des formé·e·s. Cet avis met en exergue, à l'oral ou à l'écrit, les points forts, les réussites et les points à améliorer du travail des formé·e·s. Cette forme du geste peut intervenir suite à une observation de la pratique de l'enseignant·e débutant·e en classe ou bien suite à la remise de travaux.

2.3.3.6. Évaluer la séquence ou l'unité de formation

Il s'agit ici du sixième grand geste du·de la formateur·rice. Il se situe en aval de l'unité de formation. « Par ce geste, le formateur ajuste la planification prévue de manière à s'adapter aux contraintes survenues, suivant ainsi la dynamique des objets de formation. » (Gagnon, Dolz et équipe FORENDIF, 2018, p. 224). Selon les auteur·e·s, ce geste se décline de quatre manières différentes.

La première vise à *faire le bilan avec les formé·e·s*. Ces dernier·ère·s peuvent donner leur avis sur la pertinence du dispositif proposé. Ces retours de la part des étudiant·e·s se font en direct avec le·la formateur·rice, sous forme d'échanges.

Le·La formateur·rice peut également mener une évaluation de l'unité de formation *en se confrontant, en se coordonnant avec ses pairs*. Très souvent, le·la formateur·rice travaille au sein d'une équipe disciplinaire ou pluridisciplinaire. Il n'est pas rare d'avoir plusieurs formateur·rice·s qui prennent en charge la même séquence ou unité de formation, soit en intervenant chacun·e avec un groupe de formé·e·s différent·e·s, soit en participant à plusieurs formateur·rice·s successivement dans un même groupe.

Le geste de *confrontation-coordination* se réalise ainsi à différents moments de la séquence : en cours de formation entre deux interventions de formateur·rice·s différent·e·s et à la fin de l'unité de formation. Les auteur·e·s montrent, à partir des entretiens recueillis et des pratiques observées, que le·la formateur·rice effectue également une *autoévaluation* de sa pratique et des choix qu'il·elle a opérés dans l'élaboration du dispositif. Ce travail auto-critique lui permet d'effectuer des ajustements soit en cours de formation soit pour la conduite de cette unité de formation l'année suivante.

La dernière manifestation de ce geste est intitulée *rendre des comptes à l'institution*. « Ceci suppose de relater ce qui a été fait, de rapporter les éventuelles évaluations par les étudiants, de justifier ou d'argumenter les apports de l'unité » (Gagnon, Dolz et équipe FORENDIF, 2018, p. 224-225).

À travers cette modélisation des grands gestes du·de la formateur·rice et leurs déclinaisons en différentes formes, le·la formateur·rice guide l'attention des formé·e·s sur les différents objets de la formation.

Nous avons ainsi pu voir que les choix du·de la formateur·rice ne se réduisaient pas à la dimension didactique. D'autres déterminants de sa pratique entrent en ligne de compte. C'est la raison pour laquelle nous souhaitons nous intéresser à un autre modèle théorique qui nous semble complémentaire de celui de l'objet enseigné de Schneuwly et Dolz, repris ensuite par Dolz et Gagnon (2018) dans le contexte de la formation.

2.4 La double approche didactique et ergonomique (DADE) (Robert et Rogalski, 2002)

Afin de prendre également en compte les déterminants des pratiques des formateur·rice·s (leur histoire de vie, leur parcours professionnel, le contexte professionnel actuel), nous proposons de croiser le modèle théorique proposé par l'équipe de Genève avec un autre modèle issu de la didactique des mathématiques et de l'ergonomie cognitive : la double approche didactique et ergonomique élaborée par Robert et Rogalski (2002).

2.4.1 Une mise à l'épreuve de la DADE dans différents contextes

Cette approche a été élaborée pour analyser les pratiques des enseignant·e·s de mathématiques. Elle a été reprise dans de nombreuses études pour analyser les pratiques des enseignant·e·s à l'école primaire (Molvinger et Munier, 2014 ; Choquet, 2017), dans le second degré (Robert, 2004 ; Chesnais, 2011 ; Roditi, 2015) et a été transposée dans d'autres champs disciplinaires tels que la physique-chimie (Kermen et Barroso, 2013), et l'éducation physique et sportive (EPS) (Magendie, 2011). Sayac (2012) a également adapté cette double approche pour analyser les pratiques de formateur·rice·s en mathématiques en IUFM préparant au professorat des écoles. Nous proposons à notre tour de mettre à l'épreuve cette méthodologie pour analyser les pratiques des formateur·rice·s en didactique des langues-cultures en Master MEEF 1^{er} degré.

La double approche de Robert et Rogalski permet d'une part d'analyser les pratiques des enseignant·e·s du point de vue des apprentissages potentiels, d'autre part d'étudier les déterminants de leurs pratiques à partir de quatre composantes.

2.4.2 Quatre composantes pour analyser les pratiques des enseignant·e·s

2.4.2.1. *La composante cognitive*

La *composante cognitive* permet d'identifier et d'analyser ce que l'enseignant·e prévoit en amont de la séance ou de la séquence pour agir sur les connaissances des élèves, les savoirs travaillés et les itinéraires cognitifs retenus pour les élèves (Robert et Rogalski, 2002). Elle correspond, selon nous, au geste de planification proposé par Gagnon et Dolz (2018) (voir 2.3.3.1.).

2.4.2.2. La composante médiative

Les choix de l'enseignant·e dans l'organisation des médiations entre les élèves, entre lui·elle et les élèves, mais aussi les consignes de mise au travail des élèves, les formes sociales de travail convoquées, les supports de travail utilisés, sans oublier l'organisation du temps et de l'espace pendant la séance ou la séquence incrémentent la *composante médiative*.

Les deux composantes, *cognitive et médiative*, permettent d'analyser la pratique de l'enseignant·e d'un point de vue didactique. Les logiques d'action de l'enseignant·e peuvent ainsi être dégagées à partir de la combinaison de ces deux composantes.

Les déterminants de ces pratiques sont également étudiés d'un point de vue ergonomique. Pour chaque séance, le·la formateur·rice est amené·e à opérer des choix dans les activités proposées, l'ordre dans lequel elles sont proposées, la manière dont elles sont présentées, etc. Cela revient en d'autres termes à analyser les « marges de manœuvre » de l'enseignant·e et les contraintes » auxquelles il·elle se retrouve confronté·e dans son métier (Robert et Rogalski, 2002, p. 515).

Ce deuxième volet de l'étude comporte deux autres composantes qui ne sont pas directement observables en classe, contrairement aux deux précédentes.

2.4.2.3. La composante personnelle

Selon les auteur·e·s, de nombreux choix opérés par les enseignant·e·s dépendent en grande partie des caractéristiques personnelles de l'enseignant·e : son histoire vie, ses représentations liées à telle ou telle discipline, son enseignement et son apprentissage, très souvent influencées par son expérience de la discipline en tant qu'élève. La *composante personnelle* permet ainsi de mieux comprendre ce qui a pu être observé en classe. Les auteur·e·s proposent deux possibilités pour accéder à cette composante :

- une première, directe, qui consiste à déduire des représentations supposées en identifiant des invariants repérés dans les composantes cognitive et médiative ;
- une seconde, indirecte, visant à interroger les enseignant·e·s à partir des résultats obtenus, en ayant recours aux séances (enregistrement vidéo ou audio, transcriptions).

2.4.2.4. La composante sociale/institutionnelle

D'une part, l'enseignant·e est confronté·e à un certain nombre de contraintes externes dans l'exercice de son métier. Cela peut aller du respect des programmes à l'organisation des évaluations nationales, aux échéances liées aux différents

conseils dans une école ou un établissement, à la remise des livrets ou bulletins scolaires, à l'organisation des examens dans le second degré (brevet, baccalauréat), etc. D'autre part, l'enseignant·e travaille rarement seul·e. Il·Elle est amené·e à rencontrer, échanger, travailler avec d'autres collègues. À l'école primaire, plusieurs collègues peuvent exercer dans un même niveau de classe, un même cycle. Au collège et au lycée, les enseignant·e·s sont amené·e·s à collaborer avec des collègues enseignant la même discipline mais aussi d'autres disciplines. « Un certain nombre de décisions qui portent sur les contenus ou sur le déroulement en classe, par exemple, et qui se traduisent dans les activités observées, doivent s'expliquer ou s'interpréter en faisant référence au milieu social en cause (l'établissement scolaire, les programmes, le choix collectif d'un manuel, etc.). » (Robert et Rogalski, 2002, p. 516).

2.4.3 Une analyse en trois temps

L'analyse des données proposée par Robert et Rogalski (2002) se déroule en trois temps.

Dans un premier temps, Robert et Rogalski (2002) proposent de travailler à partir des transcriptions des séances en classe découpées en épisodes correspondant à des activités potentielles des élèves pour analyser la composante cognitive et la composante médiative.

Les marges de manœuvre et les contraintes (composantes personnelle, institutionnelle et sociale) sont analysées dans un second temps.

Dans un troisième temps, le système complexe des pratiques des enseignant·e·s est reconstitué en croisant l'analyse des quatre composantes. Nous précisons que ces composantes sont interdépendantes. Elles peuvent être complémentaires mais parfois mettre en exergue certaines contradictions. Cette dernière étape d'analyse a ainsi pour objectif « de restituer des hiérarchies et de retrouver une cohérence. » (Robert et Rogalski, 2002 : 509).

Nous choisissons de croiser le modèle didactique de l'objet enseigné de Schneuwly et Dolz (2009), cadre principal de notre analyse, avec celui de la DADE de Robert et Rogalski (2002) en ne retenant que la dimension ergonomique, c'est-à-dire les composantes personnelle, sociale et institutionnelle. Cela nous permet d'analyser à la fois l'objet enseigné, son découpage en activités de formation et les déterminants des choix des formateur·rice·s. Le croisement de ces deux cadres nous permet ainsi d'avoir une vision plus holistique sur les pratiques des formateur·rice·s.

2.5 DE L'ANALYSE DES PRATIQUES DES ENSEIGNANT·E·S À L'ANALYSE DES PRATIQUES DES FORMATEUR·RICE·S : SYNTHÈSE DU CHAPITRE 2

Nous rejoignons le postulat de Hofstetter et Schneuwly (2009, p. 7) pour qui « les professions de l'enseignement et de la formation ont suffisamment de points communs pour que cela ait du sens de les unir pour problématiser les savoirs auxquels ils se réfèrent et qui fondent leur expertise, notamment dans les institutions qui forment à ces professions ». Nous considérons, comme Schneuwly et Dolz (2009), que l'enseignement et l'apprentissage sont deux actions, deux logiques distinctes et qu'il en est de même dans un contexte de formation.

Dans ce chapitre, nous nous sommes intéressé aux concepts et outils nous permettant d'analyser les pratiques des formateur·rice·s. La transposition didactique permet d'analyser comment, par l'acte d'enseignement – dans notre cas, de formation – les savoirs de référence sont transformés en objets de formation.

Par commodité, nous utilisons l'expression « objet de formation » lorsque nous parlons des deux objets délimités, étudiés dans leur globalité en situation de formation, à savoir la prononciation et le *drama*. Lorsque nous étudions le découpage de ces deux objets en plus petites unités, nous parlons d'activités de formation. Ce sont ces différentes activités qui permettent aux formé·e·s de rencontrer les différents savoirs de la formation. La notion de dispositif permet non seulement de prendre en compte le milieu didactique mais intègre également des dimensions qui ne lui sont pas spécifiques, comme par exemple le temps consacré aux différents objets et l'espace multimodal du lieu de formation.

Pour guider l'attention des formé·e·s sur les différents objets de la formation, le·la formateur·rice mobilise plusieurs gestes professionnels qui se manifestent sous différentes formes et qui s'inscrivent dans la temporalité de la formation (avant-pendant-après). Nous avons présenté deux modèles : le premier s'intéresse aux stratégies de formation mises en œuvre dans le cadre de la formation initiale en didactique des mathématiques pour le premier degré, le second s'intéresse aux gestes professionnels du·de la formateur·rice en didactique du français pour le premier et le second degré et correspond à celui que nous retenons pour notre travail de recherche.

Dans le cadre de notre étude, nous souhaitons avoir recours à deux modèles théoriques qui nous semblent complémentaires. Au niveau didactique, nous souhaitons nous appuyer sur le modèle proposé par Schneuwly et Dolz (2009) dans le cadre de l'enseignement du français, et qui a été repris par Dolz et Gagnon (2018) dans le cadre des pratiques de formation à la production écrite en représentant les deux systèmes, l'enseignement et la formation, par une double triangulation. Dans le triangle de la formation, nous nous intéressons à deux des trois pôles : le·la

formateur·rice et l'objet de formation. Ce modèle s'inscrit dans le cadre de la transposition didactique interne de Chevallard (1985/1991). Néanmoins ce modèle ne prend pas en considération le·la formateur·rice en tant que sujet et les déterminants des choix qu'il·elle opère. En s'appuyant sur les thèses de Vergnes-Arotça et Masselot (citées par Robert et Rogalski, 2002) qui se sont intéressées à l'influence de la formation en didactique des mathématiques pour l'école primaire sur les pratiques enseignantes, Robert et Rogalski (2002) montrent que l'analyse des contenus enseignés (composante cognitive) et des dispositifs mis en place (composante médiative) ne suffit pas pour comprendre et analyser les déterminants des pratiques des enseignant·e·s.

Nous nous situons donc dans une approche davantage holistique et considérons que l'histoire de vie personnelle et professionnelle du·de la formateur·rice a une influence à la fois sur la reproblématisation des savoirs (institutionnels, de la recherche, didactiques) et sur les choix de contenus et de dispositifs opérés en formation. Le modèle de la double approche didactique et ergonomique de Robert et Rogalski (2002) met en exergue le fait que, pour analyser les déterminants des pratiques des enseignant·e·s, la dimension didactique ne suffit pas. Il est alors nécessaire de prendre en compte d'autres facteurs tels que la composante personnelle mais aussi la composante sociale et institutionnelle. C'est la raison pour laquelle nous souhaitons reprendre la partie ergonomique du modèle de la double approche didactique et ergonomique de Robert et Rogalski (2002) en la transposant au contexte de la formation.

3 CHAPITRE 3. LA PRONONCIATION DANS L'ENSEIGNEMENT ET L'APPRENTISSAGE DES LANGUES À L'ÉCOLE PRIMAIRE

Abstrait :

Nous débutons ce chapitre par un éclairage terminologique et historique autour de l'objet prononciation. Nous questionnons la métaphore du crible phonologique et les effets de l'âge dans l'enseignement et l'apprentissage de la prononciation. Nous proposons ensuite une focale sur les liens entre perception et production avant de présenter différentes approches pour enseigner la prononciation. Nous nous demandons notamment dans quelle mesure le corps, les émotions et les sens peuvent jouer un rôle dans cet enseignement. Nous revenons sur l'évolution de la place de la prononciation dans les différentes méthodologies et leur transposition dans les prescriptions institutionnelles avant de nous intéresser à la situation de l'enseignement de la prononciation et de la formation à cet objet, et à sa place dans la recherche. Nous faisons le choix de nous appuyer sur différentes études menées dans différents niveaux d'enseignement (premier, second degré, université), dans d'autres pays que la France et sur d'autres continents que l'Europe. Notre choix est de croiser les résultats de différentes études afin de dégager, d'une part ce qui caractérise l'enseignement de la prononciation et la formation à cet objet quels que soient la langue étudiée et le pays, et d'autre part s'il existe des particularités françaises. Nous terminons ce chapitre en nous appuyant sur les travaux de Miras (2014 et 2021) qui propose un changement de paradigme d'une approche corrective à une médiation de la prononciation.

Mots clés : prononciation, phonème, phonologie, phonétique, prosodie, correction, médiation

3.1 Prononciation : de quoi parle-t-on ?

3.1.1 Langage, langue et parole

Selon Saussure (1996, p. 25-26), le langage est une faculté naturelle, ou plutôt « la faculté de constituer une langue, c'est-à-dire un système de signes distincts correspondant à des idées distinctes ». Par opposition, la langue est « à la fois un produit social de la faculté du langage et un ensemble de conventions nécessaires, adoptées par le corps social pour permettre l'exercice de cette faculté chez les individus ».

La langue est donc un objet social construit, avec des normes, des règles, qui s'acquièrent, alors que le langage permet de communiquer avec un système quelconque. La langue se distingue également de la parole qui est le résultat d'une utilisation de la langue et du langage pour communiquer avec quelqu'un. Si la langue est un produit social, la parole est un acte individuel. Chiss, Filliolet et Maingueneau (1993, p. 33) précisent qu'en faisant de la parole un acte de production et donc de création, elle devient le lieu où les innovations, les évolutions de la langue se produisent.

3.1.2 *Phonétique et phonologie, son et phonème*

Comme le précise Troubetzkoï (1949), l'étude du processus du langage nécessite le recours à différentes disciplines. Il en est de même pour l'étude des sons, qui comporte deux disciplines distinctes : la phonétique, qu'il définit comme étant la science des sons de la parole, et la phonologie qui correspond à la science des phonèmes de la langue.

Selon Troubetzkoï (1949), cette première distinction remonterait à la fin du 19^e siècle où J. Winteler, dans son ouvrage « Die Kerenzer Mundart des Canton Glarus » souligne que certaines oppositions phoniques permettent de différencier des mots et d'autres non. Le linguiste J. Baudouin de Courtenay est le premier à proposer la création de deux phonétiques descriptives : celle qui étudie les sons comme des phénomènes physiques (la phonétique) et celle qui étudie les sons à des fins d'intercompréhension au sein d'une même communauté linguistique (Troubetzkoï, 1949, p. 5). La phonologie est donc associée à la notion de signifiant, de sens. Néanmoins, comme l'expliquent Chiss, Filliolet et Maingueneau (1993), la création de la phonologie en tant que science à part entière remonte aux années 1930 avec les travaux du Cercle de Prague dont fait partie Troubetzkoï.

La distinction entre phonétique et phonologie conduit également à faire une autre distinction, cette fois-ci entre *son* et *phonème*. Selon Ferdinand de Saussure, le son appartient à la parole et le phonème à la langue. S'il existe un nombre de phonèmes limité dans chaque langue, le nombre de sons qu'il est possible de produire est infini.

Ainsi, selon Chiss, Filliolet et Maingueneau (1993, p. 44), « la phonétique a pour objet l'étude scientifique des sons du langage dans leur émission, leur réception, leurs caractères physiques ; la phonologie est une science qui étudie les sons [nous comprenons ici « phonème »] non pas en eux-mêmes, mais du point de vue de leur fonction distinctive dans le système de la langue. »

Dans les années 1980, Werker et Logan (1985) montrent qu'il existe trois facteurs différents pour expliquer la perception de la parole. Ces facteurs correspondent à un traitement acoustique, un traitement phonétique et un traitement phonémique. Le niveau phonologique permet de traiter des informations qui ont du sens alors que le niveau phonétique traite uniquement des informations sonores et sans sens.

Roach (2000, p. 43) propose la distinction suivante entre phonétique et phonologie :

[...] phonetics - the comparatively straightforward business of describing the sounds that we use in speaking. When we talk about how phonemes function in language, and the relationships among the different phonemes - when in other words, we study the abstract side of the sounds of language - we are studying a related but different subject that we call phonology.²⁷

Nous pouvons donc retenir que la phonétique est donc une discipline à dominante descriptive qui étudie les sons du langage pour eux-mêmes alors que la phonologie analyse

²⁷ Traduction : [...] la phonétique - l'activité relativement simple qui consiste à décrire les sons que nous utilisons en parlant. Lorsque nous parlons du fonctionnement des phonèmes dans le langage et des relations entre les différents phonèmes - en d'autres termes, lorsque nous étudions l'aspect abstrait des sons du langage - nous étudions un sujet connexe mais différent que nous appelons la phonologie.

les relations de proximité ou de distance entre les phonèmes d'une même langue ayant un effet sur le sens des énoncés.

3.1.3 Et la prononciation, dans tout ça ?

Nous avons pu différencier la phonétique de la phonologie, mais comment définir alors la prononciation ?

Dans l'histoire de l'enseignement des langues, prononciation et phonétique ont souvent été confondues. Plusieurs auteur·e·s parlent encore aujourd'hui de phonétique pour parler de prononciation (Sauvage, 2019). D'autres, en revanche, comme Bartolí (2005) ou Usó Vicedo (2008), pour ne citer qu'eux·elles, préfèrent parler de prononciation. Seidlhofer (cité par Bartolí, 2005) considère que la prononciation regroupe à la fois la perception et la production des sons, de l'accent et de l'intonation. Pour Cantero (2003), assimiler l'enseignement de la prononciation à la correction phonétique reviendrait à confondre l'enseignement de la langue écrite et la correction orthographique, ce qui n'est bien entendu pas la même chose. Pour Cantero (cité par Bartolí, 2005), il est important de bien faire la distinction entre prononciation, phonétique et correction phonétique. Pour Llisterri (cité par Bartolí, 2005), l'enseignement de la phonétique est descriptif et extérieur à l'enseignement des langues, ce qui n'est pas le cas de l'enseignement de la prononciation qui doit être inclus en classe. Enseigner la prononciation, c'est montrer les stratégies qui permettent de formuler correctement un discours oral et de le comprendre dans son ensemble. La correction phonétique, quant à elle, s'intéresse à des sons isolés et rarement à la parole dans son ensemble. Toujours selon Cantero dans Usó Vicedo (2008), la correction phonétique consiste à corriger les erreurs de prononciation de l'apprenant qui est alors considéré comme un locuteur défectueux de la langue apprise. L'auteur distingue alors la perspective prescriptive de la correction phonétique de la perspective communicative de la prononciation. Dans cette dernière, l'accent n'est pas mis sur les « erreurs » de prononciation de l'apprenant mais sur sa capacité à comprendre et être compris, son intelligibilité.

3.2 La notion de « crible phonologique » et la question de l'âge dans l'enseignement et l'apprentissage de la prononciation

3.2.1 La métaphore du crible phonologique

Trubetzkoi (1949) explique que le système phonologique d'une langue peut être comparé à un crible. Lorsqu'un individu entend parler une autre langue que la sienne, celle-ci passe automatiquement par le crible phonologique de sa langue initiale, ce qui conduit à de

nombreuses erreurs et incompréhensions. Troubetzkoï parle alors d'interprétation phonologique inexacte, dans la mesure où les sons de la langue étrangère passent par le crible phonologique de la langue initiale. La notion de crible phonologique constitue, selon Rolland (2013), un obstacle à l'apprentissage phonologique et est à mettre en relation avec la notion d'âge. Plus l'enfant grandit et acquiert une maturation cognitive, plus la perception des sons des autres langues est altérée voire empêchée.

3.2.2 Entre période et âges critiques : des effets de l'âge sur l'acquisition de la prononciation en L2

Certains spécialistes tels que Penfield et Roberts ou Lenneberg (cités par Fledge et al., 1995), dans les années 1950-1960, pensent que les changements liés à l'âge dans la prononciation de la L2 seraient dus à une perte de plasticité neuronale ou à une réorganisation neuro-fonctionnelle qui affecte le traitement et/ou le stockage dans la mémoire à long terme des informations relatives au système sonore de la L2. Ce concept de *période critique* créé par Lenneberg (cité par Fledge et al., 1995) se terminerait à la puberté. Il est caractérisé par Colombo (1982, p. 261) comme :

A critical period is a time during the life span of an organism in which the organism may be affected by some exogenous influence to an extent beyond that observed at other times. Simply the organism is more sensitive to environmental stimulation during a critical period than at other times during its life.²⁸

Il y aurait donc une sorte de déterminisme biologique qui expliquerait cette modification de la sensibilité de l'organisme à la stimulation environnementale. Dans le domaine des langues, Patkowski (1990, p. 74) définit la période critique comme « [...] an age-based constraint on the acquisition of full-native fluency in a second tongue ».²⁹ Si Patkowski reconnaît que la période critique telle que Lenneberg l'envisageait, liée à l'achèvement de la latéralisation cérébrale du langage à la puberté, est aujourd'hui controversée, il défend l'idée d'une période critique d'origine biologique en lien avec la plasticité du cerveau et conclut que la période critique se termine à l'âge de 15 ans.

Guberina (1991), à partir d'une analyse phonologique des erreurs des apprenants reprend la notion de *crible phonologique* de Troubetzkoï et y ajoute l'idée de progressivité avec l'avancée dans l'âge. Il situe vers 13-14 ans la limite qui fige la perception de sons du langage et avant 6 ans l'« *âge heureux* » pour apprendre une L2 à l'oral. Long (cité par Fledge et al., 1995) a conclu, comme Guberina, que la L2 était généralement parlée sans accent étranger jusqu'à un âge d'apprentissage de 6 ans. Inversement, presque tous les sujets dont l'âge d'apprentissage était supérieur à 12 ans avaient un accent étranger.

²⁸ Traduction : Une période critique est un moment de la vie d'un organisme au cours duquel celui-ci peut être affecté par une influence exogène dans une mesure supérieure à celle observée à d'autres moments. En d'autres termes, l'organisme est plus sensible aux stimulations environnementales pendant une période critique qu'à d'autres moments de sa vie.

²⁹ Traduction : [...] une contrainte liée à l'âge pour l'acquisition d'une maîtrise complète de la langue initiale dans une L2.

Pour Scovel (1988, cité par Bongaerts et al., 1997), les personnes qui débutent l'apprentissage d'une L2 après l'âge de 12 ans ne pourront jamais atteindre le niveau de prononciation d'un·e locuteur·rice natif·ve. Il reconnaît néanmoins qu'il peut y avoir quelques apprenant·e·s tardif·ve·s « super exceptionnels » (environ 1 sur 1 000) qui ne seraient pas concerné·e·s par les contraintes de la période critique.

3.2.3 *L'effet d'aimant perceptif*

Kuhl et Iverson (1995) ont développé un modèle théorique qui soutient le concept de *période critique* et le phénomène de *crible phonologique* en proposant une autre métaphore, celle de l'aimant perceptif (*the Perceptual Magnet Effect*). Selon ces deux chercheur·e·s :

Language is processed through a distorted lens; the lens acts as a filter through which language passes. Thus, what is perceived as a large difference between two sounds to an individual from one linguistic environment may not be perceived to differ at all by an individual from another. (ibid, p. 122).³⁰

La perception des sons fonctionnerait comme un aimant. Selon Kuhl et Iverson (1995), un prototype d'une catégorie phonétique exerce un effet d'attraction sur les sons périphériques, comme le montre le schéma ci-dessous :

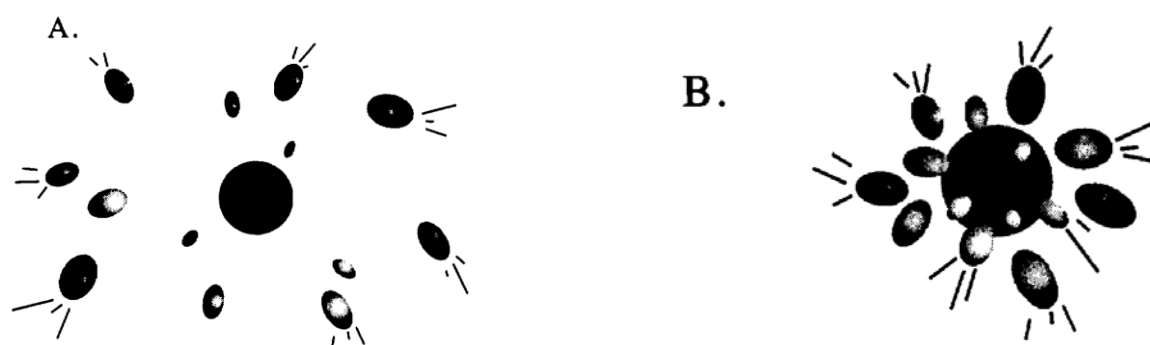


Figure 3-1 : Modélisation de l'effet d'aimant perceptif (Kuhl et Iverson, 1995, p. 123)

Cet effet de l'aimant perceptif serait déjà présent chez l'enfant dès l'âge de 6 mois. Une expérience a en effet été menée chez des nourrissons américains aux États-Unis et suédois en Suède. Les enfants américains ont montré un effet d'aimant perceptif bien plus fort pour le son anglais américain /i/ que pour le son suédois /y/. La situation inverse a également pu être observée chez les enfants suédois.

Cette perception phonétique évoluerait avec l'âge, ce qui pourrait expliquer que des adultes ne discriminent pas certains sons en L2.

³⁰ Traduction : Le langage est traité à travers une lentille déformée ; la lentille agit comme un filtre à travers lequel le langage passe. Ainsi, ce qui est perçu comme une grande différence entre deux sons par un individu issu d'un environnement linguistique donné peut ne pas être perçu comme une différence du tout par un individu issu d'un autre environnement.

3.2.4 *Une remise en question de la période critique*

Flege, Munro et MacKay (1995) cherchent dans leur étude à identifier quel est l'âge de début d'apprentissage à partir duquel les accents étrangers persistants deviennent courants et quelle est la limite d'âge de début d'apprentissage pour que la prononciation d'une L2 soit équivalente à celle d'un·e natif·ve. Un groupe test de 240 adultes dont la langue initiale est l'italien, installé·e·s au Canada et ayant atteint leur niveau final en anglais³¹, ainsi qu'un groupe témoin de 24 adultes dont la langue initiale est l'anglais ont été enregistrés. Les 240 adultes ont été réparti·e·s en 10 sous-groupes de 24 personnes en fonction de leur âge d'arrivée au Canada. Chacun des 264 individus a dû répéter cinq phrases. Les résultats montrent que le nombre d'adultes dont la L1 est l'italien et ayant une prononciation « authentique » de la langue anglaise diminue régulièrement à mesure que l'âge de début d'apprentissage augmente. 78% des sujets ayant débuté l'apprentissage de l'anglais avant 4 ans ont satisfait au critère de prononciation authentique. Ce chiffre est de 61% pour un début d'apprentissage entre 4 et 8 ans, 29% entre 8 et 12 ans. Seulement 6% des sujets ayant commencé l'apprentissage de l'anglais après 12 ans ont satisfait à ce critère et aucun sujet ayant commencé à apprendre l'anglais après l'âge de 16 ans n'y est parvenu. Ces résultats permettent de tirer plusieurs conclusions :

- il existe bien une corrélation entre l'âge d'arrivée (et donc de début d'apprentissage) et l'authenticité de la prononciation mais le processus semble plutôt continu que discontinu.
- Un apprentissage précoce ne garantit pas l'acquisition d'un accent natif, puisque 22% des sujets ayant appris l'anglais avant l'âge de 4 ans ont été identifiés comme ayant une prononciation non authentique.
- L'hypothèse de Scovel n'est donc pas confirmée puisque 6% des sujet·te·s dont la langue initiale est l'italien et ayant débuté l'apprentissage de l'anglais après l'âge de 12 ans ont été identifié·e·s comme des natif·ve·s anglais·e·s. Néanmoins cette étude conforterait l'idée de « *terminus* » (Bongaerts, 2003) pour prononcer une L2 comme un·e natif·ve après l'âge de 16 ans.

D'autres études se sont alors intéressées à la possibilité pour un·e adulte d'atteindre la prononciation d'un·e natif·ve en ayant commencé un apprentissage tardif d'une L2.

Bongaerts et al. (1997) ont proposé deux études visant à déterminer si d'excellent·e·s apprenant·e·s tardif·ve·s pouvaient acquérir une prononciation authentique en L2. La première concerne 27 sujet·te·s réparti·e·s en trois groupes. Le premier groupe est composé de 5 locuteur·rice·s natif·ve·s de l'anglais britannique (groupe témoin), le groupe 2 rassemble 10 apprenant·e·s néerlandais·es désigné·e·s comme ayant une excellente maîtrise de l'anglais britannique. Le groupe 3 est composé de 12 étudiant·e·s néerlandais·es à différents niveaux de compétence en anglais. Les 22 sujet·te·s néerlandais·es ont tou·te·s débuté l'apprentissage de l'anglais après l'âge de 12 ans. Le protocole consiste en la réalisation de quatre tâches en anglais : produire un discours spontané, lire un court texte,

³¹ "their ultimate attainment in English" (Flege, Munro et MacKay, 1995, p. 3126)

puis 10 phrases et une liste de 25 mots. Les résultats montrent que les évaluateur·rice·s n'ont pas pu distinguer le groupe témoin du groupe 2 très performant en anglais.

Dans la seconde étude, 41 sujet·te·s ont été sélectionné·e·s et trois groupes ont été constitués. Le groupe 1 comporte 10 locuteur·rice·s natif·ve·s de l'anglais britannique. Le groupe 2 est composé de 11 sujet·te·s dont la langue initiale est le néerlandais et ont commencé l'apprentissage de l'anglais à partir de 12 ans. Le groupe 3 rassemble 20 locuteur·rice·s natif·ve·s du néerlandais ayant appris l'anglais soit à partir de 10-11 ans (pour trois sujet·te·s), soit à partir de 12 ans, et avec une maîtrise de l'anglais inférieure à celle du groupe 2. Les trois groupes ont eu pour tâche de lire trois fois une série de six phrases en anglais. Ces productions ont ensuite été évaluées par 13 locuteur·rice·s natif·ve·s de l'anglais britannique. Les résultats montrent que 5 sujet·te·s sur les 11 du groupe 2 obtiennent des résultats équivalents à ceux d'un·e locuteur·rice natif·ve.

Nous avons pu voir que si l'âge pouvait avoir un effet sur l'acquisition de la prononciation d'un·e natif·ve dans une L2, il est néanmoins possible, même après un apprentissage tardif, d'atteindre cet objectif. Nous pouvons néanmoins nous demander si cette acquisition ne pourrait pas également dépendre de la combinaison langue initiale/L2.

Yeni-Komshian, Flege et Liu (2000) ont étudié les compétences de prononciation dans la langue initiale et la L2 chez des adultes immigré·e·s dont la langue initiale est le coréen et dont l'âge d'arrivée aux États-Unis varie entre 1 et 23 ans. Leur âge d'arrivée a été pris comme point de départ de l'apprentissage de la L2. Un dispositif proche de l'étude menée par Flege, Munro et MacKay (1995) a été repris. 240 sujet·te·s bilingues dont la L1 est le coréen et qui avaient émigré aux États-Unis entre l'âge de 1 et 23 ans. 10 sous-groupes de 24 sujet·te·s ont été constitués ainsi que deux groupes témoins de 24 sujet·te·s monolingues anglais·e·s et 24 sujet·te·s monolingues coréen·ne·s. Les 48 sujet·te·s arrivé·e·s aux États-Unis entre l'âge de 1 an et 5 ans ont appris l'anglais à l'âge de 5 ans. Les groupes arrivés entre 6 et 11 ans ont appris l'anglais à leur arrivée dans le pays. Les cinq groupes arrivés entre l'âge de 12 ans et 23 ans ont appris l'anglais en Corée du Sud lorsqu'ils·elles avaient 12-13 ans avec des enseignant·e·s dont la L1 était le coréen. Les participant·e·s ont dû répéter trois fois une série de cinq phrases en coréen et en anglais et ont été évalué·e·s par dix locuteur·rice·s monolingues coréen·ne·s et dix locuteur·rice·s monolingues anglais·e·s. Les résultats montrent que les locuteur·rice·s bilingues coréen-anglais arrivé·e·s à un très jeune âge obtiennent des scores élevés en prononciation mais ils·elles se distinguent des sujet·te·s monolingues anglais·e·s. Les résultats en prononciation diminuent avec un âge d'arrivée entre 6 et 13 ans mais cette diminution ralentit pour les groupes dont l'âge d'arrivée est supérieur à 14 ans. Inversement, la prononciation coréenne de la majorité des sujet·te·s arrivé·e·s aux États-Unis après l'âge de 12 ans obtient des scores au même niveau que celle des Coréen·ne·s monolingues résidant à Séoul. En revanche, les sujet·te·s avec un âge d'arrivée entre 1 et 11 ans obtiennent des scores bien plus bas que les monolingues coréen·ne·s et les scores les plus bas se situent chez les sujet·te·s avec un âge d'arrivée entre 1 et 7 ans.

Si nous comparons l'étude de Flege, Munro et MacKay (1995) présentée plus haut avec celle de Yeni-Komshian, Flege et Liu (2000) qui ont des protocoles à peu près similaires, il semblerait que les effets de l'âge ne soient pas les mêmes en fonction de la combinaison L1/2. L'interprétation consistant à considérer que l'apprentissage d'une L2 avant 6 ans se fait de manière « naturelle » et que lors d'un apprentissage plus tardif, les différences interindividuelles deviennent plus importantes, a également été contestée par d'autres études montrant également des écarts de performances importants chez de jeunes migrant·e·s de moins de six ans (Hyltenstam, 1992, cité par Gaonac'h et Macaire, 2019), alors que des adultes peuvent atteindre des performances de natif·ve·s, meilleures que de jeunes enfants (Harley et Wang, 1997, cité par Gaonac'h et Macaire, 2019).

Ces différents travaux mettent ainsi en lumière les deux points suivants :

- la métaphore du *crible phonologique* de Troubetzkoï (1949) fait l'objet de critiques, notamment pour sa dimension figée et unique. Miras (2021) préfère reprendre la notion de *nativisation phonologique* proposé par Andersen (1983, cité par Miras, 2021) qui met davantage en avant l'idée de processus.
- L'hypothèse de la *période critique* défendue par Lenneberg (cité par Flege et al., 1995) pour l'acquisition de la langue initiale, et par extension de la L2, fait également l'objet de nombreux questionnements et remises en cause. Toutes les études confirment bien un déclin lié à l'âge dans le niveau final atteint en prononciation en L2 mais plusieurs autres facteurs ont pu également être mis en évidence. Les différences d'acquisition en fonction de l'âge sont également liées à des facteurs sociaux, ce qui explique qu'un apprentissage précoce ne garantit pas d'atteindre le niveau de prononciation d'un·e natif·ve. Inversement, il est possible avec un apprentissage tardif d'atteindre un niveau de prononciation proche d'un·e locuteur·rice de langue initiale. De plus, le concept de *période critique* prédit un effet de la langue initiale sur l'accentuation en L2. Or, Yeni-Komshian, Flege et Liu (2000) ont pu montrer que les interférences phonétiques chez les bilingues peuvent également agir de la L2 sur la langue initiale car leurs deux sous-systèmes coexistent dans un même système phonologique (Flege, 2018b).

3.2.5 La perception du langage est catégorielle

Selon Gaonac'h et Macaire (2019), la perception du langage est catégorielle, c'est-à-dire que les sons, mais aussi les caractéristiques prosodiques sont rangées dans des catégories prédéterminées. Par exemple, un même mot va être entendu différemment en fonction du·de la locuteur·rice (âge, accent, sexe, ...) et du contexte de la phrase (les mots, les sons qui précèdent et suivent). Ces catégories se construisent très tôt dans l'apprentissage. Lorsqu'il y a un déséquilibre dans la maîtrise de deux langues, les sons et la prosodie de la langue la moins maîtrisée seraient ainsi traités à travers le filtre de la langue la mieux maîtrisée. Ceci pourrait notamment expliquer les difficultés rencontrées par de nombreux francophones à reproduire la prosodie de langues comme l'espagnol ou l'anglais qui sont

des langues accentuelles. Or, le français est une langue syllabique. L'accentuation en français n'est pas un critère pertinent pour discriminer des mots avec une signification différente. Or, en espagnol par exemple, l'accent sur le mot *canto* (*je chante*) est positionné sur l'avant-dernière syllabe alors que sur le mot *cantó* (*il chanta*), la dernière syllabe est accentuée.

Il n'y a donc ni déterminisme biologique, ni fatalité. Bongaerts (2003) recense, à partir de différentes études, trois facteurs qui sont souvent confondus avec celui de l'âge, dans le cas d'immigrant·e·s dont la langue du pays d'accueil est différente de leur langue initiale :

- la quantité et la qualité d'input disponible en L2 (Flege, 2018a et 2018b). Non seulement l'input est souvent plus important chez les apprenant·e·s précoces, mais il est aussi plus en adéquation avec ses besoins que l'input dont bénéficie un·e apprenant·e tardif·ve ;
- l'utilisation comparée de la L2 et de la langue initiale. Très souvent, les jeunes apprenant·e·s utilisent la L2 de manière plus intense au détriment de la langue initiale. Inversement, plus l'apprentissage de la L2 est tardif, plus l'apprenant·e aura recours à sa langue initiale. Nous pouvons donc considérer qu'un·e apprenant·e tardif·ve qui fait le choix d'utiliser la L2 de manière intensive et aspire à parler comme un·e natif·ve est susceptible d'y parvenir ou tout du moins de se rapprocher de cet objectif ;
- l'état de développement de la L1. Yeni-Komshian et al. (2000) ont notamment pu montrer que les très jeunes apprenant·e·s coréen·ne·s qui n'avaient pas entièrement développé le système phonologique de leur langue initiale, pouvaient plus facilement atteindre le niveau de prononciation d'un·e locuteur·rice natif·ve en anglais car le système phonologique de la L2 est moins influencé par celui de la langue initiale. En revanche, un accent a pu être détecté dans la prononciation du coréen chez ces mêmes apprenant·e·s.

Différents modèles, notamment celui proposé par Flege (1995), le Speech Learning Model (SLM), et celui de Best (1995), le Perceptual Assimilation Model (PAM), remettent ainsi en cause la métaphore du *crible phonologique* et le concept de *période critique* et défendent l'idée qu'il est possible de réajuster sa perception des sons en travaillant avec les apprenant·e·s la discrimination de contrastes phonologiques non pertinents dans sa langue initiale mais qui le sont en L2. Il convient donc de s'intéresser à présent aux liens entre perception et production.

3.3 Les liens entre perception et production

3.3.1 Comment la vue peut influencer notre perception des sons : l'effet Mc Gurk

L'effet Mc Gurk démontre que le cerveau utilise à la fois l'information auditive et l'information visuelle et que lorsque les signaux de parole fournis sont incongrus, alors deux types d'illusions apparaissent. Les deux chercheurs Mc Gurk et MacDonald (1976) ont mené l'expérience suivante auprès de 21 enfants de 3-4 ans, 28 enfants de 7-8 ans et 54 adultes entre 18 et 40 ans : dans un premier temps, ils·elles doivent regarder la vidéo d'un visage de femme prononçant les syllabes [ga] alors que le son est remplacé par les syllabes

[ba]. 81% des 3-5 ans, 64% des 7-8 ans et 98% des 18-40 ans identifient un [da], ce que les auteurs appellent une réponse fusionnée (*fusioned response*). Lorsque l'expérience inverse est menée (les syllabes [ga] entendues et un visage prononçant les syllabes [ba]), 54% des adultes proposent alors des réponses combinées (*combination*) : *gabga*, *bagba*, *baga* ou *gaba*. Ce processus est appelé intégration audio-visuelle. Cela signifie que les sons perçus ne reflètent ni ce qui est entendu, ni ce qui est vu mais soit l'intégration des deux (*responses fused*), soit des combinaisons des deux syllabes (*combination*). L'effet Mc Gurk montre que la perception des sons de la parole dépend non seulement de ce que nous entendons mais aussi de ce que nous voyons. Le fait de lire sur les lèvres, même si nous n'en sommes pas conscient·e·s, influence notre perception des sons.

3.3.2 La production peut améliorer la perception

Une grande majorité des travaux s'accorde sur le fait que la perception précède la production. Néanmoins quelques études ont pu montrer qu'en L2, la production de sons pouvait précéder la perception de ces mêmes sons.

Linebaugh et Roche (2015) proposent une expérimentation autour de la production de sons difficiles à percevoir chez des étudiant·e·s dont l'arabe est la L1. Trois groupes test et trois groupes témoin ont été constitués. Les groupes témoin n'ont participé qu'à des activités d'écoute ciblées, alors que les groupes test ont reçu un entraînement articulatoire. Les paires minimales testées dans cette étude étaient /æ, ʌ/, /g, dʒ/ et /ʒ, ɔ/. Lors d'un pré-test, les participant·e·s ont écouté des phrases lues par des locuteur·rice·s natif·ve·s de l'anglais américain et de l'anglais australien. Chaque phrase a été lue deux fois, les participant·e·s devaient identifier le son entendu. À l'issue de ce pré-test, les groupes test ont reçu un entraînement articulatoire et les groupes témoin un entraînement à une écoute ciblée autour de ces paires minimales. Aussitôt après cette phase d'entraînement, un post-test a été proposé et un second une semaine plus tard. Pour deux des trois paires de sons testés, les participant·e·s du groupe test ont obtenu des performances significativement meilleures dans leur capacité à discriminer ces sons et cette amélioration a persisté dans le second post-test après une semaine. Les groupes témoin obtiennent une amélioration significative des performances pour une seule des trois paires de sons et cette amélioration disparaît lors du second post-test. Les résultats montrent qu'une meilleure connaissance de la production peut améliorer les capacités de perception. Si les auteurs remettent ici en question le fait que la perception précède systématiquement la production, il nous semble important de retenir que pour améliorer les compétences en perception, le passage par des activités explicites d'articulation peut être un levier pour améliorer la discrimination de certains sons. Ces deux études (Mc Gurk et MacDonald, 1976 et Linebaugh et Roche, 2015) mettent en évidence le fait que la perception de la parole ne se réduit pas à un processus d'écoute. Les dimensions visuelle, articulatoire entrent également en ligne de compte et interagissent entre elles. Abou Haidar (2021) montre à ce sujet la plus-value de ressources numériques, comme

par exemple les mémos phonétiques sur le site *TV5 Monde* ou la visualisation d'unités sonores à travers une imagerie des organes articulatoires en mouvement sur le site *Seeing Speech*, dans le couplage prononciation-audition-vision dans un objectif de compréhension et d'amélioration de la prononciation chez l'apprenant·e. Il existe donc différentes approches pour enseigner la prononciation. Nous pensons d'ailleurs que d'autres sens que la vue et l'ouïe, le corps tout entier, les émotions, peuvent également participer à l'acquisition de la prononciation.

3.4 Différentes approches pour enseigner la prononciation

3.4.1 Prioriser les éléments segmentaux vs. supra-segmentaux

Celce-Murcia et al. (1996, cité par Voise, 2019) proposent trois types d'approches de l'enseignement de la prononciation en langue étrangère en fonction de l'âge.

Une première approche appelée *intuitive-imitative* consiste à faire écouter et répéter les sons et le rythme de la langue sans un enseignement explicite de la part de l'enseignant·e. Cette première approche est plutôt destinée aux apprenant·e·s de 5-7 ans. La seconde approche, *linguistique-analytique*, introduit l'alphabet phonétique international, des représentations visuelles des sons sur des graphiques, propose un enseignement explicite des processus d'articulation et de reproduction des sons et des rythmes. Enfin, l'approche *intégrative* priorise un travail autour des éléments suprasegmentaux (rythme, intonation, accentuation) plutôt qu'un travail autour des phonèmes. Dans cette troisième approche, c'est la communication qui est visée.

Linebaugh et Roche (2015), cités plus haut pour avoir montré les apports d'un entraînement explicite à l'articulation des sons afin d'améliorer les capacités de discrimination, soutiennent également l'idée que le travail autour des unités segmentales doit être priorisé à la place de la prosodie :

Over the last several years there has been a focus on the importance of suprasegmentals in teaching pronunciation with less attention paid to individual segments (e.g. tonic stress in Avery & Ehrlich, 1992; and sentence stress in Hahn, 2004). There is increasing evidence that the accurate production and perception of segments is essential in interactions between non-native speakers (Jenkins, 2000, 2002; Saito 2011), and given the growing recognition of the need to accommodate users of English as a Lingua Franca (ELF), SLA research and practice should pay increased attention to the importance of the production and perception of individual segments.³² (Linebaugh et Roche, 2015, p. 9-10)

³² Traduction : Au cours des dernières années, l'accent a été mis sur l'importance des suprasegmentaux dans l'enseignement de la prononciation, une attention moindre étant accordée aux segments individuels (par exemple, l'accent tonique dans Avery & Ehrlich, 1992 ; et l'accent de phrase dans Hahn, 2004). Il est de plus en plus évident que la production et la perception exactes des segments sont essentielles dans les interactions entre locuteurs non natifs (Jenkins, 2000, 2002 ; Saito 2011), et étant donné la reconnaissance croissante de la nécessité d'accommoder les utilisateurs de l'anglais en tant que lingua franca (ELF), la recherche et la pratique

Ces propositions de types d'approches font néanmoins l'objet de questionnements et critiques quant à la progressivité dans l'enseignement de la prononciation en langue étrangère. Selon Gaonac'h et Macaire (2019), il est au contraire plus pertinent de s'appuyer sur des mots ou énoncés et de privilégier leur forme répétitive, dans des comptines par exemple, plutôt que de travailler sur des phonèmes isolés. Une transposition des activités proposées en phonologie en L1 en maternelle semble particulièrement intéressante, telles que des activités de discrimination, de tri, des jeux de l'intrus, etc. D'autre part, l'utilisation, pour ces deux auteur·e·s, de l'alphabet phonétique international avec de jeunes apprenant·e·s non seulement ne présente pas d'intérêt mais au-delà de cela, rajoute un code et une difficulté supplémentaire pour des élèves ayant déjà des difficultés avec leur propre code. En revanche, le recours à des supports imagés (cartes-images, posters) ou bien à des maisons des sons constituent des soutiens tout à fait adaptés. Enfin, Gaonac'h et Macaire (2019) préconisent le recours à d'autres voix que celle de l'enseignant·e, notamment celles issues des langues cibles en proposant une exposition à la variation phonologique et accentuelle.

3.4.2 Guberina et la phonétique corrective

Les travaux en linguistique de la parole initiés par Petar Guberina constituent une avancée remarquable pour l'approche holistique qu'il a pu développer dans le développement de la méthode verbo-tonale à la fin des années 1930 (Frankol et Pavelin Lešić, 2016) et pour le traitement de la surdité (Aden et Aden, 2017), même si d'autres de ses travaux, notamment autour de l'âge critique pour apprendre une langue vivante étrangère, ont pu faire ensuite l'objet de discussions et de controverses (Gaonac'h et Macaire, 2019). La linguistique de la parole place au centre l'être communiquant avec toute son affectivité. Nous proposons de montrer ici dans quelle mesure les deux axes des travaux de Guberina, d'une part autour du traitement de la surdité et d'autre part dans le cadre de la méthode verbo-tonale dans l'enseignement des langues ont contribué à développer cette approche holistique et polysensorielle autour de la prononciation.

Guberina (cité par Aden et Aden, 2017) propose une prise en charge des enfants en situation de surdité à partir de trois principes :

- une priorisation de la rééducation auditive
- une prise en compte du corps tout entier pour soutenir l'articulation
- l'utilisation de filtres sonores qui modifient la nature du message et l'amplifient de façon sélective.

Cette vision intégrative de la parole, et par là même de la prononciation, est illustrée par l'extrait de son discours prononcé en 1989 à la Sorbonne :

en matière d'acquisition d'une L2 devraient accorder une attention accrue à l'importance de la production et de la perception des segments individuels .

Je dis bien la parole et non pas le langage, car il s'agit d'approcher l'être vivant dans sa situation réelle où la parole est le résultat de son entité. Le corps entier, pas seulement les organes de la parole et de l'oreille, participe à la production et à la production de la parole. (Guberina, cité par Aden et al., 2019, p. 11)

Billières (2001) reprend les travaux de Guberina et défend également l'idée que le corps a une place essentielle dans la phonétique corrective dans la méthode verbo-tonale. Il définit la phonétique corrective comme :

[...] le fait de percevoir au mieux les sonorités de la langue cible et d'être capable de les reproduire avec un maximum d'authenticité. [...] elle a pour fin d'éradiquer les marques phoniques révélant l'appartenance à une autre communauté linguistique afin de tenter d'assurer la mise en place d'une prononciation « passe-partout », ce qui constitue au fond la meilleure définition d'un « bon » accent en langue étrangère. (ibid : p. 39)

Celle-ci est organisée en trois paliers :

- un premier palier qui consiste à corriger les sons ;
- un second palier qui correspond à la correction de la prosodie ;
- un troisième palier qui porte sur la mimo-gestualité.

Le corps intervient dès le second palier avec la succession de mouvements intonatifs. Il est encore plus présent dans le troisième palier qui nécessite un engagement du corps avec la réalisation de gestes paraverbaux. Billières (ibid.) différencie ainsi la micro-motricité correspondant à l'activité des organes de la phonation et la macro-motricité impliquant une gestualité corporelle globale.

Billières (2008) précise que, dès la fin des années 1960, il est reconnu que l'intonation remplit à la fois des fonctions linguistiques et des fonctions expressives liées à la fois aux émotions et à l'accent (individuel, régional, social). Néanmoins, certains types d'exercices sur l'expressivité intonative proposés dans les années 1970 sont dénués de sens, focalisés sur la répétition de suites syllabiques (du type *dadada*) afin de sensibiliser les apprenant·e·s au rythme et à l'intonation avant de travailler sur des dialogues. L'auteur souligne le manque d'études sur la perception de la prosodie, contrairement à la production qui est mieux connue.

3.4.3 Vers une médiation de la prononciation

Cantero (2003) reconnaît également une place déterminante de l'affectivité dans la prononciation. Selon lui, les sons ne forment pas une sorte de chaîne comme cela pu être affirmé, sinon la prononciation consisterait simplement à émettre chaque son avec le même niveau d'importance. Il n'y aurait donc aucune différence d'accent ou d'intonation. Les sons sont donc regroupés en « blocs phoniques » avec plusieurs niveaux d'organisation : la syllabe, le mot et le groupe phonique. C'est cette organisation qui permet d'une part au·à la locuteur·rice de produire un discours fluide, signifiant, d'autre part à l'auditeur·rice de segmenter et comprendre ce discours.

L'accent et l'intonation jouent donc un rôle déterminant dans l'intégration de la parole en blocs phoniques.

Le rôle de l'accent intervient à deux niveaux :

- paradigmatique : l'accent met en relief une syllabe par rapport à d'autres dans un mot ;
- syntagmatique : l'accent met davantage en relief une syllabe par rapport à d'autres syllabes accentuées dans d'autres mots au sein d'un même groupe phonique.

Alors que l'accent agit sur les mots, l'intonation agit sur la phrase. Selon Cantero (cité par Usó Viciado, 2008), chaque son de la parole a une certaine hauteur, et c'est la succession de ces tons qui est appelée l'intonation. L'intonation découpe le discours en groupes phoniques. Chaque groupe phonique a une mélodie, un contour intonatif, et la succession de ces contours intonatifs constitue l'intonation de la parole. Cette dernière est ainsi définie comme « l'interprétation linguistique de la mélodie de la parole »³³ (Cantero, 2019, p. 521). Toujours selon Cantero (2003), accent et intonation peuvent être étudiés selon trois niveaux d'analyse :

- un niveau pré-linguistique qui permet d'identifier le profil mélodique (par exemple l'accent dialectal, l'accent étranger) ;
- un niveau linguistique qui permet de véhiculer les informations et notamment de distinguer phrases déclaratives, interrogatives, suspensives et emphatiques ;
- un niveau paralinguistique qui permet de véhiculer la dimension affective du langage.

À ces trois niveaux s'ajoutent tous les codes non verbaux tels que les codes kinésiques (la gestuelle, les mimiques), proxémiques (le toucher, la gestion de la distance) et chronémiques (relatifs au temps de parole).

Lorsque nous parlons, nous mobilisons simultanément ces différents niveaux et les codes non verbaux (Bartolí, 2005). La méconnaissance de l'un ou l'autre des codes impliqués dans le discours peut conduire à la confusion, à l'incompréhension, voire au rejet et à la mauvaise communication.

Cantero (2019) montre en effet qu'il existe une confusion entre le niveau pré-linguistique (la manière de parler) et le niveau paralinguistique : le fait qu'un·e locuteur·rice s'exprime avec un accent dialectal particulier ou un accent étranger n'est pas intentionnel et n'apporte aucune signification. Le·La locuteur·rice transfère simplement les schémas intonatifs de sa langue initiale sur la L2.

Or, la prosodie ne peut être réduite à cette partie matérielle de l'intonation : la mélodie de la parole. Selon Cantero (2019), elle comporte deux autres dimensions :

- la dynamique de la parole : chaque voyelle possède une fréquence et un pic d'intensité, contrairement aux consonnes qui sont de rétrécissements de l'écoulement de l'air, des interruptions du signal acoustique ;
- le rythme de la parole : il permet de déterminer les durées des unités de la parole par la mesure des distances entre les pics d'intensité de chaque voyelle. Le rythme est responsable d'une grande partie de la charge affective des énoncés.

³³ "Entendemos la entonación como la interpretación lingüística de la melodía del habla [...]"

Si la communication orale véhicule des informations (codes linguistiques), elle véhicule avant tout de l'affectivité avec des codes qui peuvent être pré-linguistiques mais surtout paralinguistiques.

Cantero (2019) considère que l'affectivité n'est pas simplement une caractéristique supplémentaire de la communication humaine, elle en constitue sa caractéristique la plus importante. Elle est une nécessité biologique.

Nous le voyons ici, les deux approches présentées ci-dessus, la phonétique corrective (méthode verbo-tonale) et la médiation linguistique et affective de la prononciation, se rejoignent sur certains points mais elles diffèrent voire s'opposent sur d'autres. Billières (2001) semble davantage mettre en avant la correction phonétique, c'est-à-dire la justesse de la reproduction des phonèmes et de la courbe intonative des langues, alors que Cantero (2003) se focalise sur les conditions permettant une entrée en communication réussie, à savoir les codes pré-linguistiques et paralinguistiques. La dimension affective prend le dessus sur le contenu même du message. Or, dans la phonétique corrective et plus spécifiquement dans la méthode verbo-tonale, ce qui prime, c'est une bonne production des sons, dans un premier temps, avant d'acquérir une prosodie correcte, même si Billières (2001) reconnaît que l'intonation est la première chose que l'apprenant perçoit et que la reconnaissance des mots ou des phonèmes s'opère plus tard. Dans la phonétique corrective, parler comme un·e natif·ve permet non seulement d'accéder au sens et d'éviter incompréhensions et malentendus, mais cela est également valorisant, stimulant et favorise une meilleure intégration sociale. Cantero (2019) propose une approche davantage médiative dans laquelle la prosodie joue un rôle essentiel dans la mesure où elle permet d'identifier la compatibilité des codes entre les locuteur·rice·s. La communication orale est avant tout affective. La connaissance de la prosodie de la langue de son interlocuteur·rice permet d'entrer en relation avec lui·elle. La communication devient alors un processus de négociation et de régulation entre les interlocuteur·rice·s. Aden et Aden (2017) proposent une troisième voie, un autre changement de paradigme, qui intègre, comme Billières et Cantero, le corps tout entier dans l'apprentissage de la prononciation, mais qui s'intéresse également aux représentations, aux émotions que peut susciter la musicalité des langues chez le·la sujet·te apprenant·e.

3.4.4 Connaissance incorporée de la prononciation et éveil polysensoriel à la musicalité des langues

Eschenauer et Burgardt (2016) se sont intéressées aux apports des pratiques théâtrales dans l'apprentissage de la prononciation (accentuation, intonation, prosodie). Dans le cadre de sa recherche doctorale, Eschenauer (2017, voir 4.3.) a mené une étude longitudinale et a suivi une classe bilangue de collège de banlieue parisienne sur quatre années, de la 6^e à la 3^e. Le dispositif intitulé AiLES (Arts in Language for an Empathic Society) associe des comédien·ne·s de langue allemande et anglaise, des enseignant·e·s en anglais et allemand et la chercheure. Dans le cadre de cette recherche, Eschenauer et Burgardt s'appuient sur les

travaux de Hirschfeld (2011) pour montrer l'influence du corps pour améliorer la prononciation en L2 : „Da solche Körperbewegungen sichtbar und damit steuerbar sind, und zwar leichter steuerbar als Sprechbewegungen, können sie genutzt werden, um die Aussprache zu korrigieren.“³⁴ (Hirschfeld, 2011, p. 2). Eschenauer et Burgardt proposent alors plusieurs exercices mobilisant le corps (essentiellement les bras et les mains) pour travailler différents aspects de la prononciation et comparent les progrès d'un élève à partir de deux captations vidéo à environ deux mois d'intervalle. Pour différencier la durée vocalique, il est par exemple proposé de frapper le poing dans l'autre main pour une voyelle courte (par exemple pour le mot *Weihnachtsmann*) dans un mot et de faire de grands mouvements avec les bras pour prononcer une voyelle longue (par exemple pour le mot *Osterei*).³⁵ D'autres exercices sont également proposés pour travailler l'accentuation de mots ou la courbe mélodique dans une phrase. Les auteures concluent que l'expérience théâtrale et la mobilisation du corps pour travailler la prononciation ont permis de régler les difficultés de prononciation relevées et ont en même temps favorisé la mémorisation du lexique et des phrases.

Aden et Aden (2017) proposent en amont de cet apprentissage un éveil phénoménologique à la diversité des langues comme étape préalable, *a minima* parallèle à un travail autour de la prononciation. Pour Aden et al. (2019), dont les travaux s'inscrivent dans le paradigme enactif de Varela et al. (1993) (voir chapitre 4 sur le *drama*), chaque individu perçoit le monde avec plus ou moins de variations. Il en est de même pour la prononciation. Nous percevons tou·te·s les sonorités, la musicalité des langues de manières différentes puisque cette perception est étroitement liée à nos représentations ancrées dans nos histoires de vie respectives. Les auteur·e·s proposent alors une approche pédagogique de l'oral basée sur l'expérience du corps, des sens et des émotions.

Aden et Aden (2017) s'appuient sur les travaux de Guberina et de Varela et relatent une expérience polysensorielle dans cinq langues autres que le français et l'anglais (polonais, italien, mandarin, néerlandais et suédois) menée auprès de deux panels. Le premier panel d'une centaine de personnes est composé de chercheur·e·s en langues, sciences du langage et sciences de l'éducation, d'enseignant·e·s formateur·rice·s en langues et étudiant·e·s futur·e·s professeur·e·s des écoles. Le second est composé de quatre des cinq protagonistes de la vidéo et de quatre personnes étrangères au montage. Dans la première minute, ces langues sont proposées à travers un filtre acoustique à basses fréquences donnant l'impression de les percevoir à travers un liquide. Puis chaque langue est proposée pendant une minute et les fréquences aiguës sont progressivement ajoutées pour parvenir à une écoute normale. La vue est également mobilisée puisque la vidéo propose un passage progressif d'un écran noir qui dévoile des lèvres en gros plan pour une lecture labiale avant de faire découvrir progressivement le visage tout entier du·de la locuteur·rice. Les

³⁴ Traduction : Comme ces mouvements corporels sont visibles et donc contrôlables, et plus facilement contrôlables que les mouvements de parole, ils peuvent être utilisés pour corriger la prononciation.

³⁵ Weihnachtsmann signifie père Noël et Osterei œuf de Pâques

enregistrements comportent une charge émotionnelle importante dans la mesure où les cinq protagonistes ont dû choisir un texte qui les touchait particulièrement. À l'issue du visionnage, les participant·e·s ferment les yeux pour faire émerger ce qu'ils·elles ont perçu. Il leur a ensuite été demandé de poser par écrit ce moment d'évocation. Au total, 56 productions ont pu être recueillies. Le second panel a également participé à un entretien d'évocation individuel. L'expérience a ainsi permis de révéler des réactions très vives, à la fois positives et négatives, mettant en exergue l'importance des histoires personnelles, des représentations par rapport aux différentes langues. La synchronisation entre l'audition et la vue a provoqué des effets semblables à ceux constatés par Mc Gurk et MacDonald en 1976, à savoir des illusions sonores : reconnaissance de la langue française, de dialogues, des bouches non synchronisées avec le son. Mieux encore, trois des quatre personnes qui ont prêté leurs voix pour la réalisation de la vidéo ne se reconnaissent pas jusqu'à l'apparition de leur visage.

Cette expérience met ici en évidence l'intérêt de proposer en amont de tout apprentissage des langues un éveil polysensoriel à l'écoute, à la musicalité de différentes langues pour prendre en compte les émotions des apprenant·e·s, leur rapport affectif à différentes langues, avant d'entamer un travail cognitif autour de l'apprentissage d'une langue.

Nous avons pu voir dans cette sous-partie que la prosodie, la musicalité de la langue, constitue une entrée à privilégier, et qu'elle ne se réduit pas à une correction de l'accent ou de l'intonation. Il serait néanmoins erroné de penser que cette position fait l'unanimité (Celce-Murcia cité par Voise, 2019 ; Billières, 2001 ; Linebaugh et Roche, 2015). La prosodie comporte également une dimension affective très forte qu'il convient de prendre en compte dès le début de l'apprentissage.

La prononciation ne se réduit pas à une mobilisation de l'ouïe, nous l'avons vu également plus haut. La sollicitation du corps tout entier et des différents sens semble être un levier pour faciliter les acquisitions dans ce domaine. Si ces recommandations issues de différentes recherches en didactique des langues-cultures et plus précisément de la didactique de la prononciation sont, pour certaines, complémentaires, quelle place est accordée à la prononciation dans les programmes scolaires ? A-t-elle été toujours la même dans l'histoire de l'enseignement des langues vivantes ? Quelles prescriptions sont formulées pour l'école aujourd'hui ?

3.5 L'évolution de la place de la prononciation dans les méthodologies et les prescriptions institutionnelles

3.5.1 De la méthode grammaire-traduction à la méthode directe : entre prise de conscience de l'importance de l'oral et de la prononciation et défense de la primauté de l'écrit

La place de la prononciation dans l'histoire de l'enseignement des langues ressemble à un manège de montagnes russes. Levis (2005, p. 369) parle d'histoire des « extrêmes ». Son évolution suit en quelque sorte les différentes méthodologies qui se sont succédé et construites soit en opposition, soit dans la continuité avec la méthodologie précédente. Nous nous référons pour cela aux instructions officielles pour l'enseignement des langues dans l'enseignement secondaire avant d'analyser la place de la prononciation dans les programmes de l'école primaire à partir de 2002.

Dans l'instruction du 18 septembre 1840, la prononciation semble déjà avoir une place de premier rang :

La première année [...] sera consacrée tout entière à la grammaire et à la prononciation. [...] Pour la prononciation, après en avoir exposé les règles, on y accoutumera l'oreille des élèves par des dictées fréquentes, et on fera apprendre par cœur et réciter convenablement les morceaux dictés. (cité par Puren, 1988, p. 35)

Néanmoins, son apprentissage s'inscrit bel et bien dans la méthode traditionnelle avec une démarche déductive qui s'appuie sur l'écrit et qui part de l'enseignement des règles vers une application de celles-ci par des exercices d'imitation et de récitation. Aucune place n'est laissée à la production libre.

La méthode à suivre est ce que j'appellerai la méthode naturelle, celle qu'on emploie pour l'enfant dans la famille, celle dont chacun use en pays étranger : peu de grammaire, l'anglais même n'en a pour ainsi dire pas [sic], mais beaucoup d'exercices parlés, parce que la prononciation est la plus grande difficulté des langues vivantes ; beaucoup aussi d'exercices écrits sur le tableau noir ; des textes préparés avec soin, bien expliqués, d'où l'on fera sortir successivement toutes les règles grammaticales, et qui, appris ensuite par les élèves, leur fourniront les mots nécessaires pour qu'ils puissent composer eux-mêmes d'autres phrases à la leçon suivante. (circulaire du 29 septembre 1863, cité par Puren, 1989, p. 14)

Le ministre de l'instruction publique Victor Duruy, auteur de la circulaire du 29 septembre 1863 prend ses distances avec celle de 1840 en ce sens que la grammaire et la prononciation ne doivent plus être apprises par les règles, mais ce sont les nombreux exercices écrits qui doivent permettre de dégager les règles. Il est question ici de passer d'une démarche déductive à une démarche plus inductive. Il est reconnu que la prononciation est ce qu'il y a de plus difficile à acquérir dans l'apprentissage d'une L2 mais son apprentissage est réduit à des exercices de répétition, d'imitation.

Cette priorité donnée à la prononciation prend encore plus d'importance avec l'instruction du 13 septembre 1890 qui marque les débuts de la méthode orale : « En tête de toute méthode pour apprendre une langue vivante, il faut écrire le mot : prononciation. [...]

Apprendre une langue, c'est d'abord se mettre en état de produire les sons dont elle se compose. » (Instruction de 1890, cité par Puren, 1989, p. 17)

La prononciation constitue donc un préalable. L'extrait ci-dessus montre comment la prononciation est focalisée sur la production de sons dans la langue étrangère. La prosodie ne fait pas encore partie des domaines à prendre en compte dans la prononciation.

Ce positionnement est repris dans les instructions suivantes de 1901, 1902 et 1908. La prééminence de l'oral sur l'écrit dans les débuts de l'apprentissage est réaffirmée avec une introduction de l'écrit qui doit se faire dans un second temps, lorsque les formes orales sont fixées, c'est-à-dire une reproduction à l'identique du modèle :

Tous les efforts du professeur devront tendre à obtenir dès le début une prononciation et une accentuation exactes. Afin d'y parvenir, il prononcera lui-même les vocables lentement et en séparant les syllabes, les fera répéter tantôt par un seul élève, tantôt par plusieurs, tantôt par l'ensemble de la classe, jusqu'à ce qu'il ait obtenu une reproduction exacte des sons qu'il a émis. Alors seulement il écrira le mot au tableau. Il pourra ensuite faire prononcer le mot écrit. Si l'image orthographique amène des hésitations, il effacera le mot et recommencera l'exercice de prononciation. (Instruction de 1902, cité par Puren, 1988, p. 86-87)

Nous pouvons voir ici comment l'instruction de 1890 marque un tournant dans la place qui doit être accordée à la prononciation. Nous y retrouvons les principes de différentes méthodes qui constituent une partie du socle de la méthode directe au début du 20^e siècle : la méthode orale (la première tâche de l'enseignant est d'éduquer l'oreille et les organes vocaux), la méthode naturelle (calquer l'apprentissage de la L2 avec l'enseignant sur l'apprentissage de la langue initiale) et la méthode imitative (répéter de manière intensive et mécanique sans forcément accéder au sens).

Puren (1988) rappelle la polémique qui a eu lieu entre partisans et opposants à la méthode directe au début du 20^e siècle. Les oppositions ont été d'une telle violence qu'il va jusqu'à parler « d'affaire Dreyfus pédagogique » (Puren, 1988, p. 104). Cette polémique est liée à une double tension :

- la première concerne celle entre les partisans d'une démarche analytique, donnant la priorité au travail sur les phonèmes au détriment du sens, et les partisans d'une démarche synthétique s'intéressant d'abord à la prononciation de la phrase et des mots (l'accentuation et le rythme) en mettant en avant le sens.
- la seconde tension concerne les partisans de la démarche empirique de la méthode imitative naturelle et les phonéticiens, pour qui prononcer correctement ne saurait suffire pour enseigner la prononciation. Selon eux, il faut également pouvoir corriger et enseigner cette correction.

En comparaison avec la méthode traditionnelle, la méthode directe accorde une place bien plus importante à la prononciation mais il s'agit surtout de préparer l'entrée dans la lecture et l'écriture plutôt qu'une priorisation de la compréhension et de la production orale. L'arrivée des méthodes audio-orales et audio-visuelles va favoriser le développement de la prononciation dans l'enseignement des langues.

3.5.2 L'arrivée des méthodes audio-orales et le plein essor de la prononciation

Les Instructions de 1938 se démarquent des instructions précédentes dans la mesure où elles sont le reflet de l'évolution à la fois des technologies et des travaux menés dans les domaines de la linguistique et de la phonétique. Dans ces instructions, pas moins de deux pages et demie sont consacrées à l'enseignement de la prononciation.

- Il ne s'agit plus d'exagérer la prononciation en articulant lentement et en séparant les syllabes, comme cela était le cas dans les Instructions de 1902. L'objectif est de proposer un modèle le plus authentique possible « sans tomber dans le défaut d'une prononciation professionnelle à l'excès » (Instructions de 1938, p. 125-126). La répétition excessive jusqu'à obtenir une prononciation correcte du son souhaité est à présent vivement déconseillée. Nous observons ici un changement de paradigme dans le lien entre perception et production. Ces instructions postulent en effet que pour pouvoir bien entendre un son étranger, il faut pouvoir le produire. Des exercices de phonétique articulatoire avec le recours à des dessins et l'utilisation de l'alphabet phonétique international sont alors préconisés. L'enseignement de la prononciation prend une forme plus explicite, il n'est plus uniquement réduit au dispositif écoute-imitation.

- Ce n'est en revanche pas le cas de la prosodie qui se voit accorder une place particulière dans ces instructions. Il s'agit de travailler l'accent de mot et l'accent de phrase de manière « naturelle » sans explication théorique. Pour cela, le recours à l'enregistrement de voix de natif·ve·s est préconisé.

- Entre 1920 et 1950, nous assistons à un développement du matériel audio propice pour l'enseignement des langues. Dans les Instructions de 1938, le·la professeur·e est incité·e à utiliser les matériels audios à disposition, tels que le phonographe ou la radio pour travailler sa propre prononciation et proposer aux élèves une langue avec « toute l'exactitude phonétique et rythmique souhaitable » (Instructions du 30 septembre 1938, p. 125). Le modèle à atteindre, dès les débuts de l'apprentissage, est celui du·de la locuteur·rice natif·ve :

Si, dès le début, les élèves n'acquièrent pas le sens de l'accent tonique, pour travailleurs qu'ils soient, ils parleront toujours une langue faussée ; plus tard, pour l'appréciation des écrivains (sans parler du contact avec les gens du pays), ils seront toujours en état d'infériorité. Grave dans la prononciation de toutes les langues, la mauvaise accentuation a, dans certaines, comme l'anglais et le russe, des conséquences exceptionnellement fâcheuses, puisqu'elle a sa répercussion sur la valeur des voyelles voisines et que, par suite, elle altère ou détruit toute la musique du langage. (Instructions du 30 septembre 1938, p. 127)

Il est intéressant de noter le discours normatif, presque dans le registre moral, du lexique utilisé par ces instructions officielles pour qualifier l'apprenant·e qui ne parlera pas comme un·e natif·ve : *langue faussée, état d'infériorité, mauvaise accentuation, conséquences fâcheuses, altérer ou détruire toute la musique du langage, ne jamais accepter une diction ou lecture molle ou mal rythmée, modifier rapidement [...] la pratique mauvaise d'un groupe médiocrement actif.*

- Les Instructions de 1938 confirment l'importance du lien phonie-graphie consistant à ne proposer le mot écrit qu'après s'être assuré·e de la prononciation correcte par l'ensemble des élèves, présent dans les Instructions de 1902.

À partir des années 1960 et jusque dans les années 1975, les méthodes audio-orales puis structuro-globales audio-visuelles (SGAV) sont marquées par un certain nombre d'avancées dans plusieurs disciplines : les approches behavioristes mettent la prononciation à l'honneur et portent une attention à ce qu'elle soit soignée et correcte. L'apprenant·e écoute des dialogues qu'il·elle doit parfois apprendre par cœur, et répéter. Les travaux en linguistique appliquée conduisent au développement des exercices structuraux. C'est dans cette période que la phonétique corrective connaît son plein essor.

3.5.3 Les approches communicative et actionnelle : entre désintérêt et tentatives de retour difficile pour redevenir un objet d'enseignement

Sauvage (2019) situe la rupture³⁶ entre la phonétique et la didactique dans les années 1970 avec la chute du structuralisme et l'avènement de l'approche communicative. Les activités de prononciation sont de moins en moins proposées dans les méthodes d'enseignement des langues. Il s'agit alors de se centrer sur l'apprenant·e et sur le développement de compétences de communication plutôt que sur la forme à partir d'exercices structuraux pour apprendre à prononcer comme un·e locuteur·rice natif·ve.

Les approches communicatives souhaitent rompre avec les méthodes SGAV et « clouer au pilori » (Billières, 2008, p. 4) la phonétique corrective en se focalisant sur une communication la plus authentique possible à partir de saynètes, de jeux, de pratiques théâtrales. Les différentes dimensions de la prononciation ne font alors plus l'objet d'un apprentissage spécifique mais s'effectuent en situation, de manière naturelle, comme l'illustre cette citation de Kaneman-Pougatch et Pedoya-Guimbretière à la fin des années 1980 :

[...] l'intonation ne constitue pas un apprentissage à part mais est abordée au cours des activités proposées (dialogues, gammes, etc.) [...] C'est au travers des énoncés en situation que l'élève sera sensibilisé aux différents schémas intonatifs de la langue : c'est par l'écoute, la répétition, le jeu que se fera l'apprentissage de l'intonation. (Kaneman-Pougatch et Pedoya-Guimbretière, 1989, p. 6, cité par Billières, 2008, p. 5)

Cette vision de l'acquisition de l'intonation d'une L2 reflète assez bien la place de la prononciation dans l'approche communicative. Un apprentissage explicite de la prononciation n'est pas prévu : cette dernière doit s'acquérir « naturellement » par une exposition suffisante à la langue. Billières (2008) est très critique au regard de cette place laissée à la prononciation. Il qualifie cette période de « *trou noir* » en ce qui concerne cet objet et de « *nette régression* » (ibid : p. 5) par rapport à la période précédente, qui constituait en quelque sorte l'âge d'or de la prononciation.

Il faut attendre les années 1990 pour voir une réintroduction des activités liées à la prononciation. Néanmoins cette tentative d'intégration dans l'approche communicative conserve son héritage des méthodes SGAV : appui sur les textes écrits, exercices de

³⁶ Sauvage (2019, p. 4) parle de « divorce » entre la phonétique et la didactique.

Les pratiques de formateur·rice·s en didactique des langues-cultures pour l'école primaire en France

structuration et utilisation de l'API. Sauvage (2019) explique que, à la différence de la grammaire, les exercices mécaniques de gymnastique articulatoire sont nécessaires pour travailler la prononciation à la fois pour structurer les connaissances et assouplir la plasticité neuro-cérébrale. Sauvage (2019) et Billières (2001) défendent d'ailleurs l'idée d'une phonétique corrective associée à une approche communicative, considérant que les exercices mécaniques ne sont pas une fin en soi mais plutôt un moyen d'accéder à un apprentissage phonético-phonologique en contexte.

Usó Vicedo (2008, p. 105) considère qu'au début des années 2000, l'enseignement de la prononciation souffre de deux maux :

- une dépendance trop importante par rapport à l'écrit ;
- une désaffection. Depuis l'approche communicative, elle est devenue la *cenicienta*, la *Cendrillon* de l'enseignement des langues.

La publication du *Cadre européen commun de référence pour les langues* (CECRL) en 2001 et de sa version complétée en 2018 ne modifie pas vraiment la situation de la prononciation dans l'enseignement des langues. Les auteur·e·s eux·elles-mêmes reconnaissent que la partie du CECRL consacrée à la prononciation est « la moins réussie » de toutes (Conseil de l'Europe, 2018, p. 49). Nous proposons de relever quelques points de critique en nous appuyant notamment sur l'analyse faite par Miras (2014 et 2021).

5.2.1.4 Compétence phonologique

- Elle suppose une connaissance de la perception et de la production et une aptitude à percevoir et à produire
- les unités sonores de la langue (phonèmes) et leur réalisation dans des contextes particuliers (allophones)
 - les traits phonétiques qui distinguent les phonèmes (traits distinctifs tels que, par exemple sonorité, nasalité, occlusion, labialité)
 - la composition phonétique des mots (structure syllabique, séquence des phonèmes, accentuation des mots, tons, assimilation, allongements)
 - la prosodie ou phonétique de la phrase :
 - accentuation et rythme de la phrase
 - intonation
 - réduction phonétique
 - réduction vocalique
 - formes faibles et fortes
 - assimilation
 - élision.

MAÎTRISE DU SYSTÈME PHONOLOGIQUE	
C2	Comme C1
C1	Peut varier l'intonation et placer l'accent phrastique correctement afin d'exprimer de fines nuances de sens.
B2	A acquis une prononciation et une intonation claires et naturelles.
B1	La prononciation est clairement intelligible même si un accent étranger est quelquefois perceptible et si des erreurs de prononciation proviennent occasionnellement.
A2	La prononciation est en général suffisamment claire pour être comprise malgré un net accent étranger mais l'interlocuteur devra parfois faire répéter.
A1	La prononciation d'un répertoire très limité d'expressions et de mots mémorisés est compréhensible avec quelque effort pour un locuteur natif habitué aux locuteurs du groupe linguistique de l'apprenant/utilisateur.

Les utilisateurs du *Cadre de référence* envisageront et expliciteront selon le cas

- les aptitudes phonologiques nouvelles exigées de l'apprenant
- l'importance relative des sons et de la prosodie
- si l'exactitude phonétique et l'aisance constituent un objectif d'apprentissage immédiat ou à plus long terme.

Tableau 3-1 : La compétence phonologique par le CECRL (Conseil de l'Europe, 2001, pp. 91-92)

MAÎTRISE PHONOLOGIQUE			
	MAÎTRISE GENERALE DU SYSTEME PHONOLOGIQUE	ARTICULATION DES SONS	TRAITS PROSODIQUES
C2	Peut utiliser tout l'éventail des traits phonologiques de la langue cible avec un haut degré de maîtrise – y compris les traits prosodiques tels que l'accent tonique et phrasique, le rythme et l'intonation –, de façon à ce que les moindres détails de son message soient clairs et précis. La présence d'un accent venant d'autres langues n'affecte aucunement ni la compréhension ni l'efficacité de la transmission et de la mise en valeur du sens.	Peut en principe articuler tous les sons de la langue cible avec clarté et précision.	Peut utiliser correctement et de façon efficace les traits prosodiques (par ex. l'accent, le rythme et l'intonation) afin de transmettre de fines nuances de sens (par ex. pour différencier et mettre en valeur).
C1	Peut utiliser avec une assez bonne maîtrise tout l'éventail des traits phonologiques de la langue cible, de façon à être toujours intelligible. Peut articuler pratiquement tous les sons de la langue cible ; on peut noter la présence d'un accent venant d'autre(s) langue(s) mais cela n'affecte en rien la compréhension.	Peut articuler pratiquement tous les sons de la langue cible avec un haut degré de maîtrise. Peut en général s'auto corriger quand il/elle a manifestement mal prononcé un son.	Peut prononcer un discours fluide et intelligible en ne faisant que de rares erreurs d'accent, de rythme et/ou d'intonation qui n'affectent ni la compréhension ni l'efficacité. Peut varier l'intonation et placer correctement l'accent pour exprimer exactement ce qu'il souhaite dire.
B2	Peut en général utiliser la bonne intonation, placer correctement l'accent et articuler clairement les sons isolés ; l'accent a tendance à subir l'influence de l'une ou l'autre des langues qu'il/elle parle, mais l'impact sur la compréhension est négligeable ou nul.	Peut, dans de longues parties d'énoncés, articuler clairement une grande quantité des sons de la langue cible ; le tout est intelligible malgré quelques erreurs systématiques de prononciation. Peut, à partir de son répertoire, prédire avec une certaine précision les traits phonologiques de la plupart des mots non familiers (par ex. l'accent tonique en lisant).	Peut utiliser des traits prosodiques (par ex. l'accent, l'intonation, le rythme) pour faire passer le message qu'il a l'intention de transmettre, mais l'influence des autres langues qu'il/elle parle est notable.
B1	La prononciation est en général intelligible ; l'intonation et l'accentuation des énoncés et des mots sont presque corrects. L'une ou l'autre des langues qu'il/elle parle a en général une influence sur l'accent et la compréhension peut en être affectée.	Est en général totalement intelligible, bien qu'il/elle fasse régulièrement des erreurs de prononciation de sons et de mots isolés qui ne lui sont pas familiers.	Peut transmettre son message de façon intelligible malgré une forte influence de l'une ou l'autre des langues qu'il/elle parle sur l'accent, l'intonation et/ou le rythme.
A2	La prononciation est en général suffisamment claire pour être comprise mais l'interlocuteur devra parfois faire répéter. Une forte influence de l'une ou l'autre des langues parlées sur l'accent, le rythme et l'intonation peut affecter la compréhension et requiert la participation des interlocuteurs. La prononciation des mots familiers est cependant claire.	La prononciation est en général intelligible dans des situations d'échanges quotidiens simples, pourvu que l'interlocuteur fasse l'effort de comprendre certains sons spécifiques. Une mauvaise prononciation systématique des phonèmes n'affecte pas la compréhension, pourvu que l'interlocuteur fasse l'effort de reconnaître l'influence de la langue du locuteur sur la prononciation et s'y adapte.	Peut utiliser de façon intelligible les traits prosodiques des mots et expressions quotidiens, malgré une forte influence de l'une ou l'autre des langues qu'il/elle parle sur l'accent, l'intonation et/ou le rythme. Les traits prosodiques (par ex. l'accent tonique) des mots familiers et quotidiens et des énoncés simples sont convenables.
A1	La prononciation d'un répertoire très limité d'expressions et de mots mémorisés est compréhensible avec quelque effort pour des interlocuteurs habitués aux locuteurs de son groupe linguistique. Peut reproduire correctement un nombre limité de sons ainsi que d'accents sur des mots et des expressions simples et familiers.	Peut, s'il/elle est guidé de manière précise, reproduire correctement des sons dans la langue cible. Peut articuler un nombre tellement limité de sons que l'interlocuteur doit proposer de l'aide pour que les paroles soient intelligibles (par ex. répéter correctement et demander la répétition de nouveaux sons).	Peut utiliser de façon intelligible les traits prosodiques d'un répertoire limité de mots et d'expressions simples, malgré une très forte influence de l'accent, du rythme, et/ou de l'intonation de l'une ou l'autre des langues qu'il parle ; son interlocuteur doit se montrer coopératif.

Tableau 3-2 : La maîtrise phonologique par le CECRL, volume complémentaire (Conseil de l'Europe, 2018, p. 142)

Les tableaux 3.1. et 3.2., extraits respectivement du CECRL de 2001 et de sa version complétée en 2018, proposent un volet avec des « descripteurs pour la dimension phonologique de la langue ». Il est néanmoins intéressant de noter la différence de dénomination. En 2001, il est question de *compétence phonologique*, alors que dans la version de 2018, le terme *compétence* disparaît et est remplacé par *maîtrise*. Miras (2019) souligne que le changement de terminologie n'est ni justifié ni problématisé. Dans la version de 2001, la compétence phonologique est inscrite dans la compétence linguistique, elle-même inscrite dans les compétences langagières communicatives. Le terme de *compétence* est devenu une notion « floue et parfois trompeuse » (Miras et Narcy-Combes, 2014, p. 19) en didactique et pédagogie et plus spécifiquement en didactique des langues-cultures, tant elle donne lieu à diverses interprétations : les compétences sont en effet comprises soit comme des savoir-faire, soit comme des parcours, soit comme des mises en réseaux de connaissances, etc. Miras et Narcy-Combes (2014, p. 19) définissent la compétence comme « un construit social ancré dans les représentations des individus par reconstruction a posteriori. Elle n'est, par conséquent, ni directement accessible ni évaluable ». En réalité, d'après les auteurs, nous ne pouvons ni mesurer ni évaluer des compétences mais des performances, ce qui pose la question de la subjectivité de l'évaluation liée aux conditions de l'évaluation mais aussi à l'état émotionnel dans lequel se trouve l'apprenant·e.

Dans la première version en 2001, les descripteurs de la compétence phonologique pour chaque niveau seuil (A1, A2, B1, ...) se résument à une seule phrase, sauf pour le niveau C2 qui n'en comporte aucune. Les auteur·e·s ont en effet considéré que les niveaux C1 et C2 étaient identiques dans ce domaine. La version amplifiée de 2018 a sensiblement fait évoluer ce point puisqu'elle propose 18 descripteurs au lieu des cinq présents dans la version de 2001. Chaque niveau seuil comporte des formulations plus étoffées (deux phrases par descripteur) et la « maîtrise phonologique » se décline en trois volets : la maîtrise générale du système phonologique, l'articulation des sons et les traits prosodiques.

Cette apparition de la prosodie dès le niveau A1 constitue une nouveauté, puisque cette dimension de la prononciation n'était proposée que pour les niveaux C1 et C2. Dans la version de 2001, il fallait donc comprendre que la prononciation correcte des sons constituait un préalable à la maîtrise de la prosodie de la L2. Néanmoins, dans la version de 2018, pour les niveaux A1 et A2, la prononciation est limitée à l'accentuation de quelques mots et expressions ; pour les niveaux B1 et B2, les attendus portent sur l'intelligibilité du message, et pour les niveaux C1 et C2, sur le respect de l'ensemble des traits prosodiques dans un discours, sans que l'accent de la langue initiale ne vienne entraver la compréhension. Si les auteur·e·s ont souhaité insister sur la forme des descripteurs « en ce sens que chacun est bref, clair et transparent et formulé de manière positive » (Conseil de l'Europe, 2001 : 30), nous pouvons nous demander dans quelle mesure ces critères ont été respectés pour le volet consacré à la prononciation. Les formulations utilisées peuvent davantage être qualifiées de « vagues » (Miras, 2014, p. 86) avec, par exemple, les termes « répertoire très limité », « compréhensible avec quelque effort » « pour un locuteur natif habitué », « prononciation suffisamment claire [...] mais l'interlocuteur devra parfois faire répéter ».

Les auteur·e·s du CECRL ont souhaité, par ces formulations, pouvoir les rendre transposables à toutes les situations d'enseignement et d'évaluation (Conseil de l'Europe, 2001, p. 29). La version de 2018 propose effectivement une explicitation plus développée des attendus mais la majorité des termes ci-dessus utilisés dans la première version sont néanmoins conservés.

Un autre point qui attire notre attention est le rapport à la norme dans les descripteurs. L'apprenant·e semble être en effet évalué·e par rapport à la prononciation d'un·e locuteur·rice natif·ve, pour le niveau A1 par exemple et à la capacité du·de la locuteur·rice natif·ve à comprendre l'apprenant·e. Mais de quel·le locuteur·rice est-il question ? Si nous prenons l'exemple de l'allemand, s'agit-il de l'allemand parlé dans le Sud de la Bavière, à Berlin, à Bâle ou encore à Vienne ? D'une part, la question de la variation par rapport à l'accent ne semble pas être prise en compte dans les descripteurs, d'autre part la référence au·à la locuteur·rice natif·ve interroge à la fois en termes d'accessibilité et de rapport à « une norme » de prononciation. La version de 2018 supprime la mention du·de la locuteur·rice natif·ve comme référence et l'accent est davantage mis sur l'intelligibilité du propos, même si un accent venant d'autres langues est présent mais n'affecte pas la compréhension du message.

Nous avons pu voir dans quelle mesure le CECRL, dans sa première version en 2001, s'inscrit dans la continuité de l'approche communicative. Dans sa version complémentaire de 2018, la prononciation semble avoir une place plus importante que dans la première version datant de 2001. Les descripteurs sont plus détaillés et prennent en compte la prosodie dès le début de l'apprentissage. Néanmoins, l'exposition à la variation accentuelle et le rapport à la norme ne sont pas problématisés et traités.

3.5.4 La place de la prononciation dans les programmes de l'école primaire française de 2002 à 2015

Les programmes de 2002 marquent l'entrée des langues vivantes en tant que discipline d'enseignement à l'école primaire, même si quelques expérimentations ont eu lieu dès les années 1960, avec une interruption entre 1974 et 1989, et ont donné lieu à la publication de nombreuses circulaires ministérielles (voir chapitre 2). Il nous apparaît intéressant de voir dans les différents programmes jusqu'à aujourd'hui, quelle place est accordée à la prononciation et quelles prescriptions sont formulées sur son enseignement.

Les programmes de 2002 (MEN, 2002a) proposent un contenu très ambitieux en ce qui concerne la prononciation. Dès le cycle des apprentissages fondamentaux (de la grande section de maternelle à la fin du CE1), un volet du programme est consacré à la prononciation, sous la dénomination *éducation de l'oreille aux réalités phonologiques et accentuelles*. Si ce titre semble omettre certains aspects prosodiques (tels que l'intonation ou le rythme), il s'agit bien de travailler autour de l'écoute, la reconnaissance, la reproduction et la production à la fois d'éléments segmentaux et suprasegmentaux, en insistant sur les spécificités du système phonologique de la L2 par rapport au français (phonèmes éloignés

du français, syllabes accentuées et non accentuées, durée vocalique, rythmes, etc.). Dans le cycle des approfondissements (du CE2 au CM2), les items liés à la prononciation se trouvent inclus dans des *compétences* de compréhension et d'expression. Nous ne reviendrons pas sur le terme de *compétences* questionné plus haut. Sont visées la reconnaissance et la reproduction des schémas intonatifs principaux, l'accent de phrase ou de mot, la reconnaissance des phonèmes de la L2, y compris la discrimination de phonèmes voisins. Contrairement aux descripteurs du CECRL de 2001, qui semblaient davantage se focaliser sur les phonèmes, ces premiers programmes en langues accordent une importance équivalente aux phonèmes et aux traits prosodiques. Des documents d'accompagnement complètent ces programmes et proposent des pistes de mise en œuvre en classe. Pour les langues vivantes, ils comportent notamment une fiche conseils à destination des enseignant·e·s, avec un paragraphe consacré à des pistes de remédiation en cas de difficultés de prononciation rencontrées par les élèves. Une d'entre elles consiste notamment à travailler sur l'articulation, notamment le placement de la langue, l'ouverture de la bouche... Une approche explicite de l'enseignement de la prononciation est donc proposée, au moins lorsque l'enseignant·e fait face à des difficultés de prononciation que rencontrent les élèves. Les programmes de 2008 sont précédés par le bulletin officiel n° du 30 août 2007 consacré à l'enseignement des langues à l'école primaire. Le texte est moins ambitieux que les programmes de 2002, puisqu'il prévoit un début d'enseignement à partir du CE1 (et pas en grande section comme précédemment). Les contenus sont déclinés en connaissances, capacités et attitudes. La prononciation, qui apparaît sous l'intitulé *phonologie*, correspond au premier volet consacré aux connaissances à faire acquérir aux élèves et doit être « une priorité et une préoccupation constante chez le maître dès le début de l'apprentissage. » (B.O. n°8 du 30 août 2007, p. 5). En revanche, il n'est pas prévu de mettre en œuvre ici un enseignement explicite. Il s'agit au contraire de proposer plutôt une sensibilisation par imprégnation aux phonèmes, rythmes et schémas intonatifs, à travers des activités telles que les chants, les comptines, l'imitation de rythmes différents. Il est ainsi attendu que l'élève transfère naturellement ce qu'il a appris, « par mimétisme » (ibid, p. 5), dans sa production. Nous pouvons là aussi nous interroger sur le choix de l'intitulé *phonologie* qui regroupe des éléments qui vont au-delà de la phonologie elle-même. Non seulement elle s'intéresse à l'étude des phonèmes spécifiques à la L2 dans leur perception et leur reproduction, mais aussi aux accents et aux rythmes, à l'intonation et au lien graphie-phonie. Ce dernier aspect constitue une nouveauté par rapport aux programmes de 2002. Le bulletin officiel du 30 août 2007 est accompagné de repères de progressivité pour huit langues : l'allemand, l'anglais, l'arabe, le chinois, l'espagnol, l'italien, le portugais et le russe. Il est intéressant de noter les différences de positionnement en fonction des langues en ce qui concerne les exigences en termes de prononciation.

	Allemand	Anglais	Arabe	Chinois	Espagnol	Italien	Portugais	Russe
Entraînement ludique aux spécificités phonologiques				2				
La régularité d'exercices de répétition, d'imitation et de restitution procurera à l'élève une véritable compétence phonologique.				1				
Bonne (segmentation, réalisation, prononciation) / Bien percevoir...		10			1		1	
Respect (de la segmentation des énoncés, des règles de prosodie...)	1	3	1			9	1	
(Prononciation...) correcte (de phonèmes)	3	2				2		
Réalisation exacte, avec justesse (des phonèmes, des rythmes...)					2	4		
Restitution fidèle						3		
La perception ou la restitution erronée peut rendre un message difficilement compréhensible.					1			
Privilégier l'intelligibilité du message à une réalisation phonétique parfaite	1							1

Tableau 3-3 : Comparaison des termes utilisés pour caractériser les attendus en termes d'enseignement de la prononciation à l'école élémentaire en fonction des langues proposées par le BO du 30.08.2007

Nous avons relevé les occurrences de termes pour caractériser les attendus en termes d'enseignement de la prononciation dans les huit langues proposées par le BO du 30.08.2007. Le tableau 3.3. met en évidence un rapport très différent à l'enseignement de la prononciation en fonction des langues. Les textes consacrés à l'italien et à l'anglais insistent sur la correction et le respect des règles de prononciation, contrairement aux textes consacrés à l'allemand et au russe, pour lesquels la priorité est donnée à l'intelligibilité du message et non à une réalisation phonétique parfaite. L'exigence de correction est moindre dans des langues comme le portugais, l'arabe, l'espagnol ou l'allemand. Le texte consacré au chinois est, quant à lui, davantage centré sur une approche ludique de la prononciation, en appui sur la gestuelle ou des associations d'idées.

Nous pouvons ainsi nous interroger sur les raisons d'une telle hétérogénéité dans les exigences en termes d'enseignement de la prononciation en fonction des langues. Certes, chaque langue possède des particularités phonologiques et prosodiques. L'anglais est, contrairement au français, une langue accentuelle. Par exemple, le substantif *record* (/ˈrekɔːd/) et le verbe *record* (/rɪˈkɔːd/) ont certes une graphie identique mais se prononcent différemment et la syllabe accentuée n'est pas la même. Dans les mots *sheep* et *ship*, la durée vocalique diffère et modifie le sens du mot. Des phénomènes de réduction en anglais peuvent aussi poser des problèmes de compréhension. En revanche, si la position de l'accent peut également parfois modifier le sens d'un mot dans d'autres langues (en espagnol ou en allemand par exemple), cela n'est pas le cas de l'italien. La correction phonétique ne se justifierait ici que par le rapport à une norme de prononciation.

Le bulletin officiel du 5 janvier 2012 propose un accompagnement des programmes de 2008 avec des repères de progressivité pour toutes les disciplines, à l'exception des mathématiques et du français, qui étaient déjà présents dans le BO n°3 du 19 juin 2008. Il faut peut-être rappeler, à titre de comparaison, que les programmes de 2002 étaient bien plus détaillés que ceux de 2008 (94 pages contre 39), d'autant plus que pour chaque discipline, plusieurs documents d'accompagnement des programmes avaient été élaborés. Ces repères de progressivité pour les langues vivantes ne concernent ici que les activités langagières, aucune indication n'est donnée pour la prononciation et le texte renvoie au BO du 30 août 2007 qui fait toujours référence en la matière.

Les programmes de 2015 (MENESR³⁷, 2015b) sont les premiers à proposer une continuité entre l'école primaire et le collège en relation avec le *Socle commun de connaissances, de compétences et de culture*. Ils marquent en revanche une rupture par rapport aux programmes précédents de 2007 et surtout de 2002 en ce qui concerne

³⁷ Ministère de l'Éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche

la prononciation. Les « réalités phonologiques et accentuelles » dans le BO du 14.02.2002 (MEN, 2002a) et la « composante phonologique » dans le BO du 30.08.2007 (MENESR, 2007) sont considérées comme des objectifs prioritaires. Dans les programmes de 2015, les objectifs visés sont davantage orientés vers une approche médiative que corrective de la prononciation. Ils portent sur la reproduction de modèles oraux au cycle 2, sur la reconnaissance et la reproduction intelligible des sons, de l'accentuation, des rythmes des courbes intonatives propres à la L2 et au lien phonie-graphie au cycle 3. Au cycle 2, il est question d'exercer l'oreille de l'élève aux sonorités d'une nouvelle langue. L'accent est davantage mis du côté de l'élève sur les attitudes (curiosité, audace, accepter de ne pas tout comprendre et s'exprimer imparfaitement) et du côté de l'enseignant·e, sur la dédramatisation de la prise de parole (encourager les élèves à répéter et à parler « sans réticence et sans crainte de se tromper » (MENESR, 2015b, p. 29), « la prise de parole est accompagnée, aidée et respectée » (MENESR, 2015b, p. 32)). L'« exigence de correction linguistique [...] permanente » (MEN, 2002a, p. 76) demandée par les programmes de 2002 est remplacée par la formulation suivante : « l'intelligibilité prend le pas sur la correction formelle » (MENESR, 2015b, p. 33). Comme le BO du 30.08.2007, les programmes de 2015 comportent également des repères de progressivité linguistique. Dans les textes de 2007, nous avons pu voir que l'exigence de correction de la prononciation était très présente, surtout pour l'anglais et l'italien. Dans tous les repères de progressivité issus des programmes de 2015, cette exigence disparaît, sauf pour l'anglais. Nous avons en effet relevé les mots ayant un lien avec la phonétique corrective dans les deux textes (BO du 30.08.2007 et les repères de progressivité issus des programmes de 2015 pour l'anglais) et avons dénombré leurs occurrences. Les résultats ont été rassemblés dans le tableau ci-dessous :

	BO du 30.08.2007 (anglais) (MENESR, 2007)	Repères de progressivité en anglais en lien avec le BO du 26.11.2015 (MENESR, 2015b)	
	Cycles 2 et 3	Cycle 2	Cycle 3
Bonne (segmentation, réalisation, prononciation)	10	1	11
Respect des formes (pleines, faibles)	3	1	2

(Reproduction) correcte (de phonèmes)	2	1	1
Total	15	3	14
Nombre total d'items concernant la prononciation	40	18	47
Part d'items insistant sur la correction phonétique	37,5%	16,7%	29,8%

Tableau 3-4 : Comparaison du nombre d'occurrences de termes associés à la correction dans les repères de progressivité en anglais dans les BO du 30.08.2007 et du 26.11.2015

Si en 2007, près de 40% des items en lien avec la prononciation en anglais se focalisent sur la correction phonétique, cette part diminue significativement dans les repères de progressivité parus en 2016, sans pour autant disparaître, comme cela est le cas pour les autres langues. Comment expliquer le fait que le rapport à une norme de prononciation ne soit plus une priorité dans l'enseignement à l'école primaire et que l'accent soit davantage mis sur l'intelligibilité que sur la correction ? Nous proposons deux hypothèses pour expliquer cette évolution :

- la volonté de rassurer les enseignant·e·s du premier degré qui ne sont pas spécialistes de cette discipline et encore moins de la prononciation, et qui, de ce fait, délaissent ce domaine lors de leurs séances de langue vivante. Des recherches ont montré qu'une approche trop normative de la prononciation pouvait mettre les apprenant·e·s en situation d'insécurité linguistique (Wharton et Wolstenholme, 2019) ;
- le manque voire l'absence de formation à l'enseignement de la prononciation en classe langue.

Nous proposons, après nous être intéressé à l'évolution de la place de la prononciation dans les prescriptions institutionnelles, de faire un état des lieux des travaux de recherche autour de l'enseignement de la prononciation et de la formation à l'enseignement de cet objet.

3.6 L'enseignement de la prononciation en langues : entre représentations et réalités de terrain

Miras (2021) souligne le faible nombre d'études menées autour de l'enseignement de la prononciation en classe de langues. Nous ne pouvons que confirmer ce constat et observer qu'il est encore plus difficile de trouver des travaux menés dans ce domaine sur les pratiques d'enseignement à l'école primaire en France. Afin de faire un état des lieux des travaux scientifiques sur l'enseignement de la

prononciation, nous faisons donc le choix de nous tourner vers une littérature internationale et relative à différents niveaux d'enseignement. Pour chacune des études, nous précisons leur méthodologie et leurs résultats.

3.6.1 La prononciation : un objet peu enseigné en langues

Orta Gracia (2009) a mené une étude en Espagne auprès de cinq enseignant·e·s en espagnol langue étrangère (E/LE). Les données recueillies sont des enregistrements audios des séances, des entretiens semi-dirigés, des journaux de bord et les portfolios des enseignant·e·s. Le choix des enregistrements audio est justifié par l'absence d'observateur·rice extérieur·e et de matériel de captation vidéo trop imposant. L'auteure souhaite ainsi recréer un milieu le plus proche d'une situation de classe ordinaire. Néanmoins, les enseignant·e·s avaient la possibilité de s'enregistrer autant de fois qu'ils·elles le souhaitent et ainsi de sélectionner l'enregistrement à prendre en compte pour l'étude qu'ils·elles jugeaient acceptable et représentatif de leur performance habituelle. Orta Gracia a ainsi pu mesurer le temps consacré aux activités de prononciation et obtient les résultats suivants :

- Aucun·e des enseignant·e·s analysé·e·s n'a considéré la prononciation comme l'une des sous-compétences à développer dans le cadre des compétences orales de compréhension et d'expression.
- Presque tou·te·s les enseignant·e·s ont utilisé des termes imprécis qui renvoient à des réalités différentes : phonétique, intonation, prononciation. Pour trois enseignant·e·s sur cinq, la phonétique est identifiée à la prononciation et pour un·e enseignant·e, *sons*, *prononciation* et *intonation* sont regroupés sous le terme générique de *phonétique*.
- Aucune activité de prononciation n'est planifiée dans les cours des cinq enseignant·e·s étudié·e·s. Environ une minute en moyenne sur les 90 minutes de cours a été consacrée à chaque leçon, ce qui représente 1,5% du temps total de chaque séance. Une des représentations présentes chez quatre de ces enseignant·e·s est la facilité de la prononciation de la langue espagnole et donc la possibilité que les apprenant·e·s la travaillent de manière autonome.
- Les enseignant·e·s n'ont pas introduit d'activités de prononciation en classe. Ils procèdent certes parfois à une correction phonétique ou à des lectures à haute voix mais des activités de prononciation spécifiques ne sont pas proposées en classe. Certaines peuvent être données en complément ou en activité séparée pour que les apprenant·e·s travaillent la prononciation en autonomie.
- Ces cinq enseignant·e·s ont pourtant suivi des cours de formation à l'enseignement de la prononciation. L'explication de l'absence d'activités de prononciation dans ces cours d'E/LE serait donc ailleurs et se situerait dans les

contraintes institutionnelles imposées, notamment la division du cours en deux blocs (langue et culture) avec deux enseignant·e·s différent·e·s. Certain·e·s soulignent le manque de coordination entre eux·elles.

3.6.2 Un manque de formation à la prononciation en langues

Nocaudié et al. (2019) ont mené une enquête auprès de 27 enseignant·e·s de FLE en France. Parmi, les 27 interrogé·e·s, 17 ont complété intégralement un questionnaire. Il s'agit majoritairement d'enseignant·e·s expérimenté·e·s ayant en moyenne 11 années d'ancienneté dans le métier. Même si 13 répondant·e·s sur 17 indiquent avoir suivi une formation aux problématiques de la correction phonétique, 16 enseignant·e·s déclarent avoir des besoins de formation dans ce domaine. Les auteur·e·s soulignent également le paradoxe entre ce qu'ils·elles fixent comme priorité d'enseignement et leurs représentations de ce qui fait une bonne compréhensibilité à l'oral. Les répondant·e·s indiquent en effet prioriser la syntaxe devant la phonétique dans leurs pratiques d'enseignement, alors qu'ils·elles identifient les paramètres prosodiques (rythme et intonation) comme étant d'une plus grande importance que la syntaxe pour la compréhensibilité des énoncés. Les auteur·e·s en concluent, malgré une conscience chez les enseignant·e·s de son importance, à une « relégation de cette discipline [la phonétique corrective] à un élément périphérique de l'enseignement. » (ibid : p. 6). Néanmoins, ils·elles reconnaissent que l'échantillon recueilli reste insuffisant (17 réponses).

Frost et Henderson (2013) présentent les résultats d'une enquête sur l'enseignement de la prononciation dans sept pays européens (Allemagne, Espagne, Finlande, France, Macédoine, Pologne et Suisse) auprès de 635 enseignant·e·s d'anglais langue étrangère dans différents niveaux d'enseignement (primaire, secondaire, supérieur). Cette enquête a été complétée par quelques entretiens semi-dirigés. Les quatre questions posées lors de ces entretiens étaient les suivantes :

1. Quelle formation avez-vous reçue au niveau de votre propre prononciation en anglais, ou bien en phonétique et en phonologie, et qu'en pensez-vous ?
2. Quelle formation avez-vous reçue afin d'enseigner la prononciation et/ou la phonétique et la phonologie, et qu'en pensez-vous ?
3. En ce qui concerne la prononciation seulement, qu'enseignez-vous, à quel public et comment ?
4. Selon vous, quels sont les défis principaux relatifs à l'enseignement de la prononciation ?

Les résultats mettent en évidence que :

- les enseignant·e·s sont peu voire pas formé·e·s à l'enseignement de la prononciation ;

- ils·elles déclarent s'appuyer surtout sur la formation en phonétique qu'ils·elles ont reçue dans le premier cycle de leurs études universitaires ou ont recours à de l'auto-formation ;

- ils·elles sont moyennement satisfait·e·s de leur formation en prononciation. Ce résultat pourrait interpeller, dans la mesure où le premier constat est chez la majorité des répondant·e·s l'absence de formation ou une formation très réduite. Or, les auteurs ont pu remarquer une confusion entre formation en didactique de la prononciation et en phonétique de la langue enseignée.

Les auteurs soulignent que, pour la France, les résultats sont encore plus significatifs que pour les autres pays, même si la majorité des participant·e·s enseigne en LANSAD (langues pour spécialistes d'autres disciplines), un enseignement de langue obligatoire à l'université.

Cette situation n'est donc ni spécifique à la France, ni à l'Europe. Couper (2021) recense les questions que se posent des enseignant·e·s d'anglais non natif·ve·s et natif·ve·s au sujet de l'enseignement de la prononciation dans deux études menées dans deux pays différents. La première comporte 28 entretiens semi-dirigés auprès d'enseignant·e·s d'anglais non natifs en Uruguay, la seconde présente les résultats d'un questionnaire auprès de 83 enseignant·e·s d'anglais en Nouvelle Zélande complétés par des entretiens semi-dirigés auprès de 19 enseignant·e·s natif·ve·s. Dix-neuf des 28 répondant·e·s en Uruguay et 7 parmi les 19 répondant·e·s en Nouvelle Zélande ont une expérience dans le premier degré. Si en Uruguay, les enseignant·e·s déclarent avoir eu dans l'ensemble une formation en phonétique et en phonologie, les répondant·e·s dans les deux pays déclarent n'avoir reçu aucune formation à l'enseignement de la prononciation. Il ressort également de cette étude, du fait de l'absence ou du manque de formation, un manque de confiance des enseignant·e·s en Uruguay par rapport à leur propre prononciation en anglais. Cela n'est bien entendu pas le cas des répondant·e·s en Nouvelle Zélande. En revanche, l'étude révèle un manque de confiance du fait de leur manque de connaissances en phonétique, phonologie et en didactique de la prononciation.

La situation semble décrite comme étant encore plus dramatique chez les enseignant·e·s du premier degré dans la mesure où, au manque de savoirs et savoir-faire didactiques se rajoutent les difficultés linguistiques de ces enseignant·e·s non spécialistes de la discipline. Nombreux sont les études et les rapports qui soulignent le niveau linguistique insuffisant, voire très insuffisant des professeur·e·s des écoles pour enseigner une langue vivante étrangère. Le rapport Manès-Taylor (2018 : p. 37) souligne ainsi la grande, voire très grande difficulté des professeur·e·s des écoles à assurer l'enseignement d'une langue vivante. Les enseignant·e·s déclarent eux·elles-mêmes manquer de confiance et ne pas maîtriser les bases suffisantes.

Ce constat est confirmé par Voise (2010) qui souligne notamment que peu de professeur·e·s stagiaires s'engagent dans la rédaction d'un mémoire portant sur les

aspects phonologiques de la langue. Les résultats des entretiens qu'elle a menés montrent que l'enseignement de la prononciation est complexe et qu'il nécessite des savoirs théoriques qu'il·elle·s ne maîtrisent pas, y compris chez les stagiaires ayant suivi un cursus universitaire en anglais.

Dans ce même article, Voise présente les résultats d'une analyse des erreurs de prononciation en anglais commises par des professeur·e·s des écoles stagiaires au cours d'entretiens. De ces résultats, il ressort :

- une méconnaissance de l'effet de l'accent de mot sur les voyelles ainsi que le phénomène de voyelle inaccentuée ;
- des phénomènes de liaison et d'accent de phrase rarement présents et une gestion des accents de mot qu'elle qualifie de très « impressionniste » ;
- une meilleure maîtrise du système consonantique que du système vocalique ;
- une intonation montante liée au degré d'incertitude des stagiaires.

L'inventaire de l'ensemble des erreurs de prononciation commises par ces professeur·e·s stagiaires conduit l'auteure à qualifier l'enjeu en formation d'« insurmontable ». Pour remédier à ces difficultés, elle propose la mise en place d'un dispositif basé sur la prononciation d'un lexique de base d'environ 1500 mots (isolés et insérés dans des énoncés) issus des programmes de l'école primaire et des méthodes récentes. La position de Voise semble s'inscrire ici dans une démarche de phonétique corrective traditionnelle. En effet, le dispositif proposé en formation initiale prend appui sur l'écrit, un apprentissage de l'alphabet phonétique international et vise à faire acquérir une norme, celle de l'accent anglais britannique standard, en excluant toute découverte ou exposition à la variation.

3.6.3 La prononciation dans les publications scientifiques en DDLC

Dans une étude menée à partir du corpus DIDAREVS, Miras (2019) propose une analyse terminologique et lexicométrique pour identifier la place de la prononciation dans les revues francophones en didactique. Le corpus est composé de 597 articles parus dans six revues françaises en didactique des langues-cultures entre 2010 et 2017. Ces articles sont en libre accès en téléchargement. Il ressort de cette étude plusieurs points importants sur lesquels nous souhaiterions nous arrêter :

- sur les 597 articles du corpus, seuls 48 (soit 8%) comportent un des trois termes suivants : *phonétique*, *phonologie*, *prononciation*. Un tiers de ces articles fait partie de numéros thématiques portant explicitement sur ce domaine. La place de ce domaine dans la recherche semble être plutôt réduite ;
- la phonologie et la phonétique sont associées quatre fois (sur 11 utilisations au total) au terme de « parent pauvre » mais un autre domaine de recherche en DDLC,

le LANSAD, serait dans une situation similaire, dans la mesure où il est associé six fois sur 19 au terme « délaissé » ;

- le nom et l'adjectif *phonétique* sont souvent associés respectivement aux mots *corrective* et *correction*. Ce constat rejoint celui de Rolland (2011) selon lequel les articles sur ce sujet continueraient à s'inscrire dans une version normative de la didactique de la prononciation. Sauvage (2019, p.5) insiste en effet sur la nécessité de travailler encore aujourd'hui la phonétique corrective à partir d'exercices mécaniques « puisqu'ils ne servent pas seulement à structurer des connaissances par mémorisation et catégorisation, mais également à assouplir la plasticité neuro-cérébrale. »

- Le mot *prononc** est plus souvent associé à celui d'*enseignement* (53 occurrences) qu'à celui d'*apprentissage* (15 occurrences). Ceci révèle, dans les travaux de recherche, une centration sur l'enseignant·e plutôt que sur l'apprenant·e.

Pour Sauvage (2019), le peu de publications sur la prononciation est lié à cette rupture entre la phonétique corrective et la didactique des langues-cultures dans les années 1970, qui a conduit à proposer de moins en moins de formation en phonétique corrective. Cette thématique a donc été peu retenue pour des sujets de mémoires puis de thèses de doctorat et de sujets de recherche, ce qui peut expliquer le peu d'articles dans ce domaine. Miras (2021) y voit le résultat d'un cercle vicieux : moins il y a d'enseignant·e·s-chercheur·e·s recruté·e·s dans le domaine de la prononciation, moins il y a de formation à et par la recherche et moins il y a de doctorant.e.s choisissant un sujet en didactique de la prononciation.

3.7 Changer de paradigme pour mieux former à l'enseignement de la prononciation en langues

Miras (2021) rejoint la position de Cantero (2019) quant à l'idée de passer d'une approche corrective à une approche médiative de la prononciation. Il propose un changement complet de paradigme. Il reprend pour cela la définition de la médiation proposée par Coste et Cavalli (2018) :

Posée comme toute intervention visant à réduire la distance entre deux (voire plus de deux) pôles qui se trouvent en tension l'un par rapport à l'autre [...] [l]a distance / tension à réduire peut relever de la méconnaissance du conflit, de l'incompréhension, de l'inadaptation d'une des parties aux requis de l'autre [...] (Coste et Cavalli, 2018, p. 9)

La modélisation d'une médiation de la prononciation proposée par Miras (2021) est caractérisée par le fait que :

[...] tout développement langagier (notamment phonologique) est stimulé par des besoins sociaux et il est rendu possible par des outils permettant un travail intrapsychique. Une médiation humaine est nécessaire pour créer un climat de confiance propice à un travail qui dépasse des unités purement linguistiques. (Miras, 2021, p. 125)

Pour mettre en œuvre cette médiation de la prononciation, plusieurs propositions sont faites :

- la prise en compte d'un travail autour du rapport à la voix, aux émotions et à l'identité lors de l'apprentissage d'une nouvelle langue ;
- un positionnement en faveur d'un fonctionnement translangagier (*translanguaging*) postulant que « les locuteurs plurilingues ont des pratiques discursives complexes qui intègrent l'ensemble du répertoire langagier de l'individu en transcendant la pure alternance codique et les relations fortes entre une langue et une culture. » (ibid, p. 126) ;
- une approche par la réalisation de tâches sociales et de tâches d'entraînement, avec une focalisation sur les tâches sociales car elles créent des besoins d'apprentissage. La tâche finale est réaliste socialement et la validation de la réalisation de la tâche est faite par des membres externes pour justement assurer une valeur sociale (Miras et Narcy-Combes, 2014). Les tâches d'entraînement doivent être au service de la réalisation de la tâche sociale afin de limiter l'effet de désintérêt causé par les exercices de systématisation ;
- dans le cadre d'une démarche réflexive, il s'agit également de confronter les apprenant·e·s à une diversité des prononciations dans une même langue afin de les amener à porter un regard critique sur le rapport à la norme ;
- une évaluation co-portée par l'enseignant·e, les apprenant·e·s et des évaluateur·rice·s extérieur·e·s avec au départ, une construction des biographies langagières des apprenant·e·s (Berlou, 2022), un recueil de leurs représentations initiales autour de la prononciation en L2, les objectifs que l'apprenant·e souhaite se fixer dans ce domaine (acquérir la prononciation d'un·e natif·ve ou bien viser l'intelligibilité ?). Le recours à des évaluations négociées avec au moins trois évaluateur·rice·s à partir de dispositifs numériques d'enregistrements des productions permet d'objectiver davantage l'évaluation des apprentissages ;
- une révision terminologique pour sortir du paradigme correctif de la prononciation. Le tableau ci-dessous rassemble les propositions de reformulations par (Miras, 2021, p. 118) :

Terme usuel	Terme proposé dans la nouvelle modélisation
Acquisition / apprentissage des langues	Développement langagier
Surdité / crible phonologique	Activations phonologiques (croisées)
Langue maternelle	Langue initiale

Locuteur natif de la langue	Locuteur d'une langue initiale
Locuteur non natif de la langue	Locuteur d'une langue additionnelle
Phonétique corrective	Médiation de la prononciation
Motivation	Investissement, intérêt, but
Faute / erreur	Production non conforme à une norme
Correction	Retour, révision, étayage
Accent étranger	Ensemble stabilisé de productions non conformes à une norme
Fossilisation	Attracteur (fixe)

Tableau 3-5 : Nouvelle terminologie proposée dans le cadre du changement de paradigme de la correction à une médiation de la prononciation (Miras, 2021, p. 118)

Cette nouvelle terminologie reprend notamment le terme *langue initiale* proposé par le Douglas Fir Group (2016) et celui de *langue additionnelle* dont Hammarberg (2014) est à l'origine. Néanmoins, le choix de ce second terme nous questionne. En effet, en se situant dans une approche médiative de la prononciation et un fonctionnement translangagier postulant que les individus peuvent intégrer l'ensemble de leur répertoire langagier dans des pratiques discursives complexes, Miras (2021) semble se situer dans une approche compréhensive d'éducation aux langues et aux cultures (Behra et Macaire, 2018 et 2021). Cette approche vise à sortir du paradigme de l'approche cumulative des langues dans lequel les langues s'additionnent (L1, L2, L3, ...) et sont trop souvent perçues comme des entités qui n'interagissent pas entre elles. Or, le choix du terme de *langue additionnelle* semble se situer en contradiction avec l'approche compréhensive d'éducation aux langues et aux cultures.

Nous faisons donc le choix de nous inscrire à la fois dans une approche compréhensive d'éducation aux langues et aux cultures (Behra et Macaire, 2018) et dans une approche médiative de la prononciation. Comme nous l'avons expliqué dans l'introduction, nous ne retenons pas le terme de *langue additionnelle*. Nous proposons le terme générique de *langues*. Nous utilisons, lorsque cela est nécessaire, l'expression *langues autres que la langue initiale*. Par souci de simplification, le terme L2 permet de désigner toutes les langues autres que la langue initiale présentes dans le répertoire langagier d'un individu, même si le terme ne nous satisfait pas totalement.

3.8 LA PRONONCIATION DANS L'ENSEIGNEMENT ET L'APPRENTISSAGE DES LANGUES À L'ÉCOLE PRIMAIRE : SYNTHÈSE DU CHAPITRE 3

Dans ce chapitre, nous avons pu montrer que la prononciation est souvent présentée comme le « *parent pauvre* » de la didactique des langues. Usó Viciado (2008, p. 105) la qualifie même de « *Cendrillon de l'enseignement communicatif des langues étrangères* »³⁸.

Nous avons pu relever pour la France et plus spécifiquement pour le premier degré deux facteurs qui expliquent que cet objet ne soit pas enseigné en classe. D'une part, le manque de formation à l'enseignement de la prononciation dans les discours des enseignant·e·s, d'autre part les représentations présentes chez nombre d'entre eux·elles, quel que soit le niveau d'enseignement, qui expriment un sentiment d'illégitimité pour enseigner la prononciation : selon eux·elles, il faut être soit un·e expert·e en phonétique soit natif·ve de la langue enseignée.

À travers cette rétrospective historique, nous avons pu montrer que l'importance accordée à la prononciation a évolué de manière discontinue. Dans la méthode traditionnelle grammaire-traduction, la prononciation n'est pas prise en compte, alors qu'elle occupe une place importante dans la méthode directe. C'est dans les méthodes structuro-globales audio-visuelles qu'elle connaît son plus grand essor. L'avènement de l'approche communicative puis de l'approche actionnelle réduit considérablement la place de la prononciation dans l'enseignement des langues. L'enseignement de la prononciation est considéré comme héritier du behaviorisme et des exercices systématiques, en opposition avec les principes posés par l'approche communicative-actionnelle (oser prendre la parole, avoir le droit à l'erreur, mettre en avant l'intelligibilité, ...).

Une analyse plus fine des programmes français pour l'école primaire a permis de mettre en exergue le fait que l'importance accordée à la prononciation était variable en fonction des langues, l'anglais étant celle pour laquelle la dimension corrective est la plus représentée. Miras (2021) invite à une « réconciliation » de la didactique de la prononciation avec les approches communicative-actionnelle en proposant un changement de paradigme vers une approche médiative de la prononciation. Cette dernière prend notamment en compte les représentations des apprenant·e·s, l'expression des émotions, un travail autour de la voix et de la place du corps. Ces différents éléments sont également à mettre en relation avec l'autre objet de formation que nous mobilisons dans le cadre de notre recherche et que nous présentons dans le chapitre suivant : le *drama*.

³⁸ la « *cenicienta* » de la enseñanza comunicativa de las lenguas extranjeras

4 CHAPITRE 4. *DRAMA* ET ENSEIGNEMENT DES LANGUES À L'ÉCOLE PRIMAIRE

Abstrait :

Dans ce chapitre, un premier éclairage terminologique permet de mettre en lumière, tout du moins en France, la tension qui existe entre un « théâtre-objet d'enseignement et d'éducation » et une instrumentalisation du théâtre au service des disciplines enseignées à l'école et plus spécifiquement de l'enseignement des langues. Après un bref historique, nous proposons une mise en perspective historique du *drama* dans l'enseignement en Grande-Bretagne, en Allemagne puis en France afin de mettre en exergue la grande diversité de ces approches mais aussi les écarts culturels et idéologiques, depuis le début du 20^e siècle, qui ont eu pour conséquence une implantation bien différente dans les écoles entre ces trois pays, du *Play Way* de Finlay-Johnson et Cook en Grande-Bretagne au début du 20^e siècle aux approches performatives actuelles. En France, nous nous intéressons tout particulièrement aux approches développées par Aden puis Eschenauer, qui proposent de croiser les approches performatives dans une pédagogie de l'enaction, de l'esthétique, de l'empathie, du *translangager* et de la *translangageance*. La rétrospective sur la place du *drama* dans les prescriptions institutionnelles met en lumière le fait que les différentes méthodologies qui se sont succédé n'ont pas laissé de place à l'expression du corps, des gestes et des émotions dans l'enseignement des langues.

Mots clés : drama, translangageance, enaction, empathie, esthétique

4.1 *Drama* ou théâtre ? De quoi parle-t-on ?

En ce qui concerne l'enseignement des langues à l'école, Aden propose la définition suivante du *drama* : « En didactique des langues, le *drama* [...] renvoie à l'expression du corps et à la mise en acte de situations fictives que les comédiens utilisent pour s'entraîner et développer leur jeu d'acteur » (Aden, 2015, p. 426).

D'un point de vue étymologique, le mot *drama* a un sens différent du mot *théâtre*. En effet, le *drama* vient du grec *drāō* qui signifie « faire, agir, accomplir », alors que le mot *théâtre*, lui, vient du latin *theatrum*, du grec ancien *θέατρον*, *théatron*, le « lieu où on regarde » et du verbe grec *theaomai* qui signifie « regarder, contempler ». Le théâtre, par son étymologie, se focalise sur le produit final, il implique une représentation devant un public, la présence de spectateurs, et donc de nombreuses répétitions pour aboutir à cette représentation. Le *drama*, en revanche, se concentre davantage sur le processus, à savoir le travail d'échauffement, d'entraînement au jeu d'acteur·rice, sans que cela n'aboutisse nécessairement à une représentation. Pour autant, les activités de *drama* peuvent être jouées devant un public constitué

d'une partie des acteur·rice·s qui devient alors spectateur·rice·s. Ainsi, il est possible de faire du *drama* sans pour autant faire du théâtre. En revanche, on ne peut pas faire de théâtre sans faire de *drama* (Aden et Lovelace, 2004).

Besson (2005) distingue bien jeu dramatique et enseignement artistique du théâtre. Le jeu dramatique est avant tout une pédagogie qui privilégie la formation à la création artistique. L'enseignement artistique du théâtre implique en revanche, selon lui, un apprentissage de son histoire et une compréhension des enjeux, une étude des textes associée à une pratique effective sans qu'il y ait pour autant d'objectif de représentation.

Meirieu (2004), de son côté, défend le principe du théâtre en éducation centré sur la formation de la personne sans finalité de production parce qu'il permet d'inclure et de faire progresser tous les élèves quelles que soient leurs difficultés. Le théâtre centré sur la représentation finale vise en effet très souvent à imiter le travail des comédien·ne·s professionnel·le·s et a pour conséquence de créer une division du travail et de renforcer les inégalités entre les élèves. Les plus performant·e·s peuvent ainsi espérer obtenir les rôles les plus importants sur scène et les élèves les plus en difficulté héritent de la réalisation des décors à peindre ou de la vérification des branchements pour l'éclairage.

Dans les pays germanophones, Fasching (2017) différencie la *Dramapädagogik*, pédagogie du drame, de la *Theaterpädagogik*, pédagogie du théâtre.

Dans le monde anglophone, le terme anglais *drama* recouvre toutes les formes de théâtre. Il se trouve d'ailleurs que les deux mots en anglais *theatre* et *drama* en éducation sont souvent interchangeables au Royaume-Uni, très probablement car ils sont utilisés depuis plusieurs décennies déjà dans le système éducatif anglais. Néanmoins, même si le terme *drama* est le plus courant dans la recherche anglo-saxonne sur l'enseignement des langues, d'autres termes sont également utilisés comme les arts du théâtre - *theatre arts* – (Smith, 1984, cité par Babayants, 2011), la performance langagière incarnée – *embodied language performance* (Haught et McGafferty, 2008, cité par Babayants, 2011). Babayants (2011) préfère, lui, avoir recours à l'expression *acting technique* (technique de jeu d'acteur) du fait de la polysémie du mot *drama*, ce qui lui permet de ne pas prendre en compte d'autres tâches liées au théâtre : l'écriture de la pièce, la réalisation des costumes, le maquillage, etc. (Babayants, 2011).

Quelle que soit la langue, il existe bel et bien une multitude de mots et expressions pour désigner le théâtre dans l'enseignement et l'éducation, qui reflètent très souvent une représentation différente du théâtre à l'école. Entre un théâtre-objet d'enseignement impliquant une éducation au théâtre dans sa dimension artistique et un théâtre-outil d'enseignement s'appuyant sur les techniques théâtrales pour développer des compétences transversales (attitudes, savoir-être) et des connaissances dans différentes disciplines enseignées à l'école, la tension est

particulièrement perceptible en France. Aden (2015) montre que, en éducation, c'est bien l'éducation au théâtre au sens de lieu où on regarde qui l'a emporté sur le théâtre :

Attachée à la primauté de l'esthétique et du culturel, l'éducation nationale a développé un modèle bien différent hérité en partie de 'l'exception culturelle française' qui prône l'accès à une 'culture cultivée' pour tous, dans des formes esthétiques parfois difficiles d'accès, ce qui l'amène à privilégier l'éducation au théâtre plutôt que le théâtre en éducation. (Aden, 2015, p. 426)

Afin de mieux comprendre les raisons de ces tensions, en particulier en France, et comment le *drama* a été introduit à l'école et plus particulièrement dans l'enseignement des langues, il nous semble important de poser quelques repères historiques.

4.2 Bref historique de la place du *drama* dans l'enseignement des langues

De l'Antiquité à la fin du 19^e siècle

Pour Coggin (1956), l'utilisation du théâtre dans l'éducation des enfants remonte à l'Antiquité grecque, avec Platon (427-347 av. J.-C.) qui pensait déjà que les enfants devaient apprendre de manière ludique et pouvoir s'épanouir en ayant le moins de contraintes possible. Selon Meirieu (2004), Platon était au contraire opposé à l'utilisation du théâtre en éducation, tout du moins dans sa dimension artistique et considérait le théâtre comme « le lieu de la séduction » alors que l'éducation devait être le lieu de « l'apprentissage de la résistance à la séduction » (Meirieu, 2004, p. 1). Ces regards contradictoires sur la position de Platon reflètent à nouveau les conceptions différentes de ce que recouvre le théâtre, telles que nous avons pu les évoquer plus haut.

Au début du Moyen-Âge, le système monastique se développe et les grands monastères bénédictins deviennent des lieux d'érudition dans lesquels le théâtre trouve sa place. Selon Coggin (1956), Le pape Grégoire le Grand est à l'origine de plusieurs innovations qui ont grandement contribué au développement de l'art dramatique et ce pour trois raisons :

- la codification des chants grégoriens avec des gestes ritualisés pendant les messes ;
- l'adaptation des temples et rituels païens à l'usage chrétien ;
- pour les analphabètes, le remplacement de l'écriture par la peinture.

Ces grandes orientations marquent le début du drame liturgique. Dans toute l'Église d'Occident, l'art devient ainsi un moyen pour instruire le peuple.

Les activités liées au théâtre se développent au cours de la Renaissance sous l'influence des idéaux humanistes (Coggin, 1956). Heathcote et Bolton (1998, cité par Aden, 2015) soulignent que le calvinisme est la cause principale de la disparition

du théâtre dans les écoles en Allemagne et en Grande-Bretagne. Coggin (1956) montre néanmoins comment l'exposition aux jeux et aux spectacles de marionnettes ont conduit Goethe à créer ses propres spectacles de marionnettes, avant de jouer dans des pièces de théâtre et d'écrire lui-même des pièces de théâtre. L'auteur rappelle également que le père de Goethe était opposé au théâtre jusqu'au jour où il se rendit compte que le théâtre permettait à son fils d'apprendre le français plus rapidement que n'importe quel précepteur. Ce constat a également été partagé par de nombreux·ses professeur·e·s de langue dans les écoles britanniques à partir de 1850.

La seconde moitié du 19^e siècle montre de plus en plus les limites de la méthode grammaire-traduction pour enseigner les langues vivantes ; celles-ci conduisent plusieurs spécialistes des langues à réfléchir à d'autres méthodes pour enseigner les langues.

Nous proposons, dans la partie qui suit, une présentation successive de l'introduction du *drama* en Grande-Bretagne, en Allemagne et en France. Cette introduction a donné lieu à trois évolutions différentes nous permettant de mieux comprendre la place du *drama* dans l'enseignement et plus précisément dans l'enseignement des langues aujourd'hui.

4.2.1 L'introduction du drama dans les écoles en Grande-Bretagne

4.2.1.1. De Harriet Finlay-Johnson, pionnière du drama en Grande-Bretagne, à Henry Caldwell Cook et le Play Way

Gavin Bolton (1998), dans son livre *Acting in classroom drama: a critical analysis*, présente entre autres les grandes figures du *drama* en éducation en Grande-Bretagne. Il considère notamment Harriet Finlay-Johnson comme la pionnière de cette approche de l'enseignement. Elle publie en 1911 son ouvrage *The Dramatic Method of Teaching*, dans lequel elle explique comment les élèves étaient encouragé·e·s à créer leurs propres pièces. Elle propose trois stratégies pour supprimer la production finale devant un public : transformer les élèves en foule ou en régisseur·e·s, en spectateur·rice·s critiques prenant des notes, ou encore en co-créateur·rice·s et metteur·e·s en scène. Henry Caldwell Cook s'appuie sur le travail de Harriet Finlay-Johnson et publie en 1917 son livre *The play way, an essay in educational method*. Bolton (1998) identifie dans le concept *Play Way* développé par Cook quatre caractéristiques qu'il développe : *action, liberté, individualité et autonomie*³⁹ (Bolton, 1998, p. 28). Même si le travail de Cook est davantage orienté vers la mise

³⁹ Action, freedom, individuality, self-government

en scène de pièces de théâtre, Finlay-Johnson et lui peuvent être considérés comme les premiers à insister sur le processus et non sur le produit fini. L'utilisation du *drama* dans les méthodes d'enseignement se développe à la fin des années 1920-1930 en Grande-Bretagne.

Dès 1919, le rapport ministériel sur l'enseignement de l'anglais en Angleterre est un plaidoyer pour la pratique théâtrale à l'école, qu'elle soit lue, jouée ou écrite. Mortier (1997), relève les plus-values soulignées par ce rapport :

- qu'elle soit improvisée ou qu'elle fasse l'objet d'une représentation à partir d'un texte, la pratique théâtrale est considérée comme une aventure « joyeuse et instructive » (*The Teaching of English in England*, 1919, p. 316, cité par Mortier, 1997, p. 137) ;
- elle permet d'apprendre « à bien parler, se déplacer avec aisance, juger des caractères, exprimer l'émotion avec justesse, être communicatif tout en restant mesuré, être inventif et maître de soi. » (*The Teaching of English in England*, 1919, p. 316, cité par Mortier, 1997, p. 137) ;
- elle est enfin reconnue comme une activité adaptée pour les élèves en difficulté et permet pour ces élèves « prétendument inaptes à l'étude de révéler des capacités jusque-là insoupçonnées et de reprendre confiance en eux-mêmes et en leurs possibilités. » (*The Teaching of English in England*, 1919, p. 316, cité par Mortier, 1997, p. 137).

La modernité des arguments valorisant ainsi la communication, l'expression des émotions, les déplacements comme levier pour la prise en compte de la diversité des élèves mérite d'être soulignée.

4.2.1.2. Du Child drama de Peter Slade au creative drama de Brian Way : vers un développement individuel des élèves

Dans les trois décennies qui suivent, les différentes orientations de la pratique de l'art dramatique conduisent à l'apparition d'autres approches qui deviennent concurrentes (Schewe, 1993). Il y avait d'un côté les promoteur·e·s du *Speech and Drama* qui était une matière scolaire au début des années 1950 en Grande-Bretagne et comprenait des exercices de parole et de jeu d'acteur, une pratique du mime et de la gestuelle. De l'autre côté se trouvent les partisan·e·s du *Child Drama* qui se réfèrent à la philosophie de Peter Slade. Fondée sur la psychologie du développement, sa conviction est que chaque enfant porte en lui un drame enfantin [ainsi qu'un art enfantin] qui a besoin de s'exprimer (Bolton, 1998). Slade souhaite exploiter cette capacité de jeu libre (*dramatic playing*) chez l'enfant en l'introduisant dans la salle de classe. Ce modèle devient la base théorique de la matière scolaire *Drama* en Grande-Bretagne, considérant que l'approche *Speech and Drama* était

finalement trop artificielle et non adaptée au développement de l'enfant (Fasching, 2017). Bolton (1984, cité par Schewe, 1993), porte néanmoins un regard très critique sur l'efficacité de cette approche du *Child Drama* : "The activity of Child Drama appeared to be without content and without form and the drama lesson without structure apart a loose sequence of relaxing and releasing activity followed by unfettered dramatic playing"⁴⁰ (Bolton, 1984, p. 35, cité par Schewe, 1993, p. 79).

Brian Way qui était un ami proche de Peter Slade (il édita d'ailleurs son livre *Child Drama* en 1954) prend finalement ses distances avec l'approche du *Child Drama* en renforçant la distinction entre le *drama* et le *theatre* au profit du développement de la personne. Il défend l'idée d'un *creative drama* qui s'appuie sur une approche à la fois humaniste et psychologique. Comme Slade, Way recherche avant tout l'expérience des participant·e·s et non la production devant un public. La base de sa position philosophique correspond au diagramme circulaire au début de son livre *Development through Drama* (Way, 1967, cité par Schewe, 1993). Tout en proposant une approche holistique de la personne, il développe un modèle en sept facettes : la concentration, les sens, l'imagination, la conscience du corps, la parole, les émotions et l'intellect.⁴¹ (Way, 1967, cité par Schewe, 1993, p. 80). Là où Slade préconisait un jeu libre, Way propose au contraire une grande variété de formes d'exercices (jeux d'interaction, exercices de relaxation, échauffements (*warm-ups*), exercices de sensibilisation, etc.). Ce modèle d'éducation centrée sur l'enfant, avec ses nombreux exercices, a rendu son approche accessible à de nombreux enseignant·e·s en Grande-Bretagne. Bolton (1998) regrette néanmoins la disparition de la dimension artistique du théâtre, du jeu d'acteur·rice au profit d'une pratique centrée sur des compétences de développement social et personnel :

In most of Way's exercises, 'Acting' is reduced to reacting mimetically. He has virtually taken the word 'acting' out of the educationist's vocabulary, so that teachers are left with the impression that whatever goes in the classroom in the name of drama has nothing to do with what people do in a theatre.⁴² (Bolton, 1998, p. 165).

⁴⁰ « L'activité du théâtre pour enfants semble être sans contenu et sans forme et la leçon de théâtre sans structure, à part une vague séquence d'activité de relaxation et de relâchement suivie d'un jeu dramatique sans entrave. »

⁴¹ Concentration, the senses, imagination, physical self, speech, emotion and intellect

⁴² Traduction : « Dans la plupart des exercices de Way, le "jeu" se réduit à une réaction mimétique. Il a pratiquement supprimé le mot "jeu" du vocabulaire des pédagogues, de sorte que les enseignants ont l'impression que tout ce qui se passe en classe au nom du théâtre n'a rien à voir avec ce que les gens font dans une salle de spectacle. »

4.2.1.3. *Le Drama in Education et le Mantle of the expert de Dorothy Heathcote : vers un renouveau de l'approche du drama à l'école*

Dans les années 1970, Heathcote est considérée comme l'une des plus grandes innovatrices pédagogiques du 20^e siècle dans le champ du *drama* en éducation (Allern, 2008). Comme chez Slade et Way, l'expérience de l'apprenant·e est plus importante que la représentation devant un public. Néanmoins, leur argumentation fondée sur la psychologie du développement et une approche humaniste ignore les dimensions créatives, cognitives, émotionnelles, sociales, esthétiques et sensorimotrices inhérentes à la forme artistique théâtrale du *drama* (Schewe, 1993). Pour Heathcote, l'action dramatique consiste à exploiter la capacité naturelle de l'imaginaire et à créer du sens. Bolton (1998, p. 177) cite David Davis au sujet de l'intégration du *drama* en contexte scolaire :

She (Heathcote) sees drama as the means of rooting all the school curriculum back in a human context where it sprang from, so that knowledge is not an abstract, isolated subject-based discipline, but is based in human action, interaction, commitment and responsibility.⁴³

Selon Bolton (1998), Heathcote considère l'art dramatique comme le fondement même de la connaissance humaine, ce qui nécessite une nouvelle approche des programmes scolaires. Heathcote caractérise cette nouvelle forme du *drama*, le *Drama in Education*, ainsi :

anything which involves persons in active role taking situations in which attitudes, not characters, are the chief concern, lived at life-rate (i.e. discovery at this moment, not memory based), and obeying the natural laws of the medium

1. "a willing suspension of disbelief"
2. agreement to pretence
3. employing all past experiences available to the group at the present moment and any conjecture of the imagination they are capable of, in an attempt to create a living, moving picture of life, which aims at surprise and discovery for the participants rather than for the onlooker. (Heathcote, citée par Heston, 1993, p. 49).⁴⁴

⁴³ Traduction : « Elle (Heathcote) considère le théâtre comme le moyen d'enraciner tout le programme scolaire dans un contexte humain d'où il est issu, de sorte que la connaissance ne soit pas une discipline abstraite et isolée basée sur une matière, mais qu'elle soit fondée sur l'action, l'interaction, l'engagement et la responsabilité de l'être humain. »

⁴⁴ Traduction : « tout ce qui implique des personnes jouant un rôle actif dans des situations dans lesquelles les attitudes, et non les personnages, sont la principale préoccupation, vécues au rythme de la vie (c'est-à-dire la découverte à ce moment précis, non basée sur la mémoire) et obéissant aux lois naturelles du médium

1. "une suspension volontaire de l'incrédulité"
2. accord pour faire semblant
3. utiliser toutes les expériences passées dont dispose le groupe au moment présent et toute conjecture de l'imagination dont il est capable, dans une tentative de créer une image vivante et animée de la vie, qui vise la surprise et la découverte pour les participants plutôt que pour le spectateur. »

Une autre des particularités de l'approche de Heathcote par rapport à ses prédécesseur·e·s est l'utilisation du '*Teacher-in-Role*'. Dans ses séances de *drama*, Heathcote joue presque toujours elle-même un rôle. Elle dit à ce sujet :

I am constantly amazed by the miracle of how thinking about a dramatic idea can in an instant become that of carrying it into action. There is a world of difference between someone in class saying, 'Well, they would take all their belongings with them' and saying, 'Let's pack up and leave'.⁴⁵ (Heathcote, cité par Bolton, 1998, p. 182)

En disant '*Lets pack up and leave*', l'enseignant·e ne fait pas seulement entrer les élèves dans l'imaginaire, il est dans l'imaginaire. C'est probablement là que réside la plus grande différence avec Slade et Way. Alors que chez ses deux prédécesseur·e·s, chaque enfant devait trouver son espace de jeu, Heathcote propose une entrée collective dans l'imaginaire, avec l'enseignant·e. L'espace joue également un rôle important. Très souvent, les élèves sont assis en demi-cercle avec l'enseignant·e, parfois blotti·e·s les un·e·s contre les autres, créant ainsi un sentiment de sécurité de l'ensemble du groupe, prêt à entrer dans ce nouvel espace-temps fictif.

Pour Bolton (1998), c'est probablement la stratégie majeure de ce que Heathcote appelle '*Living through Drama*' car sans cette caractéristique de l'enseignant·e qui joue lui·elle-même un rôle, l'activité des élèves s'apparenterait alors à un simple jeu d'enfant. La dynamique du *drama* est générée par des motivations collectives avec des problèmes à résoudre ensemble.

Pour Heathcote, comme cela était le cas également pour Harriet Finlay-Johnson, le *drama* doit être lié au programme, même si le point de départ de la fiction est rarement celui de la matière étudiée. Elle propose par exemple aux élèves, pour aborder le sujet du Watergate, une situation de gestion d'un musée de cire :

We, the museum curators, will need to give the wax-model makers instructions for the tableaux. Can we temporarily use our physical selves (shuffling ourselves around like chessmen) to 'stand in' for the models as a way of being absolutely certain what it is we want these models to teach the public? People have to understand that what went on at the time of the Watergate was very complex. And oh, yes, we must give instructions about the feelings the models will have to portray. We'll pin lines of dialogue-say between Mr. and Mrs. Nixon-on our shoulders, with their private thoughts, which they don't tell each other, underneath. The model makers should get the right idea from that.⁴⁶ (Heathcote and Bolton, 1995, p. 86)

⁴⁵ Traduction : Je suis constamment étonnée par le miracle de la transformation d'une idée dramatique en une idée concrète. Il y a un monde de différence entre quelqu'un en classe qui dit : "Eh bien, ils emporteraient toutes leurs affaires avec eux" et quelqu'un qui dit : "Faisons nos valises et partons".

⁴⁶ Traduction : Nous, les conservateurs de musée, devons donner aux fabricants de modèles en cire des instructions pour les tableaux. Pouvons-nous temporairement utiliser notre personne physique (en nous déplaçant comme des pièces d'échecs) pour "remplacer" les modèles afin d'être absolument certains de ce que nous voulons que ces modèles enseignent au public ? Les gens doivent comprendre que ce qui s'est passé à l'époque du Watergate était très complexe. Et oh, oui, nous devons donner des instructions sur les sentiments que les mannequins devront dépeindre. Nous épinglerons des lignes de dialogue - par exemple entre M. et Mme Nixon - sur nos épaules, avec leurs pensées privées, qu'ils ne se disent pas, en dessous. Les maquettistes devraient en tirer la bonne idée.

Elle développe alors une méthode qu'elle appelle '*Mantle of the Expert*'. Pour illustrer cette méthode, elle décrit dans le livre co-écrit avec Gavin Bolton *Drama for learning* (1995) une situation de classe au milieu des années 1970, également relatée par Bolton (1998). Elle menait un projet avec ses étudiant·e·s dans les classes d'une école sur le thème de la « Nativité » lorsqu'elle s'est retrouvée face à trois élèves jugé·e·s trop perturbateur·rice·s pour rester dans la classe. Heathcote choisit alors les « trois rois mages » comme élément particulier du projet, rôles qui sont attribués à ces trois élèves alors qu'elle-même prend le rôle de serviteur des rois mages afin de pouvoir les aider dans leur rôle d'improvisation. C'est là que réside la particularité du *drama* chez Heathcote. En donnant aux élèves un pouvoir d'expert·e·s sur un sujet spécifique, ce que Heathcote appelle '*busy authority*', elle leur demande d'assumer des rôles et compétences de spécialistes (journalistes, scientifiques d'un institut de recherche, personnes gérant un musée, etc.), de résoudre toute une série de problèmes, d'effectuer des recherches en amont de l'activité, etc.

Nous remarquons ainsi en Grande-Bretagne un développement important et une diversification des pratiques de l'enseignement dramatique à l'école. Schewe (1993) avance deux explications : la première tient aux nombreux changements dans les approches théoriques, la seconde est liée au système éducatif britannique décentralisé qui laisse une certaine autonomie aux directeur·rice·s d'école pour déterminer à la fois la place des activités de *drama* dans le programme scolaire de l'école et la forme sous laquelle le *drama* doit être pratiqué.

Néanmoins, il est important de souligner qu'aucune de ces approches mises en œuvre en Grande-Bretagne n'a concerné spécifiquement l'enseignement des langues. Les activités proposées par Heathcote, quelle que soit la discipline, étaient menées uniquement en anglais.

4.2.1.4. L'intégration du drama dans l'enseignement des langues en Grande-Bretagne à la fin des années 1970

Il faut pour cela attendre la fin des années 1970 avec l'ouvrage de Alan Maley et Alan Duff (1978), *Drama Techniques in Language Learning / A Resource Book of Communication Activities for Language Teachers*. Le *drama* permet de ne pas réduire l'enseignement des langues à une question uniquement d'ordre intellectuel (réception-production) mais de prendre en compte également le corps et les émotions :

Language is not purely an intellectual matter. Our minds are attached to our bodies, and our bodies to our minds. The intellect rarely functions without an element of emotion, yet it is so often just this element that is lacking in teaching material. [...] Drama attempts to

put back some of this forgotten emotional content into language - and to put the body back too. (Maley et Duff, 1978, p. 2) ⁴⁷

Comme pour le *Drama in Education*, les activités dramatiques proposées par Maley et Duff n'ont pas pour objectif de jouer une pièce devant un public, même si elles laissent la possibilité aux élèves de présenter leur scène au reste de la classe s'ils·elles le souhaitent : "The value of these activities lies 'not in what they lead up to but in what they are, in what they bring out right now'" ⁴⁸ (Maley et Duff, 1984, p. 6, cité par Davies, 1990, p. 87).

Selon Privas-Bréauté (2015 et 2016), Maley et Duff montrent, à travers les activités proposées dans cet ouvrage, que la pratique du théâtre facilite non seulement l'apprentissage des langues mais aussi, plus particulièrement, la prononciation : "Much of our feeling, especially in English, is conveyed through intonation, and it's important for students to associate the intonation pattern with the feeling that gives rise to it." ⁴⁹ (Maley et Duff, 1978, p. 6). ⁵⁰

Néanmoins, à la différence du *Drama in Education*, il s'agit davantage d'un ouvrage pratique à destination des enseignant·e·s, avec, certes, une introduction à la méthode mais un ancrage théorique faible (Schmidt, 2006). Schewe (1993) est également plus critique à l'égard de ces deux auteurs. L'ouvrage propose une liste détaillée d'exercices isolés rangés par niveau de difficulté pour lesquels l'enseignant·e est plutôt considéré comme un·e animateur·rice en retrait. Schewe (1993) reprend la définition des activités dramatiques proposée par Maley et Duff : „Erscheinungsformen und Äußerungen, die dem Schüler Gelegenheit bieten, den Inhalt einer Fremdsprache als individuelle Persönlichkeit kreativ mitzugestalten.“ ⁵¹ (Maley et Duff, cité par Schewe, 1993, p. 32). Pour Schewe (1993), cette

⁴⁷ Traduction : Le langage n'est pas une question purement intellectuelle. Notre esprit est lié à notre corps et notre corps à notre esprit. L'intellect fonctionne rarement sans un élément d'émotion, et pourtant c'est souvent cet élément qui fait défaut dans le matériel d'enseignement. [...] Le *drama* tente de réintroduire dans le langage une partie de ce contenu émotionnel oublié - et de réintroduire le corps également.

⁴⁸ Traduction : La valeur de ces activités réside "non pas dans ce à quoi elles conduisent, mais dans ce qu'elles sont, dans ce qu'elles font ressortir maintenant".

⁴⁹ Traduction : Une grande partie de nos sentiments, en particulier en anglais, est transmise par l'intonation, et il est important que les élèves associent le schéma intonatif au sentiment qui en est à l'origine.

⁵⁰ Ce sujet sera repris 38 ans plus tard par Eschenauer et Burgardt (2016) dans leur article „Bewegte Phonetik-Leiblichkeit der (Fremd-)sprachen, Plurilinguale Sprechakte mittels der theatralen Erfahrung trainieren“ (La phonétique en mouvement – Corporéité des langues étrangères – Entraîner la prise de parole dans plusieurs langues par l'expérience théâtrale). Les auteurs montrent notamment comment les pratiques théâtrales en langues permettent de faire de l'apprentissage de la prononciation (accentuation, intonation, prosodie) une connaissance incorporée (Voir 3.4.4.).

⁵¹ Des manifestations et expressions qui offrent à l'élève l'occasion de participer de manière créative au contenu d'une leçon de langue étrangère en tant que personnalité individuelle.

caractérisation est trop générale, imprécise et participe au flou conceptuel autour du *drama* dans l'enseignement des langues.

4.2.1.5. Une multiplication des publications en lien avec la place du corps, des gestes et des émotions dans l'enseignement et l'apprentissage des langues en Grande-Bretagne à partir des années 1980

À partir des années 1980, les publications en didactique des langues montrant un intérêt pour le domaine du *drama* se multiplient en Grande-Bretagne. Schewe (2007) cite notamment les travaux de Karbowska Hayes (1984), McRae (1985), Dougill (1987) et Butterfield (1989). Esselborn (1988, cité par Schewe, 2007) explique ce phénomène par l'arrivée de plusieurs méthodes alternatives donnant lieu à de nombreuses discussions. Dufeu (1996) présente, dans son ouvrage *Les approches non conventionnelles des langues étrangères*, sept approches avec leurs apports et leurs limites, dont certaines ont connu un certain succès à l'étranger mais n'ont pas eu d'écho en France. Ces approches trouvent leurs origines dans des disciplines très différentes les unes des autres : la méthode silencieuse (*Silent Way*) de Caleb Gattegno prend appui sur les mathématiques, la Suggestopédie de Georgi Lozanov, la Réaction Physique Totale (*Total Physical Response*) de James Asher et l'Apprentissage communautaire (*Community Language Learning*) de Charles Curran sur la psychologie, l'Approche naturelle (Natural Approach) de Tracy D. Terrel et Stephen D. Krashen dans la psycholinguistique et la Psychodramaturgie linguistique (PDL) de Bernard et Marie Dufeu et l'Approche relationnelle prennent appui sur le psychodrame, la dramaturgie, la psychologie sociale, les techniques de communication, de management et de créativité (Dufeu, 1996). Certaines de ces approches, comme par exemple la PDL ou l'Approche relationnelle, accordent également une place au corps, aux mouvements, aux émotions et à la créativité dans l'apprentissage des langues.

4.2.1.6. Le Process Drama au milieu des années 1990

O'Neill (2014) propose, au milieu des années 1990, une nouvelle forme de *drama* qu'elle appelle le *Process Drama*. Cette nouvelle approche reprend les grands principes posés par Heathcote dans le *Drama in Education*, notamment :

- la création d'un contexte fictif dans lequel les élèves assument un rôle et participent aux décisions ;
- l'expérience ne s'appuie pas sur un script ;
- l'ensemble du groupe est impliqué dans la même entreprise ;

- le public passif n'existe pas, seul·e·s les participant·e·s sont spectateur·rice·s ;
- l'enseignant·e joue également un rôle dans le contexte fictif.

Cette dernière caractéristique est déterminante pour O'Neill (2014) car elle est susceptible de modifier la dynamique de la classe et les relations entre professeur·e et élèves :

However, as well as these valuable functions, working INSIDE the drama in role enables the teacher to support the students in many more flexible ways. The willingness of the teacher to enter and build the fictional world with the students can profoundly alter the atmosphere, relationships and balance of power in the classroom. What Paulo Freire (1970) has described as a horizontal relationship among students is likely to develop.⁵² (O'Neill, 2014, p. 3-4).

Schmidt (2006) rappelle qu'au Royaume-Uni, le théâtre en tant que discipline, depuis son introduction dans les programmes, est enseigné en anglais, dans la langue nationale. Le théâtre est également utilisé dans une dimension transdisciplinaire sous le nom de *drama*, mais pas nécessairement au service de l'enseignement des langues.

Dès la première moitié du 20^e siècle, les plus-values du *drama* dans l'enseignement en Grande-Bretagne ont été identifiées. Sa pratique, encouragée par les ministères successifs, a pu s'installer dans les classes. Différentes approches ont ainsi pu se développer. Si en Angleterre la pratique du *drama* arrive plus tardivement dans l'enseignement des langues, c'est dans cette discipline qu'il va apparaître et se développer en Allemagne.

4.2.2 L'introduction du drama en Allemagne se fait par l'enseignement des langues

4.2.2.1. De François Gouin à l'arrivée de la Dramapädagogik à la fin des années 1980

En Allemagne, Schewe (1993) considère que le Français François Gouin est un des pionniers de la dramatisation du cours de langue, même s'il ne s'est pourtant jamais explicitement référé au théâtre. Son ouvrage *L'art d'enseigner et d'étudier les langues* (1897) n'a certes pas eu d'écho particulier en France, en revanche sa méthode eut un certain succès en Allemagne et au Royaume-Uni. Cette dernière consiste à

⁵² Traduction : Cependant, en plus de ces fonctions précieuses, le fait de travailler à l'INTÉRIEUR de la pièce en jouant un rôle permet à l'enseignant de soutenir les élèves de manière beaucoup plus souple. La volonté de l'enseignant d'entrer dans le monde fictif et de le construire avec les élèves peut profondément modifier l'atmosphère, les relations et l'équilibre des pouvoirs dans la classe. Ce que Paulo Freire (1970) a décrit comme une relation horizontale entre les élèves et les enseignants est susceptible de se développer.

exécuter des actions issues de jeux pour enfants. Ces actions deviennent ensuite de plus en plus complexes et sont accompagnées de langue. Sa méthode met ainsi en exergue le lien entre l'action corporelle et la production linguistique, dans un premier temps en langue initiale puis en L2 et c'est en cela qu'il peut être considéré comme un précurseur du *drama* mais aussi d'autres courants mettant l'accent sur la place du corps dans l'apprentissage des langues. Néanmoins, le schéma particulièrement rigide de la méthode des séries proposé par Gouin ne laisse aucune place à la créativité. Une autre limite est que sa méthode est entièrement basée sur la seule observation de son neveu. Le langage proposé dans sa méthode a donc une dimension plutôt descriptive (Germain, 1995). Max Walter, comme l'indique Schewe (2007), dans les années 1920, reprend certains aspects de la méthode proposée par Gouin tout en la faisant évoluer, considérant son utilisation exclusive comme réductrice et monotone. Il introduit alors la dramatisation de textes lus et la représentation de pièces de théâtre. Vers la fin des années 1920, l'apport des activités théâtrales pour l'enseignement des langues semble de plus en plus reconnu. Deux tendances semblent alors se dessiner (Schewe, 2007) : la première en appui sur la mise en scène et la représentation de pièces en un acte (Walter Domann et les '*One Act Plays*'), la seconde opposée à l'utilisation de pièces écrites et en faveur du développement du jeu d'improvisation (Georg Albrecht et Karl Mathes avec le '*Stegreifspiel*').

4.2.2.2. Dramapädagogik : entre théâtre et approches alternatives de l'enseignement des langues

Ce n'est qu'à la fin des années 80, sous l'influence du *Drama in Education* de Dorothy Heathcote et Gavin Bolton en Grande-Bretagne, qu'apparaît la *Dramapädagogik* dans les pays germanophones. Le concept apparaît pour la première fois dans la revue *Informationen Deutsch als Fremdsprache* 4/1988. Cela signifie qu'à la différence de la Grande-Bretagne où le *Drama in Education* a été mis en place sans être rattaché à une discipline scolaire en particulier, le terme de *Dramapädagogik* en Allemagne est surtout utilisé dans le débat autour de l'enseignement des langues, avec la publication en 1993 de la première thèse allemande sur l'enseignement des langues à partir des techniques de *drama*, celle de Manfred Schewe. Schewe (2007) explique cet intérêt accru de la didactique des langues pour le *drama* à la fois par la multiplication des publications sur le sujet dans le monde anglophone et par l'émergence d'approches alternatives pour l'enseignement des langues (*Total Physical Response* de James Asher (1986), la *suggestopédie* et la *community language learning* qui intègrent la place du corps, la détente, le sentiment de communauté). La publication de l'ouvrage de Schewe *Fremdsprache inszenieren* (1993) constitue, au

milieu des années 90, une référence pour l'enseignement des langues avec la pédagogie du *drama*.

Dans la pédagogie du *drama*, Schewe (1993) reprend la formule de Pestalozzi « apprendre avec la tête, le cœur et la main » et y ajoute *le pied* pour souligner entre autres que dans l'enseignement des langues étrangères par la pédagogie du *drama*, les déplacements du corps dans l'espace sont particulièrement encouragés. D'autre part, en résonance avec l'expression dans la pédagogie dramatique britannique 'to think on one's feet', il s'agit d'éliminer le contrôle de l'apprentissage uniquement par la tête au profit d'expériences corporelles spontanées.

4.2.2.3. Pédagogie du drama vs. pédagogie du théâtre : quelles différences ?

En 1963, un poste d'enseignant·e-chercheur·e à la Haute École pédagogique (Pädagogische Hochschule) de Berlin est créé pour le jeu éducatif (*Schulspiel*). Hans Wolfgang Nickel propose alors une formation des enseignant·e·s pour l'école primaire inspirée du théâtre avec du jeu scénique (*Darstellendes Spiel*) (Eschenauer, 2017). Dans les années 1970 se développe alors une autre approche du théâtre à l'école, la *Theaterpädagogik*, la pédagogie du théâtre. Selon Fasching (2017), il n'existe pas de définition unifiée, tellement les points de vue et les méthodes diffèrent. Entre enseignement professionnel de l'art dramatique, jeu théâtral dirigé par des amateur·e·s, travail dans différentes institutions dans le milieu social, formation pour adultes, jardin d'enfants jusqu'à une utilisation du *drama* sous une forme thérapeutique, les contextes d'utilisation sont nombreux.

La caractéristique commune à toutes ces formes est, selon Linsmeier (2009, p. 255, cité par Fasching, 2017, p. 18), la suivante : „Theaterpädagogik meint die Initiierung von theatralen Prozessen mit nicht bzw. (an Schauspielschulen in der Ausbildung befindlichen) noch nicht professionellen Spielern und Spielerinnen“.⁵³ En milieu scolaire plus particulièrement, Fasching (2017) identifie deux grandes orientations de la pédagogie du théâtre :

- la première est centrée sur l'accompagnement par des spécialistes à des représentations théâtrales. Soit du matériel pédagogique est créé et mis à disposition des enseignant·e·s, soit ces professionnel·le·s du théâtre interviennent directement dans les classes et proposent des activités mobilisant des méthodes de pédagogie théâtrale ;
- la seconde concerne un travail autour du jeu théâtral en classe avec des professionnel·le·s qui accompagnent les élèves dans la création d'une pièce de

⁵³ Traduction : La pédagogie du théâtre consiste à initier des processus théâtraux avec des acteurs et des actrices non professionnels ou (dans les écoles de théâtre en formation) pas encore professionnels.

théâtre qui est ensuite jouée devant un public d'autres élèves, d'enseignant·e·s et/ou de parents.

Selon Lille (2013, p.11, cité par Fasching, 2017, p. 19) :

[...] brauchen theaterpädagogische Formen nicht zwingend zur Aufführung und zu ‚Theater‘ führen. Nicht selten sind es spielerischen Methoden der Auseinandersetzung der Spielenden mit sich, ihrer Selbstwahrnehmung, ihres Auftretens oder der Kommunikation und Interaktion auf der Ebene des Miteinanders.⁵⁴

La position de Lille nous montre que les différences entre la *Theaterpädagogik* et la *Dramapädagogik* en milieu scolaire ne sont pas si évidentes. Plusieurs points de convergence peuvent en effet être identifiés :

- les approches retenues sont le plus souvent ludiques ;
- la représentation devant un public est possible mais pas indispensable ;
- toutes les deux favorisent le développement personnel de l'élève.

En revanche, les points ci-dessous permettent de distinguer la *Dramapädagogik* de la *Theaterpädagogik* (Fasching, 2017) :

- les méthodes et techniques théâtrales de la *Dramapädagogik* sont utilisées à des fins essentiellement pédagogiques, alors que la *Theaterpädagogik* a pour objectif principal de former et d'esthétiser les capacités d'expression des élèves par l'intermédiaire du théâtre ;
- l'objectif d'apprentissage dans la *Dramapädagogik* est davantage axé sur le contenu que sur la dimension artistique, alors que dans la *Theaterpädagogik*, c'est l'inverse ;
- le plus souvent, à l'issue d'un travail dans le cadre de la *Theaterpädagogik*, une représentation a lieu devant un public, ce qui est moins fréquent dans la *Dramapädagogik*. Et même si elle a lieu, les expériences vécues dans le processus d'apprentissage par le *drama* sont plus importantes que le produit final. Schewe (1993, p. 108) dit à ce sujet :

Im dramapädagogischen Unterricht nutzen Lehrer und Schüler bis zu dem Grade, der ihnen möglich ist, das methodische Know-How einer Dramatikerin, Regisseurin und Schauspielerin zur Inszenierung von Lernprozessen. Im Vordergrund steht dabei nicht — wie im Theater bzw. in theaterpädagogischen Projekten — die künstlerische Qualität einer Aufführung, sondern die pädagogische Qualität von Lernprozessen.⁵⁵

Ce qui nous semble important de retenir dans cette citation de Schewe, c'est que les deux approches ont recours à des méthodes, des outils communs mais quand

⁵⁴ Traduction : [...] les formes de pédagogie théâtrale ne doivent pas nécessairement conduire à la représentation et au 'théâtre'. Il n'est pas rare qu'il s'agisse de méthodes ludiques permettant aux joueurs de se confronter à eux-mêmes, à la perception qu'ils ont d'eux-mêmes, à leur apparence ou à la communication et à l'interaction au niveau de la cohabitation.

⁵⁵ Dans les cours de pédagogie du *drama*, les élèves et les enseignants utilisent, dans la mesure du possible, le savoir-faire méthodologique d'un dramaturge, d'un metteur en scène et d'un acteur pour mettre en scène des processus d'apprentissage. L'accent n'est pas mis sur la qualité artistique d'une représentation - comme au théâtre ou dans les projets de pédagogie théâtrale - mais sur la qualité pédagogique des processus d'apprentissage.

l'une priorise la dimension pédagogique et le processus d'apprentissage, l'autre s'intéresse davantage à la dimension artistique et au produit final.

En Allemagne, dans les années 1990, apparaissent de nouvelles propositions pédagogiques, notamment les approches performatives.

4.2.2.4. Du drama aux approches performatives dans l'enseignement des langues

Alors que dans des domaines comme le sport ou l'éducation par exemple, le terme de performance est souvent associé à celui de résultat, de score ou de bonne note, dans le domaine de l'art, il « évoque une action émergente en relation avec le public » (Eschenauer, 2017, p. 180). Au niveau étymologique, le terme *performance* est un terme ancien dont les significations n'ont cessé d'évoluer du fait des emprunts mutuels au français et à l'anglais. Le mot anglais *perform* viendrait du vieux français *parfournir* ou *parformer* et le français l'aurait repris ensuite en lui attribuant, selon les époques, une signification différente :

[...] à en croire le Dictionnaire Culturel de la Langue française : en 1869, par analogie avec le vocabulaire des turfistes, il signifie la « manière de développer un sujet, d'exécuter une œuvre en public », en 1953, il signifie le « résultat individuel dans l'accomplissement d'une tâche », en 1963, il s'oppose, dans le sillage de Chomsky, à la « compétence ». (Cassin, 2009)

Ce va-et-vient entre le français et l'anglais à différentes périodes a pour conséquence des significations différentes de ce terme en fonction des contextes. Dans le monde du sport, il est associé au record, à l'exploit. Dans le milieu technique, la performance correspond souvent au rendement d'une machine. En linguistique, dans la théorie de Chomsky, la compétence (système de règles intériorisé par l'individu) s'oppose à la performance (manifestation de la compétence), alors qu'en psychologie, la performance renvoie à l'idée de résultat, de comportements effectifs. Dans le milieu artistique, et plus particulièrement de l'art moderne, la performance correspond au terme anglais « happening » (événement) (Cassin, 2009). Ce qui caractérise la performance, c'est « la dimension du langage corporel, d'interpellation du public, par un acte visible, grandi, esthétisé pour l'atteindre émotionnellement » (Fischer-Lichte, 2012, citée par Eschenauer, 2017, p. 181).

Schewe (2013) qualifie cette évolution, dans le domaine esthétique, de l'objet artistique ou littéraire à la performance, de changement de paradigme. Si la pédagogie du *drama* (*Dramapädagogik*) a pu se faire une place au sein de la didactique des langues, aujourd'hui, une didactique performative des langues en appui sur la pédagogie du *drama* est en train de se mettre en place.

Avec l'associogramme ci-dessous, Schewe (2019) met en évidence à la fois les différents niveaux de signification du concept « performatif » et l'importance de

l'expérience esthétique dans un cours de langues mobilisant les approches performatives :

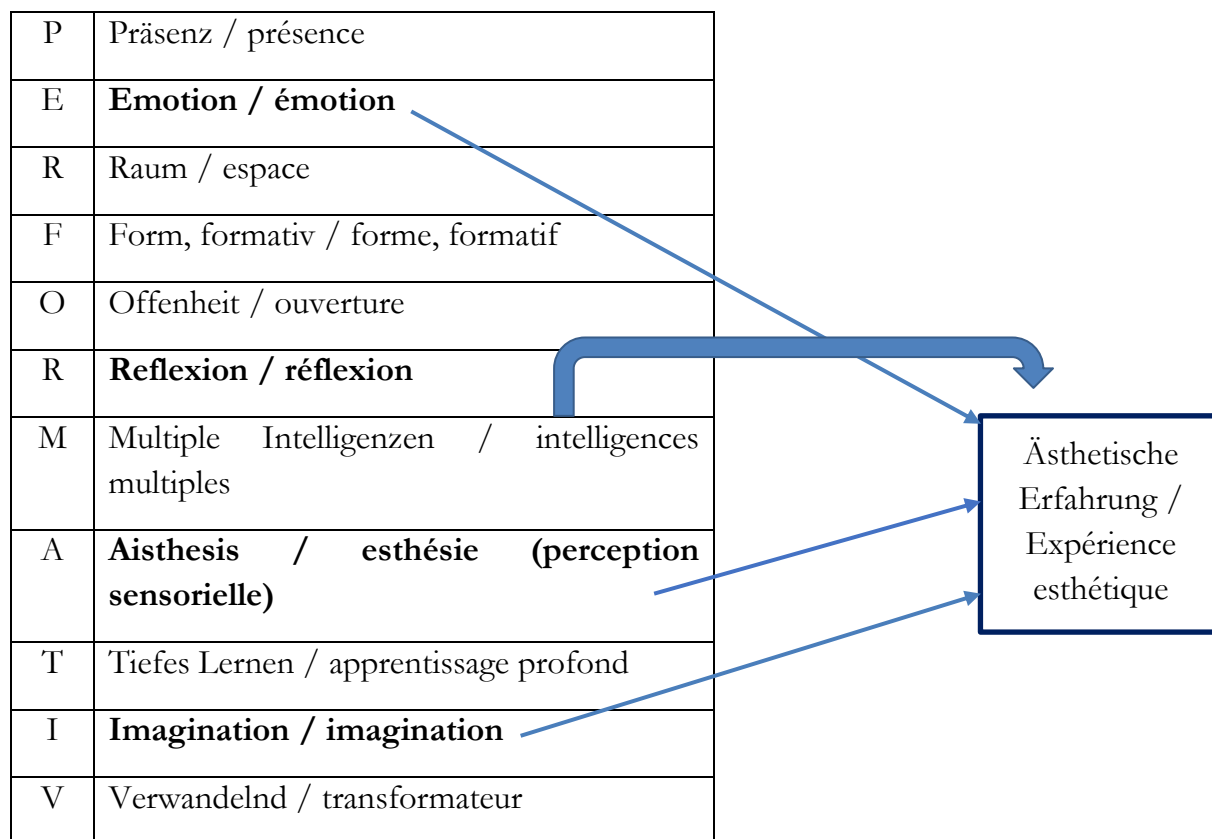


Figure 4-1 : Niveaux de signification du mot « performatif » - un associogramme (Schewe, 2019, p. 349) (notre traduction)

Selon Schewe (2019), l'enseignant·e doit occuper l'espace et attirer l'attention du public sur lui·elle, comme le fait un·e· acteur·rice sur scène. Quelle que soit l'activité performative, différentes émotions entrent en jeu. Les participant·e·s doivent pouvoir évoluer dans un espace permettant une liberté de mouvement. L'enseignant·e puise dans le répertoire des formes d'arts performatifs (le théâtre, la danse, la musique, le cinéma, l'opéra, etc.). Il·Elle doit faire preuve d'ouverture, cela signifie notamment que son cours ne soit pas préparé dans les moindres détails mais qu'il dépende au contraire de la dynamique et de la créativité des participant·e·s. Le cours performatif implique un retour réflexif sur ce qui a été vécu et appris. Il ne se réduit pas à la mobilisation de compétences linguistiques. En faisant appel à leurs intelligences multiples et en activant le plus de sens possible, les apprenant·e·s ont ainsi plus de chances d'apprendre en profondeur et de manière significative. L'imagination permet aux apprenant·e·s de dépasser les limites étroites du vécu quotidien et de faire des expériences qui peuvent avoir un effet transformateur dans l'espace protégé de la fiction. Ces expériences esthétiques résultent de l'interaction entre l'émotion, l'imagination et la perception sensorielle. La réflexion est toujours présente.

En guise de synthèse, Schewe (2019) propose la modélisation d'une didactique performative des langues que nous reproduisons dans une version traduite en français (notre traduction) :

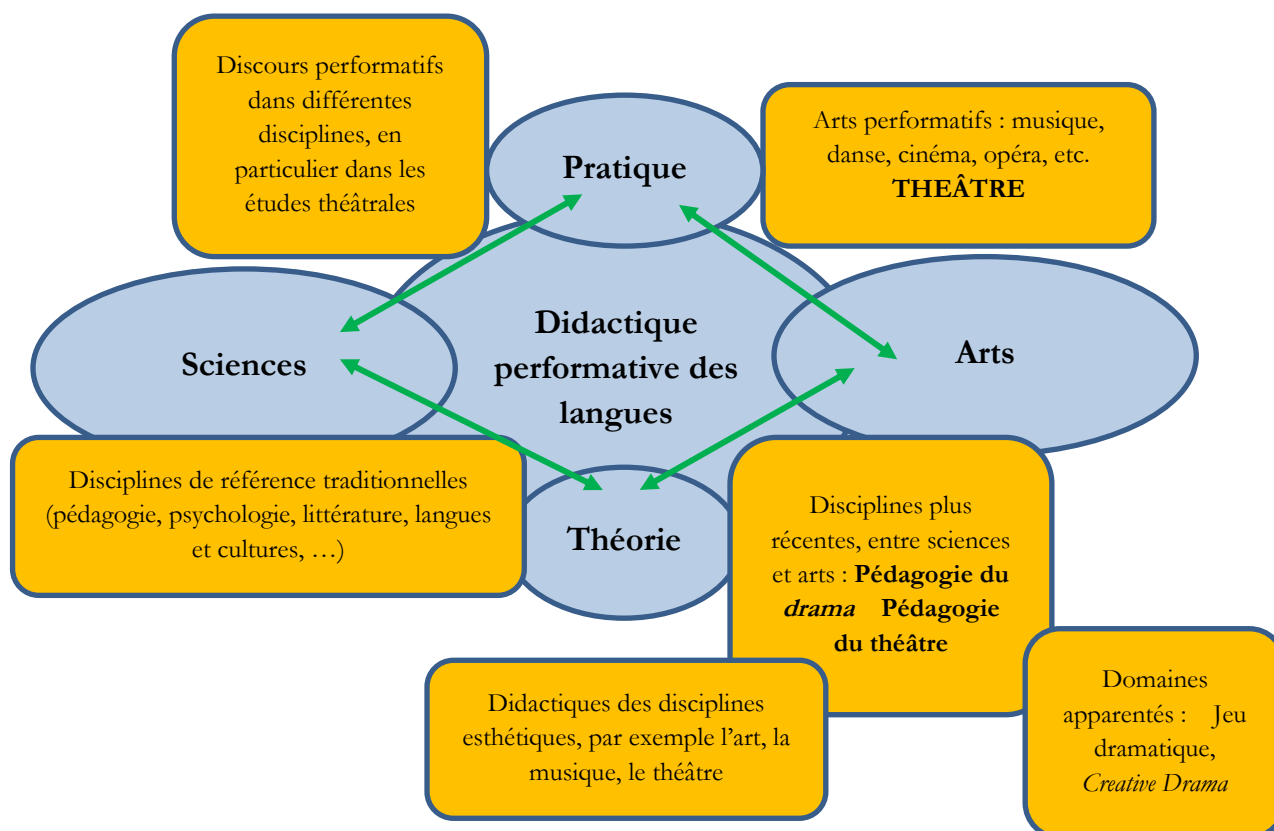


Figure 4-2 : Modélisation d'une didactique performative des langues (Schewe, 2019, p. 351)

Dans la continuité du travail de Schewe, Sting (2012) se situe dans le champ des sciences de l'éducation et défend une approche des pratiques performatives dans une pédagogie transdisciplinaire. Il identifie trois origines à ce « tournant performatif », une différente pour chaque mot, *performatif*, *performance* et *performativité* :

- le mot *performatif* renvoie à la théorie des actes de langage d'Austin (1955), qui considère que la parole est un énoncé performatif et que la fonction principale du langage est d'agir sur le monde (Eschenauer, 2017). Or, cette parole-action concerne les discours du quotidien, non fictionnels. Pour Austin, le performatif exclut la fiction du théâtre :

Une énonciation performative sera creuse ou vide d'une façon particulière si, par exemple, elle est formulée par un acteur sur la scène, ou introduite dans un poème, ou émise dans un soliloque. [...] Il est clair qu'en de telles circonstances, le langage n'est pas employé sérieusement, et ce de manière particulière, mais qu'il s'agit d'un usage *parasitaire* par rapport à l'usage normal. (Austin, 1970, cité par Eschenauer, 2017, p. 183).

- dans les sciences de l'art et du théâtre, à partir des années 1960, la *performance* correspond à une pratique artistique qui exécute une action, un événement, et non une œuvre ;

- la *performativité* dans les études de genre, notamment celles de Judith Butler dès les années 1980, est introduite pour désigner la constitution de l'identité de genre par des actions physiques et questionner les « actes performatifs » du langage selon Austin (Garcin-Marrou, 2015).

Pour Sting (2012), ce n'est plus l'œuvre dramatique, le texte, qui est au centre, mais l'événement éphémère de la représentation et l'expérience esthétique du/de la spectateur·rice, ce n'est pas la représentation d'un rôle mais la présence de l'acte de représentation. Sting différencie les approches performatives du théâtre dramatique selon les mots-clés suivants :

„- *Ereignis statt Werk*;

- *Präsentation statt Repräsentation*;

- *Handeln statt Spielen und als-ob-Darstellen*;

- *Selbstdarstellung statt Rollen- und Figurendarstellung*;

- *Zuschaueransprache bzw. Unmittelbarkeit statt vierter Wand und Illusion*⁵⁶ (Sting, 2012, p. 57).

Son approche transdisciplinaire des apprentissages scolaires est à la fois phénoménologique, esthétique et se situe, à la différence de celle de Schewe, au-delà du *drama* (Aden et Eschenauer, 2020).

4.2.2.5. Le théâtre devient une discipline scolaire en Allemagne (2011-2012)

En Allemagne, le théâtre en tant que discipline à part entière (*Darstellendes Spiel / Theater*) a été introduit récemment. Le fait que l'éducation soit du ressort des *Länder*, et non de l'État, a pour effet une situation très différente d'un *Land* à un autre. Hambourg est considéré comme pionnier en la matière, dans la mesure où la matière *Théâtre* est proposée sur l'ensemble de la scolarité jusqu'au baccalauréat (*Abitur*) et, depuis la rentrée scolaire 2011-2012, le théâtre est devenu une discipline obligatoire de l'école primaire jusqu'aux premières années du collège (*Gymnasium*) avec un programme défini. Depuis 2012, il est possible de choisir le théâtre comme discipline au baccalauréat dans onze *Länder* sur les seize.

⁵⁶ - un événement plutôt qu'une œuvre ;

- une présentation plutôt qu'une représentation ;

- l'action plutôt que le jeu ou le faire comme si ;

- une représentation de soi plutôt que de jouer des rôles et des personnages ;

- l'interpellation des spectateur·rice·s ou l'instantanéité plutôt que décors et illusion.

Dans la partie suivante, nous allons voir que l'histoire et la place du *drama* à l'école en France sont très différentes de celles du Royaume-Uni et de l'Allemagne.

4.2.3 L'introduction du drama en France ne se fait pas par l'école mais par les mouvements d'Éducation nouvelle

Le début du XXe siècle en France est marqué par l'introduction des activités théâtrales dans l'éducation en appui sur les travaux menés dans les différents mouvements d'Éducation nouvelle en France (Scouts, CEMEA, ...), notamment le travail libre par groupe de Cousinet mais aussi sur les recherches sur le jeu du comédien (Page, 2001 et 2005). Dans les années 1920-1930, Léon Chancereau développe l'approche du théâtre pour la jeunesse par les jeux dramatiques en fondant au sein des Scouts de France la compagnie des comédien·ne·s routier·ère·s. Cette méthode s'appuie sur l'expression corporelle et l'improvisation. Il s'agit notamment de permettre aux enfants d'exprimer leurs sentiments, leurs perceptions par le mouvement, le langage corporel et d'améliorer ainsi les capacités d'expression (Fasching, 2017). C'est notamment à travers le scoutisme et les mouvements d'Éducation Nouvelle que cette approche a pu être diffusée.

4.2.3.1. L'introduction du jeu dramatique à l'école

Dans les années 1990-2000, Christiane Page (2005) reprend la démarche initiée par les militant·e·s laïc·que·s de l'Éducation Nouvelle et l'introduit à l'école. Elle définit le jeu dramatique ainsi :

C'est un jeu collectif au cours duquel, par petits groupes, les joueurs (auteurs) inventent un projet de fiction en élaborant un canevas à partir d'un thème, le mettent (acteurs) à l'épreuve du jeu en improvisant sous couvert de personnages sous le regard des autres groupes, puis, tous font le bilan de leur expérience pour l'améliorer. Ils sont conduits, tout au long de ce parcours, par un meneur de jeu dont la fonction est de permettre au jeu d'exister et de se développer à partir du projet du groupe.

Activité théâtrale, le jeu dramatique est un espace où la symbolisation des problématiques humaines est au travail. Il s'appuie sur l'élaboration de fictions délimitées par un cadre spatio-temporel qui fonctionne aussi bien pour les joueurs que pour ceux qui regardent, dans le jeu, le comportement de personnages et non de personnes. Mais pratique d'éducation artistique, il se différencie du théâtre (comme art) dans la mesure où il exclut tout jugement de valeur (Page, 2001, p. 175).

Dans le jeu dramatique, il n'y a pas de bonne ou mauvaise façon de faire, chaque participant·e peut s'exprimer selon son expérience. S'il est bien question de pratique d'éducation artistique, le jeu dramatique se différencie du théâtre dans la mesure où tout jugement de valeur est exclu. Si dans le théâtre, le but est la représentation devant un public de spectateur·rice·s, dans le jeu dramatique,

l'objectif premier est davantage le processus, à savoir privilégier le développement des capacités d'expression (corporelle et orale). Page (2000) insiste sur la dimension de jeu au sens de Huizinga, Caillois et Winnicott. Le jeu dramatique doit être improvisé, sans contrainte. Il se déroule en quatre temps :

- à partir d'une proposition, les joueur·se·s d'un même groupe se préparent au jeu d'improvisation en se mettant d'accord sur la fin ;
- ils·elles expérimentent devant les autres élèves ce qu'ils·elles ont imaginé dans espace délimité différent de celui de ceux·celles qui regardent ;
- ils·elles échangent leurs points de vue ensuite sur la manière dont ils·elles ont vécu ce premier passage, les difficultés rencontrées. Les spectateur·rice·s font à leur tour des propositions sans faire aucun jugement de valeur ;
- ce qui a été joué puis discuté est ensuite réinvesti soit dans le même jeu soit dans un autre jeu, ce que Page appelle le « rejeu » et qu'elle définit ainsi : « Par 'rejeu', il faut entendre 'jouer à nouveau', mais pas forcément reprendre le même jeu. Il vise plus à développer les capacités des joueurs qu'à parfaire le contenu d'une improvisation particulière. » (Page, 2001, p. 180)

Dans le domaine de l'enseignement des langues en France, Schmidt (1997, cité par Aden, 2015) a mené, dans le cadre de sa thèse, une étude longitudinale dans un lycée défavorisé de banlieue parisienne. Elle montre à travers son étude comment, à partir d'improvisations avec des lycéen·ne·s qui ont une maîtrise fragile de l'anglais et n'ont pas de connaissance sur le théâtre, il est possible de générer un texte de qualité en anglais et de créer une pièce. Les potentialités langagières de ces lycéen·ne·s émergent grâce à la fonction esthétique du théâtre.

Le livre d'Aden et Lovelace *3, 2, 1... Action ! Le drama pour apprendre l'anglais au cycle 3* (2004) est, à notre connaissance, le premier ouvrage en France proposant l'intégration du *drama* en classe de langue à l'école primaire. Les auteur·e·s présentent aux enseignant·e·s une proposition de démarche d'introduction du *drama*, les apports du *drama* à l'enseignement de l'anglais, ainsi que des exemples de supports et activités. Les auteur.e.s se distinguent de la position de Meirieu (2004) et Page (2001) et inscrivent le *drama* dans une démarche de projet avec une production finale qui peut être une représentation devant des spectateur·rice·s mais d'autres finalités sont proposées : réalisation d'un film, contribution à un projet d'écriture collective en français, etc. Le *drama* est bien ici considéré comme un outil au service de l'enseignement de l'anglais. Il n'est en revanche pas « un prétexte pour apprendre des faits de langue, mais à l'inverse, un point de départ, un objectif qui rend la langue indispensable » (Aden et Lovelace, 2004, p. 15). C'est de la pratique théâtrale qu'émergent les besoins en langue et non des structures langagières à faire acquérir que la pratique théâtrale est proposée.

Schmidt (2006) refuse l'instrumentalisation du théâtre au service des apprentissages des langues et recherche un équilibre entre éducation au théâtre en tant que

pratique artistique et enseignement des langues. Pour elle, le *drama* n'est qu'une étape dans la formation vers le théâtre qui doit être envisagé davantage dans sa dimension artistique que pour son utilité linguistique. Le *drama* « permet de faire en raccourci, dans une certaine mesure, le chemin parcouru dans l'enfance au cours du processus d'acquisition de la langue maternelle grâce à la dynamique corporelle, à l'expérience multisensorielle et à la sollicitation de l'imagination. » (Schmidt, 2006, p. 100). Il s'agit donc pour elle, comme pour Aden et Lovelace (2004), de « faire émerger les potentialités artistiques de l'élève pour lui permettre une meilleure appropriation de la langue étrangère au cours du processus d'épanouissement artistique » (Schmidt, 2006, p. 107). L'amélioration des compétences en langue passerait donc, selon elle, par une pratique artistique du théâtre.

En ce qui concerne plus particulièrement l'école primaire, Schmidt (2010, p. 30) identifie trois apports majeurs :

- le rôle de l'expérience vécue pour comprendre un élément linguistique ;
- la fonction du « faire-semblant » dans l'acquisition de la compétence communicative et de la connaissance du monde social ;
- la place de l'imagination dans le développement du langage.

Aden et Schmidt proposent les mêmes références dans le monde du théâtre, principalement le metteur en scène, acteur, réalisateur et écrivain britannico-français Peter Brook et le comédien, metteur en scène et chorégraphe français Jacques Lecoq. Tous les deux mettent en avant la place du corps, du mime, des gestes, des émotions, qui précèdent la parole. Ainsi selon Brook (1991, p. 76, cité par Schmidt, 2006, p. 96) : « Ce qui bloque le plus de monde aujourd'hui, c'est la parole. Il ne faut donc pas commencer avec la parole, les idées, mais avec le corps. Le corps libre est un premier pas. »

Privas Bréauté (2013) s'est intéressée au départ à l'intégration du jeu dramatique dans le cadre de l'enseignement de l'anglais à l'école primaire. Son expérimentation d'introduction du jeu dramatique menée dans une classe de CE1 pendant une séquence de six séances a permis de montrer des effets sur la motivation des élèves. L'approche retenue est différente de celle proposée par Page (2001) et Schmidt (2006) dans la mesure où l'auteure part des prescriptions institutionnelles pour proposer des activités de jeu dramatique. La dimension créative et artistique ne semble pas présente. Privas Bréauté (2015, 2016 et 2017) s'oriente ensuite vers un public étudiant en IUT mais le positionnement reste le même. L'auteure exclut la dimension artistique du jeu dramatique et la réserve au théâtre. Selon elle, les contraintes temporelles et les attentes du public en situation de professionnalisation ne permettent pas d'intégrer une dimension esthétique au jeu dramatique.

Les travaux d'Aden autour des pratiques théâtrales en classe de langue prennent un tournant à partir de 2007-2008. Si auparavant, ils croisaient des recherches en

didactique des langues et sur les pratiques théâtrales, Aden s'intéresse aux travaux en psychologie cognitive expérimentale et aux neurosciences, notamment aux liens entre empathie et apprentissage des langues.

4.2.3.2. *Empathie et enseignement des langues*

Dans son article paru en 2008, Aden montre comment pratiquer le théâtre en classe de langue permet de développer l'empathie chez les apprenant·e·s et favorise l'intercompréhension (Aden, 2008).

Le concept d'empathie a été inventé, d'après Jorland et Thirioux (2008), par Robert Vischer dans sa thèse de doctorat en 1872. Les auteurs montrent que Vischer n'a pas seulement forgé le terme allemand „*Einfühlung*“ (ressentir à l'intérieur) qui définit l'empathie mais l'a introduit dans un champ lexical construit à partir du radical *fühl*, sentiment éprouvé au contact des choses et des êtres, et des prépositions *an*, *zu* et *nach*, *durch*, *aus* et *zusammen*, *selbst* et *mit*, renvoyant « aux différentes modalités opératoires par lesquelles le processus empathique constitue l'espace » (Jorland et Thirioux, 2008, p. 270). Selon les mêmes auteur·e·s, même si aujourd'hui, c'est le terme „*Einfühlung*“ qui a été retenu, ce champ lexical permet de décrire au plus près la faculté d'empathie dans sa dimension spatiale.

Dans sa thèse sur l'empathie fictionnelle, Larrivé (2014) propose une distinction entre l'empathie, la sympathie et la contagion émotionnelle. La contagion émotionnelle est définie par Favre (2005, cité par Larrivé, p. 180) comme « l'aptitude biologique à se laisser envahir, happer par les émotions d'autrui ». Le fait qu'un nourrisson se met à pleurer parce qu'il entend un autre bébé pleurer ne relève pas de l'empathie mais de la contagion émotionnelle. L'émotion se propage automatiquement d'un individu à un autre. Vignemont (2008, p. 338, cité par Larrivé, 2014, p.180) définit quatre conditions pour dire que nous éprouvons de l'empathie pour quelqu'un :

- il faut qu'il y ait émotion, c'est-à-dire que nous soyons dans un état émotionnel 'e' ;
- il doit y avoir une relation d'isomorphie entre notre émotion et celle de l'autre 'E' ;
- un processus doit être en jeu, que notre émotion e soit bien provoquée par l'émotion E de l'autre (il ne doit pas s'agir d'une coïncidence) ;
- il faut que nous ayons conscience que E est l'origine de e.

La dernière condition exclut la contagion émotionnelle qui se produit chez le sujet, de manière inconsciente, automatique. Une autre différence décrite par Larrivé (2014) est que dans la contagion émotionnelle, les émotions E et e sont d'égale

intensité alors que dans l'empathie, la relation d'isomorphisme implique une similitude partielle.

L'empathie et la sympathie sont différenciées par Thirioux (cité par Larrivé, 2014) à l'aide des deux termes allemands *Einfühlung* (sentir à l'intérieur) et *Mitgefühl* (sentir avec) créés par Vischer. Dans le processus de sympathie, le sujet fait l'expérience de la même chose au même moment qu'autrui. Dans le processus d'empathie, le sujet se projette mentalement dans l'autre et dans le corps de l'autre. Il s'agit donc de processus incarnés.

La philosophe et neurobiologiste Bérangère Thirioux (2011, p. 74, cité par Larrivé, 2014, p. 177) définit l'empathie ainsi :

Penser 'en se mettant à la place des autres', c'est ne plus penser par soi-même mais penser ce que les autres, en tant que ce qu'ils pensent, pensent depuis le point de vue qui est le leur. [...] L'empathie consiste donc à se simuler *mentalement* dans le corps de l'autre [...] et, une fois positionné mentalement à l'intérieur de celui-ci, à simuler l'expérience qu'autrui fait du monde, des objets et des autres, depuis ce point de vue spécifique.

Potapushkina-Delfosse (2019) met en évidence la proximité entre l'art et l'empathie en citant Pacherie et Dewey :

L'empathie est un mode de connaissance [...] non seulement d'autrui mais aussi du monde et de nous-mêmes (Pacherie, 2004, pp. 150-152, cité par Potapushkina-Delfosse, 2019, p. 3).

L'art est un mode de la connaissance [...] tant dans la production que dans la jouissance des œuvres d'art, la connaissance est transformée ; elle devient quelque chose de plus qu'une connaissance dans la mesure où elle fusionne avec des éléments non intellectuels pour former une expérience qui vaut d'être vécue (Dewey, 2014, pp. 465-467, cité par Potapushkina-Delfosse, 2019, p. 3).

Art et empathie peuvent donc être considérés comme des « instruments de connaissance » (Potapushkina-Delfosse, 2019, p. 3) qui peuvent être mobilisés dans l'enseignement des langues.

Aden (2008) s'appuie sur les travaux en psychologie cognitive expérimentale et en neurosciences, notamment ceux autour de l'empathie, des émotions et des neurones miroirs (Rizzolatti et al., 2007, cité par Aden, 2008) pour mener une recherche en classe de terminale autour de l'approche d'une œuvre littéraire par la théâtralisation. Son étude vise à rechercher les autres modes d'accès à la compréhension que les techniques théâtrales peuvent apporter à la didactique des langues et la place des émotions et de l'empathie dans la construction de la compréhension d'un texte. À partir de transcriptions d'enregistrements audio et vidéo de séances d'anglais sur la pièce et d'ateliers de théâtre avec une comédienne, d'entretiens individuels filmés avec les élèves et d'écrits publiés par les élèves sur un blog, elle montre comment la théâtralisation permet d'entrer dans la compréhension de textes dans une approche expérientielle et participe au développement de l'empathie. Il ne s'agit plus d'un modèle académique de l'étude d'un texte de théâtre dans lequel les élèves doivent rechercher des informations

mais d'un modèle dans lequel le savoir émerge dans l'action. Aden relève d'ailleurs les difficultés rencontrées par la comédienne du fait des représentations des actions déjà construites en amont en classe avec l'enseignante, comme si l'étude du texte ne rendait plus possibles d'autres interprétations. Ceci confirme la nécessité de positionner le travail autour du corps, des gestes et des émotions en amont de tout travail d'étude, d'analyse de texte (Aden et Eschenauer, 2014). Il s'agit donc de démarrer par la mise en scène de la langue (en général à l'extérieur de la salle de classe), la structuration et la réflexion métalinguistique se font dans un second temps en classe.

4.2.3.3. L'ancrage théorique des pratiques théâtrales en classe de langue dans le paradigme de l'enaction

Aden (2012) souligne les avancées remarquables des équipes de recherche européennes sur le plurilinguisme (Candelier, Castellotti, Coste, De Pietro, Moore, etc.), qui ont donné lieu entre autres au CECRL, qui rejette l'idée de compartimenter les langues et invite au contraire à croiser les différents répertoires langagiers dans différents contextes d'apprentissage.

Elle regrette que ces différents modèles de référence (approche plurilingue, approches plurielles, ...) ne prennent pas suffisamment appui sur les avancées des sciences cognitives et plus particulièrement des neurosciences :

Dans les sociétés du XXI^e siècle, la didactique des langues ne peut plus se restreindre à un apprentissage des fonctions langagières socialement situées et co-construites, mais elle devrait se poser la question de la place et du rôle de la dimension neuro-psycho-physiologique qui met en jeu notamment, la polyphonie des identités, la multisensorialité dans la perception des discours, l'empathie dans les changements de points de vue, la nature cognitive des émotions, les univers de croyances et les affects des sujets en interaction (Aden, 2012, p. 270).

Aden croise ainsi les résultats de ses recherches avec ceux issus des sciences cognitives et des neurosciences et inscrit son travail dans le paradigme de l'enaction proposé par Varela.

Il s'agit bien d'un paradigme et non d'une théorie, comme l'explique Eschenauer (2017) dans sa thèse. La théorie « part d'hypothèses, fondées sur la croyance en une existence rationnelle et objective, donc indéfectible des thèmes d'étude dans un champ donné » (Eschenauer, 2017, p. 23). Le paradigme, pour le chercheur, consiste à découvrir ou redécouvrir son domaine de recherche dans un changement de perspective. Il inclut des théories et correspond à une nouvelle interprétation de son objet d'étude :

Durant les révolutions, les scientifiques aperçoivent des choses neuves et différentes, alors qu'ils regardent avec des instruments pourtant familiers dans des endroits qu'ils avaient pourtant déjà examinés. C'est un peu comme si le groupe de spécialistes était transporté

soudain sur une autre planète où les objets familiers apparaissent sous une lumière différente et en compagnie d'autres objets inconnus. [...] Les changements de paradigme font que les scientifiques, dans le domaine de leurs recherches, voient tout d'un autre œil. Dans la mesure où ils n'ont accès au monde qu'à travers ce qu'ils voient et font, nous pouvons être amenés à dire qu'après une révolution, les scientifiques réagissent à un monde différent (Kuhn, 1983, p. 157, cité par Puren, la perspective didactique 1/4 : modèles, théories et paradigmes, cours en ligne).

L'enaction se situe à la croisée de différents champs disciplinaires (notamment la biologie, la philosophie, la psychologie et les neurosciences). Pour Varela (1994)⁵⁷, à la base du langage, il y a la perception sensorielle. Le corps, les gestes, et les émotions constituent un préalable à la parole. Le terme enaction vient de l'anglais *to enact* qui signifie susciter, faire émerger, faire advenir. Le paradigme de l'enaction s'inscrit dans les théories biologiques des systèmes autonomes, les théories de la cognition incarnée et le courant philosophique de la phénoménologie.

D'après Varela, Thompson et Rosch (1993, p. 41), le terme d'*enaction* vise à :

[...] souligner la conviction croissante selon laquelle la cognition, loin d'être la représentation d'un monde prédonné, est l'avènement conjoint d'un monde et d'un esprit à partir de l'histoire des diverses actions qu'accomplit un être dans le monde.

Tout ce que nous percevons, pensons et imaginons est lié à notre propre histoire. Nous ne traitons pas de l'information mais nous faisons émerger (nous créons) du sens. Varela considère qu'il faut mettre au centre le concept d'autonomie. Chaque individu a sa propre identité. Lorsque deux individus entrent en communication, il ne s'agit pas d'un échange d'informations mais d'une réorganisation interne de chaque individu. La communication entre ces deux individus crée l'émergence d'une nouvelle constellation de significations commune aux deux individus, mais seulement pour un temps et qui ne peut être identique, dans la mesure où chaque individu a un point de vue, une histoire (passée et à venir) qui lui sont propres. Varela (1994) propose alors une autre signification au mot *apprendre*. Le sens émerge de nos interactions avec autrui à partir du croisement de nos connaissances, perceptions et actions (Aden et Eschenauer, 2020). C'est ainsi qu'Aden (2012) propose une révision du concept de médiation linguistique, qui, dans le paradigme de l'enaction, ne consiste pas à transmettre mais à créer ensemble de nouveaux réseaux de sens.

Selon Varela (1989, cité par Aden, 2012), la connaissance n'est ni un miroir du monde ni une création arbitraire. La connaissance que les êtres humains ont du monde ne préexiste pas, ils ne peuvent donc pas s'en faire une représentation. Ils « construisent leur identité et leur connaissance du monde dans un va-et-vient entre l'expérience individuelle et le savoir co-construit » (Aden, 2012, p. 275).

⁵⁷ Né pour créer du sens. (1994). Interview de Francisco Varela. En ligne :

<https://www.canal-u.tv/chaines/cerimes/serie-ne-pour-apprendre/ne-pour-creer-du-sens-avec-francisco-varela>

L'évolution est donc autopoïétique, selon Maturana et Varela (cité par Aden, 2012), c'est-à-dire que le monde s'auto-produit et se recrée sans cesse.

La conception représentationniste et solipsiste de la connaissance, à savoir « l'attitude du sujet pensant, pour qui sa conscience propre est l'unique réalité, les autres consciences du monde extérieur n'étant que des représentations » (définition du CNRTL), est ainsi remise en cause pour une théorie émergentiste en référence aux travaux de Merleau Ponty. En mettant ainsi en résonance la philosophie et les neurosciences, Varela accorde une place centrale à la subjectivité dans les sciences dites dures (Aden et Eschenauer, 2020).

Dans le paradigme de l'enaction, la cognition est incarnée. Eschenauer (2014, 2017) préfère utiliser le terme *encorporée*. Selon elle, la traduction de *embodied* par *incarnée* peut prêter à confusion du fait de son allusion à la chair. Or, le terme *embodied* fait référence au corps tout entier, c'est-à-dire les parties visibles mais aussi l'ensemble du système nerveux, centre des émotions, relié au cerveau et à la base des perceptions sensori-motrices. Le préfixe « en- » exprime un phénomène en mouvement (de l'extérieur du corps vers l'intérieur, à l'intérieur du corps et de l'intérieur du corps vers l'extérieur). Pour Eschenauer, comme pour Aden, les langues ne sont donc qu'une partie de la matrice, elles s'inscrivent dans des corps en mouvement.

Cela signifie que l'implication du corps et des émotions dans le processus d'apprentissage est essentielle, sinon l'apprentissage reste très superficiel et ne s'ancre pas dans la mémoire. Eschenauer (2017) montre par ailleurs comment une approche sensori-motrice permet d'ancrer les apprentissages dans quatre systèmes de mémoire à long terme (la mémoire procédurale, le système de représentation perceptive, la mémoire sémantique et la mémoire épisodique) contrairement aux approches traditionnelles ne mobilisant que l'intellect et ne faisant appel qu'à la mémoire de travail, à court terme (Eschenauer, 2017, p. 173).

4.2.3.4. Pratiques performatives et enseignement des langues

Aden et Eschenauer (2020) reprennent l'approche des pratiques performatives proposées par Sting (voir plus haut 4.2.2.4.) qu'elles adossent au paradigme de l'enaction et en y intégrant une dimension translangagière et transculturelle. Cela implique notamment de prendre en compte non seulement les langues des apprenant·e·s, mais aussi celles de tou·te·s les intervenant·e·s : enseignant·e·s, bien entendu, mais aussi celles parlées par les artistes, chercheur·e·s, etc. Il ne s'agit pas de préparer une représentation, mais de partir des besoins des élèves et de construire avec eux·elles un projet en conformité avec les programmes scolaires. Cette approche n'instrumentalise ni les arts au service de l'apprentissage

des langues ni l'apprentissage des langues au service des pratiques artistiques. Il s'agit non pas de penser l'apprentissage des langues comme des savoirs à acquérir ou des compétences à développer mais plutôt comme des « chemins de transformation » (Interview de Varela, 1994). Pour Eschenauer (2017), les pratiques performatives sont également moins codées que le théâtre et donc plus proches des centres d'intérêt et préoccupations des élèves.

Nous proposons de nous intéresser à présent à une des spécificités de l'approche proposée par Aden et Eschenauer : les concepts du *translangager* et de *translangageance*.

4.3 *Translangager* (Aden, 2013) et *translangageance* (Eschenauer, 2014 et 2017)

Aden (2013) se refuse à réduire le *translanguaging* (voir chapitre 1) à la seule dimension linguistique. En appui sur ce terme, elle propose le verbe *translangager* qui va bien au-delà de l'apprentissage des langues. Le verbe *translangager* lui permet de décrire :

l'acte dynamique de reliance à soi, aux autres et à l'environnement par lequel émergent en permanence des sens partagés entre les humains. Le préfixe 'trans' faisant référence à ce qui traverse, unit et dépasse les interstices entre les êtres. Les humains, comme tous les êtres vivants, mettent en synergie tous les moyens qui leur sont disponibles (postures, gestes, signes, langues, émotions) pour se coupler structurellement (Varela) dans ces 'espaces-entre'. (Aden, 2013, p. 7)

Eschenauer (2014, 2017) préfère parler de *translangageance* en mettant ainsi davantage l'accent sur le processus. Son travail de recherche croise à la fois des modélisations d'approches plurilingues tout en s'éloignant de leurs méthodologies, dans la mesure où celles-ci ne prennent pas ou peu en compte la dimension corporelle du langage. La *translangageance* s'inscrit à la fois dans une pédagogie de l'enaction, la didactique performative des langues, l'expérience esthétique et l'empathie. Le préfixe trans- insiste sur le fait que les différentes formes de langage (verbal comme non verbal) ne sont pas compartimentées : « Il s'agit donc de ce qui est immanent, transversal et transcendant aux élèves en présence. Le préfixe *trans-* [...] englobe et va au-delà de l'*inter* » (Eschenauer, 2017, p. 135).

Eschenauer (2014) identifie trois degrés de *translangageance* :

- Un premier degré qui est la *translangageance corporelle* et correspond à la phase pré-verbale, avec notamment des jeux d'imitation.
- Un deuxième degré intitulé la *translangageance linguistique*, dans laquelle le corps et toutes les langues du groupe « co-habitent » (Eschenauer, 2014, p. 12). C'est à cette occasion que les langues peuvent notamment être alternées.
- Un troisième degré qu'Eschenauer appelle la *translangageance corporelle et / ou linguistique*. Il s'agit ici du niveau le plus complexe, dans la mesure où les apprenants

s'expriment ici de manière autonome dans leurs différents répertoires langagiers et en incorporant les langues.

Dans cette approche de la *translangageance*, il n'est pas question de partir des programmes en langues pour faire réaliser des jeux de rôle, ni de faire réaliser une tâche finale au sens de l'approche actionnelle. Il s'agit au contraire de partir des propositions de créations des élèves à partir desquelles des besoins linguistiques apparaissent. La progression et le rythme d'apprentissage dépendent des besoins et de l'évolution de la classe : « Il s'agit de passer du langage conduit par l'expérience à l'expérience même du langage. » (Eschenauer, 2017, p. 173).

Dans sa thèse, Eschenauer (2017) a mené une étude longitudinale sur quatre ans, de 2011 à 2015, dans une classe bilingue de collège de banlieue parisienne, de la 6^e à la 3^e. Le dispositif intitulé AiLES (Arts in Language for an Empathic Society) associe des comédien·ne·s de langue allemande et anglaise, des enseignant·e·s en anglais et allemand et la chercheure. Ce projet a un triple objectif :

- accompagner les enseignant·e·s de langue dans le dépassement de leur discipline, comprendre les langues dans une vision holistique du langage incluant toutes les langues d'une même classe (langues des adultes participant au projet, langues parlées dans les familles, langues d'enseignement, langue de scolarisation) mais aussi toutes les formes de langage non verbal (langage corporel, mimiques, regard, émotions, etc.) ;
- réduire les inégalités sociales dans le parcours éducatif des élèves ;
- aider les élèves à trouver du sens et à tisser des liens dans les apprentissages disciplinaires (Eschenauer, 2017, p. 201).

Au bout de quatre ans, le projet a permis de développer chez ces élèves des capacités de médiation à la fois esthétique, empathique et langagière. Les témoignages des enseignant·e·s mettent notamment en exergue une différence significative entre les élèves qui ont participé à ce projet et les autres classes. Ils·Elles sont « plus autonomes car en mesure de puiser dans des acquis de la 6^e à la 3^e [...]. Les élèves se sont par ailleurs montrés, au fil des années, de plus en plus ouverts et attentifs aux autres, respectueux et curieux des autres langues-cultures, solidaires entre eux et avec les pédagogues » (Eschenauer, 2017, pp. 173-174).

Comme nous l'avons indiqué plus haut, dans son travail de thèse, Eschenauer a été amenée à prendre des distances avec les préconisations didactiques des programmes. Dans l'approche performative, il s'agit de prioriser les objectifs expérientiels, subjectifs, esthétiques, avant des objectifs linguistiques centrés sur des contenus d'apprentissage. Des contenus d'apprentissage sont bien entendu travaillés mais ils sont la conséquence du travail mené « au travers de l'expérience subjective, partagée et située de chaque élève de la classe » (Eschenauer, 2017, p. 187). Le travail avec les élèves n'est pas guidé par la réalisation d'une tâche finale comme cela est le cas dans l'approche actionnelle.

Ce constat nous amène à nous demander dans quelle mesure les pratiques théâtrales ont eu et ont aujourd'hui une place dans les programmes de Langues à l'école en France.

4.4 La place des pratiques théâtrales dans l'enseignement des langues en France

4.4.1 De la fin du 19^e siècle au début des années 2000

En ce qui concerne la place des pratiques théâtrales à l'école, la situation en France est très différente de celle de l'Allemagne et du Royaume-Uni et n'a pas été appréhendée de la même manière par les institutions.

En France, l'enseignement des langues est piloté dès le début par l'État et prend dès le 19^e siècle une dimension politique et économique qui ne vise pas particulièrement le bien-être, l'épanouissement de l'élève. La défaite de la France en 1870 face à l'armée allemande et la perte de l'Alsace-Lorraine entraînent une volonté de moderniser cet enseignement. Avec l'arrivée de la méthode directe, l'enseignement prend une dimension plus utilitaire (pour la vie professionnelle) qui était absente dans la méthodologie grammaire-traduction (Puren, 1988). Bailly écrit en 1903 : « une langue vivante [...] s'apprend en vivant cette langue ! » (Bailly, 1903, cité par Puren, 1988, p. 89). Il faut ici comprendre vivre la langue comme un·e natif·ve, penser comme lui·elle, c'est-à-dire dans sa langue. Pour cela, Lubien (cité par Puren, 1988), propose, à partir de tableaux muraux, de faire jouer la scène représentée par des élèves incarnant le rôle des différents personnages sur le tableau. Les instructions de 1908 reprennent ce procédé de dramatisation, ainsi que les « séries » de François Gouin, considéré par Schewe (1993) comme le précurseur du *drama* (voir 3.1.2.2.) :

Un excellent exercice, c'est la série. Elle consiste à énumérer toutes les actions qui se font successivement dans un mouvement. Par exemple, l'élève invité à aller ouvrir la porte, dit qu'il se lève, qu'il quitte sa place, qu'il va vers la porte, qu'il prend la poignée, qu'il la tourne, et de même pour revenir à sa place (Instructions de 1908, cité par Puren, 1988, p. 89).

L'exemple ci-dessous, extrait d'un manuel d'allemand de 1941, reprend cet exemple des instructions de 1908 et illustre comment l'image est utilisée comme support pour ensuite associer le geste à la parole dans des situations du quotidien.

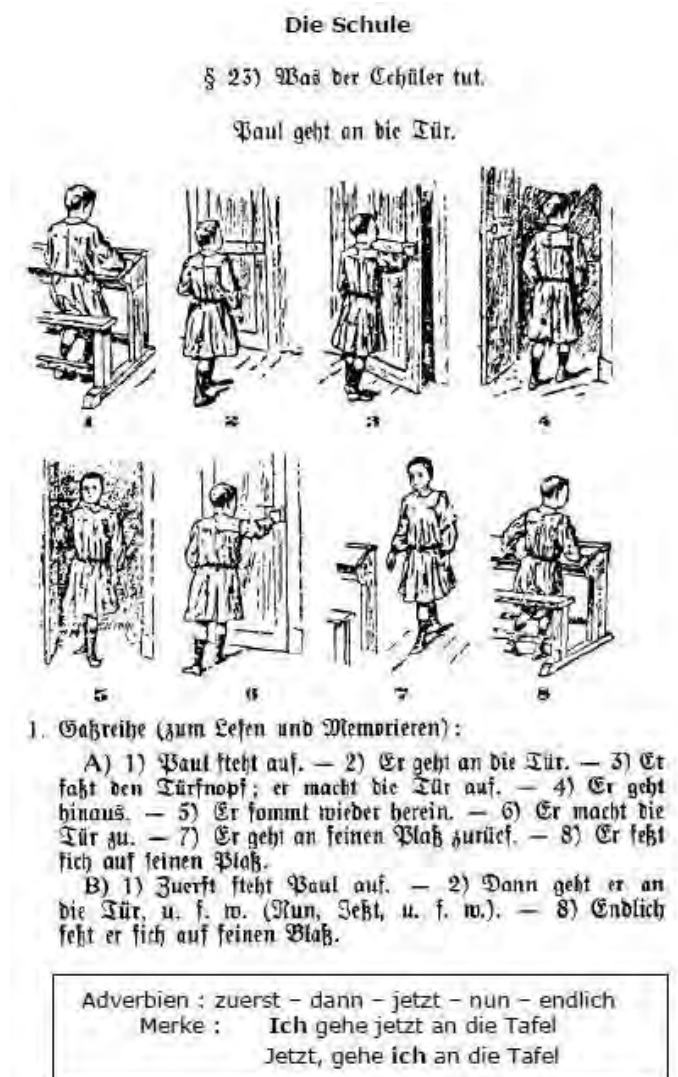


Figure 4-3 : Meneau, F. et Chabas, P. (1941). *Cours d'Allemand Grands commençants, Première partie, Paris : Didier, p. 49*

Si les instructions de 1908 recommandent une méthode orale intégrale, elles se heurtent néanmoins à une réalité du terrain toute autre. Les enseignants, du fait souvent de leur faible maîtrise de la langue orale et de l'effectif d'élèves important dans les classes, continuent à privilégier le travail écrit à partir de textes.

Les programmes de 1938 reprennent la dimension utilitaire de l'apprentissage des Langues Vivantes. Les élèves doivent pouvoir tirer parti de cet enseignement « soit pour des besoins pratiques, voyages, travaux à l'étranger, relations d'affaires, correspondance, soit pour des études littéraires et pour toute documentation scientifique ou technique » (Instructions du 30 septembre 1938 fixant les programmes de l'enseignement du second degré, p. 124). Les objectifs visés sont exclusivement linguistiques (prononciation, vocabulaire, grammaire, la lecture expliquée, la version, le thème, la composition en langue étrangère). À aucun moment, les activités de théâtralisation ne sont évoquées.

À partir des années 1960, avec l'arrivée des méthodes audio-visuelles, l'exercice consistant à faire rejouer aux élèves les dialogues proposés par les méthodes devient plus systématique. Il s'agit donc essentiellement d'un exercice d'imitation dirigé et non de création, consistant en la reproduction d'un modèle linguistique, l'objectif étant ici de parler comme un·e natif·ve. Dans la préface de la méthode d'anglais *Let's go!* pour la classe de 3^e (Armand Colin, 1976), on peut ainsi lire qu'en imitant les personnages de la méthode, l'élève « devrait se trouver sinon tout autre, du moins légèrement différent. Il aura acquis une autre façon de percevoir le monde [...]. On pourra sans doute déjà déceler chez le sujet soumis à cette méthode une sorte de 'personnage britannique' » (*Let's go ! classe de 3^e*, 1976, p. 5, cité par Puren, 1988, p. 214).

L'arrivée de l'approche communicative dans les années 1970 vient consacrer la place accordée aux jeux de rôle permettant de mobiliser le lexique et les formulations dans des situations de la vie quotidienne. La priorité n'est plus l'acquisition de règles de grammaire et la prononciation mais l'acquisition d'un lexique et de structures langagières en situation. Il s'agit de redéfinir les objectifs de l'enseignement des langues dans le sens d'un emploi fonctionnel. L'approche communicative notionnelle-fonctionnelle s'appuie sur la notion d'acte de parole (Austin, 1962, Searle, 1969) et est la conséquence d'une demande politique en Europe avec l'accroissement des échanges et la construction de la communauté économique européenne (CEE) (Martinez, 2021). Néanmoins, avec des enseignant·e·s non formé·e·s au jeu dramatique, ces jeux de rôle peuvent difficilement être assimilés à des pratiques théâtrales (Aden, 2015) :

Ainsi, il est dommage que le théâtre lorsqu'il a droit de cité, soit appauvri en petits dialogues appris par cœur pour être récités devant la classe, d'un côté ou de l'autre, en jeux de rôles, interprétations de personnages sans épaisseur, pour les besoins langagiers d'une situation sans lendemain. (Schmidt, 2006, p. 100).

4.4.2 Quelle place pour les pratiques théâtrales dans les programmes d'enseignement des langues à l'école primaire depuis 2002 ?

4.4.2.1. Les programmes de 2002

Le BO du 14 février 2002, même s'il ne propose pas explicitement d'avoir recours au *drama*, rend en tous cas sa mise en œuvre possible dans les deux cycles de l'école élémentaire. Ainsi, au cycle 2, un des trois objectifs prioritaires concerne le développement « chez l'élève des comportements indispensables pour l'apprentissage des langues vivantes (curiosité, écoute, mémorisation, confiance en soi dans l'utilisation d'une autre langue) [...] » (MEN, 2002, p. 125). Un peu plus

loin, il est précisé : « Toutes les activités reliées aux langues vivantes entretiennent le plaisir qui doit nécessairement accompagner l'acquisition d'autres modes d'expression et de communication. Elles favorisent une attitude active et confiante dans l'utilisation d'autres langues. » (Programmes de 2002, p. 125). Le *drama* permet entre autres de développer les attitudes attendues (curiosité, écoute, confiance en soi) ainsi que d'autres modes d'expression tels que les gestes, les émotions, le regard, le mime.

Au cycle 3, il est précisé : « Chaque séquence de langue repose sur des situations et des activités ayant du sens pour les élèves, suscitant leur participation active, favorisant les interactions et l'entraide dans le groupe et développant l'écoute mutuelle. » (Programmes de 2002, p. 202). À partir de cette phrase, nous pourrions penser que les pratiques théâtrales sont compatibles avec les programmes de 2002 pour l'école primaire. Néanmoins, un peu plus bas, nous pouvons lire : « La programmation des activités se fait sur la base des compétences de communication à acquérir en fin de cycle en tenant compte de la liste des connaissances linguistiques qui sera donnée pour chaque langue [...] » (Programmes de 2002, p. 202). Le *drama* ne peut donc être utilisé que comme un prétexte pour faire apprendre des faits de langue, ce à quoi s'opposent Aden et Lovelace (2004) et Schmidt (2006) qui défendent l'idée que les besoins en langue doivent émerger de la pratique théâtrale.

Les documents d'accompagnement proposés pour chaque langue invitent à proposer des jeux de rôle (jeux de simulation), plutôt à la fin d'une unité d'apprentissage, mais il est difficile d'associer ces jeux de rôle à de la pratique théâtrale. Ainsi peut-on lire dans le *Document d'accompagnement des programmes en anglais* du cycle 3 :

[...] les jeux de rôle permettent de guider un échange riche et motivant et de mettre en œuvre une réelle communication dans la classe. Les élèves peuvent ainsi réutiliser les mots et les structures pour s'exprimer et communiquer en leur nom personnel, grâce au travail par paires et par groupes qui rend possible un temps de parole plus important. (MEN, 2002, p. 37).

Les expressions « un échange riche et motivant » et « une réelle situation de communication » mériteraient d'être ici interrogées, dans la mesure où il s'agit de réinvestir le lexique et les formulations appris dans les séances précédentes et où cet échange est guidé. À aucun moment, il n'est question de créativité, de théâtralisation ou d'expressions des émotions.

4.4.2.2. Les programmes de 2008

Le BO du 30 août 2007 reprend dans les grandes lignes celui de 2002 sur le sujet (sans les documents d'accompagnement des programmes) et insiste sur le fait que les connaissances linguistiques déterminent les activités à mettre en œuvre.

4.4.2.3. Les programmes de 2015

Dans le BO spécial n°11 du 26 novembre 2015, les croisements entre enseignement peuvent conduire à des réalisations théâtrales seulement au cycle 3. En revanche, le document d'accompagnement des programmes *Créer un environnement et un climat propices à l'apprentissage des langues étrangères et régionales et ouvrir aux autres cultures et à la dimension internationale* comporte une partie consacrée à l'adaptation des pratiques pédagogiques à la diversité des élèves par des approches sensibles, multi-sensorielles et coopératives. Il est notamment expliqué que le passage par le corps et les sens permet de renforcer la mémorisation. Ce paragraphe renvoie ensuite à des exemples de pratiques d'enseignement, des ressources sur le jeu et les pratiques artistiques, dont le théâtre en classe de langues. Il est complété par quelques citations, des liens vers des articles et vidéos en ligne, parmi lesquelles nous trouvons un article de Joëlle Aden (2013), ainsi qu'une interview vidéo de Francisco Varela sur le paradigme de l'enaction. Il faut donc attendre en France les programmes de 2015 pour voir apparaître, non pas dans les programmes eux-mêmes mais dans les documents d'accompagnement, un paragraphe montrant l'intérêt de ces pratiques comme dispositif de prise en compte de la diversité des élèves, de lutte contre les inégalités, favorisant la réussite de tou·te·s les élèves.

4.5 DRAMA ET ENSEIGNEMENT DES LANGUES À L'ÉCOLE PRIMAIRE : SYNTHÈSE DU CHAPITRE 4

Nous avons essayé de montrer, à travers une mise en perspective historique des pratiques théâtrales dans l'enseignement et plus spécifiquement l'enseignement des langues au Royaume-Uni, en Allemagne et en France, qu'il existait de nombreuses appellations et formes de pratiques théâtrales en contexte scolaire.

Cette présentation met en exergue la difficulté, pour ne pas dire l'impossibilité, à proposer une définition unifiée, normative du *drama* et de sa distinction avec le théâtre, ce que nous pouvons considérer davantage comme une richesse. Les nombreuses significations nous permettent au contraire de comprendre que ces changements à travers le temps et l'espace caractérisent des pratiques culturelles qui ne sont pas figées mais en évolution.

Nous souscrivons à ce sujet à la conclusion de Allern et Eriksson (2022, p. 151) lorsqu'ils disent :

With such cultural, historical and practical differences in mind, the interesting part of this and future discussions is how we combine and understand differences. This is a relational rather than a reificational attitude towards cultures and differences, and it requires understanding of different positions and conceptions.⁵⁸

Dans leur article, Allern et Eriksson (2022, p. 143) montrent que le *drama* a trois niveaux de signification :

- un concept global pour les pratiques culturelles fictionnelles et non fictionnelles ;
- une pratique d'apprentissage esthétique au sein de l'éducation ;
- un scénario réalisé pour des représentations théâtrales.

Dans le cadre de notre travail de recherche sur les pratiques de formateur·rice·s en didactique des langues-cultures pour le premier degré, nous retenons le premier niveau de signification pour l'ingénierie didactique que nous avons mise en place. Ce choix s'appuie sur sa dimension moins complexe, à la fois pour les élèves, les enseignant·e·s et les formateur·rice·s, qui plus est dans un temps de formation contraint, ouvrant néanmoins tout un champ de possibles en termes d'activités à proposer en formation puis en classe.

Nous avons également essayé de montrer le poids institutionnel décisif dans la place attribuée aux pratiques théâtrales dans l'enseignement, et plus particulièrement des langues. Si au Royaume-Uni, les ministères successifs ont très tôt, dans la première moitié du 20^e siècle, souligné la plus-value de son intégration dans les enseignements-apprentissages, le système éducatif décentralisé en Allemagne met en lumière les évolutions différentes sur la place des pratiques théâtrales dans les programmes scolaires en fonction des Länder ces vingt dernières années.

En France, les méthodologies successives (méthode directe, méthodes audio-orales, approches communicative et cognitive, puis actionnelle) ont été mises en place sans pour autant laisser de place au langage corporel et émotionnel proposé par certaines pédagogies de l'Éducation nouvelle ou aux approches alternatives (Aden, 2015). Bien que ces approches aient suscité un certain engouement, le jeu dramatique qui avait pu si facilement s'implanter dans les associations d'Éducation nouvelle, se heurte à une double résistance en milieu scolaire (Eschenauer, Rollinat-Levasseur et Clark, 2023). D'une part, le travail sur l'improvisation et donc de l'imprévu dans le jeu dramatique insécurise l'institution et le milieu enseignant,

⁵⁸ Traduction : En gardant à l'esprit ces différences culturelles, historiques et pratiques, l'aspect intéressant de cette discussion et de celles à venir est la manière dont nous combinons et comprenons les différences. Il s'agit d'une attitude relationnelle plutôt que réificative à l'égard des cultures et des différences, qui nécessite la compréhension de positions et de conceptions différentes.

d'autre part, le jeu dramatique est considéré comme une instrumentalisation du théâtre et peine à se faire une place dans les programmes.

Pour faire évoluer les pratiques, deux axes de travail semblent donc à privilégier. D'une part, il semble nécessaire de montrer à l'institution la plus-value considérable de l'intégration de ces approches dans l'enseignement des langues, et donc de penser des *curricula* davantage transdisciplinaires, ce que notamment Aden et Eschenauer ont fait à travers leurs différentes recherches ces dernières années. Tout récemment Eschenauer, Tsao, Legou, Tellier, André, Brugnol, Tortel et Pasquier (2023) se sont intéressé·e·s à l'effet de ces approches sur les élèves d'école primaire, et plus particulièrement sur les élèves souffrant de troubles de la communication. Les premiers résultats montrent une progression à la fois dans la communication à l'oral en anglais, les compétences émotionnelles et la créativité.

Le second axe à privilégier nous semble être la formation des enseignant·e·s. Un peu plus de vingt ans après la publication de la première thèse sur la pédagogie du *drama* en Allemagne par Manfred Schewe (1993), Micha Fleiner (Eschenauer 2016) publie sa recherche doctorale, la première sur la formation des enseignant·e·s de français aux approches performatives dans les pays germanophones (Allemagne, Suisse, Autriche). Fleiner (2016) met en exergue le décalage entre les nombreux résultats attestant de la plus-value des approches performatives dans l'enseignement des langues et leur absence dans la formation des enseignant·e·s. Un des objets de notre recherche est d'analyser, à partir de l'ingénierie didactique que nous avons conçue, dans quelle mesure et comment le *drama* est mobilisé par les formateur·rice·s dans la formation initiale des enseignant·e·s à l'enseignement des langues pour le premier degré. Nous proposons de présenter dans le chapitre suivant le dispositif méthodologique que nous avons mis en place pour répondre à nos questions de recherche.

5 CHAPITRE 5. LA DIFFUSION D'UNE ENQUÊTE ET LA MISE EN PLACE D'UNE INGÉNIERIE DIDACTIQUE POUR ANALYSER LES PRATIQUES DÉCLARÉES ET OBSERVÉES DES FORMATEUR·RICE·S EN DDLC

Abstrait :

Le chapitre 5 est consacré aux démarches méthodologiques retenues. Nous présentons dans un premier temps nos questions de recherche qui s'organisent autour de deux pôles du triangle didactique : le·la formateur·rice et la mise en activité des objets par les formateur·rice·s. Pour cela, nous croisons des données quantitatives avec des données qualitatives qui constituent le cœur de notre recherche. Après avoir exposé nos hypothèses, nous développons quatre principes méthodologiques. Nous nous situons dans une démarche herméneutique, à la fois inductivo-déductive et déductivo-inductive, multifocale avec trois niveaux de granularité (macro, méso et micro) et comparative. La quatrième partie de ce chapitre est consacrée à la présentation du dispositif méthodologique et aux données recueillies, à savoir la diffusion d'un questionnaire auprès des formateur·rice·s intervenant dans les cours de DDLC pour l'école primaire et la mise en place d'une ingénierie didactique portant sur deux objets de formation (la prononciation et le *drama*) avec six formateur·rice·s que nous avons retenu·e·s pour la variété de leur profil. Nous présentons le contenu de chacun de ces deux dispositifs. La mise en œuvre des deux séances de formation est précédée et suivie d'un entretien avec chaque formateur·rice dont nous décrivons la structure. Le traitement des données (questionnaire, entretiens et séances de formation) est abordé dans une cinquième partie. Nous présentons à cette occasion un outil méthodologique que nous avons repris et adapté de l'équipe du GRAFE de l'université de Genève : le synopsis. Nous précisons également le traitement des données pour chacune des focales retenues : l'organisation du temps et de l'espace, les démarches de formation, les savoirs et les gestes mobilisés, l'alternance des langues et les phénomènes de *translangageance*.

Mots clés : démarche herméneutique, inductivo-déductive et déductivo-inductive, comparative, multifocale ; questionnaire ; ingénierie didactique ; entretiens ; transcriptions ; synopsis

5.1 Questions de recherche

Ce travail de recherche a pour objet de décrire, comprendre et analyser les pratiques des formateur·rice·s pour mieux identifier ce qui se joue dans les séances de formation et savoir comment ces choix sont déterminés. Nous nous intéressons donc ici à deux pôles du triangle didactique : le savoir et le·la formateur·rice d'enseignant·e·s. Nos questions de recherche s'organisent autour de ces deux axes : le·la formateur·rice, et la mise en activité des objets de formation par les formateur·rice·s.

Axe 1 : le·la formateur·rice

- Quels sont les profils des formateur·rice·s en DDLC ?
- Quelles représentations ont-ils·elles de la DDLC et de la formation pour le premier degré ?
- Quelle est l'influence de la composante personnelle et de la composante institutionnelle dans les choix du·de la formateur·rice ?
- Quels gestes professionnels les formateur·rice·s mobilisent-ils·elles dans les séances de formation ?
- Quelles réalisations différentes de ces gestes observe-t-on ?
- Quelle(s) langue(s) les formateur·rice·s mobilisent-ils·elles dans la formation initiale des futur·e·s professeur·e·s des écoles en DDLC ?
- Observe-t-on des formes d'alternance des langues chez les formateur·rice·s ?
- Dans quelle mesure les langues sont-elles incorporées ? (Eschenauer, Tellier, Zappa, 2022) ?

Axe 2 : la mise en activité des deux objets par les formateur·rice·s

- Quels objets sont proposés en formation ?
- Quelles sont les caractéristiques et l'importance de ces différents savoirs ?
- Quelles démarches et quelles activités de formation sont mises en œuvre ?
- Quelles durées sont consacrées à chaque objet et quelles organisations spatiales sont retenues par les six formateur·rice·s pour former les futur·e·s professeur·e·s des écoles à chacun de ces deux objets ?
- Quels effets les choix des formateur·rice·s ont-ils sur la médiatisation de l'objet ?

Pour analyser les pratiques des formateur·rice·s, nous avons retenu deux objets de formation différents (la prononciation et le *drama*) et cherchons à comprendre comment ils sont construits, découpés et transformés en situation de formation initiale des professeur·e·s des écoles. Nous nous intéressons d'une part au·à la formateur·rice en tant que personne, à son histoire de vie et son parcours de formation, à ses représentations de la formation, d'autre part aux praticien·ne·s professionnel·le·s de la formation, aux choix qu'il·elle opère dans la mobilisation de savoirs et de gestes professionnels, aux activités de formation qu'il·elle met en œuvre et à la place qu'il·elle accorde aux activités de mise en pratique.

5.2 Hypothèses

Nous postulons qu'il existe une diversité de pratiques de formation et que cette diversité est étroitement liée à la biographie personnelle et professionnelle du·de la formateur·rice. La construction des savoirs professionnels du·de la formateur·rice passe par des processus de subjectivation (Vanhulle, 2009) qui le·la conduisent à incorporer, transformer et réélaborer le savoir dans son propre discours.

Nous pensons que ces processus de subjectivation sont liés à l'histoire de vie du·de la formateur·rice et à son parcours de formation et ont un impact sur les dispositifs de

formation mis en œuvre et la transmission des savoirs en situation de formation. En effet, si les formateurs·rices ont un niveau de formation élevé voire très spécialisé dans leur langue de spécialité, nous pouvons supposer que ce niveau d'expertise peut être assez éloigné du niveau de langue enseigné à l'école primaire et des préoccupations des formé·e·s.

Par ailleurs, nous pensons que les représentations des formateur·rice·s sur la formation des futur·e·s professeur·e·s des écoles pour enseigner les langues vivantes influent sur la place qu'ils·elles peuvent accorder à la didactique d'UNE langue ou DES langues et à une approche cumulative vs. une approche compréhensive d'éducation aux langues et aux cultures.

À ce sujet, nous pensons qu'il existe des résistances et des tensions à la fois personnelles et institutionnelles qui conduisent le·la formateur·rice à des situations de tiraillement dans l'exercice de sa pratique professionnelle (Sayac, 2012 ; Dolz, Gagnon, 2018). Nous en avons identifié quatre dans le cadre de la formation en DDLC pour le premier degré :

T1 : Que signifie former des futur·e·s professeur·e·s des écoles à l'enseignement des langues à l'école primaire ? Faut-il les former à la didactique d'une langue ? La langue dont le·la formateur·rice est le·la spécialiste ou celle qui est enseignée à l'école ? Ou bien s'agit-il de « changer de paradigme » : former à la didactique des langues et des cultures, au plurilinguisme, à la diversité linguistique et culturelle (Behra, 2019) ?

T2 : Quels savoirs prioriser dans un temps de formation de plus en plus contraint ? Faut-il privilégier une remise à niveau linguistique ? Une formation didactique dans une langue ? Une formation didactique mobilisant plusieurs langues ?

T3 : Comment prendre en compte les besoins de formation exprimés par les formé·e·s lorsqu'ils ne sont pas en adéquation avec les besoins de formation identifiés par les formateur·rice·s ?

T4 : Quelles activités de formation prioriser dans un temps de formation contraint ? Faire vivre des activités de mise en pratique qui nécessitent un apprentissage par le corps, les émotions, la mise en confiance avant la production en langue vivante ou bien prioriser la transmission de connaissances linguistiques et / ou didactiques ?

5.3 Principes méthodologiques et démarches retenues

Notre étude se situe dans une perspective compréhensive, descriptive, à trois niveaux (macro, méso et micro).

Notre recherche mixte croise des données quantitatives avec des données qualitatives. Ces dernières constituent le cœur de notre travail.

Nous posons ici quatre principes qui ont guidé notre réflexion, le recueil et le traitement des données. Nous prenons appui sur les travaux de Dolz et Gagnon (2018) et ceux de Pogranova (2020).

5.3.1 Une démarche herméneutique

Il nous semble important de préciser que l'ensemble du processus de recueil et de transformation des données s'inscrit dans une démarche herméneutique (Rastier, 2001). Nous nous situons dans un travail d'interprétations et de prises de distances successives. En effet, à partir du moment où une séance de formation est filmée, nous considérons que le regard du·de la chercheur·e qui enregistre est déjà orienté (Schneuwly et al., 2006). Des choix sont opérés dans la captation vidéo en fonction des questions de recherche : le fait de filmer en gros plan le·la formateur·rice, l'ensemble des formé·e·s, un groupe d'étudiant·e·s ou bien encore l'un·e d'entre eux·elles, une trace écrite au tableau... Nous avons fait le choix de filmer en plan large afin d'avoir une vision d'ensemble sur le déroulement de la séance.

La deuxième prise de distance concerne le passage de l'enregistrement à la transcription. Celle-ci est une seconde forme d'interprétation : quels éléments conserver dans la transcription des échanges en classe ? Faut-il prendre en compte le contexte ? Les transcriptions doivent-elles mentionner les silences, les hésitations, tout ce qui a trait au paratexte (gestes, mimiques, postures, déplacements, supports utilisés) ?

D'après Mondada (2000, p. 132) :

La transcription n'est pas simplement une activité sélective, mais plus radicalement une entreprise interprétative [...]. Loin d'être un miroir plus ou moins fidèle de la langue parlée, la transcription et son système de notations [...] incorporent les présupposés théoriques du transcripteur dans les modes de représentation écrite de l'oral.

La troisième prise de distance se produit lors du passage à la réalisation du synopsis – que nous présentons ci-après (voir 5.5.3) – et regroupe plusieurs niveaux d'interprétations de l'élaboration des catégories d'activités à la rédaction des résumés narrativisés en passant par le regroupement en unités hiérarchisées. Tout ce travail de réalisation du synopsis est également déterminé par les questions de recherche.

La création d'une grille d'analyse permettant de mettre à plat les données recueillies et de comparer les pratiques des six formateur·rice·s en fonction des questions de recherche constitue une quatrième prise de distance.

5.3.2 Une démarche à la fois inductivo-déductive et déductivo-inductive

Pour analyser les pratiques observées des formateur·rice·s, nous reprenons ici la démarche proposée par Dolz et Gagnon (2018), qui est à la fois inductivo-déductive et déductivo-inductive.

Les synopsis des séances (voir 5.5.3.1.) ont été élaborés dans une démarche inductive. La définition d'une grille avec des niveaux hiérarchiques *a priori* n'a pas été possible dans la mesure où ceux-ci dépendent à la fois de l'objet et du style du·de la formateur·rice (Ronveaux, 2009). Suite à la réalisation des synopsis, nous avons cherché à identifier les analogies et les différences dans la transformation des deux objets de formation. En

référence aux travaux de Dolz et Gagnon (2018), nous avons pu en déduire des trames prototypiques, à savoir une structure des séances de formation avec des regroupements d'activités qui se présentent dans un ordre analogue chez plusieurs formateur·rice·s.

Nous adoptons également une démarche déductivo-inductive dans la mesure où nous partons de cadres conceptuels et de catégorisations existantes pour les formes sociales de travail (FST), les savoirs et les gestes professionnels du·de la formateur·rice pour analyser les pratiques des formateur·rice·s. Suite à l'analyse des résultats obtenus, nous avons adapté ces grilles d'analyse à nos études de cas afin de les rendre opérationnelles.

5.3.3 Une démarche multifocale avec trois niveaux de granularité

Nous prenons l'objet de formation comme unité d'analyse. En référence aux travaux de Dolz, Jacquin et Schneuwly (2006), l'objet de formation peut être caractérisé de la manière suivante :

- il peut être élémentarisé, décomposé en plus petites unités ;
- son introduction n'est pas faite de manière aléatoire, une construction progressive est nécessaire ;
- il se transforme au fil de l'avancement dans la séance de formation.

Pour mieux décrire les objets de formation tels qu'ils sont enseignés il est nécessaire de les analyser de différents points de vue et avec des niveaux de granularité différents (Dolz, Sales Cordeiro et Schneuwly, 2005). Nous adoptons ainsi la démarche d'analyse multifocale proposée par Schneuwly et Dolz (2009), reprise par Dolz et Gagnon (2018) et Pogranova (2020) que nous adaptons à notre étude.

Nous retenons pour notre analyse trois niveaux de granularité :

- un niveau macro qui correspond à la séance dans sa globalité et regroupe trois focales (l'organisation du temps, l'organisation de l'espace et les démarches mises en œuvre) ;
- un niveau méso qui se situe au niveau des activités de formation et permet d'analyser les savoirs, les FST et la méso-alternance des langues ;
- un niveau micro qui prend en compte les prises de parole et permet d'analyser les gestes du·de la formateur·rice et la micro-alternance des langues.

5.3.4 Une démarche comparative

Notre étude comporte deux volets : une analyse des pratiques déclarées des formateur·rice·s d'une part, et une analyse des pratiques observées auprès de six formateur·rice·s à propos de deux objets de formation différents d'autre part. Nous cherchons à identifier les régularités et les différences dans les pratiques des formateur·rice·s. Pour cela, nous les comparons de quatre points de vue différents :

Les pratiques de formateur·rice·s en didactique des langues-cultures pour l'école primaire en France

- le traitement de deux objets de formation contrastés (la prononciation et le *drama*) par un·e même formateur·rice ;
- le traitement d'un même objet de formation par six formateur·rice·s aux profils différents ;
- les pratiques observées et déclarées d'un·e même formateur·rice ;
- les pratiques déclarées de l'ensemble des formateur·rice·s en didactique ayant répondu à l'enquête et les pratiques observées des six études de cas.

5.4 Dispositif méthodologique

Pour répondre à l'ensemble de nos questions de recherche, nous avons mis en place un dispositif méthodologique qui comporte deux volets :

- la diffusion au niveau national d'un questionnaire sur les pratiques déclarées des formateur·rice·s intervenant dans les cours de DDLC pour l'école primaire.
- la mise en place d'une ingénierie didactique portant sur deux objets de formation contrastés : la prononciation et le *drama*.

5.4.1 Le questionnaire auprès des formateur·rice·s intervenant dans les cours de DDLC en Master MEEF 1^{er} degré.

5.4.1.1. *Présentation générale*

Cette enquête a pour objet de comprendre et analyser les pratiques déclarées des formateur·rice·s intervenant dans les cours de didactique des langues en Master MEEF 1^{er} degré. Elle doit nous permettre de répondre aux questions suivantes de notre problématique :

- Quels sont les profils des formateur·rice·s en DDLC ?
- Quelles représentations ont-ils·elles de la DDLC et de la formation pour le premier degré ?
- Quels objets sont proposés en formation ?
- Quelle(s) langue(s) sont mobilisées dans la formation initiale des futur·e·s professeur·e·s des écoles en DDLC ?
- Quelles activités de formation sont mises en œuvre ?

Le questionnaire a été diffusé au niveau national en mars 2021 à l'ensemble des 32 INSPÉ en métropole, dans les départements et régions d'outre-mer (DROM) et les collectivités d'outre-mer (COM) (Nouvelle-Calédonie et Polynésie française). Deux moyens de diffusion ont été retenus : une voie institutionnelle par l'intermédiaire du réseau des INSPÉ et une voie personnelle par l'élaboration d'une liste de contacts dans les différents INSPÉ.

5.4.1.2. *Principes de construction du questionnaire auprès des formateur·rice·s*

Nous avons élaboré ce questionnaire à partir du logiciel Lime Survey. Ce questionnaire est anonyme à l'exception des six formateur·rice·s ayant participé à l'ingénierie didactique (voir 5.4.2.). Il est composé de 38 questions et est divisé en trois parties :

- **le premier volet** concerne le profil des formateur·rice·s. Il nous semble en effet intéressant de recueillir des informations sur leur sexe, leur âge, leur(s) lieu(x) d'intervention, leur statut actuel et leur parcours professionnel antérieur. Nous nous intéressons dans un second temps plus particulièrement à leurs interventions dans le Master MEEF 1^{er} degré. Nous leur avons demandé si ils·elles interviennent dans les cours de pratique d'une langue et/ou dans ceux de didactique des langues. Cette question nous permet de cibler ensuite uniquement les formateur·rice·s en DDLC pour le premier degré et de leur poser les questions portant sur les troisième et quatrième volets de l'enquête. Nous revenons enfin sur leur parcours de formation avant de travailler à l'INSPÉ et sur leur biographie langagière. Nous souhaitons connaître ici les langues que le·la·formateur·rice a apprises pendant son parcours scolaire et universitaire et celles apprises en dehors du contexte scolaire. Ces questions ont pour objectif de déterminer si plusieurs langues de la biographie langagière du·de la formateur·rice sont ensuite mobilisées en formation.

- **La deuxième partie de l'enquête** porte sur l'enseignement des langues dans le premier degré. Nous cherchons ici à explorer les représentations que les formateur·rice·s à l'INSPÉ ont de l'enseignement des langues à l'école primaire, des difficultés qu'ils·elles perçoivent chez les professeur·e·s des écoles débutant dans le métier, des priorités de formation qu'ils·elles identifient. Nous souhaitons comparer ces éléments de réponses avec les représentations qu'ils·elles ont des besoins de formation exprimés par les professeur·e·s des écoles stagiaires pour enseigner les langues. Nous avons fait le choix de répartir ces questions à différents moments de l'enquête afin d'éviter les phénomènes de reproduction de réponses identiques et de vérifier la stabilité des réponses.

- **Le troisième ensemble de questions** ne concerne que les formateur·rice·s intervenant en DDLC pour le premier degré. Nous souhaitons connaître ici les contenus qu'ils·elles proposent aux étudiant·e·s et professeur·e·s stagiaires. Afin de faciliter les réponses à cette question, nous leur proposons une liste de contenus non exhaustive que le·la formateur·rice est libre de compléter. L'ordre dans lequel ils sont proposés n'a aucune valeur hiérarchique.

	Contenus de formation en didactique des langues
1	Entrée dans une langue inconnue
2	Le CECRL et l'approche actionnelle
3	Les programmes en langues

Les pratiques de formateur·rice·s en didactique des langues-cultures pour l'école primaire en France

4	Les rituels en classe de langue
5	Phonologie
6	Chants et comptines
7	Les jeux en classe de langue
8	La séance de langue à l'école primaire
9	La séquence en langue à l'école primaire
10	L'éveil aux langues
11	Le <i>drama</i>
12	Les albums
13	Langues et croisement des enseignements (interdisciplinarité)
14	Le numérique en classe de langue
15	L'évaluation en classe de langue
16	La comparaison des langues
17	Les biographies langagières
18	Ressources pédagogiques pour enseigner les langues (<i>Éduscol</i> , sites académiques pour les langues...)
19	La culture en classe de langue
20	Dispositifs de travail en classe de langue (exemples : travail en ateliers, travail en binômes...)
21	Les traces et la place de l'écrit en classe de langue

Tableau 5-1 : *Contenus de formation en didactique des langues proposés dans l'enquête auprès des formateur·rice·s*

Nous leur soumettons également une liste d'activités de formation qu'il est possible de compléter et leur demandons de préciser leur fréquence d'utilisation (jamais / rarement / souvent / très souvent). Par activités de formation, nous entendons :

[...] des tâches spécifiques de préparation à la profession qui abordent des savoirs théoriques ou pratiques. Déclenchées par une consigne ou une introduction explicite du formateur, les activités se réalisent à l'aide de supports matériels précis et de formes sociales de travail particulières entre les formateurs et les étudiants (Dolz et Gagnon, 2018, p. 106).

La liste proposée comporte dix catégories d'activités de formation différentes. L'ordre des activités n'a aucune valeur hiérarchique :

1	Présenter des outils (jeux, chants, albums, ...) pour enseigner les langues à l'école primaire.
2	Présenter les ressources <i>Éduscol</i> .
3	Présenter des séquences pour enseigner les langues à l'école primaire.
4	Présenter des séquences pour l'éveil à la diversité linguistique
5	Dispenser des apports de connaissances sur les programmes et les méthodes d'enseignement en langues.
6	Présenter des travaux issus de la recherche.
7	Présenter les ressources disponibles sur les sites des inspections académiques.
8	Faire vivre des mises en situation concrètes transférables en classe.
9	Proposer un accompagnement à l'élaboration d'une séquence en langue.
10	Proposer un accompagnement à l'élaboration d'une séquence en éveil à la diversité linguistique.

Tableau 5-2 : Activités de formation proposées dans l'enquête auprès des formateur·rice·s

Nous faisons ensuite une focale sur un type d'activité de formation en particulier, les mises en situation, que nous appelons dans notre analyse les activités de mise en pratique. Ces activités de formation s'inscrivent dans le paradigme de l'enaction (travaux de Varela et al. (1993), Aden et Eschenauer (2020) et de la cognition incarnée (Versace, Brouillet et Vallet, 2018).

Dans cette troisième partie du questionnaire, nous nous intéressons également aux langues mobilisées par les formateur·rice·s en situation de formation. Notre intention ici est de savoir si la formation dispensée pour enseigner les langues à l'école primaire se déroule dans un contexte plutôt monolingue ou plurilingue (Behra, 2019).

Le dernier volet du questionnaire porte sur une auto-évaluation du·de la formateur·rice à propos de :

- son niveau de satisfaction quant aux cours qu'il·elle met en œuvre ;
- son niveau d'aisance dans la mise en œuvre des cours de didactique des langues dans le premier degré.

Nous cherchons ici à identifier s'il existe un lien entre le niveau de satisfaction, le niveau d'aisance et le profil des formateur·rice·s.

Les réponses à ces questions nous permettront d'avoir une vision d'ensemble sur les pratiques déclarées des formateur·rice·s, sur les objets enseignés en formation initiale en DDLC pour l'école primaire dans les différents INSPÉ, et comment ces objets sont enseignés. Nous proposons de croiser cette analyse des pratiques déclarées avec une analyse

des pratiques observées à travers la mise en place d'une ingénierie didactique portant sur deux objets de formation.

5.4.2 La mise en place d'une ingénierie didactique portant sur deux objets de formation contrastés : la prononciation et le drama

Nous avons élaboré une ingénierie didactique (Artigue, 2002) portant sur deux objets de formation en DDLC : la prononciation et le *drama*.

Avant de présenter les raisons du choix de ces deux objets de formation et le contenu de l'ingénierie, il nous semble opportun de présenter l'organisation de la formation en langues et en DDLC à l'INSPÉ de Toulouse-Occitanie-Pyrénées, ce qui permettra une meilleure compréhension du contexte dans lequel cette ingénierie a été mise en œuvre.

5.4.2.1. Présentation de la formation en didactique des langues à l'INSPÉ de Toulouse Occitanie-Pyrénées.

La formation en Master MEEF 1^{er} degré est dispensée sur les huit sites de l'académie : Albi, Auch, Cahors, Foix, Montauban, Rodez, Tarbes et Toulouse.

Au moment de la collecte des données, lors de l'année universitaire 2019-2020, la maquette du Master MEEF 1^{er} degré à l'INSPÉ de Toulouse Occitanie-Pyrénées comporte deux UE de remise à niveau linguistique d'une durée de 24 heures chacune (une en première année au premier semestre et une en deuxième année au second semestre) et une UE de didactique des langues en 2^e année de Master au premier semestre, d'une durée de 20 heures. C'est dans le cadre de cette unité d'enseignement que s'est inscrite notre collecte de données. Pour cette année universitaire, le choix a été fait d'organiser la formation au niveau académique (sur les huit sites de formations) en cinq modules :

Module 1	Biographies langagières, éveil aux langues et comparaison des langues
Module 2	Entrée dans une langue inconnue / Organisation d'une séance de langue à l'école élémentaire
Module 3	Objets et outils pour enseigner les langues à l'école : la phonologie, les jeux, les albums, le <i>drama</i> et la baladodiffusion
Module 4	Le travail en ateliers en langue vivante : comment évaluer et développer l'autonomie des élèves en langue ?
Module 5	Accompagnement à l'élaboration d'une séquence en langue

Tableau 5-3 : Organisation de la formation en didactique des langues à l'INSPÉ de Toulouse Occitanie-Pyrénées

Les cours sur la prononciation et sur le *drama* s'inscrivent dans le module 3 de la formation. Il est à noter que l'intitulé « phonologie » est utilisé depuis des années dans l'équipe de formateur·rice·s et avec les formé·e·s pour désigner en réalité la prononciation. C'est la raison pour laquelle l'intitulé « phonologie » a été conservé pour l'ingénierie. Dans ce 3^e module, d'autres objets de formation peuvent également être proposés : les jeux, les albums, le numérique (la baladodiffusion).

Cette ingénierie didactique doit nous permettre de répondre aux questions suivantes de notre problématique :

- Quelles démarches et quelles activités de formation sont mises en œuvre ?
- Dans quelle mesure un objet de formation est-il priorisé par rapport à l'autre ?
- Quelles durées sont consacrées à chaque objet et quelles organisations spatiales sont retenues par les six formateur·rice·s pour former les futur·e·s professeur·e·s des écoles à chacun de ces deux objets ?
- Quels effets les choix des formateur·rice·s ont-ils sur la médiatisation de chacun des deux objets de formation retenus ?
- Quels savoirs sont proposés dans chacune des deux séances de formation ?
- Quelles sont les caractéristiques et l'importance de ces différents savoirs ?
- Quels gestes professionnels les formateur·rice·s mobilisent-ils·elles dans ces deux séances de formation ?
- Quelles similitudes et quelles différences peut-on observer chez les six formateur·rice·s dans les savoirs proposés et les gestes mobilisés ?
- Quelle est l'influence de la composante personnelle et de la composante institutionnelle dans les choix du·de la formateur·rice ?
- Quelle(s) langue(s) les formateur·rice·s mobilisent-ils·elles dans ces deux séances ?
- Observe-t-on des formes d'alternance des langues chez les formateur·rice·s ?
- Dans quelle mesure les langues sont-elles incorporées ? (Eschenauer, Tellier, Zappa, 2022) ?

Il convient à présent d'explicitier les raisons qui nous ont conduit à retenir ces deux objets de formation.

5.4.2.2. Les raisons du choix des deux objets de formation : la prononciation et le drama

Deux objets de formation contrastés

La prononciation et le *drama* sont en effet deux objets de formation contrastés. Nous avons pu voir dans le chapitre 3 que la prononciation est un domaine familier du·de la formateur·rice en langues. Elle requiert un certain nombre de connaissances que le·la formateur·rice a acquises au cours de son parcours universitaire (distinctions graphème/son, son/phonème, phonétique/phonologie, prosodie, accentuation, syllabe, etc.).

Le jury de la conférence de consensus qui s'est tenue en mars 2019 souligne l'importance de développer la formation en phonologie spécifiquement pour les enseignant·e·s du premier degré qui ne sont pas spécialistes des langues vivantes. Deux propositions sont à ce sujet formulées :

- « des modules de formation spécifiques à la phonologie en formation initiale et en formation continue ;
- la mise à disposition de ressources authentiques ou non pour travailler la phonologie et la musicalité de la langue dès l'école maternelle. » (Cnesco, 2019, Recommandations du jury, p. 20).

Le second contenu de formation concerne le *drama*. Il correspond à une entrée qui, de prime abord, n'est pas familière au·à la formateur·rice en langues. Comme nous l'avons montré dans le chapitre 4, cette approche de l'enseignement fondée sur le jeu théâtral est présente au Royaume-Uni depuis la première moitié du 20^e siècle (Bolton, 1998) et en Allemagne (Schewe, 1993) depuis les années 1990. De nombreux travaux de recherche en France depuis une vingtaine d'années environ se sont intéressés aux liens entre l'apprentissage des langues et les pratiques théâtrales (Aden, 2008, 2013, 2017 ; Eschenauer, Tsao, Legou, Tellier, André, Brugnoli, Tortel et Pasquier, 2023). Ces travaux s'inscrivent dans le paradigme de l'enaction proposé par Varela, Thompson et Rosch (1993) dans lequel la perception sensorielle est à la base du langage humain. L'enseignement des langues dans un paradigme éenactif doit donc débiter par la mobilisation du corps (les gestes, le regard, les mimiques, les émotions) avant la parole. Selon Brook (1991, p. 76), « ce qui bloque le plus de monde aujourd'hui, c'est la parole. Il ne faut donc pas commencer avec la parole, avec les idées, mais avec le corps. Le corps libre est un premier pas. » Ce n'est que dans un second temps, à partir du moment où l'expérience a été vécue que la production verbale peut être introduite, répondant ainsi à un besoin de l'apprenant·e.

Deux objets de formation avec des statuts différents

En référence aux travaux de Dolz et al. (2006), la phonologie et le *drama* peuvent tous les deux être caractérisés comme des objets de formation dans la mesure où :

- ils peuvent être élémentarisés, décomposés en plus petites unités ;
- leur introduction n'est pas faite de manière aléatoire, une construction progressive est nécessaire ;
- ils se transforment au fil de l'avancement dans la séance de formation.

Néanmoins, tous deux n'ont pas le même statut lorsqu'ils sont mobilisés en classe de langue. En effet, la prononciation est un objet d'enseignement inscrit dans les programmes et qui doit faire l'objet d'un travail spécifique avec les élèves en classe de langue. Dans les programmes scolaires de 2015, il est précisé que l'apprentissage d'une langue vivante au cycle 2 passe par l'exercice de l'oreille des élèves « aux sonorités d'une nouvelle langue », « une ouverture à d'autres sons » (MENESR, 2015b, pp. 23-24). Une déclinaison linguistique des programmes est proposée sur le site *Éduscol*. Les compétences pour chaque

activité langagière sont ainsi déclinées en connaissances grammaticales, lexicales, culturelles et phonologiques. Ces déclinaisons linguistiques sont proposées pour les cycles 2 et 3. La prononciation est donc bien un objet à enseigner à l'école primaire.

Le *drama*, quant à lui, n'est pas un objet d'enseignement désigné en tant que tel en classe de langue. Dans les programmes de l'école primaire en langues, il n'apparaît pas comme un objet de savoir à enseigner. Il est néanmoins considéré comme un outil au service de l'acquisition de connaissances, capacités et attitudes en langues.

Schneuwly et Plane (2000, p. 5) définissent l'outil comme « tout artefact introduit dans la classe [...] servant l'enseignement / apprentissage des notions et capacités ». Le *drama* permet ainsi à l'enseignant·e de créer différents milieux (Brousseau, 1988) afin que l'élève puisse faire évoluer, voire transformer sa manière de penser et d'apprendre.

Du côté de l'enseignant·e en formation, nous rejoignons Schneuwly et Plane (2000) lorsqu'ils·elles disent que « l'appropriation d'un outil par l'enseignant n'a pas pour fonction essentielle de transformer sa manière de penser, mais de mieux réaliser son métier de transformation. » (Schneuwly et Plane, 2000, p. 8)

Deux objets de formation avec des points communs

Nous avons retenu ces deux objets pour leur caractère contrasté mais nous pouvons également relever plusieurs points communs entre la prononciation et le *drama*. Nous avons en effet pu voir dans les chapitres 3 et 4 qu'ils sont tous les deux peu mobilisés en classe. La prononciation a été à plusieurs reprises qualifiée de « parent pauvre » (Miras, 2019) de l'enseignement des langues. Schmidt (2006) et Eschenauer (2019) font le même constat au sujet des pratiques théâtrales en classe de langue. Celles-ci sont le plus souvent réduites à l'apprentissage par cœur de petites saynètes jouées devant la classe sans qu'il y ait d'espace pour travailler autour de la place du corps, des émotions et de la créativité des élèves pour produire du langage. Si ces deux objets sont peu mobilisés dans l'enseignement des langues, nous pouvons bien entendu penser qu'ils sont également peu mobilisés en formation. C'est en tous cas le constat que nous avons pu faire, pas simplement en France mais dans plusieurs pays en ce qui concerne la formation à l'enseignement de la prononciation (Frost et Henderson, 2013). Fleiner (2016) souligne également le décalage entre les nombreux travaux de recherche soulignant les plus-values des approches performatives et leur absence dans la formation des enseignant·e·s dans les pays germanophones. Enfin, notre état des lieux des publications sur ces deux objets dans les chapitres 3 et 4 a permis de montrer que la prononciation et le drama se rejoignent autour des émotions (Miras, 2021), de la musicalité des langues, des rythmes, des accentuations, qui sont également inscrits dans notre corps (Eschenauer et Burgardt, 2016 ; Eschenauer, 2019). Ces deux objets s'inscrivent dans une approche à la fois enactive et compréhensive d'éducation aux langues et aux cultures, raisons pour lesquelles nous les avons retenus pour notre recherche doctorale.

5.4.2.3. *Principes de construction de l'ingénierie didactique*

L'ingénierie proposée pour chacune des deux séances de formation a été élaborée selon le modèle suivant : une première partie regroupe les définitions des termes essentiels utilisés dans ces séances : *drama*, *phonème*, *phonétique*, *phonologie*, *prosodie*. La seconde partie est constituée de deux articles de recherche. Ces articles ont été sélectionnés bien entendu pour leur lien avec le thème étudié mais également pour leur accessibilité en vue d'une éventuelle utilisation au cours de la séance de formation. La troisième partie de l'ingénierie comporte une série d'activités qu'il est possible de proposer en classe à des élèves et aux formé·e·s.

L'ingénierie didactique prévue pour les deux séances de formation contient ainsi un nombre d'éléments suffisants pour préparer et mettre en œuvre une séance autour de l'enseignement de la prononciation et une autour du *drama* auprès d'un public d'étudiant·e·s et de professeur·e·s stagiaires. Nous faisons le choix de ne pas proposer de déroulement précis de scénario de formation, ni de contrainte de temps afin que nous puissions analyser les choix opérés par les différent·e·s formateur·rice·s : la démarche retenue, le temps consacré à chaque objet de formation, la priorisation d'un objet par rapport à un autre, la mobilisation d'autres savoirs, références bibliographiques et exemples d'activités que ceux proposés dans le recueil de documents mis à disposition.

Nous proposons à présent de décrire le contenu de l'ingénierie prévu pour chacune des deux séances de formation et de présenter les idées principales développées dans chacun des articles afin de permettre aux lecteur·rice·s de comprendre l'articulation entre les différentes parties de l'ingénierie, les choix qui ont été opérés dans la sélection des définitions, des articles et des exemples d'activités.

5.4.2.4. *Présentation du contenu de l'ingénierie didactique à propos de l'objet de formation prononciation*

L'ingénierie didactique consacrée à la séance sur la prononciation (voir Annexe 2) a une longueur de 14 pages. Elle comporte une première partie avec des définitions en lien avec l'objet de formation, une seconde partie avec des articles scientifiques autour de l'enseignement de la prononciation à l'école primaire et une troisième partie avec des exemples d'activités qu'il est possible de mener en classe pour travailler la prononciation avec les élèves.

Dans la première partie, nous proposons plusieurs définitions terminologiques : *phonème*, *phonologie*, *phonétique*, *prosodie*. Ces définitions sont issues de documents institutionnels accessibles en ligne à destination des professeur·e·s des écoles (sites d'inspections académiques départementales en langues, *Éduscol*).

Très souvent, les publications scientifiques sur la question des acquisitions phonologiques sont très techniques et peu adaptées à une formation de futur·e·s professeur·e·s des écoles. Pour la seconde partie du document de l'ingénierie, nous avons retenu trois extraits d'articles scientifiques pour l'ingénierie didactique pour les raisons suivantes :

- ils sont issus de la conférence nationale de consensus intitulée *De la découverte à l'appropriation des langues vivantes étrangères : comment l'école peut-elle mieux accompagner les élèves?* Cette conférence a eu lieu en mars 2019, soit quelques mois avant la mise en œuvre de l'ingénierie. Ces trois extraits s'appuient sur des travaux de recherche récents en linguistique, psychologie cognitive et en DDLC sur les questions d'acquisition phonologique en réception et en production ;
- cette synthèse des travaux de recherche aboutit à des pistes pour la formation et la classe ;
- ces documents abordent la problématique des acquisitions phonologiques quelle que soit la langue apprise.

Ces trois extraits d'articles sont précédés d'un court préambule issu du dossier de synthèse de la conférence du CNESEO sur l'importance de travailler la phonologie et la prosodie des langues avec les élèves de l'école primaire.

Le premier texte est un extrait du rapport scientifique de Heather Hilton sur les sciences cognitives et l'apprentissage des langues (2019). L'auteure souligne le manque d'études fines sur l'acquisition phonologique en classe de langue et parfois même leurs conclusions contradictoires sur la capacité de production phonologique d'un·e jeune apprenant·e en L2 en milieu scolaire par rapport à un·e natif·ve dans sa langue initiale. Hilton évoque chez les apprenant·e·s la difficulté au niveau identitaire à adopter un nouveau système phonologique. Plusieurs travaux de recherche ont pu montrer que la perception et la production des phonèmes de la L2 se réalisent à travers la trame acoustique de la langue initiale.

Sur les trois types de sons identifiés par Flege (1995) en langue étrangère (les sons identiques à la langue initiale, les sons absents de la langue initiale et les sons proches de la langue initiale), les phonèmes les plus complexes à identifier et à produire sont les sons proches de la L1. Afin de favoriser leur perception, il est préférable d'exposer les apprenant·e·s à un modèle natif qu'à un modèle non natif. D'autres études montrent aussi la difficulté à acquérir un système prosodique différent de celui de la L1.

Selon Hilton (2019), l'enjeu se situe surtout autour de la perception des sons qui peut entraver la construction de sens chez les apprenant·e·s si la distinction entre deux sons proches ne peut être réalisée.

Le second texte est un extrait de la note rédigée par Anne-Marie Voise (2019) pour la conférence du CNESEO et s'intitule *Pourquoi et comment entraîner l'écoute d'une autre langue à l'école primaire ?*. Voise revient sur différents travaux de recherche qui ont pu montrer le lien entre l'apprentissage précoce d'une langue et les facilités à imiter et à reproduire les sons, les rythmes de cette nouvelle langue chez de jeunes enfants jusqu'aux environs de 10 ans. Elle explicite plusieurs notions développées par différent·e·s linguistes et phonéticien·ne·s : le crible phonologique (Troubetzkoy, 1989), l'âge heureux (Guberina, 1991), le seuil fatidique (Dodane, 2000). Au-delà de cet âge, l'acquisition phonétique et phonologique de la langue étrangère nécessite un travail de conscientisation. L'auteure présente ensuite les trois types d'approches de l'enseignement de la prononciation proposés par Celce-Murcia et al. (1996) :

- l'approche intuitive-imitative adaptée pour des enfants de 5 à 7 ans ;

- l'approche linguistique-analytique, qui propose un travail de conscientisation de la prononciation de sons, avec notamment l'utilisation de l'API, des activités d'entraînement à l'écoute et à la production ;
- l'approche intégrative, qui se focalise davantage sur des énoncés de communication avec un travail sur le rythme, l'intonation et l'accentuation plutôt que les phonèmes.

Dans un troisième temps de cet extrait, Voise insiste sur le lien étroit entre l'accentuation et la prononciation avec la construction identitaire. Cette inhibition n'est pas encore présente chez les jeunes enfants qui aiment jouer à imiter et à répéter les différentes sonorités d'une autre langue. Il est donc essentiel de prendre en compte cette dimension affective et de proposer un apprentissage précoce de la prononciation basé sur la prosodie, l'accentuation et le rythme plutôt que sur les sons. Voise préconise de ne pas cloisonner l'étude des systèmes phonologiques pour chaque langue apprise mais au contraire de les comparer afin de créer des réseaux de correspondance entre les langues. L'éveil à la diversité linguistique est ici un levier pertinent pour développer la conscience phonologique des jeunes apprenant·e·s en français et en langue vivante, ainsi qu'un entraînement au rapport graphie-phonie pour travailler l'anticipation de la prononciation de mots inconnus. Chez les apprenant·e·s plus âgé·e·s (8-11 ans), une pratique raisonnée de la prononciation de l'anglais est préconisée.

L'approche naturaliste retenue par Voise pour expliquer les acquisitions phonologiques est néanmoins nuancée par le troisième article du corpus, extrait du rapport scientifique de Daniel Gaonac'h et Dominique Macaire intitulé *Les langues à l'école dès le plus jeune âge...*

Dans une première partie, les auteur·e·s expliquent que la perception des sons du langage est « catégorielle », « c'est-à-dire qu'elle fait entrer chaque son entendu dans une catégorie, même s'il existe objectivement des différences entre plusieurs sons d'une même catégorie. » (Gaonac'h et Macaire, 2019, p. 12). Il·Elle·s font le constat qu'à l'école, ce travail de différences de prononciation de sons dans une langue mais aussi entre les langues de la classe et la langue enseignée n'est pas réalisé. Le psycholinguiste et la didacticienne l'expliquent par une expérience et une conscience relatives de ces enjeux chez les enseignant·e·s pour l'apprentissage des langues. Or, les langues n'accordent pas toutes la même importance et la même signification à la prononciation (voir chapitre 3).

Dans une seconde partie, les auteur·e·s soulignent les capacités très précoces des enfants, avant même de commencer à parler, à différencier les sons, les rythmes et les prosodies de différentes langues de façon catégorielle. Ils·Elles prennent notamment l'exemple des résultats de l'étude de Nazzi, Jusczyk & Johnson (2000) qui ont montré que des nouveaux-nés américains pouvaient par exemple différencier l'anglais du français mais pas l'anglais du néerlandais qui sont deux langues proches.

Néanmoins ces capacités très précoces à discriminer ces contrastes phonémiques, rythmiques et prosodiques disparaissent rapidement dès lors que les enfants ne sont pas exposé·e·s à d'autres langues que leur langue initiale. Gaonac'h et Macaire (2019) prennent ainsi comme exemple l'étude de Dupoux, Pallier, Sebastián & Mehler (1997) qui montre les difficultés des locuteur·rice·s français·e·s à discriminer la syllabe accentuée dans un mot ou

dans des pseudo-mots. En se référant à l'étude de Dupoux, Sebastián-Gallés, Navarrete & Peperkamp (2008), Gaonac'h et Macaire (2019) précisent que la difficulté à percevoir les syllabes accentuées n'est pas une fatalité mais que cela demande du temps et un travail spécifique sans avoir à se focaliser en même temps sur le sens de l'énoncé.

Dans la dernière partie de cet extrait, les auteur·e·s reviennent sur le postulat biologique d'âge critique qu'ils·elles réfutent. En effet, soutenir ce postulat impliquerait que certaines acquisitions, au-delà d'un certain âge, seraient rendues impossibles. Aujourd'hui, les classes sont devenues plurilingues et les processus d'acquisition des langues à l'école plus complexes. Ils·Elles insistent sur le rôle de l'enseignant·e dans la prise en compte de la diversité des élèves, de leurs différents parcours linguistiques et culturels, et ce dans une approche compréhensive et non cumulative des langues. C'est ce qui permettra de faire de cette pluralité une richesse, un atout pour la classe plutôt qu'une difficulté. Pour cela, plusieurs pistes didactiques sont proposées : travailler sur des mots ou des énoncés plutôt que des phonèmes isolés, avec des comptines, des chants dans une langue donnée, proposer des activités de discrimination, de tri, des jeux de l'intrus dans des langues diverses dans une perspective de développement des compétences plurilingues. Tou·te·s deux déconseillent l'utilisation de l'API qui ajouterait un code supplémentaire et de la difficulté inutile. En revanche, ils·elles préconisent le recours à des cartes images pour soutenir la compréhension de comptines, des posters sur lesquels on montre les énoncés entendus, des activités comme la maison des sons, etc. Le modèle phonologique ne doit pas être exclusivement celui de l'enseignant·e mais également celui de ressources enregistrées par des natif·ve·s en prenant soin d'exposer les élèves aux variations phonologiques et accentuelles des langues cibles.

La troisième partie du document proposé dans l'ingénierie est composée d'une liste d'activités à mettre en œuvre en classe pour travailler la prononciation avec les élèves. Ces activités prennent appui sur les recommandations des articles présents dans l'ingénierie et permettent de travailler trois axes : l'accentuation, l'intonation et les phonèmes. Certaines activités sont également reprises du document *Éduscol Ressources maternelle – Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions Partie II.2 – Lien oral-écrit, Activités phonologiques au service de l'entrée dans le code alphabétique*. Ces exemples ont été adaptés pour l'enseignement des langues à l'école primaire. Pour chaque activité, des exemples dans trois langues sont proposés : en allemand, en anglais et en espagnol. Les formateur·rice·s ont la possibilité de proposer d'autres activités et d'autres exemples dans d'autres langues.

Le premier type d'activités porte sur les virelangues, des phrases qui comportent une succession de sons difficiles à prononcer. Ils invitent les élèves à répéter et à repérer des régularités, puis à les localiser (fin, début, intérieur des énoncés), à prêter attention aux assonances (répétitions de voyelles), aux allitérations (répétitions de consonnes) et à l'articulation en jeu. Plusieurs exemples de virelangues sont proposés en anglais, en allemand et en espagnol avec des pistes d'exploitation en classe.

Nous proposons ensuite différentes activités permettant de travailler le découpage syllabique et l'accentuation de mots : scansion de syllabes, coloriage du nombre de cases

correspondant au nombre de syllabes à partir du mot entendu ou de l'image, jeu de l'oie des syllabes, repérage de la place de l'accent dans le mot. Il nous semble important de préciser que ces activités sont pratiquées régulièrement au cycle 2 en français. Elles sont donc déjà connues des élèves. Nous ajoutons également un travail autour de la comparaison de la place de l'accent dans diverses langues (allemand, anglais, espagnol, français) à partir d'un mot transparent (*chocolat*). L'objectif est de faire prendre conscience de la variation accentuelle en fonction des langues.

Pour travailler l'intonation, différents exemples d'activités sont proposés : en espagnol, identifier à l'écoute si la phrase est déclarative, interrogative ou exclamative, lier l'intonation ou la courbe mélodique de la phrase à un mouvement du corps, ou bien encore associer un geste à un trait intonatif.

Quatre activités sont décrites pour travailler la discrimination auditive de sons dans des mots : la chasse au son, pigeon vole, trouver l'intrus et la maison des sons. Des exemples sont proposés en anglais, en allemand et en espagnol.

Nous proposons, en guise de synthèse, le tableau ci-dessous qui indique pour chaque activité proposée la tâche et son intérêt.

Types d'activités	Tâches	Intérêt
Virelangues	Écouter, répéter, imiter, mémoriser. Varier le rythme, les intonations pour marquer ses sentiments, articuler de manière exagérée Segmenter le virelangue en mots	Repérer des régularités, les localiser (assonances ou les allitérations)
Segmentation de l'oral en syllabes	Scander le nombre de syllabes dans un mot ou une phrase en frappant des mains, en sautant...	Mettre en évidence la réalité sonore de la syllabe
	Colorier le nombre de cases correspondant au nombre de syllabes dans un mot	
	Jeu de l'oie des syllabes : avancer son pion du nombre de syllabes du mot identifié sur l'image.	
Accentuation de mots	Repérer la syllabe accentuée (en cochant la case correspondante) Comparer un corpus de mots transparents dans diverses langues et repérer la syllabe accentuée.	Mettre en évidence le « paysage sonore » (Lhote, 1995) d'une langue.

Intonation de phrases	Déterminer si la phrase entendue est interrogative, exclamative ou déclarative et lever la fiche comportant le signe de ponctuation correspondant. Lier l'intonation ou la courbe mélodique de la phrase à un mouvement du corps.	Prendre conscience des variations d'accentuation dans différentes langues. Prendre conscience des différences de sens apportées par les variations d'intonations.
La chasse au son	Retrouver le son commun à une liste de mots entendus.	Discriminer des phonèmes dans des mots ou des énoncés
Pigeon vole :	Proposer un son à repérer et lever la main dès que le son dans un mot est entendu.	
Trouver l'intrus	Identifier dans une liste de quatre mots entendus le mot qui ne contient pas le son.	
La maison des sons	Dans une maison dessinée avec un son identifié sur le toit, associer à la maison uniquement les images représentant les mots porteurs de ce son.	

Tableau 5-4 : Synthèse des activités en phonologie proposées dans l'ingénierie didactique

À la fin du document, nous proposons quelques ressources numériques en ligne disponibles sur Internet dont certaines se trouvent sur des sites institutionnels. Deux types de ressources sont ici proposés : des apports pédagogiques et didactiques sur la phonologie anglaise à destination des enseignant·e·s du premier degré, et des ressources audio. Le site Forvo (<https://fr.forvo.com>) met par exemple à disposition des fichiers audio de mots ou de phrases enregistrées par des natif·ve·s dans plusieurs dizaines de langues.

5.4.2.5. Présentation du contenu de l'ingénierie didactique à propos de l'objet de formation drama

L'ingénierie didactique portant sur le *drama* a une longueur de 16 pages. La première partie est composée de la définition du *drama* proposée par Aden (2015). Une deuxième définition est présente dans l'extrait de l'article de Schmidt (2006) dans la seconde partie du recueil. Cet article s'intitule *Le théâtre comme art d'apprentissage de la langue étrangère*. Il est paru en 2006 dans la revue *Spirale*, revue de recherches en éducation. Prisca Schmidt, en appui sur de nombreuses études, rédige une sorte de plaidoyer pour introduire les pratiques théâtrales en classe de langue. Elle met en avant deux paradoxes :

- les prescriptions institutionnelles priorisent la compétence de communication dans l'apprentissage des langues. Or, le théâtre est considéré comme art de la parole. De même, les deux domaines se retrouvent autour de l'association de la parole et de l'action.
- Parler en classe de langue consiste à faire comme si cette langue devenait le nouveau moyen de communication entre les élèves et entre les élèves et l'enseignant·e. En cela, c'est un autre point commun avec le théâtre, qui est l'art de faire semblant.

Malgré tous ces points de convergence, les pratiques théâtrales sont très peu mobilisées dans cette discipline.

Dans une deuxième partie de l'article, Schmidt souligne l'importance de la place du corps, des émotions et de la créativité. *A contrario*, elle dénonce la réduction de l'activité théâtrale en classe de langues à des dialogues formatés, appris par cœur puis récités devant la classe. Elle rapproche cet apprentissage des langues par le *drama* de l'acquisition de la langue initiale par l'enfant.

Schmidt définit le *drama* comme une expérience multisensorielle utilisée dans les écoles britanniques et qui ne se limite pas à l'enseignement des langues vivantes. L'auteure met par ailleurs en avant la dimension culturelle de cette approche en lien avec la mobilisation des différents sens (le goût, le toucher, l'odorat, la vue, l'ouïe). Elle prend notamment comme exemple la découverte de la nourriture britannique par de vrais aliments et non par des cartes-images. Pour cela, il est nécessaire, selon elle, de revoir l'organisation de l'espace-classe qui doit permettre aux élèves de se déplacer et d'agir.

Elle fait référence à Jacques Lecoq et son école de théâtre dans laquelle le mouvement, le mime et les émotions sont travaillés avant l'introduction de la parole. Schmidt propose d'adapter cette approche du théâtre dans l'apprentissage en démarrant uniquement par l'expression par le corps, le mime, les émotions, puis les sonorités (avec les cris des animaux ou des onomatopées par exemple), les intonations de la langue étrangère, avant d'introduire de véritables échanges de paroles.

Elle termine son article sur les deux expériences réussies menées en classe de CM1 et en collège. Elle conclut alors sur l'importance des dimensions transdisciplinaires (le *drama* ne se limite pas à une utilisation en classe de langue) et artistiques, qui constituent, pour elle, une nouvelle approche de l'éducation au service de la continuité des apprentissages, de la culture et de la citoyenneté.

Le second document est un extrait de l'article de Joëlle Aden, paru en 2013 dans la revue *Langages* et qui s'intitule *De la langue en mouvement à la parole vivante : théâtre et didactique des langues*.

Dans son article, Aden fait également référence à la pédagogie utilisée par Jacques Lecoq dans son école de théâtre et rejoint Schmidt sur la place trop importante et prématurée de la production verbale qu'accordent les enseignant·e·s dans les activités théâtrales en classe de langue. Selon elle, ce travail doit être précédé d'activités d'écoute et de production non verbale pour amener les élèves à créer des réseaux de sens en s'appuyant sur le regard, les gestes, les postures, les intonations et pas uniquement sur la langue parlée. Le préalable à toute communication est la rencontre avec l'autre, sans parole mais dans l'action et la

réaction à l'action du·de la partenaire. Il s'agit d'amener les élèves à développer une attitude d'empathie.

Elle prend notamment l'exemple du jeu du miroir qui permet en classe de préparer les élèves à accueillir la nouveauté linguistique mais aussi de lever les inhibitions par rapport à la peur de ne pas comprendre la langue étrangère. Un travail autour de la rencontre muette, jouée et rejouée permet ainsi de préparer la production du contenu linguistique pour cette rencontre. Aden montre ainsi comment cette approche issue de la pédagogie de Jacques Lecoq développe chez les élèves la créativité et leurs capacités à improviser en langue vivante étrangère.

L'enjeu de cette approche n'est donc pas de faire du théâtre un prétexte pour introduire de nouveaux éléments linguistiques mais d'en faire un espace d'expression et de créativité multidimensionnelle mettant en jeu les regards, les gestes, les postures, les émotions, une ou plusieurs langues. Aden précise néanmoins que ce travail théâtral n'est pas une condition suffisante pour apprendre une langue. Un travail autour de l'explicitation, de la métacognition et de l'écrit en dehors de toute activité théâtrale est néanmoins nécessaire.

Aden explique également dans son article qu'une place importante est accordée aux ateliers de lecture pour développer l'imaginaire des enfants. Les enfants aiment écouter plusieurs fois la même histoire, répéter voire anticiper les paroles du·de la narrateur·rice. Des études ont pu montrer l'activation des mêmes zones cérébrales chez le·la conteur·se et chez les auditeur·rices·lorsque la langue mobilisée était commune. Cela n'est pas le cas lorsque la langue mobilisée par le·la narrateur·rice est différente de celle des auditeur·rice·s. Pour pouvoir permettre l'accès au sens, il est donc nécessaire d'utiliser d'autres leviers comme un accompagnement au découpage de la chaîne sonore, l'utilisation de gestes, des attitudes et des émotions.

Aden conclut en indiquant que cette approche de l'apprentissage des langues par le jeu théâtral permet de proposer aux élèves une expérience déjà vécue dans leur langue maternelle, ce qui facilite l'acquisition et la mémorisation des éléments verbaux dans la langue étrangère.

La troisième partie du recueil proposé dans l'ingénierie est composée d'une liste d'activités en lien avec le jeu théâtral. Cette liste n'est bien entendu pas exhaustive et a pour objectif de proposer aux enseignant·e·s des exemples de mise en œuvre d'activités de *drama* en classe. Certaines d'entre elles sont reprises des articles proposés et explicitées dans leur déroulement – comme le jeu du miroir par exemple – d'autres sont issues du site *dramaction* (<https://www.dramaction.qc.ca>). Ces activités visent à proposer une entrée progressive dans le *drama*. Néanmoins, aucune consigne d'utilisation ou d'ordre de mise en œuvre n'est communiquée. Les formateur·rice·s sont libres de les présenter, de les mettre en œuvre ou non pendant leur séance de formation et, le cas échéant, dans l'ordre qu'ils·elles souhaitent. La première activité est le jeu des prénoms : il a pour objectif de mettre l'ensemble des participant·e·s en confiance, d'apprendre à se présenter et à connaître les noms des membres du groupe. Il se déroule en cercle. Une progression pour ce jeu est proposée :

Les pratiques de formateur·rice·s en didactique des langues-cultures pour l'école primaire en France

- Un·e premier·ère joueur·se désigne une personne par le regard et lui adresse son prénom. La personne qui reçoit ce prénom le répète et désigne une personne suivante par le regard à qui elle adresse son prénom.
- La personne qui reçoit un prénom doit le répéter en y mettant une intention.
- Seules les voyelles du prénom sont répétées.
- Seules les consonnes du prénom sont répétées.
- Tou·te·s les acteur·rice·s sont dans l'espace de jeu et se déplacent, ce qui permet un travail sur les déplacements (énergie, regard ouvert...). Lorsqu'il·elle le décide, un·e des acteur·rice·s s'arrête nettement, les autres vont vers lui·elle et l'entourent au plus proche en se plaçant comme ils·elles peuvent : au-dessous, même hauteur, au-dessus et ceci en restant immobiles. Quand celui·celle qui s'est arrêté·e sent que tout le monde l'entoure et qu'il·elle a besoin d'air, il·elle clame son prénom, les autres alors s'éloignent et marchent en répétant son prénom jusqu'à ce qu'un·e deuxième acteur·rice s'arrête et qu'on recommence le même processus.

La seconde activité proposée est le jeu du miroir. Il s'agit ici de proposer une entrée uniquement par le corps, sans avoir à mobiliser la langue (maternelle ou étrangère). Le groupe est divisé en deux, un groupe de spectateur·rice·s et un groupe de joueur·se·s. Deux personnes se mettent face à face. L'une des deux lance le mouvement, l'autre la suit. Les spectateur·rice·s au bout d'un moment ne doivent plus savoir qui initie les mouvements et qui les suit. Le jeu du miroir peut se dérouler en binômes dans un premier temps puis par petits groupes de trois à quatre personnes. Il vise à travailler l'écoute de l'autre et le regard. L'activité suivante a pour objectif de détendre les participant·e·s, de relâcher le corps. Il permet de préparer le jeu d'acteur·rice. Le groupe se déplace dans un espace dédié et mime un personnage ou un animal. Lorsque le·la meneur·se dit « Freeze ! », les élèves s'arrêtent et ne bougent plus. Il·Elle demande alors à plusieurs élèves de nommer l'animal ou le personnage mimé dans une langue autre que le français.

La quatrième activité proposée est la valise des sentiments. Au milieu de la scène se trouvent une valise ou un carton. Une première personne entre en scène, s'approche de la valise et l'ouvre. À l'intérieur, il·elle imagine quelque chose qui lui fait peur, envie, qui le·la surprend. Le·La joueur·se referme la valise et sort en tenant (ou faisant évoluer) le sentiment qu'il·elle a éprouvé lors de sa découverte. Les spectateur·rice·s à sa sortie de scène devinent de quelle émotion il s'agissait et l'acteur·rice peut révéler l'objet imaginaire que contenait la valise. Avant que l'acteur·rice ne rentre sur scène, le·la professeur·e peut lui suggérer l'émotion qu'il·elle devra jouer en ouvrant la valise. Il lui faudra alors imaginer un contenu qui puisse induire cette émotion. Cette activité permet de développer l'imagination, la créativité. Il est possible de mobiliser une ou plusieurs langues en nommant et/ou en faisant nommer l'émotion mimée.

L'activité suivante consiste à mimer un animal debout en cherchant à reproduire ses attitudes, ses caractéristiques, son allure, son maintien. À chaque passage, l'objectif est de proposer une évolution de l'animal en tenant compte des conseils des autres. Trois passages sont ainsi prévus. Cette activité se déroule sans utilisation de la parole, à l'exception des

conseils prodigués. Lors d'un quatrième passage, il est possible d'introduire une ou plusieurs langues. Un exemple à partir d'un extrait de l'album *C'est moi le plus fort !* de Mario Ramos est proposé dans trois langues (allemand, anglais, espagnol).

L'avant-dernière activité proposée est un exemple de dramatisation à partir de l'album *We're going on a bear hunt* écrit par Michael Rosen et illustré par Helen Oxenbury en 1989. Cinq enfants décident de partir avec leur chien à la chasse à l'ours. Pour cela, ils doivent traverser différents milieux naturels (les herbes hautes, la rivière, la boue, la tempête de neige) avant d'atteindre la grotte dans laquelle ils rencontrent l'ours. Pris de panique, ils·elles regagnent la maison en traversant à nouveau tous ces différents milieux. À la fin de l'histoire, les enfants disent qu'ils ne retourneront plus à la chasse à l'ours.

Cet album est une histoire en randonnée comportant des structures répétitives. Il permet de travailler en langue le lexique des différents milieux naturels, les prépositions spatiales et les onomatopées liées aux bruits. Il a été traduit dans différentes langues. Il existe également plusieurs déclinaisons de la chasse à l'ours en chasse au lion sous forme d'autres histoires ou comptines pour enfants. Dans l'ingénierie, nous proposons aux formateur·rice·s une transcription de l'album en anglais d'Helen Oxenbury et Michael Rosen, accompagnée du lien vers la vidéo de l'histoire racontée et mise en gestes par Michael Rosen. Nous proposons la version traduite de cette même histoire en espagnol (*Vamos a cazar un oso*) et en allemand (*Wir gehen auf Bärenjagd*). Un lien vers une vidéo de l'histoire racontée en espagnol est également joint. Pour cette activité, aucune consigne de mise en œuvre n'est proposée.

La dernière activité du recueil consiste à associer à chaque nombre 1, 2 et 3 une formulation avec une gestuelle. Trois exemples de formulations sont proposés en espagnol, en anglais et en allemand :

	Français	Allemand	Anglais	Espagnol
1	Magnifique ! (<i>en ouvrant les bras</i>)	Wunderbar!	Amazing!	¡Fantástico!
2	Quelle heure est-il ? (<i>en montrant son poignet avec l'index</i>)	Wie spät ist es?	What time is it ?	¿Qué hora es?
3	J'ai mal à la tête. (<i>en se tenant la tête</i>)	Ich habe Kopfwch.	I have a headache.	Me duele la cabeza.

Tableau 5-5 : Exemples de formulations pour l'activité « 1, 2, 3 »

Après avoir associé à chacun des trois nombres la formulation et la gestuelle, les élèves se déplacent dans la salle. À chaque fois qu'un nombre ou une série de nombres sont énoncés,

les élèves s'arrêtent et y associent dans le même ordre la formulation ou la suite de formulations avec les gestes correspondants.

Nous proposons à la fin du document quelques éléments de bilan pour cette séance de formation sur le *drama*. Ces éléments ne sont bien entendu pas exhaustifs et ont pour objet d'aider le·la formateur·rice dans son travail de préparation.

En guise de synthèse, nous proposons le tableau ci-dessous qui précise pour chaque activité proposée dans l'ingénierie didactique sur le *drama* la tâche principale, son intérêt et si la parole et les langues autres que le français sont ou peuvent être mobilisées.

Intitulé	Tâche	Intérêt	Mobilisation de la parole	Mobilisation des langues
Jeu des prénoms	Présenter et se présenter dans la langue de scolarisation	Apprendre à se connaître, mettre en confiance, travailler le regard	Oui	Non
Jeu du miroir	Produire des mouvements et reproduire les mouvements de son·sa partenaire sans parler	Être à l'écoute des mouvements de l'autre, travailler le regard	Non	Non
Freeze	Mimer un personnage, un animal	Faire appel à l'imaginaire, nommer en L2 le personnage ou l'animal mimé	Oui	Oui
La valise des sentiments	Exprimer un sentiment en utilisant les gestes, le mime, sans avoir recours à la parole	Faire appel à la créativité et à l'imaginaire, nommer le sentiment en L2 ou en langue de scolarisation	Oui	Oui
L'animal debout	Reproduire les attitudes d'un animal et faire évoluer sa production au fil des passages	Faire appel à la créativité, prendre en compte les conseils des autres	Oui	Introduction possible dans l'évolution des productions

		Déclamer une phrase en L2 en lien avec l'animal		
Dramatiser un album	Produire ou reproduire une gestuelle en lien avec les différentes situations de l'album	Associer la gestuelle et la production orale en continu en L2	Oui	Oui
1,2,3	Reproduire une gestuelle au signal d'un mot ou d'une phrase en L2	Travailler l'attention, la mémorisation et l'association gestes-paroles	Oui	Oui

Tableau 5-6 : Synthèse des activités de drama proposées dans l'ingénierie didactique

Nous avons transmis par mail ces deux recueils de documents aux six collègues formateur·rice·s. Nous les avons informé·e·s que les séances feraient l'objet d'une captation vidéo et seraient précédées et suivies d'un entretien enregistré.

5.4.3 Les entretiens pré- et post-séances de formation

Les deux séances de formation sont précédées et suivies d'un entretien avec le·formateur·rice. Ces entretiens jouent un rôle de complément aux données provenant des enregistrements des séances de formation et permettent notamment d'éclairer et de comprendre les démarches entreprises par le·la formateur·rice dans le cadre de sa préparation et pendant la mise en œuvre.

Pour élaborer et conduire ces entretiens, nous nous appuyons sur les recommandations de Kaufmann (2016) sur l'entretien compréhensif :

- préparer une liste de questions assez souple, l'objectif étant de déclencher une dynamique plus riche que les réponses aux questions. D'autres questions en lien avec ce qu'a dit l'informateur·rice peuvent être posées ;
- organiser les questions selon une certaine logique afin de maintenir la dynamique de l'échange et ne pas rompre la confiance que l'informateur·rice fait à l'enquêteur·rice ;
- éviter le rapport de hiérarchie qui pourrait exister entre l'enquêteur·rice et l'informateur·rice ;
- adopter une posture d'écoute et d'empathie pendant l'entretien.

5.4.3.1. L'entretien pré-séances de formation

L'objectif de l'entretien précédant les séances de formation est de recueillir chez le·la formateur·rice des informations sur la préparation de ces séances à partir de l'ingénierie didactique fournie. Le tableau ci-dessous présente la structure et l'organisation de cet entretien :

Introduction	
Remerciements	<i>Tu as accepté que je vienne filmer une seconde fois dans ton cours et je t'en remercie. Il s'agit d'une partie du module 3 sur les outils pour enseigner les langues.</i>
Rappel du contrat en lien avec la mise en œuvre de l'ingénierie didactique	<i>Tu n'as pas reçu de déroulé du scénario de formation. La seule consigne était de proposer un scénario de formation en phonologie et sur le drama. Pour cela, tu as reçu un certain nombre de ressources que tu pouvais utiliser ou non.</i>
1. En ce qui concerne la préparation des deux séances de formation...	
1.1. Les difficultés rencontrées dans la préparation de ces deux séances	<i>As-tu rencontré des difficultés dans la préparation de cette intervention ? Relance : Si oui, peux-tu me préciser lesquelles ?</i>
1.2. Le programme des deux séances de formation	<i>Peux-tu me présenter ce que tu as prévu de proposer aux étudiant·e·s et professeur·e·s stagiaires ?</i>
1.3. L'intervention du·de la formateur·rice sur les ressources mises à disposition	<i>Y a-t-il des ressources que tu as ajoutées ou modifiées ? Relance : Si oui, peux-tu me dire lesquelles et les raisons qui ont motivé tes choix ?</i>
1.4. La production de documents par le·la formateur·rice pour cette intervention	<i>As-tu élaboré un ou plusieurs documents écrits pour cette intervention ? Relance : Si oui, acceptes-tu de m'en donner un exemplaire ?</i>
2. En ce qui concerne des informations que le·la formateur·rice souhaiterait avoir ou donner avant le début des séances...	
2.1. Les questions du·de la formateur·rice	<i>As-tu des questions à me poser avant de commencer ? Relance : As-tu besoin d'éclaircissements ?</i>
2.2. Des informations complémentaires que	<i>Souhaites-tu m'informer de certaines choses avant de commencer ?</i>

le ·la formateur·rice souhaiterait communiquer	
Conclusion	
État émotionnel du·de la formateur·rice avant la captation vidéo	<i>Comment te sens-tu ?</i>
À propos de la captation vidéo	<i>La caméra sera posée au fond de la salle et ne devrait pas bouger. Il est possible que je fasse quelques zooms sur certain·e·s étudiant·e·s ou sur toi mais je ferai en sorte d'être le plus discret possible.</i>
Projection sur l'entretien à l'issue des séances de formation	<i>Nous aurons un entretien juste après le cours. Nous pourrions revenir sur le déroulement et les points que tu souhaiteras aborder.</i>

Tableau 5-7 : Structure et organisation de l'entretien pré-séances de formation

5.4.3.2. L'entretien post-séances de formation

L'objectif de l'entretien à l'issue des séances de formation est de recueillir chez le·la formateur·rice ses premières impressions et son analyse des séances de formation, notamment sur l'écart entre le prévu et le réalisé.

Le tableau ci-dessous présente la structure et l'organisation de cet entretien :

Introduction	
État émotionnel du·de la formateur·rice avant la captation vidéo	<i>Comment te sens-tu ?</i>
1. En ce qui concerne la mise en œuvre des deux séances de formation...	
1.1. Analyse macro	<i>Quel regard portes-tu sur le déroulement de ce scénario de formation ? Relance : Es-tu satisfait·e ? Dans quelle mesure ?</i>
1.2 Analyse micro	<i>Y a-t-il des choses qui ne se sont pas déroulées comme tu l'avais prévu ? Relance : Si oui, lesquelles ? Quelles adaptations as-tu dû opérer pendant le cours ? Relance : Pour quelles raisons ?</i>
2. En ce qui concerne les améliorations que le·la formateur·rice souhaiterait apporter à ces séances de formation...	
2.1. Analyse prospective	<i>Si tu devais refaire ce cours, que modifierais-tu ?</i>

Conclusion	
Des informations complémentaires que le·la formateur·rice souhaiterait communiquer	<i>As-tu quelque chose à ajouter avant de clore cet entretien ?</i>
Remerciements	<i>Je te remercie pour ta participation à mon travail de recherche dans le cadre de ma thèse.</i>

Tableau 5-8 : Structure et organisation de l'entretien post-séances de formation

À l'issue de la mise en œuvre des deux séances de formation, les six formateur·rice·s ont également complété le questionnaire qui a été diffusé nationalement. Pour eux·elles uniquement, le questionnaire n'est pas anonyme, de manière à pouvoir croiser les données issues des pratiques déclarées avec celles des pratiques observées.

Pour faciliter la compréhension de la chronologie du dispositif de recueil de données, nous leur avons fourni le tableau récapitulatif ci-dessous :

Étape 1	Prise de connaissance de l'ingénierie didactique
Étape 2	Entretien précédant les deux séances de formation sur la prononciation et le <i>drama</i>
Étape 3	Mise en œuvre et captation vidéo des deux séances de formation
Étape 4	Entretien à l'issue des deux séances de formation filmées
Étape 5	Questionnaire en ligne à compléter

Tableau 5-9 : Chronologie du dispositif de recueil de données

Après avoir présenté le contenu du questionnaire, de l'ingénierie didactique et des entretiens ante- et post-séances, nous proposons de nous intéresser au profil des six formateur·rice·s que nous avons retenu·e·s pour la mise en œuvre de cette ingénierie.

5.4.4 Présentation générale du profil des six formateur·rice·s

Dix formateur·rice·s interviennent à l'INSPÉ de Toulouse Occitanie-Pyrénées. Nous avons fait le choix de retenir six d'entre eux·elles en tenant compte de leur statut et de la langue enseignée. Notre panel est constitué de :

- trois formateurs et trois formatrices ;
- deux sont professeur·e·s des écoles, deux sont professeur·e·s certifié·e·s, un professeur est agrégé et une formatrice est maîtresse de conférence ;
- deux sont hispanistes, trois sont anglicistes et une est germaniste ;

- quatre sont affecté·e·s à temps complet à l'INSPÉ, deux sont affecté·e·s dérogatoires, c'est-à-dire qu'ils enseignent à la fois en lycée et à l'INSPÉ.

Nous avons soumis l'ingénierie didactique à ces six collègues formateur·rice·s différent·e·s de l'INSPÉ de Toulouse Occitanie-Pyrénées que nous nommons respectivement de F1 à F6, le numéro correspondant à la chronologie des captations vidéo.

Le tableau ci-dessous synthétise les informations pour chacun·e d'entre eux·elles.

Formateur·rice	Sexe	Grade	Statut	Langue enseignée
F1	Masculin	Professeur des écoles	À temps complet à l'INSPÉ	Espagnol
F2	Masculin	Professeur agrégé	En lycée et à l'INSPÉ	Anglais
F3	Féminin	Professeure certifiée	À temps complet à l'INSPÉ	Anglais
F4	Féminin	Professeure des écoles	À temps complet à l'INSPÉ	Allemand
F5	Masculin	Professeur certifié	En lycée et à l'INSPÉ	Anglais
F6	Féminin	Maitresse de conférences	À temps complet à l'INSPÉ	Espagnol

Tableau 5-10 : Profil des six formateur·rice·s ayant mis en œuvre l'ingénierie didactique

5.4.5 Données recueillies

5.4.5.1. *Le questionnaire auprès des formateur·rice·s*

Nous avons obtenu 60 réponses de formateur·rice·s intervenant dans les cours de DDLC en Master MEEF 1^{er} degré. Les répondant·e·s sont réparti·e·s sur 21 INSPÉ. Le tableau 5.11. ci-dessous montre le nombre de réponses obtenues par académie.

 Les pratiques de formateur·rice·s en didactique des langues-cultures pour l'école primaire en France

INSPÉ	Nombre de réponses		INSPÉ	Nombre de réponses
Aix-Marseille	1		Martinique	1
Bordeaux	4		Montpellier	1
Bourgogne	2		Nantes	2
Bretagne	1		Normandie Rouen-Le Havre	1
Centre Val de Loire	3		Normandie-Caen	1
Clermont Auvergne	3		Paris	7
Créteil	6		Poitiers	3
Lille Hauts-de-France	5		Strasbourg	3
Limoges	2		Toulouse Occitanie-Pyrénées	7
Lorraine	3		Versailles	3
Lyon	1			

Tableau 5-11 : Nombre de réponses au questionnaire obtenues par INSPÉ

5.4.5.2. Les séances de formation

Les séances de formation ont été enregistrées entre le 30.09.2019 et le 17.01.2020. Elles ont fait l'objet d'une double captation vidéo : une captation avec un caméscope sur pied et une captation avec téléphone portable sur pied également. Les deux outils de captation ont été posés au fond de la salle afin de perturber le moins possible les étudiant·e·s et le·la formateur·rice, principales cibles des captations. Le micro-cravate n'a pas été nécessaire. La technique du zoom a été utilisée afin d'éviter les déplacements de matériel et pour se focaliser sur l'activité du·de la formateur·rice et capter soit ce qui était projeté, soit ce qui était écrit au tableau. Le zoom a également permis de mettre en évidence les expressions faciales du·de la formateur·rice. Les mouvements de caméra ont été effectués pour suivre ses déplacements dans la salle de cours, plus rarement auprès d'un·e étudiant·e ou d'un groupe d'étudiant·e·s.

A également été recueilli le matériel utilisé en cours : diaporama, documents papier à destination des étudiant·e·s, documents de préparation du·de la formateur·rice. Nous indiquons dans le tableau ci-dessous les dates et durées des différentes séances de formation avec le codage retenu :

Code de la séance de formation	Date	Durée
SFDRAF1	30.09.19	50'03"
SFPROF1	30.09.19	34'42"
SFDRAF2	15.10.19	23'10"
SFPROF2	15.10.19	1h04'05"
SFDRAF3	22.10.19	1h28'35"
SFPROF3	22.10.19	2h03'10"
SFDRAF4	05.11.19	1h24'22"
SFPROF4	05.11.19	51'25"
SFDRAF5	12.11.19	56'49"
SFPROF5	12.11.19	1h15'10"
SFDRAF6	08.01.20	2h12'26"
SFPROF6	17.01.20	1h40'05'

Tableau 5-12 : Dates et durées des captations vidéo des séances de formation

5.4.5.3. Les entretiens pré- et post-séances

Pour cinq formateur·rice·s sur les six, les séances de formation sur le *drama* et la prononciation se sont déroulées le même jour. Un seul entretien pré- et un seul entretien post-séances ont donc été réalisés pour les deux cours.

Pour une formatrice, les séances de formation sur la prononciation et le *drama* se sont néanmoins déroulées sur deux temps distincts, à une semaine d'intervalle. C'est la raison pour laquelle nous ajoutons les lettres « PRO » pour le cours sur la phonologie et « DRA » pour le cours sur le *drama*. Ainsi, « EAF6PRO » correspond à l'entretien pré-séance avec la formatrice n°6 précédant le cours sur la prononciation. Pour des contraintes familiales du côté de F6, l'entretien post-séance sur la prononciation a dû être réalisé en deux temps.

Certains entretiens se sont déroulés en présentiel dans la même salle de cours que l'intervention, d'autres à distance, par téléphone. Il ne nous a donc pas été possible de prendre en compte les éléments para-verbaux tels que les gestes, les mimiques faciales, les mouvements des yeux, etc.

Lorsque les entretiens se sont déroulés à distance, nous avons utilisé un enregistreur audio numérique. Pour les entretiens en présentiel, nous avons utilisé l'enregistreur numérique du téléphone portable.

Certains entretiens ante se sont déroulés la veille de l'intervention, d'autres le jour même de l'intervention. Quant aux entretiens post-séances, certains ont pu avoir lieu aussitôt après l'intervention, d'autres quelques heures plus tard. Dans un cas, il a été nécessaire d'interrompre l'entretien et de le reprendre le lendemain.

Nous indiquons dans le tableau ci-dessous les dates et durées des différents entretiens pré- et post-séances ainsi que les modes de déroulement entre le dimanche 29 septembre 2019 et le samedi 18 janvier 2020 :

Code de l'entretien	Date de l'entretien	Durée de l'entretien	Déroulement de l'entretien
EAF1	29.09.19	10'32"	À distance
EPF1	30.09.19	5'42"	En présentiel
EAF2	14.10.19	14'22"	À distance
EPF2	15.10.19	5'17"	En présentiel
EAF3	22.10.19	26'01"	En présentiel
EPF3	22.10.19	19'26"	En présentiel
EAF4	03.11.19	24'38"	À distance

EPF4	05.11.19	12'37"	À distance
EAF5	11.11.19	20'22"	À distance
EPF5	12.11.19	9'33"	En présentiel
EAF6DRA	08.01.20	21'30"	En présentiel
EPF6DRA	08.01.20	14'39"	En présentiel
EAF6PRO	16.01.20	28'28"	À distance
EPF6PRO (1 ^{re} partie)	17.01.20	2'37"	À distance
EPF6PRO (2 ^e partie)	18.01.20	8'	À distance

Tableau 5-13 : Dates et durées des enregistrements audio des entretiens pré- et post-séances de formation

5.5 Traitement des données

5.5.1 Le questionnaire auprès des formateur·rice·s

Les données du questionnaire ont été saisies et traitées à l'aide du logiciel SPSS et d'Excel. Le premier permet un traitement statistique des données obtenues, le second permet la transformation des données chiffrées sous forme de graphiques et de diagrammes.

Nous souhaitons, à partir de ces données recueillies :

- dresser un portrait des formateur·rice·s en DDLC dans le premier degré ;
- analyser leurs représentations de la formation en DDLC pour l'école primaire ;
- analyser les pratiques déclarées de formation à l'enseignement des langues vivantes à l'école primaire et les comparer aux pratiques observées.

Les résultats de la première partie du questionnaire doivent nous permettre de dégager les profils des formateur·rice·s en DDLC intervenant dans les INSPÉ de France en Master MEEF 1^{er} degré.

Dans la deuxième partie de l'enquête sur l'enseignement des langues dans le premier degré, les résultats mettront en exergue l'homogénéité ou la diversité des représentations que les formateur·rice·s à l'INSPÉ ont de l'enseignement des langues dans le premier degré, les difficultés qu'ils·elles perçoivent chez les professeur·e·s des écoles débutant dans le métier et les priorités de formation qu'ils·elles identifient. Ces éléments de réponses seront également comparés avec

les représentations qu'ils·elles ont des besoins de formation exprimés par les professeur·e·s des écoles stagiaires pour enseigner les langues.

Les résultats de la troisième partie de l'enquête permettront de dresser un état des lieux des contenus et des activités de formation proposés en didactique des langues dans le premier degré. Nous souhaitons également pouvoir rendre compte des langues mobilisées et ainsi montrer si le contexte de la formation est plutôt monolingue ou plurilingue.

Dans le dernier volet du questionnaire, les résultats montreront s'il existe un lien entre le niveau de satisfaction des formateur·rice·s dans les cours de didactique des langues, leur niveau d'aisance et leur profil.

Nous rappelons que ce questionnaire apporte également un complément de données sur les six formateur·rice·s ayant participé à l'ingénierie.

5.5.2 Les entretiens et les séances de formation

Nous nous intéressons ici aux questions liées à la transcription des séances de formation filmées et des entretiens audio enregistrés. Selon Ochs (1979), la pratique et les conventions de transcription ont une dimension théorique. Nous nous interrogeons au départ sur la nécessité d'utiliser un logiciel spécialisé pour la transcription, de suivre des normes de transcriptions et, le cas échéant, lesquelles suivre.

5.5.2.1 Difficultés et questionnements

Lors de la phase de transcription des séances et des entretiens pré- et post-séances, nous reconnaissons avoir été confronté à un certain nombre de questionnements et de difficultés.

La première a été le nombre important de références dans les normes de transcription développées par différent·e·s chercheur·se·s en sciences du langage, sciences de l'éducation ou en didactique des langues. Nous pouvons par exemple citer les conventions proposées par Vion (1992), Garcia-Deban et Plane (2004), celles de Cordeiro, Ronveaux et l'équipe GRAFE (2009) ou encore celles utilisées par Cicurel (2015) et le groupe de recherche IDAP. Nous remarquons néanmoins que la majorité d'entre elles reprennent plus ou moins des critères similaires et souvent les mêmes signes de transcription.

La phase préparatoire ainsi que la transcription des premiers entretiens ont soulevé plusieurs questionnements :

Tout d'abord, l'utilisation des initiales du·de la formateur·rice retenue au départ s'est vite avérée facilitante pour le chercheur pour identifier de quel·le

formateur·rice il était question mais ce codage était insuffisant pour respecter leur anonymat. L'utilisation du codage P ou PR pour professeur·e permettait bien entendu de respecter l'anonymat mais, à l'inverse, ne nous permettait plus de différencier de quel·le formateur·rice il était question. Nous avons donc choisi de nommer les six formateur·rice·s retenu·e·s pour l'ingénierie F1, F2, F3, F4, F5 et F6, le numéro correspondant à l'ordre chronologique des captations vidéo.

Un autre questionnement concerne la prise en compte, pour notre analyse, des allongements de mots ou syllabes, des interjections telles que *euh*, *ben*, *hmmm* et des formes incomplètes de mots. Ils apportent certes peu d'informations sur le contenu du propos mais d'un point de vue de la forme du discours, ce sont des marqueurs des hésitations du·de la locuteur·rice qui peuvent être intéressants pour notre analyse.

Nous avons également été confronté à des différences de prononciation de formes courantes comme par exemple *t'as vu*, *tu as vu*, *il y a*, *y a*... décrites dans les travaux linguistiques sur la langue orale, une utilisation de la négation parfois avec *ne* ou *n'* parfois sans. Faut-il alors conserver les différences de formes prononcées ou bien n'utiliser que la forme orthographique standard ?

Enfin, nous nous sommes également interrogé sur la transcription linéaire lorsque des propos sont tenus par les deux interlocuteur·rice·s simultanément. À quel moment interrompre les propos du·de la locuteur·rice et démarrer ceux de son interlocuteur·rice ?

5.5.2.2. Normes de transcriptions retenues

Au regard des nombreuses conventions de transcription et des questionnements ci-dessus, nous faisons le choix de retenir les suivantes :

nous adoptons un système de transcription orthographique. Nous n'avons pas recours aux signes de ponctuation. Lorsque certaines formes courantes ont plusieurs prononciations (comme par exemple *tu*, *il y a*), nous retenons la transcription en orthographe standard.

En revanche, nous faisons le choix de transcrire les formes de la négation telles qu'elles sont prononcées, avec un ou deux mots.

Lorsque nous hésitons entre plusieurs transcriptions orthographiques, nous optons pour l'utilisation de parenthèses. Dans des formulations comme *on (n')a pas compris*, il est impossible de savoir si le *ne* de négation a été réalisé ou non.

Il est par ailleurs parfois difficile, malgré le contexte, de distinguer si le·la locuteur·rice utilise le futur de l'indicatif ou le conditionnel présent.

Exemple : *j'enlèverai(s)*

Nous n'utilisons les majuscules que pour marquer le début du tour de parole, les noms propres et d'autres mots dans d'autres langues nécessitant la présence d'une majuscule.

Exemple : *Ja wir gehn auf Löwenjagd*

Les nombres ordinaux sont écrits en chiffres (module 3). Les nombres cardinaux sont eux en lettres jusqu'à neuf, et à partir de dix sous leur forme chiffrée.

Les titres (d'ouvrages, de chansons, etc.) sont notés en italiques.

Toutes les informations de dimensions gestuelles et/ou contextuelles qui peuvent nous sembler utiles sont transcrites entre soufflets et en italique :

- mimique corporelle et faciale du·de la formateur·rice
 - déplacements du·de la formateur·rice <*se déplace vers le tableau, vers l'ordinateur, vers les étudiant·e·s, ...*>
 - gestes du formateur·rice <*feuillette ses documents de préparation, écrit au tableau, tape sur le clavier de l'ordinateur, distribue des documents, ...*>
 - des réactions <*rires*>
 - des variations du volume sonore <*à voix basse*>
 - des changements d'organisation de travail
 - des interventions de facteurs externes qui conduisent à une interruption du cours de la séance <*entrée d'un·e étudiant·e, d'un technicien, ...*>. Ces informations entre soufflets peuvent ainsi faciliter la compréhension de certaines prises de parole.
- L'intonation montante pour marquer les interrogations est transcrite par une flèche orientée vers le haut (↑).

Les allongements de sons sont indiqués par les signes :, ::, ou ::: en fonction de la durée de l'allongement.

Les signes +, ++ ou +++ précisent la longueur des pauses.

Lorsque la prononciation d'un mot est inachevée, nous ajoutons un tiret à la fin de ce dernier (*enf-*).

Les syllabes inaudibles sont symbolisées par les signes XXX.

Enfin, pour marquer le chevauchement de propos tenus simultanément par le·la locuteur·rice et l'interlocuteur·rice, ces derniers sont soulignés.

Nous proposons en guise de synthèse le tableau ci-dessous avec les normes retenues :

mot	standard
<i>mot</i>	titre (d'ouvrage, de chanson, etc.)
3	nombre ordinal
trois	nombre cardinal

enf-	prononciation du mot inachevée
<u>mot</u>	chevauchement
+	pause (courte, moyenne, longue)
++	
+++	
:	syllabe allongée
::	
:::	
↑	intonation montante
<rires>	informations de dimensions gestuelles et/ou contextuelles
XXX	inaudible

Tableau 5-14 : Synthèse des normes de transcription retenues

Pour les transcriptions des entretiens et des séances, nous utilisons un tableau composé de quatre colonnes :

- la première colonne indique les numéros de tours de parole ;
- la deuxième comporte les repères temporels ;
- la troisième colonne précise le codage du·de la locuteur·rice : CH (chercheur), F (formateur·rice), E (étudiant·e) ou EE (les étudiant·e·s) ;
- la quatrième colonne est consacrée à la transcription des propos tenus.

Nous faisons le choix d'utiliser la lettre F pour nommer le·la formateur·rice accompagnée d'un numéro correspondant à l'ordre dans lequel s'est déroulé l'entretien. Nous codons les différentes transcriptions de la manière suivante :

- EA : entretien *ante*
- EP : entretien *post*
- DRA : séance de formation sur le *drama*
- PRO : séance de formation sur la phonologie

6	3'48"	E	En termes de préparation
7	3'51"	F2	Mmmm oui
8	3'52"	E	De travail ++ c'est beaucoup de travail ++ surtout quand on n'est pas spécialiste dans la langue
9	4'	F2	Ah + on se dit alors je viens je viens ajouter de la difficulté à <u>déjà déjà une difficulté</u>

10	4'02"	E	<u>Oui voilà c'est ça</u>

Tableau 5-15 : Exemple de transcription de la séance de formation sur le drama avec F2 (SFDRAF2).

5.5.3 *Réduire des données pour mieux les analyser*

Nous nous retrouvons confronté à la difficulté méthodologique suivante : l'ensemble des captations vidéo représente environ 14 heures d'enregistrements. Les transcriptions des 12 séances de formation représentent environ 200 pages de transcriptions. Il semble à ce stade compliqué de pouvoir analyser et comparer les pratiques des six formateur·rice·s et de rendre visibles à la fois la globalité de la séance et le découpage de l'objet de formation en activités aux niveaux macro et méso. Nous avons donc fait le choix d'utiliser un outil méthodologique proposé par le Groupe Romand d'Analyse du Français Enseigné (GRAFE) de l'université de Genève : le synopsis (Dolz, Ronveaux & Schneuwly, 2006 ; Schneuwly & Dolz, 2009).

5.5.3.1 *Présentation de l'outil méthodologique : le synopsis*

Selon Sales Cordeiro, Ronveaux et l'équipe du GRAFE (2009, p. 90) :

Il s'agit d'obtenir un document qui permette une description des principales parties et actions, et des principaux contenus abordés, toujours dans cette visée d'effectuer des comparaisons entre séquences, et de permettre le repérage rapide des contenus abordés en classe.

Le synopsis est ainsi un outil de condensation des données. Il a été créé au cours de la recherche dirigée par Schneuwly et Dolz (2009) rassemblant une trentaine de séquences (soit 150 leçons) sur l'enseignement de deux objets en classe de français en Suisse romande : le texte d'opinion et la subordonnée relative.

Le but recherché dans la réalisation de cet outil est de « décrire et comprendre aussi précisément que possible les objets effectivement enseignés en classe de français. » (Schneuwly, Dolz et Ronveaux, 2006, p. 176). Les auteurs précisent que si cet outil a été conçu au départ pour analyser les deux objets contrastés que sont la subordonnée relative et le texte d'opinion dans la discipline du français, il permet d'analyser d'autres objets au sein de la même discipline et même au-delà. Nous notons également son utilisation dans le cadre d'une étude portant sur les pratiques de formation à l'enseignement à la production écrite dans l'ensemble des institutions de formation suisses romandes pour les enseignant·e·s du premier et du second degré, et ce sur une année universitaire, rassemblant ainsi 125 séances de formation regroupées en 28 séquences (Dolz et Gagnon, 2018).

D'autres chercheur·e·s se sont emparé·e·s de cet outil en proposant de l'adapter soit dans la même discipline, soit dans d'autres disciplines, de l'enseignement à l'école primaire à la formation continue des enseignant·e·s (tous niveaux confondus), parfois en changeant de perspective, comme par exemple :

- la lecture et l'écriture en sciences et en histoire dans le secondaire (Blaser, 2009) ;
- le rapport à la culture en classe de français dans le secondaire (Falardeau et Simard, 2011) ;
- la formation à la méthodologie de l'enseignement du FLE (Laurens, 2013) ;
- les pratiques d'enseignement de la grammaire (Lord, 2014) ;
- l'accord sujet-verbe à l'école primaire (Bonnal, 2016) ;
- les gestes professionnels des enseignant·e·s, toutes disciplines et niveaux d'enseignement confondus (Bourhis, 2020) ;
- l'enseignement des langues à l'école primaire (Pogranova, 2020) ;
- l'éveil au plurilinguisme (Berlou, 2022).

Nous nous proposons de reprendre à notre tour et de transposer cet outil à la formation initiale des enseignant·e·s du premier degré en DDLC dans un institut de formation français.

Le synopsis permet ainsi de décrire comment des objets sont enseignés, de comprendre comment ces objets évoluent et se transforment au fil de la séquence – mais aussi de la séance – et de pouvoir comparer des pratiques de formateur·rice·s traitant d'un même objet de formation. Il présente un double avantage. Il permet à la fois de réduire considérablement la quantité de données et de reconstruire les mouvements d'un objet (Ronveaux, 2009).

De prime abord, nous pourrions penser que la réduction des données pourrait nous faire perdre des informations importantes. Or, cet outil nous permet au contraire de mettre en évidence le découpage de l'objet, ses différentes dimensions, son évolution au fil du déroulement de la séance, ce que les transcriptions brutes ne peuvent pas faire ressortir.

À la différence de l'équipe du GRAFE qui travaille sur des séquences d'enseignement, chaque synopsis ne porte que sur une séance de formation portant sur un des deux objets étudiés : la prononciation ou le *drama*.

La méthodologie prévoit de faire contrôler le synopsis par un·e autre chercheur·e afin de confronter les différentes interprétations possibles. Il nous a été possible de ne le faire que pour un seul synopsis sur les douze réalisés, étant donné que ce travail ne mobilise pas une équipe de recherche mais un doctorant.

5.5.3.2. Démarche générale d'élaboration des synopsis

Pour élaborer les douze synopsis de séances de formation, nous nous sommes appuyé sur deux démarches complémentaires : celle proposée par le GRAFE (Schneuwly, Dolz, Ronveaux, 2006 ; Cordeiro et Ronveaux, 2009 ; Ronveaux 2009) et celle proposée par Blaser (2009). Nous présentons ci-dessous une adaptation de ces deux démarches.

Première étape : le découpage de la séance de formation

Dans un premier temps, nous procédons à un visionnage de la vidéo accompagné des transcriptions. Cette première étape se déroule dans une attitude que Schneuwly, Dolz et Ronveaux (2006, p. 181) qualifient « d'attention flottante ».

Un premier découpage intuitif est alors réalisé en prenant appui sur les activités de formation. Nous nous aidons ici du discours de l'enseignant, des changements dans les formes sociales de travail ou bien de l'utilisation d'un support particulier. Les transcriptions sont ainsi découpées en paragraphes séparés par des interlignes.

Deuxième étape : identification des activités de formation

Dans un second temps, nous insérons les transcriptions découpées en paragraphes dans un tableau à trois colonnes, dans la colonne centrale. Dans la colonne de gauche, nous indiquons les repères temporels pour chaque activité de formation (voir 5.5.5.3.).

342 43'16"	F4	+ on : a appris à dire des choses on sait dire des choses en espagnol comment est-ce qu'on dit en espagnol super	Associer à trois expressions en espagnol une gestuelle proposée par les EE. F4 demande aux EE comment dire <i>super</i> en espagnol, puis à un E d'y associer une gestuelle. F4 fait ensuite répéter collectivement l'expression en
343	E	Muy bien	
344	F4	Oui + peut-être	
345	E	Magnífico	
346	F4	Oui et est-ce qu'on peut dire fantástico ↑ se dice fantástico ↑ señor ↑	
347	CH	Mmm	
348	F4	Si vale fantástico M donne nous une gestuelle que tu associes à fantástico	
349	E	<avec les bras qui s'ouvrent vers le haut> Fantástico	
350	F4	On y va on fait tous ça	
351	F4 + EE	<avec le même geste> Fantástico	

352	F4	Muy bien on a appris également à dire à demander l'heure comment est-ce qu'on demande l'heure en espagnol ↑	associant la gestuelle.
353	EE	Qué hora es	F4 demande aux EE comment demander l'heure en espagnol puis à une E d'y associer une gestuelle. F4 fait ensuite répéter collectivement l'expression en associant la gestuelle.
354	F4	C	
355	E	Qué hora es	
356	F4	Plus fort	
357	E	Qué hora es	
358	F4	Qué hora es	
359	EE	Qué hora es	
360	F4	Tu nous donnes une gestuelle C s'il te plaît ↑ <C tape avec son index droit sur son poignet gauche>	
361	F4+EE	<avec le même geste> Qué hora es	
362	F4	Mmm donc on a appris < avec les bras qui s'ouvrent vers le haut > fantástico < en tapant avec l'index droit sur le poignet gauche > qué hora es + et : on a également appris à dire quand on avait mal à la tête comment est-ce qu'on dit qu'on a mal à la tête ↑	F4 demande aux EE comment dire en espagnol quand on a mal à la tête. Un E répond et F4 lui demande d'associer une gestuelle à cette expression. F4 fait ensuite répéter collectivement l'expression en associant la gestuelle.
363	EE	Me duele la cabeza	
364	F4	E ↑	
365	E	Me duele la cabeza	
366	F4	Muy bien me duele la cabeza tu nous fais une gestuelle associée ↑	
367	E	<avec les mains posées sur la tête> Me duele la cabeza	
368	F4	Todos juntos	
369	F4 + EE	<avec le même geste> Me duele la cabeza	
370	F4	Alors on y va fantástico + qué hora es + me duele la cabeza et on les fait dans l'ordre dans lequel je viens de vous les dire d'accord ↑ on est parti	F4 fait répéter collectivement à la suite les trois expressions en y associant la gestuelle.
371 44'36"	F4 + EE	<avec les bras qui s'ouvrent vers le haut> Fantástico <en tapant avec l'index droit sur le poignet gauche> qué hora es <avec les mains posées sur la tête> me duele la cabeza	

Tableau 5-16 : Extrait de l'étape 2 de la réalisation du synopsis de la séance de formation sur le drama avec la formatrice F4 (SFDRAF4)

Troisième étape : Regroupement des unités séquentielles en unités superordonnées et attribution de niveaux hiérarchiques

Cette troisième étape s'inscrit dans une démarche inductive dans la mesure où il n'est pas possible de définir des niveaux hiérarchiques *a priori*. Pour cela, il faut tenir compte à la fois de l'objet de formation et du·de la formateur·rice (Cordeiro, Ronveaux et al., 2009). Lors de cette étape, nous réalisons le tableau finalisé du synopsis. La colonne centrale avec le découpage des transcriptions disparaît. Un nouveau tableau à cinq colonnes correspondant à celui proposé par Dolz, Schneuwly et Ronveaux (2006) est alors établi. En ce qui nous concerne, le synopsis permet de réduire d'environ 75% le nombre de pages correspondant aux transcriptions.

Niveau	Repères	FST	Matériel	Description
1				L'intégration du <i>drama</i> dans les situations d'enseignement des langues
1.4				Association de la gestuelle et des langues
1.4.1	43'16"- 44'36" 342-371	Q		➤ Associer à des expressions en L2 une gestuelle : le jeu 1, 2, 3 F4 demande aux EE de traduire trois formulations en espagnol : super ! (<i>¡Fantástico!</i>) / quelle heure est-il ? (<i>¿Que hora es?</i>) / j'ai mal à la tête (<i>Me duele la cabeza</i>) et de proposer une gestuelle associée à cette formulation. F4 fait ensuite répéter aux EE la combinaison de la formulation et de la gestuelle.

Tableau 5-17 : Extrait du synopsis de la séance de formation sur le drama avec F4 (SFDRAF4)

5.5.3.3. Organisation du synopsis

La colonne de gauche indique les niveaux de codage hiérarchique en niveau n, n.n et n.n.n. Le niveau n représente l'objet de formation (la prononciation ou le *drama*). Le niveau n.n représente une unité englobante. Le niveau n.n.n désigne une activité de formation. Nous rappelons que les activités de formation correspondent à :

[...] des tâches spécifiques de préparation à la profession qui abordent des savoirs théoriques ou pratiques. Déclenchées par une consigne ou une introduction explicite du formateur, les activités se réalisent à l'aide de supports matériels précis et de formes

sociales de travail particulières entre les formateurs et les étudiants (Dolz et al., 2018, p. 106).

Dans certaines séances, il nous a semblé nécessaire d'introduire des activités de niveau n.n.n.n. L'étiquetage des niveaux n et n.n prend la forme nominale qui caractérise ce que le·la formateur·rice propose aux étudiant·e·s alors que l'étiquetage du niveau n.n.n prend la forme d'un verbe à l'infinitif et renvoie directement à ce que font les formé·e·s (Schneuwly, Dolz et Ronveaux, 2006).

La seconde colonne indique le découpage de la transcription de la captation vidéo pour chaque unité de niveau n.n.n. La troisième colonne précise les formes sociales de travail (FST).

Selon Dolz et Gagnon (2018, p. 175), les FST en formation :

lient les objets de savoirs, leur organisation et leur mise en œuvre dans la classe, ce qui en fait un élément central du processus de transition didactique. [...] Les FST organisent les interactions entre formateurs et formés, elles recouvrent les formes d'activités proposées par un formateur pour que les étudiants aient des possibilités de développer des savoirs sur un objet, par exemple à travers une activité de groupe, une simulation, etc.

Les FST ont déjà fait l'objet de nombreuses études dans les pratiques d'enseignement, qui ont notamment montré l'impact que les modalités de travail peuvent avoir sur les savoirs. Elles sont néanmoins peu explorées dans le domaine de la formation. Or, analyser les FST en situation de formation permet de comprendre comment les objets de la formation sont déployés et comment les apprentissages professionnels sont médiatisés.

Nous reprenons ici le codage proposé par Dolz et Gagnon (2018) :

M : cours magistral

Q : travail par démarche question-réponse

MC : mise en commun

I : travail individuel

G : travail en groupes

D : travail en dyades

La troisième colonne indique le matériel utilisé pour chaque activité de formation. La quatrième et dernière colonne comporte l'étiquetage des unités et du résumé narrativisé des activités.

Comme l'expliquent Sales Cordeiro, Ronveaux et l'équipe du GRAFE (2009), la logique de la séquence et, en ce qui nous concerne, de la séance, peut être interrompue par différents phénomènes qui peuvent difficilement être pris en compte dans l'organisation hiérarchique du synopsis. Les auteur·e·s identifient trois types de phénomènes :

- les *intermèdes* correspondent à une rupture totale du fil de la leçon par un événement en dehors de l'objet de l'enseignement (la visite du dentiste scolaire pendant la classe ou une discussion sur un match de hockey, par exemple).

- Les **transitions** correspondent aux annonces diverses, faites par l'enseignant en général, de type résumé rétro- ou proactif de la période ou de la séquence d'enseignement. [...]
- Les **inserts** sont des moments de décrochement du cours de la leçon, mais en relation plus ou moins forte avec l'objet enseigné. C'est le cas quand l'enseignant généralise des notions ou les commente d'un autre point de vue. [...] (Sales Cordeiro, Ronveaux et équipe GRAFE, 2009, p. 95-96)

Nous reprenons cette codification des phénomènes lorsqu'ils apparaissent dans les synopsis des séances de formation, et les notons, comme les auteur·e·s, comme des événements de niveau 0.

Le synopsis permet ainsi à la fois de réduire considérablement les données et de faire ressortir le découpage de l'objet de formation en unités hiérarchisées. Grâce à cet outil, nous pouvons analyser les données recueillies selon deux niveaux de granularité :

- un niveau macro pour l'analyse de la séance dans sa globalité ;
- un niveau méso qui correspond aux activités de formation.

Les transcriptions, quant à elles, nous permettent de mener une analyse au niveau micro (tours de paroles).

5.5.4 Le traitement des données au niveau macro

Nous retenons trois focales pour analyser les données au niveau macro :

- l'organisation temporelle des séances de formation ;
- l'organisation spatiale des séances de formation ;
- les démarches retenues et le découpage de l'objet.

5.5.4.1 L'organisation temporelle des séances de formation

Bressoux, Bru, Altet et Leconte-Lambert (1999) ont déjà montré qu'il existe une grande variation dans les pratiques d'enseignement à l'école primaire, notamment en ce qui concerne la répartition du temps consacré à l'enseignement des disciplines.

Nous nous intéressons tout d'abord à l'ordre de présentation des deux objets. Nous pensons en effet qu'il s'agit d'un indicateur de préférence voire du niveau d'aisance du·de la formateur·rice avec tel ou tel objet. Nous souhaitons également voir s'il existe des écarts importants entre les formateur·rice·s et dans le temps imparti pour chacun des deux objets de formation. Nous analysons et comparons enfin les durées consacrées à un même objet entre les six formateur·rice·s. Nous nous appuyons sur les entretiens pré- et post-séances pour comprendre ce qui détermine leurs choix dans l'ordre de présentation et la répartition du temps

consacré à chacun des deux objets. Nous essayons ainsi de déterminer ce qui relève de l'histoire de vie personnelle et professionnelle du·de la formateur·rice et ce qui relève des contraintes institutionnelles. Nous nous appuyons pour cela sur l'approche ergonomique de la double approche didactique et ergonomique de Robert et Rogalski (2002).

5.5.4.2. L'organisation spatiale des séances de formation

Nous portons également notre attention sur l'organisation de l'espace pendant les séances de formation. En nous aidant des vidéos, nous avons réalisé des plans représentant les différentes organisations de l'espace pendant les séances de formation. Nous nous sommes ensuite appuyé sur les synopsis pour articuler ces organisations de l'espace au découpage de l'objet et aux activités de formation proposées. Nous pensons en effet comme Dolz et Gagnon (2018) que la manière dont le·la formateur·rice utilise l'espace est significatif des choix et logiques d'action du·de la formateur·rice dans la manière dont l'objet de formation est présenté et découpé : quels savoirs de la formation sont abordés ? Quelles formes sociales de travail sont convoquées ? Quels gestes chez les formateur·rice·s sont mobilisés ? Pour comprendre et analyser ces choix et logiques d'action, nous nous appuyons sur les entretiens et les réponses au questionnaire.

5.5.4.3. Les démarches retenues et le découpage de l'objet

À l'aide des synopsis, nous identifions si la démarche de formation retenue par chaque formateur·rice et pour chaque objet est plutôt inductive ou déductive. La démarche inductive consiste à faire passer les formé·e·s par un certain nombre d'activités de formation pour construire ensuite les contenus de savoir de l'objet de formation. La démarche déductive, au contraire, propose de démarrer par des contenus de savoir sur l'objet de formation avant de proposer des activités d'entraînement.

Le découpage de chaque objet de formation est également réalisé grâce aux synopsis. Les synopsis nous permettent en effet d'analyser et de comparer l'ordre dans lequel les différentes activités de formation sont réalisées mais aussi le découpage en unités hiérarchisées. Nous pouvons ainsi identifier si des trames prototypiques se dégagent, à savoir une structure des séances de formation avec des regroupements d'activités qui se présentent dans un ordre analogue chez plusieurs formateur·rice·s.

5.5.5 Le traitement des données au niveau méso : les savoirs de la formation

5.5.5.1. Les savoirs de la formation

À notre connaissance, il n'existe pas d'étude antérieure sur les savoirs de la formation en didactique des langues-cultures pour le premier degré. C'est la raison pour laquelle nous nous sommes appuyé sur les travaux réalisés en didactique du français langue première et plus particulièrement ceux de Surian et Dolz (2018) sur la formation à la production écrite.

Selon Surian et Dolz (2018), l'étude des activités développées en formation présente un double intérêt :

- c'est grâce aux activités que le·la formateur·rice fait rencontrer les savoirs aux formé·e·s et leur donne du sens ;
 - les activités permettent de comprendre le déploiement des objets de la formation.
- Dans une démarche déductivo-inductive, nous faisons le choix de reprendre la catégorisation des savoirs de la formation proposée par Surian et Dolz (2018) et de l'adapter au contexte de la DDLC pour l'école primaire. Des cinq grandes catégories qu'ils identifient, nous en reprenons quatre :
- les savoirs sur les prescriptions ;
 - les savoirs disciplinaires ;
 - les savoirs sur les apprenant·e·s et les processus d'apprentissage ;
 - les savoirs sur l'enseignant·e et les dispositifs d'enseignement.

Nous faisons le choix d'inclure la cinquième catégorie – les savoirs sur la pratique – dans la quatrième catégorie. Nous pensons en effet que les savoirs sur la pratique relèvent des savoirs sur l'enseignant·e puisque c'est lorsque ces savoirs sont mobilisés que les gestes didactiques de l'enseignant·e sont rendus visibles.

Notre catégorisation des savoirs se déroule en deux temps. Dans une démarche déductive, nous identifions pour chaque activité de formation dans les synopsis, de quelle grande catégorie de savoirs elle relève. Puis, dans une démarche inductive, nous développons des sous-catégories de savoirs correspondant aux activités de formation proposées dans ces douze synopsis.

5.5.5.2. Les phénomènes de translangageance

Notre travail se situe dans une approche enactive en DDLC (voir chapitre 3). Nous pensons que le corps, les gestes, le regard, les émotions occupent une place essentielle dans l'apprentissage des langues et que cette expérience corporelle est préalable à l'introduction de la langue.

Nous souhaitons nous intéresser aux phénomènes de *translangageance* dans les séances sur la prononciation et le *drama*. Rappelons que cette notion est définie par Eschenauer (2017, p. 15) comme le « processus d'émergence d'un langage commun qui fait sens, à travers toutes les formes de langages ». L'auteure identifie trois degrés différents (Eschenauer, 2014) :

- la *translangageance* corporelle constitue un niveau pré-verbal faisant intervenir les regards, les gestes, les mimiques ;
- la *translangageance* linguistique mobilise les langues parlées au sein du groupe dans des formes d'alternances inter- ou intraphrastiques ;
- la *translangageance* corporelle et/ou linguistique permet aux apprenant·e·s de s'exprimer de manière autonome.

Pour analyser ces trois degrés de *translangageance*, nous avons recours aux synopsis et aux transcriptions. Nous identifions pour chaque activité de formation de quel degré de *translangageance* elle relève. Ceci nous permet notamment de voir si ces différents degrés de *translangageance* sont présents et comment ils s'articulent entre eux dans chaque séance.

5.5.6 Le traitement des données au niveau micro : les gestes du·de la formateur·rice et l'alternance des langues

5.5.6.1. Les gestes du·de la formateur·rice

Dans le chapitre 2, nous avons pu voir que Dolz et Gagnon (2018) ont pu dégager, à partir de leur corpus de 28 séquences de formation à la production écrite, six grands gestes du·de la formateur·rice, qui se répartissent sur trois temps distincts :

- avant la séquence : planifier,
- pendant la séquence (cadrer-conceptualiser, outiller, mobiliser la pratique et réguler),
- et à l'issue de la séquence de formation (évaluer).

Nous proposons à nouveau la figure ci-dessous représentant les six grands gestes du·de la formateur·rice que nous avons présentée et commentée dans le chapitre 2.

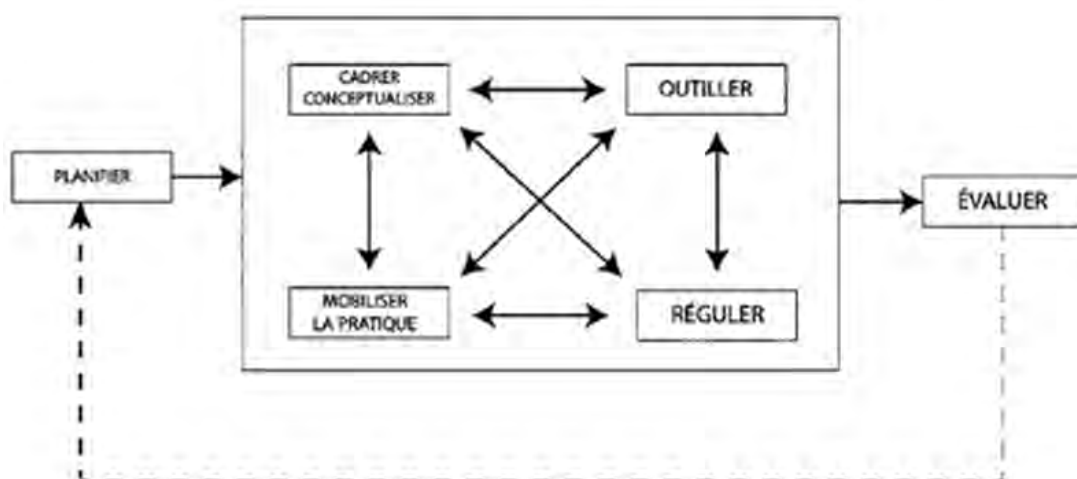


Figure 5-1 : Les six grands gestes du·de la formateur·rice (Gagnon, Dolz et équipe FORENDIF, 2018, p. 208)

À propos du modèle proposé, les auteur·e·s précisent :

Il est possible de le réutiliser pour d'autres analyses de pratiques en contexte de formation. La pertinence de la conceptualisation s'appuie sur le principe que chaque geste identifié permet de mieux comprendre comment l'action du formateur contribue à construire de nouvelles significations sur les objets (Dolz et Gagnon, 2018, p. 207-208).

À la différence de l'équipe FORENDIF de Genève, notre étude porte sur douze séances réparties autour de deux objets de formation contrastés. À l'exception du geste d'évaluer qui est davantage mobilisé pour une séquence que pour une séance de formation, nous proposons de reprendre cette catégorisation des gestes du·de la formateur·rice et de la mettre à l'épreuve pour notre recherche en DDLC.

Nous repérons la présence des cinq familles de gestes et leurs différentes réalisations dans les transcriptions. Nous surlignons les passages correspondant à un geste en particulier avec une couleur différente. Nous calculons ensuite la durée consacrée à la réalisation de chaque geste et déterminons leur part représentative (en %) dans les différentes séances.

5.5.6.2. L'alternance des langues dans les séances de formation

Dans une perspective plurilingue, l'alternance des langues n'est pas considérée comme une « preuve d'incompétence » (Lüdi, 2004, p. 131) ou de la « paresse intellectuelle » (Grosjean, 2015, p. 71) mais bien une stratégie pour communiquer avec les autres. Si l'alternance des langues a déjà été étudiée en situation d'enseignement (Pogranova, 2020), nous nous intéressons à ce phénomène en situation de formation. Nous nous situons dans une approche compréhensive d'éducation aux langues et aux cultures et nous souhaitons analyser dans quelle mesure les formateur·rice·s mobilisent différentes langues dans leur discours et prennent en compte les langues des formé·e·s.

Nous nous intéressons ici à la micro-alternance des langues (Gajo et Steffen, 2015). Dans chacune des transcriptions de séances, nous relevons les différentes langues mobilisées par le·la formateur·rice et par les formé·e·s et la part que chacune représente dans les séances de formation. Dans une démarche inductive, nous cherchons à dégager des prototypes de situations lors desquelles chaque langue est mobilisée. En référence aux travaux de Poplack (1988) et Causa (1996), nous analysons également comment l’alternance des langues est réalisée par le·la formateur·rice.

5.6 LA DIFFUSION D’UNE ENQUÊTE ET LA MISE EN PLACE D’UNE INGÉNIERIE DIDACTIQUE POUR ANALYSER LES PRATIQUES DÉCLARÉES ET OBSERVÉES DES FORMATEUR·RICE·S EN DDLC : SYNTHÈSE DU CHAPITRE 5

Pour décrire, comprendre et analyser les pratiques des formateur·rice·s en DDLC pour l’école primaire, nous avons fait le choix de croiser deux points de vue. Le questionnaire diffusé au niveau national nous permet d’avoir un premier état des lieux des pratiques déclarées des formateur·rice·s dans différents INSPÉ en France. Cette première analyse nous permet de voir si des profils de formateur·rice·s se dégagent. Nous approfondissons notre recherche avec une analyse des pratiques observées de six formateur·rice·s avec des profils différents à propos de deux objets de formation que nous avons sélectionnés pour leur caractère contrasté mais aussi parce qu’ils s’inscrivent dans une approche enactive et compréhensive d’éducation aux langues et aux cultures.

Nous avons choisi de croiser deux modèles théoriques. Le premier, didactique, est celui de l’objet enseigné de Schneuwly, Dolz et l’équipe du GRAFE (2009), repris par Dolz, Gagnon et l’équipe FORENDIF (2018) en contexte de formation en français, et que nous reprenons pour analyser les objets enseignés en DDLC. Pour cela, nous adoptons une démarche herméneutique qui croise des données de différentes natures : questionnaire, enregistrements audio, captations vidéo. Ces données ont été transformées en fonction des questions de recherche : traitement statistique avec le logiciel SPSS, transcriptions des entretiens et des séances, transformation des transcriptions des séances en synopsis. Nous nous situons dans une démarche déductivo-inductive lorsque nous adoptons une grille d’analyse ou une catégorisation que nous adaptons à notre recherche. Notre démarche est aussi parfois inductivo-déductive lorsque nous élaborons nos propres catégories d’analyse pour répondre à certaines de nos questions de recherche. Elle est également comparative dans la mesure où nous nous intéressons à deux objets de

formation aux pratiques déclarées de 60 formateur·rice·s et aux pratiques observées de six d'entre eux·elles. Nous adoptons une démarche multifocale avec trois niveaux de granularité :

- au niveau macro, nous nous intéressons à l'organisation du temps et de l'espace pendant les séances de formation ainsi qu'aux démarches mises en œuvre ;
- au niveau méso, nous portons notre regard sur les savoirs mis en œuvre et les phénomènes de *translangageance* ;
- au niveau micro, nous analysons les gestes professionnels du·de la formateur·rice et l'alternance des langues.

Le modèle didactique proposé par Schneuwly et Dolz (2009) ne prend néanmoins pas en compte le·la formateur·rice en tant que personne ni ce qui détermine ses choix. C'est la raison pour laquelle nous avons choisi de nous intéresser à l'approche ergonomique de la double approche didactique et ergonomique de Robert et Rogalski (2002). Afin de mieux comprendre les pratiques des formateur·rice·s et ce qui détermine leurs choix, nous nous intéressons à l'histoire de vie personnelle et professionnelle de chacun·e des six formateur·rice·s et au contexte institutionnel dans lequel il·elle travaille.

Les cinq prochains chapitres présentent l'analyse des résultats à partir des différentes focales :

- le chapitre 6 porte sur l'analyse de l'enquête diffusée au niveau national. Elle nous permet de faire un état des lieux des pratiques déclarées des formateur·rice·s en DDLC pour l'école primaire ;
- le chapitre 7 s'intéresse aux trois focales au niveau macro ;
- les chapitres 8 et 9 concernent l'analyse didactique de chacun des deux objets de formation à travers deux focales : les savoirs et les gestes du·de la formateur·rice ;
- l'alternance des langues et les phénomènes de *translangageance* sont abordés dans le chapitre 10.

6 CHAPITRE 6. ANALYSE DE L'ENQUÊTE NATIONALE AUPRÈS DES FORMATEUR·RICE·S EN DDLC DANS LES MASTERS MEEF PREMIER DEGRÉ

Abstrait :

Nous présentons dans ce chapitre les résultats et l'analyse suite à la diffusion du questionnaire sur les pratiques déclarées des formateur·rice·s en DDLC pour l'école primaire à l'ensemble des INSPÉ et ESPE de France. Nous nous intéressons tout d'abord aux formateur·rice·s en tant que personnes et interrogeons entre autres leurs parcours de formation et leurs biographies langagières. Nous nous concentrons ensuite sur le regard que portent les formateur·rice·s sur la formation et les formé·e·s. Nous analysons ainsi les représentations qu'ils·elles ont de la DDLC pour l'école primaire, les difficultés que rencontrent les formé·e·s pour enseigner les langues et comparons les besoins de formation qu'ils·elles identifient comme prioritaires et ceux exprimés par les futur·e·s professeur·e·s des écoles. Nous essayons notamment de voir si des profils se dégagent en fonction de leur éventuelle expérience d'enseignement antérieure. La troisième et dernière partie du chapitre est consacrée à la formation en DDLC dispensée en Master MEEF 1^{er} degré dans les différents INSPÉ de France. Nous identifions ainsi les contenus privilégiés par les formateur·rice·s et montrons comment la didactique DES langues est parfois réduite à la didactique d'UNE langue, le plus souvent l'anglais, pendant que d'autres formateur·rice·s insistent sur l'importance d'intégrer dans cette formation une dimension plurilingue, une ouverture à l'altérité et une prise en compte des langues de la classe.

Mots clés : profils des formateur·rice·s en DDLC, contenus de formation, difficultés, besoins, langues mobilisées en formation

Avant de nous intéresser à l'analyse des pratiques observées de six formateur·rice·s autour des deux objets de formation, la prononciation et le *drama*, nous souhaitons faire un état des lieux des pratiques déclarées des formateur·rice·s intervenant en DDLC. Nous avons pour cela diffusé en mars 2021 une enquête au niveau national à l'ensemble des 32 INSPÉ en métropole, dans les départements et régions d'outre-mer (DROM) et les collectivités d'outre-mer (COM) de Nouvelle-Calédonie et de la Polynésie française.

Nous cherchons à répondre dans ce chapitre aux questions suivantes :

- Quels sont les profils des formateur·rice·s en DDLC ?
- Quelles représentations ont-ils·elles de la DDLC et de la formation pour le premier degré ?
- Quels objets sont proposés en formation ?

- Quelle(s) langue(s) sont mobilisées dans la formation initiale des futur·e·s professeur·e·s des écoles en DDLC ?
- Quelles activités de formation sont mises en œuvre ?

Nous avons proposé d'une part des questions avec des réponses prédéfinies ou des données chiffrées à compléter qui nous permettent un traitement statistique à l'aide des logiciels SPSS et Excel. D'autre part, certaines questions offrent un cadre de réponse libre sous forme de texte. Pour ce type de questions, nous n'avons eu recours à aucun logiciel d'analyse. Nous nous sommes appuyé sur les travaux de Paillé et Mucchielli (2008) autour de l'analyse à l'aide de catégories conceptualisantes. Selon les auteurs :

On peut définir la catégorie comme une production textuelle se présentant sous la forme d'une brève expression et permettant de dénommer un phénomène perceptible à travers une lecture conceptuelle d'un matériau de recherche. [...] Une catégorie désigne donc directement un phénomène. Elle représente la pratique par excellence à travers laquelle se déploie l'analyse en acte. [...] Le travail d'analyse à l'aide de catégories implique donc : une intention d'analyse dépassant la stricte synthèse du contenu du matériau analysé et tentant d'accéder directement au sens, et l'utilisation, à cette fin, d'annotations traduisant la compréhension à laquelle arrive l'analyste. (Paillé et Mucchielli, 2008, p. 233-234)

Ainsi, dans une démarche inductivo-déductive, nous avons procédé pour chacune de ces questions à une lecture des différentes réponses et élaboré un premier regroupement. Dans un second temps, nous avons constitué nos catégories afin de permettre et de faciliter notre analyse.

Le questionnaire est organisé en trois parties :

- un premier volet de questions vise à identifier les profils des formateur·rice·s en DDLC ;
- une seconde série de questions a pour objectif d'analyser leurs représentations sur la formation en DDLC pour le premier degré ;
- la troisième et dernière partie s'intéresse plus spécifiquement à la formation dispensée en Master MEEF 1^{er} degré dans les différents INSPÉ de France.

Dans les deux dernières parties du questionnaire, nous avons souhaité différencier les réponses en fonction du statut des formateur·rice·s. Nous cherchons en effet à observer si les réponses données varient en fonction de leur expérience professionnelle antérieure à leur intervention en formation initiale de futur·e·s professeur·e·s des écoles.

Nous avons obtenu 60 réponses au questionnaire réparties sur 21 INSPÉ. Le tableau 5.11. (voir chapitre 5) indique le nombre de réponses obtenues par académie. Le nombre de réponses par INSPÉ varie entre un et sept. Il convient donc d'être prudent dans l'interprétation des résultats.

6.1 Profils des formateur·rice·s en didactique des langues-cultures ayant répondu au questionnaire

6.1.1 *Sexe et âge des répondant·e·s*

Le public des formateur·rice·s en DDLC est très majoritairement féminin. Il est composé de 7 hommes (11,7%) et 53 femmes (88,3%). L'âge des formateur·rice·s varie entre 32 et 63 ans avec un âge moyen de 47,9 ans.

6.1.2 *Interventions dans les différentes mentions*

Parmi l'ensemble des répondant·e·s, 56,7% interviennent également en Master MEEF Mention second degré, 10% en Mention 3 encadrement éducatif et 14% en Mention 4 Pratiques et Ingénierie de la formation. La plus grande part des formateur·rice·s (46,7%) intervient dans deux mentions différentes (une autre que la Mention 1^{er} degré). Il s'agit le plus souvent de la Mention 2. 11,7% des formateur·rice·s interviennent dans deux autres Mentions que la Mention 1 et une très faible part (6,7%) enseigne dans les quatre mentions.

6.1.3 *Statut des répondant·e·s*

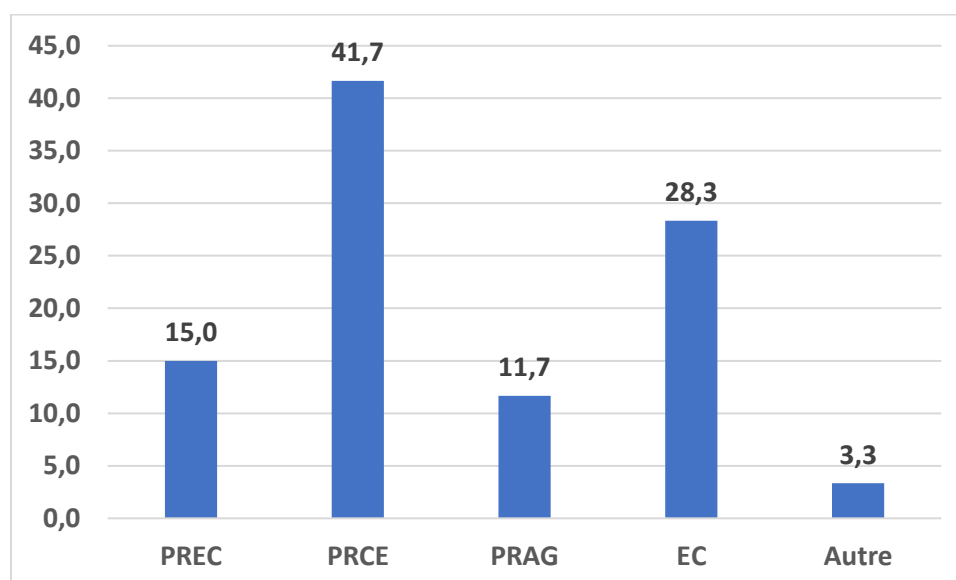


Figure 6-1 : Statut des répondant·e·s (%)

La figure 6.1. donne à voir qu'une majorité des formateur·rice·s est issue ou travaille actuellement dans le second degré si nous cumulons les professeur·e·s certifié·e·s (PRCE) et les agrégé·e·s (PRAG). Un peu moins de 30% des formateur·rice·s sont enseignant·e-chercheur·e (EC) et un·e sur 7 est professeur·e· des écoles (PREC). Une formatrice est ATER et une autre lectrice. Nous nous sommes interrogé sur l'assimilation de l'ATER aux EC. Or, il nous semble que, lorsque les EC ont en charge des cours de DDLC pour l'école primaire, cela signifie que la didactique constitue leur champ de recherche. Ce n'est pas nécessairement le cas de l'ATER qui doit parfois prendre en charge des cours dont il·elle n'est pas spécialiste. Nous faisons donc le choix de traiter ces deux profils dans une catégorie à part.

6.1.4 Affectation des répondant·e·s

86,7% des répondant·e·s sont affecté·e·s à temps complet à l'INSPÉ. Une faible part des répondant·e·s (13,3%) effectue un service partagé entre l'INSPÉ et un établissement du premier ou du second degré. Parmi ces huit répondant·e·s, trois interviennent au sein de l'INSPÉ où nous exerçons également. Ils·Elles ont été sollicité·e·s personnellement et invité·e·s à compléter l'enquête, ce qu'ils·elles ont volontiers fait. Il nous semble donc important de ne pas en tirer la conclusion trop hâtive que le public des formateur·rice·s en Langue et en DDLC est très majoritairement affecté à temps complet à l'INSPÉ. Nous préférons supposer que le public en temps partagé entre leur EPLE (établissement public local d'enseignement) de rattachement et l'INSPÉ a été plus difficile à atteindre pour répondre à cette enquête.

6.1.5 Expériences d'enseignement antérieures (1^{er} degré et second degré, à l'université)

40% des répondant·e·s (N=24) ont eu une expérience d'enseignement dans le premier degré avant d'intervenir à l'INSPÉ. L'ancienneté minimum dans ce niveau est d'un an (2 répondant·e·s) et 25 ans (1 répondant·e) correspond à l'ancienneté la plus élevée. L'ancienneté moyenne à l'école primaire est de 10 ans.

65% des répondant·e·s (N=39) ont eu une expérience d'enseignement dans le second degré avant d'intervenir à l'INSPÉ. L'ancienneté minimum est de 2 ans et 32 ans correspond à l'ancienneté la plus élevée. La moyenne de l'expérience d'enseignement dans le second degré s'élève à 12,8 années.

45% des répondant·e·s (N=27) ont eu une expérience d'enseignement à l'université avant d'intervenir à l'INSPÉ. L'ancienneté varie entre 1 an et 11 ans. La moyenne de l'expérience dans l'enseignement supérieur s'élève à 5,1 années.

Les résultats de l'enquête montrent que l'expérience dans le second degré est la plus représentée parmi les formateur·rice·s. Nous relevons que parmi l'ensemble des répondant·e·s, près d'un quart d'entre eux·elles (N=14) ont eu une expérience à la fois dans le premier et le second degré. Pour 5 de ces répondant·e·s, il s'agit d'enseignant·e·s du second degré qui ont réalisé des interventions dans leur langue d'enseignement dans des classes de l'école primaire.

6.1.6 Ancienneté à l'INSPÉ

25 formateur·rice·s, soit 41,7%, ont une ancienneté à l'INSPÉ (auparavant IUFM puis ESPE) comprise entre 1 et 5 ans. 18 répondant·e·s, soit 30%, ont une ancienneté comprise entre 5,5 et 10 ans. 21,7% (N=13) ont entre 11 et 20 ans d'ancienneté à l'INSPÉ, et 6,7% (N=4) ont entre 21 et 28 ans d'ancienneté. L'ancienneté moyenne est de 9 ans.

6.1.7 Interventions en pratique d'une langue

Les formateur·rice·s à l'INSPÉ peuvent intervenir soit dans des cours de pratique d'une langue, soit dans des cours de DDLC, soit dans les deux. Ces enseignements peuvent soit être distincts et se dérouler dans le cadre de deux unités d'enseignement (UE) différentes, soit avoir lieu au sein d'une même UE, ce qui rend la visibilité de la formation de ces deux enseignements plus difficile. Dans le cadre de notre enquête, nous n'avons retenu que les formateur·rice·s intervenant *a minima* dans la formation en DDLC pour le premier degré.

Une très grande majorité des répondant·e·s (83,3% ; N=50) intervient à la fois dans les cours consacrés à la DDLC et dans ceux consacrés à la pratique d'une langue en Master MEEF 1^{er} degré. Trois langues sont enseignées :

- 65% enseignent l'anglais ;
- 8,3% enseignent l'allemand ;
- 11,7% enseignent l'espagnol.

6.1.8 *Parcours de formation avant d'être formateur·rice*

Sur les 27 réponses exploitables obtenues, le niveau d'études des formateur·rice·s est, pour une grande part, supérieur ou égal au niveau auquel sont formé·e·s les futur·e·s professeur·e·s des écoles. Quatorze d'entre eux·elles ont une thèse de doctorat et 7 un niveau Bac+5 (Master ou DEA). Cinq d'entre eux·elles déclarent détenir une Maîtrise et un·e une Licence. Pour les autres réponses, nous ne pouvons que supposer qu'en étant certifié·e·s ou ayant obtenu le CRPE il y a plus de 10 ans, ces formateur·rice·s détiennent *a minima* un niveau Bac+3 (Licence) et les agrégé·e·s un niveau Bac+4 (Maîtrise). Ces diplômes correspondaient en effet au niveau d'études requis pour pouvoir se présenter à ces concours de recrutement de l'enseignement avant la mise en place de la Masterisation en 2010.

6.1.9 *L2 apprises au cours du parcours scolaire et universitaire*

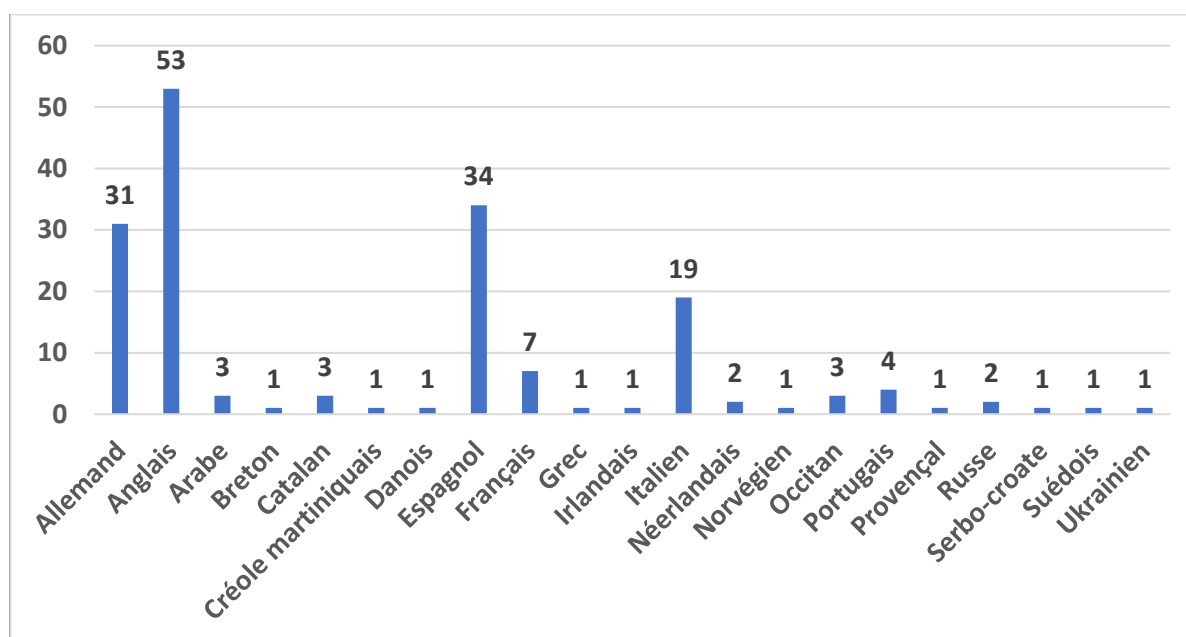


Figure 6-2 : Langues apprises par les répondant·e·s pendant leur parcours scolaire et universitaire (nombre de formateur·rice·s)

Parmi les 60 réponses obtenues, pas moins de 21 langues différentes ont été apprises en contexte scolaire ou universitaire par l'ensemble des formateur·rice·s en DDL. Un formateur indique n'avoir appris aucune autre langue en contexte scolaire et universitaire et n'en pratiquer également aucune dans la sphère privée. À l'exception de cette réponse, tou·te·s précisent avoir appris au moins deux langues au cours de leur cursus. Nous relevons notamment plusieurs langues régionales comme le breton, le catalan, le créole, l'occitan et le provençal. Pour 7 d'entre eux·elles, le français n'est pas la langue initiale et a été apprise en contexte

scolaire. À l'exception de l'arabe, toutes les autres langues indiquées sont des langues européennes. Les moins représentées sont l'ukrainien, le suédois, le serbo-croate, le russe, le portugais, le norvégien, le néerlandais, l'irlandais et le danois. Les quatre langues les plus citées correspondent à celles majoritairement apprises en contexte scolaire, à savoir l'anglais, l'allemand, l'espagnol et l'italien.

Il nous semble important de signaler que 15 formateur·rice·s sur les 60 (soit 25% d'entre eux·elles) ont également répondu à la question « quelle(s) langue(s) étrangère(s) et/ou régionale(s) avez-vous apprise(s) au cours de votre parcours scolaire et universitaire ? » le latin, le grec ancien et/ou des langues germaniques anciennes. Nous supposons que ces répondant·e·s tenaient particulièrement à signaler ces langues anciennes, qu'elles revêtent une importance certaine dans leur biographie langagière. Or, aucune question de l'enquête ne prévoyait ces réponses dans la mesure où nous ne nous intéressions qu'aux langues pratiquées aujourd'hui. De plus, il est probable que ces formateur·rice·s aient recours à ces différentes langues dans le cadre de la formation en DDLC. Pour ces deux raisons, nous considérons que l'absence de questions portant sur les langues anciennes constitue un manque dans ce questionnaire.

6.1.10 *Autres langues pratiquées en dehors du contexte scolaire*

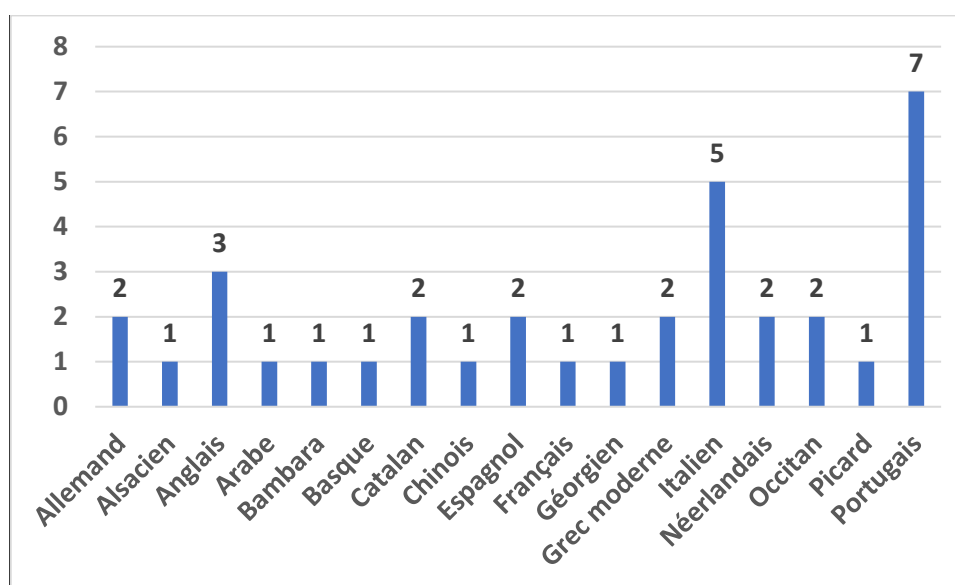


Figure 6-3 : Langues pratiquées par les répondant·e·s en dehors du contexte scolaire et universitaire

Lorsque nous interrogeons les formateur·rice·s en DDLC sur les autres langues pratiquées en dehors du contexte scolaire, 17 langues différentes sont citées. Sept d'entre elles diffèrent de celles apprises en contexte scolaire. Nous relevons trois nouvelles langues régionales : l'alsacien, le basque et le picard. Les autres langues

nouvelles indiquées en plus de celles apprises en contexte scolaire sont parlées soit en Afrique, comme le bambara (une des langues nationales du Mali), soit en Asie comme le chinois et le géorgien. Le français est cité par un·e formateur·rice, ce qui signifie que cette langue ne correspond ni à sa langue initiale ni à celles apprises à l'école.

Nous pouvons donc qualifier les formateur·rice·s en DDLC en Master MEEF 1^{er} degré qui ont répondu à cette enquête de public plurilingue, disposant d'entre 3 et 8 langues dans leurs biographies langagières, sans compter le latin et/ou le grec ancien pour certain·e·s répondant·e·s. Nous essaierons de voir un peu plus loin si ce plurilinguisme se trouve représenté dans les séances de formation proposées aux futur·e·s professeur·e·s des écoles.

6.1.11 *Formation en DDLC*

Avant d'analyser les réponses à la question « comment vous êtes-vous formé·e·e à la didactique pour enseigner les langues dans le 1^{er} degré ? », nous les avons regroupées en différentes catégories afin de faire ressortir les points saillants liés à cette question.

Chaque répondant·e pouvait répondre sous forme de texte libre à cette question et a donc pu proposer plusieurs éléments de réponses correspondant à différentes catégories. Nous avons ainsi pu identifier 10 catégories de réponses avec leurs occurrences dans le tableau ci-dessous :

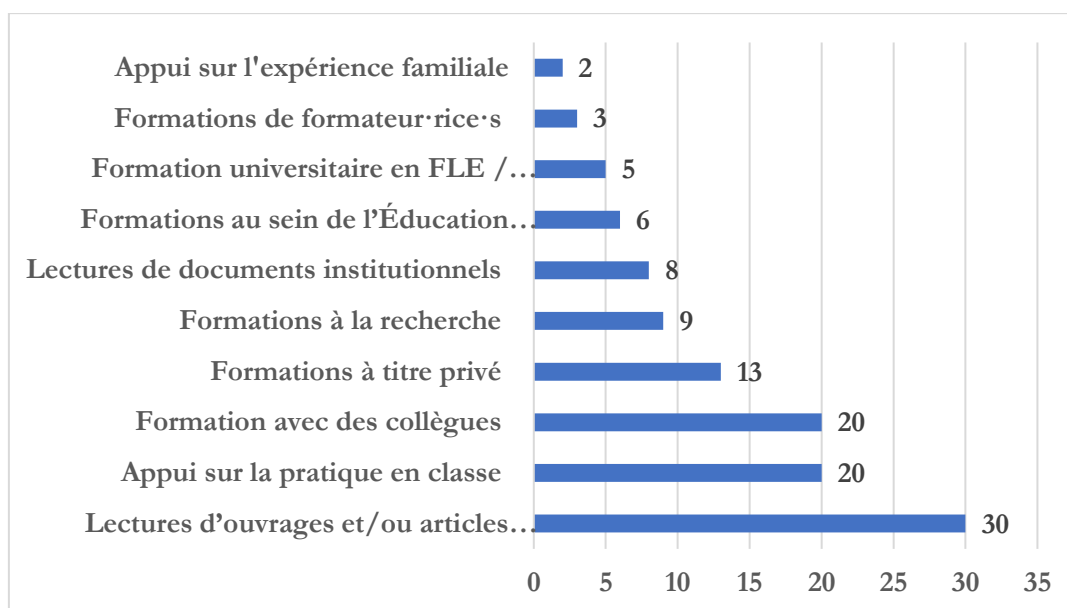


Figure 6-4 : Ressources mobilisées par les formateur·rice·s pour se former à la DDLC pour le premier degré (nombre d'occurrences)

Le fait de pouvoir observer le processus d'acquisition des langues chez ses propres enfants (contexte bilingue par exemple) constitue un premier axe de formation pour deux répondant·e·s (3,3%) sur les 60 au total. Cinq répondant·e·s (8,3%) ont suivi une formation en FLE et/ou en DDLC en France ou à l'étranger dans le cadre de leur cursus universitaire avant de devenir formateur·rice. Les formations au sein de l'Éducation nationale (intervenant·e·s extérieur·e·s en langue, stages de formation continue, stages de formateurs MAFPEN (Mission académique pour la formation des personnels de l'Éducation nationale) dans les années 1990 pour former les professeur·e·s à cette nouvelle discipline qu'est l'enseignement d'une langue vivante, formation au CAFIPEMF, ...) ont été pour 10% des répondant·e·s (N=6) un point d'appui pour exercer en tant que formateur·rice en DDLC. De même, les ressources institutionnelles mises à disposition soit par le Ministère (documents *Éduscol*, *Guide pour l'enseignement des langues à l'école primaire*, ...) soit par le Conseil de l'Europe (CECRL) représentent une source de formation complémentaire en DDLC pour huit d'entre eux·elles. Neuf répondant·e·s (15%) ont indiqué s'être formé·e·s dans le cadre d'un Master de formateur·rice·s, d'une recherche doctorale, en participant à des colloques, à des projets de recherche ou simplement en accompagnant les étudiant·e·s dans leur travail de mémoire de Master. La lecture d'ouvrages et articles scientifiques en lien avec la DDLC pour l'école primaire est également citée par 30 répondant·e·s (50%). Nous pouvons donc en déduire que la formation à et/ou par la recherche constitue l'axe le plus important dans la mesure où il concerne plus de la moitié des formateur·rice·s ayant répondu à l'enquête. 21,7% (N=13) ont participé à des conférences et suivi des formations organisées par des associations, par le British Council ou bien encore l'Institut Goethe. Le travail en équipe avec des collègues de l'INSPÉ mais aussi avec des PEMF (professeur·e des écoles maître-formateur·rice), des CPDLV (conseiller·ère·s pédagogiques départementaux·ales en langues vivantes), le fait de pouvoir s'appuyer sur des collègues plus expérimenté·e·s ou échanger sur les pratiques et les lectures pour préparer les interventions en formation initiale ou continue constitue un levier pour leur propre formation en DDLC pour le premier degré pour un tiers des répondant·e·s (N=20). Le même nombre de formateur·rice·s indique s'être formé à partir de la pratique en classe. Il s'agit soit de la propre pratique antérieure du·de la formateur·rice en tant qu'enseignant·e ou intervenant·e en langue dans le premier degré, soit d'observations dans des classes d'enseignant·e·s débutant·e·s ou expérimenté·e·s.

Ces différentes catégories mettent en exergue qu'une très grande majorité des formateur·rice·s n'a bénéficié d'aucune formation au poste de formateur·rice en INSPÉ. Seul·e·s 5% d'entre eux·elles déclarent avoir bénéficié de formations de formateur·s. Toutes les autres catégories de réponses correspondent soit à une formation antérieure, avant d'être en poste à l'INSPÉ (dont la présence a dû

indéniablement jouer un rôle dans leur recrutement), soit à une démarche personnelle après avoir pris ses fonctions. Les expressions « auto-formation », « autodidacte », « travail personnel », « investissement personnel » et « par moi-même » sont d'ailleurs citées par un quart des répondant·e·s. Quatre autres répondant·e·s (6,7%) dénoncent également le manque de formation en DDLC pour les formateur·rice·s.

Nous pouvons alors nous demander si ce manque de formation a un impact sur les niveaux de satisfaction et d'aisance des formateur·rice·s.

6.1.12 Le niveau de satisfaction et le niveau d'aisance des formateur·rice·s dans les cours de DDLC mis en œuvre

Nous avons demandé aux formateur·rice·s s'ils·elles pouvaient positionner sur une échelle de 1 à 10 leur niveau de satisfaction des cours de DDLC qu'ils·elles mettent en œuvre.

De manière générale, ils·elles sont plutôt satisfait·e·s de leurs cours dans la mesure où la moyenne des 59 réponses obtenues est de 7,4. La note la plus basse de 1/10 a été donnée par un·e répondant·e et la plus haute de 10/10 par 3 répondant·e·s. La même question au sujet de leur niveau d'aisance dans les cours de DDLC leur a également été posée. Il est intéressant de noter la différence de résultats entre le niveau de satisfaction et le niveau d'aisance. En effet, la moyenne est de 8,5, soit 1,1 point de plus que le niveau de satisfaction. La note la plus basse est de 5/10 et a été donnée par 4 répondant·e·s. La note la plus élevée est 10/10 et est présente chez 15 répondant·e·s, soit 5 fois plus que pour la question sur le niveau de satisfaction. L'écart de résultat entre le niveau de satisfaction et le niveau d'aisance varie entre 0 et 7 points. À l'exception d'un·e répondant·e, le niveau de satisfaction est soit équivalent au niveau d'aisance, soit inférieur. Pour 35,6% des répondant·e·s (N=21), le niveau de satisfaction est équivalent au niveau d'aisance. 62,7% des formateur·rice·s sont plus à l'aise dans les cours de DDLC pour le premier degré qu'ils·elles ne sont satisfait·e·s. Nous pouvons faire l'hypothèse que cet écart entre le niveau de satisfaction et le niveau d'aisance est très probablement lié aux contraintes institutionnelles : positionnement des cours dans l'emploi du temps, problèmes de locaux inadaptés pour les cours de DDLC, volume horaire de la formation en DDLC insuffisant, etc.

6.2 Les représentations des formateur·rice·s interrogé·e·s sur la formation en didactique des langues-cultures pour le premier degré

6.2.1 *La didactique des langues pour l'école primaire*

Nous avons souhaité connaître à quels termes les formateur·rice·s associaient la DDLC pour le premier degré. La question posée était la suivante : « Si on vous dit 'DIDACTIQUE DES LANGUES À L'ÉCOLE PRIMAIRE', quels mots ou expressions vous viennent à l'esprit ? Vous pouvez indiquer entre trois et dix mots ou expressions ». Nous avons recueilli au total 356 mots ou expressions que nous avons choisi de traiter dans une démarche inductivo-déductive sans avoir recours à un quelconque logiciel. Lorsque cela nous a semblé possible, nous avons regroupé les réponses proches dans une même catégorie. Par exemple, les expressions *gestes, gestuelle, corps, mime, saynètes, jeux de rôle, drama, etc.* ont été regroupées dans la catégorie « pratiques théâtrales ». D'autres expressions ont été regroupées dans les catégories suivantes : chants et comptines, jeux, albums, etc. Suite à la constitution de ces catégories, nous avons essayé d'élaborer des grandes catégories. Nous avons par exemple regroupé les catégories citées dans la grande catégorie « supports et activités pour l'enseignement et l'apprentissage ». Nous avons ainsi pu obtenir 8 grandes catégories de réponses :

- le cadrage institutionnel ;
- les supports et activités pour l'enseignement et l'apprentissage ;
- la préparation et la mise en œuvre de l'enseignement ;
- les contenus d'enseignement ;
- les méthodologies et approches.
- la réflexion autour de la langue et de son enseignement ;
- les postures de l'enseignant et le climat de classe ;
- les postures du·de la formateur·rice et ce qui doit être pris en compte en formation.

Nous avons recensé les occurrences pour chaque catégorie et grande catégorie et avons effectué un traitement différencié selon le statut. Nous avons en effet souhaité observer si celui-ci avait une incidence sur la priorisation des réponses des formateur·rice·s. Comme nous avons pu le voir plus haut (Figure 6.1.), nous avons identifié cinq statuts différents :

- les professeur·e·s des écoles (PREC) ;
- les professeur·e·s certifié·e·s (PRCE) ;
- les professeur·e·s agrégé·e·s (PRAG) ;
- les enseignant·e·s chercheur·e·s (EC) ;

- les autres statuts (ATER, lecteur·rice en langue).

6.2.1.1. Le cadrage institutionnel

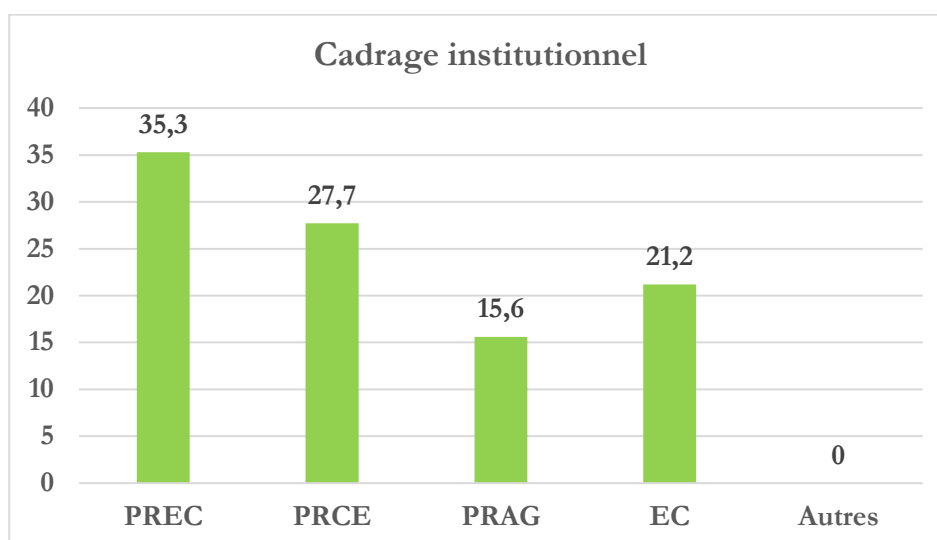


Figure 6-5 : Part des réponses en lien avec le cadrage institutionnel (%)

Au total, 24,7% des réponses proposées correspondent à la catégorie « cadrage institutionnel ». Elle regroupe les réponses ayant un lien avec les prescriptions officielles : le CECRL (approche actionnelle, niveaux de référence, activités langagières), les places respectives de l'oral et de l'écrit dans les programmes, la liaison école-collège, etc. Cette catégorie de réponses occupe la place la plus importante chez les PREC (35,3%) et les PRCE (27,7%). Le respect et la conformité de l'enseignement semblent donc constituer une priorité dans la formation pour ces formateur·rice·s. *A contrario*, il est intéressant de noter qu'aucune des quinze réponses proposées par les formateur·rice·s ayant un statut d'ATER ou de lecteur·rice ne correspond à cette catégorie. Si nous considérons que les professeur·e·s certifié·e·s ont majoritairement enseigné en collège et les professeur·e·s agrégé·e·s majoritairement en lycée⁵⁹, nous pouvons alors nous demander si plus nous avançons dans la scolarité, moins les prescriptions officielles constituent une priorité dans la formation ou plutôt dans quelle mesure les savoirs issus de la recherche occupent une place plus importante que les prescriptions institutionnelles dans la formation. Un peu plus d'une réponse sur cinq correspond à cette catégorie chez les enseignant·e·s chercheur·e·s. Quel que soit le statut, les propositions se focalisent essentiellement autour de l'approche actionnelle

⁵⁹ D'après le bilan social 2020-2021 du Ministère de l'Education nationale, de la jeunesse et des sports (p. 81), 56,8% des professeur·e·s agrégé·e·s enseignent en lycée et 21,9% en collège. Inversement, une majorité des professeur·e·s certifié·e·s (65,8%) enseignent en collège et 27,2% en lycée.

(démarche, tâche finale, pédagogie de projet) et de la place prioritaire de l'oral en langues à l'école primaire.

6.2.1.2. Les supports et activités pour l'enseignement et l'apprentissage

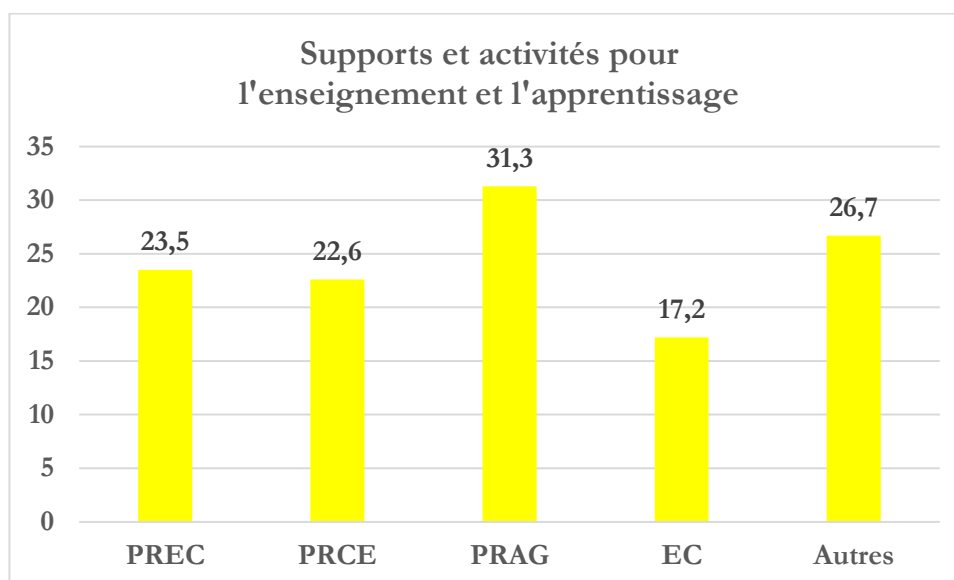


Figure 6-6 : Part des réponses en lien avec les supports et activités pour l'enseignement et l'apprentissage (%)

Soixante-dix-neuf réponses au total, soit 22,2%, relèvent de cette catégorie. Les supports et activités pour l'enseignement et l'apprentissage représentent de manière générale la deuxième grande catégorie la plus importante après le cadrage institutionnel. 31,3% des réponses proposées par les PRAG, 23,5% par les professeur·e·s des écoles, 22,6% par les PRCE, 17,2% par les EC et 26,2% par les statuts autres associent la DDLC à l'école primaire à des supports et activités pour enseigner les langues.

Les catégories de réponses les plus citées sont les jeux (22 réponses sur 79), suivis de celles autour des chansons et comptines (N=20), des albums de littérature de jeunesse (N=12) et des pratiques théâtrales (N=12). Pour de nombreux·ses formateur·rice·s, quel que soit leur statut, la formation en DDLC consiste à outiller les futur·e·s enseignant·e·s à partir de différentes activités qui s'inscrivent dans une approche actionnelle préconisée par le CECRL et les programmes de l'école primaire et qui accordent une place privilégiée aux activités langagières orales (compréhension et interaction). Ces exemples d'activités doivent aider le·la futur·e professeur·e des écoles à préparer et mettre en œuvre son enseignement.

6.2.1.3. La préparation et la mise en œuvre de l'enseignement

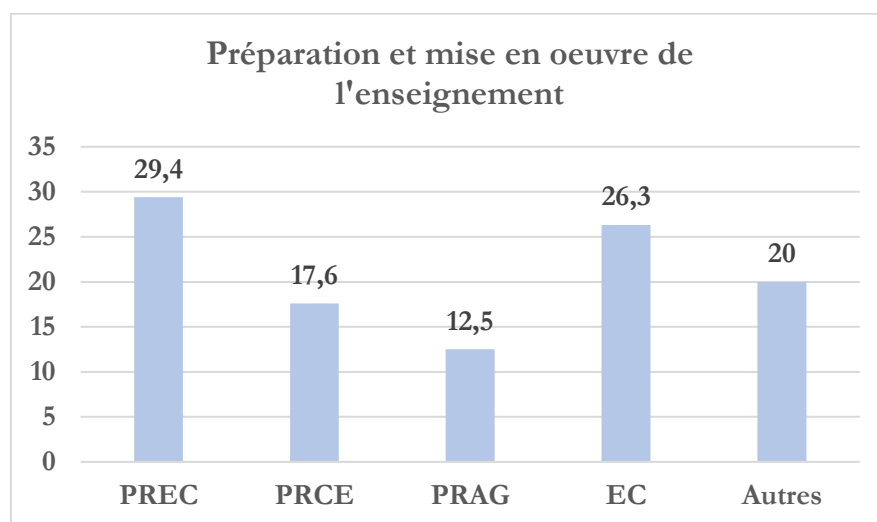


Figure 6-7 : Part des réponses en lien avec la préparation et la mise en œuvre de l'enseignement (%)

La préparation et la mise en œuvre de l'enseignement des langues nécessite un accompagnement spécifique et représente 29,4% des réponses associées à la DDLC chez les PREC, plus d'un quart chez les EC, une réponse sur cinq pour les statuts autres, 17,6% des réponses chez les PRCE et 12,5% chez les PRAG.

Les termes les plus récurrents concernent la mise en relation de l'enseignement des langues avec d'autres disciplines (N=7), l'importance de proposer aux élèves des situations de communication authentiques, proches de leur vécu (N=7) et l'accompagnement à la conception de séquences et de séances (N=6) qui prévoient un temps d'exposition à la langue suffisamment important pour faire progresser les élèves.

6.2.1.4. Les contenus d'enseignement

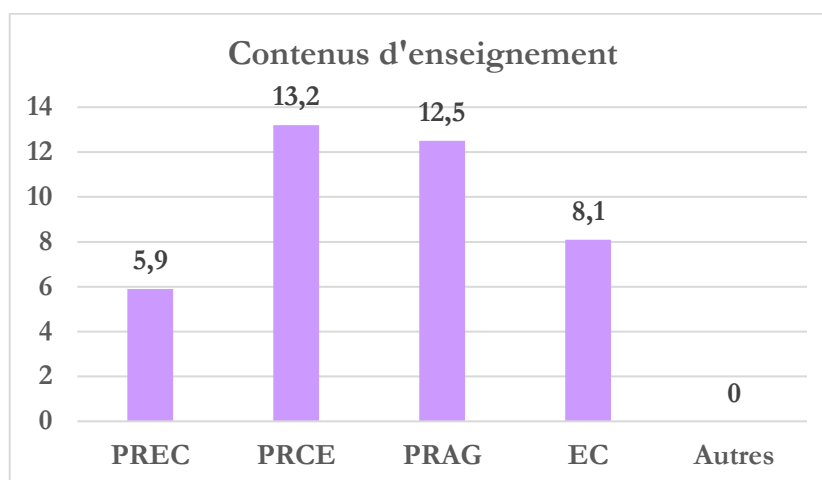


Figure 6-8 : Part des réponses en lien avec les contenus d'enseignement (%)

Les formateur·rice·s issu·e·s du second degré (PRCE et PRAG) sont ceux·celles qui proposent le plus de réponses en lien avec les contenus d'enseignement (N=25 sur 36). Ils semblent en effet accorder davantage d'importance à la prononciation (développer la conscience phonologique, travail sur la prosodie, le lien graphie-phonie...), aux connaissances grammaticales, culturelles et lexicales que leurs collègues EC et PREC. *A contrario*, les formatrices avec un statut d'ATER et de lectrice ne proposent aucune réponse en lien avec les contenus d'enseignement, comme cela était le cas pour le cadrage institutionnel. Nous pouvons alors supposer que ces deux répondant·e·s ont une connaissance plus éloignée des prescriptions officielles et des contenus des programmes d'enseignement des langues à l'école primaire que leurs autres collègues.

6.2.1.5. Les méthodologies et approches

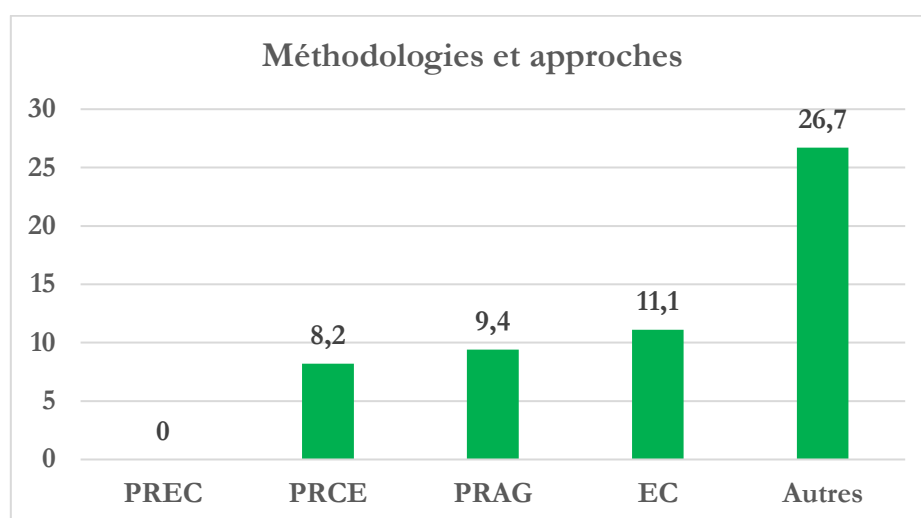


Figure 6-9 : Part des réponses en lien avec les méthodologies et approches (%)

Les méthodologies et approches représentent la cinquième grande catégorie, avec au total 31 réponses proposées (8,7% du nombre total de réponses). Plus d'un quart des réponses proposées par les formatrices avec un statut d'ATER et de lectrice concernent cette grande catégorie et confirment un rapport plus ancré de ce profil de formateur·rice·s sur des connaissances plus théoriques (histoire des didactiques, période critique...) que sur la pratique du métier. Les formateur·rice·s issu·e·s du second degré ainsi que les enseignant·e·s chercheur·e·s proposent des réponses en lien avec différentes approches d'enseignement en lien avec les langues. Les occurrences les plus importantes concernent le plurilinguisme (N=9) et l'éveil aux langues (N=7). Il est important de noter que les PREC ne proposent ici aucune réponse en lien avec cette grande catégorie.

6.2.1.6. La réflexion autour de la langue et de son enseignement

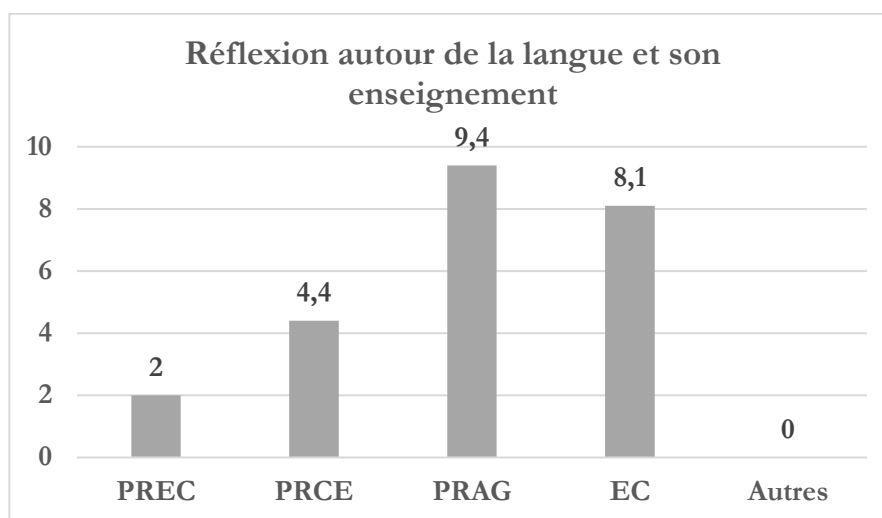


Figure 6-10 : Part des réponses en lien avec la réflexion autour de la langue et son enseignement (%)

Au total, 19 réponses relèvent cette catégorie, ce qui représente 5,3% du nombre total de réponses proposées. Des expressions comme par exemple « fonctionnement des langues », « interroger l'objet d'enseignement », « langue de la maison ou de son environnement », « langage non verbal », « langues et langage », etc. ont été proposées par les répondant·e·s. La DDLC consiste également à réfléchir sur ce que signifie enseigner une langue, à interroger la langue comme objet d'enseignement et comme outil de communication, à identifier les différences entre les langues et le langage, les différents statuts des langues (langue de l'école, langue(s) parlée(s) à la maison), à s'intéresser aux rapports entre langue et culture. Cette grande catégorie de réponses insiste sur l'adoption d'une posture réflexive et est surtout représentée chez les EC (8,1% des réponses) et les professeur·e·s issu·e·s du second degré (respectivement 4,4% des réponses les PRCE et 9,4% chez les PRAG). Nous pouvons être néanmoins interpellé par le faible nombre de réponses et considérer que cet aspect ne constitue pas une priorité de formation en DDLC chez les formateur·rice·s.

6.2.1.7. Les postures de l'enseignant·e et le climat de classe

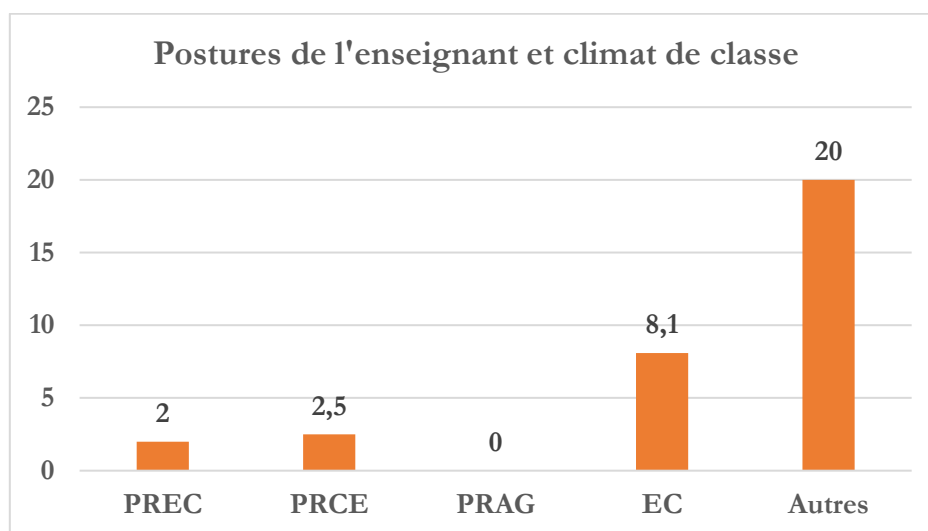


Figure 6-11 : Part des réponses en lien avec les postures de l'enseignant·e et le climat de classe (%)

Nous avons identifié au total 16 réponses sur les 356 proposées en lien avec cette catégorie, soit 4,5% du total de réponses proposées. Des expressions telles que « accueil des allophones », « altérité », « bien-être », « partage », « respecter autrui » ou « valorisation des langues de la classe », etc. ont été regroupées dans cette catégorie. Selon nous, pour pouvoir enseigner les langues à l'école primaire, des programmes, des contenus d'enseignement et des préparations de séances ne suffisent pas. Il est également important que l'enseignant·e crée un climat de classe propice à cet enseignement. Pour cela, il·elle doit adopter une posture d'ouverture à l'altérité, aux langues et aux cultures, notamment en accueillant les élèves allophones et en valorisant les langues des élèves de la classe. Il·Elle doit également faire preuve de curiosité, de bienveillance. Tout cela participe à la création d'un climat de bien-être dans la classe, de plaisir, de joie. Cela nécessite de la part de l'enseignant·e une certaine prise de risques, d'oser se lancer. Un cinquième des réponses proposées par les formatrices avec un statut d'ATER et de lectrice, 8,1% de celles des EC, 2,5% de celles des PRCE et 2% de celles des PREC se retrouvent dans cette grande catégorie. Aucune réponse proposée par les PRAG n'a pu être associée aux postures de l'enseignant·e et au climat de classe.

6.2.1.8. Les postures du·de la formateur·rice, ce qu'il·elle doit prendre en compte en formation

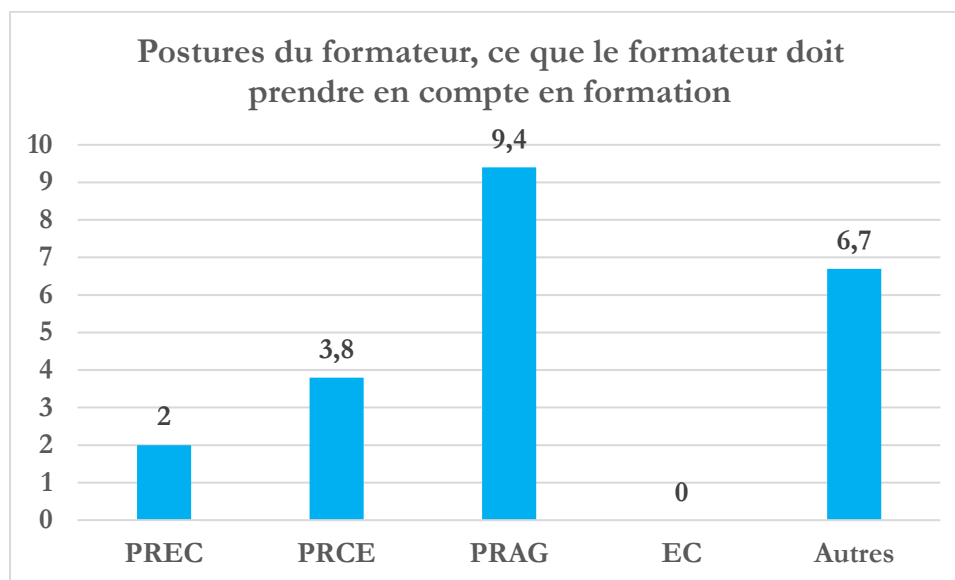


Figure 6-12 : Part des réponses en lien avec les postures du·de la formateur·rice, ce qu'il·elle doit prendre en compte en formation (%)

Seulement 11 réponses (soit 3,1%) entrent dans cette catégorie. Des expressions telles que « donner envie d'enseigner une langue », « appréhension des étudiants », « crainte », « rassurer sur le niveau de langue » mais aussi « Maîtrise LV (bonne prononciation) » ont pu être proposées. Ces réponses nous conduisent à l'interprétation suivante :

en formation, plusieurs points doivent être pris en considération au préalable afin de permettre et faciliter la mise en œuvre de cet enseignement à l'école primaire. Plusieurs pistes sont évoquées par les répondant·e·s :

- pour pouvoir proposer un modèle oral de qualité, la maîtrise de la langue, avoir une « bonne prononciation » apparaît nécessaire pour deux répondant·e·s certifié·e·s ;
- or, cette question de la maîtrise de la L2, le fait d'enseigner une langue sans être expert·e est très souvent une source de craintes, d'appréhension chez les futur·e·s enseignant·e·s. Il apparaît nécessaire de les prendre en compte et de les rassurer ;
- pour cela, le·la formateur·rice doit également donner envie d'enseigner une langue à l'école malgré un manque de formation souligné par un·e répondant·e agrégé·e.

Seul·e·s les enseignant·e·s chercheur·e·s ne proposent aucune réponse associant la didactique des langues à l'école primaire en lien avec cette huitième grande catégorie de réponses.

En guise de synthèse à propos des réponses à la question « Si on vous dit 'DIDACTIQUE DES LANGUES À L'ÉCOLE PRIMAIRE', quels mots ou expressions vous viennent à l'esprit ? », nous avons pu voir que les réponses pouvaient varier selon que le·la formateur·rice a enseigné auparavant à l'école primaire, en collège ou en lycée, ou dans aucun autre établissement que l'université. Même si nous avons pu voir plus haut (6.1.5) que 9 répondant·e·s issu·e·s du second degré ont également enseigné dans le premier degré, nous observons les tendances suivantes :

- chez les professeur·e·s des écoles, plus de 88% des réponses associées à la didactique des langues à l'école primaire se concentrent sur les « prescriptions institutionnelles » (35,3%), la « préparation et mise en œuvre de l'enseignement » (29,4%) et les « supports et outils pour enseigner les langues » (23,5%) ;
- chez les professeur·e·s certifié·e·s, ces mêmes grandes catégories ne représentent plus que 67,9% des réponses au profit notamment des « contenus d'enseignement » (13,2%) et des « méthodologies et approches » (8,2%) ;
- chez les professeur·e·s agrégé·e·s, les « supports et activités d'enseignement » constituent la plus grande part des réponses (31,3%) et, avec le « cadrage institutionnel » (15,6%) et la « préparation et mise en œuvre de l'enseignement », les mots ou expressions proposés représentent 59,4% des réponses, soit presque 30 points de moins que chez les PREC. À l'inverse, les catégories en lien avec « ce que le·la formateur·rice doit prendre en compte en formation », la « réflexion autour de la langue et son enseignement », et les « méthodologies et approches » constituent ensemble plus de 28% des réponses, alors qu'elles ne représentent que 6% chez les formateur·rice·s issu·e·s du premier degré ;
- la situation est encore différente chez les enseignant·e·s chercheur·e·s, dans la mesure où la catégorie « préparation et mise en œuvre de l'enseignement » est positionnée à la première place de leurs réponses (26,1%). Avec le « cadrage institutionnel » (21,2%) et les « supports et activités d'enseignement » (17,2%), le taux de réponses atteint 64,7%. Les catégories où les taux de réponses sont les plus élevés par rapport aux autres collègues sont les « méthodologies et approches » et les « postures de l'enseignant et le climat de classe » ;
- les taux de réponses les plus élevés chez les formatrices avec un statut d'ATER et de lectrice sont présents dans les méthodologies et approches (26,7%) ainsi que les supports et activités pour l'enseignement (26,7%) qui regroupent à elles deux 53,4% de l'ensemble des réponses. En revanche, aucune réponse n'est proposée dans les catégories cadrage institutionnel, contenus d'enseignement, et réflexion autour de la langue et son enseignement.

Il nous semble intéressant de voir si nous observons une confirmation des tendances observées lors des prochaines questions au sujet de la mention des difficultés rencontrées par les professeur·e·s des écoles pour enseigner les langues

à l'école primaire, des besoins de formation prioritaires identifiés par les formateur·rice·s et des besoins de formation exprimés par les professeur·e·s stagiaires.

6.2.2 Les difficultés rencontrées par les professeur·e·s des écoles pour enseigner les langues à l'école primaire

Pour cette question, les répondant·e·s disposaient d'un cadre de texte dans lequel ils·elles pouvaient nommer une ou plusieurs difficultés rencontrées par les professeur·e·s des écoles pour enseigner les langues en classe. Nous avons ainsi relevé 162 difficultés que nous avons regroupées avant de constituer 4 grandes catégories :

- les difficultés d'ordre linguistique ;
- les difficultés liées à une méconnaissance des principes et enjeux didactiques de l'enseignement des langues à l'école primaire ;
- les difficultés liées à la formation ;
- les difficultés liées au cadre institutionnel.

6.2.2.1. Les difficultés d'ordre linguistique

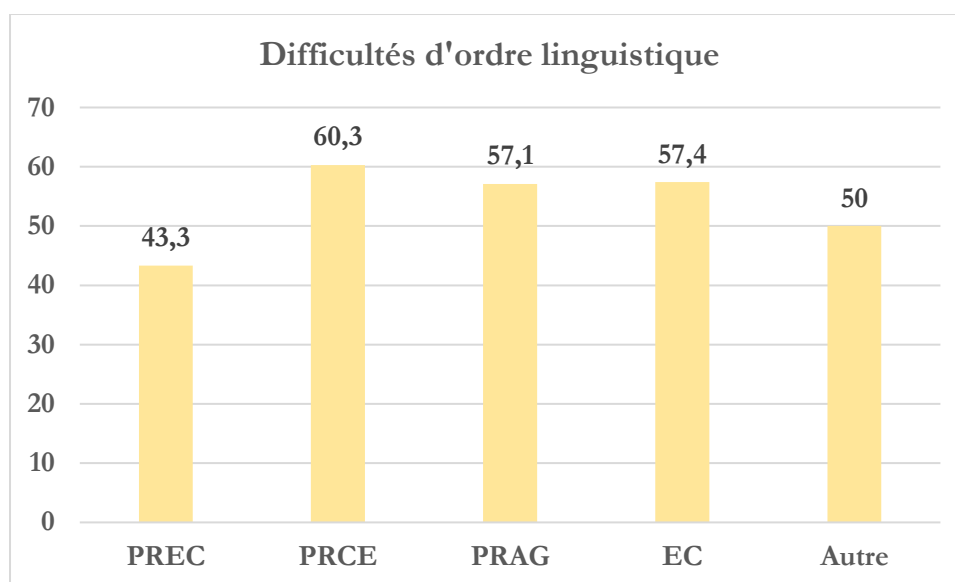


Figure 6-13 : Part des réponses en lien avec les difficultés d'ordre linguistique (%)

Les difficultés d'ordre linguistique représentent de manière significative le plus grand nombre de réponses au total (N=90/162). Néanmoins, nous observons à l'intérieur de cette grande catégorie quelques nuances en fonction de l'expérience professionnelle précédant leur poste de formateur·rice. La plus grande part des

réponses chez les formateur·rice·s issu·e·s du second degré (respectivement 29,3% et 28,6%) concerne la maîtrise insuffisante du niveau en langue des professeur·e·s des écoles, alors qu'elle ne concerne que 13,3% des réponses chez les formateur·rice·s issu·e·s du premier degré, 25,5% chez les enseignant·e·s chercheur·e·s et 16,7% pour les autres statuts. Certain·e·s vont jusqu'à préciser le niveau atteint souvent plus proche du niveau A2 que du niveau B2 attendu à la fin de la formation. Les difficultés d'ordre phonologique sont les plus souvent citées. Du côté des PREC, EC et autres, ils·elles soulignent davantage le sentiment d'insécurité linguistique présent chez les étudiant·e·s. Ce manque de confiance en leurs capacités linguistiques est parfois dû à des souvenirs traumatiques de leur propre parcours scolaire et provoque des craintes de ne pas parvenir à communiquer avec les élèves en L2. Plutôt que de parler de niveau insuffisant en langue, certain·e·s préfèrent parler d'hétérogénéité linguistique, de manque de connaissances des outils à disposition pour combler les lacunes en L2 ou bien encore d'idéalisation du·de la locuteur·rice natif·ve.

6.2.2.2. Les difficultés liées à une méconnaissance des principes et enjeux didactiques de l'enseignement des langues à l'école primaire

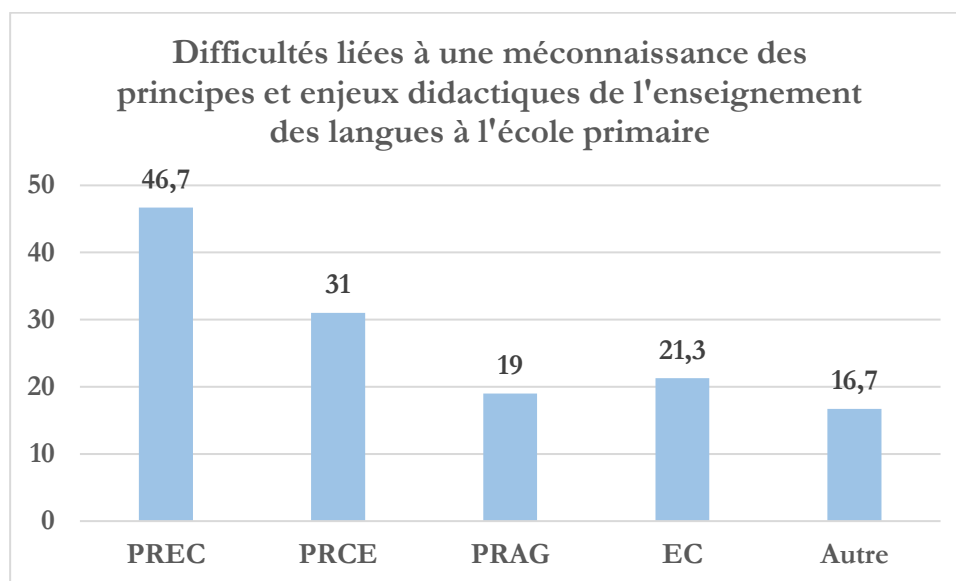


Figure 6-14 : Part des réponses en lien avec les difficultés liées à une méconnaissance des principes et enjeux didactiques de l'enseignement des langues à l'école primaire (%)

Nous avons identifié au total 47 réponses sur 162 (soit 29%) relevant de cette catégorie. C'est dans cette catégorie que nous trouvons le taux de réponses chez les formateur·rice·s issu·e·s du premier degré le plus élevé (46,7%). Les formateur·rice·s avec un autre statut relèvent également des difficultés de cet ordre

mais dans une moindre mesure. Ils·Elles soulignent les difficultés que rencontrent les futur·e·s professeur·e·s des écoles à concevoir et mettre en œuvre cet enseignement : manque d'idées, travail insuffisant sur la mémorisation, travail de préparation matérielle chronophage, perte de sens. D'autres mentionnent des représentations erronées de l'enseignement des langues issues de leur propre parcours scolaire. Or, comme l'indique la formatrice ATER, beaucoup n'ont pas bénéficié d'enseignement des langues lorsqu'eux·elles-mêmes étaient à l'école primaire. Les seuls modèles de référence dont ils·elles disposent remontent donc au collège et au lycée. La combinaison avec les difficultés d'ordre linguistique a ainsi pour conséquence un enseignement qui ne met pas suffisamment l'accent sur les compétences de communication. D'après les répondant·e·s, le modèle d'enseignement reste très traditionnel, inspiré de leur vécu en tant qu'élève, avec une focalisation sur l'apprentissage d'un lexique décontextualisé, une présence importante de l'écrit, un recours trop fréquent à la langue de scolarisation et des durées de séances trop longues. Certain·e·s formateur·rice·s soulignent que l'enseignement des langues requiert également un engagement physique de la part de l'enseignant·e qui doit certes jouer, mimer, chanter mais aussi conduire ces activités, ce qui implique d'accepter de quitter une posture de contrôle et d'adopter une posture de lâcher-prise (Bucheton et Soulé, 2009) qui leur permettrait d'être disponible pour évaluer les élèves en situation. Plusieurs formateur·rice·s certifié·e·s mentionnent le manque de ressources en langue dans les écoles ou le recours à des manuels peu adaptés pour l'école primaire. Il est enfin intéressant de noter que l'absence d'interdisciplinarité, la difficulté de tisser des liens entre les disciplines n'est relevé que par des formateur·rice·s issu·e·s du premier degré et enseignant·e·s chercheur·e·s.

6.2.2.3. Les difficultés liées à la formation

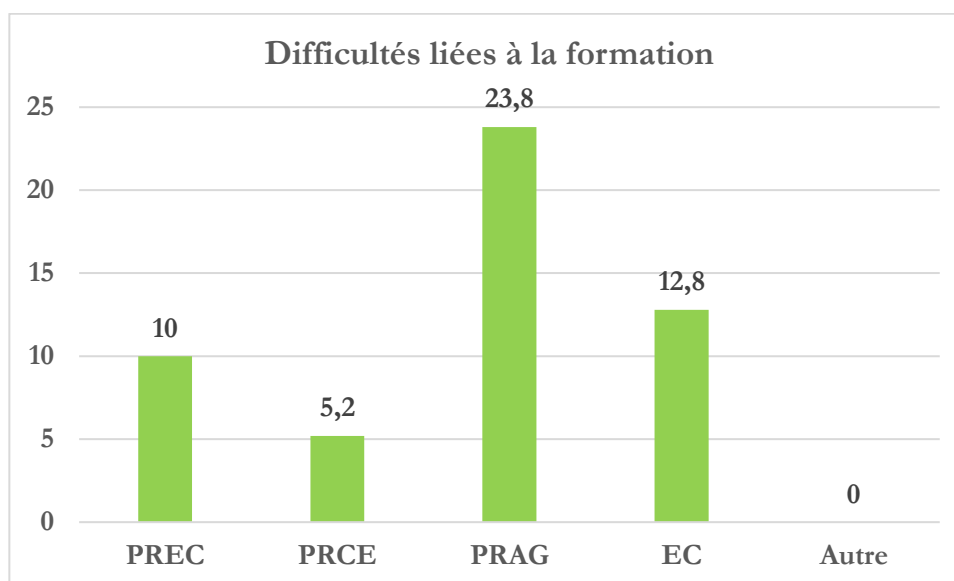


Figure 6-15 : Part des réponses en lien avec les difficultés liées à la formation (%)

Chez les formateur·rice·s agrégé·e·s, les difficultés liées à la formation représentent le deuxième nombre de réponses le plus élevé après les difficultés d'ordre linguistique. Les formateur·rice·s soulignent très majoritairement le manque voire l'absence de formation à la fois didactique et linguistique. Un·e formateur·rice compare même la formation à un « timbre-poste » et regrette que l'essentiel des heures de formation soit consacré aux fondamentaux. Un·e autre critique le positionnement bien trop tardif de la formation. Ces difficultés révèlent un sentiment d'impuissance chez les formateur·rice·s (à l'exception des statuts « Autres ») qui ont bien identifié la complexité de la situation mais qui ne disposent pas d'assez d'heures de formation pour redonner confiance aux étudiant·e·s, leur faire acquérir un niveau linguistique satisfaisant et des compétences à la fois didactiques et pédagogiques pour pouvoir enseigner les langues à l'école primaire.

6.2.2.4. Les difficultés liées au cadre institutionnel

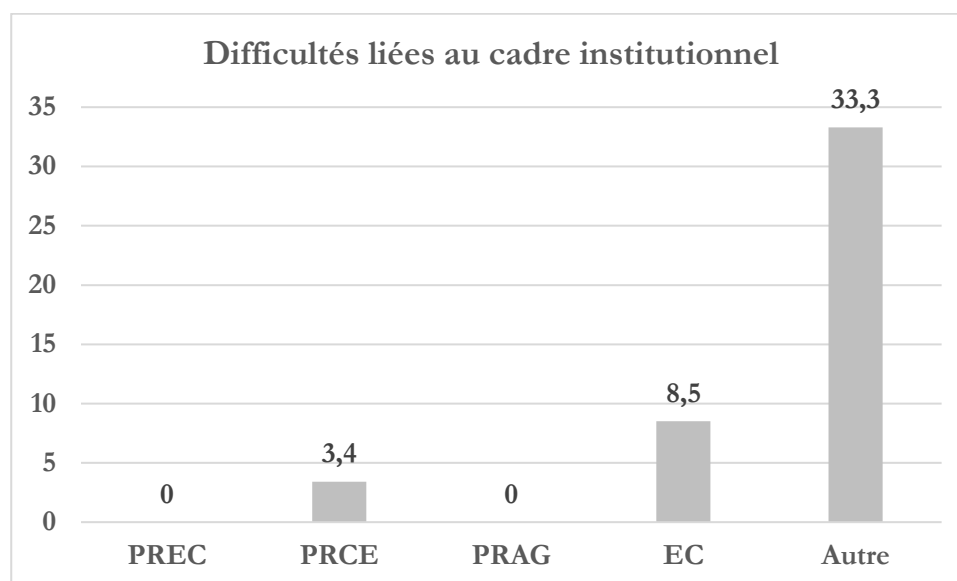


Figure 6-16 : Des réponses en lien avec les difficultés liées au cadre institutionnel (%)

La dernière catégorie de difficultés identifiées par les formateur·rice·s pour enseigner les langues à l'école primaire correspond à celles causées par l'institution : pression des programmes, rythmes scolaires, effectifs dans les classes, statut du français à l'école qui laisse finalement peu de place aux autres langues, manque de temps par rapport aux autres disciplines, manque de ressources en langues dans les écoles, etc. Ces difficultés sont également considérées comme un obstacle pour les futur·e·s professeur·e·s des écoles pour enseigner les langues de manière efficace à l'école.

Il est intéressant de noter que les nombres de réponses les plus élevés se situent chez les formateur·rice·s qui sont les plus éloigné·e·s des exigences institutionnelles dans les écoles et, par voie de conséquence, sont les plus critiques vis-à-vis de l'institution. Un·e répondant·e parmi les enseignant·e·s chercheur·e·s regrette que le Ministère ne développe pas davantage la possibilité d'avoir une expérience scolaire dans un autre pays, qui permettrait une ouverture à la fois linguistique et culturelle susceptible également d'être profitable pour ces futur·e·s enseignant·e·s.

À partir de ces difficultés, nous avons souhaité interroger les formateur·rice·s au sujet des besoins de formation qu'ils·elles identifient comme prioritaires pour enseigner les langues à l'école primaire.

6.2.3 *Les besoins de formation prioritaires selon les formateur·rice·s*

Nous avons posé la question suivante aux formateur·rice·s en DDLC pour l'école primaire : SELON VOUS, de quoi ont BESOIN en priorité les professeur·e·s des écoles pour enseigner les langues en classe ?

Les répondant·e·s avaient la possibilité de rédiger dans la zone de texte prévue à cet effet plusieurs propositions. Nous avons ainsi recueilli 127 réponses que nous avons regroupées en 12 catégories puis en 6 grandes catégories de besoins de formation :

- le temps ;
- les connaissances à acquérir ;
- les attitudes à développer ;
- les outils pour enseigner les langues ;
- la mobilisation et l'analyse de la pratique ;
- les conditions externes à l'institut de formation.

Le tableau 6.1. indique le taux de réponses (%) donné par chaque statut de formateur·rice pour chaque catégorie et grande catégorie identifiées.

	PREC	PRCE	PRAG	EC	Autre
1. Le temps de formation	12	12	6,7	2,9	0
2. Les connaissances à approfondir	44	48	33,4	48,6	50
2.1. Linguistiques	20	26	26,7	22,9	0
2.2. Didactiques	8	14	0	17,1	0
2.3. Institutionnelles	12	2	0	0	0
2.4. Enjeux de l'enseignement des langues	4	6	6,7	8,6	50
3. Les attitudes à développer	24	18	26,7	17,1	0
3.1. Confiance	24	10	20	11,4	0
3.2. Envie, plaisir, motivation	0	2	6,7	2,9	0
3.3. Ouverture, réconciliation	0	6	0	2,9	0
4. Les outils pour enseigner les langues	12	16	13,3	14,3	50

4.1. Accompagnement à la conception de l'enseignement (progressions, séquences, séances, ...)	4	8	6,7	8,6	0
4.2. Donner des outils et ressources (clé en main)	8	8	6,7	5,7	50
5. La mobilisation et l'analyse de la pratique	8	2	20	14,3	0
6. Les conditions externes à l'institut de formation	0	4	0	2,9	0

Tableau 6-1 : Les besoins de formation prioritaires selon les formateur·rice·s (% des réponses proposées)

6.2.3.1. Le temps de formation

À l'exception des formatrices ATER et lectrice, le manque de temps pour former les futur·e·s professeur·e·s des écoles est considéré comme un besoin prioritaire par plusieurs formateur·rice·s, quel que soit le statut. Le taux de réponses le plus élevé se situe chez les PREC et les PRCE et concerne 12% de leurs réponses, le taux le plus bas se trouve chez les enseignant·e·s-chercheur·e·s (2,9%). Le faible volume horaire combinant parfois le volet linguistique et le volet didactique de la formation est critiqué et certain·e·s souhaiteraient un nombre d'heures plus important réparti sur l'ensemble de la formation, voire dès la première année de Licence pour la partie linguistique afin de pouvoir approfondir les connaissances nécessaires dans cette discipline.

6.2.3.2. Les connaissances à approfondir

Ces besoins ont été identifiés comme étant les plus importants chez l'ensemble des formateur·rice·s, quel que soit le statut. Le taux de réponses varie en effet entre 33,4% chez les formateur·rice·s agrégé·e·s et 50% pour les statuts « autres ». Néanmoins, lorsque nous observons plus finement à quel type de connaissances les répondant·e·s font référence, des différences apparaissent.

La remise à niveau en langue représente chez les PRAG le taux de réponses le plus élevé (26,7%) parmi les différentes catégories de réponses obtenues. Ce même taux de réponses atteint 20% chez les PREC, 26% chez les PRCE et 22,9% chez les EC. Dans ce besoin de consolidation linguistique, la dimension phonologique apparaît comme prioritaire. Ces résultats font écho à la réponse à la question « SELON

VOUS, quelle(s) DIFFICULTÉ(S) rencontrent les professeur·e·s des écoles pour enseigner les langues en classe ? » pour laquelle nous retrouvons des résultats similaires. Les formateur·rice·s issu·e·s du second degré insistent davantage sur ce besoin d'améliorer le niveau en langue de ces futur·e·s enseignant·e·s que leurs collègues PREC, EC et de statuts « Autres ». Nous pouvons penser que cette différence est étroitement liée à la formation et à la spécialisation monodisciplinaire de ces formateur·rice·s qui les rend plus sensibles à ces difficultés. Nous relevons d'ailleurs une certaine hétérogénéité dans le niveau d'exigence linguistique attendu. Une formatrice PREC précise dans sa réponse : « niveau B1 suffisant selon moi pour enseigner à l'école avec un volet de formation important en phonologie et sur le plan culturel ». Pour un·e collègue PRCE, il apparaît au contraire indispensable que les étudiant·e·s atteignent « au moins le niveau B2 dans la langue qu'ils enseignent », pour un·e autre collègue, la connaissance de l'API apparaît comme un incontournable, alors que pour un·e troisième collègue du même statut, « une maîtrise d'un vrai niveau A2 de la langue enseignée » suffirait. Les attentes semblent donc différentes à l'intérieur d'un même statut. Pour un·e d'entre eux·elles, « un travail sur la langue de gestion de classe peut permettre à beaucoup d'entre eux de gagner en confiance ». Pour un·e autre, les formé·e·s ont besoin en priorité « de savoir qu'ils sont tous capables de le faire [enseigner les langues] quel que soit leur niveau en langues si tant est qu'ils ont [aient] les outils [...] », sans pour autant préciser de quels outils il s'agit. Nous pouvons interpréter cette réponse comme une forme d'impuissance pour répondre aux besoins des formé·e·s.

Si ce besoin de remise à niveau constitue un préalable à toute formation didactique pour deux PRCE et un·e EC, deux autres formateur·rice·s (un PREC et un EC) préfèrent au contraire proposer une formation intégrée combinant remise à niveau linguistique et situations didactiques pour la classe.

Nous observons également une certaine hétérogénéité dans les taux de réponses concernant les connaissances didactiques à approfondir. Chez les PRAG et les statuts « Autres », elles ne sont pas citées. Nous pouvons supposer que pour eux·elles, les connaissances travaillées actuellement en formation semblent être suffisantes ou qu'elles ne constituent pas un besoin de formation prioritaire.

Nous notons également le besoin de formation sur les connaissances institutionnelles pour 12% de réponses chez les PREC et 2% chez les PRCE. Il s'agit entre autres de « connaître les attentes de l'institution » et de « comprendre et accepter la démarche actionnelle ». La présence du verbe « accepter » laisse supposer les tensions en formation entre les intentions du·de la formateur·rice qui essaie de convaincre de l'intérêt de cette approche (avec un pilotage par les tâches et la réalisation d'une tâche finale) et les résistances au changement qu'il peut y

avoir du côté des formé·e·s qui ne sont ou ne se sentent pas prêt·e·s à la mettre en œuvre.

Si pour certain·e·s, la formation a entre autres pour objectif de se conformer aux attentes de l'institution, d'autres préfèrent se focaliser sur une approche plus réflexive autour des enjeux de l'enseignement des langues à l'école primaire. Cette catégorie de réponses est présente chez les formateur·rice·s quel que soit leur statut. Le taux de réponses est le plus élevé chez les EC (8,6%) et les statuts « Autres » (50%). Ces enjeux sont de deux ordres : d'un côté, il s'agit de comprendre les processus d'apprentissage des langues, d'un autre, il s'agit de partir des représentations des formé·e·s, le plus souvent ancrées dans leur vécu en tant qu'élève, et de construire collectivement les notions de plurilinguisme, d'interculturalité, notamment en partant de la propre biographie langagière des formé·e·s et de son exploitation. Ce travail de déconstruction des représentations vise à développer de nouvelles attitudes chez les formé·e·s.

6.2.3.3. Les attitudes à développer

Chez les PREC (24%) et les PRAG (26,7%), les attitudes à développer chez les formé·e·s représentent le taux de réponses le plus élevé. Pour les formateur·rice·s issu·e·s du premier degré, il s'agit exclusivement de mettre les formé·e·s en confiance, de faire en sorte qu'ils·elles se sentent légitimes pour enseigner les langues à l'école. Il est intéressant de noter la tension très forte dans laquelle se trouve le·la formateur·rice entre une nécessaire remise à niveau linguistique des formé·e·s soulignée par une majorité de formateur·rice·s et le fait de devoir les « rassurer », d'avoir « un regard dédramatisé sur ce domaine ».

Chez les PRCE, PRAG et EC, un autre regroupement d'attitudes est également à développer : celui de l'envie, du plaisir et de la motivation. Ce plaisir a pour beaucoup disparu au cours du parcours scolaire des formé·e·s. Le défi en formation est donc de « retrouver (ou acquérir) le plaisir de manier la langue cible ». Il s'agit donc pour des formateur·rice·s PRCE de faire sortir les formé·e·s de leur situation de conflit avec les langues, de se « réconcilier avec la langue qu'ils enseignent », de « se libérer des représentations ancestrales de l'enseignement de la langue ». Pour un·e collègue EC, cette ouverture doit être plus vaste, elle doit être « européenne » voire « internationale ».

6.2.3.4. Les outils pour enseigner les langues

Le quatrième ensemble de besoins de formation concerne les outils pour enseigner les langues et est présent chez les formateur·rice·s quel que soit leur statut, dans

des proportions équivalentes (entre 12% et 16% du taux de réponses) sauf chez les deux formatrices ATER et lectrice (50% du taux de réponses).

Nous avons identifié deux manières différentes d'outiller les formé·e·s dans les réponses proposées. La première consiste à encadrer, accompagner les formé·e·s dans la conception d'outils d'enseignement avant de les expérimenter en classe : préparation de séquences, séances, construction de progressions... Le terme de progression semble à ce sujet avoir une double signification. Il peut en effet soit être compris comme une unité d'apprentissage (« construire une progression avec des supports pertinents ») soit comme une programmation des enseignements au niveau d'un cycle, d'une école (« construire une progression cohérente dans l'école »). Deux autres réponses sont plus ambitieuses et visent l'élaboration d'un projet pluridisciplinaire ou interdisciplinaire impliquant les langues et une ou plusieurs autres disciplines. Dans cette première forme, le·la formateur·rice participe à la construction de gestes professionnels à travers les regards portés sur le travail de conception fourni, les conseils et les retours formatifs.

La seconde manière d'outiller les formé·e·s vise, tout du moins dans la formulation, à les doter de « ressources clé en main » : « séquences toutes prêtes », « exemples d'activités » « outils audio et vidéo, fiches photocopiables » ... Le rôle du·de la formateur·rice consiste ici à sélectionner ou à produire lui·elle-même des ressources avant de les présenter, le cas échéant les faire analyser, et les mettre ensuite à disposition des formé·e·s pour qu'ils·elles les expérimentent directement en classe.

6.2.3.5. La mobilisation et l'analyse de la pratique

Onze répondant·e·s appartenant à quatre catégories de formateur·rice·s sur les cinq ont fait des propositions relevant de la mobilisation et de l'analyse de la pratique. Les taux de réponses les plus élevés se situent chez les PRAG (20%) et les EC (14,3%) puis chez les PREC (8%), le taux le plus bas étant chez les PRCE (2%) et les statuts « Autres » (0%). Pour le·la formateur·rice, il s'agit ici de mettre en contexte les savoirs didactiques, de les ancrer dans la réalité d'une classe réelle ou fictive. Les propositions peuvent concerner soit la mise en pratique avec des élèves, soit le visionnage d'une situation de classe filmée, soit des mises en situation proposées aux formé·e·s. Même si le mot « analyse » n'est proposée que par un·e formateur·rice PREC, nous supposons que son absence relève d'un implicite, d'une évidence. Il nous semble en effet improbable que la pratique puisse être mobilisée sans un retour réflexif sur ce qui a pu être observé ou vécu. Nous pensons d'ailleurs que cet ensemble de besoins répond à l'ensemble des difficultés et autres besoins de formation signalés par les répondant·e·s. La mobilisation et

l'analyse de la pratique permettent en effet de mettre en actes des savoirs linguistiques, didactiques et institutionnels (l'approche actionnelle), de donner du sens à l'enseignement des langues, de déconstruire des représentations parfois ancrées suite à un vécu personnel difficile avec l'apprentissage des langues. Elles permettent enfin de mettre les formé·e·s en confiance, de leur faire prendre du plaisir et d'avoir envie à leur tour d'enseigner cette discipline tout en développant une attitude d'ouverture aux autres langues que celles enseignées dans la classe.

6.2.3.6. Les conditions externes à l'institut de formation

Nous avons identifié un dernier ensemble de besoins dont les réponses restent marginales (N=2) et peu exploitables dans la mesure où ces besoins ne relèvent pas de la formation dispensée. Elles concernent d'une part la connaissance des élèves pour pouvoir concevoir et adapter son enseignement, d'autre part les conditions liées au matériel et au personnel présents dans les écoles : « des équipements de qualité dans la salle (vidéoprojecteur, MP3, ordinateurs ou tablettes) et aussi la présence d'un·e assistant·e de langue étrangère (natif·ve) ».

6.2.4 Les besoins de formation exprimés par les professeur·e·s des écoles stagiaires d'après les formateur·rice·s en DDL

Nous avons également souhaité poser la question suivante aux formateur·rice·s : quels sont les BESOINS de formation EXPRIMÉS par les professeur·e·s des écoles stagiaires pour enseigner les langues en classe ? Cette question a été posée plus tard dans le questionnaire afin de pouvoir identifier s'il y a une différence entre les besoins de formation exprimés par les formateur·rice·s et ceux que les professeur·e·s des écoles stagiaires expriment à leur formateur·rice.

	PREC	PRCE	PRAG	EC	Autre
1. Le temps de formation	0	11,9	25	14,3	0
2. Les connaissances à approfondir	46,2	33,3	37,5	47,6	25
2.1. Linguistiques	38,5	31	37,5	33,3	25
2.2. Didactiques	7,7	2,4	0	4,8	0
2.3. Institutionnelles	0	0	0	4,8	0

2.4. Enjeux de l'enseignement des langues	0	0	0	4,8	0
3. Les outils pour enseigner les langues	38,5	40,5	37,5	33,3	75
4.1. Accompagnement à la conception de l'enseignement (progressions, séquences, séances, ...)	0	7,1	25	9,5	25
4.2. Donner des outils et ressources (clé en main)	38,5	33,3	12,5	23,8	50
4. La mobilisation et l'analyse de la pratique	15,4	14,3	0	4,8	0

Tableau 6-2 : Les besoins de formation exprimés par les professeur·e·s des écoles stagiaires d'après les formateur·rice·s (%)

Si nous comparons les besoins de formation exprimés par les formateur·rice·s et ceux exprimés par les professeur·e·s stagiaires (PES) d'après les formateur·rice·s, nous pouvons faire les observations suivantes :

- Pour les PREC et les deux formatrices ATER et lectrice, l'augmentation du temps de formation en langues et en DDLC ne semble pas être un besoin exprimé par les PES. Cela est en revanche le cas pour 11,9% des réponses chez les PRCE, 25% chez les PRAG et 14,3% chez les EC.
- les besoins de remise à niveau en langue semblent être encore plus forts chez les formé·e·s que chez les formateur·rice·s puisque les taux de réponses sont systématiquement plus élevés, quel que soit le statut. En revanche, les connaissances didactiques, et encore moins les connaissances institutionnelles et les enjeux pour enseigner les langues à l'école primaire, semblent être moins identifiés comme un besoin de formation par les PES d'après les formateur·rice·s.
- *Être outillé* est considéré comme une demande plus importante par les PES d'après les formateur·rice·s. À l'exception des PRAG qui pensent que les PES expriment davantage le besoin d'être accompagné·e·s dans la conception d'outils d'enseignement (25% du total des réponses), les autres catégories de formateur·rice·s pensent majoritairement que les PES souhaitent disposer en formation de ressources, d'outils prêts à l'emploi en classe.
- La mobilisation et l'analyse de la pratique recueillent également un taux de réponses du côté des PES plus élevé que chez les formateur·rice·s, à l'exception des PRAG.

De manière générale, les besoins des PES exprimés par les formateur·rice·s sont davantage centrés sur une opérationnalisation de l'enseignement de la langue vivante en classe : avoir un niveau en langue suffisant, des outils pour la classe clé en main et des mises en situation qu'ils·elles pourront transférer en classe.

Il nous semble enfin important de signaler que quelques répondant·e·s se sont retrouvé·e·s en difficultés face à cette question. Ils·Elles n'y ont soit pas répondu, soit ils·elles ne savaient pas quels besoins de formation pouvaient exprimer les PES.

6.3 La formation en DDLC en Master MEEF 1^{er} degré dans les différents INSPÉ de France

6.3.1 Une difficile répartition des volumes horaires entre formation linguistique et formation didactique

Nous avons recueilli entre 48 et 57 réponses aux quatre questions portant sur les volumes horaires de formation en pratique de la langue et en DDLC. Pour chaque INSPÉ, nous avons calculé la moyenne des réponses données par les répondant·e·s, l'écart-type et indiqué le nombre de répondant·e·s (N). Lorsqu'il n'y a qu'un·e seul·e répondant·e, il n'y a donc pas d'écart-type. Le tableau ci-dessus nous amène à faire plusieurs observations.

INSPÉ		Langue en M1	Langue en M2	DDL en M1	DDL en M2
Aix-Marseille	Moyenne	0,00	24,00	8,00	nc
	N	1	1	1	
Bordeaux	Moyenne	18,00	0,00	17,00	27,50
	Ecart type	0,000	0,000	2,000	1,000
	N	4	2	4	4
Bourgogne	Moyenne	17,00	4,50	19,00	9,50
	Ecart type	1,414	3,536	1,414	3,536
	N	2	2	2	2
Bretagne	Moyenne	25,00	nc	8,00	nc
	N	1		1	
	Moyenne	42,50	0,00	20,00	11,67

Centre Val de Loire	Ecart type	3,536			1,528
	N	2	1	1	3
Clermont Auvergne	Moyenne	26,67	0,00	0,00	20,33
	Ecart type	11,547	0,000	0,000	0,577
	N	3	2	3	3
Créteil	Moyenne	18,20	4,25	11,60	13,50
	Ecart type	9,706	7,228	1,673	1,732
	N	5	4	5	4
Lille Hauts-de-France	Moyenne	16,80	12,00	16,00	12,00
	Ecart type	6,573	0,000	8,944	0,000
	N	5	5	5	5
Limoges	Moyenne	24,00	24,00	13,00	9,00
	Ecart type	0,000	0,000	1,414	0,000
	N	2	2	2	2
Lorraine	Moyenne	27,00	0,00	18,00	10,00
	Ecart type	0,000	0,000	0,000	8,660
	N	3	2	3	3
Lyon	Moyenne	20,00	20,00	0,00	12,00
	N	1	1	1	1
Martinique	Moyenne	36,00	18,00	18,00	18,00
	N	1	1	1	1
Montpellier	Moyenne	40,00	nc	nc	nc
	N	1			
Nantes	Moyenne	5,00	0,00	19,00	18,00
	Ecart type	7,071	0,000	7,071	0,000
	N	2	2	2	2
Normandie-Caen	Moyenne	20,00	4,00	nc	20,00
	N	1	1		1
Normandie Rouen-Le Havre	Moyenne	0,00	0,00	nc	28,00
	N	1	1		1
Paris	Moyenne	17,43	2,40	14,00	16,86

	Ecart type	4,995	5,367	3,464	3,625
	N	7	5	7	7
Poitiers	Moyenne	13,33	8,33	8,00	8,67
	Ecart type	4,163	2,082	8,000	3,055
	N	3	3	3	3
Strasbourg	Moyenne	21,00	14,67	6,00	12,00
	Ecart type	4,243	9,238	nc	10,583
	N	2	3	1	3
Toulouse	Moyenne	22,86	22,86	0,00	20,29
Occitanie	Ecart type	1,952	1,952	0,000	0,756
Pyrénées	N	7	7	7	7
Versailles	Moyenne	13,33	5,33	1,67	14,67
	Ecart type	2,887	8,386	2,887	0,577
	N	3	3	3	3

Tableau 6-3 : Synthèse des heures déclarées par les formateur·rice·s en pratique de la langue et DDLC en Master MEEF 1er degré (21 INSPÉ)

Tout d'abord, nous remarquons des écarts importants dans les réponses des répondant·e·s au sein d'un même INSPÉ. Les écarts-types varient en effet de 0 à 11,547 pour la pratique d'une langue, et de 0 à 10,583 pour la DDLC. Nous avons souhaité comprendre l'origine de ces écarts de réponses entre formateur·rice·s au sein d'un même INSPÉ. De prime abord, nous pourrions supposer que les formateur·rice·s soit ne connaissent pas les volumes horaires des formations dans lesquelles ils·elles interviennent, soit font le choix de privilégier la dimension linguistique ou didactique, quel que soit le volume horaire spécifique alloué. En étudiant les différentes maquettes de formation ou documents de présentation disponibles sur les sites des INSPÉ l'année universitaire correspondant à la diffusion de l'enquête, nous avons pu trouver un second élément d'explication. Parfois, seuls les crédits ECTS sont indiqués dans les documents auxquels nous avons pu avoir accès. Dans certains cas, le volume horaire concerne une UE englobant plusieurs disciplines sans que le détail ne soit précisé (par exemple : LVE, TICE et initiation à la recherche, 42h). Dans d'autres cas encore, l'intitulé de l'UE ne permet pas de déterminer s'il s'agit de pratique de la langue, de didactique des langues ou bien des deux.

Voici deux exemples d'intitulé extraits de deux maquettes :

- maîtriser et enseigner les langues étrangères à l'école ;

- maîtrise d'une étrangère pour l'enseigner. Apports de la recherche.

Le second intitulé laisse supposer que l'imbrication des deux dimensions conduit à proposer des contenus en didactique de LA langue enseignée et non une formation en didactique DES langues et DES cultures, ouverte au plurilinguisme et aux autres langues de la classe.

Ces quelques éléments confirment partiellement les résultats obtenus par Behra (2019, p. 171-173) qui concluent à « une dimension 'pratique de langue' dominante » et « une dimension didactique aux contours flous ». En moyenne, le volume horaire de pratique d'une langue est de 29,34 heures. Il varie d'après les formateur·rice·s de 0 heure à 54 heures en moyenne. Il est soit positionné sur les deux années de Master, soit concentré sur l'année de Master 1. Il est plus exceptionnel qu'il soit dispensé exclusivement en 2^e année de Master.

Le volume horaire consacré à la dimension didactique est compris entre 8 heures et 44,5 heures de formation. Deux organisations semblent se dégager : soit ce volume horaire est positionné sur les deux années de Master, soit il est concentré sur l'année de Master 2.

Certes, le volume horaire en pratique de la langue est en moyenne légèrement supérieur à celui en didactique mais dans 6 INSPÉ, la tendance est inversée selon les réponses des formateur·rice·s. Plusieurs maquettes de formation confirment cette tendance. La domination de la dimension « pratique d'une langue » ne semble donc pas si clairement établie en fonction des INSPÉ. De cette étude, nous observons :

- une très grande variabilité dans la répartition des volumes horaires entre la pratique d'une langue et la formation en DDLC ;
- des contours de la formation assez flous ;
- des écarts importants dans le volume horaire de formation en DDLC d'un INSPÉ à un autre ;
- des différences de volumes horaires mentionnés par les acteur·rice·s d'un même INSPÉ.

6.3.2 Les contenus de formation proposés en DDLC

Dans le volume horaire de formation alloué, nous avons souhaité connaître les contenus dispensés par les différents formateur·rice·s aux étudiant·e·s.

Nous avons proposé 21 contenus de formation et laissé la possibilité aux formateur·rice·s d'en proposer d'autres lorsqu'ils n'étaient pas présents dans cette liste.

	PREC	PRCE	PRAG	EC	Autres	Moy.
Chants et comptines	100	92	100	100	100	96,7
Le CECRL et l'approche actionnelle	100	100	100	88,2	50	95
Les programmes en LV	100	96	100	94,1	50	95
La séance de LV à l'école primaire	88,9	96	100	94,1	50	93,3
Les albums	100	92	100	100	0	93,3
Ressources pédagogiques pour enseigner les LV	88,9	88	100	100	100	93,3
Les rituels en classe de LV	100	84	100	88,2	100	90
Les jeux en classe de LV	100	88	100	82,4	100	90
La séquence de LV à l'école primaire	88,9	92	100	88,2	50	90
Phonologie	88,9	88	100	88,2	50	88,3
L'éveil aux langues	77,8	76	100	94,1	100	85
LV et croisement des enseignements (interdisciplinarité)	100	84	85,7	82,4	50	85
La culture en classe de LV	88,9	80	85,7	88,2	100	85
Les traces et la place de l'écrit en classe de LV	100	80	85,7	70,6	0	78,3
Dispositifs de travail en classe de LV	88,9	68	71,4	82,4	0	73,3
L'évaluation en classe de LV	77,8	84	71,4	52,9	0	70
Entrée dans une langue inconnue	66,7	52	57,1	52,9	100	56,7
Le numérique en classe de LV	55,5	44	28,6	58,8	0	46,7
Le <i>drama</i>	66,7	36	57,1	35,3	0	41,7
Les biographies langagières	33,3	32	14,3	58,8	100	40
La comparaison des langues	44,4	16	14,3	52,9	50	31,7
Autres contenus	11,1	4	0	11,8	0	6,7

Tableau 6-4 : Contenus de formation proposés par les formateur-ric-e-s dans les cours de DDLC (%)

Les résultats dans le tableau 6.4. ont été rangés dans l'ordre décroissant en tenant compte du taux moyen de proposition en formation. Cela nous permet d'identifier

les contenus de formation les plus mobilisés par les formateur·rice·s et ceux qui le sont le moins.

Ainsi, les outils et ressources pour enseigner les langues et ce qui relève du cadrage et des recommandations institutionnelles sont quasiment plébiscités, dans la mesure où ces contenus sont dispensés par 90% et plus des formateur·rice·s.

Les contenus d'enseignement comme la phonologie, la culture ou encore l'éveil aux langues à l'école maternelle, ainsi que les questions liées aux croisements de la langue vivante avec d'autres disciplines sont mobilisés par au moins 85% des formateur·rice·s.

Entre 21,7 et 30% des répondant·e·s déclarent ne pas aborder des thématiques plus transversales comme la place de l'écrit, l'évaluation ou bien encore les dispositifs de travail comme le travail en ateliers, en groupe ou en binômes. Ces thématiques semblent néanmoins être une plus grande préoccupation chez les PREC que chez les autres formateur·rice·s.

Le fait de placer les formé·e·s dans une situation de découverte et d'apprentissage d'une nouvelle langue présente de nombreux intérêts. Il permet d'une part une ouverture à une langue-culture inconnue des formé·e·s. D'autre part, en se mettant à la place de leurs élèves, ils·elles prennent conscience des enjeux de ce nouvel apprentissage, des conditions et du climat nécessaires que l'enseignant·e doit créer, des difficultés que peuvent rencontrer les élèves, par exemple si trop de lexique et de formulations sont introduits en même temps ou si l'introduction de l'écrit est trop précoce. Ce contenu de formation nécessite de la part du·de la formateur·rice de proposer une langue inconnue des formé·e·s, ce qui est le cas pour 56,57% des répondant·e·s.

Le numérique et le *drama* sont deux contenus qui requièrent à la fois des techniques parfois éloignées de l'expertise linguistique et didactique des formateur·rice·s, un contexte de formation différent de celui qu'il·elle·s maîtrisent, et l'acceptation d'un certain « lâcher-prise » de leur part. Avec les ressources numériques, les contraintes matérielles (disponibilité, coût, ...) sont très fortes et les difficultés techniques (pannes, problèmes de connexion, applications qui ne fonctionnent pas...) fréquentes. Le *drama* quant à lui nécessite entre autres une réorganisation de l'espace de la salle de cours ou le déplacement dans un autre espace. Ces quelques raisons non exhaustives permettent d'expliquer que moins de la moitié des répondant·e·s en général mobilisent ces contenus en formation. Si nous considérons les statuts des formateur·rice·s, il apparaît que les PREC et les EC mobilisent davantage le numérique que leurs collègues issu·e·s du second degré et de statut autre. Le *drama*, lui, est bien plus présent dans les cours de formation conduits par les PREC et les PRAG que chez les autres formateur·rice·s.

Les deux derniers contenus s'inscrivent dans une approche compréhensive d'éducation aux langues et aux cultures, telle que définie par Behra et Macaire (2021, p. 1) :

Nous entendons par « compréhensive » une conception des langues-cultures qui prend en compte les univers personnels des apprenants, leur histoire et leur parcours tant social que scolaire dans une combinaison, une articulation des langues-cultures en contact. Cette approche davantage holistique donne aux langues un statut d'importance identique entre elles.

Il s'agit des contenus les moins mobilisés en formation bien que nous observions des écarts importants entre les formateur·rice·s issu·e·s des premier (PREC) et second degré (PRCE et PRAG) et les enseignant·e·s chercheur·s et les deux formatrices ATER et lectrice. Ils varient en effet entre 5,6 et 85,7 points. Il semblerait donc que les formateur·rice·s impliqué·e·s dans les activités de recherche soient davantage sensibilisé·e·s à ces problématiques de plurilinguisme et d'approche compréhensive d'éducation aux langues et aux cultures.

D'autres contenus ont été proposés par quelques répondant·e·s :

- un·e formateur·rice PRCE propose également des « apports linguistiques appliqués à l'enseignement en cycles 2 et 3 » ;
- un·e EC propose des apports autour du « rôle de l'enseignant de langue et celui des élèves (profils, motivation, etc.) ».

Nous retenons des réponses à cette question une focalisation quasi-unanime des formateur·rice·s sur les outils, les contenus linguistiques et le cadre institutionnel pour enseigner les langues à l'école primaire. Les questions plus transversales sont plutôt privilégiées par les formateur·rice·s issu·e·s du premier degré du fait de leur polyvalence.

Les contenus en lien avec le plurilinguisme et une approche compréhensive des langues sont davantage mobilisés chez les formateur·rice·s impliqué·e·s dans les activités de recherche, à l'exception de l'éveil aux langues qui s'inscrit ici plutôt dans le cadre institutionnel puisque faisant partie des programmes de l'école maternelle. Ces résultats semblent renforcer notre hypothèse suite aux résultats de la question précédente (voir 6.3.1.) autour d'une formation didactique davantage centrée sur une langue que sur une ouverture aux langues et au plurilinguisme.

La question suivante porte sur la ou les langues mobilisées en formation et devrait nous permettre d'approfondir notre réflexion.

6.3.3 *Les langues mobilisées en formation en DDLC*

	PREC	PRCE	PRAG	EC	Autres	Moy.
Allemand	77,8	24	42,9	41,2	0,00	38,3
Anglais	88,9	88	100	88,2	100	90
Arabe	22,2	4	0,00	11,8	0,00	8,3
Chinois	11,1	4	0,00	11,8	0,00	6,7
Espagnol	33,3	40	14,3	47,1	0,00	38,3
Italien	11,1	16	0,00	29,4	50	16,7
Néerlandais	11,1	0,00	14,3	0,00	0,00	3,3
Polonais	0,00	0,00	0,00	5,9	0,00	1,7
Portugais	11,1	0,00	0,00	17,6	0,00	6,7
Russe	0,00	0,00	0,00	11,8	0,00	3,3
Autres langues	22,2	20	14,3	47,1	50	26,7

Tableau 6-5 : Langues mobilisées en formation en DDLC par les formateur·rice·s (%)

Le tableau ci-dessus confirme bien que la langue la plus mobilisée dans les cours de DDLC à l'INSPÉ est de loin l'anglais, quel que soit le statut du·de la formateur·rice, mais il est à noter que 11,1% des PREC, 12% des PRCE et 11,8% des EC ne mobilisent pas cette langue et en mobilisent une ou plusieurs autres. L'allemand et l'espagnol arrivent en 2^e position mais avec 51,7 points, soit très loin derrière l'anglais. L'italien est à la 3^e place mais 21,6 points derrière l'allemand et l'espagnol. Les autres langues présentes dans la liste sont mobilisées par une très faible minorité de formateur·rice·s. De nombreuses autres langues (étrangères ou régionales) ont également été proposées par les répondant·e·s de manière isolée : le géorgien, l'irlandais, l'aymara, l'indonésien, le japonais, le judéo-espagnol, le gaélique, le swahili, le tagalog, le berbère, l'hindi, le persan, le nahuatl, l'alsacien, le breton, le ch'ti, le créole martiniquais, l'occitan et le platt lorrain. Quelques formateur·rice·s précisent s'appuyer également sur les langues parlées par les étudiant·e·s.

Nous pourrions facilement conclure à une très grande diversité linguistique dans le cadre de la formation en DDLC en Master MEEF 1^{er} degré dans la mesure où près d'une trentaine de langues ont pu être recensées. Néanmoins, les écarts très importants entre les langues nous ont conduit à procéder différemment. Nous avons cherché à identifier le nombre de langues mobilisées par les différents

formateur·rice·s en cours de DDLC. Les résultats auxquels nous parvenons nous amènent à nuancer voire à revoir notre propos.

	PREC	PRCE	PRAG	EC	Autres	Moyenn e
1 langue	33,3%	56%	42,9%	29,4%	50%	43,3%
2 langues	22,2%	20%	42,9%	5,9%	0%	18,3%
3 langues	11,1%	12%	14,3%	17,6%	50%	16,7%
4 langues	11,1%	4%	0%	29,4%	0%	11,7%
Entre 5 et 9 langues	11,1%	4%	0%	11,8%	0%	6,7%
10 langues et plus	11,1%	4%	0%	5,9%	0%	3,3%

Tableau 6-6 : Nombre de langues mobilisées par les formateur·rice·s dans les cours de DDLC en Master MEEF 1er degré (%)

Le tableau ci-dessus montre que la plus grande part des formateur·rice·s (43,3%) ne mobilise qu'une seule langue dans leur cours. Notre hypothèse d'une tendance assez prononcée pour une didactique DE LA langue d'enseignement, et de manière plus explicite de l'anglais (36,7% de l'ensemble des répondant·e·s) et non d'une didactique DES langues-cultures en formation semble se confirmer. Celle-ci est encore plus marquée chez les formateur·rice·s issu·e·s du second degré (PRCE+PRAG). En effet, entre 76% et 85,8% d'entre eux·elles mobilisent une à deux langues, alors qu'ils·elles ne sont que 50% chez les statuts autres, 55,5% chez les PREC et seulement 35,3% chez les EC. Nous avons pu voir un peu plus haut qu'il y avait certes un effet lié aux maquettes qui parfois précisent qu'il s'agit bien de didactique de la langue enseignée. Néanmoins, en croisant ces résultats avec les données triées par institut de formation, nous observons qu'il y a bien également un effet lié aux choix du·de la formateur·rice. Au sein d'un même institut, plusieurs formateur·rice·s peuvent en effet mobiliser une à plusieurs langues dans les cours de DDLC.

Il convient à présent de voir s'il en est de même au sujet des activités de formation mises en œuvre.

6.3.4 *Les activités de formation mises en œuvre*

Nous avons proposé aux répondant·e·s une liste de 10 activités de formation différentes. La liste n'étant pas exhaustive, nous leur avons laissé la possibilité de proposer d'autres activités qu'ils·elles mettent en œuvre en formation. Pour cette question, nous avons souhaité connaître le degré de fréquence de chaque activité. Quatre possibilités étaient données : jamais, rarement, souvent, très souvent.

	Jamais	Rarement	Souvent	Très souvent	Absence de réponse
Faire vivre des mises en situation concrètes transférables en classe	0	5	21,7	73,3	0
Présenter des outils (jeux, chants, albums, ...) pour enseigner les LV à l'école primaire	0	0	13,3	76,7	10
Présenter des séquences pour enseigner les LV à l'école primaire	0	8,3	38,3	53,3	0
Dispenser des apports de connaissances sur les programmes et les méthodes d'enseignement en LV	0	10	48,3	41,7	0
Proposer un accompagnement à l'élaboration d'une séquence en LV	0	6,7	31,7	51,7	10
Présenter les ressources <i>Éduscol</i>	0	13,3	33,3	43,3	10
Présenter les ressources disponibles sur les sites des inspections académiques	3,3	26,7	40	20	10
Proposer un accompagnement à l'élaboration d'une séquence en éveil à la diversité linguistique	6,7	28,3	36,7	18,3	10
Présenter des séquences pour l'éveil à la diversité linguistique	1,7	38,3	28,3	21,7	10
Présenter des travaux issus de la recherche	6,7	51,7	30	11,7	0

Tableau 6-7 : Fréquence d'activités de formation mises en œuvre par les formateur·rice·s (%)

Le tableau ci-dessus présente les résultats obtenus dans l'ordre décroissant du degré de fréquence. Ainsi, les mises en situation concrètes transférables en classe sont les activités de formation souvent voire très souvent mises en œuvre par le plus de formateur·rice·s (95%) et même 100% des PRCE et PRAG. Inversement, l'activité de formation la moins proposée concerne la présentation de travaux issus de la recherche, puisque 58,4% d'entre eux·elles ne la proposent que rarement voire jamais. Les PRCE et les PRAG sont ceux·celles chez qui la tendance est la plus prononcée : 60% des PRCE et 85,7% des PRAG ne la proposent que rarement voire jamais contre 44,4% des PREC, 53% des EC et 50% des statuts autres. La formation en DDLC viserait donc prioritairement une opérationnalisation de l'enseignement qui passerait par le vécu de situations transférables en classe mais aussi une mise à disposition d'outils pour la classe, une transmission de connaissances institutionnelles et un accompagnement dans la conception de séquences en L2. Le fait que plusieurs formateur·rice·s, quel que soit le statut, complètent la liste en proposant des activités d'analyse de pratique confirme la volonté des formateur·rice·s d'inscrire la formation dans la réalité de la classe tout en y intégrant une dimension réflexive.

Nous notons néanmoins que les activités de formation en lien avec l'éveil à la diversité linguistique sont proposées avec une fréquence bien moindre. Ils·Elles semblent davantage disposé·e·s à accompagner les formé·e·s dans la conception de séquences en éveil à la diversité linguistique plutôt que de leur en proposer « clé en main ». Une hypothèse pourrait être que les formateur·rice·s disposent de davantage de ressources pour l'enseignement des langues que pour l'éveil à la diversité linguistique qui n'est apparu dans les programmes de l'école maternelle que depuis 2015.

Pour finir, nous avons souhaité connaître la position des formateur·rice·s au sujet de l'activité de formation qu'ils·elles sont les plus nombreux·ses à mobiliser souvent voire très souvent en formation : les activités de mise en situation concrètes pour la classe.

6.3.5 La position des formateur·rice·s au sujet des activités de mise en pratique

	Pas d'accord	Plutôt pas d'accord	Plutôt d'accord	D'accord	Absence de réponse
Je considère qu'elles sont faciles à mettre en œuvre.	5	20	31,7	41,7	1,7

Je me sens à l'aise pour mettre en œuvre cette activité de formation.	0	1,7	28,3	68,3	1,7
Compte tenu du volume horaire de formation, je manque de temps pour en proposer.	26,7	23,3	21,7	26,7	1,7
Je pense qu'elles sont efficaces pour la formation car facilement transférables ensuite dans les classes.	8,3	1,7	28,3	60	1,7

Tableau 6-8 : La position des formateur·rice·s au sujet des activités de mise en pratique (%)

De manière générale, les formateur·rice·s portent un regard très positif sur les activités de mise en pratique, et ce quel que soit le profil du·de la formateur·rice. Si nous cumulons les réponses « plutôt d'accord et d'accord », un peu moins de 75% d'entre eux·elles considèrent qu'elles sont faciles à mettre en œuvre. Cela correspond à 58,8% des réponses chez les EC, 71,5% chez les PRAG, 80% chez les PRCE et 88,9% chez les PREC. Il semble donc que plus le·la formateur·rice a eu une expérience professionnelle avec un public d'élèves ou proches de celui des élèves de l'école primaire, plus les formateur·rice·s considèrent que les activités de mise en pratique sont faciles à mettre en œuvre. Plus de 96% se sentent à l'aise pour mettre en œuvre ces activités de formation. 50% pensent que le temps ne constitue pas une contrainte pour proposer ce type d'activités. Enfin, 88,3% des répondant·e·s voient dans ces activités un levier efficace du fait de leur transférabilité ensuite en classe.

Une cinquantaine de formateur·rice·s a proposé de nombreux exemples : chorale plurilingues, faire vivre aux étudiant·e·s différentes activités (jeux, lectures et mises en voix d'albums, chant, des activités de théâtralisation, etc.), une séance voire le « concentré d'une séquence » ou « séquence en version accélérée », parfois dans une langue inconnue pour s'approcher le plus possible du contexte de la classe. Les activités de mise en pratique semblent provoquer un certain engouement chez plusieurs répondant·e·s :

« Je regrette beaucoup de ne pas pouvoir le faire plus souvent. »

« [...] ça fonctionne plutôt bien. »

« [...] C'est fondamental pour qu'ils fassent le lien entre théorie et pratique. »

« [...] Cette séance est réellement fondatrice pour tous et constitue un vrai repère sur des modalités de gestion, de passation des consignes, des types d'activités 'ordinaires' à proposer. Les étudiants en parlent toujours et se basent dessus pour leurs conceptions de séances à venir (jusqu'à ce qu'ils aient la compétence à aller 'au-delà') ».

L'analyse des réponses nous conduit à l'interprétation suivante. Les activités de mise en pratique présentent plusieurs avantages :

- elles placent les formé·e·s dans des rôles différents. Ces dernier·ère·s peuvent en effet soit être observateur·rice·s d'une activité de mise en pratique (visionnée ou jouée par leurs pairs), soit être acteur·rice·s et jouer l'enseignant·e ou les élèves ;
- elles constituent un support pour l'analyse de l'activité de l'enseignant·e et des élèves, la focalisation sur certains gestes professionnels et une meilleure compréhension des principes et enjeux didactiques ;
- elles mettent les formé·e·s en confiance et constituent un canevas pour les aider à « se lancer » dans la conduite de séances de langues en classe.

6.4 ANALYSE DE L'ENQUÊTE NATIONALE AUPRÈS DES FORMATEUR·RICE·S EN DDLC DANS LES MASTERS MEEF PREMIER DEGRÉ : SYNTHÈSE DU CHAPITRE 6

Les résultats et l'analyse de cette enquête ont permis de mettre en lumière un certain nombre de caractéristiques dans les pratiques déclarées de 60 formateur·rice·s en DDLC en Master MEEF 1^{er} degré exerçant dans 21 INSPÉ différents en France.

Il ressort que les formateur·rice·s ayant ou ayant eu une expérience dans le second degré représentent plus de la moitié des répondant·e·s. La grande majorité des formateur·rice·s ayant répondu à l'enquête a une expérience inférieure à 10 ans dans la formation initiale des futur·e·s professeur·e·s des écoles à l'INSPÉ.

Si le nombre réduit de réponses à notre enquête nous conduit à être prudent dans l'interprétation des résultats, nous pouvons observer quelques spécificités liées aux expériences d'enseignement antérieures des formateur·rice·s :

Les PREC, du fait de leur polyvalence, semblent plus sensibles aux thématiques transversales comme la mise au travail des élèves, les dispositifs de travail, les traces, l'évaluation, etc. Les PREC ou PRCE interrogé·e·s sont plus attaché·e·s au cadrage institutionnel alors que les PRAG se focalisent davantage sur les supports et outils pour enseigner. Les EC associent davantage la DDLC à la préparation et à la mise en œuvre de l'enseignement alors que les formatrices ATER et lectrice, probablement plus éloignées des prescriptions institutionnelles et des contenus des

programmes de l'école primaire, associent à la didactique des langues les méthodologies et approches et les supports et activités pour enseigner les langues. Les PRCE et les PRAG, probablement du fait de leur spécialisation disciplinaire, identifient la maîtrise insuffisante du niveau en langue comme LA plus grande difficulté chez les futur·e·s professeur·e·s des écoles. Les PREC, les EC, l'ATER et la lectrice préfèrent eux·elles souligner le sentiment d'insécurité linguistique des formé·e·s, mettant ainsi davantage en cause la formation linguistique des formé·e·s durant plus de 10 ans.

À travers ce questionnaire, nous avons pu découvrir que les formateur·rice·s en DDLC ont des biographies langagières plutôt foisonnantes dans la mesure où elles comportent entre 3 et 8 langues différentes sans compter les langues anciennes. Or, cette richesse ne semble pas suffisamment être mise à profit dans la formation en DDLC. Elle semble plutôt centrée sur l'enseignement d'une langue qui correspond majoritairement à l'anglais.

Si nous reconnaissons que cette formation en didactique DE LA langue et non en didactique DES langues est en effet en partie liée au cadrage des maquettes, les résultats nous montrent qu'il y a également un effet lié aux choix des formateur·rice·s. Le fait qu'une majorité de répondant·e·s n'ait pas ou peu bénéficié de formation en tant que formateur·rice explique en grande partie le faible recours aux contenus en lien avec le plurilinguisme en formation. Les formateur·rice·s s'appuient majoritairement sur leur expérience d'enseignement en tant que spécialistes d'une langue dans le second degré ou polyvalent·e·s dans le premier degré. Seul·e·s les formateur·rice·s ayant été sensibilisé·e·s à ces questions dans le cadre professionnel ou d'activités de recherche intègrent ces contenus en formation. Cela pourrait entre autres expliquer que les répondant·e·s soient en moyenne plus à l'aise dans les cours de DDLC qu'ils·elles ne sont satisfait·e·s des cours qu'ils·elles dispensent.

Nous avons fait le choix d'analyser notre enquête en prenant en compte les statuts des formateur·rice·s en nous focalisant sur leur composante personnelle. Il nous semble que cette enquête pourrait également être analysée davantage sous l'angle de la composante sociale et institutionnelle en prenant en compte la variable géographique. Cette variable n'a pas pu être traitée ici mais il serait intéressant de voir, lorsque nous disposons de plusieurs réponses issues d'un même INSPÉ, si nous observons par exemple une prise en compte collective du plurilinguisme dans les pratiques déclarées des formateur·rice·s.

Nous souhaitons à présent dans les prochains chapitres croiser les résultats des pratiques déclarées des 60 formateur·rice·s en DDLC intervenant dans 21 INSPÉ différents avec les pratiques observées de six d'entre eux·elles au sein d'un même INSPÉ autour de deux objets de formation contrastés. Le premier concerne un contenu d'enseignement particulièrement mobilisé d'après les répondant·e·s : la

prononciation. Le second objet concerne plutôt un outil pour enseigner les langues et fait partie des moins mobilisés par les formateur·rice·s : le *drama*.

Avant de clore ce chapitre, nous souhaitons brosser le portrait des six formateur·rice·s que nous avons retenu·e·s pour comparer à la fois :

- les pratiques déclarées avec les pratiques observées des formateur·rice·s ;
- les pratiques observées de ces six formateur·rice·s autour d'un même objet de formation ;
- les pratiques observées d'un·e même formateur·rice autour de deux objets de formation contrastés.

Ces six formateur·rice·s ont également répondu à l'enquête mais de manière nominative contrairement aux 54 autres répondant·e·s. Ils·Elles sont de statuts et de profils différents, à la mesure de la diversité des profils des formateur·rice·s en DDLIC pour l'école primaire constatés à partir de l'enquête.

Portrait des six formateur·rice·s retenu·e·s pour l'analyse des pratiques observées.

F1 est âgé de 55 ans. Il est formateur à temps complet en espagnol à L'ESPE puis à l'INSPÉ depuis 7 ans. Il est issu du premier degré et a exercé auparavant 3 ans dans le second degré et 15 ans à l'école primaire. Au cours de son parcours scolaire et universitaire, il a appris l'anglais, le catalan, l'espagnol, l'occitan et le portugais. En dehors du contexte scolaire, il pratique l'arabe et le grec moderne.

F2 est formateur agrégé en anglais en temps partagé entre le lycée et l'INSPÉ. Il a 55 ans et exerce en tant que formateur depuis 25 ans, au départ pour le rectorat (MAFPEN) en participant à des stages de remise à niveau linguistique des enseignant·e·s du premier degré, avant d'intervenir à l'IUFM puis ESPE et INSPÉ. Il a appris l'anglais, l'allemand et l'espagnol au cours de son parcours scolaire et universitaire et ne pratique aucune autre langue en dehors du contexte scolaire.

F3 a 48 ans et est formatrice à temps complet, certifiée en anglais. Elle exerce à l'INSPÉ depuis 6 ans et a exercé auparavant 8 ans dans le premier degré, 5 ans en lycée tout en réalisant des vacations à l'université en anglais pour les étudiant·e·s non spécialistes (LANSAD). L'anglais, l'espagnol et le latin sont les trois langues qu'elle a apprises durant sa scolarité. Elle pratique également l'italien en dehors du contexte scolaire.

F4 a 50 ans et est formatrice en allemand et pédagogie générale à temps complet. Elle a appris l'allemand, l'anglais, le suédois et l'italien au cours de son parcours scolaire et pratique également l'espagnol et l'occitan dans la sphère privée. Elle a

exercé pendant 15 ans dans le premier degré en tant que professeure des écoles, directrice d'école, PEMF et conseillère pédagogique en langues vivantes. Elle est en poste à l'INSPÉ depuis 11 ans.

F5 a 44 ans. Il est formateur certifié en anglais et exerce à la fois en lycée et à l'INSPÉ depuis 4 ans. Auparavant, il a effectué des interventions en anglais en école primaire pendant 3 ans et a travaillé dans le second degré pendant 18 ans. Au cours de son parcours scolaire et universitaire, il a appris l'anglais, l'espagnol, l'allemand et l'occitan et ne pratique aucune autre langue en dehors du contexte scolaire.

F6 a 38 ans et est enseignante chercheuse en espagnol. Après avoir suivi une classe préparatoire aux grandes écoles en Lettres option espagnol, elle a validé une double Licence en Lettres Modernes et en espagnol. Suite à la validation d'un Master en espagnol, elle a été reçue à l'agrégation et a poursuivi en thèse de doctorat. F6 n'a donc aucune expérience d'enseignement ni dans le premier, ni dans le second degré. En revanche, elle a enseigné pendant 4 ans dans l'enseignement supérieur avant d'intégrer l'INSPÉ en 2011.

Les chapitres suivants présentent les résultats et l'analyse de ces pratiques observées à travers trois focales différentes :

- un niveau macro autour de l'organisation du temps, de l'espace et des démarches mobilisées en formation ;
- un niveau méso autour du découpage des deux objets en activités de formation et des phénomènes de *translangageance* ;
- un niveau micro autour des gestes du formateur·rice·s et de l'alternance des langues.

7 CHAPITRE 7. ANALYSE DES SÉANCES DE FORMATION AU NIVEAU MACRO : TEMPS, ESPACES ET DÉMARCHES DE FORMATION

Abstrait :

Dans ce chapitre, nous présentons et analysons les résultats obtenus au niveau macro, à savoir du point de vue de l'organisation temporelle et spatiale et des démarches de formation retenues pour chacun de deux objets, la prononciation et le *drama*. Nous prenons appui sur les douze synopsis qui reflètent la manière dont chaque séance est structurée, dont chaque objet est découpé. Nous nous référons également aux transcriptions des entretiens et aux questionnaires pour obtenir des éléments d'explication complémentaires à notre analyse. Nous croisons l'analyse de l'organisation spatiale avec celle du temps consacré aux différentes formes sociales de travail. Nous montrons ainsi comment le temps est certes vécu comme une contrainte institutionnelle mais aussi comment l'ordre de présentation et la priorisation de tel objet par rapport à l'autre, l'organisation spatiale et les démarches mises en œuvre sont des révélateurs de pratiques sédimentées (Schneuwly et al., 2005) des formateur·rice·s, pratiques issues de leur parcours personnel et professionnel actuel et antérieur.

Mots clés : organisation temporelle, organisation spatiale, formes sociales de travail, démarches, progression

Nous essayons de répondre dans ce chapitre aux questions de recherche suivantes :

- Quelles durées sont consacrées à chaque objet et quelles organisations spatiales sont retenues par les six formateur·rice·s pour former les futur·e·s professeur·e·s des écoles à chacun de ces deux objets ?
- Quelle est l'influence de la composante personnelle et de la composante institutionnelle du·de la formateur·rice dans les choix de répartition du temps à consacrer à chaque objet et sur l'organisation spatiale de la salle de cours ?
- Dans quelle mesure les choix d'organisation de l'espace ont-ils un effet sur la médiation de l'objet ?
- Quelles démarches les formateur·rice·s mettent-ils·elles en œuvre dans les séances de formation ?

7.1 L'organisation temporelle des séances

7.1.1 L'organisation temporelle des séances de formation consacrées à la prononciation

Code de la séance de formation	Durée
SFPROF1	34'46" / 2086"
SFPROF2	1h03'08" / 3788"
SFPROF3	2h03'12" / 7392"
SFPROF4	51'35" / 3095"
SFPROF5	1h15'27" / 4527"
SFPROF6	1h40'20" / 6020"

Tableau 7-1 : Durée des séances de formation sur la prononciation (SFPRO)

La durée moyenne de la séance sur la prononciation est de 1h14'. Les durées des séances varient de 34'46" (F1) à 2h03'12" (F3) soit une étendue de 88'. Cela signifie que F3 a consacré 1h28' de plus que F1, soit 3,5 fois plus de temps, à cet objet de formation.

L'écart type est de 29,8', ce qui montre une certaine hétérogénéité entre les six formateur·rice·s dans l'utilisation du temps consacré à la prononciation.

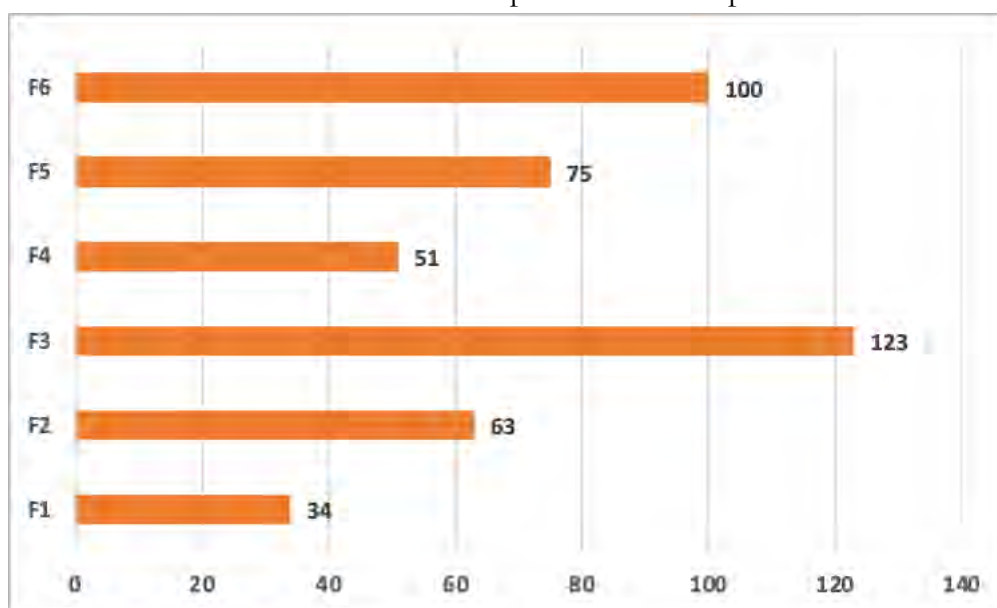


Figure 7-1 : Durée des SF sur la prononciation (exprimée en minutes)

7.1.2 L'organisation temporelle des séances de formation consacrées au drama

Code de la séance de formation	Durée
SFDRAF1	50'03" / 3003"
SFDRAF2	23'10" / 1390"
SFDRAF3	1h28'35" / 5315"
SFDRAF4	1h24'22" / 5062"
SFDRAF5	56'49" / 3409"
SFDRAF6	2h12'26" / 7946"

Tableau 7-2 : Durées des SF sur le drama

La durée moyenne de la séance consacrée au *drama* est de 1h12'.

Si nous observons le temps consacré à la séance sur le *drama*, nous pouvons constater des écarts encore plus importants entre les différent·e·s formateur·rices que pour la séance sur la prononciation.

Les durées de cette séance varient en effet de 23'10" (F2) à 2h12'26" (F6), soit une étendue de 109 minutes. Cela signifie que F6 a consacré 1h49' de plus que F2, soit environ 5,7 fois plus de temps, à ce même objet de formation.

L'écart-type est de 34,5', ce qui montre une hétérogénéité encore plus grande parmi les six formateur·rice·s dans l'utilisation du temps consacré au *drama* que pour la séance sur la prononciation.

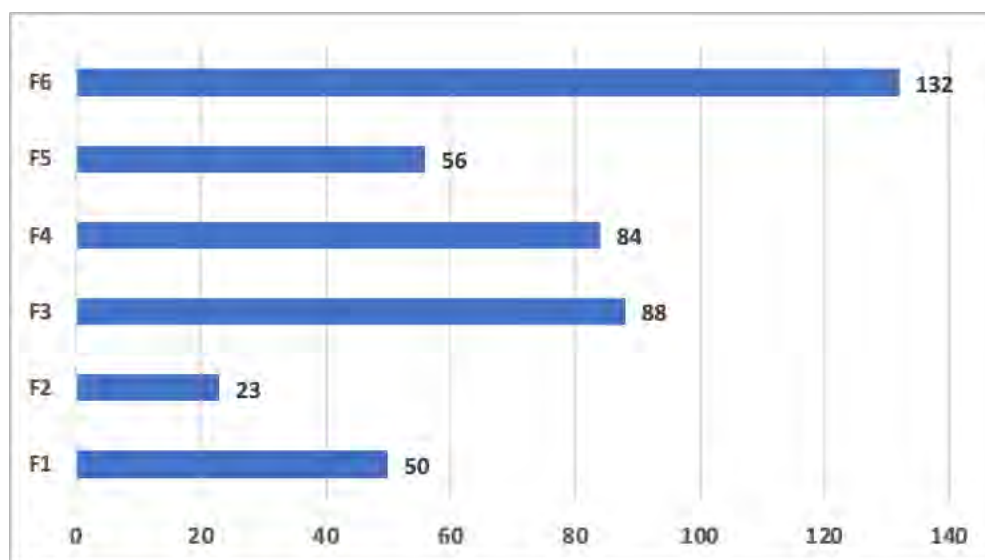


Figure 7-2 : Durée des SF sur le drama (exprimée en minutes)

7.1.3 Le temps vécu comme une contrainte institutionnelle forte

Le temps est constitutif de la composante institutionnelle (volume horaire de la formation et durée des cours contraints). À partir des entretiens post séance, nous avons pu relever comment l'organisation temporelle de la séance a pu être vécue chez chacun·e d'entre eux·elles.

Ainsi, cinq formateur·rice·s sur les six expriment avoir rencontré des difficultés dans la gestion du temps prévu pour les séances de formation :

[...] la grande difficulté de la mise en œuvre était celle que j'ai rencontrée dans la préparation c'est-à-dire euh le le la prise en compte du temps et de la durée de chacune des euh de de chacune des parties des deux parties ça j'ai trouvé ça assez difficile avec le sentiment de toujours courir après le temps [...] (EPF1-4)

[...] il y a le problème du temps un petit peu j'ai trouvé que la partie phonologie + il y a eu plus d'interactions parce que bon j'ai peut-être sollicité les interactions et j'ai ++ j'y ai passé du temps mais je trouve que c'est pas du temps perdu euh de demander aux : de questionner les les stagiaires ou les étudiants + ensuite sur la partie drama bon j'ai ça devait se sentir probablement j'ai accéléré un petit peu et il y a eu moins de moins d'interactions quoi (EPF2-2)

[...] j'ai moins sollicité les + les étudiants stagiaires en en 2^e partie sur le drama donc j'ai moins recherché les interactions parce que je voyais qu'il fallait que + je voulais essayer d'arriver au au terme quoi (EPF2-12)

[...] je prévois beaucoup beaucoup plus que ce dont on a + besoin ou en tous cas ça déborde le temps dont on dispose (EPF3-6)

[...] sur le drama j'ai plus de : frustrations parce que on manquait de temps (EPF3-16)

[...] j'ai mal géré le temps [...] (EPF4-4)

[...] bon à certains moments il a fallu les euh les tirer dans les dans les questions mais là aussi comme j'ai été un peu + pressée et euh et que le temps et que le temps jouait en ma défaveur j'ai été plus dans dans une espèce de de transmission à un moment donné j'ai moins posé des questions de de questions comme j'avais l'habitude de le faire et donc si tu veux j'ai oui j'ai été dans une forme de modèle beaucoup plus transmissive [...] (EPF4-8)

[...] j'ai pas fait euh tout ce que je voulais avec les étudiants donc je suis un peu frustrée de ça euh ::: donc voilà sur les idées principales que je voulais euh essayer de faire passer je crois que j'ai à peu près vu ce que je voulais voir euh : là où je suis un peu :: frustrée c'est que j'ai pas pu euh travailler avec eux ni l'expérimentation sur la lecture théâtralisée la leur ça je suis un peu déçue de ça ni euh leur faire toucher du doigt un peu plus concrètement euh : les dispositifs de dramatisation d'albums euh : à partir de : à partir de l'album que j'avais prévu donc se mettre en situation de se projeter dans les difficultés euh : et dans le temps nécessaire pour pouvoir faire dramatiser euh quelque chose aux élèves [...] (EPF6-2)

Le temps est vécu par la majorité d'entre eux·elles comme une course, une contrainte, une tension entre le temps imparti et ce que le·la formateur·rice a prévu comme activités de formation avec les étudiant·e·s.

Chez F4, la contrainte du temps va jusqu'à avoir un effet sur son sentiment d'efficacité personnelle (Bandura, 2003) à la suite de ses deux interventions :

[...] je suis rarement sortie d'un cours euh : avec ce sentiment euh : mais vraiment d'insatisfaction et qui va jusqu'à mais après il faut il faut que je digère et que je prenne du recul de toute façon c'est fait c'est comme ça + ce sentiment de euh cette impression d'avoir été très mauvaise et de ne pas avoir enfin vraiment et euh : et d'avoir euh : + que ça se soit vraiment pour ma part en tous cas je l'ai très mal vécu [...] (EPF4-8)

Cette tension conduit le·la formateur·rice à opérer des modifications, des adaptations :

- supprimer des activités de formation :

F1 aurait souhaité disposer de plus de temps pour pouvoir présenter les ressources, analyser davantage les mises en situations proposées afin de dégager les objectifs, les enjeux du *drama* (EPF1-14).

F2 aurait souhaité avoir 15 à 20 minutes de plus pour pouvoir faire travailler les étudiant·e·s sur la mise en œuvre de l'activité *Freeze* à partir de la chanson *the animals went in two by two* (EPF6-4).

F3 n'a pas pu faire de retour sur la dernière activité de dramatisation d'un album ni mener les activités *Freeze* et *l'animal debout* proposées dans l'ingénierie didactique (EPF3-58).

F4 n'a pas pu proposer deux activités de mise en pratique supplémentaires qu'elle avait prévues (EPF4-20).

F6 aurait souhaité pouvoir faire expérimenter par les étudiant·e·s la dramatisation d'un album (EPF6-2).

- modifier la forme sociale de travail : passer par exemple d'une forme de questionnement à une forme magistrale.

F2 reconnaît avoir dû réduire les échanges avec les étudiant·e·s et avoir adopté une posture davantage magistrale pour la séance sur le *drama* (EPF2-2).

Le manque de temps a contraint F4 à déclarer, à la fin de la séance, être passée à une « forme plus transmissive que + que me semble-t-il de co-construction de + vraiment d'échanges » (EPF4-8).

Nous avons pu voir que la composante institutionnelle jouait un rôle déterminant dans l'organisation temporelle de la séance et pouvait être une source de tensions chez le·la formateur·rice. Néanmoins, elle n'explique pas les écarts aussi importants entre eux·elles à partir d'une même ingénierie didactique. Tou·te·s disposaient en effet d'un créneau de quatre heures pour proposer ces deux séances de formation mais aussi d'autres contenus de formation qui ne faisaient pas partie de l'ingénierie didactique : les jeux, les albums et la baladodiffusion. Ces contenus pouvaient être proposés à la suite de ces deux séances ou lors d'un créneau ultérieur. Le choix d'inscrire la mise en œuvre des deux séances dans un temps de formation de 4 heures a été retenu afin de pouvoir laisser aux six formateur·rice·s la liberté de consacrer le temps qu'ils·elles souhaitent à chacun des deux objets (prononciation et *drama*).

7.1.4 Des choix très différents dans la répartition du temps consacré aux deux objets

Alors, comment expliquer ces écarts aussi importants entre les six formateur·rice·s et entre les deux objets à partir d'une même ingénierie didactique ?

Pour cela, nous comparons les durées des séances consacrées à la prononciation et celles au *drama* et l'ordre dans lequel ces deux objets ont été présentés aux formé·e·s.

Les choix opérés dans la répartition du temps à consacrer à chaque objet mais aussi dans l'ordre de présentation des objets semblent déterminés par la composante personnelle du·de la formateur·rice.

En effet, F2, F3 et F5 font le choix de présenter d'abord la séance sur la prononciation avant celle sur le *drama*. La figure 8.2 ci-dessous montre également qu'il·elle·s consacrent une durée plus longue à la séance sur la prononciation qu'à celle sur le *drama*. L'écart de durée entre les deux séances est de 19 minutes pour F5, 35 minutes pour F3 et 41 minutes pour F2.

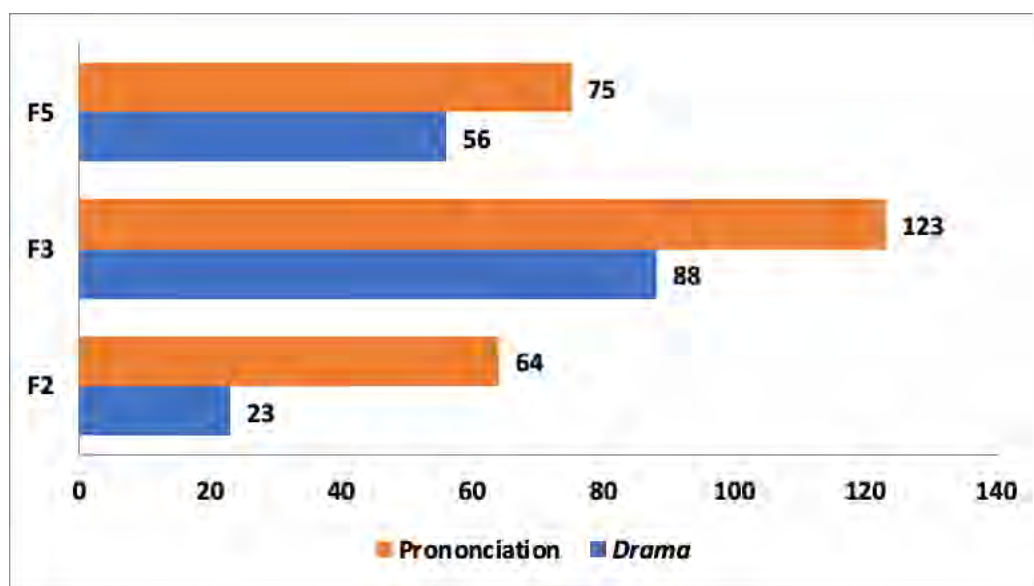


Figure 7-3 : Durée (en minutes) des SF sur la prononciation et le drama chez F2, F3 et F5
Tou·te·s les trois sont des formateur·rice·s en anglais exerçant ou ayant exercé dans le second degré. La prononciation, du fait de leur parcours de formation universitaire et professionnel, est, des deux objets de formation, celui qu'il·elle·s maîtrisent le mieux. Les extraits des entretiens pré- et post- séances semblent confirmer une plus grande aisance avec l'objet de formation prononciation, voire des difficultés avec le *drama*.

F2 annonce, dès l'entretien précédant les deux séances de formation, que celle sur la prononciation sera plus interactive et celle sur le *drama* plus transmissive. Or, du fait de la nature des deux objets, nous pourrions nous attendre à la situation inverse.

[...] sur le *drama* j'ai euh j'ai prévu un petit peu moins de les faire de les faire travailler quoi c'est peut-être un petit peu plus ouais + un petit peu plus transmissif (EAF2-16)

[...] dans ces activités euh les activités qui sont données en annexe il y en a certaines qui m'apparaissent si tu veux plus faciles à présenter quoi avec lesquelles je me sens un petit peu plus à l'aise que d'autres (EAF2-28)

F3 précise d'ailleurs, à l'inverse de F2, qu'il est plus facile de faire un cours transmissif sur la prononciation que sur le *drama* :

Voilà euh alors le *drama* j'ai eu plus de mal mais ça c'est : + euh + à trouver voi- j'aurais euh j'aurais pas eu de problème pour faire un cours euh transmissif sur la phonologie par exemple (EAF3-48)

F3 reconnaît avoir des difficultés à définir et caractériser l'objet de formation *drama*. Elle apporte également plusieurs raisons à ces difficultés :

- elle admet un manque de lectures sur le sujet ;

- le *drama* implique pour le·la formateur·rice de savoir également lâcher prise :

Je je suis j'ai l'impression d'être assez au clair avec ça euh : sur le *drama* je trouve ça plus flou mais je crois que c'est l'objet qui est plus flou aussi (EAF3-50)

Je pense que moi je suis pas suffisamment au point j'ai pas lu suffisamment sur le *drama* mais chaque fois que je lis des articles + alors le *drama* c'est du théâtre mais c'est pas du théâtre le *drama* c'est le corps mais c'est la parole euh : c'est l'expression de l'individu mais c'est notre insertion et notre appartenance à un groupe donc c'est toujours + tu le définis toujours par ce un balancier et c'est ce n'est pas euh + après moi-même alors + on on travaille aussi je l'utilise ass pas forcément c'est quelque chose que j'ai du mal à mettre en place dans mes cours moi de langue euh : je pense que quand tu mets en place des activités de *drama* il faut ça incite à un lâcher-prise de la part de l'enseignant + qui n'est pas évident (EAF3-52)

- F3 souligne également l'incertitude quant aux réactions et aux productions des étudiant·e·s dans des activités de *drama* dont certaines se focalisent plus sur la mobilisation du corps que de la langue. Elle reconnaît à ce sujet avoir été marquée par son expérience personnelle autour du *drama* :

C'est-à-dire la vraie vie c'est-à-dire les sentiments les émotions le corps euh : et créer aussi des souvenirs enfin moi en tant qu'apprenante je sais que ce le *drama* est très utilisé en en Angleterre donc euh : euh : j'ai été plongée dans ces situations là c'est des choses dont je me souviens enfin c'est marqué au fer rouge pas parce que c'est des expériences désagréables mais parce que parce que c'était des expériences qui euh qui nous impliquaient euh tout entiers et des moments partagés de fous rires énormes ou de : ou de de stress par exemple dans ce jeu < rires > dont on parlait voilà tu ne peux pas rester dans ton coin et t'ennuyer ou ne pas ne pas t'investir en fait forcément + forcément les élèves doivent être dedans + je serais d'ailleurs curieuse de voir peut-être ++ enfin c'est à double tranchant aussi c'est-à-dire qu'il y a peut-être des élèves qui émotionnellement ne + refuseront (EAF3-116)

- Dans son discours, F3 évoque enfin la tension entre le temps contraint de la formation à l'enseignement des langues à l'école primaire et le fait de proposer des activités qui ne mobilisent pas la L2.

Réellement + parce que tu ne sais pas ce qui va émerger parce que précisément ce n'est pas du théâtre c'est-à-dire ce n'est pas euh : je demande à mes à mes élèves d'apprendre une petite saynète un dialogue bien ficelé on l'apprend par cœur et on le met en scène + voilà ce n'est pas ça et euh : parfois j'ai l'impression qu'il y a des activités de *drama* aussi qui ne : + qui ont pff qui ont un lien très ténu avec l'enseignement des langues + euh et et qui ne sont pas euh : + alors je ne dis pas que ces activités ne sont pas intéressantes ni pertinentes mais euh là par exemple je me disais ah mince si les étudiants quand ils me disent je sais pas je pense à des activités qui ne n'impliquent pas la parole de prise de parole (EAF3-54)

Euh : ils vont me dire ben quel rapport avec les langues vivantes alors + je sais ce que je vais leur répondre parce que si tu veux je voilà moi moi je suis partagée par rapport au

drama je euh donc par exemple c'est l'activité qui ne : qui ne mobilise pas la parole tu dis ben enfin quand même est-ce qu'on n'est pas en train de perdre du temps on est censé apprendre une langue vivante on a déjà peu de volume horaire on se plaint toujours de de ce de ce volume horaire euh : et en fait ben quand tu dans ces activités comme ça de communication non verbale qu'est-ce que tu apprends par exemple ben tu apprends à t'insérer dans la conversation (EAF3-56)

Il semble donc qu'il y ait une incompréhension chez cette formatrice entre le fait de proposer des activités ne mobilisant que le corps, les gestes et les émotions alors que ce temps pourrait être consacré à de la pratique en L2.

Des trois formateur·rice·s, F5 semble être celui qui reconnaît le plus être en difficulté par rapport à l'objet de formation *drama*.

Il indique que parmi les deux objets, le *drama* est certes celui qu'il maîtrise le moins mais il admet également que c'est la séance qu'il a le moins préparée. Il manifeste d'ailleurs une certaine appréhension à mettre en œuvre cette séance.

[...] alors là pour ne rien te cacher euh j'ai pas travaillé à fond encore euh ce ce module-là euh + parce que c'était celui pour lequel j'ai rencontré de de plus de difficultés (EAF5-16)

Et euh comme en bon en bon étudiant et euh enseignant que je suis je me le suis laissé pour la fin <rires> le plus difficile pour la fin donc euh pour le *drama* [...] (EAF5-18)

[...] en revanche en *drama* euh je reste relativement flou sur ma réponse à la question dans la mesure où euh : il y a certaines choses que je ne suis pas sûr d'avoir d'avoir compris moi-même encore [...] (EAF5-26)

Euh : ben un peu fébrile parce que euh : autant sur la phonologie je euh : pense euh être relativement à l'aise autant sur le *drama* un peu moins donc euh <rires> je euh je ne sais pas enfin euh : on on verra bien après tout euh (EAF5-60)

Si F5 déclare ne pas avoir de difficultés particulières avec l'objet prononciation, cela est moins le cas avec l'objet *drama*. Cette insécurité est, de surcroît, renforcée par la captation vidéo de la séance et la présence du collègue recueillant les données pour sa recherche.

F1, F4 et F6 débutent par la séance sur le *drama* avant celle sur la prononciation.

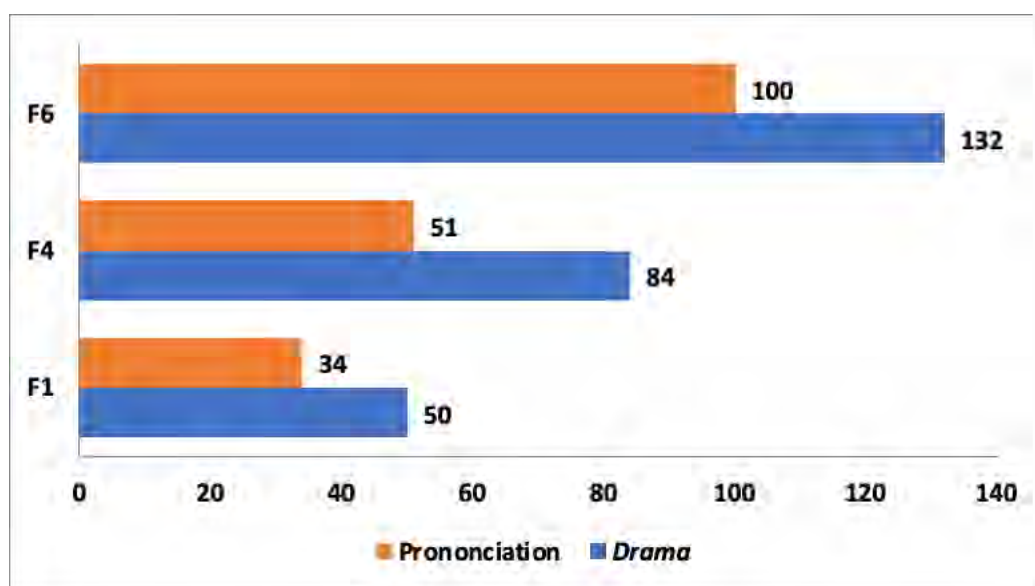


Figure 7-4 : Durée (en minutes) des séances sur la prononciation et le drama chez F1, F4 et F6

La figure 7.4. ci-dessus montre que ces trois formateur·rice·s consacrent une durée plus longue à la séance sur le *drama* qu'à celle sur la prononciation. L'écart de durée entre les deux séances est de 16 minutes pour F1, 32 minutes pour F6 et 33 minutes pour F4. Comment expliquer le fait que F1, F4 et F6 choisissent de débiter par la séance sur le *drama* et que la durée de cette séance soit plus longue que celle sur la prononciation ?

Les extraits des entretiens pré- et post- séances semblent expliquer le positionnement de la séance sur le *drama* et le temps plus important consacré à cet objet.

Pour F1, le choix de débiter par le *drama* semble être lié à une raison plus pédagogique que didactique. Il s'agit de faire vivre aux étudiant·e·s dans un premier temps plusieurs activités de mise en pratique autour du *drama* alors que la séance sur la prononciation débute par quelques aspects théoriques.

[...] je pensais commencer par le *drama* parce que pour les mettre de suite dans un bain euh de de jeu de théâtre histoire que ça fasse un peu rituel qu'ils arrivent dans un dans une atmosphère euh un peu un peu ludique [...] pour la phono [...] il y a un petit peu plus peut-être d'aspects théoriques mais très très rapides [...] (EAF1-6)

F1 déclare avoir pris beaucoup de plaisir dans la préparation de ces deux séances et n'évoque pas de difficultés particulières sur aucun des deux objets de formation. Il explique d'ailleurs qu'il est habitué à mener ces séances sur ces deux objets de formation et que les activités proposées dans l'ingénierie didactique lui sont familières. À la question « comment te sens-tu par rapport à l'intervention de demain ? », F1 répond :

Assez assez serein assez serein je très honnêtement j'ai pris beaucoup beaucoup beaucoup de plaisir à préparer ces deux : ces deux :: ces deux parties euh : à parce que ça

ça m'a permis aussi la lecture de ces de ces articles et autres m'a permis de revoir un petit peu ce que je disais tout à l'heure les connaissances que je pouvais avoir sur un certain nombre de choses euh de revoir de pas nécessairement de changer des choses mais en tous cas de les de les améliorer et d'être et d'essayer d'être un peu plus euh un peu plus : oui c'est ça un peu plus efficace (EAF1-28)

F1 déclare être serein par rapport à la captation vidéo. Il souligne également le plaisir qu'il a pris à préparer ces deux interventions. Cette dimension affective de rapport à ces deux objets est à nouveau présente dans l'entretien *a posteriori* et concerne autant la préparation que la conduite de ces deux séances. Ce sentiment de plaisir semble néanmoins être surtout lié aux progrès que F1 déclare avoir réalisés dans la conduite des nombreuses séances autour du *drama* :

avant avant euh mise en œuvre euh + j'ai pris autant de plaisir à préparer ces deux ces deux parties que de les mettre en œuvre c'est c'est euh ça ça a été vraiment beaucoup de plaisir mais ça me permet aussi de me rendre compte pour moi-même du chemin parcouru quand j'ai commencé à à : mettre en œuvre ces TD *drama* j'étais assez assez euh paralysé assez paralysé par euh par le : par le jeu dramatique le jeu théâtral et autre là j'y suis allé la chasse au lion j'y étais dans la jungle et le lion euh voilà il n'y avait aucun problème au départ je me souviens d'une part j'avais beaucoup moins bien mémorisé le texte et d'autre part j'étais euh <F1 tousse> un peu un petit peu coincé quoi et euh beaucoup moins de gestuelle beaucoup moins d'éléments qui favorisaient la compréhension et donc et qui enrôlaient les étudiants (EPF1-18)

F4 donne trois raisons au positionnement de la séance sur le *drama* avant celle sur la prononciation :

- faire diminuer le sentiment d'insécurité linguistique chez les étudiant·e·s (Dalley, 2018) en passant par des situations de *drama* qui ne mobilisent que le corps ;

[...] le *drama* c'est vraiment des mises en situation et euh des mises en situation où parfois il n'y a même pas besoin euh une situation où on ne va même pas recourir à l'utilisation de la langue vivante étrangère pour faire agir les : ben les élèves et donc là en l'occurrence les étudiants [...] je crois que ça permet de désinhiber ça permet de lever certains blocages auprès des étudiants vis-à-vis de de de ces réticences qu'ils ont et de ces euh <allongé> et de ces craintes euh : et de : vis-à-vis de leur sentiment d'insécurité linguistique [...] (EAF4-12)

- montrer que le *drama* est également un outil au service de la conduite de classe ;

[...] je suis enseignante en didactique des langues mais également en formation transversale et je fais de la conduite de classe + en conduite de classe on travaille beaucoup sur ce qui est de l'ordre du ben du message comment on veut que les élèves adhèrent au message et on on sait très bien que le message pour euh quasiment 70% de son efficacité ça passe par tout ce qui est non verbal expression faciale mimiques gestuelle etcetera et le *drama* il permet justement de travailler tout ça tout ce qui est de l'ordre du non verbal du du langage du corps [...] (EAF4-12)

- le *drama* permet enfin de préparer l'intervention sur la prosodie autour d'un extrait du film *le Schpountz* de Marcel Pagnol avec Fernandel.

[...] après j'ai essayé de de trouver une articulation [...] je leur présente à un moment donné une vidéo que tu dois connaître + un extrait du Schpountz [...] je leur présente

une vidéo de Fernandel en train de prononcer tout condamné à mort aura la tête tranchée de de différentes façons pour leur montrer qu'il est très important que de travailler l'intonation et également en lan- en classe de langue vivante étrangère et partir donc de quelque chose donc qui va être qui s'apparente à du jeu théâtral [...] (EAF4-12)

La composante personnelle de F4 nous permet de comprendre pourquoi l'objet *drama* occupe une place plus importante que la prononciation.

Tout d'abord, lorsque F4 était en poste dans le premier degré, elle a participé à l'élaboration d'un livret d'activités pour la pratique d'activités physiques et motrices à l'école maternelle. F4 explique avoir également recours depuis plusieurs années à quelques-unes de ces activités pour la préparation de sa séance de formation sur le *drama*.

[...] avec l'équipe départementale EPS et on avait j'avais participé à l'élaboration d'un d'un livre euh : avec l'équipe départementale et notamment sur euh : des jeux euh : dans les différents domaines d'activités euh : dans le champ de : de l'éducation physique à l'école maternelle et je me suis emparée de quelques jeux euh + alors pour certains qui ressemblent hein à ceux qui étaient quand même dans le : dans ta présentation mais ce sont vraiment des jeux que j'ai j'ai j'ai tirés de ce de ce livre d'EPS avec lequel j'ai travaillé de nombreuses années pour le notamment le *drama* [...] (EAF4-16)

En outre, F4 pratique le théâtre dans la sphère privée.

[...] au-delà de ça en plus je fais du théâtre + de manière très personnelle + et donc je me suis emparée de ce que ma prof de théâtre nous fait faire quand on est en ateliers en ateliers de théâtre [...] (EAF4-18)

[...] le le *drama* euh si tu veux il y a euh + je suis impactée quand je fais le *drama* par mon histoire à côté si tu veux le fait que je fasse du théâtre par exemple j'étais très très contente de mettre en œuvre des choses que j'ai expérimentées par ailleurs et euh et je crois que j'ai trop voulu en faire [...] (EPF4-6)

Enfin, dans l'entretien post-séances, F4 évoque avoir eu quelques difficultés d'ordre notionnel lors de la séance sur la prononciation.

[...] il y a un autre sentiment sur la deuxième partie sur la phonologie euh : qui fait que : je pense que je suis euh : : j'ai euh : j'ai euh : je ne suis pas du tout pointue dans ce domaine-là [...] (EPF4-8)

L'ensemble de ces éléments permet de comprendre pourquoi F4, du fait de son vécu personnel, accorde une plus grande importance au *drama* qu'à la prononciation.

Nous souhaitons à présent focaliser notre attention sur la particularité du profil de F6 par rapport aux cinq autres formateur·rices pour les deux raisons suivantes :

- F6 propose la séance de formation sur le *drama* de loin la plus longue (2 heures et 12 minutes) ;
- F6 est la seule à ne pas avoir souhaité mener les deux séances (prononciation et *drama*) sur le même créneau prévu de 4 heures. La captation de la séance sur la prononciation a donc été réalisée neuf jours après celle sur le *drama*.

Arrêtons-nous quelques instants sur le profil de cette formatrice. F6 est enseignante-chercheuse affectée à temps complet à l'INSPÉ. Les résultats du

questionnaire nous indiquent qu'elle a suivi deux années de formation en Classe Préparatoire aux Grandes Écoles (CPGE) avant de poursuivre en 3^e année de Licence d'espagnol et de Lettres modernes. Son parcours universitaire en langue vivante démarre donc en 3^e année de Licence. Elle n'a par ailleurs pas d'expérience d'enseignement, ni dans le premier degré, ni dans le second degré. Son parcours professionnel semble ainsi avoir une coloration plus littéraire que linguistique et didactique.

Nous avons interrogé F6 sur les raisons qui l'ont conduite à ne pas mener ces deux séances sur le même créneau. La formatrice en avance trois dans l'entretien précédant la séance sur la prononciation (EAF6PRO-6). Tout d'abord, c'est la première fois qu'elle participe à l'UE de didactique des langues-cultures, à la différence des cinq autres formateur·rice·s, qui interviennent dans cette formation depuis plusieurs années déjà. Elle déclare ainsi avoir consacré trop de temps à préparer la séance sur le *drama* et donc en avoir manqué pour préparer celle sur la prononciation. Cette première raison nous amène à en déduire que la participation de F6 à cette recherche constitue pour elle une triple contrainte à gérer : une première intervention dans l'UE de didactique des langues-cultures, la découverte de deux objets de formation nécessitant un temps de préparation très important, ce qui aurait pour conséquence un manque de temps pour préparer la séance sur la prononciation, et la captation vidéo, qui plus est, sur une première intervention en didactique des langues-cultures. À ce sujet, F6 explique que la présence de la caméra et du chercheur a renforcé son souci de préparer les deux séances de manière plus approfondie que d'habitude :

[...] pour être tout à fait honnête parce que je savais qu'il y avait voilà le le le la captation vidéo derrière que j'allais le faire avec un regard extérieur et que <rires> et que je voulais essayer de faire les choses bien donc je suis pas partie comme j'aurais peut-être pu le faire dans d'autres dans une autre situation euh de quelque chose que j'avais déjà fait que j'aurais euh adapté modifié en fonction de mes contraintes de temps ici du public euh voilà j'ai fait autrement (EAF6DRA-6)

La deuxième raison avancée par F6 est sa difficulté à gérer le temps pendant la séance. Sur un créneau de quatre heures, elle craignait de ne pas pouvoir mener les deux séances de formation avec toutes les activités qu'elle avait prévues. La durée des deux séances cumulées est de 3 heures et 52 minutes. *A posteriori*, il aurait donc été possible de mener ces deux séances sur un créneau de quatre heures.

F6 expose la troisième raison dans l'extrait ci-dessous :

[...] troisième raison je pense que c'est mon intérêt euh personnel pour cette entrée-là sur le *drama* puisque c'est quelque chose que j'ai un peu travaillé par ailleurs et euh du point de vue de la recherche en suivi de mémoire et dans mon activité de chercheuse et d'un point de vue de ma pratique euh personnelle sur mon activité de comédienne donc voilà c'est une question on va dire de d'intérêt et de convictions par rapport à une une entrée qui me semble particulièrement intéressante à travailler avec les avec les étudiants

et je pense que je me suis du coup laissée emporter <rires> par ma par ma passion pour le sujet (EAF6PRO-6)

Nous comprenons ici pourquoi la priorité a été donnée à l'objet de formation *drama* et pourquoi, des six séances proposées, la sienne est de loin la plus longue. Non seulement, des deux objets de formation, le *drama* est celui qu'elle maîtrise le mieux, mais F6 est certainement, parmi les six formateur·rice·s observé·e·s, celle qui a la plus grande connaissance de cet objet.

Comme nous l'avons indiqué, F6 intervient pour la première fois en formation initiale en DDLC pour le premier degré au moment de la captation vidéo. Néanmoins, elle est déjà intervenue à plusieurs reprises dans des formations continues d'enseignant·e·s sur cet objet. Elle intervient également dans les UE de recherche et dirige des mémoires de Master sur ce sujet. Des six formateur·rice·s observé·e·s, F6 est la seule à connaître l'intégralité des ressources fournies dans l'ingénierie didactique, ressources qu'elle est allée par ailleurs compléter par la lecture d'autres articles (voir EAF6DRA-4).

Dans le cadre de ses activités de recherche, F6 a également publié plusieurs articles autour de l'objet *drama*.

Donc il y avait ça euh euh une citation de Prisca Schmidt que je suis allée chercher dans mes articles et citations du CECRL + plutôt que d'aller dans chercher dans le CECRL directement je suis allée chercher dans mes articles le ce que je savais avoir (EAF6DRA-18)

Par ailleurs, F6 indique dans les entretiens avoir une activité de comédienne

[...] j'aimerais sur le tout début du Petit Chaperon rouge j'ai pris juste la version de Perrault traduite en anglais et traduite en espagnol faire expérimenter à ceux qui le souhaitent une théâtralisation de cette lecture-là leur donner des conseils euh à ce moment-là alors ++ sur cette question-là là je m'appuie plus sur mon expérience de comédienne que de que de formatrice en langues [...] (EAF6DRA-62)

Pour finir, dans l'enquête sur les pratiques déclarées des formateur·rices, à la question « Quels termes associez-vous à la didactique des langues-cultures ? », F6 est la seule à proposer le terme *enaction*, paradigme proposé par Francisco Varela (1994) et repris dans les travaux de Joëlle Aden (2017) et de Sandrine Eschenauer (2017) sur les pratiques théâtrales en classe de langue.

Nous avons essayé de montrer, à travers la focale du temps, dans quelle mesure la durée de la séance sur un objet était déterminée par la contrainte institutionnelle et générait des tensions chez le·la formateur·rice entre le temps dont il·elle dispose et le temps qu'il·elle souhaite consacrer à l'objet. La composante personnelle du·de la formateur·rice joue ainsi un rôle déterminant dans la priorisation donnée à tel ou tel objet de formation. L'ordre de présentation de l'objet est également corrélé à la durée plus ou moins longue consacrée à celui-ci. Le·La formateur·rice choisit de présenter d'abord l'objet qu'il·elle déclare maîtriser le mieux et y consacre *de facto* une durée plus longue. En ce qui concerne la priorisation du *drama* par rapport

à la prononciation, elle semble revêtir une dimension encore plus personnelle, plus affective.

[...] au-delà de ça en plus je fais du théâtre + de manière très personnelle + et donc je me suis emparée de ce que ma prof de théâtre nous fait faire quand on est en ateliers en ateliers de théâtre [...] (EAF4-18)

[...] ça me permet aussi de faire le lien entre mon travail de formatrice et mes activités de comédienne à côté et ça c'est quelque chose que je j'aime bien c'est rigolo de de réussir à faire du lien entre des parties de sa vie qui sont pas euh normalement dans le professionnel (EPF6DRA-54)

F1 semble être le seul formateur pour qui la priorisation du *drama* par rapport à la prononciation s'explique par des arguments uniquement pédagogiques et non par des écarts dans la maîtrise d'un objet de formation par rapport à un autre.

Nous proposons à présent d'analyser, à partir des résultats obtenus autour de cette première focale, comment le·la formateur·rice organise l'espace / les espaces pendant les séances de formation.

7.2 L'organisation spatiale des séances

7.2.1 L'organisation spatiale des séances de formation consacrées à la prononciation

Pour analyser l'organisation spatiale des séances de formation sur la prononciation et sur le *drama* en fonction du découpage de l'objet de formation, nous nous sommes appuyé sur les synopsis. Les captations vidéo nous ont permis de réaliser les différents plans de classe. Pour chaque organisation de l'espace, nous avons relevé dans les synopsis, pour chaque forme sociale de travail (FST), à la fois le nombre d'activités de formation et leurs durées. Nous croisons chaque organisation de l'espace de formation avec les FST mobilisées afin d'identifier si l'organisation de l'espace a un effet sur la médiatisation des savoirs. À noter que la somme des données en % atteint rarement les 100% dans la mesure où les synopsis contiennent des activités de niveau zéro comme les transitions, les intermèdes ou les inserts (voir 5.5.3.3.).

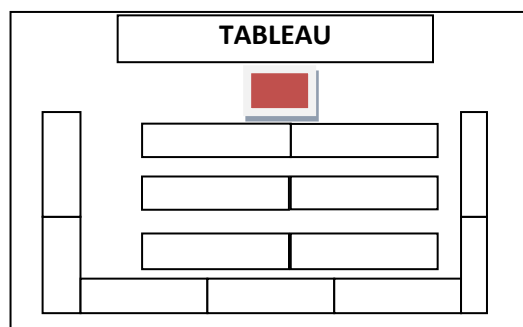


Figure 7-5 : Organisation de l'espace pour la SFPRO chez F1, F2 et F3

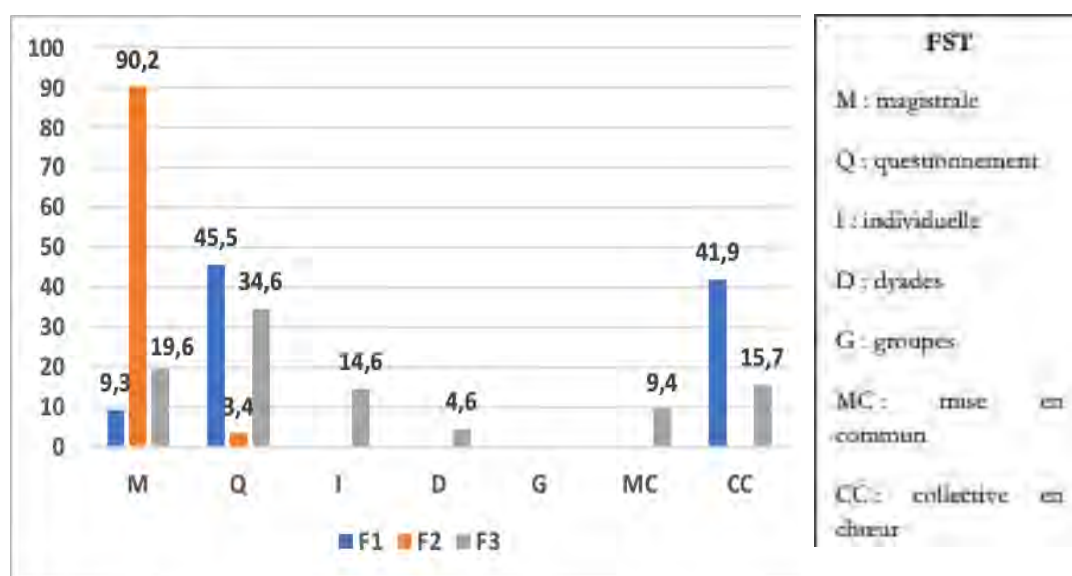


Figure 7-6 : Formes sociales de travail (FST) dans la séance sur la prononciation chez F1, F2 et F3 (en % de la durée de la séance)

F1, F2 et F3 privilégient pour cette séance sur la prononciation une disposition à la fois en U et en autobus. Le bureau (rectangle marron) est positionné devant le tableau face aux étudiant·e·s. Cette disposition est propice aux FST magistrale et questionnement, certes mobilisées par ces trois formateur·rice·s mais dans des proportions très différentes. En effet, la forme varie entre 9,3% de la durée de la séance chez F1 (soit 3'14"), 19,6% chez F3 (soit 24'08") et 90,2% chez F2 (soit 57'25"). Cette disposition de la salle n'empêche pas de proposer des activités de mise en pratique mobilisant d'autres FST. F1 fait notamment lever les formé·e·s peu de temps après le début de la séance pour leur faire apprendre sous la forme collective en chœur un virelangue en allemand. Il s'agit d'une FST qui n'était proposée ni par Schneuwly et Dolz (2009) au sujet des objets enseignés en classe de français dans le second degré, ni par Dolz et Gagnon (2018) dans les pratiques de formation à la production écrite. Or, c'est une FST récurrente dans plusieurs des séances sur la prononciation et le *drama*. Nous caractérisons cette FST ainsi à chaque fois qu'une activité est réalisée collectivement, d'une seule et même

voix. D'autres activités de mise en pratique sous cette forme sont également mobilisées par ce même formateur, représentant au total 41,9% de la durée de séance sur la prononciation (soit 14'33"). Même si le questionnement est la FST la plus mobilisée chez F3 (34,6%, soit 42'38"), elle propose également des activités de mise en pratique mobilisant les formes collective en chœur (15,7%, soit 19'22"), individuelle (14,6%, soit 17'59"), dyades (4,6%, soit 5'38"), et mise en commun (9,4%, soit 11'35").

F2, en revanche, ne fait ni lever ni pratiquer les formé·e·s. La FST très largement privilégiée par F2 pour réaliser la transposition des savoirs est la forme magistrale. Il mobilise également, dans une moindre mesure la FST questionnement (3,4%, soit 2'10"), à l'inverse de ses deux collègues, F1 et F3, qui privilégient la FST questionnement à la forme magistrale. Cette même organisation de l'espace couplée avec les deux FST magistrale et questionnement permet de proposer des apports notionnels sur l'objet tout en interagissant avec les étudiant·e·s. Elle offre également la possibilité de proposer des activités de mise en pratique mobilisant d'autres FST mais ce choix n'est retenu que par deux formateur·rice·s sur les trois.

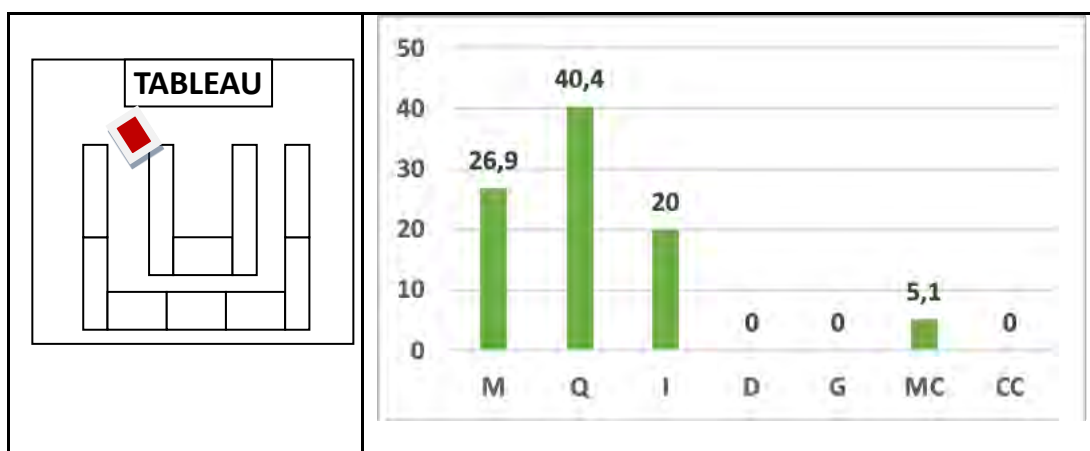


Figure 7-7 : Organisation de l'espace de formation et répartition des FST (en % de la durée de la séance) pour la SFPRO chez F4

L'organisation de l'espace pour la séance sur la prononciation chez F4 est légèrement différente de celle de ses collègues. Elle choisit une disposition en double U qui lui permet de circuler à l'intérieur du U central et donc d'être plus proche des formé·e·s. L'organisation est ici propice aux échanges entre formatrice et formé·e·s, donc à la FST questionnement qui représente 40,4% de la durée de la séance (soit 20'50"). Même si la forme magistrale occupe un peu plus d'un quart de la durée totale, F4 propose également des activités de mises en pratique mobilisant les formes individuelle (20%, soit 10'19") et mise en commun (5,11%, soit 2'38") représentant également un quart de la séance.

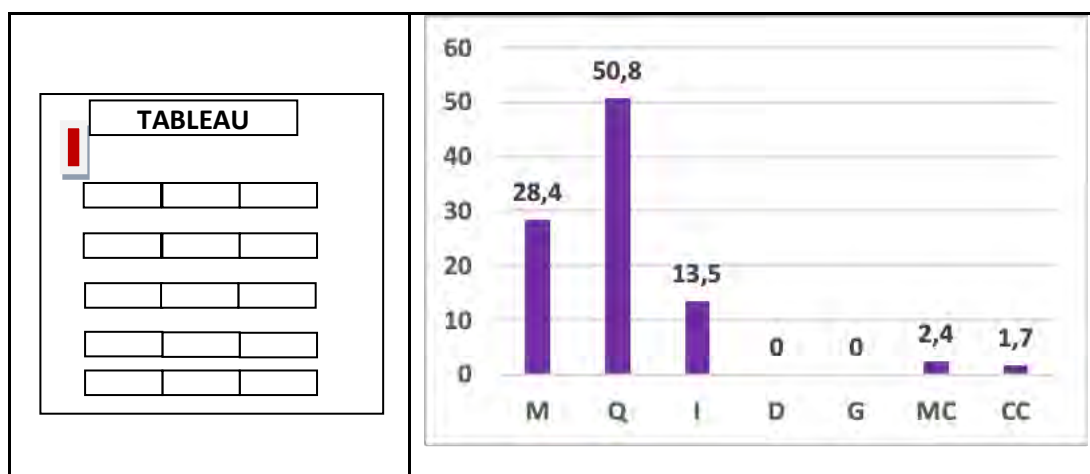
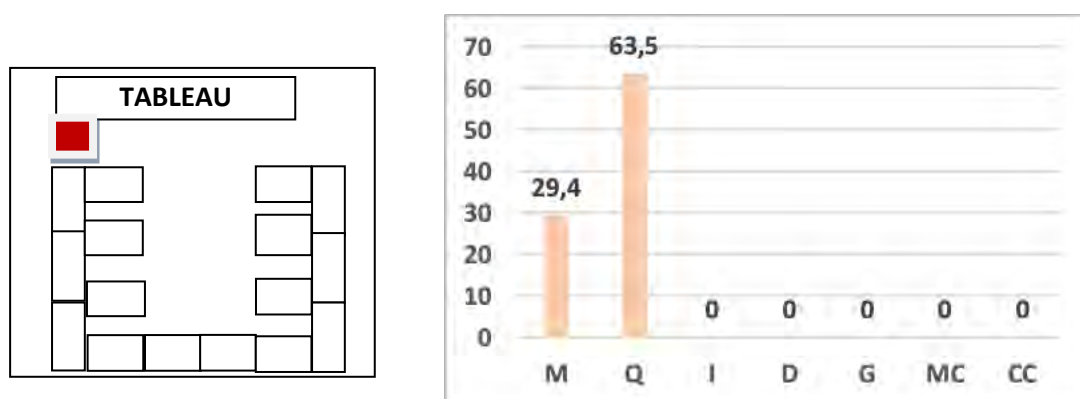


Figure 7-8 : Organisation de l'espace de formation et répartition des FST (en % de la durée de la séance) pour la SFPRO chez F5

F5 propose une disposition en autobus propice aux formes magistrales et questionnement. La forme questionnement représente la FST majoritaire avec une durée de 38'09" (soit 50,8%). La forme magistrale représente 28,4% de la séance (soit 21'22"). Cette disposition permet également à F5 de mettre en œuvre quelques activités de mise en pratique sous les FST individuelle (13,5%, soit 10'09"), collective en chœur (1,7%, soit 1'18") et mise en commun (2,4%, soit 1'48"). Les activités de mise en pratique sont donc proposées sans que les formé·e·s n'aient à quitter leur place assise, comme chez F2, F3 et F4.



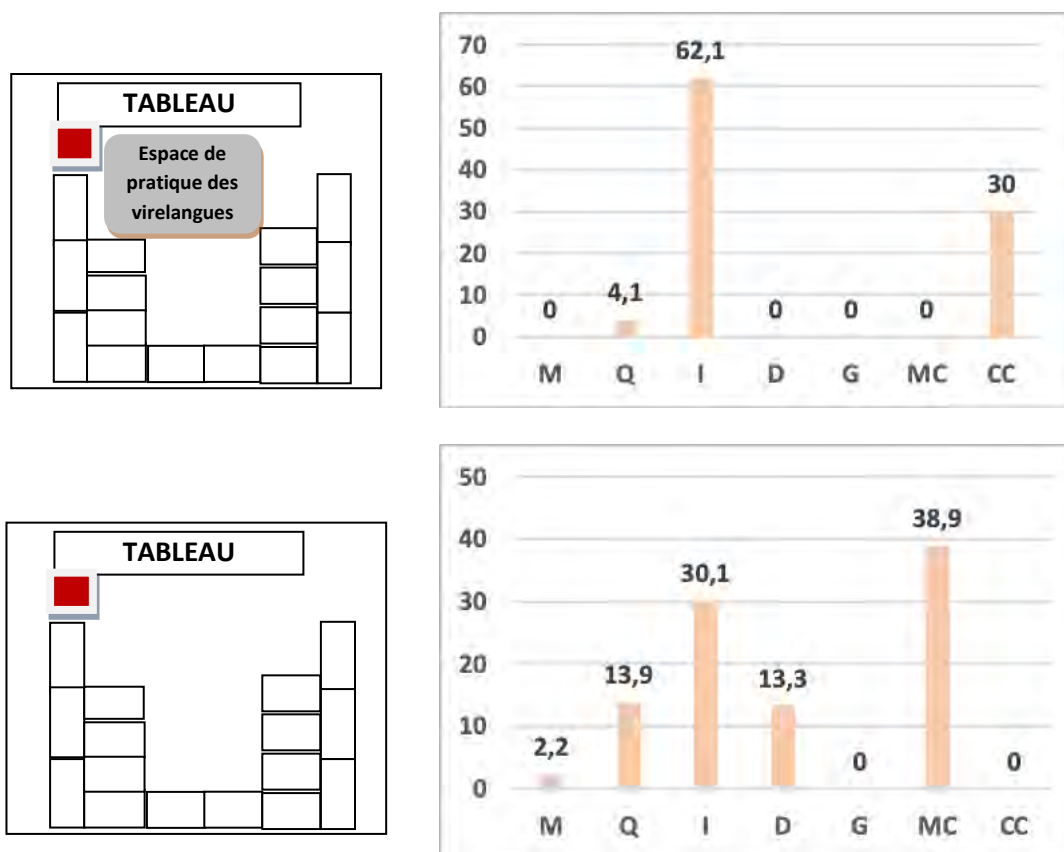


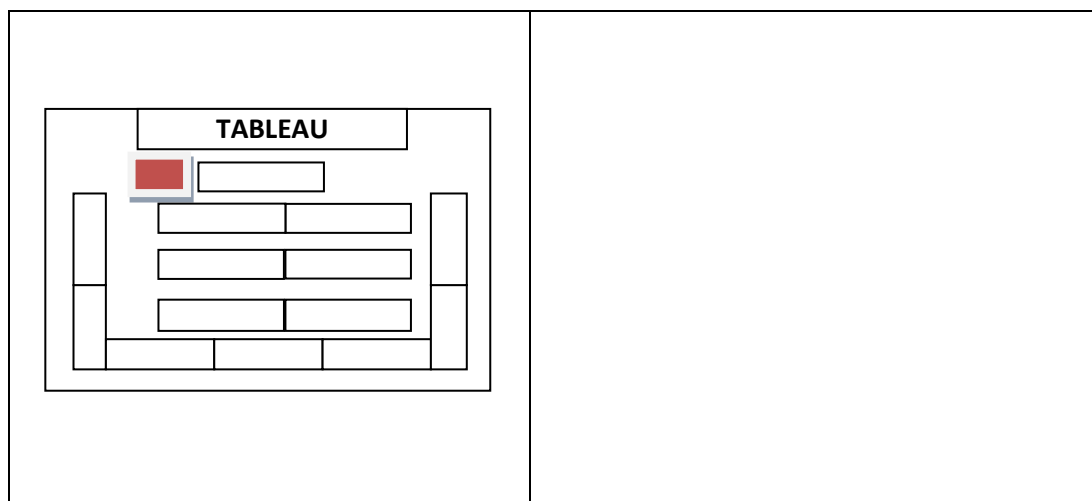
Figure 7-9 : Organisation des espaces de formation et répartition des FST (en % de la durée pour chaque organisation de l'espace) pour la SFPRO chez F6

F6 est la seule formatrice à proposer trois organisations de l'espace différentes pour la séance sur la prononciation. Dans une première partie de la séance, F6 propose différents apports notionnels autour de la caractérisation de la phonologie, des raisons de travailler la prononciation en classe de langues, des difficultés rencontrées par les enseignant·e·s et les apprenant·e·s dans l'enseignement et l'apprentissage de la prononciation et des différentes approches pour travailler la prononciation. L'organisation de l'espace est similaire à celle de F1, F2 et F3 à savoir une disposition en U et en autobus. 63,5% de la durée de cette première partie se déroule sous une forme de questionnement (soit 21'18") et 29,4% sous une forme magistrale (soit 9'52"). Les autres FST sont absentes. Dans la deuxième partie de la séance, F6 fait déplacer les tables au centre pour libérer un espace de pratique pour apprendre quatre virelangues : un en espagnol, un en anglais, un en allemand et un en italien. La FST magistrale disparaît et la forme de questionnement diminue considérablement. En revanche, deux autres FST, absentes dans la première partie, sont mobilisées ici pour apprendre et mémoriser les différents virelangues. La FST individuelle représente 62,1% de cette seconde partie (soit 15'42") et la forme collective en chœur 30% (soit 7'35"). Il est intéressant de noter que F6 importe ici des techniques issues du *drama* dans la

séance sur la prononciation. En effet, elle fait apprendre et mémoriser chaque virelangue avec une technique différente. Le premier est appris collectivement en chœur avant d'être répété à tour de rôle individuellement. Le second est répété individuellement en se lançant une balle. Le troisième doit être dit à tour de rôle de plus en plus vite et le dernier en faisant varier le volume sonore. F6 fait identifier le rôle de la gestuelle dans la compréhension et la mémorisation des virelangues sous une forme de questionnaire qui ne représente plus que 4,1% de cette deuxième partie de la séance (soit 1'02"), puis les formé·e·s retournent s'asseoir sans revenir à l'organisation spatiale de départ. Il·Elle·s prennent place aux tables disposées en U. F6 propose alors d'autres activités de mise en pratique, cette fois-ci autour de la discrimination de sons, de l'accent de mot et de l'intonation de phrase. Les FST individuelle (30,1%, soit 12'20"), magistrale (2,2%, soit 54") et questionnaire (13,9%, soit 5'43") sont à nouveau mobilisées dans cette troisième partie de la séance. D'autres FST apparaissent, telles que les dyades (13,3%, soit 5'28") et la mise en commun qui est la forme la plus mobilisée dans cette dernière partie de la séance sur la prononciation (38,9%, soit 15'57").

7.2.2 ***L'organisation spatiale des séances de formation consacrées au drama***

F1 propose une organisation de l'espace en trois phases :



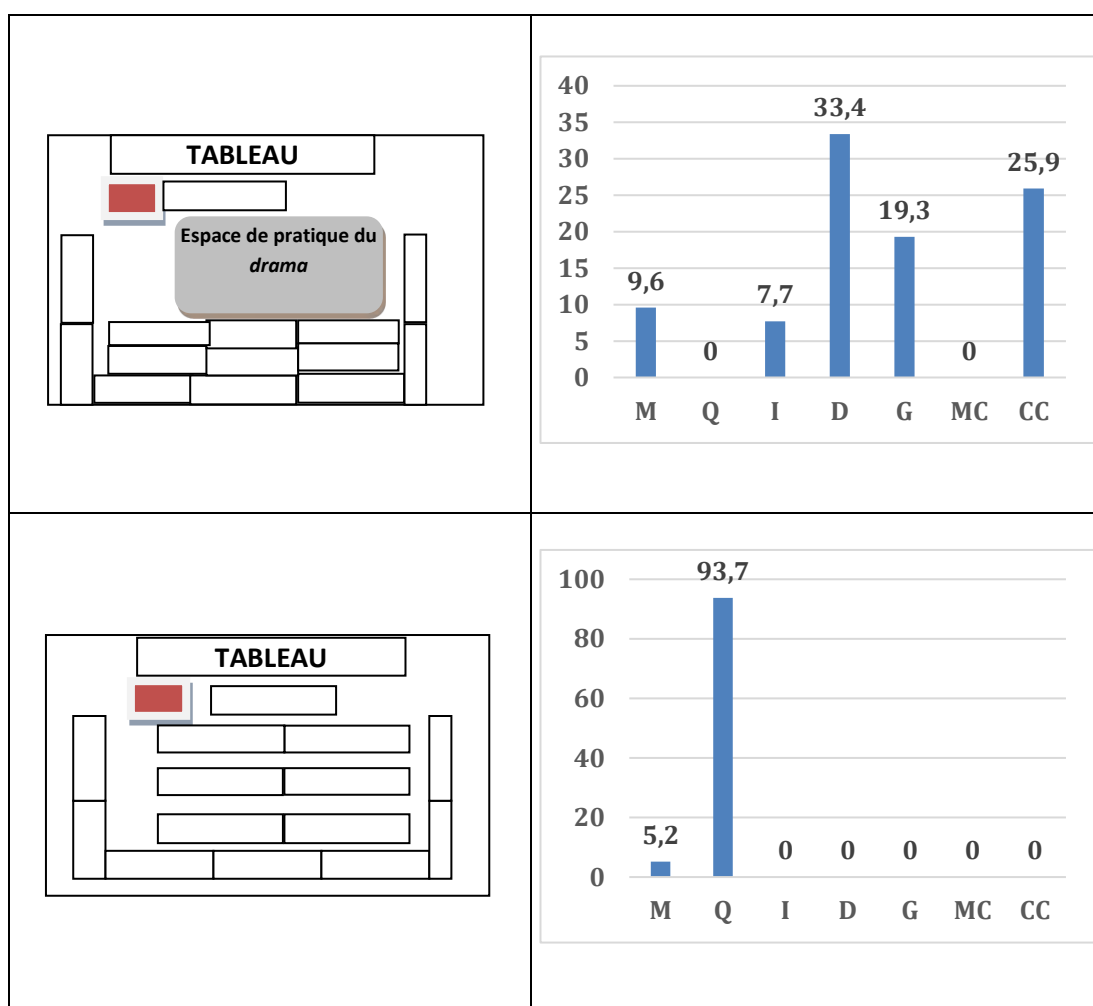


Figure 7-10 : Organisation des espaces de formation et répartition des FST (en % de la durée pour chaque organisation de l'espace) pour la SFDRA chez F1

La première partie de la séance est consacrée à accueillir les étudiant·e·s, à leur présenter le programme des différentes interventions et à expliciter les choix pédagogiques retenus pour la séance sur le *drama*, à savoir mettre les étudiant·e·s en situation de pratique du *drama* et analyser ces activités *a posteriori* plutôt que de présenter des contenus de formation que les étudiant·e·s pourront lire à l'issue de la séance. Dans cette première partie, aucune activité de formation autour de l'objet *drama* n'est mise en œuvre (activités de niveau 0). Les tables sont disposées en autobus sur la partie centrale et en U sur la partie extérieure, ce qui favorise la posture d'écoute chez les étudiant·e·s pendant ce temps de présentation.

Dans une seconde partie de la séance, F1 fait déplacer les tables disposées en autobus vers le fond de la salle pour libérer un espace pour la mise en pratique du *drama*. C'est à ce moment-là que les activités de formation débutent. Cinq FST différentes sont alors mobilisées. Les FST questionnement et mise en commun sont absentes. La forme magistrale représente 9,6% de la durée de cette seconde partie (soit 2'44") et est utilisée ici pour présenter les règles d'un jeu de *drama* ou pour proposer à la fin quelques prolongements possibles. Les FST individuelle,

dyades, groupes et collective en chœur correspondent à la mise en pratique des formé·e·s. La forme individuelle représente 7,7% (soit 2'12'') et correspond au jeu de l'alphabet. Le jeu du miroir et le jeu des prénoms se déroulent en dyades, ce qui est la FST la plus mobilisée dans cette partie avec 33,4% (soit 9'30''). L'activité la maison des émotions se déroule en groupes et représente 19,3% de cette seconde partie (soit 5'29''). La FST collective en chœur est mobilisée à l'occasion de la chasse au lion et représente 25,9% du (soit 7'22''). La dramatisation d'une histoire est une activité complexe qui nécessite d'associer le corps (gestes, déplacements, expressions du visage) et la langue jouée avec tout ce que cela implique (volume de la voix, intonations, débit, émotions). Le choix de cette FST ne met aucun·e formé·e en difficulté, dans la mesure où c'est le groupe, le collectif qui prend le dessus. Elle facilite l'engagement de chacun·e et leur donne la possibilité d'oser jouer un même personnage dans le collectif. Le sentiment d'insécurité physique et linguistique est ainsi diminué.

À l'issue de ces activités de mise en pratique, F1 fait déplacer les tables au fond de la salle pour retrouver l'organisation spatiale initiale. Cela lui permet d'organiser avec les formé·e·s un bilan suite aux activités de mise en pratique vécues. Deux FST sont alors mobilisées. La définition du *drama* et la présentation de ressources autour du *drama* se déroulent sous une forme magistrale (5,2%, soit 54''). La forme questionnement domine très largement ce bilan puisqu'elle représente 93,7% de cette troisième partie (soit 16'10'').

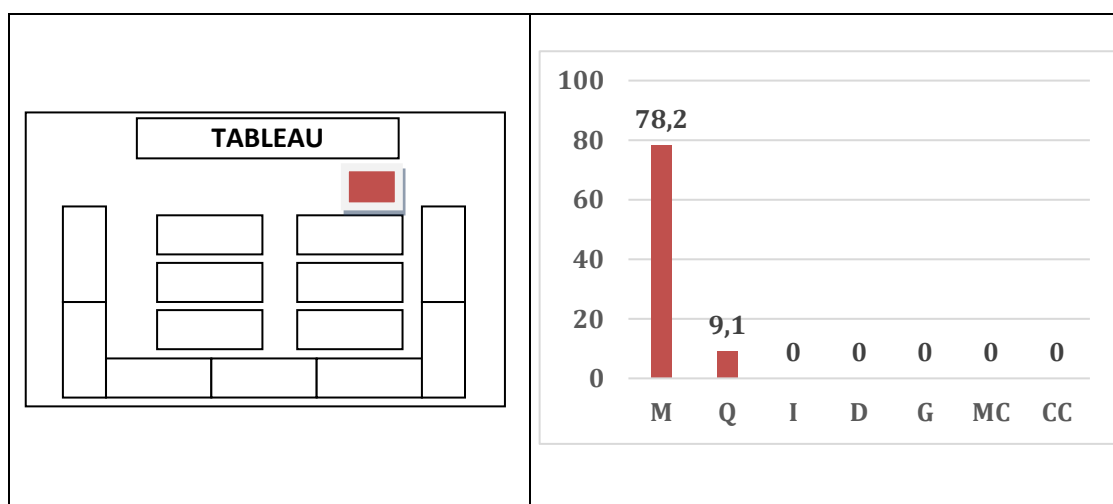


Figure 7-11 : Organisation de l'espace de formation et répartition des FST pour la SFDRA chez F2

L'organisation de l'espace chez F2 reste identique pendant toute la séance sur le *drama*, à savoir une disposition combinant des tables en autobus et une organisation en U (figure XX). Cette organisation de l'espace lui permet à la fois de présenter l'objet sous une forme presque exclusivement magistrale, représentant 78,2% de la

séance (soit 18'07"), tout en essayant de favoriser quelques interactions avec les étudiant·e·s (9,1%, soit 2'06").

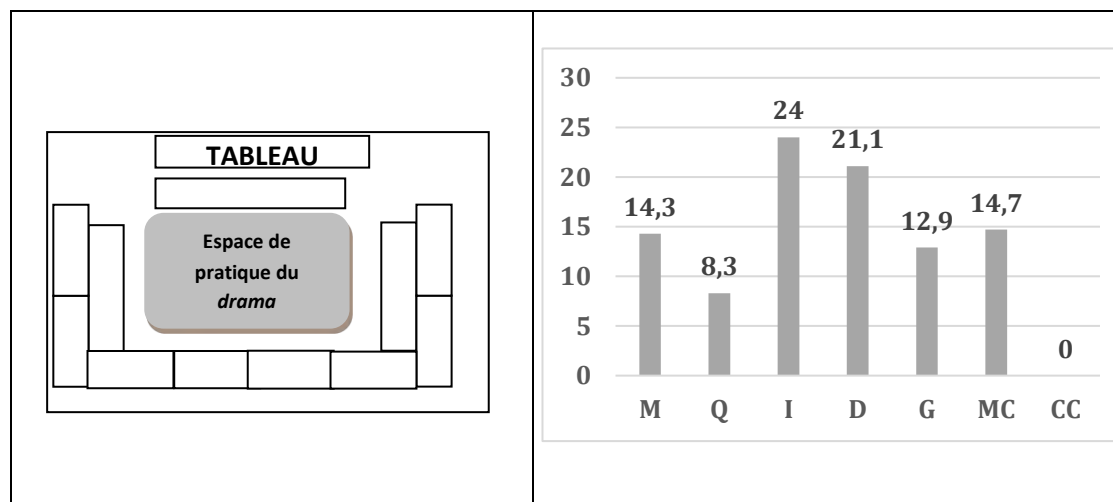


Figure 7-12 : Organisation de l'espace de formation et répartition des FST pour la SFDRA chez F3

F3 a organisé l'espace en amont de la séance de sorte à obtenir une disposition en U lui permettant de dégager un espace central de mise en pratique. Cette organisation de l'espace de formation lui permet de mener les deux parties de sa séance, à savoir un premier temps assez rapide (7'14") consacré à la caractérisation de l'objet *drama* en classe de langues et un temps beaucoup plus long (1h21'21") pour les activités de mise en pratique autour du *drama* dans l'espace central de la salle. Nous observons une répartition assez équilibrée de l'ensemble des FST : 8,3% (soit 7'22") pour la forme questionnement et 24% (soit 21'17") pour la forme individuelle. Seule la FST collective en chœur n'est pas mobilisée. Si cette FST permet de diminuer le sentiment d'insécurité chez les formé·e·s et les invite à davantage oser se lancer, comme nous l'avons plus haut avec F1, cela nécessite de la part du·de la formateur·rice d'accepter d'enrôler les formé·e·s, et donc de prendre la conduite de la théâtralisation de l'activité. La prise de risque est donc élevée pour le·la formateur·rice, surtout s'il·elle n'est pas habitué·e à ce type de pratiques dans la formation.

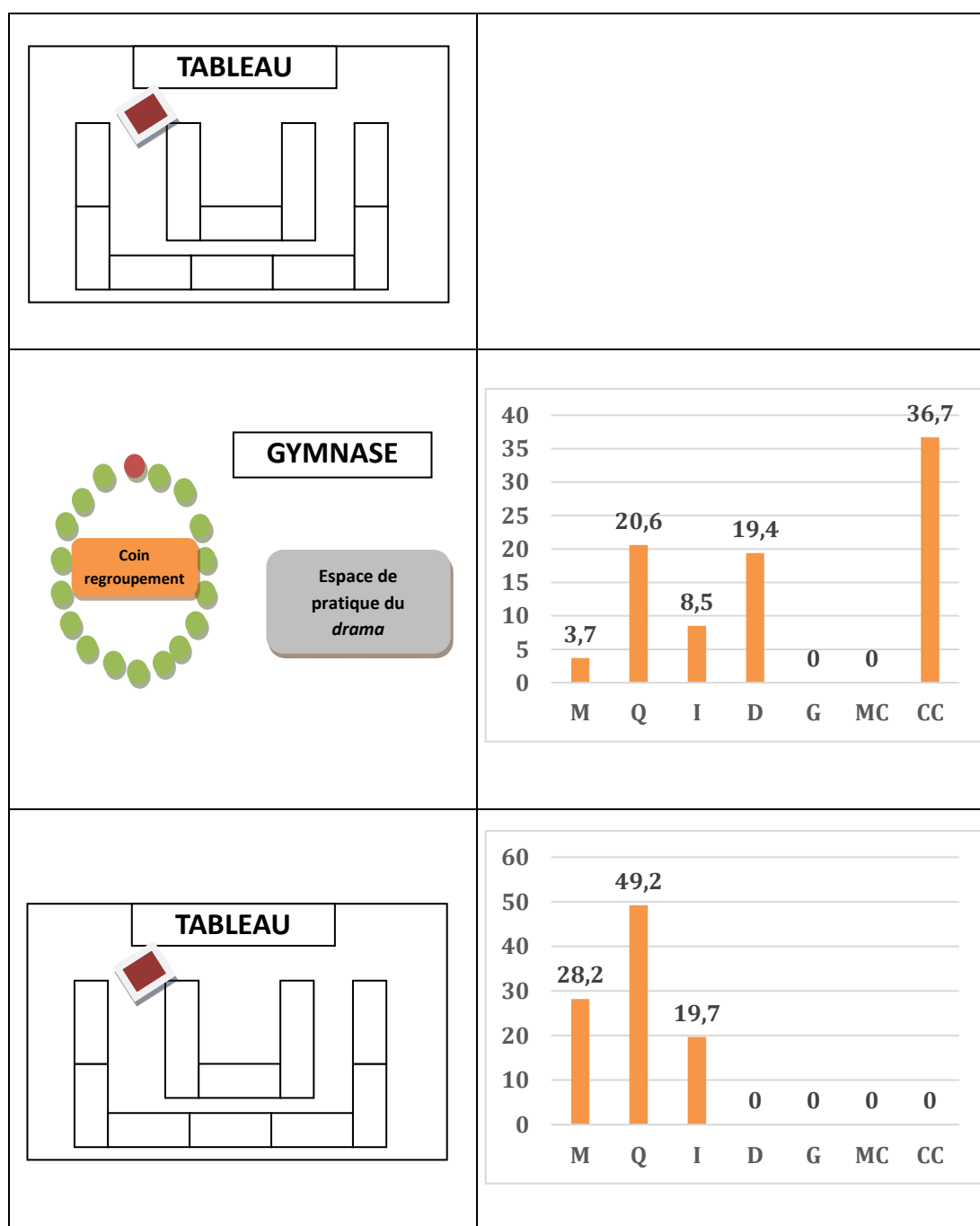


Figure 7-13 : Organisation des espaces de formation et répartition des FST (en % de la durée pour chaque organisation de l'espace) pour la SFDRA chez F4

F4, quant à elle, fait un choix encore différent de ses collègues. Le début de la séance se déroule en salle de cours. Comme chez F1, ce temps permet d'accueillir les étudiant·e·s, de resituer le positionnement de ce cours dans l'ensemble de la formation en didactique des langues-cultures et de leur présenter le programme de la demi-journée. F4 explicite les choix pédagogiques qu'elle a retenus, à savoir faire vivre aux formée·e·s, dans différentes langues, plusieurs activités de mise en pratique et analyser *a posteriori* ces activités. Les tables sont disposées en double U et favorisent les interactions à la fois entre les formé·e·s et F4 et entre les formé·e·s.

Dans cette première partie, aucune activité de formation n'est proposée (activités de niveau 0).

Le cœur de la séance de formation se déroule dans le gymnase, dans lequel deux espaces sont délimités : les étudiant·e·s ont emporté avec eux·elles leurs chaises de la salle de cours et constituent un coin regroupement en forme de cercle permettant à F4 de présenter et de faire vivre certaines activités de mise en pratique ; le second espace dans le gymnase est prévu pour des activités de mise en pratique du *drama* nécessitant plus d'espace et des déplacements collectifs. La FST magistrale ne représente ici que 3,7% de cette partie de la séance (soit 1'43") et n'est mobilisée que pour présenter le déroulement des activités. La forme questionnement (20,6%, soit 9'37") est mobilisée à la fois pour construire le déroulement de certaines activités de mise en pratique et pour faire un point sur le ressenti des formé·e·s *a posteriori*. Trois autres FST sont également mobilisées pour les activités de mise en pratique. Les FST individuelle (3'58", soit 8,5%), dyades (9'03" soit 19,4%) et collective en chœur qui représente à elle seule plus d'un tiers de la durée de cette deuxième partie (17'06" soit 36,7%). Il est également intéressant de noter que F4 importe une activité issue de l'ingénierie didactique sur la prononciation dans la séance sur le *drama* : les virelangues. F4 utilise l'espace de pratique du *drama* pour faire apprendre aux formé·e·s un virelangue en espagnol.

Dans la troisième partie de la séance, F4 et les étudiant·e·s retournent dans la salle de cours avec leurs chaises. Trois FST différentes sont alors convoquées : la forme individuelle représente 19,7% de cette troisième partie de la séance (soit 5'21") et est mobilisée pour visionner la dramatisation de l'album *We're going on a bear hunt* de Helen Oxenbury par Michael Rosen, les formes magistrale 7'41" (soit 28,2%) et questionnement 13'23" (soit 49,2%) permettent à F4 de mener un bilan du *drama* au service de l'enseignement des langues pour restituer les activités de mise en pratique, établir la logique de la progression autour du *drama* en langues, définir le *drama* et identifier le rôle du·de la PE⁶⁰ dans la mise en œuvre du *drama*.

⁶⁰ Professeur·e des Écoles

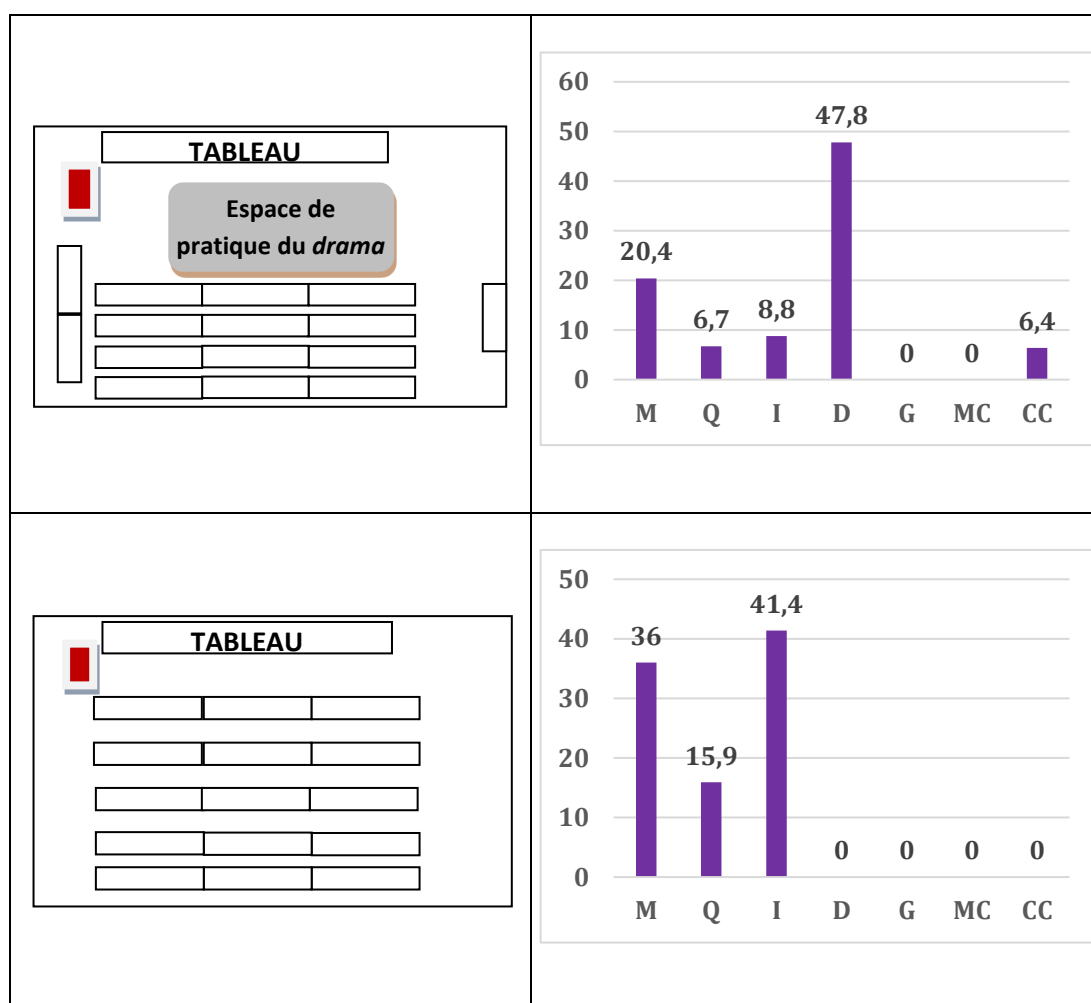


Figure 7-14 : Organisation des espaces de formation et répartition des FST (en % de la durée pour chaque organisation de l'espace) pour la SFDRA chez F5

F5 propose deux organisations différentes de l'espace pendant cette séance de formation.

Dans un premier temps, F5 fait déplacer les tables pour rassembler les étudiant·e·s au centre de la salle. Pour définir dans un premier temps le *drama* puis identifier à la fin de chaque activité de mise en pratique les apports et les variantes ou prolongements possibles, F5 mobilise principalement la FST magistrale (20,4% de cette première partie, soit 9'09") et dans une moindre mesure la FST questionnaire (6,7%, soit 3'01"). Les activités de mise en pratique sont mises en œuvre pour une majeure partie en dyades (47,8%, soit 21'24") et dans une moindre part sous une forme individuelle (8,8%, soit 3'57") et collective en chœur (6,4%, soit 2'52").

À la fin de cette première partie, F5 fait remettre les tables en autobus pour aborder l'association de la gestuelle et des langues. Dans cette seconde partie de la séance, la forme individuelle domine (41,4%, soit 4'59") et correspond au visionnage de la dramatisation de l'album *We're going on a bear hunt* par Michael Rosen. La forme magistrale représente 36% (soit 4'20") et est mobilisée pour présenter des exemples

d'albums de littérature de jeunesse et leurs exploitations possibles, la forme questionnement (15,9%, soit 1'55") permet à F5 de faire identifier le rôle de l'enseignant·e dans l'utilisation de l'album d'Helen Oxenbury et Michael Rosen en classe.

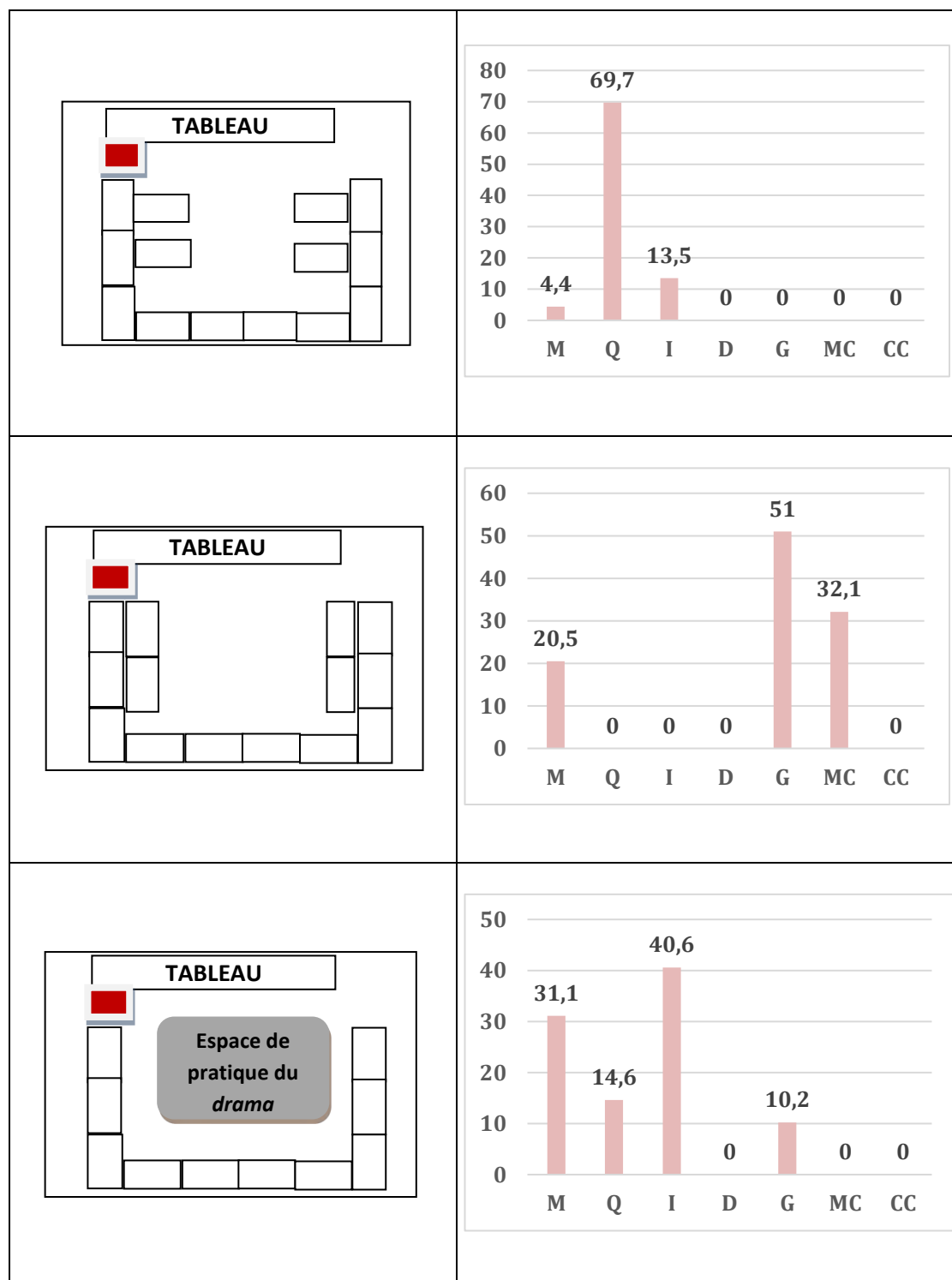


Figure 7-15 : Organisation des espaces de formation et répartition des FST (en % de la durée pour chaque organisation de l'espace) pour la SFDRA chez F6

F6 propose trois organisations de l'espace différentes pendant la séance sur le *drama*. Dans la première partie de la séance, les tables sont organisées dans une combinaison en U et en autobus. Cette disposition lui permet de définir et caractériser le *drama* en mobilisant pour une majeure partie la forme questionnement (69,7%, soit 17'45") et dans une moindre mesure la forme magistrale (4,4%, soit 1'07"). F6 fait ensuite réfléchir les étudiant·e·s aux objectifs d'une approche par le *drama* en classe de langue sous une forme individuelle (13,5%, soit 3'26").

Dans un second temps, F6 fait déplacer quelques tables pour organiser des îlots et favoriser, après ce premier temps de réflexion individuelle, le travail de groupe. C'est d'ailleurs la forme dominante, puisqu'elle représente ici 51% de cette seconde partie (soit 17'45"). Elle propose ensuite une mise en commun des différents travaux de groupe (32,1%, soit 14'55") avant de proposer une synthèse et quelques apports sous une forme magistrale (20,5%, soit 9'32") sur les origines du *drama* et sa place dans les programmes de langues vivantes.

Dans la dernière partie de la séance, F6 fait à nouveau déplacer les tables, cette fois-ci pour libérer un espace de pratique du *drama* au centre de la salle. La forme individuelle domine avec une représentation de 40,6% (soit 24'41") de cette troisième partie et est utilisée à la fois pour les activités de mise en pratique et le visionnage de deux vidéos. La FST groupes représente quant à elle 10,2% (soit 6'13"). La forme magistrale (31,1%, soit 18'57") est utilisée pour des apports de connaissances et des conseils méthodologiques. La forme questionnement (14,6%, soit 8'53") est mobilisée pour faire réagir les formée·e·s suite au visionnage de deux vidéos et pour identifier chez les élèves les difficultés liées à l'introduction du *drama* et les remédiations possibles.

À l'issue de cette présentation, nous pouvons constater une grande diversité dans les organisations de l'espace retenues par les six formateur·rice·s à partir d'une même ingénierie didactique. Cette diversité nous éclaire également sur les choix différents des formateur·rice·s dans la présentation de l'objet de formation, son découpage hiérarchisé et sa médiation à travers des formes sociales de travail différentes. Nous avons identifié deux facteurs pour expliquer cette hétérogénéité dans les pratiques : la composante institutionnelle liée notamment aux contraintes de temps mais aussi d'espaces, et la composante personnelle liée au phénomène de sédimentation des pratiques (Schneuwly et al., 2005).

En effet, F1 et F4 sont tou·te·s les deux issu·e·s du premier degré. Les professeur·e·s des écoles ne travaillent en général qu'avec une seule classe et sont amené·e·s en fonction de l'emploi du temps à se déplacer régulièrement (au gymnase, à la médiathèque, en salle informatique, ...).

Dans la salle de classe, les enseignant·e·s du premier degré sont habitué·e·s à organiser l'espace différemment en fonction des activités proposées et des formes

sociales de travail convoquées (travail en ateliers, recherche en groupes, travail en binômes, ...). Nous retrouvons chez ces deux formateur·rice·s une organisation de l'espace de la salle de cours qui varie en fonction des besoins de la formation, voire un changement de lieu pendant la séance chez F4 pour se rendre dans le gymnase avant de revenir ensuite dans la salle de cours. Les durées des déplacements du groupe d'étudiant·e·s avec leurs chaises de la salle de cours au gymnase puis du gymnase à la salle de cours n'ont pas pu être mesurées. Néanmoins, au regard du temps contraint de la formation ressenti par la majorité des formateur·rice·s, nous pouvons considérer que F4 accorde une grande importance à ce changement d'espace et constitue un choix assumé et non subi de la part de la formatrice. Si nous nous intéressons à la carrière professionnelle de F4 avant d'être en poste à l'INSPÉ, nous découvrons qu'elle en a effectué la quasi-totalité à l'école maternelle. Or, l'organisation des espaces de formation proposée par F4 dans le gymnase est bien caractéristique de l'école maternelle, avec l'espace de pratique prévu pour le *drama* comme en salle de motricité et le « coin regroupement » présent dans les salles de classe à l'école maternelle. F4 précise également dans l'entretien pré-séance qu'elle a repris des activités d'un ouvrage en éducation physique et sportive à destination de l'école maternelle auquel elle a elle-même participé.

F2 enseigne actuellement en temps partagé entre le lycée et l'INSPÉ et F3 est issue du second degré et est affectée à temps complet à l'INSPÉ. Les enseignant·e·s du second degré peuvent être amené·e·s à changer de salle d'un cours à l'autre et ont souvent un nouveau public d'élèves toutes les 50-55 minutes. Il est donc moins aisé de modifier l'espace de la salle de cours ou d'amener les élèves dans un autre espace pendant le cours. Ceci peut expliquer la stabilité de l'organisation de l'espace pendant la séance. La médiatisation des savoirs retenue par F2 sous une forme majoritairement magistrale ne justifie pas de modification de l'organisation spatiale. En revanche, F3 a anticipé l'organisation de l'espace de sorte à pouvoir proposer à la fois quelques apports, des activités de mise en pratique et des temps de mise en commun en mobilisant six FST différentes réparties de façon assez équilibrée. F5 enseigne comme F2 en temps partagé entre le lycée et l'INSPÉ et propose néanmoins deux organisations de l'espace différentes : la première permet de faire pratiquer les étudiant·e·s avec des activités autour de la place du corps, de la voix, du regard et du toucher mais pas de la L2, à l'exception d'une activité autour des nombres en espagnol. Le cœur de l'objet de formation que constitue l'association de la gestuelle et des langues se déroule alors dans une disposition plus « traditionnelle », plus magistrale, comme on pourrait plus facilement le voir au lycée.

F6 est universitaire, enseignante-chercheuse, et membre d'une compagnie de théâtre. Sa proximité avec l'objet de formation *drama* relève à la fois de la sphère

professionnelle et personnelle. Cela permet d'expliquer à la fois la durée la plus longue de la séance de formation (2h12'), mais aussi sa volonté de consacrer un temps important à la construction théorique de l'objet de formation (définir et caractériser le *drama*). Pour cela, elle utilise une disposition favorisant les interactions entre elle et les étudiant·e·s. La disposition en îlots lui permet de poursuivre la réflexion en favorisant les interactions entre pairs. Ce travail de groupe aboutit à une mise en commun et une catégorisation des productions pour dégager les grands objectifs du *drama*. Enfin, en créant un espace dédié à la pratique, F6 peut mettre ses compétences en matière de pratique théâtrale au profit de la formation des futur·e·s professeur·e·s des écoles. En revanche, elle priorise les activités de mise en pratique individuelle, contrairement à ses collègues. Un élément d'explication pourrait être son expérience personnelle au sein d'une troupe de théâtre où le travail est davantage mené au niveau du jeu du comédien, de la performance individuelle, que du groupe. La situation est inversée chez les deux collègues issus du premier degré (F1 et F4) et chez F5 pour lesquelles la forme individuelle représente une des FST les plus faiblement représentées. F5 priorise nettement le travail en dyades alors que F4 privilégie la forme collective en chœur. F1 se situe à mi-chemin entre F4 et F5 en priorisant à la fois les activités en dyades et sous la forme collective en chœur. La FST collective en chœur permet de prendre en compte le groupe comme entité à part entière et est souvent mobilisée à l'école élémentaire et davantage encore à l'école maternelle.

Nous avons pu ici mettre en évidence l'hétérogénéité qui existe dans les pratiques des formateur·rice·s en matière d'organisation des espaces de formation et de médiation des savoirs. Nous avons également pu montrer que l'analyse croisée de ces deux données met en exergue des traces des pratiques professionnelles et / ou personnelles passées. L'exemple de F4 nous montre en effet comment, en formation initiale de futur·e·s professeur·e·s des écoles, elle peut recréer une organisation de l'espace correspondant au coin regroupement de la salle de classe de maternelle et un espace correspondant à la salle de motricité, deux organisations spatiales de sa pratique professionnelle passée.

Pour aller plus loin dans notre analyse, nous souhaitons porter notre regard à présent sur les démarches mises en œuvre par les formateur·rice·s pendant la SF sur la prononciation et celle sur le *drama*.

7.3 Les démarches retenues et le découpage effectif de l'objet de formation

Nous nous sommes appuyé ici sur les synopsis des six séances de formation sur le *drama* et des six séances sur la prononciation. Le découpage hiérarchisé de l'objet

en unités englobantes et en résumés narrativisés nous permet de comparer les choix opérés par chaque formateur·rice.

Selon Sales Cordeiro et Ronveaux (2009), la définition des niveaux hiérarchiques dépend de deux facteurs :

- l'objet d'enseignement : dans notre cas objet de formation ;
- le point de vue et le style de l'enseignant·e : dans notre cas le point de vue et le style du·de la formateur·rice.

7.3.1 Quelles démarches pour former à la prononciation ?

Nous avons réalisé un tableau synoptique des synopsis qui présente le découpage hiérarchisé de l'objet avec l'étiquetage des unités englobantes (niveaux n.n.) chez les six formateur·rice·s. Chaque étiquetage de niveau n.n. identique chez plusieurs formateur·rice·s a été marqué d'une même couleur pour faciliter la comparaison dans les démarches mises en œuvre.

Nous signalons avant tout la confusion qu'il peut y avoir dans les six séances entre le terme phonologie et celui de prononciation. Deux explications à ce constat peuvent être avancées. Les programmes de l'école primaire en langues vivantes ne parlent pas de prononciation mais bien de phonologie. Cette dernière inclut l'étude des phonèmes, des accents et des rythmes, l'intonation et le lien phonie/graphie. La seconde explication est que ce terme présent dans les programmes a également été repris pour l'intitulé de l'ingénierie didactique remise aux six collègues formateur·rice·s. Même si les trois extraits d'articles scientifiques présents dans l'ingénierie parlent bien de prononciation et non de phonologie, l'intitulé a pu induire les collègues en erreur.

7.3.1.1. Entre un nécessaire démarrage par des savoirs théoriques et la mise en œuvre : deux démarches différentes

De manière générale, les six SF débutent toutes par des apports théoriques sur l'objet *prononciation* avant de proposer des exemples d'activités pour la classe. Il semble donc que la prononciation soit un objet qui nécessite un passage par une connaissance des notions en jeu avant qu'elles soient contextualisées en classe de langue vivante à l'école primaire. Nous pourrions ainsi caractériser ces six démarches de déductives, c'est-à-dire « exposer ce qui doit être appris en commençant par un énoncé d'ordre général pour finir par des exercices d'application, donc par des cas particuliers » (Raynal et Rieunier, 2014, p. 169). Or, si nous observons plus précisément les choix opérés à l'intérieur de cette démarche,

nous relevons néanmoins des différences notables entre ces six formateur·rice·s, ce qui nous amène à affiner la caractérisation de leurs démarches respectives.

Les SF chez F2 et F5 sont en effet caractéristiques de la démarche déductive. Après avoir abordé différents aspects théoriques autour de l'objet prononciation, des exemples d'activités pour la classe sont soit présentés soit mis en pratique par les formé·e·s.

F3 et F6 proposent une séance en trois volets : un premier consacré à des aspects théoriques sur l'objet, un second autour de la présentation d'exemples d'activités et un dernier lors duquel les deux formatrices reviennent sur l'articulation théorie-mise en œuvre en classe. Chez F3, il s'agit de rattacher les exemples d'activités proposées aux types d'approches de l'enseignement de la prononciation en classe de langues proposée par Celce-Murcia (1996) (approches intuitive-imitative, intégrative et linguistique-analytique) et présentées dans l'ingénierie dans l'extrait de Voise (2019) (voir chapitre 3, 3.4.1.). Chez F6, il s'agit de revenir sur les difficultés rencontrées par les étudiant·e·s, difficultés que les élèves lors de ces activités peuvent également rencontrer (par exemple identifier la case correspondant à la syllabe accentuée, et les remédiations possibles (par exemple le découpage de la tâche en deux temps : identifier le nombre de syllabes et repérer la syllabe accentuée). Nous pouvons donc qualifier ces deux démarches d'un double mouvement déductivo-inductif puis inductivo-déductif.

F1 et F4 proposent tou·te·s les deux une séance avec un découpage identique : un démarrage par la place de la phonologie dans les programmes de l'école primaire en langues, l'apprentissage ou l'écoute d'un virelangue permettant ensuite de différencier la phonétique de la phonologie. F4 poursuit sur les difficultés que peuvent rencontrer les élèves et l'enseignant·e dans l'enseignement et l'apprentissage de la prononciation en classe de langues et sur les remédiations possibles. F1 et F4 proposent ensuite plusieurs exemples d'activités avant de faire une synthèse de ce qu'il faut retenir de cette SF. Cette démarche semble donc, comme chez F3 et F6, s'inscrire dans ce double mouvement de type déductivo-inductif puis inductivo-déductif.

Le découpage des connaissances théoriques et institutionnelles sur l'objet est différent selon les formateur·rice·s. Les deux formateur·rice·s issu·e·s du premier degré sont les seul·e·s à aborder la place de la prononciation dans les programmes de langues. Nous avons déjà relevé dans l'enquête (voir chapitre 6) que les formateur·rice·s avec une expérience antérieure à l'école primaire insistent davantage sur les connaissances institutionnelles que leurs collègues issu·e·s du second degré ou enseignant·e·s chercheur·e·s qui se focalisent sur les savoirs de la recherche et portent un regard plus critique sur les prescriptions institutionnelles. C'est d'ailleurs le cas de F6 qui aborde les différentes approches pour enseigner la prononciation en appui sur les travaux produits par la conférence de consensus du

CNESCO sur l'enseignement et l'apprentissage des langues à l'école. Elle présente les trois approches pour enseigner la prononciation de Celce-Murcia (1996), montre leur place dans les programmes. Elle propose une quatrième approche de l'enseignement de la prononciation qui est une approche comparative qui s'appuie sur la comparaison de prononciation dans différentes langues. F6 porte un regard critique sur les prescriptions et ressources institutionnelles et souligne l'absence de travail autour de la comparaison des langues dans le guide *Oser les langues à l'école primaire*.

Chez F1, la dimension théorique est réduite à la caractérisation de la phonologie alors que les autres collègues abordent entre deux et trois autres aspects théoriques différents : les raisons de travailler la prononciation en classe de langues, les difficultés dans l'enseignement et l'apprentissage de la prononciation et les différentes approches pour enseigner la prononciation. Inversement, chez les formateur·rice·s mobilisant peu d'aspects théoriques de l'objet (F1, F3 et F4), la priorité est donnée aux exemples d'activités à mettre en œuvre en classe. Nous proposons de nous arrêter sur un exemple d'activité en particulier : le virelangue

7.3.1.2. Focus sur un exemple d'activité de prononciation : le virelangue

Les virelangues sont des phrases avec des sons qui sont difficiles à prononcer, à associer ou à faire se succéder. La prononciation de virelangues est un exercice particulièrement complet, dans la mesure où il permet à la fois de travailler les aspects segmentaux (les phonèmes) et les aspects suprasegmentaux de la prononciation (la prosodie, l'accentuation, les rythmes).

Chez F1, F3, F4 et F6, le virelangue constitue une sorte de préalable à toutes les activités parce que regroupant les axes segmentaux et suprasegmentaux que recouvre le travail autour de la prononciation. F6 explique, lors de l'entretien, avoir positionné les virelangues en premier car c'est, selon elle, l'activité à privilégier en classe. Elle précise aux étudiant·e·s pendant la séance :

[...] la première que je voulais essayer avec vous parce que ça me semble la plus complète qui permet de travailler à la fois sur la question des phonèmes à la fois sur l'intonation à la fois sur l'accentuation tout en mettant un peu la langue en contexte c'est ↑ est-ce que vous avez déjà une petite idée↑ si vous avez déjà observé des des séances de langue peut-être que vous l'avez déjà vu + un petit exercice qu'on fait pour travailler + la prononciation même en français (SFPROF6-234)

F6 fait deviner le nom de ce type d'activités. Un peu plus loin, elle ajoute :

les chaussettes de l'archiduchesse voilà c'est ça et donc travailler les virelangues effectivement dans la langue étrangère c'est un excellent moyen de mettre la langue en contexte et en même temps de pouvoir repérer des allitérations des assonances de

travailler la prononciation la capacité articulatoire et puis c'est très : c'est très ludique à faire avec les élèves [...] (SFPROF6-240)

F2 propose également des virelangues mais après avoir travaillé autour de la discrimination des sons. Il ne fait pas pratiquer les formé·e·s. Il leur distribue un document avec quelques exemples de virelangues en expliquant en quoi ils contribuent à l'apprentissage de la prononciation et comment les mobiliser en classe de langues.

F5 est le seul formateur à ne pas en proposer alors que dans l'entretien précédant la séance, il annonce avoir prévu au moins une activité sur les virelangues. Un peu plus loin dans l'entretien, F5 estime que, pour lui, les étudiant·e·s n'ont pas un niveau de prononciation suffisamment satisfaisant et qu'il est donc préférable d'utiliser des enregistrements de natifs :

alors sur les virelangues j'ai rajouté j'ai rajouté non j'ai mis des j'ai mis quelques liens pour que les étudiants puissent avoir des euh : ben des exemples de virelangues parce que autant en français euh autant en français je trouve enfin je pense qu'ils ont suffisamment de connaissances de la langue pour pouvoir euh dire les virelangues sans se tromper autant dans une langue étrangère euh il me semble primordial que euh : le virelangue soit prononcé comme il faut euh : c'est aussi valable pour toutes les activités de phonologie dans la mesure où euh : il me semble que le bagage linguistique de nos élèves ne leur permet pas d'être assez modélisant (EAF5-20)

L'entretien post-séance nous apporte un autre élément d'explication. Comme ses collègues, F5 considère le virelangue comme une activité dense, très complète et craignant que cette activité ne prenne trop de temps, il a finalement renoncé à la proposer :

ouais dans les activités proposées notamment en phonologie euh : je n'ai pas fait l'activité de virelangues que j'avais prévue parce qu'alors ça nous amenait euh beaucoup trop loin euh : même si je n'exclus pas de leur proposer plus tard parce qu'il y a des choses vraiment intéressantes à faire sur les virelangues [...] (EPF5-36)

Il explique par ailleurs que le virelangue est une activité qu'il met en œuvre avec des élèves de seconde lors de leur journée d'intégration. Nous identifions donc deux craintes qui ont conduit F5 à ne pas proposer de virelangues pendant sa séance : le manque de temps et un modèle de prononciation pas suffisamment satisfaisant chez les étudiant·e·s.

Il est intéressant de noter que F1, F3, F4 et F6 adoptent une position différente voire contradictoire avec celle de F5. F1 est formateur hispaniste, il n'a jamais appris l'allemand et propose pourtant de faire apprendre aux étudiant·e·s un virelangue dans cette langue. F3, F4 et F6 proposent également un virelangue dans des langues dans lesquelles elles ne sont pas expertes, en l'occurrence l'espagnol pour F3 et F4 et l'allemand et l'italien pour F6.

Si nous observons les exemples d'activité autour de la prononciation proposés en formation, nous pouvons remarquer des choix très différents dans la progression retenue.

7.3.1.3. Une progression différente voire opposée dans les activités proposées

Nous cherchons ici à comprendre et analyser les choix opérés par les formateur·rice·s dans l'ordre de présentation des activités de prononciation à mettre en œuvre en classe. Nous avons identifié chaque unité de niveau n.n identique dans les synopsis d'une même couleur.

	F1	F2	F3	F4	F5	F6
1.1	La place de la prononciation dans les programmes de langues à l'école primaire	Caractérisation de la phonologie	Caractérisation de la phonologie	La place de la prononciation dans les programmes de langues à l'école primaire	Les raisons de travailler la prononciation à l'école primaire	Caractérisation de la phonologie
1.2.	Le virelangue comme outil au service de l'apprentissage de la prononciation	Les difficultés dans l'enseignement et l'apprentissage de la prononciation	Le virelangue comme outil au service de l'apprentissage de la prononciation	Le virelangue comme outil au service de l'apprentissage de la prononciation	Caractérisation de la phonologie	Les raisons de travailler la prononciation à l'école primaire
1.3.	Caractérisation de la phonologie	Les différentes approches pour travailler la prononciation en classe de langues	Dénombrement de syllabes dans un mot	Caractérisation de la phonologie	Les différentes approches pour travailler la prononciation en classe de langues	Les difficultés dans l'enseignement et l'apprentissage

						de la prononciation
1.4.	L'intonation de phrase	Discrimination des sons	L'accent de mot	Les difficultés dans l'enseignement et l'apprentissage de la prononciation	Discrimination des sons	Les différentes approches pour travailler la prononciation en classe de langues et leur place dans les programmes
1.5.	Dénombrement de syllabes dans un mot	Le virelangue comme outil au service de l'apprentissage de la prononciation	Discrimination des sons	L'intonation de phrase	Dénombrement de syllabes dans un mot	Le virelangue comme outil au service de l'apprentissage de la prononciation
1.6.	L'accent de mot	L'accent de mot	Les comptines, chansons et poèmes comme outils au service de l'apprentissage	Dénombrement de syllabes dans un mot	L'accent de mot	Discrimination des sons

			de la prononciation			
1.4. (suite)		Discrimination des sons (suite)				
1.7.	Discrimination des sons		L'intonation de phrase	L'accent de mot	L'accent de phrase	L'accent de mot
1.8	Bilan de la prononciation au service de l'enseignement des langues		L'accent de phrase	Discrimination des sons		L'intonation de phrase
1.9.			Les différentes approches pour travailler la prononciation en classe de langues	Bilan de la prononciation au service de l'enseignement des langues		Bilan de la prononciation au service de l'enseignement des langues

Tableau 7-3 : Synthèse des six synopsis des séances sur la prononciation

F1 et F4 proposent une progression identique qui part des aspects suprasegmentaux (l'intonation de phrase) pour aller vers les aspects segmentaux (la discrimination de sons en passant par le dénombrement de syllabes dans un mot et l'accentuation de mots). F6 effectue exactement la démarche inverse. Elle part de la discrimination de sons pour aller vers l'intonation de phrase en passant par l'accent de mot. Chez F2, F5 et F6, le phonème constitue un point de départ alors que Voise (2019), dans l'extrait de son article présent dans l'ingénierie préconise au contraire de travailler d'abord la musique de la langue anglaise, le rythme avant l'enseignement des sons. F3 emprunte une troisième voie en démarrant, après les virelangues, par le dénombrement de syllabes et l'accent de mot avant d'aborder la discrimination de sons, les chants et les comptines, l'intonation de phrase et de terminer par l'accent de phrase. Cette dernière activité est également présente chez F5. Il s'agit en effet d'une particularité de la langue anglaise mais qui, du fait de sa complexité, ne saurait être enseignée telle quelle à l'école primaire (voir 8.2.). Elle s'adresse donc aux étudiant·e·s et confirme le sentiment, chez ces deux formateur·rice·s, que les formé·e·s n'ont pas un niveau suffisant en anglais pour pouvoir proposer un modèle linguistique oral à l'école primaire.

7.3.2 Quelles démarches pour former au drama ?

À la lecture du tableau 7.4., nous pouvons formuler trois constats :

- les six formateur·rice·s proposent dans leur séance deux entrées principales : une entrée plutôt théorique autour de la définition, de la caractérisation de l'objet *drama*, et une entrée plus pratique autour de la présentation de dispositifs et/ou de la mise en pratique d'activités de *drama* à destination des élèves de l'école primaire.
- la démarche retenue et l'importance accordée aux connaissances théoriques et à la mise en pratique varient en fonction des formateur·rice·s, même si trois tendances semblent se dégager.
- la progression retenue dans les exemples d'activités de *drama* est différente en fonction des formateur·rice·s.

F2, F3, F5 et F6 débutent tou·te·s les quatre la séance par une entrée théorique autour de la définition et / ou de la caractérisation du *drama*. Tou·te·s les quatre partent des représentations des étudiant·e·s avant de proposer des apports de manière magistrale.

F2 propose ensuite de présenter des exemples d'activités en classe.

F3 et F5 proposent tou·te·s les deux, dans un second temps de soumettre les étudiant·e·s à des activités de mise en pratique sans proposer de bilan global sur ces activités vécues.

Chez F2, F3 et F5, la démarche de formation peut être qualifiée de déductive. F6 adopte une démarche plus complexe. Elle demande, dans un premier temps, aux étudiant·e·s d'exprimer ce que le *drama* représente pour eux·elles. À partir de deux citations de Joëlle Aden (en réalité de Prisca Schmidt), les étudiant·e·s doivent ensuite caractériser l'objet *drama*. Dans une troisième activité, F6 fait réfléchir les étudiant·e·s individuellement puis en groupes aux apports du *drama* en classe de langues avant d'organiser une mise en commun et de proposer des apports sous une forme plus magistrale. À l'issue de ce premier temps consacré à la co-construction théorique de l'objet de formation, elle propose quelques exemples de présentation d'activités et de mise en pratique du *drama* avant de terminer par une réflexion sur les difficultés liées au *drama* à la fois chez les élèves et l'enseignant·e. Dans la première partie de la séance, les étudiant·e·s élaborent ensemble le savoir sur l'objet et en déduisent certaines caractéristiques. La démarche peut être qualifiée ici d'inductivo-déductive. Dans la seconde partie de la séance, en appui sur le cadre conceptuel qui a été élaboré, F6 propose des exemples d'activités et de mise en pratique d'activités de *drama*. Le mouvement correspond à une démarche de type déductivo-inductif. Enfin, le dernier volet de la séance est consacré à l'identification des difficultés liées au *drama* en appui sur les activités observées et vécues par les étudiant·e·s. Nous pouvons donc qualifier ce troisième mouvement d'inductivo-déductif.

De leur côté, F1 et F4 proposent, à l'inverse de leurs quatre autres collègues, de partir d'activités de mise en pratique avant de proposer un retour sur ces situations avec des apports théoriques. La démarche mise en œuvre ici correspond à un mouvement de type inductivo-déductif.

Il est intéressant de noter qu'à partir d'une même ingénierie didactique, les démarches retenues puissent être aussi variées. La démarche proposée par F6 est certes la plus complexe mais il nous semble qu'elle place davantage les formé·e·s dans une posture réflexive par rapport à l'objet de formation en partant de leurs représentations. Chez F1 et F4, la démarche est moins complexe dans la mesure où elle place les formé·e·s dans une posture de futur·e praticien·ne réflexif·ve (Schön, 1994). Les activités de mise en pratique sont vécues puis analysées pour en déduire des savoirs sur l'objet. La démarche proposée par F2, F3 et F5 vise à transmettre des savoirs sur l'objet et à proposer des exemples d'activité pour la classe. En revanche, nous ne pouvons pas savoir si une démarche parmi les trois est plus efficace qu'une autre.

	F1	F2	F3	F4	F5	F6
1.1	Entrée dans le <i>drama</i> par le corps	Définition du <i>drama</i> en classe de langues	Caractérisation du <i>drama</i> en classe de langues	Entrée dans le <i>drama</i> par le corps	Définition du <i>drama</i> en classe de langues	Caractérisation du <i>drama</i> en classe de langues
1.2.	Entrée dans le <i>drama</i> en langues	Le paradoxe du sous-emploi du <i>drama</i> en classe de langues	Entrée dans le <i>drama</i> avec la voix et le regard	Entrée dans le <i>drama</i> avec la voix	Entrée dans le <i>drama</i> avec la voix et le regard	Les apports du <i>drama</i> en classe de langues
1.3.	Association de la gestuelle et des langues	Les apports du <i>drama</i> en classe de langues	Entrée dans le <i>drama</i> en langues	Entrée dans le <i>drama</i> en langues	Entrée dans le <i>drama</i> par corps	Des origines du <i>drama</i> à sa place dans les programmes de l'école primaire aujourd'hui
1.4.	Bilan du <i>drama</i> au service de	Association de la gestuelle et des langues	Entrée dans le <i>drama</i> par le corps	Association de la gestuelle et des langues	Entrée dans le <i>drama</i> en langues	Entrée dans le <i>drama</i> par le corps

	l'enseignement des langues					
1.5.		Entrée dans le <i>drama</i> par le corps	Association de la gestuelle et des langues	Bilan du <i>drama</i> au service de l'enseignement des langues	Entrée dans le <i>drama</i> avec la voix	Association de la gestuelle et des langues
1.6.					Entrée dans le <i>drama</i> par le toucher	Les difficultés liées à l'introduction du <i>drama</i> en classe de langues
1.7.					Association de la gestuelle et des langues	

Tableau 7-4 : Synthèse des six synopsis des séances sur le drama

Intéressons-nous à présent aux exemples d'activités de *drama* qui sont soit présentées par le·la formateur·rice, soit mises en œuvre avec les étudiant·e·s. En analysant de plus près la progression retenue, nous pouvons alors observer que là aussi, les choix opérés sont différents voire, dans certains cas, opposés.

7.3.2.1. Une progression différente voire opposée dans les exemples d'activités de drama

À partir des synopsis des SF sur le *drama*, nous avons pu relever six unités englobantes différentes (niveau n.n) correspondant à des types d'activités de *drama* : l'entrée par le corps, l'entrée avec la voix, l'entrée avec la voix et le regard, l'entrée par le toucher, l'entrée en langues et l'association de la gestuelle des langues. Dans les exemples d'activités de *drama* présentées (voir tableau 7.4.), F2 fait le choix de partir d'une des formes les plus abouties du *drama* (la dramatisation d'un album) pour aller vers des formes plus élémentaires d'entrée dans le *drama* sans même utiliser la L2 (le mime).

F1, F4 et F6 font le choix inverse et entrent dans le *drama* par le corps. F3 et F5 font encore un autre choix et débutent par des activités autour de la voix et du regard. F3 poursuit avec l'entrée en langues avant de proposer des activités autour du corps, contrairement à F1, F4, F5 et F6 qui positionnent l'entrée par le corps avant l'entrée en langues. F5 est le seul à proposer une activité en lien avec le toucher et privilégie une entrée plus kinesthésique que linguistique.

	F1	F2	F3	F4	F5	F6
Entrée par le corps	1	1	1	3	1	1
Entrée avec la voix	0	0	0	2	1	0
Entrée avec la voix et le regard	0	0	2	0	1	0
Entrée par le toucher	0	0	0	0	1	0
Entrée en langues	2	0	1	2	1	0
Association de la gestuelle et des langues	3	2	3	2	1	5

Tableau 7-5 : Nombre d'activités de drama par unité englobante (niveau n.n)

En effet, si nous nous intéressons au nombre d'activités de *drama* dans les différentes unités englobantes correspondant aux types d'activités de *drama* retenus

par les formateur·rice·s (Tableau 7.5.), nous observons que F5 propose deux activités en L2 sur les six au total : une activité de mise en pratique en espagnol autour des nombres et une vidéo autour de la dramatisation d'un album en anglais. En comparaison, F1, F2, F3, et F6 consacrent la grande partie des activités de *drama* à l'entrée en langues et à l'association de la gestuelle et des langues.

F4, quant à elle, est la seule à insister autant sur l'entrée dans le *drama* par le corps en proposant trois activités de mise en pratique différentes (sur sept au total) pendant que les cinq autres formateur·rice·s n'en proposent qu'une seule. *A contrario*, F6 fait un choix différent en se focalisant sur les activités associant la gestuelle et les langues en proposant dans cette unité englobante cinq activités sur les six au total.

7.4 ANALYSE DES SÉANCES AU NIVEAU MACRO (TEMPS, ESPACES ET DEMARCHES DE FORMATION) : SYNTHÈSE DU CHAPITRE 7

Nous avons pu montrer dans ce chapitre que dans un module de formation de quatre heures, le temps consacré à chaque objet était plus ou moins long et que les écarts de durées entre les formateur·rice·s et entre les objets pouvaient être très importants. Le temps est vécu comme une contrainte institutionnelle très forte qui peut conduire le·la formateur·rice à une certaine insatisfaction voire porter atteinte à son sentiment d'efficacité personnelle. Il n'en reste pas moins que ces écarts sont également des révélateurs de la composante personnelle. F2, F3 et F5, formateur·rice·s anglicistes exerçant ou ayant exercé dans le second degré, privilégient la séance sur la prononciation du fait de la proximité de l'objet avec leur discipline et de leur moindre aisance par rapport au *drama*. Ils·Elles commencent par la prononciation et y consacrent une durée plus importante que pour le *drama* allant jusqu'à un rapport de 1,3 à 2,7.

A contrario, F1, F4 et F6 privilégient le *drama* par rapport à la prononciation. L'objet est présenté en premier et le temps consacré y est plus important, avec un rapport allant de 1,3 à 1,6. Pour F1, les raisons de cette priorisation sont plutôt d'ordre pédagogique, alors que pour F4 et F6, plusieurs raisons expliquent la priorisation du *drama* par rapport à la prononciation. La première est leur rapport de proximité personnelle avec l'objet, puisqu'elles pratiquent toutes les deux le théâtre dans la sphère privée. Par ailleurs, le rapport à cet objet est également d'ordre professionnel. F4 a déjà eu l'occasion de mettre en œuvre des activités de *drama* avec ses élèves lorsqu'elle enseignait en école maternelle. Du côté de F6, la dramatisation d'albums constitue un de ses objets de recherche.

L'organisation de l'espace ou des espaces varie également en fonction du·de la formateur·rice et de l'objet.

La prononciation est plutôt propice à une organisation stable en autobus ou en U. Seule F6 propose de libérer un espace de pratique pour les virelangues. Les autres activités de formation ne nécessitent pas d'aménagement particulier. Dans cette organisation en U ou en autobus, les FST magistrale et questionnement dominent mais dans une proportion différente en fonction des formateur·rice·s. Le fait que F6 propose plusieurs organisations de l'espace différentes dans la séance a pour effet une diversification plus importante des FST même si cela ne constitue pas une condition nécessaire. F3 conserve en effet la même organisation en U et en autobus et mobilise également six FST différentes pendant sa séance.

Le *drama* est un objet qui conduit en revanche à plusieurs organisations de l'espace chez quatre formateur·rice·s sur les six et, dans l'ensemble, à une plus grande diversification des FST. Les organisations de l'espace consacrées aux apports de connaissances théoriques sur l'objet, à la présentation d'activités pour la classe et aux bilans correspondent à une disposition en U et/ou en autobus. Les formes magistrale et questionnement sont alors les FST dominantes mais la répartition de ces deux formes varie en fonction des formateur·rice·s. La mise en place d'un espace de pratique du *drama* conduit à une diversification des FST au détriment des formes magistrale et questionnement. Là aussi, la répartition de ces FST varie selon les formateur·rice·s. L'organisation en îlots n'est présente que chez F6 et est retenue pour favoriser le travail de réflexion en petits groupes. Les FST en groupe et la mise en commun sont alors les deux formes dominantes de cette organisation. F4 est la seule à proposer le déplacement d'un autre espace que la salle de cours au gymnase dans lequel deux autres organisations de l'espace sont proposées : un espace de regroupement en cercle et une espace de pratique du *drama*. L'espace de regroupement est prévu pour la passation de consignes pour les activités, les bilans mais aussi la conduite de certaines activités de mise en pratique. La médiation de l'objet dans ces deux espaces est alors différente de celle de la salle de cours. La part de la forme magistrale est divisée par 7,6 et celle de la forme questionnement par 2,4 au bénéfice des FST collective en chœur et dyades.

Dans la dernière partie de ce chapitre, nous avons pu mettre en évidence que, parmi les six formateur·rice·s observée·e·s, deux démarches de formation semblent se dégager pour la prononciation et trois pour le *drama*.

En ce qui concerne la prononciation :

- une démarche déductive qui mobilise d'abord les apports théoriques sur l'objet avant de proposer une illustration soit par des mises en pratique d'activités autour de la prononciation, soit par une présentation d'exemples d'activités ;

- une démarche déductivo-inductive puis inductivo-déductive avec des apports théoriques et des activités de mise en pratique ou présentation d'activités pour illustrer ces apports et un retour réflexif sur la séance.

En ce qui concerne le *drama* :

- une démarche déductive ;
- une démarche inductivo-déductive avec une entrée par des activités de mise en pratique du *drama* avec les étudiant·e·s permettant de construire ensuite les savoirs théoriques sur cet objet ;
- une démarche qui s'inscrit dans un triple mouvement, tout d'abord inductivo-déductif, puis déductivo-inductif et enfin à nouveau inductivo-déductif.

Ainsi, si nous avons pu analyser également ces écarts en termes d'organisation du temps, de l'espace et des démarches mises en œuvre en nous appuyant sur les composantes institutionnelle, sociale et personnelle, il semble qu'une sous-composante de la composante personnelle entre en jeu dans cette analyse : la composante identitaire.

Pochard (2008) dans le *Livre vert sur l'évolution du métier d'enseignant*, montre notamment comment les enseignant·e·s sont marqué·e·s par une identité professionnelle forte héritée de l'histoire et pesant sur les pratiques des enseignant·e·s. Selon Pochard, la primauté donnée à la discipline et le cours magistral sont au centre de l'identité professionnelle des enseignant·e·s du second degré. Les enseignant·e·s du premier degré sont eux·elles caractérisé·e·s par un tiraillement entre une polyvalence historique revendiquée et le besoin d'avoir recours à des intervenant·e·s extérieur·e·s spécialistes d'une discipline d'une part, et une focalisation de l'attention portée davantage à l'élève et aux apprentissages qu'à une discipline en particulier d'autre part. L'analyse de nos résultats relatifs aux six formateur·rice·s confirme la présence de cette composante identitaire. Le rapport à la discipline semble en effet bien plus marqué chez les trois formateur·rice·s anglicistes exerçant ou ayant exercé dans le second degré. La priorisation de la prononciation, qui est un objet disciplinaire, en termes de durée et son positionnement devant la séance sur le *drama* sont un premier indicateur. Les entretiens révèlent également une plus grande aisance avec le premier objet qu'avec le second. Inversement, F1 et F4, respectivement hispaniste et germaniste issu·e·s du premier degré accordent une place plus importante au *drama*, objet plus transversal, qu'à la prononciation et n'hésitent pas soit à aménager l'espace de la salle de cours, soit à se rendre dans un autre espace comme le font habituellement les enseignant·e·s à l'école primaire. Par ailleurs, l'aménagement du gymnase avec d'un côté un espace en cercle et de l'autre un espace de pratique rappelle le « coin regroupement » et la salle de motricité à l'école maternelle et représente un autre signe de la composante identitaire de F4.

Les modifications dans l'organisation de l'espace impliquent une diversification des FST mais cela n'est pas une condition nécessaire. La prépondérance de la forme magistrale chez F2 dans les deux séances semble confirmer le poids de cette composante identitaire. En revanche, F3 et F5 priorisent d'autres FST et en proposent au moins autant que F1, F4 et F6. Une première hypothèse pourrait être que F3 et F5 ont toutes les deux exercé dans le premier degré (8 ans pour F3 et 3 ans pour F5) contrairement à F2. La seconde serait l'ancienneté plus importante de F2 qui pourrait être un signe de la sédimentation des pratiques d'enseignement et de formation, et donc une priorisation de la forme magistrale. F2 enseigne en effet depuis 31 ans dans le second degré, alors que F3 n'a qu'une ancienneté de 11 ans et F5 de 22 ans. F6 constitue un cas particulier dans la mesure où elle est la seule enseignante-chercheuse et n'a enseigné ni dans le premier, ni dans le second degré. Elle a en revanche enseigné 4 ans à l'université avant d'intervenir à l'INSPÉ. Nous aurions pu nous attendre à une prépondérance de la forme magistrale chez F6. Or, cela n'est pas non plus le cas.

Si nous nous intéressons aux démarches mises en œuvre, les formateur·rice·s exerçant ou ayant exercé dans le second degré privilégient des démarches déductives en exposant d'abord ce qui doit être appris avant de présenter des exemples d'activités pour la classe. Nous pouvons supposer que ces démarches sont fréquemment mobilisées dans la discipline Langue Vivante dans le second degré. Nous remarquons *a contrario* que les formateur·rice·s issu·e·s du premier degré privilégient, quant à eux·elles, des démarches plutôt inductives que nous retrouvons dans différentes disciplines de l'école primaire : étude de la langue en français, démarche d'investigation en sciences, résolution de problèmes en mathématiques, etc. dont sont probablement empreint·e·s ces deux formateur·rice·s. F6 est enseignante-chercheuse et privilégie pour sa part des démarches plus complexes dans un mouvement de va-et-vient entre savoirs théoriques et savoirs pratiques. Ses démarches sont révélatrices d'une volonté d'articuler, en tant qu'enseignante-chercheuse, les savoirs issus de la recherche et les activités de mise en pratique.

L'ensemble de ces éléments semblent donc confirmer une influence réelle de la composante identitaire dans les pratiques des formateur·rice·s.

Nous avons proposé ici une analyse au niveau macro autour de trois focales : le temps consacré par les six formateur·rice·s à chaque objet de formation et l'ordre de leur présentation, les choix en termes d'organisation de l'espace avec les effets de cette organisation sur la médiatisation de l'objet, et les démarches mises en œuvre pour former à la prononciation et au *drama*. Pour prolonger notre analyse et comprendre comment chacun des deux objets de formation est déployé dans les SF, nous souhaitons à présent porter notre regard sur deux autres niveaux de granularité, les niveaux méso et micro. Le chapitre 8 est entièrement consacré à

l'analyse des séances sur la prononciation et le chapitre 9 aux séances sur le *drama*
à partir de deux focales : les savoirs et les gestes du·de la formateur·rice.

8 CHAPITRE 8. LES SAVOIRS DE LA FORMATION ET LES GESTES DU·DE LA FORMATEUR·RICE DANS LES SÉANCES SUR LA PRONONCIATION

Abstrait :

Nous proposons dans ce chapitre une analyse didactique à la fois du découpage des contenus d'enseignement de la prononciation comme objet de formation (niveau méso) et de la manière dont ces savoirs sont transmis par les formateur·rice·s par la mobilisation de différents gestes professionnels (niveau micro). La première partie est consacrée à la présentation et à l'analyse des quatre catégories (savoirs sur les prescriptions, la discipline, les apprenant·e·s et l'enseignant·e) et des dix sous-catégories de savoirs que nous avons identifiées. La seconde partie du chapitre s'intéresse à l'analyse des gestes des formateur·rice·s. Sur les cinq grands gestes que nous avons relevés (planifier, cadrer-conceptualiser, outiller, mobiliser la pratique et l'expérience, accompagner et réguler), nous proposons de nous focaliser sur trois d'entre eux (planifier, cadrer-conceptualiser et mobiliser la pratique et l'expérience). Cette analyse plus approfondie nous permet d'identifier les différentes formes que chacun de ces trois gestes peut prendre.

Mots clés : prononciation, savoirs, activités de formation, gestes du·de la formateur·rice, postures

Dans ce chapitre, nous nous intéressons à la séance de formation sur la prononciation que nous analysons à deux niveaux différents :

- au niveau méso, nous nous intéressons aux savoirs mobilisés en analysant les activités de formation mises en œuvre. Nous nous appuyons pour cela sur les synopsis et complétons notre analyse à l'aide des entretiens ;
- au niveau micro, nous analysons les gestes professionnels du·de la formateur·rice. Nous nous appuyons sur les différentes données collectées (captations vidéo transcrites et transformées en synopsis, documents de préparation des formateur·rice·s, entretiens pré- et post-séances, questionnaires) que nous croisons pour comprendre les choix faits par chaque formateur·rice pour l'objet de formation *prononciation*. Il s'agit ici à la fois de décrire, comprendre et comparer les pratiques des formateur·rice·s entre eux·elles autour d'un même objet.

Dans ce chapitre, nous cherchons à répondre aux questions de recherche suivantes :

- Quels savoirs sont proposés dans les séances de formation à la prononciation ?
- Quelles sont les caractéristiques et l'importance de ces différents savoirs ?
- Quels gestes professionnels les formateur·rice·s mobilisent-ils·elles dans les séances de formation à la prononciation ?
- Quelle part (en durée) de la séance est consacrée à chaque geste ?
- À quel(s) moment(s) de la séance chaque geste intervient-il ?
- Quelles réalisations différentes de ces gestes observe-t-on ?
- Quelles similitudes et quelles différences peut-on observer chez les six formateur·rice·s dans les savoirs proposés et les gestes mobilisés ?

8.1 Les savoirs de la formation à l'enseignement de la prononciation

Nous avons identifié, dans les douze synopsis (6 séances sur la prononciation + 6 séances sur le *drama*), 14 savoirs différents répartis en quatre grandes catégories de savoirs dans les six synopsis. Ces grandes catégories correspondent aux différents pôles du triangle didactique (le savoir, les élèves, l'enseignant·e) :

- les savoirs sur les prescriptions institutionnelles regroupent les références aux programmes d'enseignement, au CECRL et à l'approche actionnelle d'une part, et la présentation de ressources institutionnelles en lien avec l'objet d'autre part ;
- les savoirs sur la discipline se déclinent en quatre sous-catégories : la présentation de références scientifiques, la lecture d'articles ou d'extraits d'articles scientifiques, la définition-caractérisation de l'objet et la contextualisation (historique) de l'objet ;
- les savoirs sur les apprenant·e·s constituent la troisième catégorie et regroupent trois sous-catégories : les difficultés rencontrées par les élèves, les effets des usages de l'objet sur les élèves (apports et limites) et les processus d'apprentissage ;
- les savoirs sur l'enseignant·e correspondent à la dernière catégorie et regroupent les quatre gestes de l'enseignant·e identifiés par Schneuwly (2009) (mise en place de dispositifs, appel à la mémoire didactique, régulation-évaluation, institutionnalisation), la mise en pratique dans la séance de formation, le retour sur la mise en pratique en séance de formation, la présentation de dispositifs et l'analyse de dispositifs.

La figure 8.1 ci-dessous représente la part de chaque grande catégorie de savoirs dans les six SF sur la prononciation. Le diagramme met en lumière une prédominance des savoirs sur l'enseignant·e et une présence très faible des savoirs sur les prescriptions.

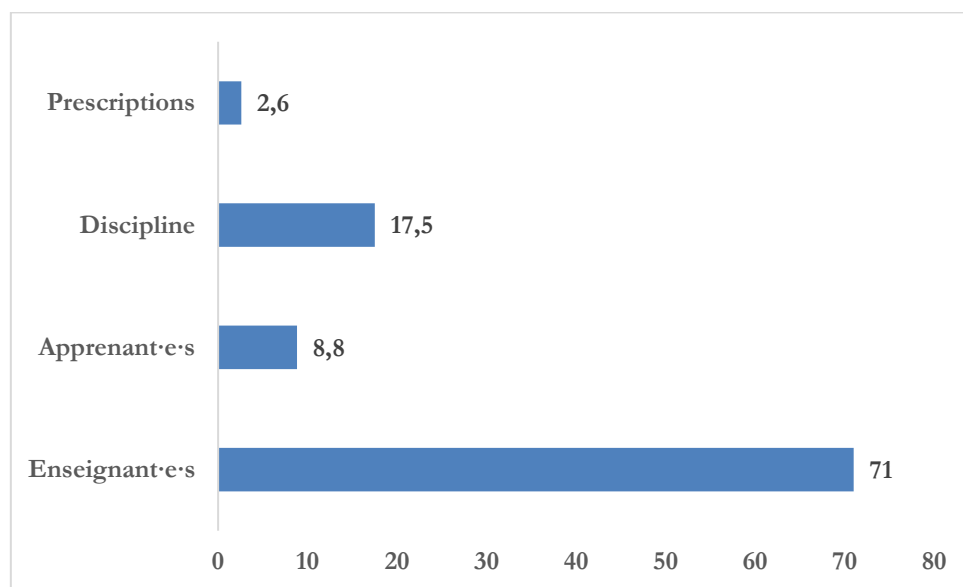


Figure 8-1 : Part des catégories de savoirs dans les six séances de formation sur la prononciation (en %)

Le tableau 8.1. présente le nombre d'activités de niveau n.n.n ou n.n.n.n recensées dans les six synopsis des séances sur la prononciation en fonction des différentes catégories de savoirs.

	F1	F2	F3	F4	F5	F6	Total
1. Savoirs sur les prescriptions	1 (6,7%)	0 (0%)	0 (0%)	1 (7,1%)	0 (0%)	1 (3,8%)	3 (2,6%)
2. Savoirs sur la discipline	3 (20%)	4 (36,3%)	3 (9,7%)	3 (21,4%)	3 (17,6%)	4 (15,4%)	20 (17,5%)
3. Savoirs sur les apprenant·e·s	0 (0%)	1 (9,1%)	2 (6,4%)	1 (7,1%)	1 (5,9%)	5 (19,2%)	10 (8,8%)
4. Savoirs sur l'enseignant·e	11 (73,3%)	6 (54,5%)	26 (83,9%)	9 (64,3%)	13 (70,6%)	16 (76,5%)	81 (71%)
Nombre total d'activités	15	11	31	14	17	26	114

Tableau 8-1 : Nombre d'activités et pourcentage d'activités par catégories de savoirs

Au total, 114 activités de formation ont été proposées, ce qui correspond à une moyenne de 19 activités par séance, mais nous observons que le nombre d'activités varie de 11 à 31. Le tableau met en évidence une prédominance des savoirs sur l'enseignant·e avec 81 activités (71%) sur 114 au total présentes dans les six séances. La seconde catégorie de savoirs concerne ceux sur la discipline avec 20 activités (17,5% des activités proposées). Les savoirs sur les apprenant·e·s arrivent en 3^e position avec 10 activités au total (8,8%) devant les savoirs sur les prescriptions avec seulement 3 activités (2,6%) proposées.

Si nous nous intéressons précisément à chaque catégorie de savoirs, nous observons des points de convergence et des différences entre les formateur·rice·s.

Catégories et sous-catégories de savoirs impliquées dans les activités de formation	F1	F2	F3	F4	F5	F6
1.1. Référence aux programmes d'enseignement, au CECRL, à l'approche actionnelle	1	0	0	1	0	1
1.2. Présentation de ressources institutionnelles pour enseigner les langues	0	0	0	0	0	0
1. Savoirs sur les prescriptions	1	0	0	1	0	1
2.1. Présentation de références scientifiques	0	2	1	0	1	2
2.2. Lecture d'articles ou d'extraits d'articles scientifiques	0	0	0	0	0	0
2.3. Définition-caractérisation de l'objet	3	2	2	3	2	2
2.4. Contextualisation (historique) de l'objet	0	0	0	0	0	0
2. Savoirs sur la discipline	3	4	3	3	3	4
3.1. Difficultés rencontrées par les élèves	0	1	1	1	0	2
3.2. Effets (apports / limites) des usages de l'objet sur les élèves	0	0	1	0	1	1
3.3. Processus d'apprentissage	0	0	0	0	0	2
3. Savoirs sur les apprenant·e·s	0	1	2	1	1	5

Les pratiques de formateur·rice·s en didactique des langues-cultures pour l'école primaire en France

4.1. Les gestes de l'enseignant (mise en place de dispositifs, appel à la mémoire didactique, régulation-évaluation, institutionnalisation)	0	0	1	3	0	2
4.2. Mise en pratique dans la séance de formation	8	1	19	5	7	13
4.3. Retour sur la mise en pratique en séance de formation	2	0	4	0	4	1
4.4. Présentation de dispositifs	1	5	2	1	2	0
4.5. Analyse de dispositifs	0	0	0	0	0	0
4. Savoirs sur l'enseignant·e	11	6	26	9	12	16
Nombre total d'activités de formation	15	11	31	14	17	26

Tableau 8-2 : Nombre d'activités consacrées aux différentes catégories et sous-catégories de savoirs

8.1.1 Les savoirs sur les prescriptions

Les savoirs sur les prescriptions sont les moins mobilisés pendant la séance sur la prononciation. Or, comme nous avons pu le voir dans le chapitre 3, la prononciation constitue, depuis l'introduction de l'enseignement des langues à l'école primaire, un objet à enseigner. Il semble que, pour les trois formateur·rice·s issu·e·s du second degré (F2, F3, et F5), le prescrit ne constitue pas une priorité de formation dans la mesure où ils·elles ne l'abordent pas lors de leur séance respective. Chez F1, F4 et F6, ces savoirs sont mobilisés et la forme magistrale est systématiquement privilégiée. Nous observons néanmoins des différences dans la manière dont ces savoirs sont exposés par ces trois formateur·rice·s. Chez F1 et F4, issu·e·s du premier degré, la séance débute par une référence aux programmes aux trois cycles de l'école primaire. Nous pouvons proposer deux interprétations à ce choix. La première est que le prescrit constitue pour ces deux collègues la justification du choix de cet objet de formation. F1 renvoie d'ailleurs les formé·e·s à la lecture des programmes et des repères de progressivité en fonction de la langue à enseigner sans les commenter, probablement par manque de temps. La seconde interprétation que nous proposons est que ces deux formateur·rice·s sont conscient·e·s que la prononciation est un objet qui n'est pas explicitement enseigné en classe. En débutant par le prescrit, F1 et F4 indiquent aux formé·e·s que l'enseignement de la prononciation fait partie de leurs obligations d'enseignant·e·s ou de futur·e·s enseignant·e·s. F4 leur précise d'ailleurs qu'ils·elles vont devoir prévoir des activités spécifiques en phonologie dans leurs séances de langue.

La posture de F6, enseignante chercheuse, par rapport au prescrit est différente de celle de F1 et F4. Le prescrit n'est pas proposé au début de la séance. Il est introduit dans un second temps, articulé aux extraits d'articles scientifiques proposés dans l'ingénierie didactique. Suite à la présentation des trois approches pour enseigner la prononciation de Celce-Murcia

(intuitive-imitative, intégrative et linguistique-analytique) (voir 3.4.1.)⁶¹ dans l'article de Voise (2019), F6 propose une déclinaison de la troisième approche en ajoutant une dimension comparative avec d'autres langues que celle étudiée en classe. Après avoir montré, à partir des extraits des rapports du CNETCO (présents dans l'ingénierie didactique) que les positions des chercheur·e·s quant aux approches sur l'enseignement de la prononciation à privilégier à l'école primaire peuvent diverger, F6 présente aux formé·e·s de manière magistrale les deux approches retenues dans les programmes et le guide *Oser les langues à l'école primaire*, à savoir les approches intégrative et linguistique-analytique, mais souligne l'absence d'une approche de la prononciation en lien avec la comparaison des langues qui lui semble particulièrement intéressante.

Parmi les six formateur·rice·s que nous avons observé·e·s, nous identifions un rapport au prescrit différent selon leur identité professionnelle. Les deux formateur·rice·s issu·e·s du premier degré semblent avoir un rapport peu critique envers ces savoirs. Ils correspondent à des savoirs qui doivent être mis en œuvre en classe. Ils ne font l'objet d'aucun questionnement en lien avec les travaux issus de la recherche. Dans le chapitre 6 consacré aux pratiques déclarées (voir 6.2.1.1.), nous avons pu voir que le cadrage institutionnel était le plus souvent cité par les formateur·rice·e·s issu·e·s du premier degré. Les trois formateur·rice·s issu·e·s du second degré ne considèrent pas ces savoirs comme prioritaires. Ils·Elles n'y consacrent aucune activité et préfèrent se focaliser sur les autres catégories de savoirs. L'enseignante-chercheuse a un rapport différent de ses collègues au prescrit. Ces savoirs doivent, selon elle, être transmis en formation mais ils doivent être confrontés aux travaux issus de la recherche et accompagnés d'une réflexion critique.

8.1.2 Les savoirs sur la discipline

Les savoirs sur la discipline constituent la deuxième grande catégorie de savoirs. Deux catégories de savoirs sur la discipline peuvent être dégagés dans la séance sur la prononciation.

La plus représentée correspond à la définition-caractérisation de l'objet avec au total 14 activités. Pour les six formateur·rice·s, il est important de faire identifier aux formé·e·s ce que recouvre la phonologie. Trois formateur·rice·s sur les six (F1, F2 et F4) font également différencier la phonologie de la phonétique, d'abord sous une forme de questionnement puis sous une forme magistrale. F6, enseignante-chercheuse hispaniste, fait plutôt réfléchir les étudiant·e·s à l'intérêt de travailler la prononciation en classe de langue. Elle souhaite

⁶¹ Pour rappel, l'approche appelée *intuitive-imitative* consiste à faire écouter et répéter les sons et le rythme de la langue sans un enseignement explicite de la part de l'enseignant. Cette première approche est plutôt destinée aux apprenant·e·s de 5-7 ans. La seconde approche, *linguistique-analytique*, introduit l'alphabet phonétique international, des représentations visuelles des sons sur des graphiques, propose un enseignement explicite des processus d'articulation et de reproduction des sons et des rythmes. Enfin, l'approche *intégrative* priorise un travail autour des éléments suprasegmentaux (rythme, intonation, accentuation) plutôt qu'un travail autour des phonèmes. Dans cette troisième approche, c'est la communication qui est visée.

ainsi lever le malentendu chez les formé·e·s qui consisterait à penser que la prononciation vise prioritairement un travail sur la production orale, pour apprendre à parler comme un·e natif·ve. Or, il s'agit, selon elle, de prioriser les activités d'écoute, de discrimination pour améliorer les compétences en termes de compréhension. Elle montre notamment comment il est tout à fait possible de parler avec un accent français en espagnol et de se faire comprendre. Les trois formateur·rice·s anglicistes se positionnent différemment de F6. Pour F2, F3 et F5, la production – et moins la compréhension – constitue un élément primordial dans la prononciation. F3 explique ainsi par exemple qu'en anglais, seuls les mots porteurs de sens sont accentués dans une phrase et qu'il est important de le travailler en classe afin d'éviter que le élèves ne parlent « comme des robots ». L'amélioration de la compréhension n'est pas abordée. F5 souligne qu'il est important d'amener les élèves, dès le cycle 3, à prendre conscience que l'anglais présente une suite de *peaks and troughs* ⁶² « afin d'éviter d'avoir une armée de robots ». F2, quant à lui, précise que l'objectif n'est pas de parler comme un·e natif·ve mais d'habituer l'oreille à écouter pour essayer de s'en approcher. Nous pouvons observer comment le positionnement par rapport à la prononciation peut être différent ici en fonction de la langue de spécialité du·de la formateur·rice. Cette priorisation des formateur·rice·s anglicistes sur la production en langue anglaise va en quelque sorte à l'encontre des récents travaux de recherche sur la prononciation qui visent davantage une amélioration des compétences en compréhension qu'en production (Hilton, 2019 ; Gaonac'h et Macaire, 2019).

La seconde catégorie de savoirs concerne la présentation de références scientifiques. Lorsqu'ils sont présents, ces savoirs sont systématiquement mobilisés sous une forme magistrale. Nous relevons que ces savoirs sont absents chez les deux formateur·rice·s issu·e·s du premier degré. Les savoirs sur la discipline sont réduits, chez F1 et F4, à définir et caractériser la phonologie et les termes associés (*prosodie*, *phonétique*). La priorité de formation est davantage mise, pour F1 et F4, sur les savoirs sur l'enseignant·e. Les trois collègues anglicistes issu·e·s du second degré (F2, F3 et F5) et l'enseignante-chercheure (F6) présentent les différentes approches pour enseigner la prononciation en classe de langue de Celce-Murcia (1996) exposées dans l'extrait d'article de Voise (2019). Cette référence dans l'ingénierie semble avoir retenu l'attention de quatre des six formateur·rice·s, très probablement car elle constitue une forme de progression dans l'enseignement de la prononciation à travers les âges.

Seule l'enseignante-chercheure (F6) tient à faire dialoguer deux des trois extraits de textes proposés dans l'ingénierie (Voise, 2019 et Gaonac'h et Macaire, 2019) pour montrer les divergences présentes dans les publications scientifiques. Voise (2019) défend, dès le milieu du cycle 2 (7-8 ans), une approche plutôt linguistique-analytique « qui utilise l'alphabet phonétique international, des représentations visuelles de sons sur des graphiques, des activités d'écoute et de production, et qui explicite les points et les types d'articulation » (Voise, 2019, p. 60). Gaonac'h et Macaire (2019) sont en revanche davantage favorables à

⁶² Pics et creux

une approche intuitive-imitative avec des activités de phonologie déjà connues des élèves en français, s'appuyant sur des mots et des énoncés et non des phonèmes isolés. Les auteur·e·s sont d'ailleurs opposé·e·s à l'utilisation de l'API à l'école primaire qui consisterait à ajouter un nouveau code et donc « n'aiderait guère un élève qui a déjà du mal avec son propre code ou avec la comparaison de 2 codes en présence dans l'apprentissage d'une LVE. » (Gaonac'h et Macaire, 2019, p. 16). Nous interprétons ce choix chez F6 comme une volonté d'accompagner les futur·e·s professeur·e·s des écoles dans l'adoption d'une posture réflexive, de jeunes chercheur·e·s. F2, F3 et F5 ne font pas référence au texte de Gaonac'h et Macaire (2019). Ils·Elles ne font pas dialoguer les travaux scientifiques mais ils·elles proposent une sorte de « compromis » entre les deux textes en défendant une approche linguistique-analytique sans recours à l'API mais utilisant des cartes-images ou des supports comme la maison des sons. F5 fait identifier l'API comme un outil pour l'enseignant·e et non comme un outil à mobiliser avec les élèves en classe. Chez les trois formateur·rice·s issu·e·s du second degré, le processus de transposition didactique correspond à une transformation du savoir scientifique par le·la formateur·rice en un savoir directement opérationnel pour la classe. Le travail de lecture des travaux scientifiques relève du travail du·de la formateur·rice qui sélectionne les savoirs nécessaires à l'enseignement de la prononciation en classe. La confrontation d'articles scientifiques sur la prononciation n'est pas considérée comme une priorité pour l'enseignant·e, une position qui ne semble pas partagée par F6. Certes, elle ne fait pas lire d'extraits de ces articles aux formé·e·s, très probablement par manque de temps, mais elle considère qu'il est important de montrer aux formé·e·s que les savoirs produits par la recherche ne sont pas des doxas, ils font l'objet de discussions, parfois de controverses. Pour elle, l'adoption d'une posture réflexive et critique par rapport aux savoirs constitue un objectif de formation en didactique des langues-cultures.

Chez F2, F5 et F6, ces savoirs sont proposés avant les exemples d'activités de prononciation à mettre en œuvre en classe avec des élèves. Pour construire un regard réflexif et aider les formé·e·s à s'approprier ces différentes approches, F6 demande également, en fin de séance, d'associer les activités proposées aux différentes approches de l'enseignement de la prononciation qui ont été présentées. F3 choisit, elle, de ne présenter ces approches qu'à l'issue de la séance. Elle demande alors aux formé·e·s d'associer les exemples activités de prononciation qui ont été présentés avec les différentes approches de Celce-Murcia (citée par Voise, 2019) en guise de conclusion de la séance.

8.1.3 Les savoirs sur les apprenant·e·s

La troisième grande catégorie de savoirs identifiés dans cette séance concerne les savoirs sur les apprenant·e·s. Elle est mobilisée par cinq formateur·rice·s sur les six mais F6 se démarque de ses collègues en mobilisant à elle seule la moitié des activités de formation (5 activités sur les 10 recensées).

À l'inverse, F1 ne propose aucune activité de formation autour des apprenant·e·s et donne la priorité aux savoirs sur l'enseignant·e auxquels il consacre près de trois quarts des activités de formation. Cette impasse sur ces savoirs, probablement liée au manque de temps dans la formation, nous interroge dans la mesure où une grande partie des travaux scientifiques sur ce sujet traite des questions d'apprentissage de la prononciation plutôt que d'enseignement.

Trois catégories de savoirs sur les apprenant·e·s ont pu être identifiées. La première aborde les difficultés rencontrées par les élèves. Ces difficultés se concentrent autour de plusieurs axes : la question du crible phonologique, la dimension socio-affective et la prononciation (discrimination et production) de certains sons, le troisième étant la conséquence des deux premiers. Les difficultés liées au filtre de la langue initiale sont abordées par F2 et F6, qui s'appuient sur la théorie du crible phonologique développée par Troubetzkoï (1949). Néanmoins, ce point est abordé différemment selon le·la formateur·rice. F2 présente, sous une forme magistrale, le filtre de la langue initiale comme une difficulté pour les apprenant·e·s comme pour l'enseignant·e. Les échanges entre les étudiant·e·s et F6 conduisent à aborder la question de l'âge idéal pour apprendre une ou plusieurs autres langues que sa langue initiale. F6 préfère alors nuancer cette vision un peu naturaliste qui consisterait à ne pas prendre en compte les conditions de vie linguistiques, les biographies langagières des élèves, notamment celles des enfants plurilingues.

Les savoirs autour des difficultés rencontrées par les élèves, lorsqu'ils sont abordés, semblent se focaliser sur les éléments segmentaux (sons) plutôt que sur les aspects supra-segmentaux (prosodie). Le modèle des trois types de sons dans un nouveau système phonologique proposé par Hilton (2019) (article présent dans l'ingénierie didactique) est repris par F2, F3, F4 et F6. Tou·te·s les quatre insistent sur l'importance d'accorder une attention particulière aux sons proches de la langue initiale dans la mesure où ce sont les plus difficiles à discriminer. Nous relevons que les difficultés liées à la prosodie des langues autres que le français sont peu prises en compte dans les séances. Or, nous avons pu voir dans le chapitre 3 que les premières acquisitions langagières sont prosodiques et que la prosodie constitue une entrée à privilégier avant l'apprentissage des sons. Nous retrouvons ici un phénomène relevé dans plusieurs études : la prosodie, qui devrait occuper une place centrale dans l'enseignement des langues, est en réalité très peu travaillée en classe de langue (Herment, 2018 ; Santiago, 2019). Dans le corpus, les difficultés d'ordre prosodique (liées à la perception des intonations, des accentuations de mots, de phrases, ...) et leurs remédiations ne sont pas abordées à l'exception de la séance menée par F6. Lors du bilan de la séance, une étudiante revient, suite aux activités vécues, sur les difficultés qu'en tant que formée elle a elle-même pu rencontrer pour identifier la syllabe accentuée dans des mots et souligne que les élèves pourraient également rencontrer ces difficultés. F6 ne semble pas avoir anticipé de remédiations à ce type de difficultés. Cependant, elle propose de découper l'activité en deux tâches distinctes (identifier d'abord le nombre de syllabes dans le mot puis identifier la syllabe qui est accentuée). Une autre difficulté relevée par les formé·e·s dans la séance menée par F6 concerne le rapport graphie-phonie. La formatrice

propose alors deux exemples : le premier permet de montrer qu'une même graphie ne se prononce pas de la même manière en fonction de la langue, le second reprend l'exemple proposé par Voise (2019), une activité de lecture de phrases courtes où une même voyelle est prononcée différemment en fonction de la présence ou de l'absence de la lettre « e » en fin de mot (exemple : *Kate has a cat*).

La seconde catégorie de savoirs sur les apprenant·e·s aborde les effets (apports et limites) des usages de l'objet sur les élèves. Elle n'est mobilisée que par trois formateur·rice·s et au total, 3 activités de formation sont proposées. F3 fait réfléchir les formé·e·s aux apports des comptines, des chansons et des poèmes pour travailler la prononciation en classe de langue avant de leur faire apprendre une comptine en anglais. F5 interroge les formé·e·s dès le début de la séance sur l'intérêt de travailler la phonologie dès l'école primaire. Selon lui, le rapport graphie-phonie constitue une des raisons de travailler la phonologie dès le plus jeune âge. Il s'appuie ainsi à la fois sur sa pratique de professeur d'anglais en lycée et sur l'entraînement au rapport graphie-phonie proposé par Voise (2019) dans l'ingénierie didactique. Pour F6, l'importance de travailler la prononciation semble davantage résider dans l'amélioration des compétences de compréhension chez les apprenant·e·s. Elle prend ainsi l'exemple en espagnol des mots *canto* et *cantó* pour lesquels la différence d'accentuation provoque une différence de sens et peut être source de malentendus.

La troisième et dernière catégorie de savoirs sur les apprenant·e·s concerne les processus d'apprentissage. Ces savoirs ne sont présents que chez une seule formatrice, F6, qui propose de réfléchir à la question de l'apprentissage précoce tout en nuancant la position naturaliste qu'à partir d'un certain âge, il serait plus difficile d'apprendre une langue. À nouveau, elle montre comment les savoirs produits par la recherche ne font pas l'unanimité, ils sont discutés, requestionnés au regard d'autres résultats scientifiques produits.

8.1.4 Les savoirs sur l'enseignant·e

Les savoirs sur l'enseignant·e représentent la dernière grande catégorie de savoirs. Nous avons recensé au total 81 activités de formation relevant de cette grande catégorie de savoirs, ce qui représente 71% de l'ensemble des activités mobilisées (N=114). Elle est également celle pour lesquels les six formateur·rice·s mobilisent le plus d'activités. Quel que soit le profil des formateur·rice·s, les savoirs sur l'enseignant·e constituent donc une priorité de formation. Quatre catégories de savoirs ont pu être identifiées dans les six synopses.

La première concerne les savoirs sur les gestes de l'enseignant·e (mise en place de dispositifs, appel à la mémoire didactique, régulation-évaluation, institutionnalisation). Seul·e·s trois formateur·rice·s ont recours à ces savoirs et, lorsqu'ils sont mobilisés, ces savoirs portent essentiellement sur la mise en place de dispositifs. F3 et F4 travaillent toutes les deux avec les formé·e·s sur les virolangues et la démarche à mettre en œuvre pour faire apprendre un virolangue. F4 s'intéresse également au geste de régulation lorsqu'elle aborde la prise en compte des élèves natif·ve·s de la langue enseignée présent·e·s dans la classe. Ces élèves sont très souvent perçu·e·s comme une source d'insécurité linguistique formelle

supplémentaire pour l'enseignant·e alors qu'ils·elles peuvent constituer une aide pour l'enseignant·e en jouant le rôle de personnes-ressources, notamment sur les questions de prononciation. Cette insécurité linguistique est également exprimée par les formé·e·s dans la séance de F6 lorsqu'elle aborde les difficultés que peut rencontrer l'enseignant·e dans la mise en place de dispositifs d'enseignement de la prononciation. En réponse à cette crainte de ne pas s'exprimer et prononcer « correctement », les formé·e·s réfléchissent avec F6 à des remédiations possibles telles que l'anticipation des consignes et le recours à des ressources audio enregistrées par des natif·ve·s.

La seconde catégorie porte sur la mise en pratique en séance de formation. Elle constitue de très loin les savoirs les plus mobilisés : 53 activités de formation sur les 114 au total, ce qui représente 46,5% de l'ensemble des activités mises en œuvre dans les six séances. Néanmoins, cette proportion varie de manière significative en fonction des formateur·rice·s, de 9% chez F2 à 61% chez F3. La faible représentation des savoirs de mise en pratique chez F2 peut notamment s'expliquer par une domination de la forme sociale de travail magistrale (10 activités de formation sur les 11, soit 91% du total des activités). Cette FST lui permet en revanche de prioriser la présentation de dispositifs que les formé·e·s pourront mettre en œuvre en classe. Chez les cinq autres formateur·rice·s, les savoirs de mise en pratique varient entre 36% et 61% du nombre total et représentent la part la plus importante des activités de formation mises en œuvre. Du côté du·de la formateur·rice, la mise en œuvre de ce type d'activités nécessite l'adoption d'une autre posture que celle du·de la formateur·rice (voir 8.2.3.1.). Il nous semble important de relever que ces activités sont systématiquement mises en œuvre avec l'ensemble des formé·e·s. Or, d'autres dispositifs existent comme par exemple séparer le groupe de formé·e·s en deux. Un premier groupe vit les activités de mise en pratique pendant que l'autre moitié est chargée d'observer et d'analyser l'activité à la fois du côté de l'enseignant·e, des apprenant·e·s et du savoir enseigné. Les activités de mise en pratique sont systématiquement fictives, c'est-à-dire qu'elles ne sont pas réalisées dans le contexte réel de la classe avec de « vrai·e·s » élèves. La préparation de séances de langue intégrant des activités de prononciation pourrait donner lieu à une mise en œuvre en classe comme cela a pu être pratiqué dans les écoles d'application proches des instituts de formation.

Les mises en pratique, telles qu'elles sont proposées dans les séances de formation, s'inscrivent dans le paradigme de l'enaction dans lequel la cognition est incarnée (voir 4.2.3.3). Le savoir passe par le vécu des situations simulées, comme si elles se déroulaient en classe, lors desquelles plusieurs catégories de savoirs sont mobilisées : savoirs sur les apprenant·e·s, savoirs sur l'enseignant·e, savoirs sur la discipline. Le fait d'être positionné·e·s à la place des élèves permet aux formé·e·s de prendre conscience à la fois des difficultés que peuvent rencontrer les élèves, de celles que peut rencontrer l'enseignant·e, mais aussi de l'importance des savoirs nécessaires pour pouvoir enseigner la prononciation. Les synopsis font également ressortir que les mises en pratique permettent une diversification des formes sociales de travail. Les FST individuel, dyades et collectif en chœur sont exclusivement mises en œuvre pour cette catégorie à la différence des autres

catégories de savoirs qui mobilisent presque exclusivement les FST magistrale ou questionnement, comme le montre le tableau ci-dessous. Nous rappelons le codage proposé par Dolz et Gagnon (2018) :

M : cours magistral

Q : travail par démarche question-réponse

MC : mise en commun

I : travail individuel

G : travail en groupes

D : travail en dyades

Nous y ajoutons le codage d'une FST non identifiée par les auteur·e·s :

CC : collective en chœur

FST mobilisées dans les différentes catégories et sous-catégories de savoirs impliquées dans les activités de formation	M	Q	I	D	G	MC	CC
1.1. Référence aux programmes d'enseignement, au CECRL, à l'approche actionnelle	3	0	0	0	0	0	0
1.2. Présentation de ressources institutionnelles pour enseigner les langues	0	0	0	0	0	0	0
1. Savoirs sur les prescriptions	3	0	0	0	0	0	0
2.1. Présentation de références scientifiques	5	1	0	0	0	0	0
2.2. Lecture d'articles ou d'extraits d'articles scientifiques	0	0	0	0	0	0	0
2.3. Définition-caractérisation de l'objet	4	10	0	0	0	0	0
2.4. Contextualisation (historique) de l'objet	0	0	0	0	0	0	0
2. Savoirs sur la discipline	9	11	0	0	0	0	0
3.1. Difficultés rencontrées par les élèves	2	3	0	0	0	0	0
3.2. Effets (apports / limites) des usages de l'objet sur les élèves	1	2	0	0	0	0	0
3.3. Processus d'apprentissage	1	1	0	0	0	0	0
3. Savoirs sur les apprenant·e·s	4	6	0	0	0	0	0
4.1. Les gestes de l'enseignant (mise en place de dispositifs, appel à la mémoire didactique, régulation-évaluation, institutionnalisation)	2	1	0	0	0	1	0
4.2. Mise en pratique dans la séance de formation	2	6	16	2	0	6	21
4.3. Retour sur la mise en pratique en séance de formation	4	7	0	0	0	0	0
4.4. Présentation de dispositifs	10	1	0	0	0	0	0
4.5. Analyse de dispositifs	0	0	0	0	0	0	0
4. Savoirs sur l'enseignant·e	18	15	16	2	0	7	21
Nombre total de FST	34	32	16	2	0	7	21

Tableau 8-3 : Répartition des FST en fonction des savoirs mobilisés lors des séances sur la prononciation

Le tableau 8.3. fait ressortir que, lorsque les activités de formation sont les plus proches des activités scolaires, les FST autres que magistrales sont davantage mobilisées. Les activités de mise en pratique proposées en formation reproduisent, dans une forme d'homologie, les activités scolaires proposées en classe.

Néanmoins, nous pouvons nous demander dans quelle mesure les savoirs de mise en pratique sont explicités, accompagnés d'activités de retour sur la mise en pratique en séance

de formation pour analyser les situations vécues, les gestes de l'enseignant·e (joués par le·la formateur·rice), interroger les choix de dispositifs, de formes sociales de travail, etc. Ces activités se déroulent presque systématiquement sous une forme de questionnement entre le·la formateur·rice et les formé·e·s et visent l'adoption d'une posture réflexive sur la pratique de l'enseignant·e et les choix opérés par le·la formateur·rice. Nous pouvons remarquer que, lorsque ces activités réflexives sont présentes, elles sont en moyenne cinq fois moins présentes que les activités de mise en pratique. F3 et F5 proposent quatre activités de retour sur la mise en pratique alors qu'ils·elles proposent respectivement 19 et 7 activités de mise en pratique. F5 a pourtant prévu, à destination des formé·e·s, un document présentant différentes activités de prononciation pour l'école primaire, dont certaines sont issues de l'ingénierie didactique. Sous chaque activité, un cadre est prévu pour que les formé·e·s puissent noter par écrit son intérêt, ses enjeux. Nous identifions bien une intention du formateur à ce que les formé·e·s portent un regard réflexif individuel sur chaque activité de mise en pratique. Dans la mise en œuvre, l'analyse de la pratique se déroule plus ponctuellement à l'oral sous une forme de questionnement ou magistrale, probablement par manque de temps. F1, de son côté, ne propose que deux activités d'analyse pour huit activités de mise en pratique. La première permet de faire verbaliser les formé·e·s sur les stratégies mises en œuvre pour comprendre le virelangue appris en allemand. F1 et F6 proposent tou·te·s les deux un bilan sur l'ensemble des activités de mise en pratique vécues mais les contenus abordés sont différents. Le bilan chez F1 correspond à une restitution factuelle, chronologique, des expériences vécues. Le rôle du formateur est de faire dégager la progression retenue et les types d'activités proposées en fonction des différents aspects que recouvre la prononciation (suprasegmentaux et segmentaux). Le travail réflexif mené tout au long de la séance par F6 conduit les formé·e·s au moment du bilan à exprimer les difficultés qu'ils·elles ont rencontrées et à réinterroger la pertinence de certaines activités, notamment celle consistant à identifier à la fois le nombre de syllabes dans un mot et à cocher la case correspondant à la syllabe accentuée qui semble complexe à proposer à des élèves de l'école primaire. F2 et F4 ne proposent aucune activité de retour sur la mise en pratique. Le manque de temps est probablement une explication à l'absence de ces activités mais ceci nous interroge car des activités de mise en pratique sans analyse permettent au mieux une transposition à l'identique en classe. En revanche, elles passent sous silence les adaptations nécessaires, les savoirs sous-jacents que veut transmettre le·la formateur·rice ou ses choix quant à la sélection et à la mise en œuvre des activités de mise en pratique.

La dernière catégorie correspond à la présentation de dispositifs. Nous avons pu relever 11 activités au total dans cinq synopsis sur les six au total. Seule F6 ne présente aucun dispositif, contrairement à F2 qui, lui, en propose cinq sous une forme magistrale (l'imagier des sons, les virelangues, la syllabe accentuée dans un mot, le jeu de l'intrus et le domino des sons), ce qui lui permet de gagner du temps par rapport aux activités de mise en pratique. Comme nous l'avons relevé pour les activités de mise en pratique, les présentations de dispositifs ne

sont pas suivies d'un temps d'analyse, permettant d'en dégager les apports, les limites et les adaptations nécessaires.

À l'exception de F1 qui ne mobilise aucun savoir sur les apprenant·e·s dans sa séance, la formation à l'enseignement de la prononciation mobilise les trois pôles du triangle didactique mais dans des proportions différentes. Quel·le que soit le·la formateur·rice, le pôle enseignant du triangle didactique est largement priorisé et, dans une moindre mesure, les savoirs liés à la discipline. Les savoirs sur les apprenant·e·s et sur les prescriptions ne sont pas présents dans l'ensemble des séances. Comment expliquer cette priorisation unanime des savoirs sur l'enseignant·e, et plus spécifiquement des savoirs liés à la mise en pratique, et ces différences dans les choix des formateur·rice·s ? Nous identifions plusieurs explications.

Comme nous avons pu le montrer dans le chapitre 1, l'enseignement des langues à l'école primaire reste encore aujourd'hui une source de grande inquiétude pour une majorité de futur·e·s professeur·e·s des écoles. Le sentiment d'insécurité linguistique formelle est élevé et chaque formateur·rice cherche à rassurer les formé·e·s quant à leur capacité à enseigner cette discipline. Les savoirs liés à la mise en pratique semblent davantage se situer dans la « zone de développement proche » des formé·e·s ou « zone d'efficacité » de la formation (Bronckart, 2008, p. 238). Les formateur·rice·s proposent des savoirs dont ils·elles pensent que les formé·e·s pourront les transférer ensuite en classe, même si ce choix semble davantage relever du pari (Bronckart, 2008).

Le parcours professionnel antérieur du·de la formateur·rice nous semble avoir également un effet sur les savoirs mobilisés. Tou·te·s ont suivi un parcours universitaire en langues et disposent donc de connaissances sur l'objet et peuvent s'appuyer, *a minima*, sur leur langue d'enseignement pour proposer des exemples. Les formateur·rice·s issu·e·s du premier degré considèrent les savoirs sur les prescriptions autour de la prononciation comme incontournables. Ces savoirs sont posés dès le début de la séance sous une forme magistrale et ne font pas l'objet de discussions. En revanche, ils·elles sont les seul·e·s à ne proposer aucune référence scientifique en lien avec l'objet de formation, considérant probablement que ces apports ne constituent pas une priorité au regard du temps contraint de la formation. Les formateur·rice·s issu·e·s du second degré, du fait de leur expertise disciplinaire, s'appuient davantage (voire exclusivement) sur des exemples dans leur langue d'enseignement pour étayer leur propos, alors que F1, F4 et F6 recourent à d'autres langues (voir chapitre 10). Ils·Elles ne considèrent pas les savoirs sur les prescriptions comme une priorité dans la mesure où ils ne sont pas abordés dans leurs séances respectives. L'enseignante-chercheuse n'a aucune expérience ni dans le premier, ni dans le second degré. À la différence de ses cinq collègues, elle mobilise la plus grande variété de savoirs (9 catégories sur les 10 recensées) dans l'ensemble de la séance.

Ces résultats nous conduisent à réinterroger la place des différents savoirs dans la formation. Il nous semble en effet primordial que les trois pôles du triangle didactique soient mobilisés en formation. Si nous reconnaissons que les savoirs liés à la présentation de dispositifs ou à la mise en pratique permettent de se situer dans la zone de développement proche des

formé·e·s, il nous semble également incontournable que ces savoirs fassent l'objet d'une analyse, d'un retour réflexif sur la mise en œuvre et les conditions de l'efficacité de ces dispositifs, qu'ils soient mis en pratique ou non. Le risque serait sinon de revenir au paradigme applicationniste des Écoles normales au détriment d'une formation professionnalisante. Pour cela, l'articulation de la mise en pratique aux travaux issus de la recherche sur la discipline, les apprenant·e·s et l'enseignant·e nous paraît essentielle afin que les futur·e·s professeur·e·s des écoles comprennent les enjeux de l'enseignement de la prononciation à l'école primaire et se focalisent davantage sur les éléments supra-segmentaux que segmentaux.

Afin de poursuivre notre analyse didactique de l'enseignement de la prononciation à l'école primaire, nous proposons de changer de focale et de nous intéresser aux gestes des formateur·rice·s dans le cadre des séances sur la prononciation. Identifier, décrire et analyser les gestes des formateur·rice·s permet également de mieux comprendre la dynamique de l'objet de formation (Gagnon, Dolz et équipe FORENDIF, 2018).

8.2 Les gestes du·de la formateur·rice dans les séances sur la prononciation

Dans cette partie du chapitre, notre analyse se situe au niveau micro (tours de parole). Nous analysons les gestes professionnels du·de la formateur·rice. Nous nous appuyons sur les différentes données collectées (captations vidéo transcrites et transformées en synopsis, documents de préparation des formateur·rice·s, entretiens pré- et post-séances, questionnaires) que nous croisons pour comprendre les choix faits par chaque formateur·rice pour l'objet de formation prononciation. Il s'agit ici à la fois de décrire, comprendre et comparer les pratiques des formateur·rice·s entre eux·elles autour d'un même objet. Des cinq grands gestes que nous avons pu relever, nous faisons le choix de nous focaliser sur trois d'entre eux (planifier, cadrer-conceptualiser, mobiliser la pratique et l'expérience) et de ne pas analyser les deux autres (outiller et accompagner-réguler) pour les deux raisons suivantes :

- l'analyse du travail du·de la formateur·rice en amont de la séance nous semble indispensable pour comprendre les choix qu'ils·elles opèrent pendant chacune des deux séances. Les deux autres grands gestes retenus correspondent à ceux qui sont de très loin les plus mobilisés dans les deux séances ;
- la focalisation sur ces trois gestes nous permet de mener une analyse plus approfondie du geste « Mettre en scène la classe » en nous intéressant aux différentes postures qui sont adoptées et qui diffèrent à la fois en fonction du·de la formateur·rice et de l'objet de formation (prononciation et *drama*).

8.2.1 *Planifier : créer et concevoir des dispositifs de formation*

Les traces de ce geste sont recueillies dans les entretiens précédant les séances de formation, les documents de préparation pour le·la formateur·rice et à destination des étudiant·e·s dont nous disposons, les transcriptions et les synopsis des séances de formation. Des quatre manières différentes de réaliser le geste de planification identifiées par Dolz, Gagnon et équipe FORENDIF (2018), nous en avons retrouvé deux dans notre corpus :

- la sélection des contenus de formation ;
- la didactisation de ces contenus.

La sélection des contenus et leur didactisation correspondent aux deux manifestations du geste de planification en amont de la SF.

Sélectionner des contenus de formation

Lors de la préparation des deux séances de formation, les formateur·rice·s sont amené·e·s à opérer des choix à partir des contenus proposés par l'ingénierie et ceux dont ils·elles disposent déjà.

	F1	F2	F3	F4	F5	F6
1. Définition du phonème (Ressources maternelle, Eduscol)					X	
2. Définition de la phonologie		X		X	X	X
3. Définition de la phonétique		X		X	X	
4. Définition de la prosodie		X			X	
5. Extrait article 1 (Hilton, 2019)		X				X
6. Extrait article 2 (Voise, 2019)		X	X		X	X
7. Extrait article 3 (Gaonach', Macaire, 2019)						X
8. Virelangues	X		X	X		X
9. Scander le nombre de syllabes d'un mot	X		X	X	X	
10. Cocher le nombre de cases correspondant au nombre de syllabes dans un mot	X			X	X	
11. Jeu de Poie des syllabes					X	
12. La syllabe accentuée dans un mot	X			X	X	
13. Comparer l'accentuation d'un corpus de mots transparents dans diverses langues	X			X		X
14. L'intonation de phrase	X		X	X		X
15. La chasse aux sons	X		X	X	X	
16. Pigeon vole	X		X	X	X	
17. L'intrus	X		X	X	X	X
18. La maison des sons	X		X	X	X	X
19. Ressources numériques sur la prononciation en langue étrangère	X			X		
Total des contenus retenus par chaque formateur·rice	11	5	8	13	13	9

Tableau 8-4 : Contenus de l'ingénierie didactique retenus par les formateur·rice·s

Le tableau 8.4. met en évidence que l'ingénierie didactique proposée aux six formateur·rice·s a constitué un appui à la préparation de la séance de formation. Entre cinq et treize contenus présents dans l'ingénierie sur les 19 au total ont été sélectionnés pour la séance de formation sur la prononciation.

	F1	F2	F3	F4	F5	F6
1. Autre définition de la phonologie	X					
2. Autre définition de la phonétique	X					
3. La phonologie dans les programmes	X			X		
4. Imagier des sons		X				
5. Associer des mots contenant le même son		X	X			
6. Le domino des sons		X				
7. Extrait vidéo du film Le Schpountz de Marcel Pagnol				X		
8. Lier intonation ou courbe mélodique de la phrase à un mouvement du corps				X		
9. Associer un geste à un trait intonatif				X		
10. Charades et devinettes				X		
11. Comptines et chansons			X	X		
12. Accentuation de mots dans une phrase					X	
13. Jeux d'intonation			X			
14. Autre virelangues		X	X			X
15. Identifier des phonèmes caractéristiques en anglais, en espagnol, en allemand et en italien						X
16. Guide « Oser les langues vivantes étrangères à l'école »						X
17. Document Eduscol « Créer un environnement et un climat propices à l'apprentissage des langues étrangères et régionales et ouvrir aux autres cultures et à la dimension internationale »						X
Total des autres contenus retenus par chaque formateur·rice·	3	4	4	6	1	4

Tableau 8-5 : Autres contenus que ceux de l'ingénierie didactique retenus par les formateur·rice·s

Le tableau 8.5. montre, quant à lui, que les six formateur·rice·s ont eu recours à d'autres contenus de formation mais que, dans l'ensemble, ils·elles ont eu majoritairement recours aux contenus proposés dans l'ingénierie.

F1 a retenu onze contenus de formation issus de l'ingénierie sur les 19 proposés. Il reprend un grand nombre des contenus proposées dans l'ingénierie (la chasse aux sons, Pigeon vole, l'intrus, la maison des sons, ...). Il est néanmoins le seul à proposer une autre définition de la phonologie et de la phonétique en mettant l'accent sur les différences entre les deux termes. F1 définit ainsi la phonétique comme étant une discipline explicative permettant d'inventorier et de classer toutes les différences sonores perceptibles dans une langue donnée. La phonologie est en revanche caractérisée comme une discipline explicative permettant de construire un réseau d'oppositions pertinentes grâce auxquelles les sons d'une langue peuvent produire du sens. Ce travail de différenciation entre phonétique et phonologie vise à circonscrire chez les formé·e·s l'objet de formation qui ne portera que sur les traits sonores distinctifs générant des différences de sens (comme par exemple entre [pẽ] et [bẽ]) et non uniquement des différences sonores (comme par exemple [ɤu] et [ru] pour prononcer le mot *roue*). Nous pouvons supposer que le choix d'insister sur la distinction entre phonétique et phonologie est lié à leur expérience antérieure de professeur·e des écoles au cycle 1 pour F4 et au cycle 2 pour F1. Cette distinction est en effet utile pour l'enseignement de la langue de scolarisation (le langage oral et l'enseignement de la lecture) dans ces deux cycles. Par ailleurs, F1 indique dans le

questionnaire avoir une maîtrise de FLE ⁶³et un DEA⁶⁴ en sciences du langage. Ce parcours universitaire peut également expliquer chez F1 cette volonté de bien différencier phonétique et phonologie.

F1 et F4 sont les seul·e·s à s'intéresser à la place de la prononciation dans les programmes de l'école primaire en langues vivantes, du cycle 1 au cycle 3 (voir 8.1.1.).

Enfin, F1, F4 et F6 reprennent tou·te·s les trois l'activité de comparaison des langues autour de l'accentuation du mot « chocolat » dans différentes langues (français, anglais, allemand, espagnol et italien). La composante sociale nous éclaire sur la sélection de cette activité dans la mesure où ces trois formateur·rice·s sont impliqué·e·s dans un séminaire de recherche et ont participé à l'organisation d'une journée d'étude autour de la comparaison des langues. F2 reprend cinq contenus de formation théoriques mais ne retient aucun contenu à proposer en classe présent dans l'ingénierie. Il indique, dans l'entretien, préférer en sélectionner quatre autres issus de ses expériences passées : virelangues, l'imagier des sons, associer des mots contenant le même son et le domino des sons dont il présente le contenu (EAF2, 74-86) :

F2 : Après on regardera parce que dans les : dans les p'tits supports que je leur présente y a le y a ce domino des sons si tu veux c'est des des petites plaquettes de dominos euh avec donc avec des illustrations et tu joues au domino de façon à rapprocher de de mettre à côté deux deux mots contenant le même phonème et c'est que des mots monosyllabiques

CH - Oui

F2 : Et euh sur un y a une tasse euh : à côté y a un serpent + un autre domino y a par exemple un gâteau et un canard donc en fait il te faut mettre le gâteau « cake » à côté du serpent « snake » pour le + pour la diphtongue ou bien mettre le canard « duck » à côté de la tasse « mug » ou « cup » voilà [...]

CH - C'est une ressource que tu avais trouvée où alors + dans ces cas-là ↑

F2 : C'est quelque chose que j'ai fabriqué moi euh comme ça parce que si tu veux le c'est l'expression de Roland qui dit qu'il faut que la phonologie reste ludique qu'il y ait une approche ludique de la phonologie et je trouvais que c'était un assez intéressant de de pas être sur l'aspect lexical mais vraiment sur l'aspect aussi phonétique quoi

Au-delà de la pertinence du jeu proposé, nous identifions que le fait pour un·e formateur·rice d'avoir lui·elle-même fabriqué le matériel pour un jeu et de l'avoir utilisé dans des séances de formation passées constitue également un critère de sélection des contenus de formation. F2 a l'ancienneté la plus importante dans la formation parmi les six formateur·rice·s. Son expérience et son expertise sur le sujet peuvent ainsi expliquer que la part de contenus autres que ceux proposés dans l'ingénierie soit la plus importante (44%). F3, de son côté, n'a repris aucune des définitions proposées dans l'ingénierie. Elle retient simplement les trois axes à travailler dans la prononciation : l'intonation, l'accentuation et les sons. Elle a sélectionné huit contenus proposés dans l'ingénierie : les virelangues, scander le nombre de syllabes d'un mot, l'intonation de phrase, la chasse aux sons, Pigeon vole, l'intrus et la maison des sons. De l'extrait de l'article 2 (Voise, 2019), F3 retient les trois types d'approche d'enseignement de la prononciation proposée par Celce-Murcia et

⁶³ Français Langue Étrangère

⁶⁴ Diplôme d'Études Approfondies

al. (1996). F3 sélectionne également quatre autres contenus en dehors de l'ingénierie. En revanche, un contenu en particulier semble davantage s'adresser aux formé·e·s plutôt qu'à des élèves de l'école primaire. Il s'agit de montrer comment les signes de ponctuation et d'énonciation conduisent à un déplacement de l'accent de mot dans une même phrase et modifient le sens de celle-ci. Voici un extrait ci-dessous :

Quotes

Left

1. "Who?" said Sue.
2. "Fred!" said Jed.
3. "Who?" wrote Oscar.
4. "A doctor!" called Paul.
5. "Who?" asked Jane
6. "Steve!" shouted Sara.

Right

- Who said "Sue"?
- Fred said "Jed!"
- Who wrote "Oscar"?
- A doctor called Paul.
- Who asked Jane?
- Steve shouted "Sara!"

Ces activités sont extraites d'un article de Mark Hancock dans la revue *English Teaching Professional* (2005).

Dans le même registre, F5 fait travailler les étudiants sur la phrase suivante : *Will you sell my car because I've gone to France.* Cette activité est extraite du site <https://www.englishclub.com/pronunciation/sentence-stress.htm> et a pour objectif de faire prendre conscience aux formé·e·s que seuls les mots importants (*content words*) sont accentués en anglais par opposition aux mots grammaticaux (*structure words*) qui, eux, ne le sont pas.

Ces deux contenus proposés par F3 et F5 semblent ainsi davantage s'adresser aux formé·e·s qu'à des élèves de l'école primaire pour les raisons suivantes :

- la complexité du lexique, des phrases et du contenu (énonciation, utilisation des formes du passé et du futur) ;
- l'utilisation de l'écrit pour comprendre les notions travaillées en prononciation.

Ces deux formateur·rice·s proposent un travail sur les éléments supra-segmentaux (l'accent de phrase) qui est à privilégier à l'école primaire, comme nous avons pu le souligner un peu plus haut. Néanmoins, le contenu et le support (écrit) proposés semblent davantage destinés à des élèves du second degré qu'à des élèves de l'école primaire.

Nous observons ici une forme de tension chez ces deux formateur·rice·s enseignant ou ayant enseigné dans le second degré entre la volonté de proposer des contenus de formation transposables à l'école primaire et la nécessité que les formé·e·s aient un niveau linguistique et un modèle de prononciation suffisamment proche du modèle du·de la natif·ve pour enseigner l'anglais à l'école primaire. Cette tension est d'autant plus forte chez F3 qui propose d'autres contenus qui, eux, sont adaptés pour l'école primaire : un virelangue en anglais qui n'est pas dans le recueil de documents (*Charlie likes chicken, chips, cheese and chocolate ; Shirley sheep likes shirts, shoes and shorts*), une comptine (*one, two, buckle my shoe*) et un jeu d'association de mots contenant un même son à partir de cette comptine. Cela s'explique probablement du fait de sa première expérience dans le premier degré, puis d'une seconde dans le second degré avant de devenir formatrice.

Avec F5, F4 est celle qui a sélectionné le plus de contenus issus de l'ingénierie (13 sur les 19 proposés) mais c'est également elle qui a choisi le plus de contenus en dehors de l'ingénierie (6). Elle propose notamment un extrait du film de Marcel Pagnol, *le Schpountz* (1938) dans lequel l'acteur Fernandel déclame la même phrase en faisant varier les intonations, le rythme et les mimiques : *tout condamné à mort aura la tête tranchée*. Elle souhaite ainsi utiliser cet extrait vidéo comme transition entre la séance sur le *drama* et celle sur la prononciation. Avec F1, ces deux formateur·rice·s sont les seul·e·s à ne retenir aucun des extraits des articles scientifiques sur la prononciation. Si tou·te·s les deux ont très probablement lu ces trois extraits d'articles, il semble qu'ils·elles aient été davantage intéressé·e·s par ceux sur le *drama*. En effet, dans l'entretien précédant la séance, tou·te·s deux parlent à plusieurs reprises des articles proposés dans l'ingénierie sur le *drama* mais à aucun moment, les trois extraits d'articles sur la prononciation ne sont évoqués. Ceci nous éclaire sur les choix de formation de F1 et F4. Si les savoirs issus de la recherche présentent un réel intérêt pour les formateur·rices, ils ne constituent pas une priorité dans un temps de formation contraint. Il s'agit au contraire de mettre à la disposition des formé·e·s un maximum d'activités transposables ensuite en classe avec les élèves.

F6 sélectionne neuf contenus de l'ingénierie et en propose quatre autres. Il s'agit de deux autres virelangues différents de ceux proposés dans le recueil, un en espagnol et un en italien et de deux documents institutionnels : le guide *Oser les langues étrangères à l'école* et le document disponible sur le site *Éduscol* faisant référence à la prononciation, *Créer un environnement et un climat propices à l'apprentissage des langues étrangères et régionales et ouvrir aux autres cultures et à la dimension internationale*. Des six formateur·rice·s, F6 est la seule à s'appuyer sur les trois extraits d'articles du CNET. L'entretien précédant la séance (EAF6PRO, 10) nous permet d'identifier que son intention, lors de cette séance de formation, est davantage de mettre en exergue les discussions scientifiques qu'il peut y avoir sur cette question de la prononciation, que de proposer une seule et même approche d'enseignement de la prononciation. F6 précise également ne pas retenir les activités autour du dénombrement de syllabes dans un mot car elle ne l'a pas trouvée pertinente. Elle insiste en revanche sur une approche comparative de la prononciation dans différentes langues. Elle souhaite demander aux formé·e·s d'identifier des sons caractéristiques en anglais, en allemand, en espagnol et en italien afin de montrer qu'un même son qui n'existe pas en français peut en revanche être présent dans plusieurs langues. L'activité de comparaison du mot *chocolat* dans différentes langues auxquelles elle ajoute l'italien est également reprise. Le travail autour des virelangues représente pour elle une priorité. F6 en reprend deux présents dans l'ingénierie (un en anglais et un en allemand) et en propose deux autres (un en espagnol et un en italien) (voir chapitre 10). Elle sélectionne enfin dans l'ingénierie le jeu de l'intrus, la maison des sons et l'activité autour des intonations de phrase en espagnol.

Pour préparer leur séance sur la prononciation, les formateur·rice·s sont amené·e·s à sélectionner des contenus qui sont ensuite retenus en fonction des besoins des formé·e·s identifiés par les formateur·rice·s. L'analyse de ce geste nous permet de dégager quelques traits caractéristiques des choix des formateur·rice·s :

- les contenus proposés dans l'ingénierie didactique constituent une aide à l'élaboration de la séance de formation pour l'ensemble des formateur·rice·s, ils·elles empruntent en effet un nombre notable de ces contenus ;
- les deux formateur·rice·s issu·e·s du premier degré semblent ne pas considérer les extraits d'articles scientifiques comme utiles pour les formé·e·s. Ils ne sont ni utilisés pour la séance ni proposés en prolongements en indiquant sur le diaporama les liens vers les textes en question. F1 et F4 préfèrent prioriser les contenus liés aux exemples d'activités à mettre en œuvre en classe dans différentes langues ;
- une tension est perceptible chez les formateur·rice·s issu·e·s du second degré entre proposer aux formé·e·s des contenus didactiques pour la classe et proposer des contenus linguistiques sur la prononciation en anglais à destination des formé·e·s ;
- la formatrice enseignante-chercheuse choisit, elle, une troisième voie. Elle propose une approche comparative de la prononciation en mobilisant quatre langues, en articulant les extraits d'articles scientifiques aux exemples d'activités pour la classe. La focalisation sur les virelangues lui permet de travailler à la fois les aspects segmentaux (phonèmes) et supra-segmentaux (prosodie) des langues.

Didactiser

Pour rappel, ce geste intervient chronologiquement après la sélection des contenus. « C'est par ce geste que les contenus choisis se transforment concrètement en objets de formation. » (Gagnon, Dolz et équipe FORENDIF, p. 212). Lors de la préparation de l'unité de formation, le·la formateur·rice élabore des dispositifs afin de permettre aux formé·e·s de rencontrer les objets. Les traces de ce geste peuvent être identifiées dans les documents de préparation, les supports qu'il·elle a prévu d'utiliser en cours, mais aussi dans les transcriptions de séances, par exemple lorsque le déroulement de l'intervention est annoncé aux formé·e·s.

Pour analyser ce geste, nous nous intéressons à la conception par le·la formateur·rice des documents pour lui·elle et des supports à destination des formé·e·s.

Ce geste de didactisation est assez différent d'une formateur·rice à l'autre.

Nous observons tout d'abord que F1, F2, F4 et F6 ont tou·te·s les quatre élaboré un diaporama à destination des étudiant·e·s. Celui-ci est projeté pendant la séance et fait l'objet de commentaires de la part des formateur·rice·s. À chaque fois, le diaporama comporte un volet théorique et des exemples d'activités. Chez F1 et F4, la fonction essentielle de ce diaporama est de servir de trace pour les différentes définitions et activités de mise en pratique vécues pendant la SF. Tou·te·s les deux proposent, à la fin du diaporama, quelques ressources numériques complémentaires présentes dans l'ingénierie. F1 a également élaboré un document de préparation qui lui sert de guide pour le déroulement de la SF. Chez F2 et F6, le diaporama consiste en une synthèse des éléments essentiels contenus dans l'extrait de la synthèse de Voise (2019) pour le CNETCO avant quelques exemples d'activités.

F3 et F5 ne proposent pas de diaporama. F3 explique qu'elle n'en propose jamais car elle n'aime pas ce support de cours, sans pour autant apporter de justifications. Elle choisit d'aborder les contenus théoriques et les exemples d'activités avec les étudiant.e.s sans leur proposer de support écrit. Pour le déroulement de la SF, elle s'appuie sur les documents de l'ingénierie qu'elle a annotés. F5, quant à lui, a élaboré trois documents texte. Les deux premiers correspondent à ses documents de préparation. Pour le premier, il s'agit d'une sélection des contenus théoriques identifiés comme essentiels dans l'ingénierie didactique. Cette sélection nous permet de mieux comprendre les choix que fait F5 dans les activités de formation qu'il propose aux étudiant.e.s. Le document comporte la phrase extraite du dossier de synthèse du CNESCO (2019) et présente dans l'ingénierie, les quatre définitions de phonétique, phonème, phonologie et prosodie, les trois types d'approche de l'enseignement de la prononciation inventoriées par Celce-Murcia (1996) et la citation de Wendy Halff (1990), les deux reprises de l'article de Voise (2019). Le second document rassemble les activités proposées dans l'ingénierie auxquelles il a ajouté une activité autour de l'accentuation de phrase. Après chacune des activités, F5 a ajouté un paragraphe dans lequel il explique son intérêt didactique. Le troisième document est à destination des étudiant.e.s. Il est identique au précédent si ce n'est que les formé.e.s doivent, après chaque activité, répondre à la question « à quoi sert cette activité ? » Il semble que F5 prévoit de faire compléter cette rubrique par les formé.e.s après la présentation de ces activités. L'insertion de cette rubrique dans le document montre l'anticipation du geste *(faire) analyser la pratique* et souligne l'intention de faire réfléchir les formé.e.s à l'intérêt de chacune de ces activités.

Nous pouvons donc conclure que le processus de secondarisation de l'objet se réalise de manière différente d'un.e formateur.rice à un.e autre. À partir de l'analyse des pratiques déclarées et des documents fournis par les formateur.rice.s, nous avons pu voir que chacun.e d'entre eux.elles, a interprété le contenu de l'ingénierie et identifié des priorités de formation différentes. Nous avons identifié trois raisons nous permettant d'expliquer ces écarts :

- l'expérience et l'expertise dans le domaine de la formation à la prononciation sont différents d'un.e formateur.rice à l'autre ;
- les cultures professionnelles entre celles du premier degré, du second degré et de la recherche sont différentes ;
- le fait que les formateur.rice.s travaillent ensemble ou de manière isolée constitue un troisième élément d'explication.

Nous souhaitons analyser à présent deux des quatre gestes mobilisés par les six formateur.rice.s au cours de la SF :

- cadrer-conceptualiser ;
- mobiliser la pratique et l'expérience.

8.2.2 *Cadrer-conceptualiser : fournir et construire un socle de références théoriques commun*

Nous rappelons que ce geste consiste à construire des connaissances théoriques et à réfléchir sur l'objet de formation « prononciation » et son enseignement. À travers ce geste, le·la formateur·rice devient un « médiateur des savoirs » (Dolz et Gagnon, 2018 : 213) entre les savoirs issus de la recherche et les savoirs pour enseigner.

Chez l'ensemble des formateur·rice·s, le geste *cadrer-conceptualiser* est présent lors de la séance sur la prononciation. Si nous considérons la part de la séance consacrée à ce geste (figure 8.2.), nous remarquons un écart très significatif entre les six formateur·rice·s. La part varie en effet de 13,1 % de la séance chez F3 à 45,7% chez F2, soit un rapport de plus de 1 à environ 3,5. F4 consacre 34,9% de la séance à ce geste. Cette part est un peu moins importante chez F1, F5 et F6 et représente un peu plus du quart de la séance.

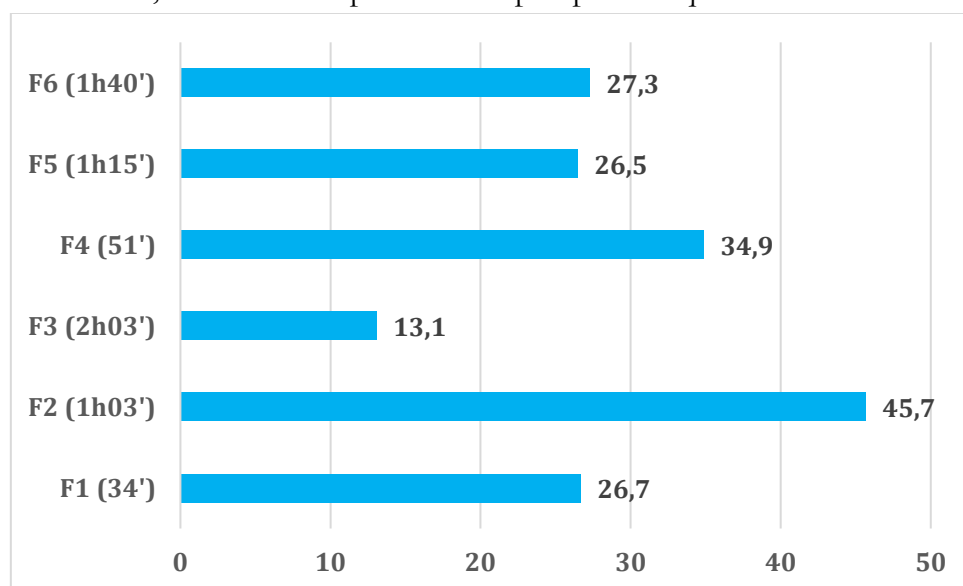


Figure 8-2 : Part de la séance sur la prononciation consacrée au geste *cadrer-conceptualiser* (en % de la durée de la séance)

En revanche, si nous considérons uniquement les durées consacrées à ce geste (figure 8.3.), la répartition est alors légèrement différente. Que nous prenions en compte la part (en %) ou la durée (en minutes) consacrée au geste *cadrer-conceptualiser*, F2 est, des six formateur·rice·s, celui qui mobilise le plus ce geste. En revanche, si la part consacrée à ce geste est la plus faible chez F3 (13,1%), F1 y consacre la durée la plus courte (9') alors que la part de sa séance consacrée à ce geste est plus élevée que chez F3 et F5.

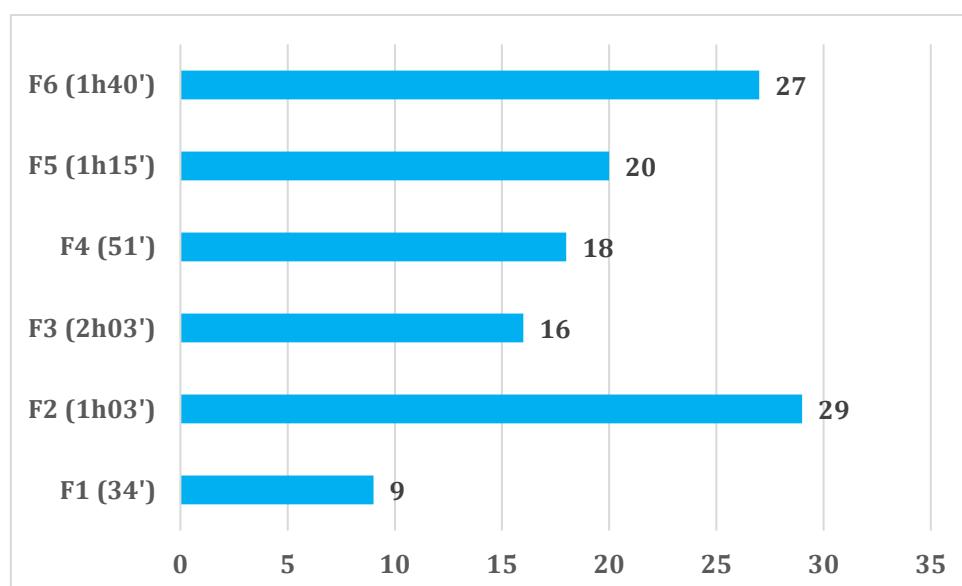


Figure 8-3 : Durée de la séance sur la prononciation consacrée au geste cadrer-conceptualiser (en minutes)

Si nous observons le positionnement de ce geste dans la séance, nous remarquons que tou·te·s le mobilisent en tout début de séance, soit en commençant directement par ce geste (F2), soit juste après avoir mobilisé le geste de planification. Sauf F3 qui ne le mobilise qu'en début de séance, les formateur·rice·s le mobilisent aussi au cours de la séance. F4 et F5 mobilisent également ce geste à la fin de la séance. Il semble donc que la prononciation apparaisse aux formateur·rice·s comme un objet de savoir qui nécessite un passage préalable par une conceptualisation des savoirs théoriques et disciplinaires.

	F1	F2	F3	F4	F5	F6
Début de la SF	X	X	X	X	X	X
Au cours de la séance	X	X		X		X
Fin de la SF				X	X	

Tableau 8-6 : Moments d'apparition du geste « cadrer-conceptualiser » dans la séance sur la prononciation⁶⁵

Dans les séances sur la prononciation, nous identifions trois réalisations de ce geste :

- conceptualiser les savoirs théoriques et disciplinaires (définitions, éclairages théoriques sur les notions et concepts en jeu) ;
- fournir des outils d'analyse ;
- situer les savoirs et les références théoriques (donner accès aux étudiant·e·s à l'origine des concepts, à leur histoire, aux discussions scientifiques au sujet de ces concepts en convoquant différentes références).

⁶⁵ Nous considérons que le début de la SF correspond à la première activité de formation dans les synopsis, et la fin de la SF à la dernière activité de formation proposée. Les autres activités de formation se situent « au cours de la SF ».

Conceptualiser les savoirs théoriques et disciplinaires (définitions, éclairages théoriques sur les notions et concepts en jeu)

Ce geste est présent chez les six formateur·rice·s. La conceptualisation des savoirs théoriques et disciplinaires passe chez les six formateur·rice·s par la définition de la phonologie. Chez F3, F5 et F6, il s'agit de faire expliciter par les étudiant·e·s ce qu'est la phonologie tandis que F1 et F4 cherchent à identifier les différences entre phonétique et phonologie. F2 fait encore un autre choix en demandant aux étudiant·e·s de distinguer phonologie, phonétique et prosodie. Comme nous l'avons expliqué un peu plus haut (voir 8.2.1.1.), pour F1 et F4, du fait de leur expérience antérieure à l'école maternelle et au début de l'école élémentaire, la distinction entre phonétique et phonologie présente une certaine utilité pour l'oral et l'enseignement de la lecture en langue de scolarisation. Pour F2, enseignant en anglais en temps partagé entre l'INSPÉ et un lycée, nous pouvons supposer que pour lui, il est important de bien différencier ces trois termes pour l'enseignement de sa langue de spécialité.

La FST privilégiée par les six formateur·rice·s est le questionnement pour aboutir à une validation et des apports magistraux de leur part. Seule F3 reste dans une forme de questionnement en validant et complétant les propositions des étudiant·e·s.

Il est intéressant de noter que la conceptualisation autour de l'accentuation, chez les trois collègues anglicistes (F2, F3 et F5), prend exclusivement appui sur la langue anglaise, ce qui n'est pas le cas chez les formatrices germaniste (F4) et hispaniste (F6) qui prennent appui à la fois sur l'anglais (avec les nom *record* /'rekɔ:d/ et le verbe *record* /rɪ'kɔ:d/ qui ont la même graphie mais une prononciation et une accentuation différentes) et sur l'espagnol (avec le verbe *canto* /'kanto/ conjugué à la première personne du présent de l'indicatif et *cantó* /kan'to/ conjugué à la 3^e personne du singulier du passé simple). F1, hispaniste également, préfère parler de « surdité des francophones à l'accentuation » et ne pas proposer d'exemples dans le cadre de la mobilisation de ce geste et les réserver pour les activités de mise en pratique. La construction de savoirs disciplinaires passe pour lui davantage par l'expérience vécue des activités de mise en pratique.

Fournir des outils d'analyse

Pour leur permettre de mieux comprendre la signification de certains concepts ou la différence entre deux concepts, F1, F4 et F6 mobilisent une autre réalisation de ce geste : ils·elles fournissent des outils d'analyse pour aider les étudiant·e·s à mieux conceptualiser. Les étudiant·e·s rencontrent des difficultés dans la différenciation entre la phonétique et la phonologie. F1 propose alors deux corpus de deux phrases :

J'ai crevé ma roue / J'ai crevé ma roue.

J'aime les bains chauds / J'aime les pains chauds

Dans le premier corpus, la seconde phrase est prononcée en roulant les /r/.

Chaque corpus est accompagné de la question suivante : *qui est-ce que ça intéresse ? Le phonéticien ou le phonologue ?*

La situation-problème posée par F1 a pour objectif de mettre en exergue la dimension descriptive de la phonétique (les sons peuvent être différents sans que le sens soit modifié) et la dimension explicative de la phonologie (une différence de sons entraîne une modification du sens).

F4, de son côté, souhaite attirer l'attention des étudiant·e·s sur l'effet de l'intonation sur l'interlocuteur et donc sur l'importance de la travailler avec les élèves. Pour cela, elle projette un extrait du film *Le Schpountz* de Marcel Pagnol (1938), dans lequel Fernandel déclame la phrase « Tout condamné à mort aura la tête tranchée. » en jouant sur différentes intonations et expressions du visage. Elle souhaite montrer aux étudiant·e·s qu'en fonction de l'intonation de la phrase (affirmative, pensive, comique, ...) et de l'expression du visage, une même phrase peut susciter différentes émotions (la crainte, la pitié, ...) chez l'interlocuteur·rice. Elle opère ici un lien avec la séance précédente proposée sur le *drama*.

F6, avant de présenter et de conduire des activités en lien avec la prononciation, souhaite faire prendre conscience aux formé·e·s de la pertinence de travailler la phonologie en comparaison des langues. Pour cela, elle leur demande d'identifier des sons qu'ils pensent spécifiques à quatre langues étrangères (allemand, anglais, espagnol et italien). Elle fait alors observer que des sons éloignés voire inexistants en français peuvent être présents dans une ou plusieurs langues étrangères et qu'il peut donc être intéressant d'établir des ponts entre les langues.

Situer les savoirs et les références théoriques

Un seul formateur (F2) situe les savoirs et les références théoriques en évoquant une période historique de l'enseignement des langues à l'école primaire (voir SFPROF2-79)⁶⁶. F2 met en relation les travaux de Guberina (1991) et de Hagège (1996) sur la question de l'âge dans l'apprentissage d'une langue étrangère avec l'introduction de l'initiation à une langue étrangère à l'école primaire à la fin des années 80. Or, les travaux de ces deux auteurs sont postérieurs à ce début d'initiation en milieu scolaire. Ils ne peuvent donc pas être à l'origine de cette décision politique.

À travers l'étude des transcriptions de ces séances, nous observons que les savoirs théoriques et disciplinaires sont peu voire pas référencés et qu'ils ne sont situés ni dans leur contexte d'émergence ni dans leur évolution historique.

De manière générale, plusieurs formulations utilisées par F1, F4 et F5 pour désigner l'origine de ces savoirs sont très floues, comme le montrent les extraits ci-dessous :

[...] vous savez que les phonèmes ça vient dans un second temps peut-être **la recherche est très claire là-dessus** il est très important que les élèves soient sensibilisés aux intonations à la prosodie

⁶⁶ Pour rappel, SFPROF2-79 signifie : Séance de Formation sur la PRONonciation menée par F2, tour de parole 79.

au rythme de la langue la prosodie c'est les intonations c'est d'autres phénomènes en fonction des langues + [...] (SFPROF1-188)

[...] hier je lisais **l'article de recherche que j'ai imprimé là** s'il vous intéresse je vous le mettrai il disait qu'il y avait trois types de de phonèmes avec les élèves et du coup ça ça permettait de voir un peu quelle était la difficulté qu'ils avaient à en reproduire certains plus que d'autres il les classe en trois catégories [...] (SFPROF4-116)

[...] il faut savoir que donc **des recherches ont eu lieu et qui tendent à montrer que** les : euh : dès lors qu'on (n')est pas natif et qu'on enseigne la phonologie à nos élèves ça a moins d'impact en tous cas on est moins efficace que si on prend un natif qui va enseigner les phonèmes et la phonologie avec nos élèves [...] (SFPROF4-280)

[...] ici vous avez euh : une- **quelque chose qui sort du CNET pour l'école primaire** [...] **quelqu'un a dit** le phonème est la plus petite unité sonore du langage oral [...] (SFPROF5-56)

Ces trois formateur·rice·s utilisent des formulations très générales qui ne permettent ni d'identifier l'auteur·e des propos rapportés, ni de situer ces références dans le temps. Ce manque de précisions nous conduit à une double interprétation :

- les formateur·rice·s ne connaissent ni l'origine, ni l'émergence, ni l'histoire de ces concepts ;
- ils·elles considèrent qu'il n'est pas utile de préciser ces informations dans le cadre de la formation en didactique des langues-cultures en MEEF premier degré au regard des nombreuses préoccupations des étudiant·e·s (validation des UE du Master, rédaction du mémoire, préparation aux épreuves du CRPE) et de celles des professeur·e·s stagiaires pour lequel·le·s s'ajoutent la préparation et la conduite de la classe à mi-temps. C'est en tout cas ce que semble penser F5 lorsqu'il leur dit au sujet des extraits d'articles présents dans l'ingénierie :

[...] alors je vais vous montrer juste euh : j'avais pioché <F5 projette> je ne vous le donne pas parce que c'est : c'est peut-être un peu un peu dense [...] (SFPROF5-56)

Seul·e·s trois formateur·rice·s (F1, F4 et F6) renvoient les étudiant·e·s à la place de la phonologie dans les programmes de l'école primaire. F6 fait également référence aux ressources *Éduscol* dont le guide *Oser les langues vivantes à l'école*. Si F2, F5 et F6 font référence à plusieurs auteur·e·s ou rapports scientifiques, F1, F3 et F4 ne proposent dans leur séance aucune référence scientifique ou institutionnelle sur l'origine des savoirs théoriques et disciplinaires mobilisés. Nous pouvons alors nous interroger sur les raisons de ce choix en formation initiale de futur·e·s professeur·e·s des écoles. La première hypothèse, qui consisterait à supposer que les formateur·rice·s n'ont pas de références théoriques sur le sujet à mobiliser dans ce cours, peut d'emblée être écartée dans la mesure où tou·te·s disposaient des références présentes dans l'ingénierie didactique. Nous privilégions donc la seconde hypothèse : ces formateur·rice·s considèrent que situer les savoirs théoriques et disciplinaires dans un temps de formation très contraint ne constitue pas une priorité.

Regardons à présent de plus près la réalisation du geste « situer les savoirs et les références théoriques » chez F2, F5 et F6 et les références qu'ils·elles mobilisent.

F2	F5	F6
Citation extraite de l'ouvrage de Henri Adamczewski et Denis Keen (1973) : phonétique et phonologie de l'anglais contemporain	Lecture de l'extrait du dossier de synthèse, <i>De la découverte à l'appropriation des langues vivantes étrangères : comment l'école peut-elle mieux accompagner les élèves ?</i> , (CNETCO, 2019 : 6)	Référence à Dodane (2000) au sujet du « seuil fatidique »
Référence à la « silent period » (Krashen, 1981)	Référence à Celce-Murcia (1996) pour les types d'approches de l'enseignement de la prononciation, extrait du rapport d'Anne-Marie Voise pour le CNETCO	Référence à Celce-Murcia (1996) pour les types d'approches de l'enseignement de la prononciation
La question de l'âge dans l'apprentissage des langues étrangères (Guberina, 1991 et Hagège, 1996), extrait du rapport d'Anne-Marie Voise pour le CNETCO	Lecture d'une citation de Wendy Half (1990), extraite du rapport d'Anne-Marie Voise pour le CNETCO	Référence aux deux extraits de rapports du CNETCO (Voise, 2019 ; Gaonac'h et Macaire, 2019)
Citation extraite de l'ouvrage d'Yvon Rolland (2003) : l'anglais à l'école, Belin ???		

Tableau 8-7 : Références théoriques mobilisées par F2, F5 et F6 dans la SF sur la prononciation

Dans le tableau 8.7., nous différencions les références présentes dans l'ingénierie (en noir) de celles ajoutées par le·la formateur·rice (en vert).

Nous observons que la totalité des références théoriques mentionnées dans cette séance par F5 et F6 sont issues de l'ingénierie didactique mise à leur disposition. Seul F2 propose trois autres sources. Ces références théoriques des années 70-80 et du début des années 2000 laissent supposer que F2 les a acquises soit en tant qu'étudiant, soit au début du métier d'enseignant en anglais, soit dans ses débuts en tant que formateur. Si F3 ne propose aucune référence théorique autour de la prononciation, elle fait le choix d'illustrer son propos autour de l'importance de travailler l'accentuation avec les élèves en prenant pour exemple un sketch de l'humoriste Gad Elmaleh. Elle cherche ainsi à ancrer son discours dans une certaine proximité avec les univers de référence des étudiant·e·s, loin de tout discours scientifique.

8.2.3 Mobiliser la pratique et l'expérience

Grâce au geste *mobiliser la pratique et l'expérience*, le·la formateur·rice propose aux formé·e·s une contextualisation de situations d'enseignement / apprentissage. Ce geste facilite l'articulation entre lieu de formation et lieu de pratique professionnelle.

Nous nous intéressons tout d'abord à la part que représente ce geste sur l'ensemble de la séance. La figure ci-dessous montre qu'il occupe une place très importante dans la séance sur la prononciation chez cinq formateur·rice·s sur les six. La part correspondant à ce geste varie en effet de 34,2% chez F4 à plus de 72% chez F3, tandis que, chez F1, F5 et F6, cette part oscille entre 43,4% et 50%. Seul F2 consacre une très faible part de la séance à ce geste

(3,2%). Nous pouvons donc supposer que pour F2, ce geste ne constitue pas une priorité dans la formation, à l'inverse des cinq autres collègues pour qui il occupe entre un tiers et trois quarts de la séance.

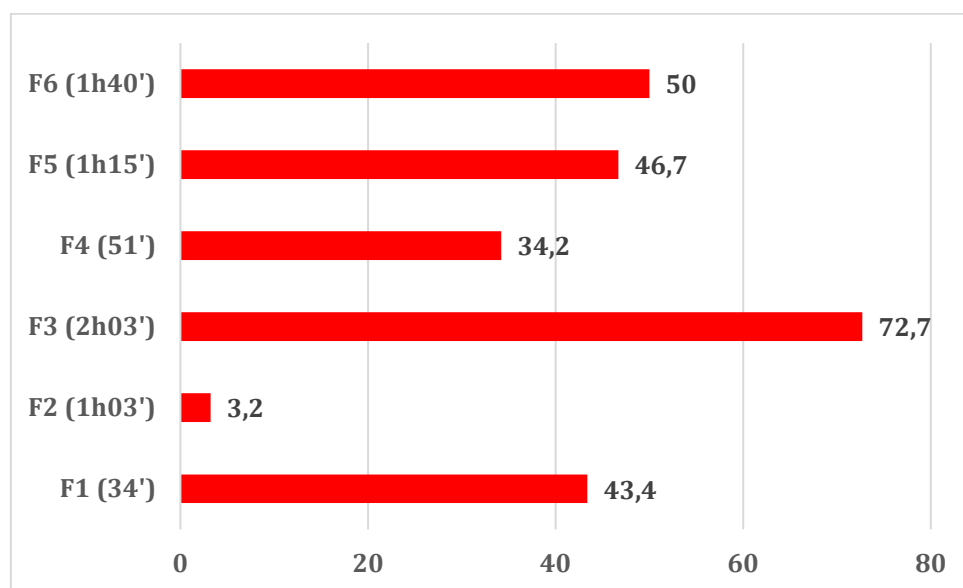


Figure 8-4 : Part de la séance sur la prononciation consacrée au geste mobiliser la pratique et l'expérience (en %)

Le positionnement de ce geste au cours de la séance est identique chez les cinq formateur·rice·s. La séance sur la prononciation ne peut ni débiter ni se terminer par ce geste. La mobilisation de la pratique est nécessairement encadrée par d'autres gestes (*cadre-conceptualiser, outiller ou accompagner-réguler*).

Dans ces séances, nous identifions trois formes différentes de ce geste :

- *mettre en scène la classe/simuler* : la pratique est simulée afin de mieux prendre en compte les contraintes des situations d'enseignement ou d'apprentissage. La mise en scène, la simulation de la classe impliquent différents types de situations ;
- *(faire) analyser la pratique* : la simulation de la pratique nécessite une objectivation, une prise de distance sous des modalités variées (à partir d'une grille d'observables, analyse proposée par le·la formateur·rice et/ou les les formé·e·s) ;
- *évoquer la pratique* : le·la formateur·rice relate des savoirs expérientiels issus de son expérience en tant qu'enseignant·e.

Mettre en scène, simuler la classe : un geste révélateur de tensions chez certain·e·s formateur·rice·s

En plus des questions précédentes autour des autres gestes auxquelles nous allons répondre également ici, nous nous interrogeons sur les postures adoptées par le·la formateur·rice dans la mobilisation de ce geste. Par posture, nous entendons, comme Bucheton et Soulé (2009, p. 38) :

un schème préconstruit du « penser-dire-faire », que le sujet convoque en réponse à une situation ou à une tâche scolaire donnée. La posture est relative à la tâche mais construite dans l'histoire sociale, personnelle et scolaire du sujet. Les sujets disposent d'une ou plusieurs postures pour négocier la tâche. Ils peuvent changer de posture au cours de la tâche selon le sens nouveau qu'ils lui attribuent. La posture est donc à la fois du côté du sujet dans un contexte donné, mais aussi de l'objet et de la situation, ce qui en rend la saisie difficile et interdit tout étiquetage des sujets.

Nous pensons que la mobilisation du geste de mise en scène peut conduire à l'adoption de différentes postures. Nous en avons identifié deux :

- la posture du·de la formateur·rice : la mobilisation du geste de mise en scène consiste par exemple à proposer des activités du niveau des formé·e·s, faire visionner une pratique de classe menée par un·e enseignant·e ou faire pratiquer les formé·e·s en classe avec des élèves ou au sein de l'institut de formation avec leurs pairs ;
- la posture de l'enseignant·e : le·la formateur·rice met en scène des activités transférables à l'école primaire comme s'il·elle était l'enseignant·e de la classe. Les formé·e·s sont alors placé·e·s dans une posture d'élève.

En fonction des postures adoptées par le·la formateur·rice et de la nature des activités proposées, les formé·e·s peuvent être placé·e·s dans des rôles différents : étudiant·e·s, enseignant·e·s ou élèves.

Mettre en scène, simuler la classe représente de très loin la forme majoritairement mobilisée dans le geste *mobiliser la pratique et l'expérience*. Elle varie entre 53,5% et 100% du temps consacré à ce geste. Chez F2, F4 et F6, le geste se réduit presque exclusivement à mettre en scène des activités pour la classe, sans que celles-ci fassent l'objet d'une analyse, d'un retour sur l'activité. Cela signifie que, lorsque ce geste est mobilisé, la priorité est clairement donnée aux activités de mise en scène de la classe.

Les formé·e·s sont ici majoritairement placé·e·s dans une posture d'élèves. Les formateur·rice·s font vivre différentes activités transposables à l'école primaire sur l'intonation, l'accentuation et les sons. Certain·e·s formateur·rice·s vont jusqu'à proposer des activités dans des langues que les formé·e·s ne parlent pas ou peu, pour se rapprocher le plus possible de la réalité de la classe. C'est par exemple le cas de F1 qui propose aux étudiant·e·s d'apprendre un virelangue en allemand. F4, de son côté, propose un jeu de l'intrus en allemand pour différencier le son [ç] et le son [j]. Quant à F6, elle leur fait apprendre un virelangue en italien et en allemand.

Chez les trois formateur·rice·s anglicistes (F2, F3 et F5), nous observons que les formé·e·s sont également placé·e·s dans une posture d'étudiant·e·s. Voici quelques exemples prototypiques extraits des transcriptions de séances :

F2 : [...] alors supposons un travail sur ce phonème-là + qui est le phonème contenu dans + XXX enfin volontairement quelque chose d'assez simple + voilà c'est celui que vous avez dans *cat* donc par exemple *cat* ++ <F2 écrit au tableau *a cat*> et en plus c'est très facile à illustrer hein vous travaillez avec des flashcards +++ <F2 écrit au tableau *a black cat, a fat black cat, a fat black cat in a bag*> voilà vous voyez le principe ↑ hein ↑ + *a cat + a black cat + a fat black cat* + et en plus ça permet aussi de travailler : hein cette succession de de syllabes accentuées + sachant que les mots grammaticaux +eux ne vont pas être accentués *a fat black cat in a bag* donc, vous avez un accent sur *cat* et de nouveau un accent sur *black* mais le- il n'y a pas d'accent sur *in a* <en anglais> ++ tiens qui veut essayer de de le prendre ↑ ++on n'est pas dans les on va voir les les virelangues là dans deux minutes on (n')y est pas encore là c'est quelque chose de vraiment simple hein ↑ *hey boy you try* allez c'est pas difficile

E : Euh : *a fat black*

F2 : Oui démarre depuis le début

E : *A cat*

F2 : *A cat*

E : *A black cat. A fat black cat*

F2 : *A fat black cat*

E : *A fat black cat*

F2 : Voilà on va bien travailler sur- sur l'accent *a fat black cat*

E : *A fat black cat in a bag* (SFPROF2-87-96)

F2 propose de travailler sur le son [ae] en anglais en ajoutant successivement un mot comportant ce son pour constituer une phrase. Le fait que F2 précise qu'avec des élèves, il faudrait utiliser des flashcards et explique qu'en anglais, les mots grammaticaux ne sont pas accentués, illustre le positionnement des formé·e·s plutôt dans une posture d'étudiant·e·s que dans une posture d'élèves.

[...] je vais vous dire cette phrase + vous devez essayer de deviner de quel type de phrase il s'agit - ce que vous entendez tous les sons bien distinctement et surlignez les mots que vous entendez le mieux et on verra ensuite le pourquoi ++ est-ce que vous êtes prêts ↑ *will you sell my car because I've gone to France* + *will you sell my car because I've gone to France* + [...] (SFPROF5-313)

Dans l'extrait ci-dessus, F5 fait travailler les étudiants sur la phrase suivante en anglais : « Will you sell my car because I've gone to France ? ». Comme chez F2, F5 cherche à faire identifier chez les formé·e·s que seuls les mots porteurs de sens sont accentués.

Ok alors euh : première activité vous voyez qu'on a + alors là ça c'est pas adapté pour l'école primaire parce que + bon euh : vous avez deux colonnes left right des ponctuations différentes + ponctuations différentes et donc sens différents d'accord la ponctuation affecte les sens et je vais vous demander de choisir donc à tour de rôle pour faire la phrase 1 et vous allez choisir une des deux versions et le reste de la classe devra deviner quelle est la situation le sens ok donc là c'est mon but là c'est de montrer que déplacer l'accent de mot euh : provoque des changements de sens d'accord ↑ et n'est pas anodin du tout on y va allez-y (SFPROF3-940)

F3 propose de son côté une série de phrases dans lesquelles le déplacement de l'accent de phrase conduit à des changements de sens. Elle prend d'ailleurs soin de préciser aux formé·e·s que cette activité n'est pas adaptée pour l'école primaire.

Ces exemples mettent en exergue chez ces trois formateur·rice·s anglicistes issu·e·s du second degré, spécialistes de leur discipline, une certaine tension entre la volonté de faire vivre des activités transposables en classe et la crainte que ces futur·e·s enseignant·e·s du premier degré n'aient pas un niveau linguistique « suffisant » pour enseigner la langue.

Les extraits du questionnaire qui leur a été transmis confirment cette tension chez ces trois collègues. À la question « SELON VOUS, quelle(s) DIFFICULTÉ(S) rencontrent les professeur·e·s des écoles pour enseigner les langues en classe ? », voici ce qu'ils·elles répondent :

F2 : Manque de confiance, **sentiment d'avoir un niveau fragile et ne pas pouvoir offrir un modèle assez proche de l'authenticité. Dans certains cas ce sentiment se révèle justifié.** Si un effort a été fait dans les années 90 (pratique de la langue, remise à niveau dans le cadre de la formation continue), l'orientation aujourd'hui est davantage didactique.

F3 : 1 - **Manque de maîtrise et de pratique de la LVE enseignée**, d'où manque de confiance en leur capacité à l'enseigner ;

2 - concilier séances fréquentes et courtes et projets à mener ;

3 - conception des séances/ séquences

F5 : 1 - **Manque de maîtrise de la phonologie** que les outils numériques peuvent permettre de pallier mais **il faut pour cela que le professeur des écoles soit conscient de ses erreurs.**

2 - **Manque de maîtrise de la grammaire et du vocabulaire** souvent pallié par les outils fournis par les méthodes d'apprentissages.

3 - Utilisation trop précoce de l'écrit (ce qui permet à l'enseignant conscient de ses faiblesses de limiter son temps de parole mais crée de gros problèmes de prononciation chez les élèves) (F5)

Pour F2, F3 et F5, la plus grande difficulté rencontrée par les futur·e·s enseignant·e·s du premier degré résiderait donc dans un niveau linguistique insuffisant pour pouvoir enseigner cette discipline. F2 semble même regretter le fait que la pratique de la langue soit moins une priorité que la formation en didactique aujourd'hui par rapport aux années 90. Si nous nous intéressons aux réponses à cette même question apportées par F1, F4 et F6, nous observons qu'elles diffèrent sensiblement de celles de leurs trois collègues anglicistes :

F1 : Sentiment d'insécurité linguistique dans la LE.

Représentations obsolètes de l'enseignement-apprentissage des LE ⁶⁷plus ou moins en lien avec ce qui a été vécu lors de la scolarité. Appui trop fort sur l'écrit.

F4 : Insécurité linguistique, manque de formation, hétérogénéité linguistique

F6 : Manque de confiance en eux

Manque de formation en didactique des langues pour une partie d'entre eux F1, F4, et F6, qui ont soit une expérience dans le premier degré, soit une expérience universitaire, semblent davantage mettre l'accent sur le manque de formation didactique et un sentiment d'insécurité linguistique qu'un niveau en langue insuffisant.

La réponse de F3 au questionnaire quant aux difficultés que rencontrent les professeur·e·s des écoles pour enseigner les langues à l'école semble se situer à mi-chemin entre celles de ses collègues anglicistes et F1, F4 et F6. À la fois, F3 souligne le niveau linguistique insuffisant des formé·e·s, mais elle complète sa réponse par des difficultés d'ordre pédagogique et didactique. Selon elle, l'inscription des séances quotidiennes de courte durée dans une approche actionnelle, et de manière générale, la conception de séances et de séquences en langues ne sont pas suffisamment travaillées en formation. Cet effet de balancier entre manque de formation linguistique et didactique, présent uniquement chez F3, peut peut-être s'expliquer par son parcours professionnel. Elle est en effet la seule formatrice à avoir une expérience d'enseignement à la fois dans le premier degré (8 ans) puis dans le second degré (5 ans) avant d'être formatrice à l'ESPE.

Chez les six formateur·rice·s, nous avons ainsi pu relever deux postures différentes dans la séance sur la prononciation :

⁶⁷ Langues Étrangères

- enseignant·e : dans cette posture, le·la formateur·rice se projette dans la classe à l'école primaire avec les formé·e·s et conduit l'activité comme le ferait l'enseignant·e avec les élèves. Il·Elle donne les consignes et observe le déroulement de l'activité. Il·Elle peut également intervenir pour modifier ou ajuster la consigne ;
- formateur·rice : il s'agit ici de proposer une activité adaptée au niveau des formé·e·s et non à des élèves de l'école primaire afin d'attirer leur attention sur une particularité de l'objet (ici, la prononciation en langue étrangère).

F1	F2	F3	F4	F5	F6
Virelangue en allemand : <i>enseignant</i>	Associer des mots contenant le même son : <i>formateur</i>	Virelangue en anglais : <i>enseignante</i>	Intonation de phrase : <i>enseignante</i>	Chasse au son : <i>enseignant</i>	Virelangue en espagnol : <i>enseignante</i>
Intonation de phrase : <i>enseignant</i>		Virelangue en espagnol : <i>enseignante et formatrice</i>	Découpage syllabique : <i>enseignante</i>	Pigeon vole : <i>enseignant</i>	Virelangue en anglais : <i>enseignante</i>
Découpage syllabique : <i>enseignant</i>		Virelangue en allemand : <i>enseignante et formatrice</i>	Syllabe accentuée dans un mot : <i>enseignante</i>	Jeu de l'intrus : <i>enseignant et formateur</i>	Virelangue en italien : <i>enseignante</i>
Syllabe accentuée dans un mot : <i>enseignant</i>		Découpage syllabique : <i>enseignante</i>	Jeu de l'intrus : <i>enseignante</i>	Découpage syllabique : <i>enseignant</i>	Virelangue en allemand : <i>enseignante</i>
Chasse au son : <i>enseignant</i>		Chasse aux sons : <i>enseignante</i>		Syllabe accentuée dans un mot : <i>enseignant</i>	Jeu de l'intrus : <i>enseignante</i>
Pigeon vole : <i>enseignant</i>		Jeu de l'intrus : <i>enseignante</i>		Mots accentués dans une phrase : <i>formateur</i>	La maison des sons : <i>enseignante</i>
Jeu de l'intrus : <i>enseignant</i>		Pigeon vole : <i>enseignante</i>			Syllabe accentuée d'un même mot dans plusieurs langues : <i>enseignante</i>
Maison des sons : <i>enseignant</i>		Comptine en anglais : <i>enseignante</i>			Intonation de phrase : <i>enseignante</i>

		Intonation de phrase : <i>enseignante et formatrice</i>			
		Intonations de phrase en fonction de la situation de communication : <i>formatrice</i>			
		Rôle de l'accent de phrase sur le sens : <i>formatrice</i>			

Tableau 8-8 : Postures du·de la formateur·rice dans la mobilisation du geste de mise en scène dans la séance sur la prononciation

Chez F1, F4 et F6, nous observons que seule la posture d'enseignant·e est adoptée. Il s'agit pour eux·elles de proposer un éventail d'activités transposables en classe pour enseigner la prononciation. Chez les trois collègues anglicistes, F2, F3 et F5, l'adoption de la posture de formateur·rice leur permet de travailler avec les formé·e·s des savoirs nécessaires à l'enseignant·e sur la prononciation (savoirs pour enseigner) et pas seulement les savoirs à travailler avec les élèves (savoirs à enseigner) (voir chapitre 2).

(Faire) analyser la pratique

La deuxième forme du geste *mobiliser la pratique et l'expérience* porte sur l'analyse de la pratique. Il s'agit ici :

- soit de faire un retour sur l'activité, la démarche mise en œuvre et son intérêt didactique ;
- soit de faire une projection sur la suite de l'activité.

Nous observons à nouveau une grande hétérogénéité dans la mobilisation de ce geste puisque sa représentation varie de 0% à 46,5% du temps consacré au geste *Mobiliser la pratique et l'expérience* (figure 8.11.). Chez F2 (0%), F4 (0%) et F6 (14,3%), l'analyse de la pratique est inexistante ou quasi-inexistante, contrairement à F1(24,1%), F3 (36,1%) et F5 (46,5%) où elle occupe entre un quart et presque la moitié du temps consacrée à ce geste.

Il est néanmoins intéressant de s'interroger sur la manière dont ce geste est mobilisé. *(Faire) analyser la pratique* peut en effet se manifester sous deux formes sociales de travail différentes :

- le·la formateur·rice mène l'analyse de manière magistrale (M) ;
- le·la formateur·rice fait analyser la pratique par les formé·e·s sous une forme de questionnaire (Q).

Formateur	F1	F2	F3	F4	F5	F6
FST privilégiée	Q	Néant	Q+M	Néant	Q+M	Q

Tableau 8-9 : FST présentes dans la mobilisation du geste (Faire) analyser la pratique

La forme magistrale de l'analyse de la pratique apparaît chez deux formateur·rice·s et se produit systématiquement après un temps d'analyse sous forme de questionnaire avec les formé·e·s. Les exemples ci-dessous illustrent quelques raisons qui motivent ce passage à la forme magistrale chez F3 et F5 :

[...] Oui et là aussi vous voyez qu'en fait en travaillant sur la prononciation on on est très vite hein dans ce sur ce ce rapport euh graphie/phonie parce que ce qui- ce qui fait obstacle là si si on écoutait si si quand voilà là vous dites *orange* mais vous êtes en train de calculer pourquoi parce que vous voyez le mot écrit ici en toutes lettres <F3 montre son front> et c'est ça qui qui entre en compétition avec ce que vous entendez parce que si on se fie

seulement à ce qu'on entend de manière très innocente on entend bien deux syllabes + *orange* **si vous devez le faire** <F3 se déplace devant les EE> **c'est pour ça que le passage par le corps par le geste est vraiment important quand il y a des flottements comme ça chez les élèves vous pouvez frapper vous pouvez aussi marcher** *orange* <F3 se déplace devant les EE> **non je ne peux pas aller plus loin + je n'ai plus de syllabes pour avancer d'accord** ↑ mais effectivement <F3 se déplace devant le tableau> visuellement je <F3 écrit le mot *orange* au tableau et marque une séparation après « o », « ran » et « ge »> *orange* en plus bravo parce que vous avez bien accentué sur la première syllabe <F3 écrit au tableau> ok <F3 se déplace et revient devant les EE> d'où l'intérêt de de frapper euh : [...] (SFPROF3-509)

Dans cet extrait, F3 revient sur la question du découpage syllabique après que les formé·e·s ont rencontré des difficultés avec le mot *orange*. Elle passe alors aussitôt du geste de mise en scène au geste d'analyse de la pratique pour expliquer l'origine de cette difficulté et quelle remédiation par la mobilisation du corps pourrait être mise en œuvre. Or, nous pouvons ici nous interroger dans quelle mesure il s'agit d'une difficulté que peuvent rencontrer les élèves de l'école primaire. En effet, le découpage syllabique est une activité préalable à l'introduction de l'écrit. Le rapport phonie-graphie est en général abordé dans un second temps.

L'extrait ci-dessous aborde le regard critique qu'il porte sur l'organisation de l'espace qu'il a retenue pour cette activité de discrimination de sons :

D'accord tout à l'heure est-ce ce que vous aviez euh :: + euh ::+ est-ce que vous aviez à vous déplacer à faire un geste quelconque ↑ + non là là vous avez levé la main donc c'était plus facile que de vous faire tous lever au moment où vous entendiez le son /ai/ parce que sinon ça foutait le bazar <F5 se déplace devant les EE> **mais vous auriez pu euh trouver un autre - une autre manière euh : + la configuration aussi de la classe en autobus était pas forcément idéale peut-être il aurait été plus judicieux de vous mettre euh en cercle pour faire cette activité** donc là vous avez levé la main lorsque vous avez entendu ce son-là qu'est-ce que ça met en œuvre chez vous ↑ + mise à part de la discrimination auditive + oui (SFPROF5-152)

F5 reconnaît que le fait que les formé·e·s soient assis·e·s à leur place dans une organisation en autobus n'est pas idéal pour mener ce type d'activités et qu'il aurait été préférable de mobiliser davantage le corps, soit en se levant, soit en se positionnant en cercle et en levant la main à l'écoute du son en question.

Les extraits ci-dessus montrent que les conditions de mise en scène, de simulation de la classe posées par F3 et F5 ne permettent pas aux étudiant·e·s de mener l'analyse attendue. Tou·te·s deux soulignent l'importance de prévoir une organisation de l'espace permettant aux élèves d'associer des déplacements, une gestuelle à ce qu'ils·elles entendent, ce qui n'est pas proposé ici dans la simulation. Ces deux exemples posent donc les limites de l'efficacité du geste de mise en scène. Une des conditions de son efficacité semble être la prise en compte des différents paramètres que l'enseignant·e doit anticiper avec les élèves : préparation matérielle,

organisation de l'espace, gestion des imprévus, prise en compte des difficultés que peuvent rencontrer les élèves et remédiations possibles, etc.

Lorsque l'analyse prend une coloration linguistique, alors le·la formateur·rice préfère reprendre la main. L'extrait ci-dessous confirme à nouveau, comme nous avons pu l'évoquer plus haut, cette crainte chez les formateur·rice·s anglicistes (plus particulièrement F3 et F5) que les étudiant·e·s n'aient pas un niveau linguistique suffisant pour enseigner l'anglais à l'école primaire.

[...] alors l'alphabet- vous- vous voyez que là- moi- moi j'ai mis les symboles phonétiques euh alors ce ce n'est pas quelque chose ce n'est pas un apprentissage c'est pas un objectif d'apprentissage pour les élèves ok euh + moi j'avais trouvé XXX plus pratique pour moi que pour eux mais donc pour vous c'est je pense que pour vous c'est important ça vous permet notamment de de vérifier la prononciation vous-mêmes avant de préparer votre cours de vérifier la prononciation des mots en tout cas du- du lexique cible de de ce qui- ce qui fait euh de votre objectif d'apprentissage c'est-à-dire que quand vous allez répéter et répéter et répéter leur faire répéter et bien je si vous êtes efficaces c'est formidable mais autant que ce soit sur avec une prononciation juste d'accord et pas des choses à moitié [...]

(SFPROF3-679)

Ceci permet d'expliquer la place accordée à l'écrit conventionnel ou alphabet phonétique international utilisés par les trois formateur·rice·s anglicistes.

Évoquer la pratique

La troisième forme de ce geste que nous avons identifiée concerne l'évocation par le·la formateur·rice de sa propre pratique d'enseignant·e. Cette forme du geste reste très minoritaire par rapport aux deux autres formes et ne se trouve que chez des formateur·rice·s ayant eu une expérience dans le premier degré. Des traces de ce geste ont ainsi pu être relevées chez F3 et F4 :

[...] euh donc on crée sa maison des sons on peut écrire au fur et à mesure **alors moi je me souviens quand j'avais une classe de CE2 j'avais fait ça et on avait commencé par par l'alphabet** et du coup par + un deux trois quatre cinq par ces six maisons-là ok ↑ donc sur votre maison des sons vous allez choisir un mot pour fabriquer votre maison des sons vous avez besoin le mot référent ça va être un mot qui appartient au vocabulaire usuel des enfants là par exemple vous voyez sur celui-là ce sont les couleurs ensuite sur les autres j'ai encore des couleurs : *brown orange* l'oreille <F3 montre une autre maison des sons> *ear* pour le son /ð/ <F3 montre une autre maison des sons> *weather* + euh *three* <F3 montre une autre maison des sons> les nombres c'est vraiment un le son /ʊə/ j'avais pris *poor* <F3 montre une autre maison des sons> [...]

(SFPROF3-679)

[...] je ne sais pas si je vous l'ai dit mais **quand je faisais faire des improvisations guidées à mes élèves** à un moment donné euh ils avaient tellement appris le *ich heiße* und ils disaient *guten Tag ich heiße* F4 ils avaient tellement appris à le faire comme ça que quand ils jouaient ils étaient tous les deux ils se rencontraient alors ils faisaient des petits des petits dialogues ils se rencontraient dans la rue ils disaient *guten Tag ich heiße M* <rires> alors au

bout d'un moment je leur disais alors maintenant les Allemands ils ne jouent pas comme ils ne font pas tout le temps ça donc on va abandonner mais c'est vous dire à quel point ils avaient intégré la gestuelle au service de l'appropriation phonologique [...] SFPROF4-120

Ces deux extraits illustrent comment l'évocation de la pratique des deux formatrices permet de légitimer leur propos dans la mesure où les activités simulées avec les étudiant·e·s ont déjà été mises en œuvre par les formatrices lorsqu'elles-mêmes étaient professeurs des écoles. Néanmoins, l'exemple choisi par F3, issu de son expérience de professeur·e des écoles mérite d'être questionné pour deux raisons. Tout d'abord, elle montre aux formé·e·s comment partir de la prononciation des lettres de l'alphabet pour construire les différentes maisons des sons. Or, la graphie intervient dans un second temps, après avoir fixé les apprentissages à l'oral. Par ailleurs, la prononciation des lettres est différente lorsque celles-ci sont assemblées dans des mots. L'activité *la maison des sons* permet de regrouper des mots, et non des lettres, comportant le même son.

Le graphique ci-dessous (figure 8.5.) nous montre que les trois formes du geste « mobiliser la pratique » sont très inégalement mobilisées. Les valeurs entre parenthèses indiquent la durée consacrée au grand geste.

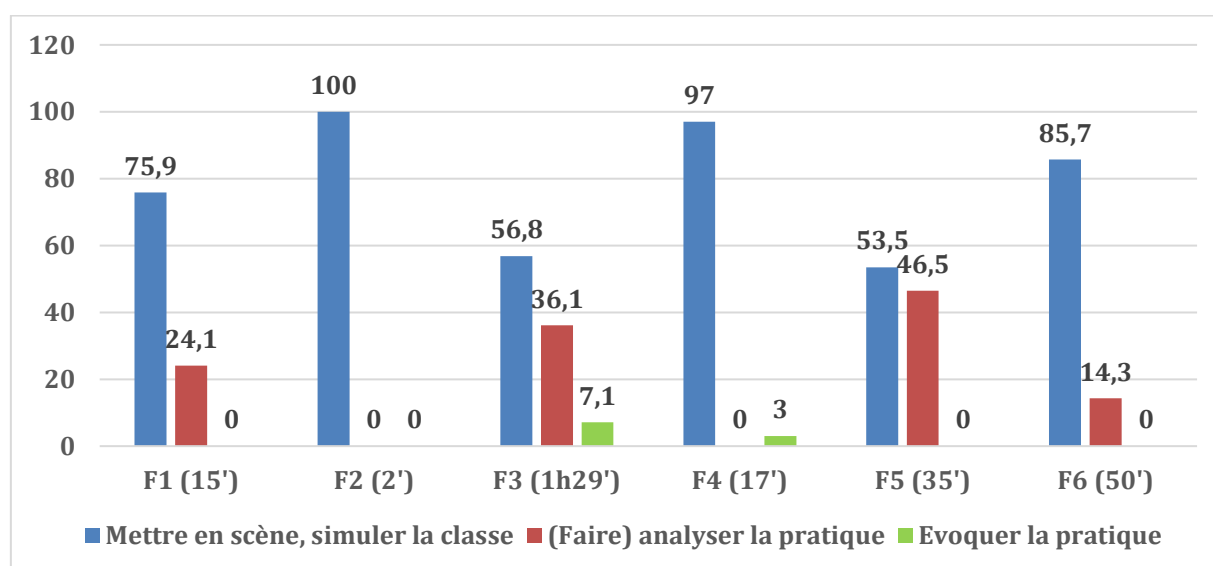


Figure 8-5 : Répartition des formes du geste mobiliser la pratique et l'expérience dans la séance sur la prononciation

8.3 LES SAVOIRS DE LA FORMATION ET LES GESTES DU·DE LA FORMATEUR·RICE DANS LES SÉANCES SUR LA PRONONCIATION : SYNTHÈSE DU CHAPITRE 8

Nous avons proposé, à travers ce chapitre une analyse didactique autour d'un même objet de formation, la prononciation, en mobilisant deux focales différentes. Au niveau méso, nous nous sommes intéressé au découpage de l'objet en activités de formation. Ce découpage, grâce aux synopsis, nous a permis d'identifier les différents savoirs mobilisés pendant cette séance de formation. Au niveau micro, nous avons relevé dans les transcriptions les différents gestes mobilisés par les formateur·rice·s pendant cette même séance en termes de durées, sans tenir compte des activités mobilisées.

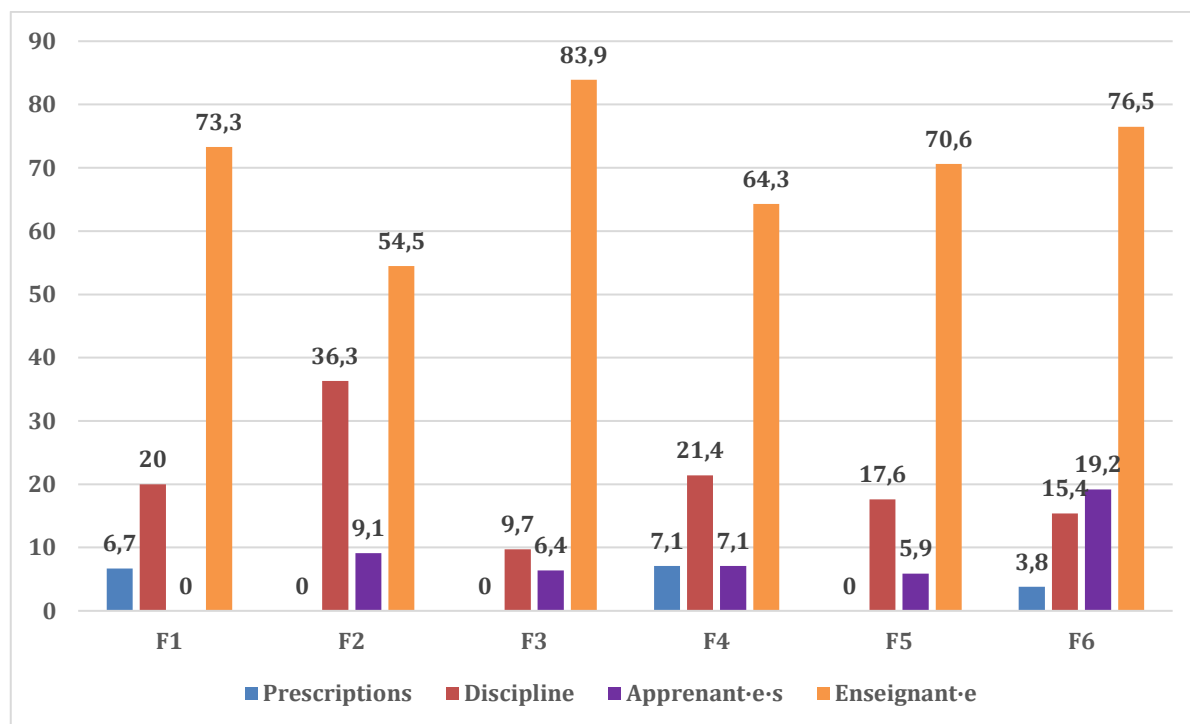


Figure 8-6 : Répartition des catégories de savoirs dans la séance sur la prononciation chez chaque formateur·rice (% du nombre d'activités de formation)

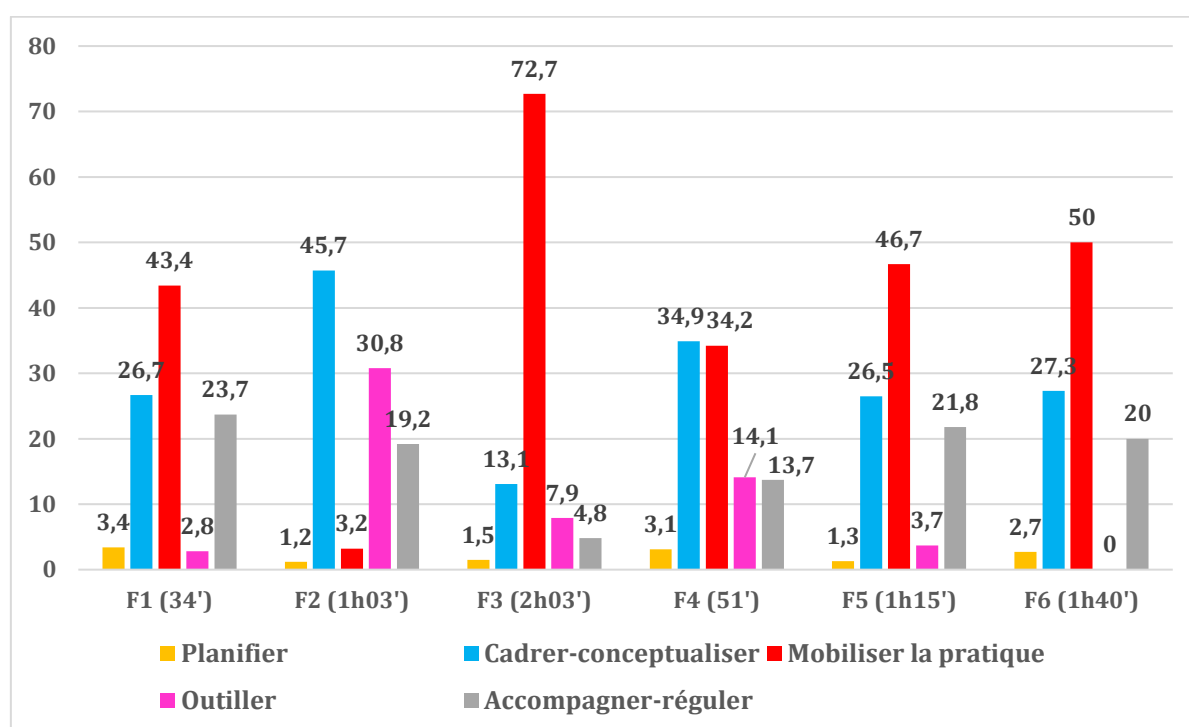


Figure 8-7 : Répartition des gestes des formateur·rice·s lors de la séance sur la prononciation (% de la durée totale de la séance)

Le travail à partir de ces deux focales nous a permis de dégager des résultats spécifiques aux savoirs de la formation et aux gestes du·de la formateur·rice et des résultats communs aux deux analyses.

Une première remarque à la lecture de la figure 8.7. est la présence du geste *planifier*. Ce geste, qui décrit le travail préparatoire du·de la formateur·rice a pu également être relevé dans les transcriptions de séances dans trois situations distinctes :

- lorsqu'il s'agit de situer la séance dans l'unité de formation ;
- lorsque le·la formateur·rice annonce le déroulement de la séance ou fait le lien avec la séance suivante ;
- lorsqu'il·elle est amené·e à modifier l'organisation de la salle pendant la séance.

L'analyse des savoirs sur la formation à l'enseignement de la prononciation a mis en évidence que les savoirs sur la discipline sont certes mobilisés par l'ensemble des formateur·rice·s (figure 8.6.) mais ils sont le plus souvent réduits à une définition-caractérisation de l'objet. Seule·e·s les formateur·rice·s issu·e·s du second degré et l'enseignante-chercheure font un lien entre les résultats de la recherche et l'enseignement de la prononciation. L'enseignante-chercheure est la seule à confronter différents articles scientifiques et à les mettre en regard avec l'enseignement de la prononciation à l'école primaire. Les deux formateur·rice·s issu·e·s du premier degré semblent considérer que les travaux issus de la recherche sont essentiels pour le·la formateur·rice. En revanche, il n'est pas utile pour

eux·elles de faire de lien pour les formé·e·s entre l'objet à enseigner et les travaux scientifiques sur cet objet.

Notre analyse du geste *cadrer-conceptualiser* nous conduit à confirmer ce que nous avons pu découvrir dans notre analyse des savoirs sur la discipline. La prononciation nécessite un passage préalable par le geste *conceptualiser les savoirs théoriques et disciplinaires* avant de proposer des exemples d'activités pour la classe. De manière générale, la majorité des formateur·rice·s considère qu'il n'est en revanche pas nécessaire de situer et référencer les savoirs théoriques et disciplinaires pour les formé·e·s. Nous identifions néanmoins chez les deux formateur·rice·s issu·e·s du premier degré et l'enseignante chercheure une volonté de faire adopter une posture réflexive chez les formé·e·s. Pour mieux faire comprendre les notions et concepts, ils·elles ont recours à différents corpus.

Le rapport des formateur·rice·s aux travaux issus de la recherche a mis en exergue un autre effet sur la formation à l'enseignement de la prononciation. Les savoirs sur les apprenant·e·s représentent un des pôles du triangle didactique les moins abordés en formation et ces savoirs semblent davantage se focaliser sur les difficultés des apprenant·e·s à discriminer les éléments segmentaux plutôt que les éléments supra-segmentaux. Or, les travaux scientifiques insistent sur une priorisation du travail sur la prosodie qui contribuerait davantage à une meilleure compréhension de l'oral que la discrimination phonémique (Jouannaud, 2020). Lorsque ce travail est proposé par les formateur·rice·s issu·e·s du second degré, c'est alors l'adaptation du support à un public de l'école primaire qui doit être questionnée. Nous avons ainsi pu relever une tension chez ces trois formateur·rice·s entre le fait d'outiller les futur·e·s professeur·e·s à l'enseignement de la prononciation en classe et le fait de faire en sorte que les formé·e·s aient un modèle de prononciation en anglais qui se rapproche du modèle du·de la natif·ve. Nos deux analyses, au niveau méso et au niveau micro, ont conduit au même constat sur le rapport des formateur·rice·s au prescrit. Pour les formateur·rice·s issu·e·s du premier degré, la formation à la prononciation passe nécessairement par sa place dans les programmes. L'enseignante-chercheure adopte une posture plus réflexive et critique par rapport au prescrit qu'elle articule aux extraits d'articles scientifiques présents dans l'ingénierie didactique. En revanche, pour les collègues issu·e·s du second degré, la place de la prononciation dans les programmes ne constitue pas une priorité de formation.

Les figures 8.6. et 8.7. font ressortir, quelle que soit la méthode d'analyse retenue, une prédominance des savoirs liés à la *mise en pratique en formation* ou du geste *mobiliser la pratique et l'expérience* chez cinq formateur·rice·s sur les six. Ce geste est quasiment absent chez F2 qui préfère mobiliser un autre geste, *outiller*, pour articuler les savoirs théoriques et les activités pour la classe. Le geste *mobiliser la pratique et l'expérience* est nécessairement encadré par d'autres gestes (*planifier, cadrer-*

conceptualiser, outiller). Nous avons identifié chez les six formateur·s trois formes différentes de ce grand geste : *mettre en scène/simuler la classe*, *(faire) analyser la pratique* et *évoquer la pratique*. Le geste *mettre en scène/simuler la classe* domine largement dans cinq séances sur six. Nous avons pu dégager dans ce geste différentes postures et ainsi montrer l'influence de la composante personnelle de chaque formateur·rice dans l'adoption de certaines postures. Les formateur·rice·s issu·e·s du premier degré adoptent systématiquement la posture de l'enseignant·e en classe à l'école primaire, ce qui n'est pas le cas des trois collègues issu·e·s du second degré qui conservent dans la mise en scène, la simulation de la classe, une posture de formateur·rice. L'adoption de la posture d'enseignant·e par F6, alors qu'elle n'a d'expérience ni dans le premier, ni dans le second degré, peut s'expliquer par son expérience croisée de comédienne et de formatrice qui lui permet de mettre en scène et simuler des situations de classe. L'étude de ces postures met notamment en évidence l'existence d'une tension, chez les collègues issu·e·s du second degré, entre le fait de proposer des activités qui relèvent davantage du champ d'expertise du·de la formateur·rice et de proposer des activités transposables en classe à l'école primaire. La présence du geste *évoquer la pratique* a pu être relevée chez les trois formateur·rice·s ayant eu une expérience dans le premier degré (F1, F3 et F4) et permet de légitimer leurs propos sur l'objet. Que ce soit pour l'analyse des savoirs ou des gestes du·de la formateur·rice, la faible part, voire l'absence d'analyse de la pratique nous interroge sur l'accompagnement des formé·e·s dans un processus de formation de futur·e·s praticien·ne·s réflexif·ve·s.

Nous proposons dans le chapitre suivant de procéder au même type d'analyse sur les séances de formation menées sur le *drama*.

9 CHAPITRE 9. LES SAVOIRS DE LA FORMATION ET LES GESTES DES FORMATEUR·RICE·S LORS DES SÉANCES SUR LE *DRAMA*

Abstrait :

Ce chapitre est consacré à l'analyse didactique des séances sur le *drama*. Comme dans le chapitre précédent, nous proposons deux niveaux d'analyse que nous croisons à la fin de ce chapitre. Le premier est consacré aux savoirs sur le *drama* à travers le découpage des séances en activités de formation dans les synopsis. Les activités de formation constituent notre unité d'analyse et sont classées en quatre catégories et quatorze sous-catégories de savoirs. Cette catégorisation nous permet d'identifier la part que représentent les différents savoirs et leur médiatisation à travers l'analyse des formes sociales de travail. Dans la seconde partie du chapitre, nous nous intéressons aux gestes mobilisés par les formateur·rice·s en nous appuyant sur les transcriptions de séances et les entretiens. Notre analyse se focalise sur les trois gestes les plus importants (planifier, cadrer-conceptualiser et mobiliser la pratique et l'expérience) et nous permet de dégager les différentes formes que peuvent prendre ces gestes et les différentes postures que peuvent adopter les formateur·rice·s dans le geste de mise en scène de la classe.

Mots clés : drama, savoirs, activités de formation, gestes du·de la formateur·rice, postures

Dans ce chapitre, nous nous intéressons spécifiquement à la séance de formation sur le *drama*. Comme dans le chapitre précédent, nous mobilisons deux niveaux d'analyse différents :

- les savoirs de la formation constituent le niveau méso de notre analyse à partir des synopsis, complétée à l'aide des entretiens. Les synopsis, outils de réduction de la masse des données de transcriptions, nous permettent de mieux comprendre la logique de l'action didactique du point de vue de l'objet de formation (Sales Cordeiro, Ronveaux et équipe GRAFE, 2009) ;
- les gestes professionnels des formateur·rice·s sont constitutifs de notre analyse au niveau micro à partir des captations vidéo transcrites. Les documents de préparation des formateur·rice·s, les entretiens et les questionnaires nous aident à compléter notre analyse. Le croisement de ces données nous permet de comprendre les choix opérés par chaque formateur·rice pour former les futur·e·s professeur·e·s des écoles au *drama*. Comme dans le chapitre 8, des cinq grands gestes que nous avons pu relever, nous faisons le choix de nous focaliser sur trois d'entre eux (planifier, cadrer-conceptualiser, mobiliser la pratique et l'expérience) et de ne pas analyser les deux autres (outiller et accompagner-réguler).

Dans ce chapitre, nous cherchons à répondre aux questions de recherche suivantes :

- Quels savoirs sont proposés dans les séances de formation au *drama* ?
- Quelles sont les caractéristiques et l'importance de ces différents savoirs ?
- Quels gestes professionnels les formateur·rice·s mobilisent-ils·elles dans les séances de formation au *drama* ?
- Quelle part (en durée) de la séance est consacrée à chaque geste ?
- À quel(s) moment(s) de la séance chaque geste intervient-il ?
- Quelles réalisations différentes de ces gestes observe-t-on ?
- Quelles similitudes et quelles différences peut-on observer chez les six formateur·rice·s dans les savoirs proposés et les gestes mobilisés ?

9.1 Les savoirs de la formation sur le *drama*

La figure 9.1 ci-dessous représente la part de chaque grande catégorie de savoirs dans les six SF sur le *drama*. Le diagramme met en évidence, comme pour la prononciation, une prédominance des savoirs sur l'enseignant·e et une quasi-absence des savoirs sur les prescriptions.

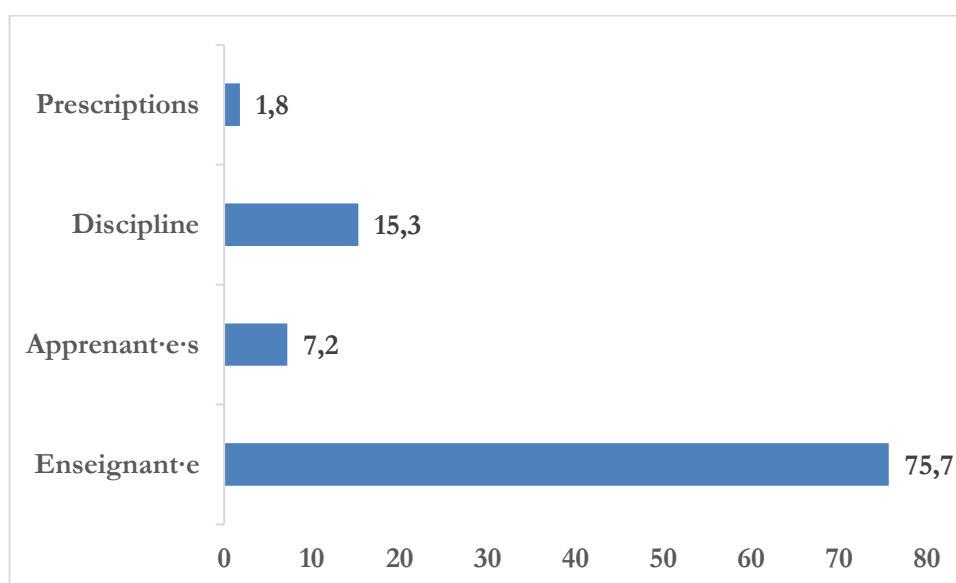


Figure 9-1 : Part des catégories de savoirs dans les six séances de formation sur le *drama* (en %)

Le tableau 9.1. présente le nombre d'activités de niveau n.n.n ou n.n.n.n recensées dans les six synopsis des séances sur le *drama* en fonction des différentes catégories de savoirs.

	F1 (50')	F2 (23')	F3 (1h28')	F4 (1h24')	F5 (57')	F6 (2h12')	Total
1. Savoirs sur les prescriptions	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	2 (8%)	2 (1,8%)
2. Savoirs sur la discipline	2 (1,4%)	4 (50%)	3 (12,5%)	1 (4,3%)	2 (11,8%)	5 (20%)	17 (15,3%)
3. Savoirs sur les apprenant·e·s	1 (7,1%)	1 (12,5%)	0 (0%)	1 (4,3%)	0 (0%)	5 (20%)	8 (7,2%)
4. Savoirs sur l'enseignant·e	11 (78,6%)	3 (37,5%)	21 (87,5%)	21 (91,3%)	15 (88,2%)	13 (52%)	84 (75,7%)
Nombre total d'activités	14	8	24	23	17	25	111

Tableau 9-1 : Nombre d'activités et pourcentage d'activités par catégories de savoirs

Au total, 111 activités ont été mises en œuvre. Cela correspond à une moyenne de 18,5 activités par séance mais nous observons que le nombre d'activités varie de 8 à 25. Le tableau met en évidence une prédominance des savoirs sur l'enseignant·e avec 84 activités (75,7%) sur 111 au total présentes dans les six séances. La seconde catégorie porte sur les savoirs sur la discipline avec 17 activités (15,3% des activités proposées). Les savoirs sur les apprenant·e·s arrivent en 3^e position avec 8 activités au total (7,2%) devant les savoirs sur les prescriptions avec seulement 2 activités (1,8%) proposées.

L'analyse des différentes catégories de savoirs nous conduit à observer un certain nombre de points communs et de différences entre les formateur·rice·s.

Catégories et sous-catégories de savoirs impliquées dans les activités de formation	F1	F2	F3	F4	F5	F6
1.1. Référence aux programmes d'enseignement, au CECRL, à l'approche actionnelle	0	0	0	0	0	1
1.2. Présentation de ressources institutionnelles pour enseigner les langues	0	0	0	0	0	1
1. Savoirs sur les prescriptions	0	0	0	0	0	2
2.1. Présentation de références scientifiques	1	0	0	0	0	1
2.2. Lecture d'articles ou d'extraits d'articles scientifiques	0	0	0	0	0	1
2.3. Définition-caractérisation de l'objet	1	2	3	1	2	2
2.4. Contextualisation (historique) de l'objet	0	2	0	0	0	1
2. Savoirs sur la discipline	2	4	3	1	2	5
3.1. Difficultés rencontrées par les élèves	0	0	0	0	0	1
3.2. Effets (apports / limites) des usages de l'objet sur les élèves	1	1	0	0	0	4
3.3. Processus d'apprentissage	0	0	0	1	0	0
3. Savoirs sur les apprenants	1	1	0	1	0	5
4.1. Les gestes de l'enseignant (mise en place de dispositifs, appel à la mémoire didactique, régulation-évaluation, institutionnalisation)	1	0	0	1	0	2
4.2. Mise en pratique dans la séance de formation	6	0	11	11	6	5
4.3. Retour sur la mise en pratique en séance de formation	1	0	7	3	5	2
4.4. Présentation de dispositifs	3	3	3	6	2	3
4.5. Analyse de dispositifs	0	0	0	0	2	1
4. Savoirs sur l'enseignant·e	11	3	21	21	15	13
Nombre total d'activités de formation	14	8	24	23	17	25

Tableau 9-2 : Nombre d'activités consacrées aux différentes catégories et sous-catégories de savoirs

9.1.1 Les savoirs sur les prescriptions

Tout d'abord, les savoirs sur les prescriptions ne sont mobilisés que par une seule formatrice sur les six. F6 propose deux activités différentes : une autour de la présentation d'une ressource institutionnelle en ligne sur le site *Éduscol*. F6 parcourt le document *Créer un environnement et un climat propice à l'apprentissage des langues étrangères et régionales et ouvrir aux autres cultures et à la dimension internationale*. Elle s'arrête sur des passages qu'elle a surlignés et qui lui permettent de justifier la place du *drama* dans les programmes. Dans une autre activité, elle met en relation la pratique du *drama* avec la perspective actionnelle. Nous pouvons néanmoins nous interroger sur l'absence d'activités autour de ces savoirs chez les cinq autres formateur·rice·s. Trois hypothèses peuvent être avancées :

- Les formateur·rice·s considèrent que les étudiant·e·s ont lu les programmes et qu'il n'est donc pas nécessaire de s'attarder sur ces savoirs. Nous rappelons que le temps est identifié par les formateur·rice·s comme une contrainte très forte dans la composante institutionnelle. Si nous nous référons aux supports de cours proposés aux étudiant·e·s soit lors de la séance, soit déposés sur l'ENT à l'issue de la séance, seul F2 présente l'association du dire et du faire comme un apport du *drama* (savoirs sur les apprenants) qu'il met également en relation avec les programmes sur une diapositive. En revanche, les supports de cours des autres formateur·rice·s ne comportent aucune référence à cette catégorie de savoirs.
- Cette catégorie de savoirs n'était pas proposée dans l'ingénierie didactique à destination des six formateur·rice·s. Nous pourrions alors supposer que les formateur·rice·s ont souhaité s'appuyer uniquement sur les ressources à disposition. Or, cela n'est pas le cas puisqu'ils·elles proposent tou·te·s d'autres ressources personnelles lors de cette séance.
- Il est plus difficile d'associer cet objet de formation aux prescriptions institutionnelles. En effet, comme nous l'avons relevé dans le chapitre 4 consacré au *drama*, aucun passage dans les programmes n'invite explicitement à mobiliser le *drama* dans les séances de langues. F6 a d'ailleurs sélectionné plusieurs extraits dans le document d'accompagnement disponible sur *Éduscol* (et non dans les programmes) pour pouvoir justifier la place du *drama* dans l'enseignement des langues à l'école primaire. Sa position peut d'ailleurs surprendre car, comme nous avons pu le voir dans le chapitre 4, F6 est en contradiction avec plusieurs spécialistes du *drama* et des pratiques théâtrales en classe de langues. Pour Aden et Lovelace (2004), Schmidt (2006) et Eschenauer (2017), c'est à partir des propositions de créations des élèves que des besoins linguistiques émergent. La réalisation d'une tâche finale, au sens de l'approche actionnelle, qui a comme point de départ les programmes, correspond à la démarche inverse et conduit à une

instrumentalisation du *drama* au service des besoins linguistiques et au détriment de la dimension artistique.

Nous pouvons donc en déduire que les savoirs sur les prescriptions ne constituent pas une priorité pour les formateur·rice·s ni pour la prononciation (comme nous avons pu le voir dans la chapitre précédent) ni pour le *drama*.

9.1.2 Les savoirs sur la discipline

Les savoirs sur la discipline correspondent à la deuxième catégorie de savoirs la plus mobilisée en nombre d'activités après les savoirs sur les enseignant·e·s. Entre une et cinq activités différentes de ce type sont présentes dans chaque séance. Nous remarquons néanmoins une répartition hétérogène de ces savoirs. En effet, les sous-catégories liées aux références scientifiques de l'objet ne sont mobilisées que par F1 et F6. F1 présente en fin de séance l'article de Prisca Schmidt (2006) (dont un extrait est présent dans l'ingénierie) avec la référence en ligne pour télécharger l'article. F6 s'appuie, dès le début de la séance, sur deux extraits de citations qu'elle présente comme étant de Joëlle Aden. Or, ces deux citations sont extraites de l'article de Prisca Schmidt (2006). Elle fait lire ces deux citations aux étudiant·e·s pour faire avancer la réflexion sur la caractérisation du *drama*. Un peu plus loin dans la séance, F6 fait également référence à Prisca Schmidt mais elle renvoie les étudiant·e·s vers un autre article que celui présent dans l'ingénierie didactique. Il s'agit de l'article « Théâtre et langue vivante en primaire » paru dans la revue *Les Langues Modernes* en 2010, probablement parce qu'il est plus récent et plus court que celui fourni dans l'ingénierie.

Tou·te·s les formateur·rice·s proposent entre 1 et 3 activités autour de la définition-caractérisation de l'objet *drama* mais les références proposées aux étudiant·e·s sont différentes. F1 explique, juste avant de démarrer les activités de mise en pratique, que le *drama* correspond à des activités de théâtre pour l'école sans visée de représentation. En fin de séance, il projette la définition du théâtre d'Anne Ubersfeld (1996, p. 27) présente dans l'article de Schmidt (2006) : « un échange de paroles reposant sur les mêmes lois que tout échange dans la vie. »

F2 recense les représentations initiales d'une étudiante sur le *drama* puis propose et commente la définition donnée par Schmidt (2006, p. 100) :

Le *drama*, approche pédagogique britannique fondée sur l'expérience nourrie par les sens et la sensibilité de l'élève, est une approche multisensorielle, ludique, active et collective qui constitue une formation de base transversale dans les écoles primaires anglaises.

F3 fait tout d'abord définir le *drama* par les étudiant·e·s, elle leur fait différencier ensuite le *drama* du théâtre avant de proposer oralement sa propre définition :

[...] ce sont des activités préparatoires en fait c'est-à-dire le *drama* pour un : pour un comédien une comédienne une séance de *drama* ça va être je je m'entraîne je vais essayer des des personnages essayer d'exprimer tel sentiment euh : essayer de voilà je vais jouer avec mon corps avec ma voix pour ah voilà apprivoiser euh ::mes euh + travailler mes compétences de de comédien mais dans le *drama* il y a il n'y a pas par exemple de représentation ++ le le donc le oui c'est du théâtre mais déjà du théâtre sans sans représentation [...] (SFDRAF3 : 21)

Elle fait ensuite identifier les similitudes entre l'objet *drama* et le contexte de la salle de classe où chacun·e est amené·e à jouer un rôle, à faire semblant, les élèves comme l'enseignant·e. Dans la troisième activité, F3 présente de manière magistrale différents paradoxes du *drama* et les apports de cet outil pour l'apprentissage des langues. Elle identifie trois paradoxes. Elle considère tout d'abord que le *drama*, c'est du théâtre sans être totalement du théâtre, faisant ainsi allusion à l'absence de représentations. Le *drama* est également une situation artificielle alors que des émotions vraies sont visées. Toujours selon F3, le *drama* vise l'expression individuelle mais le *drama* se déroule au sein d'un groupe. Elle présente ensuite deux apports du *drama* : faciliter l'entrée des élèves dans la L2 et permettre de s'exprimer, parfois sans avoir recours à la parole.

F4 propose aussi sa propre définition du *drama* à la fin du diaporama avec deux expressions en gras :

L'approche théâtrale est un outil ludique qui sert à **renforcer la cohésion du groupe** et à **encourager la prise de parole** en classe de langue vivante.

F4 insiste ainsi sur la dimension transversale de bien-être en classe de langues.

F5, après avoir fait verbaliser les étudiant·e·s sur leurs représentations du *drama*, lit la définition de Joëlle Aden (2015) présente dans l'ingénierie didactique puis s'appuie sur un extrait de l'article de Schmidt (2006) pour insister sur la dimension kinesthésique, multisensorielle du *drama* :

En didactique des langues, le *drama* (du verbe grec "drao" agir, faire, accomplir) renvoie à l'expression du corps et à la mise en acte de situations fictives que les comédiens utilisent pour s'entraîner et développer leur jeu d'acteur. Il permet d'explorer corporellement des fictions en lien avec des connaissances et des compétences langagières des programmes. (Aden, 2015 : 425)

F6 propose deux activités différentes autour de la définition-caractérisation de cet objet. Tout d'abord, elle recense au tableau les représentations initiales des étudiant·e·s sur le théâtre ou le *drama* en classe de langues. À partir du recueil des représentations et de deux extraits de l'article de Prisca Schmidt (2006), elle fait réfléchir les étudiant·e·s aux caractéristiques du *drama* en classe de langue et à ce qui le différencie du théâtre. Sous une forme magistrale, F6 explique enfin que le *drama* est une approche, un moyen, un processus permettant de travailler sur l'expérience vécue par l'élève, alors que le théâtre est une finalité marquée par la représentation devant un public extérieur.

Les choix des formateur·rice·s pour définir et caractériser le *drama* sont donc divers. Tou·te·s les formateur·rice·s, à l'exception de F4, partent des représentations des étudiant·e·s en début de séance pour définir le *drama*. mais ils·elles ne construisent pas nécessairement les mêmes savoirs autour de cet objet. La dimension interactionnelle est présente chez F1 et F4. L'approche multisensorielle est retenue chez F2 et F5. Tous deux rapprochent le *drama* des jeux de rôle. Or, nous avons pu voir, dans le chapitre 4, que Schmidt (2006) et Aden (2015) ne considèrent pas les jeux de rôle comme du *drama*, bien au contraire, elles considèrent que ceux-ci le dénaturent. F1, F3, F4 et F6 différencient le *drama* du théâtre par l'absence de représentation devant un public. Si cette caractéristique se retrouve en effet chez plusieurs auteur·e·s, la représentation n'est pas pour autant exclue par d'autres (Aden et Lovelace, 2004). La dimension corporelle apparaît dans la définition proposée par F3 et F5. F4 identifie le *drama* comme un outil plus transversal pour renforcer la cohésion du groupe. Elle caractérise également le *drama* comme un outil au service de l'apprentissage des langues, ce que pourtant réfute Schmidt (2006) dans son article, dont un extrait est présent dans l'ingénierie, et pour qui la dimension artistique du *drama* doit au contraire prendre le dessus sur l'utilité linguistique.

Il semble à ce stade intéressant de se demander dans quelle mesure il existe une tension, voire d'éventuelles contradictions, entre la définition qui est donnée du *drama* et les activités de mise en pratique présentées au cours de la séance.

F6 et F2 sont les seuls à mobiliser des savoirs en lien avec la contextualisation de l'objet. Tou·te·s les deux situent l'origine du *drama* au Royaume-Uni. F6 propose également une contextualisation historique. Tou·te·s les deux mettent également en évidence la différence de représentation du théâtre à l'école entre les pays anglo-saxons et la France.

Ainsi, en passant par le filtre du·de la formateur·rice, certains aspects du *drama* sont mis en exergue, d'autres en sont absents, et les divergences ou controverses sur certains de ces aspects ne sont pas prises en compte dans la formation. Nous pouvons avancer deux hypothèses à ce phénomène. Soit les formateur·rice·s n'en ont pas connaissance, soit ils·elles considèrent qu'il n'est pas utile de les aborder en formation.

9.1.3 Les savoirs sur les apprenant·e·s

Huit activités sur les 111 (7,2%) au total concernent les savoirs sur les apprenant·e·s. Sur ces 8 activités, 5 sont mobilisées par F6. Elle est notamment la seule à aborder, à la fin de la séance, les difficultés que peuvent rencontrer les élèves avec le *drama*. Il est intéressant de noter à cette occasion que les formé·e·s font

remonter une difficulté qu'eux·elles-mêmes ont vécue lors des activités de mise en pratique, à savoir se lancer individuellement dans l'activité. Sur les cinq activités de mise en pratique que propose F6, quatre se déroulent sous une forme individuelle. Le choix d'introduire des activités de *drama* sous une forme individuelle est ainsi questionné par les formé·e·s. Une proposition de remédiations consiste entre autres en une modification des FST : proposer des activités en groupes, en collectif, sans public, formes de travail que F1, F3, F4 et F5 ont mobilisées lors de leurs séances.

Les savoirs autour des apports de l'objet sont mobilisés par F1, F2 et F6. F1 propose, sous la forme d'une mise en commun, de faire expliciter par les étudiant·e·s, suite aux activités de mise en pratique vécues, les intérêts du *drama* en classe de Langues. F2 aborde ce même savoir mais de manière magistrale en projetant plusieurs diapositives qu'il commente et accompagne d'exemples. F6, de son côté, propose quatre activités différentes autour de cette sous-catégorie de savoirs. Elle demande dans un premier temps aux étudiant·e·s de réfléchir individuellement par écrit aux objectifs du *drama* en classe de Langues. Dans un second temps, ils·elles mettent en commun par groupes leurs propositions et notent chaque objectif retenu sur une feuille A4. Lors d'une troisième activité, F6 organise une mise en commun des travaux de groupe au tableau pour faire dégager 4 catégories d'objectifs : communication, comportement (de l'élève et du groupe), objectifs culturels et objectifs linguistiques. Dans une dernière activité, F6 conduit une synthèse des échanges de manière magistrale. Nous observons ici que les formes sociales de travail jouent un rôle déterminant dans le découpage et la médiatisation de l'objet. F1 privilégie ici une activité de restitution à partir des activités de mise en pratique. La forme magistrale chez F2 place les étudiant·e·s dans une posture de réception, d'écoute, alors que F6 place les étudiant·e·s davantage dans une posture réflexive de construction des savoirs entre pairs, à l'aide d'écrits de travail, avec l'accompagnement et l'étayage de la formatrice.

F4 est la seule à proposer une activité autour des processus d'apprentissage. À l'issue des activités de mise en pratique vécues dans le gymnase, elle fait établir par les étudiant·e·s, sous une forme de mise en commun, la logique de la progression en trois étapes. Elle revient notamment sur l'intérêt de proposer, au départ, des activités de *drama* dans lesquelles la langue n'est pas du tout mobilisée. Elle insiste également sur la transversalité de cet outil d'enseignement qui peut être aussi mobilisé en EPS. La seconde étape correspond à un échauffement de la voix avant de proposer une entrée progressive dans la langue. En ce qui concerne l'introduction de la langue, F4 est la seule à insister sur la prise en compte des biographies langagières des élèves et de leur répertoire plurilingue pour faire des comparaisons entre les langues dans le cadre des activités de *drama*. La composante personnelle permet d'expliquer le choix de cette orientation. Lorsque F4 est

observée, elle est doctorante et prépare une thèse sur les effets d'un module de formation à la prise en compte des biographies langagières des élèves sur les pratiques enseignantes.

9.1.4 Les savoirs sur l'enseignant·e

Cette catégorie de savoirs est la plus mobilisée par les formateur·rice·s. Les six formateur·rice·s mobilisent en effet au total 85 activités de cette catégorie (75,9%). Les savoirs sur les gestes de l'enseignant·e sont présents dans une activité chez F1 et F4 et dans deux activités chez F6. F1 propose à la fin de la séance, sous une forme de mise en commun, d'analyser, à l'issue des activités de mise en pratique, le comportement des apprenant·e·s, l'impact de ces activités sur les apprenant·e·s, le rôle de l'enseignant et les outils nécessaires à la mise en œuvre de ces activités. Lors de la dernière activité, F4 aborde de manière magistrale le rôle du·de la PE dans la mise en œuvre du *drama*. Deux gestes de l'enseignant·e en particulier sont concernés : le geste de mise en place de dispositifs impliquant le *drama* et le geste de régulation. Pour F4, les dispositifs doivent être préparés, anticipés, et proposés régulièrement de manière collective pour renforcer la cohésion du groupe et encourager la prise de parole. Elle insiste également sur le rôle de l'enseignant·e pour dédramatiser, rassurer, et encourager la participation et l'implication des élèves. F6 aborde également ces deux mêmes gestes mais retient une entrée différente de F4. En effet, le geste de mise en place de dispositifs se focalise sur la lecture dramatisée d'un album avec une présentation sous la forme magistrale de conseils méthodologiques. Le geste de régulation est abordé sous l'angle des perturbations que peut générer le *drama* chez les élèves et des remédiations possibles. La composante personnelle nous permet de mieux comprendre ces différences dans les choix retenus. La focalisation de F4 à la fois sur la forme collective des activités pour renforcer la cohésion du groupe et le geste de régulation de l'enseignant·e pour rassurer les élèves peut être mise en relation avec son expérience passée d'enseignante en maternelle où ces deux gestes devaient être fréquemment mobilisés. Dans le cadre de ses travaux de recherche, F6 s'intéresse à la dramatisation d'albums de littérature de jeunesse en langues et aux albums plurilingues. L'expérience professionnelle présente ou passée a ainsi une influence sur les choix des formateur·rice·s dans les savoirs mobilisés en formation.

Les savoirs concernant la mise en pratique représentent la sous-catégorie la plus mobilisée. Au total, 39 activités sur les 111 au total sont présentes chez cinq des six formateur·rice·s, ce qui représente 35,1% du total des activités. Nous attirons l'attention sur le fait qu'il s'agit d'une moyenne qui ne reflète pas la diversité des pratiques des formateur·rice·s. En effet, la part consacrée à ces savoirs varie de 0%

chez F2 à 47,8% du nombre total d'activités chez F4. F2 est le seul formateur à ne proposer aucune activité de mise en pratique. Il privilégie la présentation de dispositifs sous une forme magistrale. En revanche, comme nous avons pu le voir dans le chapitre précédent, les activités de mise en pratique permettent une plus grande diversification dans les formes sociales de travail. Elles convoquent en général six FST différentes : magistral (M), questionnement (Q), individuel (I), en dyades (D), en groupes (G) ou collectif en chœur (CC), comme le montre le tableau 9.4. ci-dessous.

FST ⁶⁸ mobilisées dans les différentes catégories et sous-catégories de savoirs impliquées dans les activités de formation	M	Q	I	D	G	MC	CC
1.1. Référence aux programmes d'enseignement, au CECRL, à l'approche actionnelle	1	0	0	0	0	0	0
1.2. Présentation de ressources institutionnelles pour enseigner les langues	1	0	0	0	0	0	0
1. Savoirs sur les prescriptions	2	0	0	0	0	0	0
2.1. Présentation de références scientifiques	2	0	0	0	0	0	0
2.2. Lecture d'articles ou d'extraits d'articles scientifiques	1	0	0	0	0	0	0
2.3. Définition-caractérisation de l'objet	6	5	0	0	0	0	0
2.4. Contextualisation (historique) de l'objet	2	1	0	0	0	0	0
2. Savoirs sur la discipline	11	6	0	0	0	0	0
3.1. Difficultés rencontrées par les élèves	0	1	0	0	0	0	0
3.2. Effets (apports / limites) des usages de l'objet sur les élèves	2	0	1	0	1	2	0
3.3. Processus d'apprentissage	0	0	0	0	0	1	0
3. Savoirs sur les apprenant·e·s	2	1	1	0	1	3	0

⁶⁸ M = magistral ; Q = questionnement ; I = individuel ; D = dyades ; G = groupe ; MC = mise en commun ; CC = collectif en chœur

4.1. Les gestes de l'enseignant (mise en place de dispositifs, appel à la mémoire didactique, régulation-évaluation, institutionnalisation)	3	0	0	0	0	0	0
4.2. Mise en pratique dans la séance de formation	1	1	13	14	2	0	8
4.3. Retour sur la mise en pratique en séance de formation	5	4	0	0	0	9	0
4.4. Présentation de dispositifs	16	4	0	0	0	0	0
4.5. Analyse de dispositifs	1	2	0	0	0	1	0
4. Savoirs sur l'enseignant·e	26	11	13	14	2	10	8
Nombre total de FST	41	18	14	14	3	13	8

Tableau 9-3 : Répartition des FST en fonction des savoirs mobilisés lors des séances sur le drama

Il est intéressant de noter que les activités de mise en pratique ne mobilisent pas les mêmes FST en fonction des formateur·rice·s.

	M	I	D	G	CC
F1	0	1	2	1	2
F3	1	4	5	1	0
F4	0	2	4	0	5
F5	0	1	4	0	1
F6	0	4	0	1	0

Tableau 9-4 : FST mobilisées lors des activités de mise en pratique (en nombre d'activités de formation)

La FST individuel est privilégiée par F3 et F6, insistant ainsi sur l'importance de la prestation devant un public, ce qui entre en quelque sorte en tension, voire en contradiction avec l'absence de représentation devant un public présentée plus haut dans la définition du *drama*. F1, F3, F4 et F5 accordent, dans les activités proposées, une plus grande importance à la relation duelle, au regard. La FST *collectif en chœur* est privilégiée par les formateur·rice·s issu·e·s du premier degré, F1 et F4. Cette FST permet d' enrôler plus facilement les formé·e·s dans l'activité et de les rassurer par rapport à l'engagement du corps et de la langue dans le *drama* sans qu'il y ait de public.

Nous remarquons également que les activités de mise en pratique se prêtent plus facilement à certaines FST qu'à d'autres. La FST individuel est propice à des activités comme la valise des sentiments ou l'animal debout. La FST dyades est systématiquement mobilisée lors du jeu du miroir, du jeu des prénoms (voir

5.4.2.5.), du chien et l'aveugle (consistant à accepter de se laisser guider en ayant les yeux fermés) ou du jeu du « bonjour » (associer une gestuelle à une salutation dans la langue de son choix). Le jeu 1, 2, 3 ou la dramatisation d'une histoire (voir 5.4.2.5.) mobilisent plutôt la FST collectif en chœur.

Les choix du déroulement de ces activités de mise en pratique sont également des révélateurs de l'histoire de vie personnelle et professionnelle des formateur·rice·s. Lors du jeu du miroir avec F3, les étudiant·e·s se déplacent librement et décident, à l'aide du regard, du moment où ils·elles souhaitent se mettre en dyades, face à face. Le jeu du miroir peut alors commencer. Lors de l'entretien post-séance, F3 déclare pratiquer le tango argentin dans la sphère privée et vouloir rapprocher cette activité de cette danse :

[...] quand j'ai vu l'exercice là jeu de miroir je me suis dit là je fais du tango argentin depuis 2 ans c'est ce qu'on fait c'est vraiment ce qu'on travaille et c'est des exercices qu'on travaille aussi (EPF3-124)

F4 est la seule à proposer autant d'activités de mise en pratique autour du corps, ce que nous pouvons expliquer par le fait qu'elle pratique le théâtre dans la sphère privée depuis plusieurs années. Pour ces mêmes activités, elle est également la seule à avoir utilisé un tambourin pour marquer les départs et les arrêts des déplacements, un objet très utilisé à l'école maternelle où F4 a effectué la quasi-totalité de sa carrière avant d'être formatrice.

F6 propose 80% des activités de mise en pratique sous la FST individuel et se démarque ainsi de ses collègues. Cette formatrice pratique également le théâtre dans une compagnie avec des comédien·ne·s professionnel·le·s et insiste ici sur l'importance de jouer seul·e devant un public, de prendre en compte les conseils pour améliorer sa prestation, comme le ferait un·e comédien·ne qui s'entraîne.

Une troisième sous-catégorie dans les savoirs des enseignant·e·s concerne les activités de retour sur la mise en pratique en formation. Ces activités sont mobilisées par les cinq formateur·rice·s qui proposent des activités de mise en pratique. Néanmoins, elles ne sont pas proposées sous la même forme en fonction des formateur·rice·s.

F1 concentre cette activité à la fin des mises en pratique. Il fait restituer, sous la forme d'une mise en commun, l'ensemble des activités de mise en pratique dans l'ordre chronologique et identifier pour chacune d'elles l'intérêt, l'exploitation et les prolongements possibles.

F3 et F5 proposent tou·te·s les deux une alternance quasi-systématique d'activités de mise en pratique suivies d'un retour sur cette mise en pratique. Nous distinguons néanmoins chez ces deux formateur·rice·s des choix différents dans les formes sociales de travail retenues. F3 privilégie en effet la forme d'une mise en commun par les étudiant·e·s alors que F5 conduit la quasi-totalité de ces activités sous une forme magistrale. La mise en commun conduit à faire verbaliser par les formé·e·s les enjeux de chaque activité de mise en pratique vécue et à revenir sur les

observations réalisées. La forme magistrale en revanche ne permet pas de revenir sur les observations réalisées par les formé·e·s ni sur leurs émotions ressenties lors de ces activités de mise en pratique.

F4 utilise deux types d'activités différentes de retour sur la mise en pratique : le premier se déroule à l'issue de deux activités de mise en pratique. F4 demande aux étudiant·e·s de verbaliser à propos de l'activité de mise en pratique vécue sous une forme de questionnements. Contrairement à F3 et F5, le retour sur la mise en pratique porte sur les émotions vécues, la mise en place progressive d'une relation de confiance entre le·la guide et le·la guidé·e. Le second retour se déroule à la fin des activités de mise en pratique. F4 fait restituer sous une forme de mise en commun les différentes activités de mise en pratique dans l'ordre chronologique afin de faire établir par les formé·e·s la logique de progression dans les activités.

F6 ne propose que deux activités de retour sur la mise en pratique. La première se situe à l'issue de la mise en pratique autour de la maison des émotions. F6 souligne de manière magistrale le fait que les étudiant·e·s aient mis en avant d'abord le corps avant d'introduire la langue et que c'est l'entrée qu'il faut privilégier avec de jeunes apprenant·e·s. La seconde activité concerne le retour sur la dramatisation d'un album. Sous une forme de questionnaire, elle fait identifier par les étudiant·e·s ce qui les a aidé·e·s à comprendre l'histoire.

La sous-catégorie correspondant à la présentation de dispositifs est mobilisée par les six formateur·rice·s et représente un total de 20 activités sur les 111 au total, soit 18%. De manière générale, nous observons trois positionnements caractéristiques de ces savoirs. Ils peuvent en effet être présents soit avant une activité de mise en pratique pour en présenter le déroulement, soit à l'issue d'une activité de mise en pratique afin de proposer d'autres prolongements ou variantes possibles, ou bien encore de manière isolée. Les formes sociales de travail privilégiées pour présenter des dispositifs sont très majoritairement la forme magistrale (16 activités sur les 20 recensées). La forme questionnaire est mobilisée dans 4 activités uniquement chez F3 (1 activité) et chez F4 (3 activités). Cette forme permet aux deux formatrices, tout en présentant le dispositif, d'en construire le sens avec les étudiant·e·s et de s'assurer de leur compréhension du dispositif. Nous faisons le choix de ne nous arrêter ici que sur les activités de présentation de dispositifs qui ne sont pas en lien avec des activités de mise en pratique car ces dernières ont déjà fait l'objet d'une présentation détaillée plus haut. F2 propose trois activités de présentation de dispositifs. La première concerne la dramatisation de l'album d'Eric Carle *The bad tempered ladybird* (1977, Puffin Books). Il s'agit du récit en randonnée, à structure répétitive, d'une coccinelle de mauvaise humeur et imbuë d'elle-même qui part à la rencontre d'animaux toujours plus grands avec qui elle veut se battre à chaque heure de la journée. Il permet notamment de travailler sur le lexique des animaux, la lecture de l'heure en anglais

et des formulations répétées à chaque épisode. F2 propose ensuite un exemple de dramatisation de la chanson *row, row, row your boat*, une chanson enfantine américaine de la fin du 19^e siècle. Elle est utilisée comme chant de travail par les rameurs pour synchroniser leurs gestes à la rame. F2 propose de faire de même avec les élèves qui forment des embarcations par groupes et rament en chantant. La dernière activité concerne la présentation du jeu *Freeze*.⁶⁹ Il fait le lien avec la comptine *the animals went in two by two* et indique que ce jeu peut être mis en relation avec cette comptine sans être pour autant plus explicite sur l'exploitation possible de cette comptine dans le cadre de ce jeu. Nous observons également chez F2 une tension entre les savoirs sur la définition-caractérisation de l'objet *drama* et les exemples de dispositifs proposés. En effet, une des diapositives du cours précise que le *drama*, c'est « ne pas faire réciter des répliques apprises par cœur comme une leçon mais 'faire émerger les potentialités artistiques des élèves au cours du processus d'appropriation de la langue' (Schmidt, 2006, p. 100) ». Or, les exemples de dispositifs proposés prévoient justement de faire apprendre par cœur des formulations issues d'un album ou d'une chanson et ne proposent aucune créativité de la part des élèves. Nous pouvons alors nous demander dans quelle mesure F2 se trouve en difficulté pour proposer des activités permettant de développer la créativité artistique des élèves. F4 et F5 proposent tous les deux le visionnage de la vidéo de l'album *We're going on a bear hunt* (1989, Walker Books), un autre album dramatisé par l'auteur Michael Rosen qui est également une histoire en randonnée qui raconte l'histoire d'une famille qui part à la chasse à l'ours et traverse différents lieux et milieux naturels. La vidéo projetée par F4 et F5 propose une production finale, qui plus est, réalisée par un professionnel mais la question du processus, des étapes pour arriver à une production finale avec des élèves n'est pas abordée. Si la dramatisation d'histoires, de contes relève aussi du *drama*, qu'il y ait ou non représentation devant un public (Schmidt, 2006), elle pose la question de la progression des apprentissages dans le *drama* et en langues, ce que nous proposons d'aborder dans le chapitre 10. F6, de son côté, projette sous une forme magistrale une vidéo présentant une autre dimension du *drama* : l'introduction de la marionnette en classe de CP en anglais par une professeure des écoles.

La dernière sous-catégorie de savoirs des enseignant·e·s concerne l'analyse de dispositifs. Elle représente 3 activités sur les 112 au total soit 4,5%. Deux formateur·rice·s sur les six proposent une à deux activités d'analyse de dispositifs. Les formes sociales de travail convoquées pour ces activités sont variées. À l'issue

⁶⁹ Ce jeu de *drama* est extrait de l'ingénierie didactique mise à disposition des formateur·rice·s. Lors de cette activité, le groupe se déplace en mimant un personnage, un animal... Lorsque le·la meneur·se dit *Freeze* !, les élèves s'arrêtent et ne bougent plus. Le·La meneur·se demande alors à plusieurs élèves de décliner leur identité. Puis, le jeu reprend avec un nouveau personnage / un nouvel animal, etc.

du visionnage de la vidéo de l'album dramatisé *We're going on a bear hunt*, F5 focalise, sous une forme magistrale, son propos autour de la dimension affective des onomatopées et de l'intérêt de travailler avec les élèves sur ce thème. Il demande ensuite aux étudiant·e·s, sous une forme de questionnement, d'identifier le rôle de l'enseignant·e dans ce travail autour de la dramatisation d'un album. À l'issue de la vidéo sur l'introduction de la marionnette en classe de langues, F6 demande aux étudiant·e·s, sous une forme de questionnement, de réagir à cette présentation et fait identifier une plus-value de l'introduction de la marionnette dans l'enseignement des langues commune à l'enseignant·e et aux élèves : la dédramatisation de se tromper, de faire des erreurs en L2.

Nous avons montré dans cette sous-partie quels savoirs sont mobilisés dans la SF sur le *drama* et la part qu'ils représentent en nombre d'activités chez chaque formateur·rice. Les formateur·rice·s n'accordent pas la même importance aux différentes catégories et sous-catégories de savoirs.

Les savoirs sur les prescriptions ne sont pas du tout abordés chez cinq formateur·rice·s sur les six. Ceci reflète soit la difficulté à relier cet objet aux programmes d'enseignement, soit un désintérêt pour les formateur·rice·s à aborder ces savoirs en formation.

Les savoirs sur les apprenant·e·s sont, après les savoirs sur les prescriptions, les moins convoqués. Ceci nous questionne sur la faible prise en compte de la perspective de l'élève dans la formation. La contrainte du temps de la formation est très certainement une explication (voir chapitre 7 sur le rapport des formateur·rice·s au temps dans la formation).

Les formateur·rice·s exerçant ou ayant exercé dans le second degré convoquent le moins de sous-catégories de savoirs différents (entre quatre et cinq sur les 14 sous-catégories identifiées) et se focalisent sur quelques-unes d'entre elles. Chez F2, il s'agit des savoirs sur la discipline (50%), F3 et F5 privilégient quant à eux·elles les savoirs des enseignant·e·s avec respectivement 88% et 88,2% du total des activités proposées. F6 est enseignante-chercheuse, n'a aucune expérience d'enseignement, ni dans le premier ni dans le second degré, et pratique le théâtre dans la sphère privée. La quasi-totalité des sous-catégories de savoirs (13 sur 14) est mobilisée pendant sa SF mais les savoirs de mise en pratique conservent la part la plus importante en nombre d'activités de formation proposées (20%).

Les savoirs sur la discipline ont fait ressortir différents aspects du *drama* selon les formateur·rice·s. En revanche, la quasi-totalité des formateur·rice·s ne retient pas la dimension artistique, créative du *drama* comme élément favorisant un meilleur apprentissage des langues. Les mises en pratique, qui correspondent aux savoirs les plus mobilisés, sont le plus souvent réduites à des activités de répétition très guidées. Seule F6 insiste sur cette dimension créative dans les gestes, les déplacements et le positionnement de la voix. F4 a pourtant aussi une expérience

de comédienne dans la sphère privée mais elle est plus récente et bien plus courte que son expérience d'enseignement à l'école primaire. L'instrumentalisation du *drama* au service de l'apprentissage des langues est alors privilégiée. Ceci peut ainsi conduire par exemple à une confusion entre jeux de rôle en langues et *drama* chez les collègues issu·e·s du second degré. Cette instrumentalisation du *drama* est tout à fait compréhensible dans la mesure où ces six formateur·rice·s sont avant tout des spécialistes en langues et seule une formatrice est spécialiste en pratiques théâtrales. Afin de rétablir un équilibre entre la dimension artistique et la dimension linguistique, nous nous interrogeons sur l'intérêt que pourrait avoir une acculturation des formateur·rice·s au *drama*, par exemple à travers la collaboration entre les formateur·rice·s en langues et un·e spécialiste des pratiques théâtrales. Nous avons pu, dans cette première sous-partie, mettre en exergue les points de convergence dans les savoirs mobilisés chez les six formateur·rice·s mais aussi l'hétérogénéité des choix qu'ils·elles font dans la convocation des différentes sous-catégories de savoirs lors de la SF sur le *drama*. Afin de mieux comprendre la dynamique de la mise en œuvre de cet objet de formation, nous souhaitons à présent changer de focale et nous intéresser aux gestes mobilisés par les six formateur·rice·s pendant cette séance de formation.

9.2 Les gestes du·de la formateur·rice dans les séances sur le *drama*

Cette seconde partie du chapitre sur le *drama* porte sur l'analyse des gestes professionnels du·de la formateur·rice au niveau micro. Comme pour le chapitre consacré à la prononciation, nous nous appuyons sur les différentes données collectées (captations vidéo transcrites et transformées en synopsis, documents de préparation des formateur·rice·s, entretiens pré- et post-séances, questionnaires) que nous croisons pour comprendre les choix faits par chaque formateur·rice pour la SF sur le *drama*. Il s'agit ici à la fois de décrire, comprendre et comparer les pratiques des formateur·rice·s entre eux·elles autour d'un même objet. Des cinq grands gestes que nous avons pu relever, nous faisons le choix de nous focaliser sur trois d'entre eux (planifier, cadrer-conceptualiser, mobiliser la pratique et l'expérience) et de ne pas analyser les deux autres (outiller et accompagner-réguler) pour les raisons que nous avons exposées dans le chapitre 8.

9.2.1 *Planifier : créer et concevoir des dispositifs de formation*

Comme pour la séance sur la prononciation, deux formes de ce geste ont pu être dégagées :

- la sélection des contenus de formation ;
- la didactisation de ces contenus.

Sélectionner des contenus de formation

De manière générale, tou·te·s ont sélectionné des contenus présents dans l'ingénierie didactique. Ils·Elles n'ont pas nécessairement retenu les mêmes et surtout, ils·elles en ont sélectionné d'autres qui n'étaient pas présents dans le recueil de documents.

	F1	F2	F3	F4	F5	F6
1. Définition du <i>drama</i> (Aden, 2015)					x	
2. Extraits article 1 (Schmidt, 2006)	x	x			x	x
3. Extraits article 2 (Aden, 2013)					x	
4. Jeu des prénoms	x		x	x	x	
5. Jeu du miroir	x		x	x	x	
6. <i>Freeze</i> !		x		x		
7. La valise des sentiments			x			
8. L'animal debout						x
9. Dramatisation de l'album « we're going on a bear hunt » (Rosen et Oxenbury, 1989)	x		x	x	x	
10. The alphabet	x		x			
11. 1, 2, 3	x			x		

Tableau 9-5 : *Contenus de l'ingénierie didactique retenus par les formateur·rice·s*

	F1	F2	F3	F4	F5	F6
1. Guide <i>Oser les langues vivantes étrangères à l'école</i>						x
2. Document <i>Éduscol Créer un environnement et un climat propices à l'apprentissage des langues étrangères et régionales et ouvrir aux autres cultures et à la dimension internationale</i>						x
3. Historique du <i>drama</i>						x
4. Citation du CECRL						x
5. Vidéo <i>Éduscol</i> sur l'utilisation de la marionnette en classe						x
6. Le <i>drama</i> dans les activités ritualisées						x
7. Article de Prisca Schmidt (2010)						x
8. Méthodologie pour préparer une lecture théâtralisée						x
9. Théâtraliser le début du Petit Chaperon Rouge						x
10. Élaborer une progression autour de la dramatisation de l'album <i>Shhh we have a plan</i> proposé en anglais et en espagnol						x
11. Vidéo Canopé de la dramatisation de l'histoire <i>Dragon hunt</i>						x
12. Les difficultés rencontrées par l'enseignant·e et les remédiations possibles						x
13. <i>Make your partner shine</i>					x	
14. <i>Power shower</i>					x	
15. Technique 21					x	
16. Le pays où tout est				x		
17. La maison des émotions	x					x
18. Le chien et l'aveugle				x		
19. Dramatiser la comptine <i>row, row, row your boat</i>		x				
20. Dramatiser l'album <i>The very bad tempered ladybird</i>		x				
21. Dramatiser l'album <i>Quem quer brincar comigo ?</i> de Tino Freitas						x
22. Jeu des vocalises				x		
23. Jeu du bonjour				x		
24. Virelangue				x		

Tableau 9-6 : Autres contenus que ceux de l'ingénierie didactique retenus par les formateur·rice·s

F1 a choisi six contenus de formation proposés dans l'ingénierie. Tout d'abord, l'article de Prisca Schmidt (2006) était inconnu de F1 et a retenu son attention. Il propose en effet un étayage théorique mais il est accompagné d'un grand nombre d'exemples de mises en œuvre en classe.

[...] j'ai trouvé euh lumineux et extrêmement intéressant à tous les niveaux et au niveau mise en œuvre et au niveau euh réception l'article de Prisca Schmidt + et ça je je : à chaque fin de diaporama il y a des ressources et donc je suis allé rechercher sur Internet les liens pour que les étudiants puissent aller récupérer ces ressources sur Internet et notamment cet article là que je trouve vraiment extrêmement intéressant (EAF1-8)

F1 fait néanmoins le choix de ne retenir ni la définition du *drama* ni le second article proposés par Joëlle Aden (2013). Il considère que cet article est trop théorique et donc qu'il n'est pas utile de l'intégrer dans la SF ni d'indiquer la référence de l'article pour que les étudiant·e·s puissent le lire *a posteriori*. En effet, selon F1, la sélection des contenus s'opère en fonction de la transférabilité dans les classes.

F1 propose également un autre contenu que ceux présents dans l'ingénierie : la maison des émotions. Cette activité consiste à délimiter différents espaces correspondant à une maison dans laquelle une émotion en particulier doit être exprimée (la peur, la joie, la tristesse, la colère, etc.). Dans la situation proposée par F1, les formé·e·s sont réparti·e·s en quatre groupes dans une maison différente. Chaque étudiant.e doit déclamer la phrase « We're going on a bear hunt » avec l'émotion correspondante. À l'issue des présentations, chaque groupe se déplace dans la maison suivante. Ce contenu est présent chez F6 mais l'activité est plus complexe. La formatrice fait passer le groupe de formé·e·s successivement d'une maison à l'autre. Ils·Elles doivent ainsi exprimer la transition lors du passage d'une maison à une autre (de la maison de la colère à la maison de la tristesse par exemple). F4 propose également cette activité mais elle demande aux formé·e·s de ne mobiliser que le corps. La composante sociale nous permet de comprendre les raisons de ce choix commun. F1 et F4 travaillent régulièrement ensemble à l'élaboration de contenus de formation en didactique des langues-cultures et F1 et F6 sont également amenés à partager leurs contenus de formation pour les cours de pratique de la langue espagnole dans lesquels ils·elles intègrent également des activités de *drama*. Nous pouvons supposer que cette activité a déjà été proposée dans le cadre de séances de formation précédentes en didactique des langues-cultures ou bien dans des cours de pratique de l'espagnol.

Dans l'entretien, F1 indique qu'il souhaite donner la priorité aux activités de mises en pratique dans trois langues différentes : l'allemand, l'anglais et l'espagnol. Le choix de la langue est déterminé par le niveau de difficulté linguistique et la quantité de lexique et de formulations requis par l'activité. F1 propose le jeu des prénoms en allemand car il ne requiert que trois formulations : *ich bin...*, *du bist...*, *er / sie ist*.

En revanche, F1 fait le choix de transformer la dramatisation de l'album *We're going on a bear hunt* en anglais en une mise en pratique de la dramatisation de la chasse au lion en espagnol, *Voy en busca de un león*. Cette activité requiert un lexique et des formulations en nombre important. Il est donc plus aisé pour lui de la proposer dans sa langue d'enseignement.

F2 ne retient que trois contenus de l'ingénierie. L'extrait de l'article de Prisca Schmidt a, comme chez F1, suscité son intérêt et constitue le socle de sa présentation. Plusieurs activités proposées dans l'ingénierie semblent néanmoins ne pas lui convenir :

[...] dans ces activités euh les activités qui sont données en annexe il y en a certaines qui me paraissent si tu veux plus faciles à présenter quoi avec lesquelles je me sens un p'tit peu plus à l'aise que d'autres (EAF2-28)

Dans les activités autour du mime qui sont proposées, le jeu du miroir et *Freeze* retiennent son attention. Lors de l'entretien précédant la SF, F2 souligne la mobilisation insuffisante du corps en classe de langues. Il situe ces deux activités dans une progression, la première ne mobilise que le corps et la seconde peut constituer une étape vers l'introduction de la L2 en l'associant notamment à la comptine *the animals went in two by two* (EAF2, 34-38). La première ne sera finalement pas présentée dans la SF par manque de temps. Il nous semble intéressant de relever l'écart entre le discours du formateur lors de l'entretien qui relève la sous-utilisation du mime en classe de langues (le mime constitue pour lui un préalable à l'introduction des langues), sa préparation pour le cours qui prévoit de présenter seulement deux activités mobilisant uniquement le corps et la mise en œuvre du cours lors de laquelle seule l'activité *Freeze* est rapidement présentée à la fin de la séance. Nous pouvons alors nous demander dans quelle mesure les activités ne mobilisant que le corps constituent une difficulté à mettre en œuvre chez les formateur·rice·s.

F2 a recours à d'autres ressources qui ne sont pas présentes dans le recueil de documents mis à disposition (tableau 9.6.). Nous observons que les contenus sélectionnés par F2 sont exclusivement issus de la culture anglophone. Aucun contenu dans une autre langue que l'anglais n'est proposé. Les composantes personnelle et institutionnelle peuvent ici nous permettre de comprendre ce choix. D'une part, F2 est professeur d'anglais à temps partagé entre un établissement du second degré et l'INSPÉ. Il puise donc ses références dans son expérience de formateur dans cette langue. D'autre part, la particularité du site de formation sur lequel exerce F2 est que les étudiant·e·s sont séparé·e·s en fonction de leur choix de langue pour les cours de didactique des langues-cultures. La SF ne s'adresse donc qu'à des étudiant·e·s anglicistes.

Par ailleurs, l'effectif de 45 étudiant·e·s annoncé au départ par F2 constitue une contrainte institutionnelle dans la mesure où il est bien supérieur à celui des SF

menées par les cinq autres formateur·rice·s et risque de contraindre F2 à proposer une démarche de formation plus magistrale. Afin d'éviter que cette question de l'effectif ne constitue un biais pour l'analyse des pratiques des formateur·rice·s, nous avons demandé à un collègue de prendre en charge une moitié des étudiant·e·s.

Cet aménagement du dispositif doit lui permettre de présenter des outils afin de répondre aux besoins des formé·e·s :

Euh non je vois pas de difficultés particulières j'ai bien eu euh accès aux liens donc j'ai pu aller récupérer les les ressources euh non après c'est peut-être après euh une difficulté peut-être c'est arriver si j'avais dû faire en 4h tous les tout ce qui est dans le module 3 je pense que j'aurais eu beaucoup de mal avec 45 étudiants parce que je trouve qu'il est très très dense quoi + il est extrêmement intéressant parce qu'ils sont énormément demandeurs de + je veux pas dire de recettes mais je veux dire les outils c'est quelque chose qui les intéresse euh : énormément et je trouve qu'arriver à traiter tous ces outils et sans trop donner d'exemples ou de les faire manipuler euh en 4h je trouvais ça difficile voilà mais là bon c'est vrai avec le fonctionnement que l'on va avoir cela me paraît beaucoup plus facile ouais (EAF2-12)

Néanmoins, malgré cet aménagement, F2 retient une démarche transmissive pour la SF sur le *drama*, en tous cas moins interactive que pour la SF sur la phonologie :

[...] sur le *drama* j'ai euh j'ai prévu un petit peu moins de les faire de les faire travailler quoi c'est peut-être un petit peu plus ouais + un petit peu plus transmissif [...] (EAF2-16)

F3 a retenu cinq contenus dans l'ingénierie didactique : le jeu des prénoms, le jeu du miroir, la valise des sentiments, la dramatisation de l'album *We're going on a bear hunt* et le jeu *the alphabet*. Les autres activités ne sont pas retenues, certainement car F3 ne se projette pas sur leur mise en œuvre. L'exemple ci-dessous avec l'activité 1, 2, 3 illustre notre propos :

CH : D'accord est-ce que tu as des questions à me poser avant de de débiter cette intervention cet après-midi ↑ (EAF3-83)

F3 : Tout à fait alors notamment euh le jeu 1, 2, 3 euh je suis pas sûre alors ça ça je je pense y avoir joué mais je suis pas sûre de d'être euh : de bien savoir le faire euh donc tu donnes y a des phrases qui sont numérotées enfin qui ont un code un numéro euh par exemple en espagnol ¡fantástico ! la deuxième ¿ que hora es ? et la troisième me duele la cabeza et euh : + tu dis après juste exemple de séquence montrer successivement un deux trois + deux trois un + deux un trois + un trois un deux + trois deux bon voilà

CH : Oui

F3 : Comment on peut enchaîner et euh + moi je le comprends comme ça le jeu en fait c'est que ces trois phrases finalement selon l'ordre dans laquelle tu vas les dire tu vas les dire différemment + est-ce que c'est ça le but du jeu ↑

CH : C'est ça + oui tout à fait + c'est ça c'est forcément le le la

F3 : Parce que ça raconte ça va tu vas te mettre à ra tu vas te mettre à raconter une histoire en fait

CH : En quelque sorte avec les intonations différentes et donc euh un ordre différent et qui va amener finalement à : à jouer euh : à jouer et à dramatiser un petit peu ces + ces

différentes phrases donc euh dans un ordre dans le dans l'ordre donné un deux trois au départ mais aussi dans d'autres euh d'autres ordres [...] (EAF3-89)

Les interrogations et hésitations de F3 la conduisent finalement à ne pas sélectionner ce contenu. Elle intègre en revanche dans sa séance deux autres contenus : le jeu des goûts communs et *mime and lie*.

F3 se focalise sur la mise en pratique de ces activités plutôt que sur des apports théoriques sur le *drama*. En effet, ni la définition du *drama* proposée par Aden (2015), ni les deux articles proposés ne font l'objet d'une sélection de la part de F3. Nous pouvons en déduire que les contenus théoriques sur le *drama* constituent des apports pour elle mais ils ne sont pas considérés comme une priorité pour la formation selon elle.

Nous faisons le même constat chez F4 qui, comme F3, ne retient aucun des deux articles ni la définition du *drama* proposée dans l'ingénierie pour la SF. Les deux formatrices ont pourtant lu et annoté les articles fournis. F4 déclare par ailleurs les avoir trouvés très intéressants et avoir pris beaucoup de plaisir à les lire. Nous pouvons donc en conclure que ces deux articles sont finalement davantage identifiés comme une aide à l'élaboration de cette SF qu'une priorité en termes de besoins pour les formé·e·s. F4 souhaite focaliser les contenus de la SF sur les activités de mise en pratique. Elle déclare avoir sélectionné des activités qu'elle n'avait pas encore mises en œuvre et, au contraire, écarté des activités qu'elle connaissait déjà très bien (EAF4-8), l'ingénierie didactique mise à sa disposition lui donne l'occasion de renouveler sa pratique. De l'ingénierie didactique, F4 retient cinq activités et en ajoute cinq autres : la première consiste à apprendre à lâcher prise et accepter de se laisser guider (le chien et l'aveugle), la seconde conduit les formé·e·s à mimer une émotion en fonction de l'espace dans lequel ils·elles se trouvent (le pays où tout est qui est une variante de la maison des émotions), une activité d'échauffement de la voix (le jeu des vocalises), une activité plurilingue consistant à associer une gestuelle à une salutation dans la langue de son choix (le jeu du bonjour), et l'apprentissage d'un virelangue (voir chapitre 8). Cette dernière activité est présente dans le recueil de documents fournis pour la SF sur la prononciation mais F4 fait le choix de la retenir pour la SF sur le *drama*. Elle souligne à ce sujet sa volonté de créer du lien entre ces deux objets de formation. Des six formateur·rice·s, F5 est celui qui retient le plus grand nombre de contenus dans l'ingénierie. Il est en effet le seul à reprendre la définition du *drama* proposée par Joëlle Aden, ainsi que les deux extraits des textes de Schmidt (2006) et Aden (2013). Il sélectionne également trois activités présentes dans le recueil : le jeu des prénoms, le jeu du miroir et la dramatisation de l'album *We're going on a bear hunt*. Il ajoute enfin trois autres activités qui ne sont pas présentes dans l'ingénierie : le jeu technique 21, qui est une adaptation du jeu de l'alphabet, l'activité *make your partner shine* qui est un jeu de connaissance et consiste ensuite à présenter son·sa partenaire

à l'ensemble du groupe en la faisant briller, et *Power shower* qui consiste à faire vivre une sensation de douche avec le bout des doigts sur un fond musical sans aucune prise de parole. F5 a repris ces trois activités qu'il a découvertes lors d'une formation continue suivie en 2017 pour le second degré.

Nous observons que, des six formateur·rice·s, F6 est celle qui prend le plus de libertés par rapport à l'ingénierie proposée, probablement parce qu'elle est la formatrice avec la plus grande expertise sur cet objet. Elle ne retient que deux contenus de formation proposés dans l'ingénierie. Elle indique dans l'entretien qu'elle a retenu deux citations d'un article d'Aden pour amener les étudiant·e·s à définir et identifier les grands objectifs du *drama*. Or, il s'agit en réalité de l'article de Schmidt (2006). Le second contenu sélectionné dans le recueil de documents est l'activité l'animal debout. En revanche, elle sélectionne 14 autres contenus qui ne sont pas présents dans le recueil de documents mis à disposition des formateur·rice·s qui sont issus de ressources institutionnelles, de travaux de recherche voire de ses propres activités de recherche, de la littérature de jeunesse ou bien encore de son expérience de comédienne.

Didactiser

Pour analyser ce geste, nous travaillons à partir des documents de préparation, des supports que le·la formateur·rice a prévu d'utiliser en cours avec les formé·e·s, et des transcriptions de séances. Le geste de didactisation est assez différent d'un·e formateur·rice à l'autre.

Nous observons tout d'abord que F1, F2, F4 et F6 ont tou·te·s les quatre élaboré un diaporama à destination des étudiant·e·s. Celui-ci est projeté pendant la séance et fait l'objet de commentaires de la part des formateur·rice·s. Chez F1 et F4, la fonction essentielle de ce diaporama est de servir de traces pour les différentes activités de mise en pratique vécues pendant la SF et expliciter les apports de contenus didactiques à l'issue de la séance. F1 fait le choix de proposer quelques ressources complémentaires à la fin du diaporama comme par exemple le lien vers l'article de Prisca Schmidt ou celui vers le site *dramaction* proposé également dans l'ingénierie didactique. F1 a également élaboré un document de préparation qui lui sert de guide pour le déroulement de la SF. Chez F2, le diaporama consiste en une synthèse des éléments essentiels contenus dans l'article de Prisca Schmidt qu'il projette et commente au fil de la séance. Chez F6, le diaporama est utilisé comme support pour la mise en activité des étudiant·e·s (réfléchir aux objectifs du *drama* à partir de deux citations, phrases en anglais et en espagnol pour les activités de mise en pratique) et de trace pour les contenus institutionnels et didactiques que F6 commente au cours de la séance.

F3 et F5 ne proposent pas de diaporama. F3 explique qu'elle n'en propose jamais car elle n'aime pas ce support de cours sans pour autant apporter de justifications. Elle choisit de faire vivre des activités de mise en pratique et de les analyser à l'issue de chacune d'elles. Le seul support qui est distribué aux étudiant·e·s est la transcription de l'histoire de la chasse à l'ours en espagnol, en allemand et en anglais. Son support de cours correspond à celui de l'ingénierie didactique dont elle a souligné ou encadré les éléments qui lui semblent importants. F3 a également annoté et complété le document par d'autres activités. F5, quant à lui, a élaboré deux documents. Le premier est destiné au formateur et correspond à une sélection des éléments identifiés comme essentiels dans l'ingénierie didactique. Cette sélection nous permet de mieux comprendre les choix que fait F5 dans les activités de formation qu'il propose aux étudiant·e·s. Il comporte la définition du *drama* par Joëlle Aden (2015), une sélection de plusieurs passages de l'article de Prisca Schmidt et la conclusion de l'article d'Aden (2013).

Nous souhaitons à présent détailler deux des quatre gestes mobilisés par les six formateur·rice·s au cours de la SF :

- cadrer-conceptualiser ;
- mobiliser la pratique et l'expérience ;

9.2.2 **Cadrer-conceptualiser : fournir et construire un socle de références théoriques commun**

Le geste *cadrer-conceptualiser* est présent chez les six formateur·rice·s avec des durées très différentes.

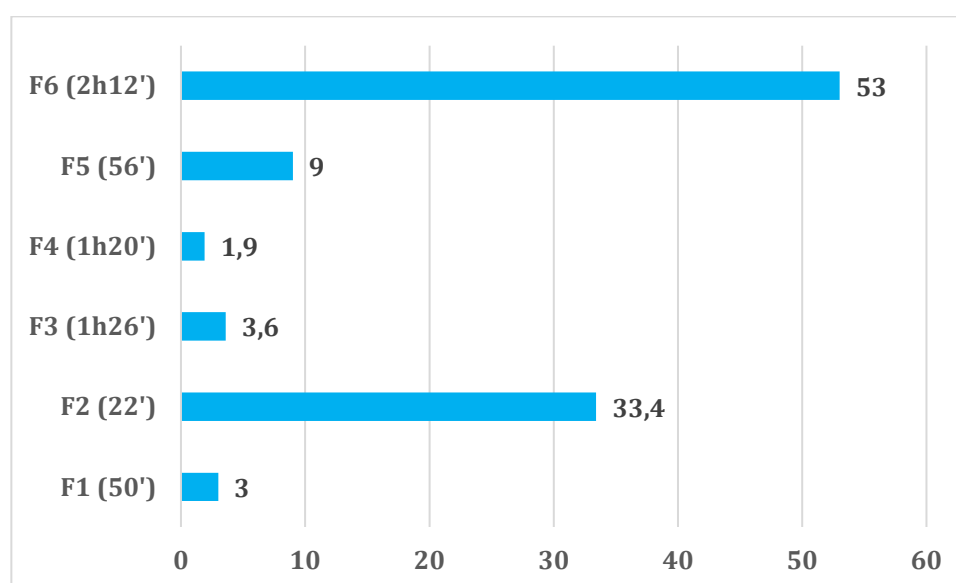


Figure 9-2 : Part de la séance sur le drama consacrée au geste cadrer-conceptualiser (en %)

À partir de la figure 9.8. ci-dessus, nous pouvons tout d'abord observer que le geste *cadrer-conceptualiser* est présent chez les six formateur·rice·s. Néanmoins, la mobilisation de ce geste au cours de la séance sur le *drama* est très différente selon les formateur·rice·s. Elle varie en effet de 1,9% chez F4 à 53% chez F6. Cela signifie que la part de la séance sur le *drama* consacrée à ce geste chez F6 est presque 28 fois plus importante que chez F4. F1, F3 et F5 consacrent respectivement 3%, 3,6% et 9% de la séance à ce geste tandis que F2 mobilise ce geste sur 33,4% de la séance.

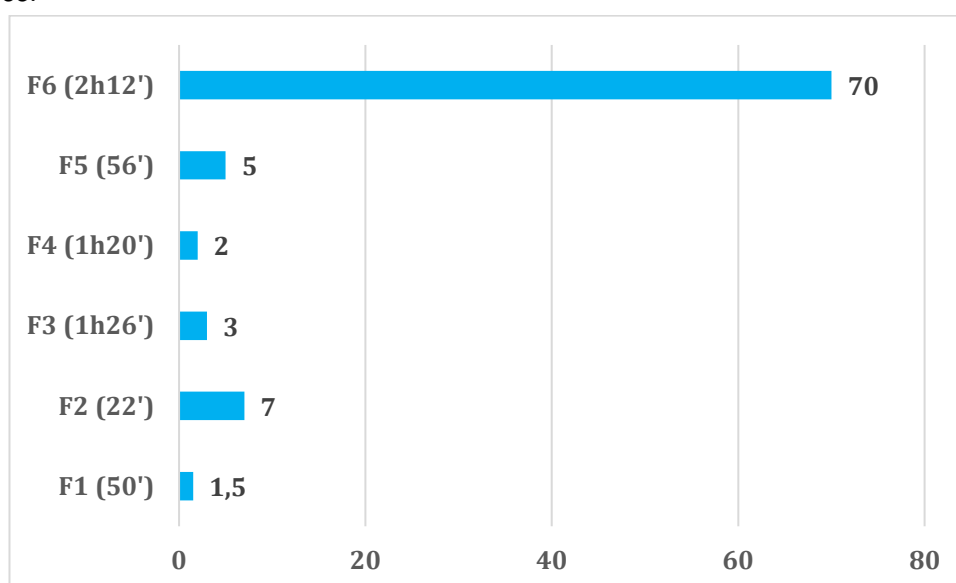


Figure 9-3 : Durée de la séance sur le drama consacrée au geste cadrer-conceptualiser (en minutes)

Si nous considérons les durées consacrées à ce geste (Figure 9.3), nous prenons davantage la mesure des écarts de temps consacré par les formateur·rice·s au geste *cadrer-conceptualiser* qui varient entre 1,5 minute et 70 minutes. Nous constatons que la majorité des formateur·rice·s ne considère pas ce geste comme prioritaire pour cet objet de formation.

Si nous considérons la part de la séance consacrée à ce geste, pour deux des formateur·rice·s, F2 et F6, la construction de références théoriques communes autour de cet objet semble bel et bien constituer une priorité de formation. En revanche, les quatre autres collègues font un tout autre choix en matière de formation et souhaitent privilégier la mobilisation d'autres gestes.

Il est par ailleurs intéressant de noter que le geste *cadrer-conceptualiser* n'apparaît pas au même moment dans la SF selon les formateur·rice·s.

	F1	F2	F3	F4	F5	F6
Début de la SF	X	X	X		X	X
Fin de la SF	X			X		

Tableau 9-7 : Moment d'apparition du geste de conceptualisation dans la séance

F2, F3, F5 et F6, décident de débiter la séance par ce geste. Pour ces quatre formateur·rice·s, il est important que les étudiant·e·s puissent cerner les contours de l'objet avant de pouvoir découvrir quelques exemples de mise en œuvre.

F4 fait exactement le choix inverse et considère que l'expérience vécue de situations de *drama* permettra aux étudiant·e·s de mieux définir et caractériser l'objet.

F1 emprunte une troisième voie et mobilise ce geste à la fois au début et à la fin de la SF. Cela lui permet de lever toute ambiguïté sur l'objet en question avant de poursuivre avec les activités de mise en pratique.

Dans les séances sur la prononciation, nous avons identifié trois réalisations différentes du geste cadrer-conceptualiser, dont nous avons également constaté la présence dans les SF sur le *drama* :

- conceptualiser les savoirs théoriques et disciplinaires (définitions, éclairages théoriques sur les notions et concepts en jeu) ;
- situer les savoirs et les références théoriques : donner accès aux étudiant·e·s à l'origine des concepts, leur histoire, aux discussions scientifiques au sujet de ces concepts en convoquant différentes références ;
- fournir des outils d'analyse.

Dans les séances sur le *drama*, nous avons relevé une quatrième réalisation de ce geste :

- faire élaborer des outils d'analyse.

Conceptualiser les savoirs théoriques et disciplinaires (définitions, éclairages théoriques sur les notions et concepts en jeu)

Chez cinq formateur·rice·s sur les six, la conceptualisation des savoirs théoriques passe par la définition de l'objet *drama*.

Chez F1 et F2, la définition est présentée de manière magistrale, alors que chez F3, F4 et F5, la FST questionnement est privilégiée avant de proposer la définition qu'ils·elles ont retenue. F3 et F4 proposent leur propre définition et différencient le théâtre du *drama* par l'absence de représentation. F4 va plus loin en précisant que cette absence de représentation permet de faciliter la mise en confiance des élèves et d'éviter une certaine inhibition de leur part. F5 propose, après un temps d'échanges avec les étudiant·e·s, la lecture de la définition d'Aden (2015). Ainsi,

chez F1, F3, F4 et F5, la conceptualisation des savoirs se limite à la définition du *drama*.

La réalisation de ce geste se manifeste différemment chez F6. Elle ne propose pas de définition du *drama* mais préfère faire caractériser dans un premier temps le *drama* par les étudiant·e·s.

Situer les savoirs et les références théoriques

La seconde réalisation de ce geste concerne la situation des savoirs et des références théoriques et est présente chez quatre des six formateur·rice·s.

F3 et F4 ne mobilisent aucune référence autour de l'objet *drama*. Le tableau ci-dessous rend compte des différentes références mobilisées par les quatre autres formateur·rice·s :

F1	F2	F5	F6
Article de Schmidt (2006)	Article de Schmidt (2006)	Lecture de la définition d'Aden (2015)	Deux citations d'Aden, en réalité extraites de Schmidt (2006)
	Krashen (1981) : silent period		Citation extraite de Schmidt (2010)

Tableau 9-8 : Références théoriques mobilisées par F1, F2, F5 et F6 dans la SF sur le drama

Dans ce tableau, nous différencions les références présentes dans l'ingénierie (en noir) de celles ajoutées par le·la formateur·rice (en vert).

Nous observons que F2 et F6 sont les seul·e·s à proposer une référence qui n'est pas présente dans l'ingénierie. L'article de Schmidt (2006) a été la ressource privilégiée dans l'ingénierie. La référence à cet article est probablement due au fait que l'article de Schmidt comporte de nombreux exemples de mise en œuvre en classe. F2 reprend la référence à Krashen (1981) et au concept de *silent period* (qu'il nomme *silence approach*) déjà présentée dans la séance sur la prononciation⁷⁰. F6 cite à plusieurs reprises les travaux d'Aden, nous pouvons d'ailleurs supposer qu'elle a lu plusieurs d'entre eux. Néanmoins, les extraits qu'elle présente aux étudiant·e·s sont bien ceux de l'article de Schmidt (2006). Elle renvoie également les étudiant·e·s à un autre article de la même auteure paru dans la revue *Les Langues*

⁷⁰ La théorie de la « silent period » (période silencieuse) a été développée par Krashen (1981). Cette période en amont de la production langagière en L2 correspond à la phase au cours de laquelle l'apprenant·e ne s'exprime pas encore en L2 mais traite activement la L2.

Modernes en 2010. F5 lit certes la définition du *drama* proposée par Aden (2015) mais il n'indique à aucun moment la source de cette définition.

Chez F2 et F6, nous identifions ainsi une intention de situer l'origine du *drama* et d'expliquer les raisons de son faible emploi en France. F2 souligne, en appui sur l'article de Schmidt (2006), le fait que le *drama* est une pratique très répandue à l'école au Royaume-Uni alors que cela n'est pas le cas en France. Il essaie ainsi de faire identifier par les étudiant·e·s les raisons de ce sous-emploi en France avant d'institutionnaliser ce savoir :

[...] alors voilà ce que nous dit la la réponse de Schmidt + alors avec un premier constat enfin un double constat le : la communication qui trop souvent se réduit à l'échange de formules stéréotypées + alors l'origine de ce de cette critique ben ce que l'on trouve dans les programmes avec vous savez une colonne formulations et ensuite bien souvent les enseignants s'en tiennent à ces formulations + et puis usages sociaux parce que c'est ben savoir se présenter parler de ses goûts parler de sa famille donc en fait oui des usages euh sociaux + donc sss voilà l'origine de cette critique est probablement à trouver dans les dans la façon dont les programmes ont été formulés + mais le *drama* permet voilà à partir même de ces mêmes formulations de faire des choses qui seraient intéressantes + et puis voilà ça c'est le fonctionnement de l'enseignant peut-être un échange langagier est trop souvent imposé de manière frontale pendant une grande partie du cours [...] alors les raisons qui nous poussent à utiliser qui doivent nous pousser à utiliser le *drama* en classe de langue ben oui c'est dire dire c'est faire tout le langage qui est acte de parole et puis ça on l'a depuis très longtemps dans les dans les programmes quand je dis très longtemps c'est avec la méthodologie directe euh 1920 on avait déjà l'association du dire et du faire + alors sous une forme qui n'était pas : qui n'avait rien de ludique ou de passionnante mais ça c'était déjà dans les programmes + associer le dire et le faire + (SFDRAF2-19)

F2 avance deux raisons liées à ce sous-emploi du *drama* : la manière dont les programmes sont rédigés, avec des formulations types, et les pratiques enseignantes trop frontales avec des interactions en classe imposées. Or, il montre que le *drama* s'inscrit dans le principe d'association du dire et du faire qui était déjà présent dans la méthodologie directe dans les années 1920.

F6, de son côté, propose quelques apports sur l'origine du *drama* et les raisons de ce sous-emploi en France par rapport aux pays anglophones. À partir des différences étymologiques entre le théâtre et le *drama*, elle montre comment les positionnements entre la France et les pays anglophones au regard de cette pratique sont différents voire opposés.

C'est l'action + le théâtre dit le regard d'accord ↑ d'accord ↑ au niveau étymologique là où le *drama* le drame dit l'action le *drama* c'est la mise en action des élèves donc sur la question du corps + c'est c'est très juste hein tout ce que vous avez : un petit peu subodoré du *drama* effectivement il s'agit bien de mettre en avant l'action des élèves + d'un point de vue historique **juste pour vous donner quelques petits éléments de contextualisation je serai pas longue là-dessus mais c'est pour que vous compreniez bien d'où ça vient** + euh cette approche-là elle est née euh après la Seconde Guerre Mondiale dans les pays anglo-saxons en particulier + c'est surtout là

qu'elle s'est répandue et euh elle est née en parallèle d'une réflexion qui consistait à se recentrer sur l'élève à moins penser le groupe et à penser l'élève l'épanouissement de l'élève l'épanouissement de l'élève dans la classe + d'accord ↑ donc c'est surtout dans les pays anglo-saxons que ça s'est développé cette approche du *drama* ça s'est euh répandu également euh en France cette idée d'une idée d'une pédagogie à travers le *drama* mais un peu plus tard autour des années 70 -80 et euh étonnamment en France on la voit pas beaucoup percer + et euh ça je voulais vous le signaler parce que j'ai j'ai pu assister à des : à des colloques euh internationaux donc où on on pouvait échanger avec euh des collègues australiens des collègues anglais des collègues allemands des collègues américains sur la question du théâtre à l'école c'était une expression plus générique hein on (n')était pas sur le *drama* on était sur le théâtre à l'école et c'était très intéressant de voir que les Français avaient une position très différente des Anglo-Saxons sur la question et tout à l'heure je vous disais la différence entre théâtre et *drama* c'est vraiment que le *drama* c'est le vecteur c'est-à-dire que le théâtre est un moyen pour parvenir à une fin et euh le théâtre comme fin en soi ça n'intéresse pas le *drama* + là où le théâtre serait la fin en soi la représentation la discipline artistique ou le théâtre en tant que genre littéraire + et la France c'est beaucoup cette position qu'elle a défendue notamment avec tout le travail qui a été fait sur la défense de des arts à l'école la place la reconnaissance de la des arts à l'école et donc il y a vraiment eu un un travail de défense de du théâtre comme discipline artistique + qui peut-être n'a pas permis ou a créé des réticences au fait d'instrumentaliser ou d'utiliser le théâtre pour des apprentissages vous voyez c'est-à-dire considérer le théâtre comme une approche pédagogique c'était dévoyer le théâtre c'était euh voilà le détourner de ses objectifs esthétiques ce que ne ne dit pas du tout Joëlle Aden c'est là qu'elle est fine c'est pour ça que cette auteure-là cette chercheuse-là elle est vraiment intéressante parce que elle connaît très bien ce contexte-là et elle explique que précisément une bonne utilisation du *drama* c'est continuer à poursuivre les objectifs esthétiques mais se servir de ces objectifs esthétiques au service de l'épanouissement de l'élève et d'objectifs qui sont euh autres qui sont euh de l'ordre de l'apprentissage d'une langue étrangère + d'accord ↑ + **voilà pour que vous vous fassiez juste une idée un peu un peu rapide du contexte [...]** (SFDRAF6-325)

Par la réalisation de de ce geste, F6 permet aux étudiant·e·s de mieux comprendre pourquoi la pratique du *drama* est si peu développée en France alors que, selon Aden, théâtre et *drama* poursuivent tous les deux des objectifs esthétiques. À travers ce passage, nous relevons néanmoins une tension entre la volonté de la formatrice de transmettre ces savoirs qui lui semblent essentiels pour la construction de cette culture théorique commune et la prise de conscience que ces savoirs peuvent ne pas être perçus comme utiles par les formé·e·s. Les deux passages en gras ci-dessus illustrent ce phénomène.

Fournir des outils d'analyse

F6 est la seule à mobiliser une autre réalisation de ce geste : elle soumet aux étudiant·e·s deux citations qu'elle présente comme étant de Joëlle Aden :

[...] il est dommage que le théâtre lorsqu'il a lorsqu'il a droit de cité en classe de langue, soit appauvri en petits dialogues appris par cœur pour être récités devant la classe, d'un côté ou de l'autre, en jeux de rôles, interprétations de personnages sans épaisseur, pour les besoins langagiers d'une situation sans lendemain, [...] (Schmidt, 2006, p. 100)

[...] c'est l'expérience que vit le jeune qui est importante et non le résultat, « le spectacle ». Le travail doit se faire sans regard extérieur (le public), sans la pression de la représentation et sans objectif pédagogique de production théâtrale, [...] (Schmidt, 2006, p. 100)

Ces deux citations constituent des outils d'analyse permettant aux étudiant·e·s de faire évoluer leurs représentations autour du *drama*, d'approfondir leur réflexion autour de sa caractérisation et de les amener à différencier le théâtre qui se focalise sur la finalité, alors que le *drama* ne s'intéresse qu'au processus :

Ok alors effectivement moi j'aime bien le le résumé c'est c'est un peu caricatural mais je crois que ça dit bien ce que ça veut dire + la différence entre les deux c'est que le *drama* est un moyen là où le théâtre en classe de langue serait une fin + éviter de tout focaliser sur la représentation finale + penser plus le processus l'expérience vécue par l'élève c'est bien se dire que le *drama* est une approche un moyen et non une fin en soi + ce que serait le théâtre [...] (SFDRAF6-177)

Faire élaborer des outils d'analyse

Nous identifions également – et uniquement – chez F6 une quatrième forme du geste *cadrer-conceptualiser* :

[...] alors je vous laisse prendre connaissance des différentes propositions + repérez dans un premier temps les récurrences d'accord ↑ dans ce cas-là on va les mettre ensemble et l'idée c'est qu'on puisse arriver à trier un peu ces objectifs essayer de repérer des catégories différentes pour lesquelles le *drama* aurait un effet + en classe <les EE et F6 prennent connaissance des différentes productions au tableau> ça y est vous avez eu le temps de toutes les lire ↑ vous voyez des : des fiches qui sont identiques ↑ ou presque identiques ↑ (SFDRAF6-212)

Après avoir caractérisé le *drama* à partir des deux citations de Schmidt (2006), sous une forme de situation-problème, elle fait réfléchir les étudiant·e·s par groupes aux objectifs d'une approche dramatique dans la classe de langues. Lors de la mise en commun des formulations de ces objectifs, elle leur demande d'en élaborer une catégorisation permettant de dégager quatre grands objectifs en jeu dans le *drama* : communication, objectifs comportementaux (pour l'élève et pour le groupe), culturels et linguistiques.

Chez F1, F3, F4 et F5, le geste *cadrer-conceptualiser* se réduit soit à définir le *drama*, soit à le différencier du théâtre. Même si F2 et F6 consacrent une part équivalente de leur séance à ce geste, les choix retenus restent néanmoins très différents. F2 privilégie une forme magistrale d'apports de connaissances théoriques sur cet objet

alors que F6 préfère construire ces connaissances avec les formé·é·s en diversifiant les formes de travail. Les formes que peut prendre ce geste sont également plus variées chez F6 et visent clairement le développement d'une posture réflexive chez ces futur·e·s enseignant·e·s à partir d'outils d'analyse, mais également en leur faisant élaborer leurs propres catégories d'analyse.

9.2.3 *Mobiliser la pratique et l'expérience*

Le geste *mobiliser la pratique et l'expérience* est dominant dans la séance de formation sur le *drama*, à l'exception de chez F2, comme le montre la figure ci-dessous :

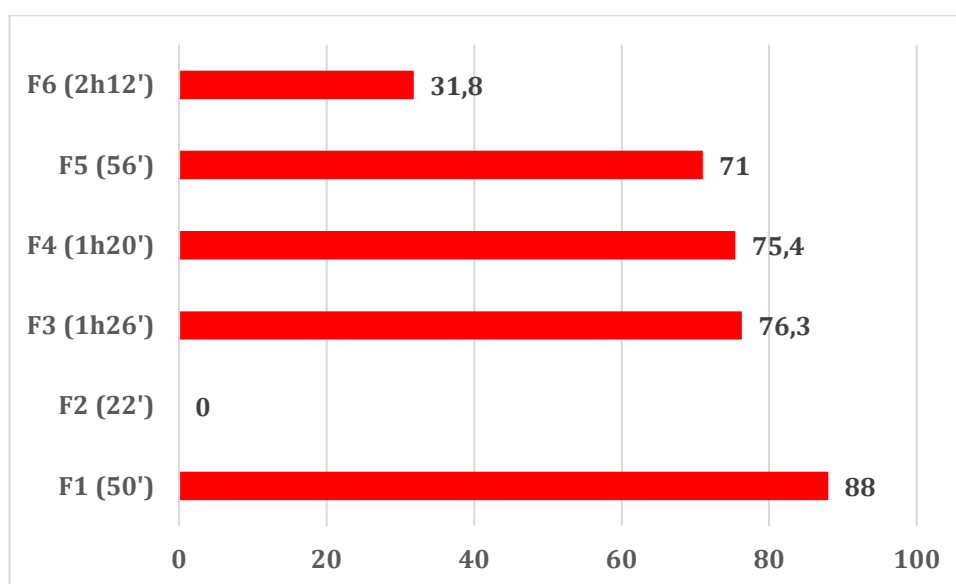


Figure 9-4 : Part de la séance sur le *drama* consacrée au geste mobiliser la pratique et l'expérience (en %)

La part consacrée à ce geste dans la séance sur le *drama* varie de 0% chez F2 à 88% chez F1. Chez les quatre autres collègues, la mobilisation de la pratique et de l'expérience occupe entre environ un tiers (F6) et les trois quarts (F3, F4 et F5) de la séance. Pour cinq des six formateur·rice·s, l'objet *drama* passe nécessairement par des mises en situation vécues, observées et analysées. La position de F2 reste donc très marginale puisqu'il est le seul formateur à ne pas mobiliser ce geste dans cette séance. Comment l'expliquer ? Dans l'entretien précédent la séance sur le *drama*, il annonce déjà qu'elle sera plus transmissive que la séance sur la prononciation. Lorsque nous lui demandons dans l'entretien post-séance, ce qu'il souhaiterait modifier s'il devait refaire cette séance, voici ce qu'il répond :

F2 : alors j'essaierais de modifier alors peut-être pas en termes de : enfin c'est peut-être relié mais j'ai envie de dire pas en termes de contenus parce que je suis satisfait assez satisfait de

la première partie + essayer de la mener de façon un petit peu plus rapide pour avoir quand même un exemple sur *drama* d'activités quoi + et de les faire réfléchir à la l'intérêt et la faisabilité de d'une activité de ce de ce type

CH : d'accord donc plus un rééquilibrage en fait entre les les deux interventions et euh : avoir suffisamment de temps pour euh

F2 : parce que là j'ai une impression sur le *drama* où je leur disais voilà c'est quelque chose de bien j'ai presque l'impression de vous le vendre c'est intéressant allez-y faites-le mais : je trouve que le fait de réfléchir à l'intérêt à la faisabilité à partir d'un exemple c'est quand même euh je trouve ça vraiment utile dans la formation (EPF2-14-16)

Si F2 évoque le manque de temps lors de la séance sur le *drama*, il regrette de ne pas avoir mis les formé·e·s dans une posture réflexive à partir d'un exemple d'activité de *drama*. À aucun moment, il n'aborde le fait de mettre en scène des activités de *drama* avec les formé·e·s.

Contrairement à la séance sur la prononciation, le positionnement de ce geste varie en fonction des formateur·rice·s. Chez F1 et F4, ce geste est mobilisé juste après le geste de planification. Chez F3, F5 et F6, il intervient après le geste « cadrer-conceptualiser », au cours de la séance. Ce constat rejoint ce que nous avons pu analyser dans le chapitre 7 au niveau macro sur les démarches de formation entreprises par les formateur·rice·s. Pour F1 et F4, le passage par le vécu de mises en situation permet une meilleure compréhension des concepts, alors que pour F3, F5 et F6, le geste « mobiliser la pratique et l'expérience » permet d'illustrer les concepts présentés ou construits au préalable.

	F1	F2	F3	F4	F5	F6
Début de la SF	X			X		
Au cours de la séance	X		X	X	X	X

Tableau 9-9 : Moments d'apparition du geste mobiliser la pratique et l'expérience dans la séance sur le drama

Dans cette séance, le geste « mobiliser la pratique et l'expérience » se manifeste également sous trois formes différentes :

- *mettre en scène la classe/ simuler ;*
- *(faire) analyser la pratique ;*
- *évoquer la pratique.*

Mettre en scène, simuler la classe

Chez les cinq formateur·rice·s mobilisant ce geste, la mise en scène, la simulation de la classe reste de loin, la forme dominante, puisqu'elle varie entre 63,5% et 89% du temps occupé par le geste « Mobiliser la pratique et l'expérience ».

Les formé·e·s sont placé·e·s ici essentiellement dans une posture d'élèves. Ils·Elles participent aux activités soit en tant qu'acteur·rice·s, soit en tant qu'observateur·rice·s. Une différence fondamentale avec l'objet prononciation est que, dans cette séance, plusieurs activités ne mobilisent pas la parole. Néanmoins, ces activités sont proposées à des moments différents en fonction des formateur·rice·s. Chez F1, F4 et F6, ces activités constituent un préalable à l'introduction de la parole. Chez F3 et F5, elles sont proposées après les activités mobilisant la parole et, chez F3, même après les activités mobilisant la langue vivante. Cet ordre retenu va à l'encontre de la démarche proposée par Aden (2013) dans laquelle la langue n'est jamais première. F3 et F5 proposent également chacun·e une activité en français, ce qui peut sembler surprenant en didactique des langues-cultures. F3 propose par exemple le jeu de l'alphabet en français comme une activité préparatoire à l'introduction des autres langues. Elle répond ainsi à une demande des étudiant·e·s qui souhaitent mener cette activité en français. F5, de son côté, après avoir proposé une activité en espagnol autour des nombres, met les formé·e·s en binômes qui doivent se présenter mutuellement en français avant de présenter son·sa partenaire à l'ensemble du groupe en le·la faisant « briller ». Nous relevons également une contradiction dans le discours de F5 qui justifie le choix du français par le fait que cette activité nécessite un certain bagage lexical mais qu'elle pourrait être proposée à des élèves de cycle 3 en L2. L'intérêt de cette activité à l'école primaire mérite alors d'être questionné si elle ne peut être menée par des étudiant·e·s en Master 2 dans une langue autre que le français.

Nous souhaitons également nous arrêter sur les différentes postures du·de la formateur·rice lorsqu'il·elle mobilise le geste de mise en scène. Nous en avons identifié quatre :

- enseignant·e : dans cette posture, le·la formateur·rice se projette dans la classe à l'école primaire avec les formé·e·s et conduit l'activité comme le ferait l'enseignant·e avec les élèves. Il·Elle donne les consignes et observe le déroulement de l'activité. Il·Elle peut également intervenir pour modifier ou ajuster la consigne ;
- animateur·rice-comédien·ne : le·la formateur·rice entre dans la peau d'un personnage de fiction et entraîne les formé·e·s dans l'activité de *drama* par sa théâtralisation ;
- metteur·e en scène : le·la formateur·rice guide les formé·e·s comme s'il·elle dirigeait une troupe de comédien·ne·s. Il·Elle leur donne des conseils afin qu'ils·elles améliorent leur prestation ;

- élève : le·la formateur·rice participe à l'activité au même titre que les formé·e·s.
Le tableau ci-dessous indique pour chaque activité de *drama* mise en scène la ou les postures adoptées par chaque formateur·rice :

F1	F3	F4	F5	F6
Le jeu du miroir : <i>enseignant</i>	Le jeu des prénoms : <i>enseignante et élève</i>	Le chien et l'aveugle : <i>enseignante</i>	Le jeu des prénoms : <i>enseignant et élève</i>	L'animal debout : <i>enseignante et metteure en scène</i>
Le jeu des prénoms : <i>enseignant et élève</i>	Le jeu de l'alphabet : <i>enseignante et élève</i>	Le jeu du miroir : <i>enseignante</i>	Le jeu du miroir : <i>enseignant</i>	La maison des émotions : <i>metteure en scène</i>
Jeu de l'alphabet : <i>enseignant</i>	Le jeu des goûts communs : <i>enseignante et élève</i>	Le pays où tout est (la maison des émotions) : <i>enseignante</i>	Le jeu technique 21 : <i>enseignant et élève</i>	Le <i>drama</i> dans les activités ritualisées : <i>enseignante</i>
1, 2, 3 : <i>enseignant</i>	Le jeu du miroir : <i>enseignante</i>	Le jeu des vocalises : <i>enseignante</i>	<i>Make your partner shine:</i> <i>enseignant</i>	
La maison des émotions : <i>enseignant</i>	Mime and lie : <i>enseignante et élève</i>	Le jeu des prénoms : <i>enseignante</i>	<i>Power shower :</i> <i>enseignant</i>	
La chasse au lion : <i>animateur-comédien</i>	La valise des sentiments : <i>enseignante</i>	Le jeu du bonjour : <i>enseignante</i>		
	La chasse à l'ours : <i>enseignante</i>	Virelangue : <i>enseignante / metteure en scène</i>		
		1, 2, 3 : <i>enseignante</i>		
		La chasse au lion : <i>animatrice-comédienne</i>		

Tableau 9-10 : Postures du·de la formateur·rice dans la mobilisation du geste de mise en scène dans la séance sur le drama

La lecture de ce tableau nous amène à faire deux observations. Tout d'abord, si une même activité de *drama* mise en scène peut induire l'adoption d'une posture, cela n'est pas toujours le cas. Les formateur·rice·s adoptent systématiquement une posture d'enseignant·e lors du jeu du miroir ou encore du jeu 1, 2, 3. En revanche,

des postures différentes en fonction du·de la formateur·rice sont adoptées lors d'activités comme *la chasse au lion / à l'ours* ou *la maison des émotions*.

La seconde est que les postures adoptées sont le reflet de la composante personnelle du·de la formateur·rice. Les deux formateurs·rice·s issu·e·s du premier degré, F1 et F4, adoptent tou·te·s les deux une posture d'animateur·rice-comédien·ne lors de la mise en scène de la chasse au lion. Cette posture correspond à celle qu'adopterait le·la professeur·e des écoles avec ses élèves pour les enrôler dans l'activité. F3, même si elle a débuté sa carrière dans le premier degré avant d'enseigner dans le second degré, conserve une posture d'enseignante et/ou d'élève tout au long des activités de mise en pratique. Nous pouvons proposer deux explications à ce constat. D'une part, la chasse à l'ours ou au lion est une activité qui n'est pas adaptée pour un public de collégiens ou lycéens. D'autre part, F3 reconnaît dans l'entretien précédant la séance ne pas être à l'aise avec le *drama* et la théâtralisation d'activités :

[...] je pense que quand tu mets en place des activités de *drama* il faut ça incite à un lâcher-prise de la part de l'enseignant + qui n'est pas évident (EAF3-52)

F5 a un profil assez proche de sa collègue F3, si ce n'est qu'il n'a pas d'expérience en tant que professeur·e des écoles. Ils·Elles sont donc les seul·e·s à n'adopter que les postures d'enseignant·e et d'élève qui correspondent aux deux postures qu'ils·elles connaissent et maîtrisent le mieux.

La posture de metteur en scène a pu être relevée chez deux formatrices. F4, lors de la dramatisation d'un virelangue guide la moitié du groupe des formé·e·s dans leur positionnement face au public, constitué par l'autre moitié du groupe, dans l'espace et sur l'effet au niveau de la voix. F6 mobilise le geste de mise en scène en débutant par l'activité « l'animal debout ». Lors de leur passage individuel, elle guide les étudiant·e·s dans leur déplacement imitant un animal. Après chaque passage, elle fait un retour en associant le groupe des formé·e·s, donne des conseils et leur demande de refaire un deuxième voire un troisième passage pour améliorer leur prestation. Si F4 et F6 pratiquent toutes les deux le théâtre dans la sphère privée, la différence dans la posture de metteur en scène est notable. F4 privilégie la FST collective en chœur, ce qui permet de mettre en confiance les formé·e·s et de diminuer leur sentiment d'insécurité linguistique. Le choix de cette FST est probablement lié à son expérience de professeure des écoles en maternelle. F6, au contraire, met l'accent sur la qualité de la prestation, l'amélioration de l'improvisation en faisant passer plusieurs fois les formé·e·s individuellement devant le groupe. À la fin de la séance, elle fait référence aux travaux de Christiane Page et à la notion de rejeu (2000) pour justifier cette pratique :

[...] il y a une notion qui est hyper importante et c'est celle dont je vous ai parlé tout à l'heure c'est la notion de rejeu et c'est Christiane Page qui a beaucoup théorisé cette question-là cette notion de rejeu + elle dit que il y a bien prise de conscience par les élèves

que jouer au théâtre c'est pas pareil que jouer parce qu'on peut rejouer quand l'enfant joue il ne rejoue jamais il ne refait jamais le même jeu avec exactement les mêmes conditions les mêmes alors qu'au théâtre oui c'est ça qu'on attend parce qu'on peut faire mieux et prendre conscience qu'on peut refaire la même chose et rejouer parce qu'on a un objectif euh voilà ça aide à faire prendre conscience que ça n'est pas du jeu c'est pas pareil que dans la cour de récré [...] (SFDRAF6-734)

Or, si nous prenons connaissance de la définition donnée par Page, nous réalisons qu'elle diffère sensiblement de l'interprétation qu'en fait F6 : « En effet, par “rejeu”, il faut entendre “jouer à nouveau”, mais pas forcément reprendre le même jeu. Il vise plus à développer les capacités des joueurs qu'à parfaire le contenu d'une improvisation particulière. » (Page, 2000, p. 180). La posture de metteuse en scène adoptée par F6 semble ici se rapprocher du théâtre sur scène tel qu'elle le pratique dans le cadre privé.

Lors de l'entretien précédent, F6 fait part justement de ses craintes quant aux réactions que la pratique du *drama* risque de susciter chez les formé·e·s, notamment avec la présence de la caméra dans la salle :

[...] non seulement je ne les connais pas c'est la première fois que je les vois donc faire du *drama* avec des étudiants qu'on ne connaît pas beaucoup c'est pas forcément euh évident et même avec les étudiants que je connais bien que j'ai en pratique de la langue quand je me mets à faire des trucs de *drama* avec eux je sais que certains euh sont en situation de fragilité craquent euh voilà bon je me permets avec les étudiants que je connais bien d'aller plus loin de les pousser plus loin que ce que je vais faire aujourd'hui avec eux en lecture théâtralisée mais je sais que c'est c'est des moments qui les mettent en fragilité donc si on peut euh voilà un peu cadrer par rapport à ça (EADRAF6-114)

À la différence de F4 qui privilégie un vécu collectif du *drama*, cet extrait montre l'intention de F6 en amont de la séance de travailler sur la performance individuelle des formé·e·s tout en reconnaissant qu'elle ne pourra pas aller aussi loin qu'elle le souhaiterait.

(Faire) analyser la pratique

Les écarts entre les formateur·rice·s sont moins importants que pour la séance sur la prononciation. Cinq formateur·rice·s consacrent entre environ 10 et 35% du geste *Mobiliser la pratique et l'expérience* à l'analyse de la pratique du *drama*.

Le positionnement de ce geste dans la séance diffère d'un·e formateur·rice à l'autre. F3, F5 et F6 mobilisent ce geste après une ou plusieurs mises en pratique des formé·e·s. F1 choisit de proposer l'ensemble des mises en pratique avant de les faire analyser à la fin de la séance. F4 emprunte un chemin intermédiaire. Les deux premières mises en pratique (le chien et l'aveugle et le jeu du miroir) font l'objet d'une analyse successive. Elle enchaîne ensuite les sept mises en pratique suivantes,

probablement par manque de temps, avant de procéder à une analyse globale après un retour en classe. L'analyse à l'issue d'une mise en pratique fait en général ressortir les intérêts mais aussi les difficultés dans sa mise en œuvre. Le positionnement de ce geste à la fin de la séance favorise une prise de hauteur par rapport à l'objet *drama*. Cela permet notamment d'inventorier les mises en pratique vécues, d'identifier une logique de progression dans la mise en œuvre de ces activités, de prendre conscience de la faible quantité voire de l'absence de matériel nécessaire, de l'organisation de l'espace et d'analyser le rôle de l'enseignant·e dans la mise en œuvre de ces activités.

Le tableau 9.11. ci-dessous présente les formes sociales de travail présentes avec le geste d'analyse de la pratique.

Formateur	F1	F2	F3	F4	F5	F6
FST privilégiées	Q	Néant	Q	Q	Q	M/Q

Tableau 9-11 : FST présentes dans la mobilisation du geste (Faire) analyser la pratique

Les cinq formateur·rice·s mobilisent très majoritairement la forme de questionnement. Néanmoins, cette même FST révèle une médiatisation différente des apprentissages professionnels (Dolz et al., 2018). Nous pensons en effet que la manière dont la forme de questionnement est menée par le·la formateur·rice nous permet de mieux comprendre sa pratique et son rapport à l'objet.

F3 fait analyser la pratique par les étudiant·e·s à l'issue de chaque activité sans guidage particulier, avec un questionnement très large, très ouvert. Elle ne cible pas vraiment de focale d'analyse particulière :

- qu'est-ce que vous en pensez de ce jeu ↑(SFDRAF3-110)
- bilan de ce jeu (SFDRAF3-172)
- quel effet quel intérêt (SFDRAF3-455)
- qu'est-ce qu'on a à dire sur ce jeu <à voix basse> qu'est-ce ce que vous avez à dire enfin sur ce jeu (SFDRAF3-518)
- alors + les spectateurs les spectatrices (SFDRAF3-609)
- alors vos : vos remarques (SFDRAF3-666)
- alors réactions sur ce : sur ce jeu (SFDRAF3-807)

Les formé·e·s échangent alors librement entre eux·elles, et la formatrice, après plusieurs échanges, reprend la main et essaie ensuite de synthétiser et / ou compléter les propos des étudiant·e·s sans nécessairement proposer des apports et mener une analyse didactique avec les formé·e·s. La dernière mise en pratique (la dramatisation d'un album) ne fait l'objet d'aucune analyse par manque de temps.

Nous retrouvons une situation identique chez F5 avec un guidage assez faible et des questions qui se limitent à faire identifier par les formé·e·s l'intérêt, l'utilité de l'activité vécue. Le geste, tel qu'il est mobilisé par F3 et F5 ne permet pas aux

formé·e·s de mener une analyse approfondie des différentes activités, d'en saisir les enjeux. Nous pensons que cela est probablement lié à une maîtrise plus fragile de l'objet, comme ces deux formateur·rice·s ont pu le signifier dans l'entretien précédant la séance.

A contrario, pour analyser la pratique, F1 propose un questionnement didactique qui porte sur les contenus avec un guidage très fort, en forme de sablier, large au départ, resserré dans un second temps, puis à nouveau élargi. Voici une illustration ci-dessous :

nous avons continué par quelle autre euh activité ↑ (SFDRAF1-362)
 ça sert à quoi cette activité des prénoms ↑ (SFDRAF1-364)
 on a travaillé sur des formulations en allemand effectivement lesquelles ↑ vous vous souvenez ↑ (SFDRAF1-366)
 on a travaillé sur quoi là ↑ en termes de connaissances grammaticales (SFDRAF1-373)
 alors ça sert pour travailler ce type de formulations mais ça sert aussi à voir autre chose au-delà de la langue ↑ (SFDRAF1-379)

Ce geste d'analyse, tel que le mobilise F1, lui permet d'amener les formé·e·s à une analyse fine des différentes activités ainsi qu'à une réflexion sur les enjeux de l'objet *drama* dans l'enseignement des langues à l'école primaire.

F4 propose également un guidage très fort dans le questionnement avec une intention de faire identifier par les formé·e·s les apports et les enjeux de cet objet sous de nombreux aspects :

- les raisons du vécu de ces mises en pratique ;
- les réactions des formé·e·s ;
- les différents sens mobilisés ;
- la notion de progression dans les activités de *drama* ;
- la notion de plaisir ;
- la dédramatisation de l'erreur ;
- la diminution du sentiment d'insécurité linguistique ;
- la transférabilité de ces activités à l'école primaire ;
- la transdisciplinarité des activités de *drama* ;
- la prise en compte des biographies langagières des apprenant·e·s dans les activités de *drama*.

Il est intéressant de relever l'originalité de l'analyse de la pratique chez F4 qui fait dégager des enjeux du *drama* que nous ne retrouvons pas chez les autres formateur·rice·s : la mobilisation de plusieurs sens (la vue, l'ouïe, le toucher), la notion de progression, le plaisir, la dédramatisation de l'erreur permettant de diminuer le sentiment d'insécurité linguistique, la transférabilité des activités proposées à l'école primaire et la dimension transdisciplinaire du *drama*.

Faire analyser la pratique par les formé·e·s et construire des connaissances précises autour du *drama* constituent donc une priorité dans la mobilisation de ce geste chez F1 et F4.

Chez F6, nous observons une forme magistrale assez dominante dans l'analyse de la pratique. Nous observons comme une forme de tiraillement entre la volonté de faire analyser ces mises en pratique par les formé·e·s et celle de faire partager son analyse en tant qu'experte, praticienne de théâtre et spécialiste dans la recherche sur les pratiques théâtrales et la dramatisation d'albums, comme l'illustre l'exemple ci-dessous, à l'issue de l'activité « la maison des émotions » :

F6 : Super + très bien + bravo vous avez vu ce dernier passage il y a eu beaucoup plus de choses différentes j'ai vu des gens qui se sont pris dans les bras là des gens qui se sont éloignés d'autres au contraire qui se sont dit oh la j'ai peur donc je me mon réflexe ça va être de me rapprocher de du copain ou de la copine voilà il y a des propositions différentes qui ont été faites et c'était : c'était bien + alors quelque chose de très intéressant + je sais pas + je sais pas si ça vient du fait qu'on vous saviez euh dans quel cadre on allait travailler c'est-à-dire de se questionner sur la place du corps par rapport à la langue mais vous avez vraiment hyper bien respecté cette consigne-là qui consistait à entrer par le corps d'abord et à faire venir la langue ensuite + or cet exercice-là quand je le fais avec des étudiants + même avec cette consigne-là qui dit bien qu'on entre par le corps et que le texte vient ensuite en général j'ai le texte avant + pourquoi selon vous ↑ ++ en général quand je le fais faire j'ai quelqu'un qui rentre qui dit le texte tout de suite et ensuite le corps prend la forme en même temps que le texte est dit ou un peu après

E : Parce que la parole est porteuse de sens

F6 : Oui

E : Peut-être que ça

E : Spontanément les fluctuations des émotions viennent plus spontanément sur la langue que sur le corps

F6 : Et dans une situation authentique tu penses que c'est le cas aussi ↑

E : Non

F6 : XXX

E : Non en général c'est l'inverse mais quand on y réfléchit c'est peut-être plus l'inverse qui nous vient du coup

F6 : Quand on y réfléchit + c'est bien ça la grosse différence c'est que c'est-à-dire que là les étudiants que je mettais dans ces situations-là ce sont des étudiants qui sont en situation d'apprentissage qui réfléchissent qui se projettent dans leur future pratique et en fait il faut bien vous dire que la situation est très différente avec les : quand on le fait avec les élèves + là-dessus ils ont beaucoup plus de facilités que nous il faut bien être conscient de cette différence-là pour entrer par le corps avant que la langue soit là + la langue on parle de quelque chose enfin voilà il y a très peu de bagage à ce moment-là quand on travaille avec les élèves il y a pas d'enjeu il y a pas beaucoup d'outils alors que si vous leur proposez quelque chose qui passe d'abord par le corps là ça y est ils sont armés ils savent faire il y a plein de choses on est dans le jeu on est dans le jeu symbolique + et du coup c'est vraiment facilitateur pour euh pour eux voilà donc l'idée c'était de vous faire sentir ça cette idée qu'on peut entrer dans une langue étrangère mais en commençant par le corps que le corps soit là avant + quand même voilà comme une sorte d'écrin pour que la langue arrive + c'est bon sur cette question-là ↑ (SFDRAF6-543-552)

Dans cet extrait, F6 pensait que les formé·e·s ne respecteraient pas la consigne consistant à entrer par le corps et à faire intervenir la langue dans un second temps.

Le respect de la consigne la conduit à faire réfléchir les étudiant·e·s aux raisons qui conduisent spontanément à entrer d'abord par la langue avant de mobiliser le corps. Les réponses attendues tardent à venir et F6 décide de reprendre la main en proposant, sous une forme magistrale, son analyse de la mise en pratique vécue qui différencie l'étudiant·e en formation qui se projette dans le métier et l'élève qui, spontanément, a moins de difficultés à mobiliser le corps avant la langue.

Évoquer la pratique

Cette troisième forme du grand geste « Mobiliser la pratique et l'expérience » est présente chez trois formateur·rice·s sur les six.

F1 relate devant les formé·e·s la préparation de cette séance de formation en tant que formateur. À l'occasion de l'analyse d'une vidéo de classe qu'il ne montre pas aux formé·e·s, probablement par manque de temps, il illustre le pouvoir d' enrôlement du *drama* :

[...] pour faire des activités de *drama* on n'a pas besoin de mille et de cent on n'a pas besoin d'énorme matériel certes on doit ajouter des accessoires mais ces accessoires ne sont pas obligatoires on peut très bien avec du mime et autre euh : euh : être dans dans l'activité + il y a une une vidéo en allemand d'un d'un d'un dans un kindergarden où il y a la où il y a des enfants qui euh qui font euh la chasse au lion qui vont à la chasse au lion et on voit bien que à un moment donné ils ne sont plus à l'école ils ne sont plus à la : dans la cour ils sont vraiment dans la jungle en train de chasser le lion à tel point qu'à un moment donné il y en a un qui envoie une baffe à un autre et les autres ne font absolument pas attention parce qu'ils ne sont pas dans cette réalité-là ils sont dans l'autre réalité ça c'est aussi le pouvoir le pouvoir du *drama* donc de l'espace scénique et plus ou moins d'accessoires (SFDRAF1-527)

En mobilisant ce geste d'évocation de la pratique, F1 essaie à la fois de rassurer les formé·e·s en leur montrant qu'il suffit juste d'un espace de pratique et de très peu de matériel, et de les convaincre du pouvoir d' enrôlement des élèves grâce au *drama*. F3 mobilise ce geste lorsqu'elle évoque son expérience en tant que formée à l'occasion d'un stage de *drama* au Royaume-Uni afin d'illustrer l'ancrage dans la mémoire de ce type d'activités :

[...] c'est pour dire le le le *drama* quand on vit des choses comme ça on s'en on s'en souvient moi je me souviens alors ça fait vraiment très vieux je crois que c'était en 2002 dans un stage à : à Norwich j'étais partie avec le CIEP et je me souviens de cette il y avait une prof fabuleuse qui nous faisait faire plein de : euh : d'activités dont ça et c'é- c'était euh : c'était génial effectivement c'était un peu stressant donc tout le monde là on se connaît mais devant des gens qu'on connaît pas bon euh : ok + le *drama* nous permet est vraiment euh le le euh le l'espace permet vraiment de travailler sur les émotions (SFDRAF3-816)

F4 revient sur son expérience de professeure des écoles pour étayer l'analyse de la pratique par les formé·e·s. Lors de l'apprentissage du lexique en allemand avant la chasse au lion, F4 interpelle une étudiante arabophone sur la proximité

phonologique entre le mot *Fluss* en allemand, qui signifie fleuve, et le mot *flouz* en arabe, qui signifie argent.

[...] et je puis vous assurer que cette situation pour l'avoir mise en œuvre dans les classes quand j'ai eu des classes dès lors que on passait j'ai travaillé dans des écoles où j'avais des élèves arabophones et c'est eux qui m'avaient alertée là-dessus en me disant maîtresse madame flouz en arabe ça veut dire l'argent et donc du coup c'était une façon pour eux que de : de mieux mémoriser ce vo- ce vocabulaire-là et c'était le premier mot qu'ils mémorisaient [...] (SFDRAF4-694)

Lors de l'analyse de cette activité vécue par les formé·e·s, F4 leur demande de préciser l'intérêt d'utiliser les langues des apprenant·e·s pour apprendre une nouvelle langue vivante commune au groupe-classe.

Si la mobilisation de ce geste reste très réduite (entre 0,9% et 1,2% du grand geste) et ne s'observe que chez trois formateur·rice·s sur les six, elle est riche en informations sur la composante personnelle du·de la formateur·rice et permet, auprès des formé·e·s, d'ajouter de la légitimité à leur discours en relatant leur propre expérience passée avec le *drama*.

Le graphique ci-dessous nous montre que ces trois formes sont très inégalement mobilisées :

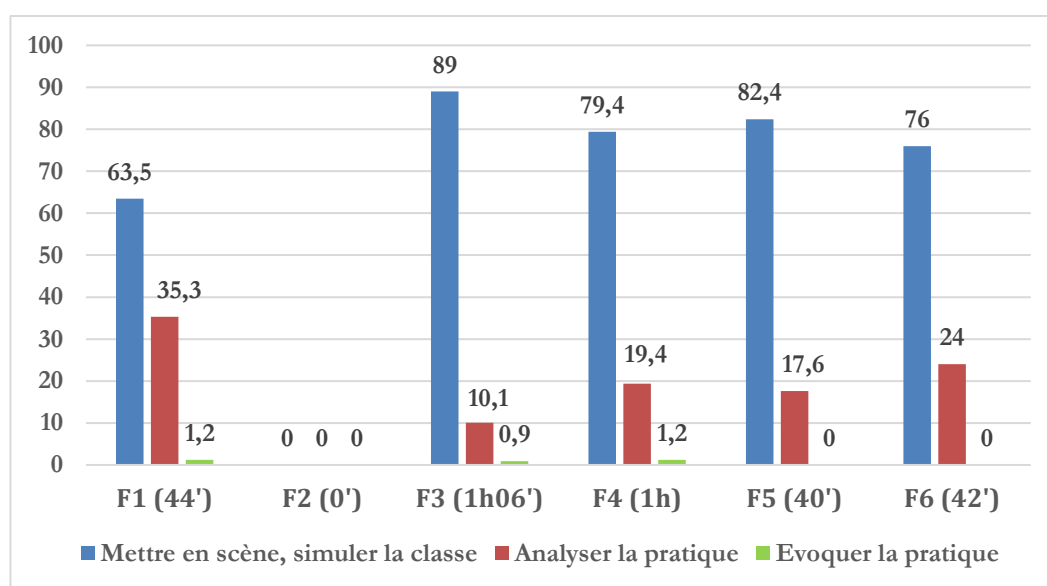


Figure 9-5 : Répartition des formes du geste mobiliser la pratique et l'expérience dans la séance sur le drama (%)

9.3 LES SAVOIRS DE LA FORMATION ET LES GESTES DU·DE LA FORMATEUR·RICE DANS LES SÉANCES SUR LE *DRAMA* : SYNTHÈSE DU CHAPITRE 9

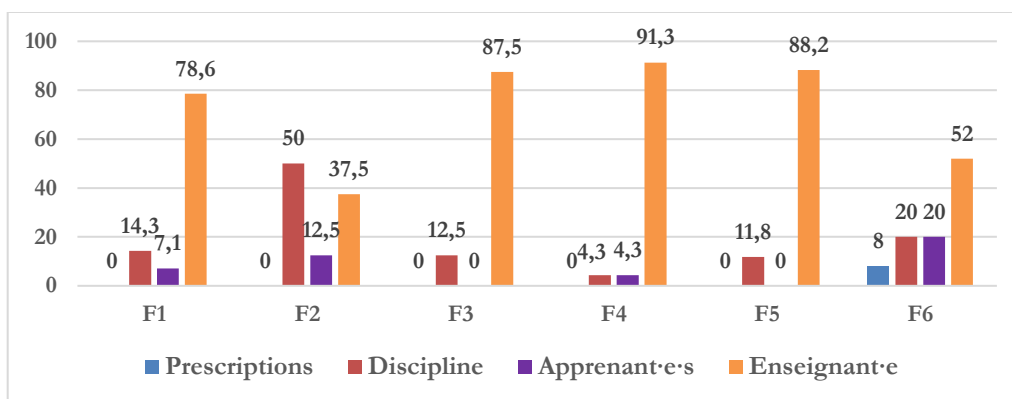


Figure 9-6 : Répartition des catégories de savoirs dans la séance sur le drama chez chaque formateur·rice (% du nombre d'activités de formation)

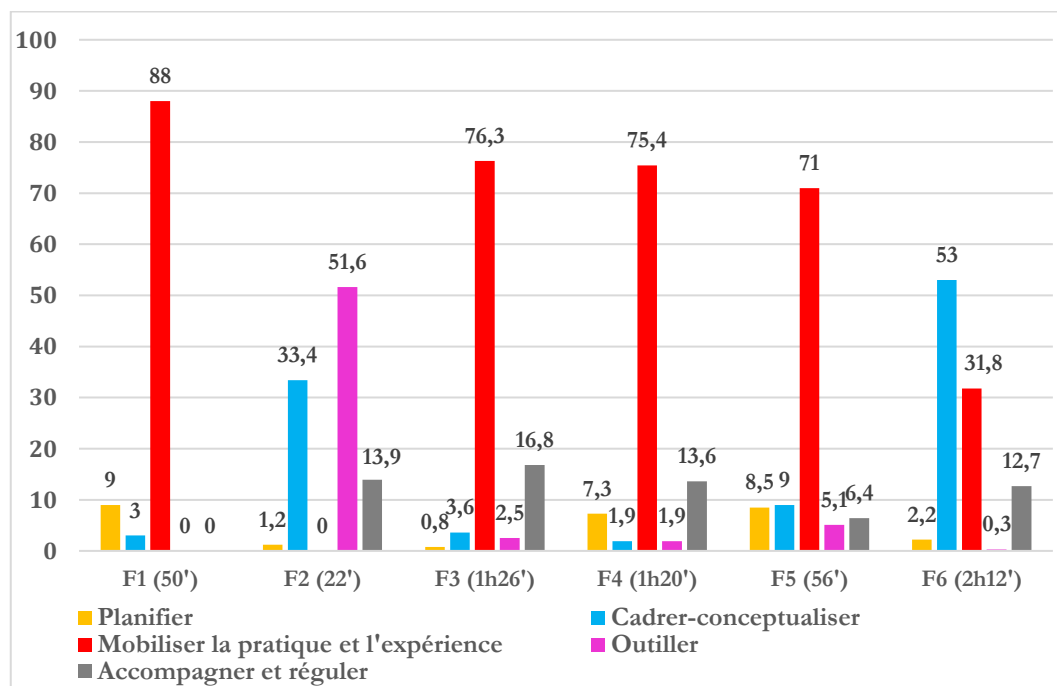


Figure 9-7: Répartition des gestes des formateur·rice·s lors de la séance sur le drama (en %)

Nous avons abordé dans ce chapitre à la fois la question des savoirs et des gestes professionnels mobilisés lors des séances sur le *drama*. Les savoirs sont analysés du point de vue de leur découpage en activités de formation que nous avons catégorisées et dénombrées, tandis que les gestes du·de la formateur·rice ont été relevés dans les transcriptions et quantifiés en durées. Le croisement de ces deux

analyses mobilisant deux focales différentes (un niveau méso et un niveau micro) autour d'un même objet nous permet de mettre en évidence le processus de double sémiotisation que Schneuwly (2000) décrit dans les pratiques des enseignant·e·s et que nous retrouvons dans les pratiques des formateur·rice·s. L'objet de formation est rendu présent notamment par la mobilisation de différents gestes du·de la formateur·rice et il est décomposé pour faire élaborer de nouvelles significations par les formé·e·s.

Quel que soit l'objet de formation, la prononciation ou le *drama*, il apparaît que les savoirs sur les prescriptions (figures 8.6. et 9.6.) sont très peu voire pas du tout abordés en formation au profit d'autres catégories de savoirs : ceux sur la discipline et surtout ceux sur l'enseignant·e qui dominent très largement, quel que soit l'objet de formation retenu. L'absence des savoirs sur les prescriptions chez au moins la moitié des formateur·rice·s et la faible part des savoirs sur la discipline et sur les apprenant·e·s chez une majorité des formateur·rice·s interroge quant à la répartition des pôles du triangle didactique dans la formation. Les risques liés à la diminution du temps de formation conduit à ne pas (ou ne plus) prendre en compte certains savoirs fondamentaux pour la formation des futur·e·s enseignant·e·s. Si nous observons une tendance à peu près semblable dans la répartition des savoirs chez cinq formateur·rice·s sur les six, la particularité de F6 nous interpelle. Elle est en effet la seule formatrice à mobiliser les quatre catégories de savoirs quel que soit l'objet de formation. Nous pouvons avancer l'hypothèse suivante pour expliquer cette différence avec ses cinq autres collègues :

F6 est la seule formatrice à ne pas avoir mené les deux séances sur un même créneau de quatre heures mais sur deux créneaux différents de quatre heures chacun. La particularité de cette situation lui permet de disposer de davantage de marges de manœuvre puisqu'elle consacre la durée la plus longue aux deux objets de formation (3h 52', voir chapitre 7).

Nous observons néanmoins un positionnement différent de F6 par rapport au prescrit en fonction de l'objet. Elle porte en effet un regard plus critique sur les programmes sur la prononciation en faisant notamment remarquer l'absence d'approche comparative sur les sons dans les différentes langues. Sur le *drama*, elle cherche davantage à justifier la place du *drama* dans les programmes à partir des documents d'accompagnement *Éduscol*.

De manière générale, les gestes des formateur·rice·s sont inégalement répartis à la fois en fonction des formateur·rice·s et en fonction de l'objet de formation.

Le processus de secondarisation de l'objet⁷¹, c'est-à-dire la transformation de l'objet de savoir en objet de formation, se réalise de manière différente d'un·e formateur·rice à un·e autre. À partir du questionnaire, des entretiens, des documents de préparation fournis par les formateur·rice·s, des transcriptions de séances et des synopses, nous avons pu voir que chacun·e d'entre eux·elles, à partir de sa composante personnelle, a interprété le contenu de l'ingénierie et identifié des priorités de formation différentes. Nous avons pu montrer que plus le·la formateur·rice se sent à l'aise avec l'objet de formation, plus il·elle prend de libertés par rapport aux contenus de l'ingénierie. Inversement, moins le·la formateur·rice est à l'aise avec l'objet, plus il·elle utilise les ressources proposées.

La sélection des contenus et leur didactisation correspondent aux deux manifestations du geste de planification en amont de la séance de formation.

Le geste *cadrer-conceptualiser* est moins mobilisé dans la séance sur le *drama* que dans la séance sur la prononciation, sauf chez F6. Nous avons pu ainsi montrer que plus le·la formateur·rice entretient un rapport étroit avec les connaissances théoriques et les savoirs issus de la recherche sur l'objet, plus ce geste est mobilisé et plus les formes de ce geste sont développées.

L'objet prononciation nécessite un passage préalable par le geste *conceptualiser les savoirs théoriques et disciplinaires* avant de proposer des exemples d'activités pour la classe, ce qui n'est pas systématiquement le cas pour l'objet *drama* pour lequel la conceptualisation peut n'intervenir qu'à la fin de la fin de la séance. Dans ce cas, le vécu et l'analyse d'activités de mises en pratique et les émotions ressenties participent à la conceptualisation de l'objet.

Les données recueillies au sujet de ce geste soulèvent ainsi un certain nombre d'observations :

- il existe une grande hétérogénéité dans la mobilisation du geste *cadrer-conceptualiser* chez les six formateur·rice·s ;
- la très faible mobilisation de ce geste chez quatre formateur·rice·s sur les six nous conduit à nous interroger sur la transmission d'une culture scientifique, disciplinaire, didactique commune avec les formé·e·s ;
- inversement, une représentation trop importante du geste *cadrer-conceptualiser* ne laisse pas suffisamment de place à une opérationnalisation de ces savoirs en classe avec les élèves ;
- l'intégration de références théoriques récentes sur la prononciation et son enseignement et sur le *drama* en didactique des langues-cultures permettrait de faire prendre conscience aux formé·e·s que ces deux objets constituent une question

⁷¹ La notion de posture de secondarisation est empruntée à Bautier et Rochex (2004) et renvoie à la « capacité à ressaisir les objets pour les questionner, les décontextualiser de leur contexte (de formation, de terrain scolaire) et les reconfigurer au nouveau contexte de la pratique. » (Gagnon, Laurens, 2018, p. 317).

vive dans les travaux de recherche actuels en didactique des langues-cultures, ce que nous avons pu montrer dans les chapitres 3 et 4.

Le geste *mobiliser la pratique et l'expérience* est de loin le geste le plus mobilisé chez cinq formateur·rice·s. Il est absent voire quasiment absent chez F2 qui préfère mobiliser un autre geste, *outiller*, pour articuler les savoirs théoriques et les activités pour la classe. Ce geste est nécessairement encadré par d'autres gestes (*planifier, cadrer-conceptualiser, outiller*). Nous avons identifié chez ces six formateur·s et dans les deux séances trois formes différentes de ce grand geste : *mettre en scène / simuler la classe, (faire) analyser la pratique et évoquer la pratique*.

Le geste *mettre en scène/simuler la classe* domine largement dans les deux séances. Nous avons pu dégager dans ce geste différentes postures et ainsi montrer l'influence de la composante personnelle de chaque formateur·rice dans l'adoption de certaines postures. L'étude de ces postures met notamment en évidence l'existence d'une tension entre le fait de proposer des activités qui relèvent davantage du champ d'expertise du·de la formateur·rice et de proposer des activités transposables en classe à l'école primaire.

Le geste *(faire) analyser la pratique* est très inégalement mobilisé en fonction de l'objet et des formateur·rice·s. Nous avons pu observer que moins le·la formateur·rice est à l'aise avec l'objet, moins le temps consacré à l'analyse est important. En effet, nous avons pu voir dans le chapitre 7 qu'en croisant l'analyse du temps consacré à l'objet et l'ordre dans lequel les séances étaient menées avec les entretiens, certain·e·s formateur·rice·s étaient plus à l'aise avec un objet de formation qu'avec l'autre. Ces résultats peuvent être croisés avec ceux obtenus sur le geste d'analyse de la pratique. Le niveau d'aisance exprimé par le·la formateur·rice avec l'objet dans les entretiens a une influence sur la mobilisation du geste d'analyse de la pratique dans les séances de formation. La faible part, voire l'absence du geste d'analyse de la pratique nous interroge sur l'accompagnement des formé·e·s dans un processus de formation de futur·e·s praticien·ne·s réflexif·ve·s.

Le dernier geste, *évoquer la pratique*, représente la part la plus faible du grand geste *mobiliser la pratique et l'expérience*. Sa présence a pu être relevée chez les trois formateur·rice·s ayant eu une expérience dans le premier degré (F1, F3 et F4) et permet de légitimer leurs propos sur l'objet.

À travers l'analyse des savoirs de la formation et des gestes professionnels, nous avons pu remarquer que le corps et les langues étaient mobilisés différemment selon les objets et selon les formateur·rice·s. Le chapitre suivant a donc pour objet l'analyse des phénomènes de *translangageance* et d'alternance des langues.

10 CHAPITRE 10. ANALYSE DES SÉANCES DE FORMATION AUX NIVEAUX MÉSO ET MICRO : LES PHÉNOMÈNES DE *TRANSLANGAGEANCE* ET D'ALTERNANCE DES LANGUES CHEZ LES FORMATEUR·RICE·S

Abstrait :

Nous proposons dans ce chapitre une analyse des phénomènes de *translangageance* et d'alternance des langues chez les six formateur·rice·s à propos des objets de formation prononciation et *drama*. Après un rappel des trois degrés de *translangageance* proposés par Eschenauer (2014), nous analysons tout d'abord les douze séances à travers la focale de la *translangageance* corporelle et cherchons à voir dans quelle mesure les émotions et la dimension corporelle sont mobilisées et constituent un préalable à l'introduction des langues. Nous nous intéressons ensuite à la *translangageance* linguistique dans des formes de méso- et micro-alternance. Nous cherchons à voir quelle part représentent le français et les L2 dans les différentes séances, quelles L2 sont mobilisées, quelle part chacune d'entre elles représente, et comment les prises de parole entre le·la formateur·rice, les formé·e·s et le recours à différents médias sont réparties. Notre intérêt se porte également sur les liens qu'il peut y avoir entre les formes de méso-alternance et la mobilisation des gestes du·de la formateur·rice. L'analyse des formes de micro-alternance des langues nous permet d'identifier les différentes fonctions attribuées aux L2 en fonction des objets et des formateur·rice·s. La dernière partie de ce chapitre traite de la *translangageance* autonome à travers l'analyse de quelques extraits de corpus, comme cela est également le cas pour l'étude de la méso- et de la micro-alternance des langues.

Mots clés : translangageance, translanguaging, alternance des langues

Dans ce dernier chapitre, nous nous intéressons aux phénomènes de *translangageance* et d'alternance des langues chez les six formateur·rice·s étudié·e·s lors des deux séances de formation. Nous cherchons notamment à identifier dans quelle mesure les phénomènes de *translangageance* et d'alternance des langues sont présents dans les pratiques des formateur·rice·s et contribuent à la construction d'un répertoire plurilingue chez les formé·e·s et dans quelle mesure les pratiques des formateur·rice·s se situent dans une approche compréhensive d'éducation aux langues et aux cultures (Behra et Macaire, 2018 et 2021).

Nos questions de recherche sont les suivantes :

- Observe-t-on des formes d'alternance des langues dans les séances de formation ?
- Dans quelle mesure les langues sont-elles incorporées ? (Eschenauer, Tellier, Zappa, 2022) ?

- Quelles langues autres que le français sont mobilisées ?
- Quelle part représentent ces langues pendant les séances de formation ?
- Dans quelles situations sont-elles mobilisées ?
- Quels gestes le·la formateur·rice met-il·elle en œuvre lorsque les L2 sont mobilisées ?

Nous posons les deux hypothèses suivantes :

- des trois degrés de *translangageance*, nous pensons que les formateur·rice·s ont tendance à se focaliser sur le second degré, à savoir la *translangageance* linguistique et que les deux autres degrés sont soit négligés, c'est-à-dire qu'ils sont peu présents et pas vraiment articulés à la *translangageance* linguistique, soit sont absents des séances de formation ;
- les formateur·rice·s rencontrent des difficultés à passer du paradigme cumulatif des langues au paradigme compréhensif d'éducation aux langues et aux cultures. Nous pensons que le paradigme cumulatif le·la place lui·elle aussi en situation d'insécurité linguistique et qu'il lui est difficile de mobiliser ou de faire intervenir d'autres langues que sa langue de spécialité.

Pour répondre à ces questions, nous avons, dans un premier temps, identifié dans quelle mesure les activités de mise en pratique s'inscrivaient dans les trois degrés de *translangageance* proposés par Eschenauer (2014). Pour rappel (voir chapitre 4 pour une présentation plus détaillée), l'auteur définit la *translangageance* comme « la connaissance incorporée au fil de la construction identitaire des individus dans le temps, par l'expérience sensible de leurs langages et ceux des autres, dans l'espace partagé. » (ibid., p. 7).

Eschenauer (2014) distingue trois degrés de *translangageance* :

Un premier degré qui est la *translangageance* corporelle et correspond à la phase pré-verbale.

Un deuxième degré intitulé la *translangageance* linguistique, lors de laquelle le corps et toutes les langues du groupe « co-habitent » (ibid., p. 12).

Le troisième niveau est le plus complexe, dans la mesure où les apprenant·e·s s'expriment ici de manière autonome dans leurs différents répertoires langagiers et en incorporant les langues. Nous préférons à ce sujet intituler ce troisième niveau « *translangageance* autonome » plutôt que « *translangageance* corporelle et linguistique » comme défini par Eschenauer. Ce qui nous semble en effet bien différencier ce niveau des deux précédents est bien la prise de parole autonome, alors que le deuxième degré est caractérisé par un guidage linguistique plus fort, la répétition, le mimétisme.

Nous nous sommes appuyé pour cela sur les synopsis et les transcriptions. Les entretiens pré- et post-séances menés avec les formateur·rice·s nous permettent de compléter notre analyse. Si Eschenauer (2014 et 2017) a conduit ce travail d'analyse des phénomènes de *translangageance* dans le cadre des pratiques théâtrales en classe

de langue. Eschenauer et Burgardt (2016) ont pu également montrer, comme nous l'avons vu dans le chapitre 3, l'influence du corps pour améliorer la prononciation en L2. Ainsi la prononciation et le *drama* se rejoignent autour des émotions (Miras, 2021), de la musicalité des langues, des rythmes, des accentuations, qui ne sont pas seulement dans notre tête mais aussi inscrits dans notre corps tout entier (Eschenauer et Burgardt, 2016 ; Eschenauer, 2019). Nous rappelons que nous avons retenu ces deux objets parce qu'ils s'inscrivent tous les deux dans une approche enactive et compréhensive d'éducation aux langues et aux cultures.

En ce qui concerne plus précisément le phénomène d'alternance des langues, nous avons relevé dans les transcriptions les passages en L2 produits par les formateur·rice·s et par les formé·e·s et avons calculé leurs durées avant de proposer une catégorisation des différents usages de ces langues.

10.1 La *translangageance* corporelle

La *translangageance* corporelle correspond à la phase pré-verbale. Le corps est sollicité sans qu'il n'y ait de prise de parole. Nous cherchons ici à voir dans quelle mesure le corps, les gestes, les émotions sont mobilisés et constituent un préalable à l'introduction des langues.

10.1.1 Les séances sur la prononciation

Le corps peut alors être mobilisé dans des situations d'écoute, de discrimination de phonème, de découpage syllabique, d'accentuation de mots ou de phrases, d'intonation, etc. Différentes actions ou mouvements du corps peuvent alors être réalisés : frapper dans les mains, se baisser, faire un pas en avant pour chaque syllabe, etc.

F1 propose deux activités mobilisant le corps. La première consiste à scander le nombre de syllabes de mots énoncés par le formateur en frappant dans les mains. La seconde concerne la discrimination de sons et s'intitule *Pigeon vole*. Le formateur dit une liste de mots en anglais et les étudiant·e·s doivent lever la main lorsqu'ils·elles entendent le son [tʃ].

F2 ne propose aucune activité de *translangageance* corporelle. Il se focalise sur la présentation de contenus théoriques et d'activités de prononciation ne mobilisant que la dimension linguistique.

Nous pourrions penser que la première activité mobilisant le corps chez F3 concerne, comme chez F1 l'activité autour du dénombrement de syllabes dans un mot. Or, à la différence de son collègue, elle montre des cartes-images aux

formé·e·s et leur fait d'abord nommer les fruits en anglais avant de leur faire frapper dans les mains le nombre de syllabes dans chaque mot. Cette activité ne relève donc pas de la *translangageance* corporelle mais de la *translangageance* linguistique dans la mesure où la langue est également mobilisée et associée à une action. Lors de l'activité suivante, F3 demande aux étudiant·e·s de proposer différents gestes pour matérialiser l'accent tonique dans un mot. Cette activité constitue ici bien une préparation à l'accentuation de mots et donc à l'introduction des langues même si aucune activité de cet ordre n'est ensuite proposée. Pour discriminer les sons, l'activité « pigeon vole » est mise en œuvre mais elle intervient après « la chasse aux sons » et « le jeu de l'intrus » qui ne mobilisent que la dimension linguistique. Il semble donc que chez F3, l'entrée par le corps ne constitue pas une étape préalable à l'introduction des langues. La dernière activité de *translangageance* corporelle porte sur l'intonation de phrase. Par manque de matériel pour chaque étudiant·e, F3 propose de remplacer les feuilles représentant les signes de ponctuation par des gestes matérialisant les intonations déclaratives, interrogatives et exclamatives. F3 est donc, des six formateur·rice·s, celle qui va le plus loin dans la *translangageance* corporelle dans la séance sur la prononciation mais nous nous interrogeons quant à la progression retenue qui positionne le corps presque toujours après l'introduction de la dimension linguistique, contrairement aux travaux d'Aden (2013b) et Eschenauer (2014) inscrits dans le paradigme de l'enaction (Varela, 1994), qui considèrent le corps comme une première entrée avant l'introduction des langues.

Chez F4, le corps n'est mobilisé que lorsqu'il s'agit de lever le carton avec le signe de ponctuation correspondant à l'intonation de phrase. Toutes les autres activités de prononciation se déroulent soit sur fiche, soit avec des boîtiers interactifs.

F5 propose d'abord une activité ne mobilisant que la dimension linguistique, *la chasse au son*, avant de proposer la même activité que F1 et F3, *pigeon vole*. Un peu plus tard dans la séance, l'activité de scansion de syllabes en frappant dans les mains, proposée dans l'ingénierie, est mise en œuvre.

F6, de son côté, ne propose qu'une seule activité consistant à lever le carton correspondant à l'intonation de la phrase énoncée à la fin de la séance.

La *translangageance* corporelle est, de manière générale, très peu présente dans les six séances sur la prononciation. Elle est souvent absente et lorsqu'elle est présente, elle ne constitue pas un préalable aux activités introduisant les L2. Au regard des travaux que nous avons présentés dans les chapitres 3 et 4, il nous semble que la place du corps, des gestes et des émotions relève d'un impensé dans la formation. Nous souhaitons à présent voir si nous observons le même phénomène lors des séances sur le *drama*.

10.1.2 Les séances sur le drama

F1 propose dès le début de la séance une activité de *translangageance* corporelle. La première activité de mise en pratique est le jeu du miroir. Elle se déroule en deux temps : tout d'abord, tou·te·s les formé·e·s se mettent par deux et un·e des partenaires doit reproduire les mouvements initiés par l'autre partenaire. Les rôles de guideur·se et guidé·e peuvent changer en cours d'activité. Dans un second temps, F1 sépare l'effectif en un groupe d'observateur·rice·s et un groupe d'acteur·rice·s. Les observateur·rice·s doivent identifier qui guide et qui est guidé·e. F2 ne propose aucune activité de mise en pratique des étudiants. Comme pour la séance sur la prononciation, il privilégie une présentation magistrale de l'objet et présente aux formé·e·s en fin de séance le descriptif d'une activité mobilisant le mime. Aucun phénomène de *translangageance* corporelle n'a pu ainsi être identifié dans la séance. Il est néanmoins important de rappeler que F2 souligne dans les deux séances de formation et dans l'entretien l'importance de la place du corps sans pour autant le faire mobiliser par les formé·e·s.

F3 propose une variante du jeu du miroir en s'appuyant sur sa pratique personnelle du tango argentin qu'elle présente et explique aux formé·e·s. Elle divise dès le départ le groupe en deux avec une moitié en observation et l'autre moitié en pratique. Avant de démarrer le jeu du miroir, elle demande aux formé·e·s de se déplacer dans l'espace et de chercher leur partenaire du regard. Si deux partenaires acceptent de se mettre ensemble, ils·elles peuvent démarrer le jeu du miroir.

F4 réalise trois activités de *translangageance* corporelle. La première consiste à accepter de se laisser guider en ayant les yeux fermés. Il s'agit donc d'entrer en contact avec l'autre uniquement par le toucher et de créer une relation de confiance. La seconde activité est le jeu du miroir. À la différence de F1, F4 ne propose pas aux formé·e·s d'observer leurs collègues. Lors de la troisième activité, quatre espaces sont délimités et associés à une émotion différente (la colère, la joie, la surprise et la tristesse). Les formé·e·s se déplacent à travers les quatre espaces et lorsque retentit le tambourin, ils doivent mimer l'émotion correspondant à l'espace dans lequel ils se trouvent. Lors du premier déplacement, une contrainte supplémentaire est posée : les formé·e·s ne peuvent pas se déplacer debout. Cela les amène à mobiliser davantage le corps et à explorer d'autres modes de déplacement.

Le jeu du miroir est également repris par F5 mais, à la différence de ses collègues F1, F3 et F4, il n'est proposé qu'à un seul binôme, les autres observent l'activité. Ce premier degré de *translangageance* corporelle n'est donc pas mobilisé à l'exception de ces deux étudiant·e·s.

F6 démarre également par une entrée par le corps avec une activité différente de ses collègues : *l'animal debout*. Il s'agit de mimer un animal au départ à quatre pattes

puis de le faire évoluer sur deux pattes avant de lui donner la parole en L2. Ce qu'il nous semble important de souligner dans les choix opérés par F6, c'est l'idée de progressivité. Une même situation est rejouée plusieurs fois en ne mobilisant que le corps au départ, l'introduction des langues constitue l'aboutissement de l'activité. F6 justifie d'ailleurs ce choix auprès des étudiant·e·s en s'appuyant sur les travaux de Page (2001, p. 180) qui définit le rejeu ainsi : « par 'rejeu', il faut entendre 'jouer à nouveau', mais pas forcément reprendre le même jeu. Il vise plus à développer les capacités des joueurs qu'à parfaire le contenu d'une improvisation particulière ». Chez F1, F4 et F6, le corps constitue bien un préalable aux activités en L2 et nous identifions chez F4 et F6 la volonté de mettre en évidence l'idée de progression dans ce premier degré de *translangageance*, très probablement du fait de leur pratique du théâtre dans la sphère privée.

Chez F2, nous observons une tension entre l'entretien et sa présentation en cours qui accordent une place au corps, (notamment au mime) et à la créativité, et le fait qu'il ne propose aucune de ces activités aux formé·e·s pour qu'ils·elles puissent vivre une expérience de *translangageance* corporelle. Nous pouvons avancer deux hypothèses : le manque de temps qui contraint le formateur à limiter son intervention à une présentation de l'activité ou bien une certaine insécurité à faire vivre aux formé·e·s des activités de mise en pratique mobilisant le corps et la créativité.

Chez F3 et F5, l'entrée par le corps se fait après des activités autour de la voix et du regard et chez F3 encore après celles en L2. Ces deux formateur·rice·s semblent considérer que les activités ne mobilisant que le corps constituent des activités parmi d'autres sans qu'elles aient nécessairement de lien les unes avec les autres. Nous trouvons quelques éléments d'explication dans les entretiens pré-séances.

F5 reconnaît, à travers ces deux extraits, avoir des difficultés dans la préparation de la séance sur le *drama*, et plus particulièrement en ce qui concerne les activités ne mobilisant que le corps :

[...] pour ce qui est du *drama* c'est un peu plus dans la mise en œuvre je suis pas sûr que je parvienne à mes objectifs mais ça on verra le moment venu parce que c'est pas forcément des outils que je maîtrise [...] même quand j'enseignais à l'école primaire donc c'est-à-dire maintenant il y a + douze ans oui que j'avais des élèves [...] mais j'ai pas le souvenir d'avoir fait plus de *drama* que ça [...] (EAF5, 4)

[...] je suis un peu encore en train de tâtonner par rapport à ça il y a des choses qu'il faut que je retravaille par exemple le jeu du miroir euh je suis pas sûr d'avoir tout pigé par rapport à cette activité donc il va falloir que je le retravaille [...] (EAF5, 18)

Bien que F3 déclare aux formé·e·s pendant la séance avoir suivi une formation au *drama* lors d'un stage au Royaume-Uni, une tension peut être identifiée entre le fait de proposer des activités mobilisant uniquement le corps et le désir de consacrer ce temps de formation à des activités de pratique en L2, et plus particulièrement en anglais :

[...] parfois j'ai l'impression qu'il y a des activités de *drama* [...] qui ont un lien très ténu avec l'enseignement des langues [...] alors je ne dis pas que ces activités ne sont pas intéressantes ni pertinentes mais [...] je suis partagée par rapport au *drama* [...] par exemple c'est l'activité qui ne : qui ne mobilise pas la parole tu dis ben enfin quand même est-ce qu'on n'est pas en train de perdre du temps on est censé apprendre une langue vivante on a déjà peu de volume horaire on se plaint toujours de de ce de ce volume horaire [...] (EAF3, 54-56)

Ainsi, F3 et F5, ne semblent pas considérer les activités de *translangageance* corporelle comme constituant une étape préalable à l'introduction des langues, la *translangageance* linguistique.

10.2 La *translangageance* linguistique (més- et micro-alternance des langues)

Dans ce second degré de *translangageance*, les langues sont introduites (la langue initiale et les différentes L2 parlées par les participant·e·s). Nous cherchons ici à savoir comment les langues sont réparties dans les deux séances de formation, quelles langues sont mobilisées, dans quelles situations les L2 sont mobilisées et dans quelle mesure les activités proposées s'inscrivent dans une approche plutôt compréhensive ou plutôt cumulative des langues.

10.2.1 *La répartition du français et des L2 dans les deux séances de formation*

		Français	L2
F1	SFDRA (50')	73,8 (37')	26,2 (13')
	SFPRO (34')	84,3 (29')	15,7 (5')
F2	SFDRA (23')	91,7 (21')	8,3 (2')
	SFPRO (1h03')	94,4 (59')	5,6 (4')
F3	SFDRA (1h28')	89,2 (78')	10,8 (10')
	SFPRO (2h03')	86,1 (106')	13,9 (17')
F4	SFDRA (1h24')	80,2 (67')	19,8 (17')
	SFPRO (51')	90,4 (46')	9,6 (5')
F5	SFDRA (56')	83,2 (47')	16,8 (10')

	SFPRO (1h15')	90,4 (68')	9,6 (7')
F6	SFDRA (2h12')	93,5 (123')	6,5 (9')
	SFPRO (1h40')	72,8 (73')	27,2 (27')

Tableau 10-1 : Part du français et des L2 dans les séances sur le drama et la prononciation (%) (entre parenthèses, les durées brutes en minutes)

Nous avons souhaité nous intéresser, pour chacune des deux séances, au temps consacré par chaque formateur·rice au français et aux L2. D'une part, les séances de formation en DDLIC sont en général propices à des activités proposées en L2. D'autre part, nous pensons que les interventions en L2 dans des formes de méso-alternance permettent aux formé·e·s de mieux se projeter dans la réalité de la classe. Si nous observons la part que représentent respectivement le français et les L2 pendant les deux séances, nous pouvons faire les observations suivantes :

- La part du français domine très largement chez les six formateur·rice·s, et ce, quel que soit l'objet de formation. Dans la séance sur la prononciation, elle varie entre 72,8% chez F6 et 94,4% de la séance chez F2. Dans la séance sur le *drama*, elle varie entre 73,8% chez F1 et 93,5% chez F6.
- La part des L2 varie à la fois en fonction des formateur·rice·s et de l'objet, de 5,6% chez F2 à 27,2% chez F6 pour la séance sur la prononciation et de 6,5% chez F6 à 26,2% chez F1 pour la séance sur le *drama* et. La part que représentent les L2 est plus importante lors de la séance sur le *drama* chez F1, F2, F4 et F5 que lors de la séance sur la prononciation. Elles représentent en effet environ entre 8,3% et 26,2% de la séance sur le *drama* alors qu'elles ne s'élèvent qu'entre 5,6% et 16% de la séance sur la prononciation. Inversement, les L2 sont davantage mobilisées lors de la séance sur la prononciation que lors de celle sur le *drama* chez F3 et F6. Elles représentent entre 13,9% et 27,2% de la séance sur la prononciation alors qu'elles ne s'élèvent qu'entre 6,5% et 10,8% de la séance sur le *drama*.

Les explications que nous pouvons apporter à ces écarts sont néanmoins différentes en fonction des formateur·rice·s.

F1 et F4 consacrent plus de temps à la construction de savoirs théoriques en français autour de l'objet prononciation que du *drama*.

Si F2 privilégie dans les deux séances les apports de connaissances théoriques en français, la part consacrée à proposer des exemples d'activités en lien avec le *drama* (8,3%) en anglais est plus importante que celle consacrée à la prononciation (5,6%), avec notamment le visionnage d'une comptine à dramatiser. En revanche, si nous considérons les durées, alors F2 consacre deux fois plus de temps aux activités de prononciation en anglais (4') qu'à celles consacrées au *drama* (2').

F3 propose des activités de mise en pratique avec les formé·e·s qui se déroulent intégralement en français lors de la séance sur le *drama*, ce qu'elle ne fait pas lors de la séance sur la prononciation.

La même situation a pu être constatée chez F5 mais celui-ci, à la différence de F3, propose l'écoute d'une chanson et le visionnage d'un album dramatisé en anglais. À l'inverse de F1 et F4, F6 consacre un temps beaucoup plus conséquent à la construction des savoirs théoriques en français autour de l'objet *drama* (2h03', soit 93,5% de la séance) qu'autour de l'objet prononciation (72,8%, soit 1h13').

Nous supposons que ces écarts peuvent être liés aux niveaux d'aisance et d'expertise différents des formateur·rice·s par rapport à l'objet, comme nous avons pu le voir dans le chapitre 7.

Nous avons pu voir que la part du français dominait largement du fait du temps consacré aux explications du déroulement des activités, à l'analyse des activités *a posteriori*, à la construction des apports théoriques et à la régulation des interventions des étudiant·e·s. La part consacrée en L2 peut en revanche sensiblement varier en fonction de l'objet et du·de la formateur·rice. À ce stade, il nous semble également intéressant d'identifier quelles L2 sont mobilisées par chaque formateur·rice et quelle part chacune de ces langues représente pour chacun des deux objets et chez chaque formateur·rice.

10.2.2 *Les L2 mobilisées pendant les deux séances*

		F1	F2	F3	F4	F5	F6
SFPRO	Allemand	47,1 (2,5')	0	15,3 (2,5')	21,6 (1')	0	13 (3,5')
	Anglais	34,6 (1,5')	100 (4')	64,7 (11')	24,2 (1,5')	91,1 (6,5')	30,2 (8')
	Espagnol	18,3 (1')	0	20 (3,5')	54,2 (2,5')	8,9 (0,5')	23,1 (6')
	Italien	0	0	0	0	0	33,7 (9')
SFDRA	Allemand	35,7 (4,5')	0	2,1 (0,5')	40,3 (7')	0	0
	Anglais	16,2 (2')	100 (2')	66,2 (6,5')	29,2 (5')	88,5 (9')	17 (1,5')

	Espagnol	48,1 (6,5')	0	31,7 (3')	29,3 (5')	11,5 (1')	83 (7,5')
	Autres langues (arabe, portugais, occitan, italien)	0	0	0	1,2	0	0

Tableau 10-2 : Part des L2 mobilisées pendant les séances sur la prononciation et le drama (%) (en rouge et en gras : langue de spécialité du·de la formateur·rice) (entre parenthèses : durée en minutes)

Nous avons calculé la part que représente chacune des langues mobilisées autres que le français par rapport au temps total de chaque séance en L2. À partir du tableau 10.2., nous pouvons faire deux constats.

Dans la séance sur le *drama*, la langue d'enseignement domine chez les six formateur·rice·s et varie de 40,3% à 100% du temps en L2. Nous expliquons cette différence avec la séance sur la prononciation par la présence d'activités avec une production en L2 plus importante, par exemple la dramatisation d'une histoire ou d'une comptine. Cette activité est soit mise en pratique avec les EE chez F1 et F4, soit proposée sous la forme d'une vidéo chez les quatre autres formateurs et formatrices. Il est donc plus aisé pour le·la formateur·rice de proposer ces activités dans la L2 qu'il·elle maîtrise le mieux. De plus, les activités autour de la prononciation sont souvent réduites à de l'écoute de mots ou de formulations isolés. Il est donc plus aisé de proposer des activités dans d'autres L2 que sa langue d'enseignement lors de la séance sur la prononciation que pour celle sur le *drama*.

Dans la séance sur la prononciation, la langue de spécialité reste dominante chez F3 et F5, voire exclusive chez F2. En revanche, la part que représente la langue de spécialité chez F1, F4 et F6 n'est pas la plus grande, elle est même minoritaire chez F1 et F4. Elle ne représente en effet que 18,3% du temps en L2 chez F1 pour l'espagnol, 21,6% chez F4 pour l'allemand et 23,1% chez F6 pour l'espagnol.

Le second constat que nous pouvons faire concerne le nombre de L2 mobilisées qui varie selon les formateur·rice·s et selon l'objet. Pour la séance sur la prononciation, une à quatre langues ont pu être recensées. Le nombre de langues varie de un à sept lors de la séance sur le *drama*.

F1 mobilise pour chacune des deux séances de formation les trois langues proposées dans l'ingénierie, à savoir l'allemand, l'anglais et l'espagnol. Dans la séance sur la prononciation, c'est même l'allemand qui domine, alors qu'il n'a jamais appris cette langue ni au cours de son parcours scolaire et universitaire ni dans la sphère privée. La composante sociale nous éclaire sur ce choix puisque ce formateur travaille en étroite collaboration avec F4. L'allemand chez F1 et l'espagnol chez F4 représentent ainsi la part la plus importante après le français

lors de la séance sur la prononciation et la part la plus importante après leur langue d'enseignement lors de la séance sur le *drama*.

F2 ne mobilise que sa langue de spécialité, l'anglais, et ce lors des deux séances. Cela peut paraître surprenant dans la mesure où l'ingénierie proposait des activités dans trois langues différentes (l'allemand, l'anglais et l'espagnol). De plus, ce formateur déclare dans l'enquête avoir également appris l'allemand et l'espagnol au cours de son parcours scolaire et universitaire. Même si ces deux séances de formation font partie d'une unité d'enseignement intitulée « Didactique DES langues-cultures », ce formateur fait le choix de privilégier sa langue de spécialité et la langue d'enseignement des futur·e·s enseignant·e·s. Nous pouvons interpréter ce choix de trois manières différentes :

- la première pourrait être un souci d'efficacité. Le nombre d'heures de pratique de la langue ne suffit pas pour permettre à de nombreux·ses formé·e·s d'atteindre le niveau B2 requis. Le fait de ne proposer que des exemples d'activités en anglais permet de faire le lien entre ces deux cours. Dans l'enquête, F2 indique que les besoins de formation prioritaires des futur·e·s professeur·e·s des écoles portent, selon lui, sur l'acquisition de consignes pour la gestion de classe qui leur permettraient de mener la quasi-totalité de la séance en L2.
- F2 pourrait également avoir choisi de ne proposer que sa langue d'enseignement du fait de la présence de la caméra et du chercheur pour ces deux séances. Dans l'enquête, F2 déclare en effet mobiliser également les deux autres langues qu'il a apprises au cours de son parcours scolaire et universitaire, l'allemand et l'espagnol.
- La troisième explication pourrait être liée au public des formé·e·s qui n'était composé que d'anglicistes. Les hispanistes suivaient la formation en DDLC avec une autre formatrice. Il s'agit en effet du seul site de formation de l'académie ayant choisi de séparer les hispanistes des anglicistes, et ce probablement pour la première hypothèse décrite ci-dessus.

Chez F3, les trois langues proposées dans l'ingénierie sont mobilisées dans les deux séances, comme chez F1 mais dans des proportions très différentes. Sa langue de spécialité, l'anglais, domine largement (64,7% du temps en L2 lors de la séance sur la prononciation et 66,2% pour la séance sur le *drama*). F3 n'a pas bénéficié comme F1 des compétences de F4 en allemand. Elle travaille de manière isolée et privilégie l'anglais et l'espagnol qui sont les deux langues de sa biographie langagière. Elle est néanmoins ouverte à l'utilisation d'autres langues comme l'allemand et s'appuie pour cela sur les compétences des formé·e·s (voir 10.2.3).

Lors de la séance sur le *drama*, F4 se distingue de ses cinq autres collègues dans la mesure où d'autres langues que celles proposées dans l'ingénierie sont mobilisées. Nous proposons de faire une focale sur une des consignes données par cette formatrice :

[...] bien ++ on va jouer au *jeu du bonjour* vous connaissez le *jeu du bonjour* ↑ donc on va choisir une langue + la langue que l'on veut on peut prendre une langue qu'on apprend ici à l'INSPÉ donc soit l'anglais soit l'espagnol on peut utiliser une langue de sa biographie langagière [...] vous choisissez la langue que vous voulez et on va se dire euh bonjour [...] (SFDRAF4-193)

Lors de la première activité en L2, F4 et les formé·e·s sont assis·e·s en cercle. À tour de rôle, un·e étudiant·e se lève et se rend auprès d'un·e autre pour lui dire « bonjour » dans la langue de son choix et en y associant un geste. L'étudiant·e qui a été salué·e se lève, lui répond dans la même langue et réalise le même geste avant de lui laisser sa place et de se rendre auprès d'une autre personne. En règle générale, le·la formateur·rice détermine la ou les L2 pour chaque activité. Ici, les formé·e·s ont la possibilité de mobiliser toutes les langues issues de leurs biographies langagières. C'est ainsi qu'apparaissent des langues telles que l'arabe, l'italien, l'occitan et le portugais en plus de l'allemand, de l'anglais et de l'espagnol. Nous avons ici une illustration d'une activité de *translangageance* linguistique qui s'inscrit dans une approche compréhensive d'éducation aux langues et aux cultures. Les formé·e·s ont la possibilité de mobiliser les langues de leurs biographies langagières et ces langues interagissent entre elles. Les formé·e·s peuvent proposer différents mouvements pour se saluer. Le dispositif ne consiste pas ici à reproduire, à imiter, mais incite à la créativité.

F5 intègre pour les deux séances une autre L2 que sa langue de spécialité : l'espagnol. Même si cette langue fait pourtant partie de sa biographie langagière, la part que représente cette langue reste néanmoins très faible puisqu'elle est inférieure à 9%. En revanche, il ne se risque pas ni à proposer des activités en allemand dans la mesure où il n'a jamais appris cette langue, ni à s'appuyer sur les compétences linguistiques des formé·e·s.

F6 fait de même pour la séance sur le *drama*. Elle mobilise majoritairement sa langue d'enseignement, l'espagnol (83% du temps en L2) et a recours de manière bien plus réduite à l'anglais. La situation est néanmoins très différente pour la séance sur la prononciation. Pas moins de quatre langues sont mobilisées : l'allemand, l'anglais, l'espagnol et l'italien. Elles correspondent aux quatre langues les plus présentes dans l'enseignement à l'école primaire. La situation mérite d'autant plus d'être soulignée que l'espagnol représente ici une part bien inférieure à la séance sur le *drama* (23,1% du temps en L2), et ce au bénéfice de l'italien qui correspond à la part la plus importante des L2 (33,7%), de l'anglais (30,2%) et même de l'allemand (13%), alors que cette langue ne fait pas partie de sa biographie langagière. Comment expliquer de tels écarts entre la séance sur le *drama* et celle sur la prononciation uniquement chez cette formatrice ? Pour rappel, F6 consacre 6,5% de la séance sur le *drama* en L2 alors que ce même taux s'élève à 27,2% pour la séance sur la prononciation. La situation est d'autant plus curieuse que F6 a une

expertise plus grande pour l'objet *drama* que pour la prononciation. Dans le chapitre 7, nous avons précisé que F6 est la seule à ne pas avoir mené les deux séances sur un même créneau de quatre heures. Elle avance lors des entretiens plusieurs raisons à ce choix :

- F6 intervient pour la première fois dans cette unité d'enseignement en DDLc en Master MEEF 1^{er} degré, même si elle reconnaît avoir une certaine expertise et un intérêt personnel pour l'objet *drama*.
- la présence de la caméra avec un regard extérieur ont conduit F6 à consacrer encore plus de temps à la préparation de la séance sur le *drama* et peut-être à ne pas se risquer à proposer d'autres langues que celles qu'elle maîtrise.
- F6 reconnaît avoir manqué de temps pour préparer les deux séances pour le même créneau de 4 heures.

Le module de 4 heures a donc dû faire l'objet d'une réorganisation, ce qui a conduit à proposer deux autres interventions avec un autre formateur : une intervention sur les jeux et une autour de la baladodiffusion. Cette situation particulière a ainsi permis à F6 d'assister pour la première fois à des interventions en DDLc en Master MEEF 1^{er} degré lors desquelles un temps important a été consacré à des activités de mise en pratique en allemand, en anglais et en espagnol. Sans pouvoir l'affirmer, nous pensons que ce temps d'observation de ces deux interventions a très probablement donné la possibilité à F6 de faire évoluer la modalité de son intervention sur la prononciation par rapport à celle sur le *drama*, et à donner davantage de place à un temps d'exposition et de pratique des formé·e·s dans plusieurs L2.

Nous pouvons donc observer trois tendances différentes dans la mobilisation des L2 en formation. La première concerne F2 et consiste à ne proposer que sa langue de spécialité.

La seconde tendance dans la mobilisation des L2 concerne F5 pour les deux séances, et F6 pour la séance sur le *drama*. Dans ces trois situations, une L2 autre que la langue de spécialité est mobilisée mais elle l'est dans des proportions assez réduites (entre 9,1% et 17% du temps en L2). Cette tendance montre une volonté d'ouverture à une autre langue que celle dont ils·elles sont expert·e·s. Cette autre L2 fait néanmoins partie de la biographie langagière des formateur·rices, ce qui signifie qu'ils·elles ne se risquent pas à proposer d'autres langues qu'ils·elles ne maîtrisent pas.

Le fait de proposer d'autres L2 que celles de la biographie langagière du·de la formateur·rice correspond à la troisième tendance. Celle-ci concerne F1, F3 et F4 pour les deux séances, et F6 pour la séance sur la prononciation. Plusieurs de ces autres L2 peuvent ne pas faire partie de la biographie langagière du·de la formateur·rice. Dans la séance sur la prononciation chez F1, F4 et F6, la langue de spécialité va jusqu'à devenir minoritaire au profit d'autres L2. Ce choix peut être

interprété à la fois comme une volonté de mettre les étudiant·e·s en contact avec d'autres langues que celle qu'ils·elles vont enseigner, mais aussi comme une prise de risque élevée de la part du·de la formateur·rice qui cherche à rassurer les formé·e·s quant à leur sentiment d'insécurité linguistique.

Afin de mieux identifier à la fois la part que représente cette prise de risque chez les formateur·rice·s, mais aussi la volonté de mettre les formé·e·s en situation de pratique en L2, nous nous sommes intéressé à la répartition des prises de parole dans les langues autres que le français.

10.2.3 La répartition des prises de parole en L2

Nous cherchons ici à voir dans quelle mesure les formateur·rice·s donnent à entendre d'autres modèles linguistiques que le leur et se risquent à s'exprimer dans des L2 autres que leur langue de spécialité.

Nous avons pour cela distingué les prises de parole du·de la formateur·rice (noté F), celles des formé·e·s (EE) et celles émises par un ou plusieurs médias différents (voix enregistrées, vidéo...) (Média). Nous avons ainsi pu calculer pour chaque L2 mobilisée la part produite par chacun·e.

	F1	F2	F3	F4	F5	F6
Allemand	F : 41,6% EE : 49,7% Média : 8,7%	0%	F : 19% EE : 81%	F : 100% EE : 0%	0%	F : 17,5% EE : 67% Média : 15,6%
Anglais	F : 62,8% EE : 31% Média : 6,2%	F : 92,9% EE : 7,1%	F : 56,3% EE : 43,7%	F : 93,1% EE : 6,9%	F : 65,7% EE : 14,6% Média : 19,6%	F : 33,7% EE : 35,4% Média : 30,9%
Espagnol	F : 70,7% EE : 24,1%	0%	F : 54,4% EE : 45,6%	F : 90,7% EE : 9,3%	F : 74,4% EE : 25,6%	F : 45,2% EE : 54,8%

	Média : 5,2%					
Italien	0%	0%	0%	0%	0%	F : 27,5% EE : 67,4% Média : 5,1%

Tableau 10-3 : Répartition des prises de parole en L2 lors de la séance sur la prononciation

Dans la séance sur la prononciation, nous remarquons chez les six formateur·rice·s que lorsque les L2 ne font pas partie de leur biographie langagière, leur part de production en langue est inférieure à celle produite par les formé·e·s. C'est le cas chez F1 et F3 pour l'allemand et chez F6 pour l'allemand et l'italien. F1, F5 et F6 font le choix de compléter leur production par l'utilisation de voix de natif·ve·s ou de synthèse enregistrées. Non seulement cela permet au formateur non expert dans ces langues de donner à entendre d'autres modèles linguistiques que le sien, mais il s'agit également de rassurer les formés quant aux possibilités de donner à entendre d'autres prononciations que la leur.

F3 fait un autre choix en ayant recours aux compétences linguistiques des formé·e·s en allemand. C'est ainsi qu'elle demande aux deux germanistes du groupe de prendre en charge l'apprentissage d'un virelangue en allemand.

Lorsque les L2 font partie de la biographie langagière du·de la formateur·rice, alors leur part de production est supérieure à celle des formé·e·s chez cinq formateur·rice·s sur les six. Si nous comparons la part produite par le·la formateur·rice dans sa langue d'enseignement avec les autres langues de sa biographie langagière, alors nous pouvons en déduire que plus la L2 est maîtrisée par le·la formateur·rice, plus sa part de production en L2 est importante et, par voie de conséquence, celle des formé·e·s réduite. Inversement, plus la prise de risque pour s'exprimer dans une L2 non maîtrisée par le·la formateur·rice est élevée, plus sa part de production est réduite et celle des formé·e·s importante. Les formateur·rice·s oseraient donc moins s'exprimer dans une langue qu'ils·elles ne maîtrisent pas. Il s'agirait donc bien ici du même phénomène d'insécurité linguistique auquel fait référence Behra (2019) chez les futur·e·s professeur·e·s des écoles.

La part de production en L2 chez les formé·e·s varie de 6,9% en anglais chez F4 à 81% en allemand chez F3. Cette part dépend également de la nature des activités proposées. En effet, la séance sur la prononciation peut donner lieu à des activités d'écoute, d'identification de sons, de syllabe accentuée ou d'intonation de phrases

prononcées par le·la formateur·rice ou par un média. Les activités de production concernent essentiellement l'apprentissage de virelangues.

Nous observons d'ailleurs une particularité chez F6 puisque sa part de production est inférieure à celle des étudiant·e·s quelle que soit la L2. Cette formatrice fait en effet le choix de faire apprendre quatre virelangues, un dans chaque L2 proposée. Nous pensons que cet écart par rapport à ses cinq autres collègues est également lié aux raisons présentées un peu plus haut (voir 10.2.2.) et marque une volonté de faire pratiquer le plus possible les formé·e·s dans différentes langues.

	F1	F2	F3	F4	F5	F6
Allemand	F : 28,5% EE : 71,5%	0%	F : 0% EE : 100%	F : 60,5% EE : 39,5%	0%	0%
Anglais	F : 10,2% EE : 89,8%	F : 63,1% EE : 0% Médias : 36,9%	F : 35,1% EE : 64,9%	F : 4,4% EE : 2,7% Média : 89,4%	F : 5,5% EE : 1,2% Média : 93,3%	F : 5,7% EE : 94,3%
Espagnol	F : 48,8% EE : 51,2%	0%	F : 23,5% EE : 76,5%	F : 40,8% EE : 59,2%	F : 19,7% EE : 80,3%	F : 0,5% EE : 18,9% Média : 80,6%
Autres langues (arabe, italien, occitan, portugais)	0%	0%	0%	F : 21,7% EE : 78,3%	0%	0%

Tableau 10-4 : Répartition des prises de parole en L2 lors de la séance sur le drama

La situation est quelque peu différente pour la séance sur le *drama*. Chez F1 et F3, la part de production en L2 est systématiquement la plus élevée chez les formé·e·s, et ce quelle que soit la langue. Elle varie entre 51,2% en espagnol chez F1 et 100% en allemand chez F3. Chez F6, la part de production en L2 est également plus élevée que la part de production de la formatrice mais le recours à une vidéo sur la dramatisation d'un album en espagnol occupe la part la plus importante. Il en est de même pour F4 et F5 qui proposent la diffusion de la dramatisation de l'album *We're going on a bear hunt* par Michael Rosen, et F5 qui diffuse la chanson de Jeff Buckley *Hallelujah* lors de l'activité *Power shower* qui consiste à accepter d'être

touché·e par son·sa partenaire et à relâcher les tensions par une sensation de douche avec les doigts sur la tête et sur le dos. La part de production en allemand par F4 domine en revanche largement (60,5%). Cette langue n'est pas parlée par une majorité des formé·e·s. L'activité de *drama* proposée dans cette langue, la chasse au lion, nécessite donc un accompagnement important de la part de la formatrice avec de nombreuses répétitions, des cartes-images et une gestuelle importante (voir 10.2.5.).

Chez F2, la répartition des prises de parole en anglais se fait entre le formateur et le recours à un média pour diffuser la vidéo d'une comptine. Il est important de noter qu'aucune prise de parole en L2 chez les formé·e·s n'a eu lieu pendant la séance. Cela peut surprendre lorsqu'on reprend l'origine étymologique du *drama* (du verbe grec « drao » qui signifie agir, faire, accomplir). Le choix du formateur est ici de privilégier une forme magistrale de présentation de l'objet afin de gagner le plus de temps possible et de pouvoir présenter d'autres objets de formation dans le créneau de quatre heures. Il n'y a donc pas de place pour la pratique linguistique et corporelle par les formé·e·s.

10.2.4 Mésio-alternance et gestes des formateur·rice·s

Nous avons souhaité voir quels gestes sont mobilisés lorsque les langues sont alternées dans les deux séances. Pour chacun des deux objets, nous avons croisé la répartition des gestes dans les transcriptions de séances et les passages en L2 et calculé les durées que représentent les L2 pour chaque geste. Les deux tableaux ci-dessous proposent une synthèse des résultats obtenus pour chacune des deux séances menées par les six formateur·rice·s.

	F1	F2	F3	F4	F5	F6
Didactiser	0	0	0	0	0	0
Conceptualiser les savoirs théoriques et disciplinaires.	0	12,8	4,4	9,4	9,2	3,9
Présenter des outils pour la classe.	0,9	37	0,9	0	8,5	0
Analyser les outils pour la classe.	0	0	0	11,7	0	0
Mettre en scène la pratique.	96,1	14,7	87,9	75,3	56,9	91,8
Analyser la pratique.	0	0	4,3	0	2,5	0
Évoquer la pratique.	0	0	1,6	2,7	0	0
Accompagner et réguler les formé·e·s dans leur activité de formation.	3	35,5	1,1	1	22,9	4,3

Tableau 10-5 : Part des L2 pour chaque geste mobilisé lors de la séance sur la prononciation (%)

	F1	F2	F3	F4	F5	F6
Didactiser	0	0	0	0,5	0	0
Conceptualiser les savoirs théoriques et disciplinaires.	0	1,8	0	0	0	0
Présenter des outils pour la classe.	0	95,5	1,2	0	1,9	0
Analyser les outils pour la classe.	0	0	0	0	0	0
Mettre en scène la pratique.	99	0	91,3	98,8	44,4	36,4
Analyser la pratique.	1	0	0	0,7	52,4	63,1
Évoquer la pratique.	0	0	0	0	0	0
Accompagner et réguler les formé·e·s dans leur activité de formation.	0	2,7	7,5	0	1,2	0,5

Tableau 10-6 : Part des L2 pour chaque geste mobilisé lors de la séance sur le drama (%)

Les deux tableaux nous montrent une certaine régularité dans les liens entre l'alternance des langues et la mobilisation de gestes des formateur·rice·s. Lors de la séance sur la prononciation, les L2 sont majoritairement présentes chez F1, F3, F4, F5 et F6 lorsque le geste de mise en scène est mobilisé. Leur part varie entre 56,9% chez F5 et 96,1% chez F1. Pour la séance sur le *drama*, cela concerne F1, F3 et F4 avec une part des L2 presque exclusivement présente dans ce geste qui varie entre 91,3% chez F3 et 99% chez F1. Lorsque ce geste est mobilisé, nous observons une répartition des prises de parole en L2 plus équitable entre le·la formateur·rice et les formé·e·s voire plus importante par les formé·e·s. Le geste

de mise en scène permet donc une exposition beaucoup plus importante aux L2 et une projection dans le contexte de la classe. Chez F2, la mise en scène de la pratique est peu voire pas du tout mobilisée. Les L2 sont davantage présentes lorsqu'il présente des outils pour la classe ou bien lorsqu'il s'agit de réguler les interventions des formé·e·s, par exemple suite à l'interpellation d'une formée sur la question de la variation en anglais. Chez F5, 22,9% du temps en L2 est utilisé pour réguler les interventions des formé·e·s au sujet du lien graphie-phonie. Chez F2 et F5, nous percevons comme une nécessité de devoir justifier leurs propos par des exemples en anglais.

Lorsque les gestes d'analyse des outils et de la pratique sont mis en œuvre, la part des L2 est soit absente soit faiblement mobilisée, ces gestes étant très majoritairement mobilisés en français. Chez F5 et F6, les L2 sont majoritairement mobilisées avec le geste d'analyse de la pratique (respectivement 52,4% et 63,1% du temps en L2) lors de la SF sur le *drama* à l'occasion du visionnage de la dramatisation d'une histoire.

Nous observons enfin une présence plus importante des L2 avec le geste de conceptualisation des savoirs théoriques et disciplinaires dans la séance sur la prononciation que dans celle sur le *drama*, à l'exception de la séance de F1 où les L2 sont absentes quel que soit l'objet. Les formateur·rice·s les utilisent pour exemplifier les savoirs à propos de l'objet prononciation, ce qui n'est pas perçu comme un besoin pour l'objet *drama*. Deux des trois formateur·rice·s ayant eu une expérience en tant que professeure des écoles utilisent également les L2 pour évoquer leur pratique professionnelle antérieure.

Nous avons pu voir précédemment que le français dominait très largement dans les deux séances chez les six formateur·rice·s.

De manière générale, le français est utilisé pour :

- expliquer le déroulement des activités ;
- faire analyser les activités *a posteriori* ;
- proposer ou faire construire des apports théoriques ;
- réguler les interventions des formé·e·s.

Nous souhaitons à présent nous intéresser aux phénomènes de micro-alternance des langues afin d'identifier dans quelles situations ils apparaissent.

10.2.5 Micro-alternance et fonctions des L2

L'analyse des phénomènes de micro-alternance nous permet de comprendre quelles langues sont alternées, dans quelles situations elles sont alternées et quel effet cette alternance peut avoir en formation. Dans les différents extraits que nous

proposons ci-dessous, nous avons surligné en vert les prises de parole en L2 du·de la formateur·rice et en rouge celles des formé·e·s.

Dans la séance sur la prononciation chez F1, les interventions en L2 sont réduites aux mots ou groupes de mots utilisés pour le déroulement des activités. Aucune consigne ou explication n'est donnée en L2. Nous souhaitons illustrer cette alternance des langues par un extrait de la première activité de mise en pratique :

1		F1	[...] <F1 projette la diapositive sur les virelangues> ++ des virelangues on se lève ↑ <les EE se lèvent> +++ allez on va essayer d'apprendre un virelangue en allemand c'est-à-dire un Zungen- Zungenbrecher <rires>+ on écoute ↑ Fischers Fritze fischt frische Fische + à vous
2	2'13"	EE	Fischers Fritze <inaudible>
3	2'17"	F1	C'est du gloubiboulga ça + allez Fischers Fri- Fischers Fritze fisch
4	2'24"	EE	Fischers Fritze frisch
5	2'26"	F1	Frache Fische
6	2'27"	EE	Frache Fische <F1 colle 3 feuilles blanches au tableau>
7	2'30"	F1	Fischer Fi Fischer + Fischer <rires> <F1 regarde ses notes> Fischer Fritze fischt Fische frache Fische <rires> ça n'est pas du tout ma langue c'est une catastrophe <F1 accroche une 4 ^e feuille au tableau> Fischer Fritze fisch Fische frache Fische <rires> <F1 accroche une 5 ^e étiquette au tableau> on va voir allez on écoute <F1 énonce le virelangue et montre pour chaque mot la feuille blanche correspondante> Fischer Fritze fisch frache Fische

Extrait de SFPF01, 1-7

F1 fait le choix de démarrer les activités de mise en pratique par l'apprentissage d'un virelangue en allemand, langue qu'il n'a apprise ni au cours de son parcours scolaire ni qu'il pratique dans la sphère privée, comme nous avons pu le voir un peu plus haut dans ce chapitre. Dans cet extrait, il mobilise le français pour donner les consignes, maintenir les formé·e·s mobilisé·e·s, mais aussi pour leur montrer qu'il est lui aussi en difficulté et que pour autant, il est possible de faire apprendre un virelangue à des apprenant·e·s y compris dans une langue que le formateur ne maîtrise pas. Lors du tour de parole n°7, F1 fait répéter le virelangue et se retrouve également en difficulté, ce qui déclenche des rires chez les formé·e·s qui se rendent bien compte que F1 est, comme eux·elles, également en difficulté. F1 ne se laisse pas déstabiliser, il vérifie ses notes avant de faire répéter une nouvelle fois les formé·e·s. Proposer l'apprentissage d'un virelangue dans une langue que le formateur n'a pas apprise ni dans la sphère scolaire ni dans la sphère privée représente une grosse prise de risque en formation. F1 cherche ici sciemment à

rassurer les futur·e·s professeur·e·s des écoles quant à leur inquiétude de devoir enseigner une langue dont ils·elles ne se sentent pas experte·e·s.

50		F1	<F1 reprend la balle> Ich bin F1 du bist Fabien <lance la balle à Fabien> sie ist Océane
51	12'02"	E	Ich bin Fabien euh : du bist Elora <lance la balle à Elora> sie ist Al- non + <signes de F1 non visibles par la caméra> Ich bin Fabien + <signes de F1 non visibles par la caméra> ah er ist F1 d'accord c'est celui d'avant
52	12'20"	E	Ich bin Elora
53	12'22"	E	Faut l'envoyer à quelqu'un
54	12'25"	E	Ah du bist Apolline <lance la balle à Apolline>
55	12'26"	E	Bah merci
56	12'27"	E	Et sie ist
57	12'29"	F1	Nein sie ist <s'avance pour montrer Fabien> ER ist
58	12'33"	E	Ah er ist Fabien
59	12'39"	E	Ich bin Apolline ++ <rires des EE> du bist Sarah <lance la balle à Sarah> sie ist Elora ↑
60	12'51"	F1	Prima

Extrait de SFDRAF1, 50-60

Lors de la séance sur le *drama*, F1 fait de même. La première activité en L2 est proposée en allemand. Il s'agit du jeu des prénoms. F1 et les formé·e·s forment un cercle. Le jeu comporte deux niveaux de difficulté. Il s'agit tout d'abord de lancer la balle à un·e partenaire en se présentant et en demandant au·à la partenaire de se présenter en utilisant les 1^{re} et 2^e personnes du singulier (*ich bin ... du bist?*). Dans un second temps, le·la joueur·se se présente, lance la balle à un·e partenaire, le·la présente et présente également le·la joueur·se de qui il·elle a reçu la balle. Cette complexification conduit à mobiliser également la 3^e personne du singulier en tenant compte du genre du·de la joueur·se („*er ist ... / sie ist ...*“). À cette occasion, F1 utilise également l'allemand pour corriger les formé·e·s, même si la formulation n'est pas entièrement correcte („*Nein sie ist ER ist*“ au lieu de „*Nicht sie ist, sondern er ist*“). L'allemand est également utilisé pour féliciter les formé·e·s („*prima*“). Deux activités sont proposées en anglais. Cette langue n'est mobilisée que pour utiliser le lexique et les formulations nécessaires pour l'activité. La situation diffère quelque peu lorsque les activités sont proposées en espagnol, la langue d'enseignement de F1. Les consignes avant le début de l'activité sont certes données en français, mais

dès le début de l'activité, nous observons un effet de bascule en L2. F1 n'intervient plus qu'en espagnol, y compris pour donner des consignes au cours de l'activité et féliciter les formé·e·s à la fin de l'activité. L'extrait de l'activité « la chasse au lion » ci-dessous nous montre comment, à l'issue de l'apprentissage du lexique, le choix de sa langue d'enseignement lui permet de communiquer davantage d'informations que pour les activités en anglais et en allemand :

265	28'35"	F1	Un pantano repite <F1 désigne un E>
266	28'36"	E	Un pantano
267	28'37"	F1	Muy bien + y <F1 montre la carte-image de la grotte>
268	28'39"	EE	Una cueva
269	28'41"	F1	Una cueva repetid
270	28'42"	EE	Una cueva
271	28'43"	F1	<F1 pose les cartes-images sur la table> Muy bien pues ahora + ahora nos vamos a ir a la selva + a vivir una historia de miedo encontravemos vamos a ir a cazar el león vamos + vamos ↑ <F1 commence à taper les pieds contre le sol et se met en marche> <les EE suivent F1 en tapant des pieds> tch tch tch tch tch tch tch tch tch tch tch tch tch tch tch tch voy en busca de un león

Extrait de SFDRAF1, 265-271

F2 a de manière générale très peu recours aux L2 et, lorsque cela est le cas, il s'agit exclusivement de l'anglais. Sa langue d'enseignement n'est utilisée que dans des formes de micro-alternance pour exemplifier à partir de mots ou de formulations les propositions d'activités en lien avec la prononciation ou le *drama*. Les formé·e·s ne s'expriment qu'en français pendant les deux séances à l'exception d'une activité de production de mots contenant le même son et que nous présentons dans la partie 10.3. Nous proposons à titre d'exemple l'extrait ci-dessous :

113	05'38"	F2	Première seconde troisième <ires d'une étudiante> <F2 lève trois doigts> troisième <F2 se déplace vers le tableau> kangaroo + kangaroo + right ↑ + <F2 coche la troisième case> voilà et donc coche la la syllabe accentuée + kangaroo ok ↑ + alors on peut le rendre un petit peu plus : physique en faisant par exemple des petites brochettes de trois élèves + euh ils sont par exemple squatting. <en anglais> <F2 s'accroupit> enfin ils sont accroupis et devra se- <F2 se lève> se lever celui qui est dans la position de la syllabe accentuée voilà donc en même temps vous faites travailler les : <F2 s'accroupi> les quadriceps voilà + séance EPS voilà bon c'est une petite animation pour le rendre un peu plus + mais généralement voilà sur une feuille avec des cases on peut le on peut le faire kangaroo [...]

Extrait de SFPROF2-113

Après avoir écrit le mot *kangaroo* avec trois cases en-dessous au tableau, F2 demande aux étudiant·e·s d'identifier la syllabe accentuée. L'anglais est utilisé pour répéter le mot mais aussi s'assurer de la compréhension auprès des formé·e·s. Il propose également une alternative au travail sur fiche correspondant à une activité de *translangageance* corporelle mais qu'il ne fait pas vivre aux formé·e·s.

Chez F3, les L2 ne sont utilisées que dans des formes de micro-alternance pour nommer le lexique et les formulations nécessaires pour les activités.

L'exemple ci-dessous extrait du début de la séance sur la prononciation illustre comment l'anglais est utilisé pour reprendre et théâtraliser un des sketchs de Gad Elmaleh autour de la question de l'accentuation dans cette langue.

31	0h04'53"	F3	Il parle effectivement de ces difficultés donc il est parti vivre aux Etats-Unis et il a dû apprendre l'anglais et tout ce qui est anglais américain + donc il évoque d'abord les difficultés grammaticales should have + should <en anglais> et alors le plus important ce n'est pas ça + et il explique mon professeur d'anglais me disait toujours + Gad tu dois savoir où est le stress + where the stress is <en anglais> + et bon the stress is everywhere <en anglais> <F3 fait de grands gestes pour imiter Gad Elmaleh> <Rires> ok et il dit et voilà et c'est ça qui est difficile c'est qu'on doit savoir quelle syllabe on doit frapper si tu fais le verbe <i>être</i> on commence à faire just XXX <en anglais> est-ce que c'est celle-ci est-ce que c'est celle-ci et il raconte une anecdote il disait qu'il discutait avec un ami et il disait euh : il parlait de ses euh : alors il faut que je le fasse mal du coup euh vacation <en anglais> + d'accord ↑ en accentuant la première syllabe vacation <en anglais> il disait mais cet américain ne ne comprenait pas et enfin il répétait vacation vacation <en anglais> + et au bout d'un moment l'autre elle disait oh : vacation <en anglais> <en accentuant l'avant-dernière syllabe> ++ on peut avoir l'impression que notre interlocuteur est de mauvaise foi à ne pas vouloir nous comprendre quand on a déplacé l'accent tonique parce que pour nous ce n'est pas un repère le français est une langue syllabique + mais pour euh : le cas de l'anglais par exemple + c'est absolument primordial on peut ne pas comprendre si on déplace l'accent tonique donc accentuation [...]

Extrait de SFPF03-31

L'extrait de la séance sur le *drama* ci-dessous correspond à l'activité *la valise des émotions* proposée dans l'ingénierie. F3 présente le lexique pour réaliser l'activité qui consiste à tirer une carte émotion, à la mimer pour la faire nommer par ses pairs dans une langue, ici l'anglais, l'espagnol et le français. Il s'agit d'une activité de *translangageance* corporelle lors de laquelle le·la formé·e qui tire la carte doit mimer sans parler. De manière implicite se met en place un exercice de traduction avec les formé·e·s lors duquel F3 nomme les émotions en anglais, en espagnol, et parfois

même en français, et les noms de ces émotions sont répétées par les formé·e·s essentiellement en français pour s'assurer collectivement de la bonne compréhension des mots énoncés dans ces deux L2. Nous observons ainsi une micro-alternance intra- et inter-phrastique dans trois langues différentes. En anglais et en espagnol, seuls des mots isolés sont prononcés.

817	24'04"	F3	[...] alors on va là sur ces petites fiches j'ai écrit euh : des des émotions en anglais et en espagnol ok on a : fascinación fascina- <rit> oui fascination <en anglais> fascinación non je le fais pas bien ↑
818	25'21"	EE	Si si
819	25'23"	F3	Ah oui disgust <paroles d'EE inaudibles>
820	25'26"	E	Dégoûté
821	25'27"	F3	Oui en espagnol ↑ asco + surprise <en anglais> sorpresa + ira <en espagnol>
822	25'37"	E	La colère
823		E	Enervé
824	25'39"	F3	Anger <en anglais> + la colère ira <en espagnol>
825	25'42"	E	<u>La colère</u>
826	25'43"	E	Ira c'est la colère ↑ <paroles d'EE inaudibles>
827	25'46"	F3	Anger + happiness
828	25'50"	E	Le bonheur
829	25'50"	F3	Bonheur
830	25'51"	E	Feliz
831	25'52"	F3	Y felicidad alegría + sadness
832	25'56"	E	Tristesse
833	25'57"	F3	Tristeza + fear
834	25'59"	E	La peur
835	26'	F3	Miedo ok ↑ donc

Extrait de SFDRAF3, 817-835

Dans la séance sur la prononciation, F4 procède comme F3. Elle utilise les L2 uniquement pour nommer le lexique et les formulations pour réaliser les activités. Il n'y a qu'en espagnol que des consignes apparaissent, visant à demander aux

formé·e·s de nommer le lexique, à valider leurs réponses, à les féliciter et à justifier leur choix :

243	1h08'59"	F4	[...] + ah : qué es eso ↑
244	1h09'47"	EE	Un pajaró
245	1h09'48"	F4	Un pajaró sí un pajaró sí qué es eso ↑
246	1h09'53"	EE	Una guitarra
247	1h09'55"	F4	Una guitarra muy bien qué es eso ↑
248	1h09'57"	E	Hoja + una hoja
249	1h09'59"	F4	Una hoja + mais euh : ça m'a complètement tout décalé + pff + c'est pas grave vous êtes forts vous avez mieux fait que ça y qué es eso ↑
250	1h10'09"	EE	La jota
251	1h10'10"	F4	La jota + quel est l'intrus j'ouvre l'interrogation [...]
270	1h11'32"	F4	Ben non puisqu'il y a 100 % de réponses b l'intrus étant la guitarra muy bien y porque + et pourquoi

Extrait de SFPROF4, 243-270

Ce phénomène assez isolé lors de la séance sur la prononciation a pu être davantage observé lors de la séance sur le *drama*. Que ce soit en allemand ou en espagnol, les L2 sont mobilisées pour demander de nommer le lexique, valider ou invalider les réponses des formé·e·s, les féliciter. L'allemand est également mobilisé pour les faire répéter ou les rendre attentifs à la prononciation d'un mot ou d'un son.

466	40'34"	F4	Gut <pose l'image au sol et retourne à sa place> bien on est prêt <tape ses deux mains sur ses cuisses> mettez-vous comme moi on est parti à la chasse au lion d'accord ↑ on est tous des chasseurs donc moi d'abord vous après vous allez refaire exactement ce que je fais <fait un signe avec l'index pour attirer l'attention> pas de panique <pose la main à plat devant elle pour rassurer> on y va ↑ <pose ses deux mains sur les genoux> moi d'abord hein ↑ gehn wir heut auf Löwenjagd <en tapant successivement les mains sur les cuisses> ↑ <murmure> on va à la chasse au lion aujourd'hui gehn wir heut auf Löwenjagd <insiste en tapant successivement les mains sur les cuisses> ↑ encore
467	41'	F4 + EE	Gehn wir heut auf Löwenjagd ↑ <en tapant successivement les mains sur les cuisses>
468	41'04"	F4	Ja wir gehen auf Löwenjagd <en tapant successivement les mains sur les cuisses>

469	41'07"	F4 + EE	<i>Ja wir gehn auf Löwenjagd <en tapant successivement les mains sur les cuisses></i>
470	41'10"	F4	<i>Prima trapp trapp trapp <en tapant successivement les mains sur les cuisses></i>
471	41'13"	EE	<i>Trapp trapp trapp <en tapant successivement les mains sur les cuisses></i> <i><Ici F4 n'accompagne que la gestuelle></i>
472	41'15"	F4	<i>Halt <fait un signe de s'arrêter avec la main></i>
473	41'16"	EE	<i>Halt </i>
474	41'17"	F4	<i>Ist es ein Löwe ↑ <murmure> est-ce que c'est un lion ↑ <fait le signe non avec l'index></i>
475	41'20"	EE	<i>Nein <avec le même signe ></i>
476	41'21"	F4	<i>Nein <fait le signe non avec l'index></i>
477	41'22"	EE	<i>Nein <sans le signe></i>
478	41'23"	F4	<i>Das ist kein Löwe + macht mal so <fait une croix avec les bras pour exprimer la négation></i>
479	41'26"	EE	<i>Das ist kein Löwe <répètent le même geste></i>
480	41'28"	F4	<i>Was ist das ↑</i>
481	41'30"	EE	<i>Das Tor</i>
482	41'33"	F4	<i>Ja prima das ist das Tor <fait un geste pour inviter à la répétition collective></i>
483	41'35"	EE	<i>Das ist das Tor</i>
484	41'37"	F4	<i>Dann müssen wir durch</i> allez on ouvre la porte allez-y comme moi <i><fait un geste d'ouverture puis de fermeture de porte></i> crrrrr clac <i><EE reproduisent le geste d'ouverture et de fermeture de la porte></i> + Comment vous avez fermé la porte vous ↑
485	41'47"	F4 + EE	<i>Crrrrr clac <reproduisent le geste d'ouverture et de fermeture de la porte></i>
486	41'50"	F4	<i>Gut + gehn wir heut auf Löwenjagd ↑ <en tapant successivement les mains sur les cuisses></i>

Extrait de SFDRAF4, 466-486

Dans cet extrait, F4 propose aux formé·e·s de leur faire vivre l'activité « la chasse au lion » telle qu'elle a pu la mener lorsqu'elle était enseignante en école maternelle. Elle fait le choix de mener cette activité en allemand, probablement pour deux raisons : la première est qu'il s'agit de sa langue

d'enseignement et qu'il serait plus difficile pour elle de mener cette activité dans une autre L2, la seconde est qu'elle permet de mettre les étudiant·e·s dans une situation proche de celle vécue par les élèves qui débutent l'apprentissage d'une L2. Le français est utilisé ici pour contextualiser l'activité de mise en pratique et expliquer aux formé·e·s son déroulement. Le recours au français permet également de les rassurer (en y ajoutant une gestuelle) et d'apporter un étayage correspondant :

- soit à la traduction d'un énoncé, par exemple « ↑ *geben wir heut auf Löwenjagd* <en tapant successivement les mains sur les cuisses> ↑ <murmure> *on va à la chasse au lion aujourd'hui* » ;

- soit un complément d'action à ce qui a été dit en allemand, de sorte à maintenir les étudiant·e·s enrôlé·e·s dans l'activité, par exemple « *Dann müssen wir durch alleẞ on ouvre la porte alleẞ-y comme moi* <fait un geste d'ouverture puis de fermeture de porte> *crrrrrr clac* <EE reproduisent le geste d'ouverture et de fermeture de la porte> + *Comment vous avez fermé la porte vous* ↑ ».

Nous pouvons ainsi observer que l'utilisation de la L2 par la formatrice et par les formé·e·s occupe un volume plus important que lors de la séance sur la prononciation, comme nous avons pu le voir plus haut avec F1 lors de la séance sur le *drama*. Ce ne sont plus des mots isolés qui sont produits en L2 mais des phrases entières sont ici produites par la formatrice et répétées par les formé·e·s.

Dans la séance sur la prononciation de F5, l'utilisation de l'anglais et de l'espagnol se réduit à nommer des mots de lexique, quelques formulations. En anglais, F5 a recours à deux consignes. La première pour régler une discussion au sujet du choix du phonème suite à une série de mots entendus :

100	0h19'29"	F5	[...] + deuxième liste est-ce que vous êtes prêts ↑ sweat + dead + sweater + deadline + death + feather
101	0h20'13"	EE	/ε/
102	0h20'14"	E	Ah bon
103	0h20'16"	F5	/ε/ <F5 écrit le phonème au tableau>
104	0h20'16"	E	C'est epsilon
105	0h20'19"	E	C'est pas epsilon ↑
106	0h20'19"	EE	Le /ε/
107	0h20'20"	F5	/ε/
108	0h20'22"	E	C'est le /e/ epsilon
109	0h20'23"	F5	That's/e/ just like in red this is fine this is fine

Extrait de SFPROF5, 100-109

La seconde a pour objet de demander aux formé·e·s s'ils·elles sont prêt·e·s pour débiter l'activité : « are you guys ready ↑ » (SFPROF5-236).

Dans la séance sur le *drama*, la production en L2 est encore plus réduite que pour la séance sur la prononciation. Deux activités sont en effet proposées en français, ce qui n'est pas le cas lors de la séance sur la prononciation. Une seule activité invite les formé·e·s à prendre la parole en L2. Il s'agit d'énoncer en cercle, sans qu'il y ait de tours de parole, les nombres en espagnol. Le but est de parvenir au nombre 21 sans se couper la parole. Nous observons chez F5 une tension entre la définition du *drama* proposée par Aden (2015) – et qui précise que le *drama* « permet d'explorer corporellement des fictions en lien avec des connaissances et des compétences langagières des programmes » en langues – qu'il présente aux formé·e·s et le fait que la production en L2 ne soit mobilisée que lors d'une seule activité consistant à dire les nombres de 1 à 21 en espagnol. Nous pouvons nous demander dans quelle mesure nous pouvons parler de situation d'insécurité à la fois didactique, par rapport à la compréhension des enjeux du *drama*, et linguistique, par la difficulté à ne pas oser prendre des risques en mobilisant et en faisant mobiliser d'autres langues que celles que le formateur maîtrise.

La séance sur la prononciation chez F6 met en évidence le lien entre la quantité de production en L2 par la formatrice et ses compétences dans chacune de ces langues. Le premier extrait ci-dessous concerne l'apprentissage d'un virelangue en espagnol :

241	0h35'32"	F6	Repito ↑ el perro de San Roque no tiene rabo porque Ramón Ramírez se lo ha cortado + ahora vamos a aprender + el perro de San Roque + repetir

242	0h35'43"	EE	El perro de San Roque
243	0h35'45"	F6	Otra vez el perro de San Roque
244	0h35'47"	EE	El perro de San Roque
245	0h35'49"	F6	No tiene rabo
246	0h35'51"	EE	No tiene rabo
247	0h35'52"	F6	Otra vez no tiene rabo
248	0h35'54"	EE	No tiene rabo
249	0h35'55"	F6	El perro de San Roque no tiene rabo
250	0h35'58"	EE	El perro de San Roque no tiene rabo
251	0h36'01"	F6	Porque Ramón Ramírez
252	0h36'03"	EE	Porque Ramón Ramírez
253	0h36'05"	F6	Porque Ramón Ramírez
254	0h36'06"	EE	Porque Ramón Ramírez
255	0h36'08"	F6	Se lo ha cortado
256	0h36'10"	EE	Se lo ha cortado
257	0h36'11"	F6	El perro de San Roque no tiene rabo
258	0h36'15"	EE	El perro de San Roque no tiene rabo
259	0h36'17"	F6	Porque Ramón Ramírez se lo ha cortado
260	0h36'20"	EE	Porque Ramón Ramírez se lo ha cortado
261	0h36'23"	F6	Entero ahorra el perro de San Roque no tiene rabo porque Ramón Ramírez se lo ha cortado
262	0h36'32"	EE	El perro de San Roque no tiene rabo porque Ramón Ramírez se lo ha cortado
263	0h36'38"	F6	Otra vez todos juntos <ríes> el perro de San Roque no tiene rabo porque Ramón Ramírez se lo ha cortado

[...]

287	0h38'40"	F6	Lo mismo pero insistiendo en la /r/ el perro Marie
288	0h38'45"	E	El perro de San Roque no tiene rabo porque Ramón Ramírez se lo ha cortado
289	0h38'51"	F6	Muy bien <ríes> + ah un poquito un poquito

Extrait de SFPROF6, 241-289

F6 débute par l'apprentissage d'un virelangue en espagnol et mobilise presque exclusivement cette langue du fait de son expertise. Il en est de même en anglais pour demander aux étudiant·e·s d'écouter ou de répéter. Elle peut ainsi expliquer aux formé·e·s qu'ils·elles vont apprendre ce virelangue, leur demander de le répéter, en entier, tous ensemble, et en insistant sur un son en particulier. Elle peut également les féliciter en espagnol.

La situation est quelque peu différente en italien, et surtout en allemand, où là, les interventions en français sont bien plus nombreuses :

502	13'36"	F6	Je vous laisse le texte parce que sinon j'y arriverai pas + et je me mets là parce que sinon je vais + <F6 se déplace pour être face au tableau> <rires> on y va on redémarre moi une première fois et puis tous ensemble ensuite Brautkleid bleibt Brautkleid Blaukraut bleibt Blaukraut
503	13'51"	EE	Brautkleid bleibt Brautkleid Blaukraut bleibt Blaukraut
504	13'56"	F6	Encore
505	13'57"	EE + F6	Brautkleid bleibt Brautkleid Blaukraut bleibt Blaukraut
506	14'03"	F6	Encore
507	14'04"	EE	Brautkleid bleibt Brautkleid Blaukraut bleibt Blaukraut
508	14'09"	F6	Allez je l'efface <F6 se déplace et enlève la diapositive avec le virelangue> + on y va on fait tourner Delphine on commence avec toi on fait tourner et on essaie de le faire de plus en plus fort + d'accord ↑ allez Estelle vas-y <rires> on commence par toi je plaisante + <F6 attrape Delphine et la place à côté d'Estelle> alors Delphine va là comme ça et tu démarres avant la demoiselle + voilà
509	14'39"	E	XXX
510	14'43"	F6	Allez + vas-y
511	14'45"	E	Euh : je me rappelle pas du premier mot
512	14'46"	F6	Brautkleid non Blaukleid attends ben moi non plus j'y arrive pas
513	14'53"	E	Brautkleid
514	14'56"	F6	Brautkleid
515	14'58"	E	Brautkleid bleibt Brautkleid Blaukraut bleibt Brau- Blaukraut
516	15'06"	F6	Et tout doucement d'accord
517	15'09"	E	Brautkleid bleibt Brautkleid Blaukraut bleibt Blaukraut
518	15'16"	E	Blaukreid bleibt Blaukreid Blaukraut bleibt Blaukraut
519	15'24"	E	Blaukreid bleibt Blaukreid Blaukraut bleibt Blaukraut <F6 fait signe de monter le volume sonore>
520	15'30"	E	Blaukreid bleibt Blaukreid Blaukraut bleibt Blaukraut
521	15'37"	E	Blaukreid
522	15'39"	F6	Brautkleid
523	15'40"	E	Brautkleid bleibt Blaukreid
524	15'45"	F6	Brautkleid

525	15'48''	E	Blaukraut bleibt Blaukraut
526	15'49''	F6	Un peu plus fort plus fort

Extrait de SFPROF6, 502-526

Dans cet extrait, F6 fait apprendre un virelangue en allemand, une langue qui ne fait pas partie de sa biographie langagière. Elle ne mobilise en allemand que les mots du virelangue. Elle est donc en mesure de le faire apprendre mais elle a pour cela besoin du fichier audio et du texte projeté à l'écran, ce qui n'est pas le cas pour l'italien qu'elle a appris au cours de son parcours scolaire. Toutes les consignes de relance pour faire répéter le virelangue ou faire varier le volume sonore se font alors en français.

Lors de la séance sur le *drama*, qu'il s'agisse de l'anglais ou de l'espagnol, les interventions de F6 en L2 sont très réduites (5 secondes en anglais et 2 secondes en espagnol pour une séance d'une durée de 2h12'). Elles correspondent uniquement aux formulations pour réaliser les activités. Il s'agit d'ailleurs de la séance la plus longue et avec le moins d'interventions en L2 de la part d'un·e formateur·rice. Nous rappelons néanmoins qu'il s'agissait de la première intervention de F6 en DDLC en Master MEEF 1^{er} degré et que les choix en termes de nombres de L2 et de temps d'exposition à ces langues est très différent avec la séance sur la prononciation.

Nous avons ainsi pu voir que, de manière générale, les L2 étaient utilisées pour :

- nommer les activités ;
- présenter et faire répéter le lexique et les formulations pour réaliser l'activité ;
- guider les formé·e·s dans la conduite des activités de mise en pratique ;
- traduire des mots dans une ou plusieurs L2 ;
- réguler les interventions des étudiant·e·s ;
- féliciter et / ou remercier les formé·e·s.

Ces différentes fonctions des L2 dépendent à la fois de l'objet et du·de la formateur·rice. Plus il·elle est à l'aise dans une L2, plus il·elle est en mesure de diversifier les fonctions attribuées à ces L2. À partir de ces différents exemples, nous pouvons observer que lorsque la L2 fait partie de la biographie langagière du·de la formateur·rice, l'alternance peut être moins fréquente et les L2 mobilisées dans des situations plus diversifiées. *A contrario*, lorsque les L2 ne font pas partie de la biographie langagière du·de la formateur·rice, les alternances sont plus fréquentes et la situation réduite à la présentation et répétition du lexique et des formulations pour réaliser les activités. Il nous semble intéressant de faire prendre conscience aux formateur·rice·s de ces phénomènes d'alternance, de leurs apports en formation et de l'intérêt d'oser mobiliser et faire mobiliser des langues dont le·la formateur·rice n'est pas expert·e dans une approche davantage compréhensive.

10.3 La *translangageance* autonome

Si nous avons pu identifier des activités de *translangageance* linguistique chez les six formateur·rice·s et dans les deux séances, cela n'est pas le cas de ce troisième degré. Il est en effet attendu que les locuteur·rice·s s'expriment de manière autonome sans être guidé·e·s par le·la formateur·rice. Nous n'avons pu identifier d'activités relevant de ce troisième degré de *translangageance* que lors de deux séances sur les douze captations vidéo.

Une activité proposée par F2 lors de la séance sur la prononciation consiste, à partir d'une phrase-modèle comportant uniquement des mots monosyllabiques, à proposer une autre phrase contenant des mots monosyllabiques et un même son.

97	51'43"	F2	[...] <i>a fat or two fat black cats two fat black cats in a bag or two fat black cats in bags</i> ++ allez même si c'était même si c'est faux même si vous avez pas le : <F2 se déplace devant les étudiants> exactement ce que vous avez : + ce que j'ai proposé là ++ allez sur un des deux : i Charlotte peut-être ↑
98	53'59"	E	<i>Euh : tree</i>
99	54'	F2	<i>Tree</i>
100	54'01"	E	<i>A green tree</i>
101	54'02" 1'35"	F2	<i>A green tree</i> + et ce <i>green tree</i> on va le mettre dans un pré
102	54'06" 01'39"	E	<i>Big green tree</i>
103	01'41"	F2	Attention <i>big + big</i> c'est le c'est pas ça c'est pas <i>bi :g + big</i> alors que <i>tree</i> c'est le : c'est pour la XXX+ et donc on pourrait avoir <i>a green tree in a fff + field right ↑ you know ↑</i> voilà après si on prend l'autre on peut mettre <i>a pig + a big pig + or six big pigs +</i> et on est sur le : voilà + <i>right ↑</i> + <F2 se déplace à l'ordinateur> donc voilà le principe [...]

Extrait de SFPROF2, 97-103

Néanmoins, cette activité ne relève que partiellement de la *translangageance* autonome, dans la mesure où ni la dimension corporelle ni les émotions ne sont engagées ici. Seule la dimension linguistique est ici mobilisée.

F3 propose, de son côté, trois activités de *translangageance* autonome lors de la séance sur le *drama*. La première activité s'intitule le *jeu des goûts communs* et correspond à la première en L2. L'activité se déroule en cercle. F3 pose comme contrainte aux étudiant.e.s la mobilisation de la L2 de leur choix, il n'est donc pas autorisé d'utiliser le français. Un·e étudiant·e s'avance au centre du cercle et déclare

à l'ensemble du groupe un de ses goûts (musicaux, culinaires, loisirs...). Ceux·Celles qui partagent ce goût se rendent également au centre du cercle.

484	37'17"	F3	Je veux bien commencer par initier le mouvement mais euh : ok euh : I love dancing <des EE s'avance au centre du cercle> <rires>
485	37'32"	E	J'aime danser <paroles d'EE inaudibles> <retour au cercle>
486	37'40"	E	<un E s'avance au centre du cercle> Euh : Ich heiße Max und ich mag so gerne Pizza essen <des EE et F3 s'avancent au centre du cercle> <rires>
487	37'52"	E	Bonjour
488	37'54"	E	Tu aimes bien les pizzas ↑ <retour au cercle>
489	37'56"	E	Eh oui c'est les phrases toutes faites
490	38'	E	<une E s'avance au centre du cercle> I love travelling <des EE et F3 s'avancent au centre du cercle>
491	38'03"	EE	Ah <paroles d'EE inaudibles> <retour au cercle>
492	38'11"	E	<une E s'avance au centre du cercle> I love Céline Dion <des EE s'avancent au centre du cercle>
493	38'14"	E	Non non Max reviens ici <retour au cercle>
494	38'24"	E	<une E s'avance au centre du cercle> I love drawing <des EE s'avancent au centre du cercle>
495	38'34"	E	<une E s'avance au centre du cercle> I love singing <des EE et F3 s'avancent au centre du cercle> <rires> <retour au cercle>
496	38'44"	E	<une E s'avance au centre du cercle> Me gusta el deporte <des EE s'avancent au centre du cercle>
497	38'48"	E	Le sport <d'autres EE s'avancent au centre du cercle>
498	38'49"	E	Ah le sport

Extrait de SFDRAF3, 484-498

Nous remarquons dans l'extrait ci-dessus certes le respect de la contrainte qui est d'exprimer un goût uniquement dans une L2 de leur choix (ici, l'allemand, l'anglais ou l'espagnol) mais aussi comment chaque intervention donne lieu à des réactions qui sont réalisées spontanément, naturellement en français. Il s'agit ici de simples commentaires sur le choix du goût, le partage de ce goût par d'autres participant·e·s ou simplement de la traduction du goût exprimé lorsque celui-ci n'est pas compris par certain·e·s participant·e·s – la dimension corporelle est ici mobilisée non pas pour exprimer le goût en question mais pour manifester que ce goût est partagé.

La seconde activité de *translangageance* est plus complexe et s'intitule *Mime and lie*. Sur le thème des routines quotidiennes, il s'agit en effet de venir au centre du cercle pour dire la routine mimée par l'E précédent dans la L2 de son choix tout en mimant une autre routine.

700	16'58"	F3	Le mentir est là je je vais commencer vous allez voir ce que je fais <se déplace au centre de la salle et se coiffe les cheveux avec sa main droite> I'm brushing my teeth
701	17'08"	E	Ah oui ok
702	17'09"	E	Ah oui d'accord
703	17'10"	F3	Ok et vous allez vous allez venir + venez vous prenez ma place + là <se recule pour laisser sa place> et qu'est-ce que j'ai fait qu'est-ce que j'étais en train de faire
704	17'21	E	<mime un brossage de cheveux avec la main droite> I'm brushing my teeth
705	17'22"	F3	Alors non vous vous allez dire
706		E	Ah ok je fais XXX
707	17'25"	F3	I'm combing my hair
708	17'28"	E	Combing
709	17'29"	F3	O combing
710	17'30"	E	I'm combing my hair <mime un brossage de cheveux avec la main droite>
711	17'31"	E	Je fais espagnol
712		F3	Mmm ou en espagnol comment on dit ↑
713	17'34"	E	Mais je sais même pas ce que ça veut dire I'm combing my hair
714	17'36"	F3	Ben qu'est-ce que je fais là ↑ <mime un brossage de cheveux avec la main droite> je me brosse les cheveux clairement
715	17'40"	E	<mime un brossage de cheveux avec la main droite> E- E- El caba- caballo el pelo el pelo el pelo
716	17'45"	F3	<mime un brossage de cheveux avec la main droite> Me estoy peleando
717	17'46"	E	Si
718	17'47"	F3	El pelo
719	17'48"	E	El pelo
720	17'49"	F3	<mime un brossage de cheveux avec la main droite> Estoy peleando me el pelo je sais plus comment on le dit

721	17'52"	E	<mime un brossage de cheveux avec la main droite> Peleando el pelo non me peleando
722	17'54"	F3	<mime un brossage de cheveux avec la main droite> Es- son Estoy peleando
723	17'57"	E	<mime un brossage de cheveux avec la main droite> Estoy peleando
724	17'59"	F3	Mi pelo
725	18'00"	E	De me peigner quoi
726	18'01"	F3	Oui
727	18'01"	E	Juste estoy peleando

Extrait de SFDRAF3, 700-727

La première intervention est proposée par F3 qui déclare en anglais se brosser les dents tout en se peignant les cheveux. La situation se complique lorsqu'une étudiante hispaniste est appelée par F3 pour lui succéder et proposer un autre geste tout en devant déclarer se peigner les cheveux. Cela donne lieu à une double incompréhension. L'étudiante doit en effet à la fois comprendre le principe de l'activité, à savoir proposer une phrase correspondant au geste réalisé par le·la participant·e précédent·e et mimer une autre action, et en même temps comprendre la phrase dite dans une L2 qu'elle ne maîtrise pas. Le français est utilisé ici, du côté de l'étudiante, pour indiquer ses incompréhensions et, du côté de la formatrice, aider l'étudiante à surmonter ses difficultés. Or, F3 ne maîtrise pas l'espagnol comme elle maîtrise l'anglais. Se met alors en place un dispositif d'entraide alternant le français et l'espagnol entre F3 et l'étudiante pour parvenir à trouver la bonne formulation en espagnol. Cette activité relève bien de la *translangageance* autonome, dans la mesure où les L2 des participant·e·s et le corps sont mobilisés. Néanmoins, elle nous semble particulièrement complexe. Elle met d'ailleurs les formé·e·s en difficulté car le corps doit communiquer autre chose que ce qui est dit. En revanche, elle ne nécessite pas de comprendre la phrase précédente puisque chaque participant·e doit se focaliser sur le geste réalisé précédemment pour pouvoir l'exprimer à son tour dans la L2 de son choix.

La troisième activité proposée par F3 et relevant de ce troisième degré de *translangageance* s'intitule *la valise des émotions* (voir 10.2.5.). Un·e participant·e tire une carte sur laquelle est écrit le nom d'une émotion à la fois en anglais et en espagnol. Il·Elle mime l'émotion pour la faire nommer dans une L2, l'anglais et/ou l'espagnol, à ses camarades.

840	26'55"	E	Il faut mimer ↑
841	26'56"	F3	Oui <i><une E se rend au centre et pioche un papier sur la chaise et le lit avant de mimer l'émotion sur le papier></i>
842			<i><à voix basse> Mets-toi là <l'E s'écarte et mime l'émotion></i>
843			Tu caches hein ↑
844	27'04"	E	Angry
845	27'05"	E	Enfada
846	27'06"	E	Angry
847	27'07"	E	Anger
848	27'08"	E	Ira
849	27'09"	E	Je le sors ↑
850	27'09"	F3	Oui
851		EE	<i><une E se rend au centre de la salle pioche un papier puis recule pour mimer la fascination> XXX</i>
852	27'26"	E	Fascination <i><en anglais></i>
853	27'27"	E	Fascination <i><en anglais></i>
854	27'30"	E	Ah fascination <i><en anglais></i>
855	27'43"	EE	<i><une E se rend au centre de la salle pioche un papier puis recule pour mimer la surprise> Surprise <en anglais></i>
856	27'46"	F3	Surprise <i><en anglais></i> <i><prend son document de préparation></i> <i><un E se rend au centre de la salle, pioche un papier, se décale vers F3, le lit, regarde F3, puis lui montre le papier></i> <i><rires></i> <i><F3 lui murmure à l'oreille></i> le dégoût
857	28'06"	E	<i><mime le dégoût></i> Le dégoût
858	28'07"	F3	Disgust <i><en anglais></i> asco <i><en espagnol></i>
859	28'14"	E	Allez Guillaume
860		E	Allez Guillaume
861		E	<i><l'E se lève, se rend au centre de la salle, pioche un papier, se décale vers F3 puis mime la tristesse></i> Aaah
862	28'23"	E	Sad sadness <i><pose le papier sur la table et retourne s'asseoir></i>
863	28'26"	E	Il fait ça bien
864	28'43"	E	<i><le même E se lève pioche un nouveau papier, se décale vers F3 puis mime la peur></i> Fear

865	28'44"	E	Miedo <pose le papier sur la table et retourne s'asseoir>
866	28'54"	EE	<une E se lève pioche le dernier papier, se décale vers F3 puis mime la joie> Happiness
867	28'56"	E	Alegria <retourne s'asseoir>

Extrait de SFDRAF3, 840-867

Nous pouvons voir dans l'extrait ci-dessus comment le corps, les gestes, le mime, les émotions et trois langues différentes interagissent au sein d'une même activité. Nous nous interrogeons néanmoins sur l'utilisation du texte écrit sur les cartes qui aurait très facilement pu être remplacé par des photos ou des émoticônes. À un moment de l'activité, F3 est d'ailleurs amenée à traduire en français le nom de l'émotion notée sur la carte du fait de la méconnaissance du·de la participant·e du nom de cette émotion en anglais et en espagnol.

Nous pouvons alors nous interroger sur les raisons de l'absence de cette *translangageance* autonome chez les quatre autres formateur·rice·s ou plutôt dans les dix autres séances de formation. Nous pouvons avancer trois explications :

- la première raison nous semble être le manque de temps de formation. Le passage par ces trois degrés de *translangageance* nécessite la mise en place d'une progression dans les activités. Or, les formateurs.trices ne proposant pas d'activités relevant du troisième degré de *translangageance*, nous avons pu voir que les activités étaient réduites à de la répétition, de l'imitation. Ceci nous conduit à nous demander dans quelle mesure les formé·e·s sont suffisamment outillé·e·s pour conduire les élèves à devenir des locuteur·rice·s autonomes.

- La seconde raison serait l'absence de prise de conscience de ces trois degrés de *translangageance* chez les formateur·rice·s. Pour y remédier, nous pourrions réfléchir à un dispositif de formation de formateur·rice·s et établir une progression sur l'ensemble de la formation en DDLC. Les activités de *translangageance* autonome semblent particulièrement adaptées au *drama* mais nous pensons que d'autres pourraient également être proposées pour d'autres objets de formation dont la prononciation. Nous avons été interpellé à la fois par le niveau de difficulté assez élevé des activités proposées dans ce troisième degré et parfois par l'absence de la dimension corporelle et la présence d'une seule L2 (chez F2 par exemple). Nous nous interrogeons d'ailleurs sur la transférabilité de certaines de ces activités en classe à l'école primaire. Il conviendrait alors de réfléchir à des propositions d'activités relevant de la *translangageance* autonome et accessibles pour des élèves du premier degré.

- la *translangageance* autonome nécessite l'acceptation d'un certain « lâcher-prise ». Les activités proposées en formation restent généralement très cadrées sur le plan linguistique. Le·la formateur·rice mobilise un lexique accompagné de quelques formulations qu'il·elle a lui·elle-même sélectionnées et qui sont ensuite soit

répétées soit remobilisées dans des situations qu'ils·elles proposent. Dans la *translangageance* autonome, il n'est pas possible de connaître à l'avance les langues qui seront mobilisées, ni le lexique et les formulations. Le·La formateur·rice doit alors accepter de ne pas être en mesure de corriger une intervention dans une langue qu'il·elle ne maîtrise pas et de s'appuyer sur les connaissances linguistiques des apprenant·e·s pour construire les savoirs en DDL.

10.4 ANALYSE DES SÉANCES DE FORMATION AUX NIVEAUX MÉSO ET MICRO : LES PHÉNOMÈNES DE *TRANSLANGAGEANCE* ET D'ALTERNANCE DES LANGUES CHEZ LES FORMATEUR·RICE·S : SYNTHÈSE DU CHAPITRE 10

Nous avons pu voir dans ce chapitre que les langues étaient alternées chez l'ensemble des formateur·rice·s mais elles le sont différemment en fonction du·de la formateur·rice et de l'objet de formation. En revanche, la durée des séances n'a pas de lien avec le temps d'exposition aux langues autres que le français. Le tableau 10.1. nous montre que la SF sur le *drama* de F1 a une durée de 50' et un temps d'exposition aux L2 de 13' alors que la SF de F6 a une durée de 2h12' et un temps d'exposition aux L2 de 9'.

Nous souhaitons analyser dans quelle mesure les activités de formations proposées par les formateur·rice·s s'inscrivent dans les différents degrés de *translangageance* et dans une approche compréhensive d'éducation aux langues et aux cultures.

De manière générale, la mobilisation du corps n'est pas présente chez l'ensemble des formateur·rice·s et lorsque nous pouvons l'observer, elle occupe une place bien plus grande dans la séance sur le *drama* que dans celle sur la prononciation. Chez aucun·e formateur·rice dans la séance sur la prononciation et chez seulement trois formateur·rice·s sur les six dans la séance sur le *drama*, elle constitue un préalable à l'introduction des langues avec une volonté plus ou moins marquée d'insister sur la notion de progressivité avant l'introduction des L2.

La *translangageance* linguistique est en revanche présente chez l'ensemble des formateur·rice·s et dans les deux séances. Néanmoins, la part consacrée aux L2 est très variable en fonction du·de la formateur·rice et de l'objet de formation, tout comme la diversité et la répartition des L2 proposées autres que la langue de spécialité. La part de prise de parole en L2 par les formé·e·s est la plus élevée lorsque le geste de mise en scène est mobilisé par le·la formateur·rice. Dans ce second degré de *translangageance*, cela signifie que, lorsque nous observons des phénomènes de méso-alternance, les formé·e·s s'expriment davantage en L2 dans des formes de répétition, d'imitation. L'étude de la répartition des prises de parole

en L2 nous a également permis de voir que le phénomène d'insécurité linguistique était également présent chez les formateur·rice·s lorsqu'ils·elles ne se sentent pas expert·e·s dans cette langue. L'étude de la micro-alternance présente chez l'ensemble des formateur·rice·s nous a conduit à dégager différentes fonctions des L2 dépendant à la fois de l'objet et du·de la formateur·rice. Nous avons notamment pu en déduire que plus un·e formateur·rice est à l'aise dans une L2, plus les fonctions attribuées à ces langues sont variées. L'analyse des phénomènes de *translangageance* linguistique nous a également conduit à constater que les activités proposées se situent majoritairement dans une approche cumulative. Différentes langues sont certes mobilisées pendant une même séance de formation mais le plus souvent, chaque activité est menée dans une seule L2 et la langue est déterminée par le·la formateur·rice. Les langues se cumulent, s'additionnent sans véritablement interagir entre elles et sans que soient prises en compte les langues des formé·e·s. Nous avons pu toutefois relever quelques activités qui se situent, selon nous, dans une approche compréhensive, notamment le *jeu du bonjour*, que nous présentons un peu plus haut dans ce chapitre.

Quel que soit l'objet de formation, la *translangageance* autonome n'est entièrement mobilisée que chez une seule formatrice lors de la séance sur le *drama*. Nous avons essayé de comprendre les raisons de cette absence dans les onze autres séances filmées et avons pu en identifier trois : le manque de temps dans la formation, l'absence de prise de conscience de ces trois degrés de *translangageance* et la difficulté chez les formateur·rice·s à accepter un certain « lâcher-prise ».

Ces différents constats nous amènent tout d'abord à réinterroger la place du corps, des émotions, des gestes, pas uniquement dans la formation au *drama*, mais dans l'ensemble de la formation à l'enseignement des langues. Il nous semble au contraire qu'il existe, comme ont pu le montrer Eschenauer et Burgardt (2016) des passerelles entre les objets et que les pratiques théâtrales, et en particulier les activités de *translangageance* corporelle, peuvent contribuer à une amélioration des compétences en L2.

Il nous semble ensuite important de repenser la *translangageance* comme une opportunité de pratiquer plusieurs langues autres que sa langue de spécialité. Nous avons en effet pu voir que le sentiment d'insécurité linguistique était très fort chez les formé·e·s mais nous avons également pu identifier des signes de cette insécurité chez les formateur·rice·s. Or, oser proposer des activités dans différentes L2 dans lesquelles on ne se sent ni expert·e ni légitime représente une prise de risque élevée. Si le·la formateur·rice est prêt·e à relever ce défi et à ne pas se limiter à sa langue de spécialité, il est fort probable que les formé·e·s oseront à leur tour prendre ce risque et surmonter leur sentiment d'insécurité linguistique en classe.

CONCLUSION

Notre travail de recherche avait pour objectif de décrire, comprendre et analyser les pratiques des formateur·rices·s en DDLC pour l'école primaire. Le croisement des deux principaux modèles théoriques que nous avons retenus, celui des objets enseignés de Schneuwly et Dolz (2009) et celui la double approche didactique et ergonomique de Robert et Rogalski (2002), nous a ainsi permis de nous intéresser à la fois à la dimension didactique des objets de formation et à la dimension ergonomique pour mieux comprendre ce qui détermine les pratiques des formateur·rice·s dans l'exercice de leur métier. Le croisement des résultats de l'enquête avec ceux des pratiques observées lors des deux séances de formation et ceux des pratiques déclarées lors des entretiens, nous permet de dégager plusieurs éléments de synthèse, des apports et des limites à cette étude ainsi que quelques perspectives pour la suite de ce travail de recherche.

Principaux résultats de l'étude

Qui sont les formateur·rice·s en DDLC ?

Les résultats de l'enquête nous ont permis de dégager quelques traits caractéristiques des formateur·rice·s en DDLC pour l'école primaire. Il s'agit d'un public très majoritairement féminin et intervenant le plus souvent dans au moins une autre mention que la mention 1^{er} degré. La majorité des répondant·e·s exerce ou a exercé dans le second degré mais une partie d'entre eux·elles a également exercé dans le premier degré soit en tant que professeur·e des écoles, soit pour réaliser des interventions dans leur langue d'enseignement à l'école primaire. Les formateur·rice·s en DDLC pour l'école primaire interviennent également en grande majorité dans les cours de pratique d'une langue, la langue de spécialité dominante étant bien entendu l'anglais. Le profil de ces 60 formateur·rice·s est clairement plurilingue avec, au total, 28 langues différentes recensées, chaque formateur·rice disposant de trois à huit langues dans sa biographie langagière. Néanmoins, 43,3% des répondant·e·s déclarent ne mobiliser qu'une seule langue dans la formation en DDLC. La quasi-totalité des répondant·e·s (95%) déclare ne pas avoir bénéficié de formation au poste de formateur·rice en INSPÉ.

L'influence des composantes institutionnelle et personnelle dans l'organisation du temps et de l'espace en formation

Notre étude a permis de mettre en évidence que les composantes institutionnelle et personnelle influencent à la fois les représentations des formateur·rice·s sur la formation et leurs choix pédagogiques et didactiques pour les séances de formation. Nous avons pu identifier la présence d'une composante identitaire (Pochard, 2008) dans la composante personnelle du·de la formateur·rice.

Le temps est vécu comme une contrainte institutionnelle forte. Dans l'enquête, il est le plus souvent considéré comme insuffisant pour former les futur·e·s professeur·e·s des écoles à l'enseignement des langues. Le manque de temps de formation concerne à la fois les volets linguistique et didactique. Les formateur·rice·s issu·e·s du second degré semblent davantage se focaliser sur la remise à niveau linguistique. Ils·Elles considèrent le plus souvent que la maîtrise insuffisante du niveau en langue constitue la plus grande difficulté pour les futur·e·s PE. Les formateur·rice·s issu·e·s du premier degré et les enseignant·e·s chercheur·e·s soulignent plutôt le sentiment d'insécurité linguistique des formé·e·s. Nous relevons cette même tendance dans les pratiques observées des six formateur·rice·s. La contrainte liée au temps peut aller jusqu'à avoir une influence sur le sentiment d'efficacité personnelle du·de la formateur·rice. La priorisation d'un objet de formation par rapport à un autre est également liée à la composante personnelle. La prononciation est privilégiée par les formateur·rice·s anglicistes exerçant ou ayant exercé dans le second degré alors qu'une durée plus importante est consacrée au *drama* par les collègues issu·e·s du premier degré et l'enseignante chercheuse.

L'organisation de l'espace dans les séances de formation est à la fois déterminée par la composante personnelle du·de la formateur·rice et par l'objet de formation. Elle peut avoir un effet sur la manière dont l'objet est enseigné mais ne constitue pas une condition nécessaire. La séance sur la prononciation implique une organisation plutôt stable en U ou en autobus alors que la séance sur le *drama* conduit à la création d'un espace pour la pratique, voire à des modifications de l'espace en fonction des Formes Sociales de Travail (FST) retenues. C'est le cas notamment de F6 qui fait déplacer les tables en îlots pour faire travailler les formé·e·s en groupes. L'organisation de l'espace peut être influencée par la composante identitaire du·de la formateur·rice. F4 en est une illustration dans la mesure où elle recrée différents espaces issus de sa pratique passée d'enseignante en maternelle : la salle de motricité et le coin regroupement.

Quels savoirs sont proposés en formation en DDL ? Quels effets sur la médiatisation de l'objet ?

La nature des savoirs joue un rôle déterminant dans la médiatisation de l'objet. Les savoirs sur les prescriptions sont transmis sous une forme magistrale. Quel que soit l'objet, les savoirs sur la discipline et les apprenant·e·s sont plutôt présentés sous les formes magistrale et/ou questionnement. Seuls les savoirs sur l'enseignant·e et plus particulièrement les savoirs de mise en pratique donnent lieu à une véritable diversification des FST. Les savoirs de mise en pratique sont très nettement les savoirs les plus mobilisés dans dix séances de formation sur les douze filmées et les résultats de l'enquête confirment que cela est également le cas parmi les 60 répondant·e·s. 95% d'entre eux·elles déclarent en effet proposer souvent ou très souvent des mises en situation concrètes transférables en classe. Ces résultats sont corroborés par l'analyse des pratiques observées dans les séances sur la prononciation et sur le *drama*. Ces savoirs représentent en moyenne respectivement 46,5% et 35,1% du nombre total d'activités de formation proposées.

Un des formateurs observés privilégie les savoirs sur la discipline et la présentation d'outils sous une forme magistrale et ce, quel que soit l'objet de formation.

Les prescriptions institutionnelles ne sont mobilisées que par les formateur·rice·s issu·e·s du premier degré et l'enseignante chercheure pour la prononciation et uniquement par l'enseignante chercheure pour le *drama*. Ces résultats ne correspondent en revanche pas à ceux de l'enquête qui indiquent que 95% des répondant·e·s, quel que soit leur statut, mobilisent ces savoirs en formation. Une première explication à cet écart de résultats peut être le fait que ces savoirs étaient absents de l'ingénierie. Par ailleurs, le fait que le *drama* soit un objet de formation mais pas un objet d'enseignement mentionné en tant que tel dans les programmes actuels peut également traduire la difficulté à l'inscrire dans les prescriptions institutionnelles.

Les savoirs sur la discipline se limitent le plus souvent à définir-caractériser l'objet sans que l'objet soit contextualisé ou que des références scientifiques soient présentées ou des articles scientifiques lus en classe. Seule l'enseignante-chercheure propose différentes catégories de savoirs sur la discipline. Cela pose notamment la question du rapport du·de la formateur·rice aux savoirs issus de la recherche. Si il·elle considère qu'il n'est pas utile de faire lire ces travaux scientifiques aux formé·e·s, il apparaît en revanche nécessaire que les formateur·rice·s en aient connaissance pour pouvoir actualiser les savoirs de la formation.

Les savoirs sur les apprenant·e·s qui sont, des trois pôles du triangle didactique, ceux qui sont les moins abordés en formation, en sont un exemple. La focalisation des formateur·rice·s sur les difficultés des apprenant·e·s à discriminer les éléments segmentaux plutôt que les éléments supra-segmentaux, comme l'indiquent les recherches, illustre le décalage entre les savoirs de la formation et ceux issus de la

recherche scientifique actuelle. En ce qui concerne le *drama*, les activités de mise en pratique proposées en formation restent essentiellement centrées sur des activités de répétition. Or, pour Varela (1994), apprendre signifie faire émerger le sens de nos interactions avec autrui. Plusieurs publications autour du paradigme de l'enaction et de la médiation linguistique préconisent de travailler la créativité en classe de langue afin de favoriser dans un second temps l'autonomie linguistique (Aden, 2012 ; Eschenauer, 2019 ; Aden et Eschenauer, 2020). Ce troisième stade de la *translangageance* proposée par Eschenauer est quasiment absent des séances de formation observées.

Quels gestes professionnels les formateur·rice·s mobilisent-ils·elles dans les séances de formation ?

Le geste de planification, consistant à créer et concevoir des dispositifs de formation, correspond au processus de secondarisation de l'objet. Qu'il s'agisse de la prononciation ou du *drama*, il se réalise de manière différente d'un·e formateur·rice à un·e autre. L'analyse des différentes données (questionnaire, entretiens, documents de préparation fournis par les formateur·rice·s, transcriptions de séances et synopsis) a pu mettre en évidence les priorités de formation différentes établies par les formateur·rice·s et la corrélation entre le niveau d'aisance du·de la formateur·rice avec l'objet de formation et la marge de libertés prises par rapport au contenu de l'ingénierie.

Les données recueillies au sujet de la conceptualisation des savoirs ont permis de faire ressortir une certaine hétérogénéité dans la mobilisation du geste *cadre-conceptualiser* chez les six formateur·rice·s. Sa présence varie entre 1,9% et 53% de la durée de la séance sur le *drama* et entre 13,1% et 45,7% de la séance sur la prononciation. Comme nous avons pu le voir avec les savoirs, le geste de conceptualisation est souvent réduit à définir les notions et concepts théoriques. Nous avons également pu relever que les savoirs et références théoriques ne sont pas toujours situés et que les outils d'analyse chez certain·e·s formateur·rice·s ne sont ni fournis ni élaborés par les formé·e·s. Seule l'enseignante-chercheuse (F6) mobilise ces gestes dans les deux séances. L'absence des formes de ce geste et la réduction de ce geste à la définition de notions nous interrogent sur la transmission aux formé·e·s d'une culture scientifique, disciplinaire, didactique commune.

Le geste *mobiliser la pratique et l'expérience* est, chez cinq formateur·rice·s sur les six, le plus mobilisé. Il s'agit plus particulièrement du geste *mettre en scène, simuler la classe*. La mobilisation du geste *mettre en scène, simuler la classe*, permet une mise en contexte de la classe. Si, en fonction des formateur·rice·s et des activités proposées, les postures des formateur·rice·s sont différentes, celle des formé·e·s correspond presque toujours à une posture d'élèves. L'analyse *a posteriori* permet ainsi de revenir

à la fois sur les gestes de l'enseignant·e et les difficultés que peuvent rencontrer les élèves. Ce geste s'inscrit, selon nous, dans le paradigme de l'enaction de Varela (1994), la cognition incarnée et la subjectivation des savoirs (Vanhulle, 2009a, 2009b et 2009c). Le savoir est co-construit à partir des expériences individuelles passées, de l'expérience collective partagée et des interactions entre les formé·e·s ainsi qu'entre le·la formateur·rice et les formé·e·s. Le geste de mise en scène, de simulation de la classe, accompagné du geste d'analyse de la pratique permet de créer ensemble de nouveaux réseaux de significations.

Quelles sont les pratiques des formateur·rice·s en matière de translanguageance et d'alternance des langues ?

Les phénomènes de *translanguageance* sont surtout présents lorsque le geste *mettre en scène, simuler la classe*, est mobilisé.

La *translanguageance* corporelle, lorsqu'elle a pu être observée, ne s'inscrit pas nécessairement dans une progression. Le langage du corps n'est pas considéré, chez certains formateur·rice·s, comme un préalable à l'introduction des langues. Parfois, son utilité peut même être remise en question du fait du manque de temps de formation. Pour d'autres au contraire, il est important de proposer plusieurs activités mobilisant uniquement le corps pour préparer l'introduction des langues. La *translanguageance* linguistique est en revanche bien présente chez l'ensemble des formateur·rice·s dans des formes de méso et de micro-alternance. Plus le·la formateur·rice est à l'aise dans une langue, plus les situations lors desquelles cette langue est mobilisée sont variées.

Le troisième niveau de *translanguageance*, que nous avons appelé « autonome », est quasiment absent des séances de formation observées. Les activités proposées sont en effet souvent réduites à de la répétition, de l'imitation. Or, il nous semble important de proposer des activités permettant de favoriser cette autonomie linguistique dès l'école primaire. Cela implique notamment de prendre ses distances avec l'approche actionnelle, dans laquelle la tâche finale détermine les besoins linguistiques, et d'en inverser la logique en donnant la possibilité aux élèves de s'exprimer dans leurs différents répertoires langagiers, en incorporant les langues et en faisant émerger des besoins linguistiques à partir des propositions de création des élèves (Eschenauer, 2017).

Notre analyse des phénomènes de *translanguageance* a permis de mettre en évidence une certaine insécurité linguistique chez quelques formateur·rice·s lorsque la langue mobilisée est différente de leur langue d'enseignement. Ce parallèle avec l'insécurité linguistique relevée chez les formé·e·s nous semble important à souligner car il constitue un levier important pour la formation des futur·e·s

professeur·e·s des écoles mais aussi des formateur·rice·s. Leur faire prendre conscience de ce phénomène chez eux·elles comme chez les formé·e·s dans une approche enactive pourrait peut-être faire évoluer les pratiques vers une prise de risque plus importante en formation.

Ce constat va de pair avec une difficulté à faire vivre le plurilinguisme en formation. L'ingénierie didactique proposait trois langues différentes pour les exemples d'activités et ne fermait pas la possibilité d'intégrer d'autres langues. Pogranova (2020) fait le constat, dans son analyse des pratiques des enseignant·e·s en formation initiale en classe d'allemand et d'anglais, que les biographies langagières des apprenant·e·s ne sont pas prises en compte pour établir des comparaisons entre les langues. Notre analyse des phénomènes de *tranlangageance* linguistique fait ressortir que les pratiques des formateur·rice·s restent encore très ancrées dans une approche cumulative dans laquelle les langues sont considérées comme des entités qui n'interagissent pas entre elles. Même si dans une même séance, plusieurs langues peuvent être proposées (et l'ingénierie didactique le permettait), chaque L2 est le plus souvent déterminée par le·la formateur·rice pour chaque activité de mise en pratique. Notre étude montre que la prise en compte des biographies langagières des apprenant·e·s pour établir des comparaisons entre les langues est absente chez la majorité des formateur·rice·s. Cette pratique n'est pas non plus proposée en formation à l'exception d'une formatrice qui propose une activité où les formé·e·s peuvent se saluer dans la langue de leur choix et une autre qui fait prendre conscience aux formé·e·s que des sons inexistantes en français sont en revanche présents dans plusieurs autres langues.

Apports et limites de cette étude

Nos résultats ont contribué à une meilleure compréhension des pratiques déclarées et observées des formateur·rice·s en didactique des langues-cultures pour l'école primaire. Plusieurs travaux ont déjà été menés pour analyser les pratiques des enseignant·e·s à partir de deux objets en français (Schneuwly et Dolz, 2009) et en Langues à l'école primaire (Pogranova, 2020 ; Boissonnet, 2021 ; Berlou, 2022). D'autres se sont intéressés aux pratiques de formateur·rice·s d'enseignant·e·s (Kuzniak, 1995 ; Houdement, 1995) et aux pratiques de formation (Dolz et Gagnon, 2018). Le fait de s'intéresser aux formateur·rice·s en DDLC pour l'école primaire en prenant en compte à la fois une approche didactique et ergonomique constitue en soi une originalité. Ces résultats ont d'une part pu montrer comment deux objets contrastés, la prononciation et le *drama*, peuvent être abordés et ont donc permis d'identifier les savoirs et les gestes professionnels mobilisés en formation ; d'autre part, si l'alternance des langues a déjà fait l'objet de nombreuses

publications dans différents contextes, l'analyse de l'alternance des langues dans les pratiques des formateur·rice·s propose une autre perspective qui, à notre connaissance, n'a pas ou peu été étudiée. Le choix d'adopter une démarche multifocale avec trois niveaux d'analyse (macro, méso et micro) à partir du croisement de données de natures différentes a permis de mettre en exergue à la fois des particularités individuelles liées à une histoire de vie personnelle mais aussi à des spécificités communes liées au parcours professionnel. Il a également permis de montrer dans quelle mesure la composante institutionnelle joue également un rôle dans les déterminants des pratiques des formateur·rice·s.

Notre analyse des pratiques des formateur·rice·s au niveau didactique s'appuie à la fois sur les travaux relatifs à la transposition didactique et sur ceux concernant la circulation des savoirs. Nous avons remarqué que ces deux processus ne sont pas opposés mais complémentaires (Gagnon, 2010). Nous avons repris et adapté le schéma de la double triangulation élaboré par Dolz et Gagnon (2018) en inscrivant le·la formateur·rice dans le processus dynamique de circulation et de reproblématisation des savoirs issus de la recherche dans le contexte de la formation. Cette nouvelle proposition met en exergue la présence de deux mouvements de circulation des savoirs et d'un processus de transposition didactique. Nos résultats montrent que les formateur·rice·s – comme les formé·e·s – composent avec des schèmes d'action et de pensée liés à leur histoire personnelle et professionnelle passée.

Nous pensons également que les choix méthodologiques retenus pour cette étude constituent en soi une originalité dans le champ de la DDLC. Réaliser une étude en milieu écologique permet d'analyser quels objets sont enseignés. Le choix de l'ingénierie didactique permet ici d'analyser comment deux objets de formation contrastés sont enseignés en formation. Le fait de ne pas proposer de dispositif de séance mais simplement un recueil de documents articulant définitions, extraits d'articles scientifiques et exemples d'activités pour la classe permet ainsi de comparer les pratiques observées des formateur·rice·s entre elles et de mieux comprendre ce qui détermine leurs choix. Le dispositif d'un module de quatre heures rend possible la comparaison en termes de priorisation des objets, étant entendu que d'autres objets de formation pouvaient être proposés ce jour-là.

Nous reconnaissons néanmoins quelques limites à notre étude. La première concerne notre positionnement en tant que chercheur. Ce travail de recherche nous a conduit au fil des années, sous une forme de parcours initiatique, à faire évoluer notre positionnement de « formateur-chercheur » qui observe et analyse les pratiques de ses collègues en se questionnant sur ses propres pratiques, vers un positionnement de « chercheur-formateur » qui porte un regard distancié et critique sur les pratiques de formateur·rice·s en général et sur les deux objets de formation en particulier au regard des nombreux travaux scientifiques. Dans le

même ordre d'idées, notre rapport de proximité avec deux des formateur·rice·s étudié·e·s a posé de nombreux questionnements en termes d'objectivité. Pour reprendre les propos de Véronique (2007, p. 6), il faut « se prémunir du risque d'être juge et partie ». Le croisement de données de différentes natures (séances, entretiens et questionnaire) nous a néanmoins permis, nous semble-t-il, d'objectiver les résultats.

Le fait que notre sujet ait été traité à une petite échelle, à partir d'un échantillon restreint de six formateur·rice·s, constitue la seconde limite de notre étude. Cet échantillon représente certes 60% de l'effectif des formateur·rice·s intervenant dans l'INSPÉ observé dans l'étude et 10% des 60 répondant·e·s à l'enquête diffusée au niveau national mais il apparaît difficile de tirer des généralités des résultats obtenus à partir de ce faible effectif. Une perspective intéressante pour la suite de ce travail serait donc de reproduire ce même dispositif à une plus grande échelle et sur plusieurs INSPÉ en France. La méthode d'ingénierie didactique portant sur deux objets de formation a permis de réaliser des comparaisons fines à la fois dans les pratiques d'un·e même formateur·rice à propos de ces deux objets et dans les pratiques de plusieurs formateur·rice·s à propos d'un même objet. Une approche écologique aurait permis de cerner ce qui s'enseigne en formation.

Il nous semble néanmoins qu'il faudrait, dans ce cas, revoir le contenu même de l'ingénierie. Les extraits d'articles scientifiques devraient être remplacés par d'autres plus récents et mettant l'accent sur les résultats en lien avec cette étude. Nous reconnaissons également que les langues retenues (allemand, anglais et espagnol) et leur nombre ne permettaient pas de passer d'une approche cumulative des langues à une approche compréhensive d'éducation aux langues et aux cultures. Il faudrait pour cela proposer des activités permettant de faire interagir plusieurs langues entre elles et inciter à mobiliser et faire mobiliser plusieurs langues, y compris des langues parlées dans le groupe et qui n'ont pas vocation à être enseignées à l'école primaire.

La troisième limite concerne l'évaluation des effets des pratiques des formateur·rice·s sur les formé·e·s. Dans notre travail de recherche, nous avons, entre autres, décrit et analysé les activités de formation mises en œuvre par les formateur·rice·s sans pour autant pouvoir évaluer leurs effets sur les compétences des formé·e·s en classe. À ce jour, nous disposons de données déclaratives des formé·e·s sur les activités de formation dont ils·elles ont bénéficié sans pour autant pouvoir évaluer les effets sur les pratiques de ces enseignant·e·s débutant·e·s. Nous avons diffusé un questionnaire d'évaluation de la formation en DDLC à destination de l'ensemble des étudiant·e·s en Master 2 MEEF 1^{er} degré et professeur·e·s des écoles stagiaires (PES) sur l'ensemble des huit sites INSPÉ de l'académie. L'enquête a permis de recueillir 337 réponses, soit 174 réponses de PES et 161 réponses d'étudiant·e·s en Master 2 (deux répondant·e·s n'ont pas précisé

leur statut). Une des 45 questions posées à la fin de l'enquête concerne le niveau de satisfaction sur la formation reçue. Sur 277 réponses obtenues, 57,4% déclarent être très satisfait·e·s de la formation, 29,2% satisfait·e·s, 10,8% pas satisfait·e·s et 2,5% pas du tout satisfait·e·s. Parmi ces 277 répondant·e·s, 176 ont motivé leur choix de réponse. La lecture des commentaires fait ressortir quelques points saillants :

- 52,2% des réponses citent les mises en situation vécues (situations vécues, se mettre à la place de l'élève, situations pratiques...) comme un apport très positif de la formation.
- 8% des réponses soulignent au contraire le manque de mises en pratique dans la formation.
- Le fait que ces activités de mise en pratique aient été proposées dans plusieurs langues est souligné par 4,5% des répondant·e·s dans les commentaires alors que 3,4% déplorent n'avoir bénéficié que d'une seule langue.
- La transférabilité des activités de mise en pratique est citée par 33% des répondant·e·s et, pour 8%, elle est corrélée à une diminution importante du sentiment d'insécurité linguistique.
- Pour 4,5% des réponses, la formation dont ils·elles ont bénéficié est associée à la notion de plaisir des formé·e·s et des élèves en classe.

Les résultats de notre étude nous conduisent à penser que les pratiques des formateur·rice·s peuvent faire évoluer les pratiques des enseignant·e·s. C'est en tout cas ce que montre cet extrait de commentaire laissé par une professeure des écoles stagiaire :

[...] grâce à ma boule de cristal, je vois dans le futur de l'académie de Toulouse, des professeurs des écoles qui prendront du plaisir à enseigner les LVE et qui, malgré, ou grâce à leurs lacunes en LVE, mettront à l'aise les élèves en leur faisant découvrir le monde polyglotte dans lequel ils se meuvent déjà, et leur feront embrasser leurs erreurs pour mieux les dépasser. Un virage à 180° pour les petits Français qui d'habitude se bloquent s'ils pensent qu'ils vont faire une erreur. [...] (extrait d'un commentaire d'une PES ayant répondu au questionnaire d'évaluation de la formation en DDLC)

Ces premiers éléments de réponses donnent à voir que les activités de mise en pratique dans plusieurs langues inscrites dans une approche réflexive constituent un levier particulièrement intéressant pour la formation des futur·e·s professeur·e·s des écoles.

Perspectives

Ce travail ouvre des perspectives d'ordre scientifique. Comme nous l'avons signalé dans les chapitres 8 et 9, deux gestes professionnels ont été identifiés et quantifiés, *outiller et accompagner-réguler*, mais n'ont pas fait l'objet d'une analyse dans cette thèse. Le geste *outiller* domine chez un formateur alors qu'il est très peu présent chez les autres formateur·rice·s. Gagnon, Dolz et équipe FORENDIF (2018, p. 215) ont pu relever dans leur corpus portant sur des séances d'enseignement de l'écriture en didactique du français langue première, cinq formes de ce geste, comme nous l'avons exposé dans le chapitre 2 :

- présenter et analyser des outils d'enseignement et d'évaluation ;
- anticiper les usages possibles des outils d'enseignement et des outils d'évaluation ;
- faire concevoir des outils d'enseignement ;
- faire élaborer des critères et des barèmes pour l'observation et l'évaluation des élèves ;
- développer des techniques d'annotation et de correction de textes.

Lorsque ce geste est présent dans notre corpus, seule la présentation d'outils d'enseignement est mobilisée, les autres formes relevées par Gagnon, Dolz et équipe FORENDIF sont absentes de notre corpus. L'absence de la forme du geste *(faire) analyser des outils d'enseignement* tout comme *(faire) analyser la pratique* dans certaines séances nous interroge sur la formation de futur·e·s praticien·ne·s réflexif·ve·s. Cela est certes imputable au manque de temps mais nous avons également pu voir que plus le·la formateur·rice était à l'aise avec l'objet, plus ce geste était mobilisé. Si les autres formes du geste *outiller* ne sont pas présentes dans ces deux séances, nous pensons qu'elles le sont à d'autres moments de la formation – à l'exception de la dernière forme du geste spécifique à la production de textes en jeu dans l'étude de Gagnon, Dolz et alii (2018) – notamment lorsqu'il s'agit d'accompagner les formé·e·s à la conception de séquences d'enseignement. Il pourrait donc être intéressant d'aller observer des pratiques de formateur·rice·s dans d'autres contextes de formation afin d'analyser et comparer plus spécifiquement ces deux gestes professionnels et les différentes formes qu'ils recouvrent.

Pendant ce travail de thèse, d'autres données ont pu être recueillies et n'ont pas été intégrées du fait de la quantité importante de données à analyser. Des captations vidéo d'une troisième séance portant sur un autre objet de formation ont pu être réalisées et n'ont à ce jour pas été traitées. Cela concerne les formes sociales de travail dans l'enseignement des langues à l'école primaire et plus spécifiquement le travail en ateliers, une FST très ritualisée à l'école maternelle. Il s'agit ici de questionner les notions d'autonomie et d'autonomisation (Ciekanski, 2019) en

classe de langues à l'école primaire à travers la pratique professionnelle d'une professeure stagiaire qui a accepté d'être filmée dans le cadre de cette recherche. Ce travail de thèse a permis de mettre en lumière la nécessité de poursuivre et d'approfondir les travaux autour de la *translangageance* dans une approche à la fois enactive-performative et compréhensive d'éducation aux langues et aux cultures en contexte de formation. Comment permettre aux formé·e·s de *translanger* et ainsi accorder davantage de place au corps et à la créativité dans la formation en DDLC afin que les formé·e·s transfèrent ensuite ces pratiques dans leurs classes ? Il s'agit d'une question actuelle particulièrement vive dans la recherche en DDLC. Le prochain colloque organisé par l'ACEDLE⁷² les 14, 15 et 16 mai 2025 qui a pour thème *Pratiques artistiques et approches sensibles en didactique des langues-cultures* en est une illustration.

Notre étude pourrait être prolongée par une analyse des pratiques observées de plusieurs enseignant·e·s en poste ayant suivi la formation avec un·e des six formateur·rice·s au moment de la captation vidéo en 2019-2020. Cela permettrait de mesurer les effets de la formation sur les pratiques des professeur·e·s des écoles. Comprendre les pratiques des formateur·rice·s présente un intérêt scientifique mais aussi un intérêt social. Une des visées de la recherche en didactique et en sciences de l'éducation et de la formation est de faire évoluer la formation et de la rendre plus efficace, plus performante. Comment permettre aux formateur·rice·s de mieux s'approprier les résultats de la recherche ? La première piste nous semble être la formation de formateur·rice·s. Il s'agit d'un dispositif de formation ponctuel de quelques heures permettant à une équipe de formateur·rice·s d'actualiser ou d'approfondir un volet de la formation en particulier. La seconde est la recherche-action-formation. Comment passer de questions issues de la pratique à des questions d'ordre scientifique ? Nous reprenons pour cela la citation de Macaire (2008, p. 86), au sujet de la recherche-action :

[...] la recherche-action en didactique des langues se définit, dans les environnements d'apprentissage examinés, comme un espace de liberté et de création ouvert, construit à partir d'une conception de la situation qui requiert le travail collaboratif d'une communauté d'acteurs et vise à élaborer ensemble un produit, que ce soit une connaissance nouvelle ou revisitée ou encore une ressource d'enseignement, et dont on attend que ce produit contribue à stimuler de nouveaux questionnements. (Macaire, 2008, p. 86)

Les deux objets de formation, prononciation et *drama*, inscrits dans une approche enactive et compréhensive d'éducation aux langues et aux cultures pourraient constituer une première base de travail. Cette recherche-action nécessite bien entendu l'adhésion des formateur·rice·s en DDLC pour l'école primaire et pourrait, à partir des résultats produits par cette étude, ouvrir la porte à trois axes de travail.

⁷² Association des Chercheurs et Enseignants Didacticiens des Langues Étrangères

Un premier axe concernerait le travail en collaboration avec un·e comédien·ne professionnel·le sur la place du corps dans la formation en DDLC – et pas uniquement dans le *drama* – afin de bien saisir les enjeux d'une approche enactive dans l'enseignement des langues.

Un second axe de travail pourrait consister en l'élaboration collective de ressources de formation autour de l'intégration des pratiques théâtrales dans l'enseignement des langues à l'école primaire et, plus particulièrement au sujet de la prononciation, autour des éléments supra-segmentaux dans une approche plus médiative de la prononciation (Miras, 2021) mobilisant différentes langues.

Les résultats ont pu mettre en évidence une certaine insécurité linguistique qui constitue un frein chez les formé·e·s pour l'enseignement des langues mais aussi chez les formateur·rice·s en DDLC qui mobilisent peu d'autres langues que celle dont ils·elles sont expert·e·s. Une des clés à explorer, et qui constitue notre troisième axe de travail, nous semble être l'approche compréhensive d'éducation aux langues et aux cultures. Orienter l'expertise linguistique vers une expertise plus didactique prenant en compte les différentes langues présentes au sein d'un groupe pour leur donner une place dans la formation, permettre des comparaisons sur le fonctionnement des langues, leur prosodie, les sonorités, etc. Un engagement dans une telle approche nécessite un changement de paradigme (Behra et Macaire, 2018 et 2021) qui ne peut se faire qu'à travers la diffusion des travaux scientifiques et l'engagement d'équipes de formateur·rice·s dans un dispositif de recherche-action pour s'acculturer aux savoirs produits par la recherche et faire évoluer la formation initiale des futur·e·s professeur·e·s des écoles. Ce dispositif de recherche-action pourrait d'ailleurs être proposé sur plusieurs INSPÉ de France.

Il n'en reste pas moins que, depuis le recueil de ces données en 2019-2020, la formation des enseignant·e·s a connu une réforme qui a eu pour conséquence une réduction de moitié du volume horaire de la formation en DDLC pour l'école primaire dans notre institut de formation. S'ajoute à cela la circulaire du 12.12.2022 qui place l'anglais comme langue prioritaire d'enseignement à l'école primaire, texte officiel inédit dans l'histoire de l'enseignement des langues à l'école primaire. Les contraintes institutionnelles autour de la formation et de l'éducation au plurilinguisme ont donc été considérablement renforcées. La recherche est en mesure de produire des connaissances pour améliorer et enrichir l'enseignement des langues et la formation des enseignant·e·s. Or, l'enseignement des langues et la formation des enseignant·e·s dépendent en grande partie des décisions politiques qui ne s'appuient pas nécessairement sur les travaux scientifiques produits. Nous osons croire qu'avec la prochaine réforme qui se profile, d'autres études pourront produire de nouvelles connaissances sur les pratiques des formateur·rice·s en DDLC et les effets d'une approche enactive-compréhensive sur les pratiques des enseignant·e·s de l'école primaire en formation.

BIBLIOGRAPHIE

- ADEN, J. (2008). Compétences interculturelles en didactique des langues : développer l'empathie par la théâtralisation. Dans J. ADEN (éd.), *Apprentissage des langues et pratiques artistiques*, (p. 67-101). Paris : Manuscrit Recherche-Université.
- ADEN, J. (2010). « L'empathie, socle de la reliance en didactique des langues-cultures », dans J. ADEN, T. GRIMSHAW et H. PENZ (éd.), *Enseigner les langues-cultures à l'ère de la complexité. Approches interdisciplinaires pour un monde en reliance*, (p. 23-44). Bruxelles : Peter Lang, coll. « GramR ».
- ADEN, J. (2012). La médiation linguistique au fondement du sens partagé : vers un paradigme de l'enaction en didactique des langues. *Études de linguistique appliquée*, 3(167), 267-284.
- ADEN, J. (2013). Apprendre les langues par corps. Dans Y. ABELKADER, S. BAZILE et O. FERTAT (éd.) *Pour un théâtre-monde. Plurilinguisme, interculturalité et transmission* (p. 109-124). Bordeaux : Presses universitaires.
- ADEN, J. (2013). De la langue en mouvement à la parole vivante : théâtre et didactique des langues. *Langages*, 4(192), 101-110.
- ADEN, J. (2015). Théâtre et didactique des langues. Dans P. BLANCHET et P. CHARDENET (éd.). *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures* (p. 422-437). Paris : Éditions des archives contemporaines.
- ADEN, J. (2017). Langues et langage dans un paradigme enactif. *Recherches en didactique des langues et des cultures*, 14-1. <https://journals.openedition.org/rdlc/1085>
- ADEN, J. et LOVELACE, K. (2004). 3, 2, 1... *Action ! Le drama pour apprendre l'anglais au cycle 3*, Canopé-CRDP de Créteil.
- ADEN, J. et ESCHENAUER, S. (2014). Théâtre et empathie en classe bilangue : didactiser l'émergence ? *Les Langues Modernes*, (4), 69-77.
- ADEN, S et ADEN, J. (2017). Entre je, jeu et jeux : écoute polysensorielle des langues pour une pédagogie enactive. *Intellectica. Revue de l'Association pour la Recherche Cognitive*, 68(2), 143-174. <https://doi.org/10.3406/intel.2017.1863>
- ADEN, J., CLARK, S. et POTAPUSHKINA-DELFOSSE, M. (2019). Éveiller le corps sensible pour entrer dans l'oralité des langues : une approche enactive de l'enseignement de l'oral. *Lidil. Revue de linguistique et de didactique des langues*, (59), 10-23. <http://journals.openedition.org/lidil/6047>
- ADEN, J et ESCHENAUER, S. (2020). Une pédagogie enactive-performative de la translangageance en milieu plurilingue. Dans B. SCHÄDLICH (éd.). *Perspektiven auf Mehrsprachigkeit im Fremdsprachenunterricht – Regards croisés sur le plurilinguisme et l'apprentissage des langues* (p. 177-199). Berlin : J.B. Metzler.
- AEBY-DAGHÉ, S. et DOLZ, J. (2008). Des gestes didactiques fondateurs aux gestes spécifiques à l'enseignement-apprentissage du texte d'opinion. Dans D. BUCHETON et J.C. CHABANNE (éd.). *Les gestes professionnels de l'enseignant* (p. 83-105). Bruxelles : De Boeck.

- ALLERN, T.H. (2008). A comparative analysis of the relationship between dramaturgy and epistemology in the praxis of Gavin Bolton and Dorothy Heathcote. *Research in Drama Education: The Journal of Applied Theatre and Performance*, 13(3), 321-335. <http://dx.doi.org/10.1080/13569780802410681>
- ALLERN, T.H. et ERIKSSON, S.A. (2022). Conceptions of drama and theatre. *Applied Theatre Research*, 10(2), 141-154. https://doi.org/10.1386/atr_00067_1
- ALTET, M., PAQUAY, L. et PERRENOUD, P. (éd.). *Formateurs d'enseignants – Quelle professionnalisation ?* Bruxelles : De Boeck Université.
- ARTIGUE, M. (2002). Ingénierie didactique : Quel rôle dans la recherche didactique aujourd'hui ? *Les Dossiers des Sciences de l'Éducation*, 8(1), 59-72. <https://doi.org/10.3406/dsedu.2002.1010>
- AZZAM-HANNACHI, R. (2005). *Évolution de l'enseignement des langues vivantes à l'école primaire en France : formation et représentations des enseignants du premier degré*. Thèse de doctorat. Université de Lorraine.
- BABAYANTS, A. (2011). *Acting and second language pragmatics: pedagogical intersections*. Mémoire de Master, Université de Toronto.
- BAILLY, S. et PONCET, F. (1999). Enseigner l'anglais au CE2 : pistes d'utilisation pour la vidéo « sans frontière ». *Mélanges CRAPEL*, (24), 7-43.
- BAKER, C. (2019). A tribute to Ofelia García. *Journal of Multilingual Education Research*, 9(8), 175-182.
- BARBIER, J.M. (2011). *Savoirs théoriques savoirs d'action*. Paris : Presses universitaires de France.
- BARTOLI RIGOL, M. (2005). La pronunciación en la clase de lenguas extranjeras. *Phonica*, (1), 1-27. http://www.publicacions.ub.edu/revistes/phonica1/pdf/articulo_02.pdf
- BAUTIER, É. & ROCHEX, J. Y. (2004). Activité conjointe ne signifie pas significations partagées. Dans C. MORO et R. RICKENMANN (éd.). *Situation éducative et significations* (p. 197-220). Bruxelles : De Boeck.
- BEHRA, S. (2019). Quelles sont les compétences nécessaires pour enseigner les langues à l'école élémentaire ? Note d'expert dans : *De la découverte à l'appropriation des langues vivantes étrangères : comment l'école peut-elle mieux accompagner les élèves ?* Conférence de consensus. Paris : Cnesco. En ligne : https://www.cnesco.fr/wp-content/uploads/2019/04/CCLV_Behra_MEF-v2.pdf
- BEHRA, S., MACAIRE, D., MELÉNDEZ QUERO, C. et NORMAND, C. (2012). La formación of Lehrer : de la Schwierigkeit to think la complexité in der educación. *Mélanges CRAPEL*, (33), 103-118.
- BEHRA, S. et MACAIRE, D. (2017). Souvenirs et croyances sur les langues et leur apprentissage chez des futurs enseignants en formation. *Études en didactique des langues*, (28), 115-136.

- BEHRA, S. et MACAIRE, D. (2018). Une approche compréhensive des langues est-elle tenable en formation initiale d'enseignants du premier degré ? *Mélanges CRAPEL*, (39), 99-120.
- BEHRA, S. et MACAIRE, D. (2021). Appropriation et plurilinguisme en formation de futurs enseignants du premier degré. Exploration de quelques représentations issues d'évaluations. *Recherches en didactique des langues et des cultures – Les cahiers de l'ACEDLE*, 18(2), 1-17.
- BEHRA, S. et MACAIRE, D. (2023). Plurilinguisme et diversité des langues-cultures : et si réflexions et pistes formatives conduisaient à une école plus inclusive ? *Reliance, revue de recherche et pratiques en éducation*, (1), 32-43. https://www.INSPE-bordeaux.fr/application/files/4516/7506/4586/BEHRA_Et_MACAIRE.pdf
- BERLOU, F. (2022). *Former les enseignant·e·s aux biographies langagières pour une meilleure prise en compte de la diversité linguistique culturelle à l'école primaire*. Thèse de doctorat. Université Toulouse 2 Jean Jaurès.
- BERNIE, J.P. et GOIGOUX, R. (2005). Quels concepts pour quelle analyse de l'activité des enseignants de français ? *La Lettre de l'AIRDF*, 36(1), 3-4.
- BESSE, H. (1998). Contribution à l'histoire du mot didactique. Dans J. BILLIEZ (éd.). *De la didactique des langues à la didactique du plurilinguisme. Hommage à Louise Dabène*, (p. 17-30). Grenoble : CDL-LIDILEM.
- BESSON, J.L. (2005). Le théâtre à l'école, entre art et pédagogie. *Études théâtrales*, 2(34), 21-26. <https://www.cairn.info/revue-etudes-theatrales-2005-2-page-21.htm>
- BEST, C.T. (1995). A Direct Realist View of Cross-Language Speech Perception. Dans W. STRANGE (éd.), *Speech Perception and Linguistic Experience: Issues in Cross-Language Research*, (p. 171-204). Timonium MD: York Press. https://www.researchgate.net/publication/229078334_A_direct_realist_view_of_crosslanguage_speech_perception
- BILLIÈRES, M. (2001). Le corps en phonétique corrective. Dans RENARD, R. (éd.) *Apprentissage d'une langue étrangère/seconde 2. La phonétique verbo-tonale* (p. 37-70). Bruxelles : De Boeck Université.
- BILLIÈRES, M. (2008). Le statut de l'intonation dans l'évolution de l'enseignement/apprentissage de l'oral en FLE. *Le Français dans le monde. Recherches et applications*, (43), 27-37.
- BLASER, C. (2009). Le synopsis : un outil méthodologique pour comprendre la pratique enseignante. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 12 (1), 117-129.
- BLONDIN, C., CANDELIER, M., EDELENBOS, P., JOHNSTONE, R., KUBANEK-GERMAN, A. et TAESCHNER, T. (1998). *Les langues étrangères dès l'école maternelle ou primaire. Conditions et résultats*. Bruxelles : De Boeck Université.
- BOISSONNET, P. (2021). *L'influence de l'enseignement d'une langue vivante de la maîtrise de la langue cible sur les gestes professionnels du professeur des écoles non spécialiste*. Thèse de doctorat. Université de Cergy-Pontoise.

- BOIVIN, M.C. (2007). Situations didactiques et enseignement de la grammaire : quelques aspects topogénétiques et chronogénétiques. *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften*, 29, 279-301.
- BOLTON, G. (1998). *Acting in classroom drama: a critical analysis*. Birmingham: Trentham Books.
- BONGAERTS, T. (2003). Effets de l'âge sur l'acquisition de la prononciation d'une seconde langue. *Acquisition et interaction en langue étrangère*, (18), 79-98. <https://doi.org/10.4000/aile.1153>
- BONGAERTS, T., VAN SUMMEREN, C., PLANKEN, B. et SCHILS, E. (1997). Age and ultimate attainment in the pronunciation of a foreign language. *Studies in Second Language Acquisition*, 19(4), 447-465. https://www.researchgate.net/publication/231748206_Age_and_Ultimate_Attainment_in_the_Pronunciation_of_a_Foreign_Language
- BONNAL, K. (2016). *L'orthographe telle qu'elle s'enseigne : pratiques d'enseignement de l'accord sujet-verbe observées à la fin de l'école primaire*. Thèse de doctorat. Université Toulouse 2 Jean-Jaurès. <https://hal.archives-ouvertes.fr/tel-01497070>
- BRONCKART, J.P. (2008). Un retour nécessaire sur la question du développement. Dans M. BROSSARD, J. FIJALKOW, S. RAGANO et L. PASA (éd.). *Vygotski et les recherches en éducation et en didactiques* (p. 235-250). Bordeaux : Presses Universitaires.
- BRONCKART, J.P. et PLAZAOLA GIGER, I. (1998). La transposition didactique. Histoire et perspectives d'une problématique fondatrice. *Pratiques*, 97-98, 35-58.
- BROOK, P. (1991). *Le Diable, c'est l'ennui*. Paris : Actes Sud-papiers.
- BROUSSEAU, G. (1988). Le contrat didactique : le milieu. *Recherches en Didactique des Mathématiques*, 9(3), 309-336.
- BROUSSEAU, G. et CENTENO, J. (1991). Rôle de la mémoire didactique de l'enseignant. *Recherches en Didactique des Mathématiques*, 11(23), 167-210.
- CANAGARAJAH, S. (2011). Codemeshing in Academic Writing: Identifying Teachable Strategies of Translanguaging. *The Modern Journal*, 95(3), 401-417.
- CANDELIER, M. (dir.) (2003). *L'éveil aux langues à l'école primaire. Evlang : bilan d'une innovation européenne*. Bruxelles : De Boeck.
- CANTERO SERENA, F.J. (2003). Fonética y didáctica de la pronunciación. Dans A. MENDOZA (éd.), *Didáctica de la Lengua y la Literatura para Primaria* (p. 545-572). Madrid: Pearson/Prentice Hall.
- CANTERO SERENA, F.J. (2019). Expresión y contacto: dimensiones de la afectividad en prosodia. *Moenia*, (25), 521-537. <https://revistas.usc.gal/index.php/moenia/article/download/6394/9976>
- CASSIN, B. (2009). Sophistique, performance, performative. *Anais de filosofia clássica*, 3(6).
- CAUSA, M. (1996). L'alternance codique dans le discours de l'enseignant, entre transmission de connaissances et interaction, *Les carnets du Cediscor*, (4), 1-16.

- CENOZ, J. et GORTER, D. (2020). Pedagogical Translanguaging: An introduction. *System*, (92), 1-7.
- CHESNAIS, A. (2011). Apprentissages en mathématiques en sixième : contextes différents, pratiques différentes et inégalités. *Revue Française de Pédagogie*, (176), 57-72.
- CHEVALLARD, Y (1985/1991). *La transposition didactique : du savoir savant au savoir enseigné* (2^e éd.). Grenoble : La Pensée sauvage.
- CHISS, J.L. FILIOLET, J. et MAINGUENEAU, D. (1993). *Linguistique française, notions fondamentales – phonétique – lexique*. Paris : Hachette Supérieur.
- CHOQUET, C. (2017). Profils de professeurs des écoles proposant des problèmes ouverts en mathématiques. *Recherches en Didactiques des Mathématiques*, 36(1), 11-47.
- CICUREL, F. (2015). Les interactions en situation d'enseignement-apprentissage : observer, transcrire, analyser. Dans P. BLANCHET et P. CHARDENET (éd.). *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures* (p. 383-394). Paris : Éditions des archives contemporaines.
- CIEKANSKI, M. (2019). Comment l'enseignant peut-il guider les élèves vers l'autonomie ? Note d'expert dans : *De la découverte à l'appropriation des langues vivantes étrangères : comment l'école peut-elle mieux accompagner les élèves ?* Conférence de consensus. Paris : Cnesco. En ligne : https://www.cnesco.fr/wp-content/uploads/2019/04/CCLV_CIEKANSKI_MEF-v2.pdf
- CNESCO (2019). *De la découverte à l'appropriation des langues vivantes étrangères : comment l'école peut-elle mieux accompagner les élèves ?* Recommandations du jury. En ligne : https://www.cnesco.fr/wp-content/uploads/2019/04/Recommandations_LVE.pdf
- COGGIN, P.A. (1956). *The uses of drama. A historical survey of drama and education from ancient Greece to the present day*. New York: George Braziller.
- COLOMBO, J. (1982). The Critical Period Concept: Research, Methodology and Theoretical Issues. *Psychological Bulletin*, 91(2), 260-275. https://www.researchgate.net/publication/16128306_The_critical_period_concept_Research_methodology_and_theoretical_issues
- COSTE, D. et CAVALLI, M. (2018). Retour sur un parcours autour de la médiation. *Recherches en didactique des langues et des cultures*, 15(2), 1-17. <https://journals.openedition.org/rdlc/2975>
- COUPER, G. (2021). Pronunciation Teaching Issues: Answering Teacher's Questions. *RELC Journal*, 52(1), 128-143. <https://journals.sagepub.com/doi/epub/10.1177/0033688220964041>
- CUMMINS, J. (2007). Rethinking monolingual instructional strategies in multilingual classrooms. *Canadian Journal of Applied Linguistics*, (10), 221-240.
- DABÈNE, L. (1992). Le développement de la conscience métalinguistique : un objectif commun pour l'enseignement de la langue maternelle et des langues étrangères. *Repères, recherches en didactique du français langue maternelle*, (6), 13-21.

- DALLEY, P. (2018). Insécurité linguistique : nos jeunes ne sont pas malades ! Conférence présentée dans le cadre du *Symposium francophone 2018, l'insécurité linguistique : Parler, c'est affirmer notre présence*, Association canadienne d'éducation de langue française. En ligne : <https://acelf.ca/francophonie/confiante/insecurite-linguistique-nos-jeunes-ne-sont-pas-malades/>
- DAVIES, P. (1990). The use of Drama in English Language Teaching. *TESL Canada Journal*, 8(1), 87-99.
- DELAUNAY, A. (1971). L'acquisition précoce des langues vivantes par la méthode naturelle. *Revue française de pédagogie*, (14), 5-13.
- DE PIETRO, J.F. (1988). Vers une typologie des situations de contacts linguistiques. *Langage et société*, (43), 65-89.
- DEROUET, J.L. (2002). Du transfert à la circulation des savoirs et à la reproblématisation. De la circulation des savoirs à la constitution d'un forum hybride et de pôles de compétences. *Recherche et formation*, (40), 13-25.
- DOLZ, J., JACQUIN, M. et SCHNEUWLY, B. (2006). Le curriculum enseigné en classe de français au secondaire : une approche à travers des objets enseignés. Dans F. AUDIGIER, M. CRAHAY et J. DOLZ-MESTRE (éd.). *Curriculum, enseignement et pilotage* (p. 143-164). Bruxelles : De Boeck.
- DOLZ, J. et GAGNON, R. (2018). *Former à enseigner la production écrite*. Villeneuve d'Ascq : Presses universitaires du Septentrion.
- DUFEU, B. (1996). *Les approches non conventionnelles des langues étrangères*. Paris : Hachette.
- DUGAL, J.P. et LEZIART, Y. (2004). La circulation des savoirs entre recherche et formation : l'exemple des concepts didactiques lors d'une action de formation de conseillers pédagogiques. *Revue Française de Pédagogie*, (149), 37-47.
- DUVERGER, J. (2007). Didactiser l'alternance des langues en cours de DNL. *Tréma*, (28), 1-8.
- ESCHENAUER, S. (2014). Faire corps avec ses langues. Théâtre et didactique des langues : vers une définition de la translangageance, *E-CRINI*, (6). <https://hal.science/hal-01818564v1/document>
- ESCHENAUER, S. (2017). *Médiations langagières dans une pédagogie enactive au collège, étude longitudinale des liens entre les phénomènes de translangageance, d'empathie et d'expérience esthétique et leur impact cognitif dans un enseignement performatif des langues vivantes*. Thèse de doctorat. Université Paris-Est.
- ESCHENAUER, S. et BURGARDT, K. (2016). Bewegte Phonetik – Leiblichkeit der (Fremd)sprachen. Plurilinguale Sprechakte mittels der theatralen ästhetischen Erfahrung trainieren. Dans U. HIRSCHFELD, F. LANGE et E. STOCK (éd.). *Phonetische und rhetorische Aspekte der interkulturellen Kommunikation*, (p. 63-75). Berlin : Frank & Timme Verlag für wissenschaftliche Literatur.
- ESCHENAUER, S., TELLIER, M. et ZAPPA, A. (2022). Encorporer les langues vivantes : Reconnaître la place du corps pour enseigner et pour apprendre, *Travaux interdisciplinaires sur la parole et le langage*, (38). <https://hal.science/hal-03927899>

- ESCHENAUER, S., TSAO, R., LEGOU, T., TELLIER, M., ANDRÉ, C., BRUGNOLI, I., TORTEL, A. et PASQUIER, A. (2023). Performing for better communication: creativity, cognitive-emotional-skills and Embodied Language in Primary Schools. *Journal of Intelligence*, 11(140). <https://doi.org/10.3390/jintelligence11070140>
- ESCHENAUER, S., ROLLINAT-LEVASSEUR, E.M., CLARK, S. et ADEN, J. (2023). La recherche sur les pratiques théâtrales en éducation en France : contextes et enjeux. *Journal de recherche en éducations artistiques*, (1), 55-70. <https://www.jrea.ch/6f5275a1-8a88-4435-b46b-aa8dcb78255c>
- FALARDEAU, E., SIMARD, D. (2011). L'étude du rapport à la lecture dans les pratiques enseignantes : le synopsis comme outil de réduction et d'organisation des données. *Recherches qualitatives. Développements, apports et outils de la recherche qualitative*, 30 (2), 96-121.
- FASCHING, M. (2017). *Drama- und Theaterpädagogik im Fremdsprachenunterricht. Zur Evaluierung und Implementierung eines dramapädagogisch- orientierten Fremdsprachenunterrichts von der Primar- bis zur Sekundarstufe II*. Thèse de doctorat. Karl-Franzens-Universität Graz.
- FLEGE, J.E. (1995). Second Language Speech Learning - Theory, Findings and Problems. Dans W. STRANGE (éd.), *Speech Perception and Linguistic Experience: Issues in Cross-Language Research*, (p. 233-277). Timonium MD: York Press.
- FLEGE, J.E. (2018a). A Non-critical Period for Second-language Learning. Dans AM. NYVAD et al. (éd.), *A Sound Approach to Language Matters: In Honor of Ocke-Schwen Bohn*, (p. 501-541). Aarhus University. <https://ebooks.au.dk/aul/catalog/book/322>
- FLEGE, J.E. (2018b). It's input that matters most, not age. *Bilingualism: Language and Cognition*, 0(0). 1-2. <https://www.cambridge.org/core/journals/bilingualism-language-and-cognition/article/its-input-that-matters-most-not-age/7733AC622889F0709C015F8D818B4DC2>
- FLEGE, J.E., MUNRO, M.J. et MACKAY, R.A. (1995). Factors affecting strength of perceived foreign accent in a second language. *The Journal of the Acoustical Society of America*, 97(5), 3125-3134. http://www.jimflege.com/files/Flege_Munro_factors_affecting_JASA_1995.pdf
- FLUCKIGER, A. et MERCIER, A. (2002). Le rôle d'une mémoire didactique des élèves, sa gestion par le professeur. *Revue Française de Pédagogie*, (141), 27-35.
- FRANKOL, D. et PAVELIN LEŠIĆ, B. (2016). Mouvement, geste, parole : les valeurs de la langue parlée dans la correction phonétique. Dans D. Morris (éd.), *La technologie aux limites de l'humain en didactique des langues, Actes du colloque* (p. 1-14). Mons : CIPA.
- FROST, D. et HENDERSON, A. (2013). Résultats du sondage EPTIES (English Pronunciation Teaching in Europe Survey) : l'enseignement de la prononciation dans plusieurs pays européens vu par les enseignants. *Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité. Cahiers de l'Aplint*, 32(1), 92-113. <https://journals.openedition.org/aplint/3586>

- GAGNON, R. (2010). *Former à enseigner l'argumentation orale : de l'objet de formation à l'objet enseigné en classe de culture générale*. Thèse de doctorat. Université de Genève.
- GAGNON, R. et DOLZ, J. (2018). Les objets de la formation à l'enseignement de la production écrite. Dans J. DOLZ et R. GAGNON (éd.). *Former à enseigner la production écrite* (p. 25-55). Villeneuve d'Ascq : Presses universitaires du Septentrion.
- GAGNON, R., DOLZ, J. et équipe FORENDIF. (2018). Les gestes du formateur d'enseignants. Dans J. DOLZ et R. GAGNON (éd.), *Former à la production écrite* (p. 201-228). Villeneuve d'Ascq : Presses Universitaires du Septentrion.
- GAGNON, R. LAURENS, V. (2018). Dispositifs d'alternance et circulation des savoirs. Dans J. DOLZ et R. GAGNON (éd.). *Former à la production écrite* (p. 309-344). Lille : Presses Universitaires du Septentrion.
- GAJO, L. et STEFFEN, G. (2015). Didactique du plurilinguisme et alternance de codes : le cas de l'enseignement bilingue précoce. *Canadian Modern Language Review*, 71(4), 471-499.
- GAONACH, D. et MACAIRE, D. (2019). Les langues à l'école dès le plus jeune âge... *Rapport scientifique, Conférence de consensus sur les Langues Vivantes Étrangères*. Paris : Cnesco. https://www.cnesco.fr/wp-content/uploads/2019/04/190409_Gaonach-Macaire.pdf
- GARCÍA, O. (2009). Education, Multilingualism and translanguaging in the 21st Century. Dans A. MOHANTY, M. PANDA, R. PHILIPSON et TS. KANGAS (éd.). *Multilingual Education for Social Justice: Globalising the local*. New-Delhi: Orient Blackswan (former Orient Longman), 140-158.
- GARCÍA, O. et LIN, A.M.Y. (2016). Translanguaging in Bilingual Education. Dans O. GARCÍA, A.M.Y. LIN et S. MAY (éd.). *Bilingual and Multilingual Education (Encyclopaedia of Language and Education)* (p. 117-130). Switzerland: Springer.
- GARCIA-DEBANC, C. (2007). Les modèles disciplinaires en acte dans les pratiques effectives d'enseignants débutants. Dans E. FALARDEAU, C. FISHER, C. SIMARD et N. SORIN (éd.). *La didactique du français. Les voies actuelles de la recherche* (p. 43-61). Québec : Presses de l'université de Laval.
- GARCIA-DEBANC, C. (2021). Configuration didactique, modèles disciplinaires en actes, conscience disciplinaire : validité et valeur euristique de trois concepts de la didactique du français langue première. *Pratiques*, (189-190), 1-21.
- GARCIA-DEBANC, C., PLANE, S. (2004). *Comment enseigner l'oral à l'école primaire ?* Paris : Hatier.
- GARCIN-MARROU, F. (2015). Le « performatif » de Judith Butler à l'épreuve de la scène. Dans F. SOUNAC et M. PLANA (éd.). *Esthétiques queer dans la littérature et les arts*. Dijon : EUD, coll. ÉCRITURES.
- GAUVIN, I. et BOIVIN, M.C. (2012a). La théorie de la transposition didactique : un outil conceptuel pour décrire les savoirs grammaticaux élaborés en classe par les élèves. *Bellaterra Journal of Teaching and Learning Language and Literature*, 5(3), 10-24.

- GAUVIN, I. et BOIVIN, M.C. (2012b). Transposition didactique interne et aspects clés de l'apprentissage de l'accord du verbe en français. *Revue canadienne de linguistique appliquée*, 15(1), 146-166.
- GENELOT, S. (1995). *L'enseignement des langues à l'école élémentaire. Quels acquis pour quels effets au collège ? Éléments d'évaluation : le cas de l'anglais*. CNRS-Université de Bourgogne : Les Cahiers de l'Irédu
- GENESEE, F. (2014). Is early second language learning really better? Evidence from research on students in CLIL programs. *Babylonia*, (1), 26-30.
- GENESEE, F. (2022). Evidence for Differentiated Languages from Studies of Bilingual First Language Acquisition. Dans J. MACSWAN (éd.). *Multilingual Perspectives on Translanguaging* (p. 183-200). Bristol: Language, Education and Diversity.
- GERBEAU, C. (1996). *Des langues vivantes à l'école primaire*. Paris : Nathan Pédagogie.
- GERMAIN, C. (1995). Fondements linguistiques et psychologiques de la méthode des séries de François Gouin (1880). *Histoire et épistémologie Langage*, 17(1), 115-141.
- GROSJEAN, F. (2015). *Parler plusieurs langues*. Paris : Albin Michel.
- GROUX, D. (1996). *L'enseignement précoce des langues. Des enjeux à la pratique*. Lyon : Chronique Sociale.
- GRUSON, B. (2006). *L'enseignement d'une langue étrangère à l'école et au collège : vers une meilleure compréhension des situations didactiques mises en œuvre*. Thèse de doctorat. Université de Rennes II.
- GUBERINA, P. (1991). Rôle de la perception auditive dans l'apprentissage précoce des langues. *Le Français dans le Monde. Recherches et applications*, (10), 65-70.
- GUMPERZ, J.J. (1967). On the linguistic Markers of Bilingual Communication. *Journal of social issues*, 23(2), 48-57.
- HAGÈGE, C. (1996). *L'enfant aux deux langues*. Paris : Odile Jacob.
- HAMMARBERG, B. (2014). Problems of Defining the Concepts of L1, L2, L3, dans A. OTWINOWSKA et G. DE ANGELIS (éd.). *Teaching and Learning in Multilingual Contexts. Sociolinguistic and Educational Perspectives*, (p. 27-43). Clevedon: Multilingual Matters.
- HAWKINS, E. (1992). La réflexion sur le langage comme « matière-pont » dans le programme scolaire. *Repères, recherches en didactique du français langue maternelle*, (6), 41-56.
- HEATHCOTE, D. et BOLTON, G. (1995). *Drama for learning, Dorothy Heathcote's Mantle of the Expert Approach to Education*. Portsmouth: Heinemann.
- HERMENT, S. (2018). Apprentissage et enseignement de la prosodie : l'importance de la visualisation. *Revue de linguistique appliquée*, 23(1), 73-88.
- HESTON, S. (1993). *The Dorothy Heathcote archive*. Thèse de doctorat. Manchester Metropolitan University.
- HILTON, H. (2019). Sciences cognitives et apprentissage des langues. *Rapport scientifique, Conférence de consensus sur les Langues Vivantes Étrangères*. Paris : Cnesco. https://www.cnesco.fr/wp-content/uploads/2019/04/190409_Hilton-1.pdf

- HIRSCHFELD, U. (2011). *Bewegte Phonetik. Ausspracheübungen mit französischen Schülern im Deutsch- und Englischunterricht*. Paris: Goethe-Institut.
- HOFSTETTER, R. et SCHNEUWLY, B. (2009). Savoirs en (trans)formation. Au coeur des professions de l'enseignement et de la formation. Dans R. HOFSTETTER et B. SCHNEUWLY (éd.). *Savoirs en (trans)formation* (p. 7-40). Bruxelles : De Boeck.
- HOUEMENT, C. (1995). *Projet de formation des maîtres du premier degré en mathématiques : programmation et stratégies*. Thèse de doctorat. Université de Paris VII Denis Diderot.
- HOUEMENT, C. (2013). *Au milieu du gué : entre formation des enseignants et recherche en didactique des mathématiques*. Note de synthèse en vue de l'Habilitation à diriger des recherches. Université Paris Diderot.
- HUCK, D. (2006). L'enseignement de l'allemand à l'école primaire en Alsace entre 1945 et 1985. *Revue d'Alsace*, (132), 1-65.
- HUCK, D. (2016). Les enjeux de l'enseignement de l'allemand à l'école primaire en Alsace, de 1919 à nos jours. *Allemagne d'aujourd'hui*, 2(216), 165-176.
- HUVER, E. et MACAIRE, D. (2021). Didactique de langue, didactique des langues, didactique du plurilinguisme. Évolutions, enjeux, questions. *Recherches en didactique des langues et des cultures – Les cahiers de l'ACEDLE*, 18(2), 1-17.
- JAEKEL, N., SCHURIG, M. et MERLE, F. (2017). From Early Starters to Later Finishers? A Longitudinal Study of Early Foreign Language Learning in School. *Language Learning, A Journal of Research in Language Studies*, 67(3), 631-664.
- JORLAND, G. et THIRIOUX, B. (2008). Note sur l'origine de l'empathie, *Revue de métaphysique et de morale*, 2(58), 269-280.
- JOUANNAUD, M.P. (2020). *Diagnostic et remédiation orientés vers le lexique en compréhension aurale de l'anglais*. Thèse de doctorat. Université de Lyon.
- KAUFMANN, J.C. (2016). *L'entretien compréhensif* (4^e éd.). Paris : Armand Colin.
- KERMEN, I. et BARROSO, M.T. (2013). Activité ordinaire d'une enseignante de chimie en classe de Terminale. *Recherches en Didactique des Sciences et des Technologies*, (8), 91-114.
- KOPP, C. (1996). Le bilinguisme en Alsace. Dans GERBEAU, C. (coord.). *Des langues vivantes à l'école primaire*. Paris : Nathan Pédagogie.
- KUHL, P. et IVERSON, P. (1995). Linguistic Experience and the "Perceptual Magnet Effect". Dans W. Strange (éd.), *Speech perception and linguistic experience: Issues in cross-language research*. (p. 121-154). Baltimore, MD: York Press. <https://legacy.cs.indiana.edu/~port/teach/641/Kuhl.Iverson.lingc.exptc.percpt.magnet.pdf>
- KUZNIAK, A. (1994). Etude des stratégies de formation en mathématiques utilisées par les formateurs de maîtres du premier degré. Thèse de doctorat. Université de Paris VII.
- KUZNIAK, A. (2004). La théorie des situations didactiques de Brousseau, *L'ouvert*, (110), 17-33. En ligne : <https://publimath.univ-irem.fr/numerisation/ST/IST04030/IST04030.pdf>

- LARRIVÉ, V. (2014). *Du bon usage du bovarysme dans la classe de français. Développer l'empathie fictionnelle des élèves pour les aider à lire les récits littéraires : l'exemple du journal de personnage*. Thèse de doctorat. Université Michel de Montaigne Bordeaux 3.
- LAURENS, V. (2013). *Formation à la méthodologie de l'enseignement du FLE et développement de l'agir enseignant*. Thèse de doctorat. Université La Sorbonne Nouvelle, Paris 3. <https://hal.archives-ouvertes.fr/tel-01419749>
- LE HENAFF, C. (2013). *L'anglais à l'école élémentaire : analyse didactique de l'articulation entre la langue et la culture*. Thèse de doctorat. Université de Rennes II.
- LEVIS, J.M. (2005). Changing Contexts and Shifting Paradigms in Pronunciation Teaching, *TESOL Quarterly*, 39(3), 369-377. https://www.researchgate.net/publication/260354363_Changing_Contexts_and_Shifting_Paradigms_in_Pronunciation_Teaching
- LHOTE, E. (1995). *Enseigner l'oral en interaction. Percevoir, écouter, comprendre*. Paris : Hachette.
- LINEBAUGH, G. et ROCHE, T. (2015). Evidence that L2 production training can enhance perception. *Journal of Academic Language and Learning*, 9(1), A1-A17. <https://journal.aall.org.au/index.php/jall/article/download/326/215>
- LORD, M.-A. (2014). Adaptation d'un outil méthodologique pour l'analyse de pratiques enseignantes. *Revue de linguistique et de didactique des langues*, (49), 133-152.
- LUC, C. (1992). Des représentations aux productions en langue étrangère dans le cadre scolaire. *Repères, recherches en didactique du français langue maternelle*, (6), 23-40.
- LÜDI, G. (2004). Pour une linguistique de la compétence du locuteur plurilingue, *Revue française de linguistique appliquée*, 9(2), 125-135.
- MACAIRE, D. (2020). La « recherche-formation », une contribution aux approches collaboratives en formation initiale d'enseignants de langue. *Recherches en didactique des langues et des cultures*, 17(2). <https://journals.openedition.org/rdlc/7697>
- MACAIRE, D. et REISSNER, C. (2019). Langue maternelle, langue de scolarité, langues vivantes... : comment articuler les différentes langues de l'élève ? Note d'expert dans : *De la découverte à l'appropriation des langues vivantes étrangères : comment l'école peut-elle mieux accompagner les élèves ?* Conférence de consensus. Paris : Cnesco. En ligne : https://www.cnesco.fr/wp-content/uploads/2019/04/CCLV_Macaire-Reissner_MEF-v2.pdf
- MACSWAN, J. (2022). Codeswitching, Translanguaging and Bilingual Grammar. Dans J. MACSWAN (éd.). *Multilingual Perspectives on Translanguaging* (p. 83-125). Bristol: Language, Education and Diversity.
- MAGENDIE, E. (2011). Des empêchements de l'activité de l'enseignant et des élèves à la conception de situations de formation. Un exemple en volley-ball. *Colloque international INRP, 16, 17 et 18 mars 2011. Le travail enseignant au XXI^e siècle. Perspectives croisées : didactiques et didactique professionnelle*, 1-12.
- MALEY, A. et DUFF, A. (1978). *Drama Techniques in Language Learning*. Cambridge: Cambridge University.

- MARTINAND, J.L. (2002). Entretien d'Evelyne Burguière avec Jean-Louis Martinand. *Recherche et Formation*, (40), 87-94.
- MARTINAND, J.L. (2006). *Relations entre recherche et expertise dans un laboratoire de didactique curriculaire de sciences et techniques*. Conférence présentée au symposium international Formation, Apprentissage et Évaluation en Sciences et Techniques à l'Université, Maroc.
- MARTINEZ, P. (2021). *La didactique des langues étrangères*. Paris : Presses universitaires de France.
- MC GURK, H. et MACDONALD, J. (1976). Hearing lips and seeing voices. *Nature*, (264), 746-748.
- MEIRIEU, P. (2004). Le théâtre et l'école : éléments pour une histoire, repères pour un avenir... *Cahiers de l'ANRAT*. https://www.meirieu.com/ARTICLES/theatre_anrat.pdf
- MIRAS, G. (2021). *Didactique de la prononciation en langues étrangères, de la correction à une médiation*. Paris : Didier.
- MIRAS, G. (2019). De la correction à la médiation : la doxa terminologique en didactique de la prononciation du français comme langue étrangère. *Recherches en didactique des langues et des cultures. Les Cahiers de l'ACEDLE*, 16(1). <https://journals.openedition.org/rdlc/4298>
- MIRAS, G. (2014). *Approche plurielle des liens musique-parole pour la didactique de la prononciation du français comme langue étrangère/seconde*. Thèse de doctorat. Université de la Sorbonne Nouvelle – Paris III. <https://theses.hal.science/tel-01159101/>
- MIRAS, G. et NARCY-COMBES, J.-P. (2014). Conséquences sur les pratiques d'une prise en compte intégrée des théories socio-constructivistes et émergentiste. *Travaux et documents, Mutations en contexte dans la didactique des langues : Le cas de l'approche plurilingue et pluriculturelle et la perspective actionnelle*, (46), 15–25. <https://hal.science/hal-01432077/>
- MONDADA, L. (2000). Les effets théoriques des pratiques de transcription, *Linx*, (42), 131-146.
- MORTIER, J. (1997). Le théâtre pour jeunes en Angleterre de 1965 à 1975 ou l'organisation de la spontanéité. Dans J.C. SERGEANT (éd.). *Enfance et société, expériences britanniques*, (p. 133-153). Paris : Presses de la Sorbonne Nouvelle.
- MOVINGER, K. MUNIER, V. (2014). Étude des pratiques d'une enseignante sur les notions de contenance et de volumen en CM2 en éducation prioritaire. *Educational journal of the university of Patras UNESCO Chair*, 1(2), 34-53.
- MUÑOZ, C. (2011). Input and long-term effects of starting age in foreign language learning. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 49(2), 113-133.
- MUÑOZ, C. (2014). Starting young – is that all it takes? *Babylonia*, (1), 22-25.
- NARCY-COMBES, J.P. et NARCY-COMBES, M.F. (2019). *Cognition et personnalité dans l'apprentissage des langues – Relier théories et pratiques*. Paris : Didier.

- NOCAUDIE, O., ALAZARD-GUIU, C. et BILLIÈRES, M. (2019). Oral d'aujourd'hui, oralité de demain : et la phonétique corrective dans tout ça ? *Recherches en didactique des langues et des cultures. Les Cahiers de l'ACEDLE*, 16(1). <https://journals.openedition.org/rdlc/pdf/4615>
- O'NEIL, C. (1993). *Les enfants et l'enseignement des langues étrangères*. Paris : Didier.
- O'NEIL, C. (2014). Something happens: Process Drama in the Language Classroom. *E-Crini*, (6).
- ORTA GRACIA, A. (2009). Creencias de los profesores acerca de la pronunciación y sus repercusiones en el aula. *Phonica*, (5), 48-73. <http://www.publicacions.ub.edu/revistes/phonica5/documentos/677.pdf>
- OTHEGUY, R. GARCÍA, O. et REID, W. (2019). A translanguaging view of the linguistic system of bilinguals, *Applied Linguistics Review*, 10(4), 625-651.
- PAGE, C. (2000). Le jeu dramatique : de la proposition au choix. Mise au travail des idées de Winnicott dans le champ des activités théâtrales à l'école. *Revue française de pédagogie*, 130, 133-141. https://www.persee.fr/doc/rfp_0556-7807_2000_num_130_1_1058
- PAGE, C., (2001). Une activité de jeu dramatique dans la formation des futurs enseignants. *Connexions*, 1(75), 173-184.
- PATKOWSKI, M.S. (1990). Age and Accent in a Second Language: A Reply to James Emil Flege. *Applied Linguistics*, 11(1), 73-89. <http://academic.brooklyn.cuny.edu/english/patkowski/PATKOWSKI-04.pdf>
- PHILIPPE, J. (2004). La transposition didactique en question : pratiques et traduction. *Revue Française de Pédagogie*, (149), 29-36.
- PLANE, S., SCHNEUWLY, B. (2000). Regards sur les outils de l'enseignement du français : un premier repérage. *Repères*, (22), 3-17.
- POGRANOVA, S. (2020). *Les pratiques des enseignants en formation initiale : la construction des savoirs, les gestes didactiques et l'alternance des langues en classe d'allemand et d'anglais à l'école primaire*. Berlin : Peter Lang.
- POPLACK, S. (1988). Conséquences linguistiques du contact des langues : un modèle d'analyse variationniste, *Langage et société*, (43), 23-48.
- PORCHER, L. et GROUX, D. (2003). *L'apprentissage précoce des langues*. Paris : Presses Universitaires de France.
- POTAPUSHKINA-DELFOSE, M. (2019). Langues, arts et empathie à l'école, *Travaux interdisciplinaires sur la parole et le langage*, (35).
- PRAIRAT, E. et RETORNAZ, A. (2002). La polyvalence des maîtres en France : une question en débat. *Revue des sciences de l'éducation*, 28(3), 587-615.
- PRIVAS-BRÉAUTÉ, V. (2013). Le jeu dramatique dans l'apprentissage des langues à l'école primaire. *Communication au congrès IDEA (International Drama in Education Association, Juillet 2013, Paris*.
- PRIVAS-BRÉAUTÉ, V. (2013). Le jeu dramatique comme dispositif de consolidation des compétences en anglais. *Les Langues Modernes*, (1), 58-66.

- PRIVAS-BRÉAUTÉ, V. (2015). Jeu dramatique et plateforme pédagogique : dispositifs complémentaires de consolidation des compétences en anglais.
- PRIVAS-BRÉAUTÉ, V. (2016). L'apprentissage de l'anglais par le jeu dramatique et les techniques dramatiques en IUT : dispositifs de professionnalisation et de socialisation. *Lingua e nuova didattica*, Associazione Lend.
- PRIVAS-BRÉAUTÉ, V. (2017). Le jeu et les techniques dramatiques en classe de langue : un levier pour la co-construction des compétences professionnelles. *Mélanges Crapel*, 38(2), 77-93.
- PRIVAS-BRÉAUTÉ, V. (2020). Représentations de la valeur didactique du jeu théâtral en cours de « qualité linguistique de la langue orale » par divers étudiants anglicistes de Master 2. *Recherches en didactique des langues et des cultures*, 17(3). <https://doi.org/10.4000/rdlc.8406>
- PUREN, C. (1988). *Histoire de méthodologies de l'enseignement des langues*. Paris : Nathan-CLE international. <https://www.christianpuren.com/mes-travaux/1988a/>
- PUREN, C. (1989). L'enseignement scolaire de langues vivantes étrangères en France au XIXe siècle ou la naissance d'une didactique. *Langue française*, (82), 8-19. https://www.persee.fr/doc/lfr_0023-8368_1989_num_82_1_6377
- RASTIER, F. (2001). *Arts et sciences du texte*. Paris : Presses Universitaires de France.
- ROACH, P. (2000). *English Phonetics and Phonology, A practical course, Second edition*. Cambridge: University Press. https://linkingphonetics.files.wordpress.com/2012/11/cambridge_p_roach_english_phonetics_and_phonology_nopw.pdf
- ROBERT, A. (2004). Une analyse de séance de mathématiques au collège à partir d'une vidéo filmée en classe. La question des alternatives dans les pratiques d'enseignants. Perspectives en formation d'enseignants. *Petit x*, (65), 52-79.
- ROBERT, A., ROGALSKI, J. (2002). Le système complexe et cohérent des pratiques des enseignants de mathématiques : une double approche. *La revue canadienne de l'enseignement des sciences des mathématiques et des technologies*. 2(4), 505-528.
- RODITI, E. (2015). Diversité, variabilité et convergence des pratiques enseignantes. Dans OESTERLE, S. et ALLAN, D. (éds.), *Actes de la rencontre annuelle 2015 du groupe canadien d'étude en didactique des mathématiques* (p. 3-15). Université de Moncton.
- ROLLAND, Y. (2011). *Apprendre à prononcer : quels paradigmes en didactique des langues ?* Paris : Belin.
- ROLLAND, Y. (2013). Apprentissage phonologique dans une approche didactique plurilingue. *Recherches en didactiques des langues et des cultures. Les Cahiers de l'Acedle*, 10(1). 1-15. <http://journals.openedition.org/rdlc/1497>
- RONVEAUX, C. (2009). Reconstruire les mouvements d'un objet d'enseignement à l'aide d'un synopsis. Dans S. CANELAS-TREVISI, M.C. GUERNIER, G. SALES CORDEIRO et D.L. SIMON (éd.), *Langage, objets enseignés et travail enseignant* (p. 153-179). Grenoble : ELLUG.

- SALES CORDEIRO, G., RONVEAUX, C. et équipe GRAFE (2009). Recueil et traitement des données. Dans B. SCHNEUWLY et J. DOLZ (éd.). *Des objets enseignés en classe de français* (p. 17-28). Rennes : Presses Universitaires de Rennes.
- SANTIAGO, F. (2019). Théorie, recherche et didactique de la prosodie et de l'intonation en L2 : nouvelles perspectives. *Recherches en didactique des langues et des cultures*, 16(1).
- SARRAZY, B. (1995). Le contrat didactique. *Revue française de pédagogie*, (112), 85-118.
- SAUSSURE, F. (1996). *Cours de linguistique générale*. Paris : Payot et Rivages.
- SAUVAGE, J. (2019). Phonétique et didactique. Un mariage contre-nature. *Recherches en didactiques des langues et des cultures. Les Cahiers de l'Acedle*, 16(1), 1-9. <http://journals.openedition.org/rdlc/4276>
- SAYAC, N. (2012). Pratiques de formateurs en mathématiques dans le premier degré. Les savoirs de la formation. *Recherche et formation*, (71), 115-130.
- SCHEWE, M. (1993). *Fremdsprache inszenieren: zur Fundierung einer dramapädagogischen Lehr- und Lernpraxis*. Oldenburg, Zentrum für pädagogische Berufspraxis.
- SCHEWE, M. (2007). Drama und Theater in der Fremd- und Zweitsprachenlehre. Blick zurück nach vorne. *Scenario*, 1, 142-153.
- SCHEWE, M. (2013). Taking Stock and looking ahead: Drama Pedagogy as a gateway to a performative teaching and learning culture. *Scenario*, (1), 5-23.
- SCHEWE, M. (2019). Fremdsprachen *performativ* lehren und lernen. Dans J. DOMINGUES DE ALMEIDA, S. AUF DER MAUR TOME, F. BACQUELAINE, M. BARROS LORENZO, I.M. DUARTE, N. HURST, A. KIND, P.N. MARTINEZ et S.V. RODRIGUES (éd.). *Para lá da tarefa, Implicar os estudantes na aprendizagem de línguas estrangeiras no ensino superior*, (p. 343-361). Porto : Flup.
- SCHMIDT, P. (2006). Le théâtre comme art d'apprentissage de la langue étrangère. *Spirale*, (38), 93-109.
- SCHMIDT, P. (2010). Théâtre et langues vivantes en primaire. *Les Langues Modernes*, (2). 30-38.
- SCHNEUWLY, B. (1995). De l'utilité de la « transposition didactique ». Dans J.-L. CHISS, J. DAVID et Y. REUTER (éd.), *Didactique du français : état d'une discipline* (p. 47-62). Paris : Nathan.
- SCHNEUWLY, B. (2000). Les outils de l'enseignant – Un essai didactique. *Repères, recherches en didactique du français langue maternelle*, (22), 19-38.
- SCHNEUWLY, B. (2009a). L'objet enseigné. Dans B. SCHNEUWLY et J. DOLZ (éd.), *Des objets enseignés en classe de français* (p. 17-28). Rennes : Presses Universitaires de Rennes.
- SCHNEUWLY, B. (2009b). Le travail enseignant. Dans B. SCHNEUWLY et J. DOLZ (éd.), *Des objets enseignés en classe de français* (p. 29-43). Rennes : Presses Universitaires de Rennes.
- SCHNEUWLY, B., DOLZ J., et RONVEAUX, C. (2006). Le synopsis : un outil pour analyser les objets enseignés. Dans J.M. PERRIN GLORIAN et Y. REUTER (éd.),

- Les méthodes de recherche en didactiques : actes du premier séminaire international sur les méthodes de recherche en didactiques de juin 2005* (p. 175-189). Villeneuve d'Ascq : Presses universitaires du Septentrion.
- SCHNEUWLY, B. et DOLZ, J. (2009). *Des objets enseignés en classe de français*. Rennes : Presses Universitaires de Rennes.
- SENSEVY, G. (1998). *Institutions didactiques. Étude et autonomie à l'école élémentaire*. Paris : PUF.
- STING, W. (2012). Performance und Theater als anderes Sprechen. *Scenario*, 1, 54-63.
- SURIAN, M. et DOLZ, J. (2018). Les activités de formation sur la production écrite. Dans J. DOLZ, et R. GAGNON (éd.). *Former à enseigner la production écrite* (p. 139-172). Villeneuve d'Ascq : Presses universitaires du Septentrion.
- TROUBETZKOÏ, N.S. (1949). *Principes de phonologie*. Traduction par J. CANTINEAU, Paris : Klincksieck.
- USÓ VICIEDO, L. (2008). La enseñanza de la pronunciación en LE : algunas consideraciones a tener en cuenta. *Phonica*, (4), 104-130. <http://www.publicacions.ub.es/revistes/phonica4/documentos/580.pdf>
- VANHULLE, S. (2009a). Savoirs professionnels et construction sociodiscursive de l'agir. *Bulletin VALS-ASLA*, (90), 167-188.
- VANHULLE, S. (2009b). Dire les savoirs professionnels : savoirs de référence et logiques d'action. Dans R. HOFSTETTER R. et B. SCHNEUWLY (éd.). *Savoirs en (trans)formation* (p. 245-263). Bruxelles : De Boeck.
- VANHULLE, S. (2009c). *Des savoirs en jeu aux savoirs en « je »*. Berne/Neuchâtel : Peter Lang.
- VARELA, F. (1994). *Né pour créer du sens*. Entretien avec Francisco Varela. <https://www.canal-u.tv/chaines/cerimes/serie-ne-pour-apprendre/ne-pour-creer-du-sens-avec-francisco-varela>
- VARELA, F., THOMPSON, E. et ROSCH, E. (1993). *L'inscription corporelle de l'esprit*. Paris : Seuil.
- VÉRONIQUE, G. D. (2007). L'action en classe de langue et les activités de recherche en didactique des langues-cultures, Réponse à Dominique Macaire. *Recherches en didactique des langues et des cultures, Les cahiers de l'ACEDLE*, (4). <https://journals.openedition.org/rdlc/5097>
- VISELTHIER, B. (2003). Formation fourre-tout à la va-vite ou itinéraire de qualification : quel avenir pour la formation en langues des professeurs de l'école élémentaire ? *Études de Linguistique Appliquée*, 1(129), 31-40. <https://www.cairn.info/revue-ela-2003-1-page-31.htm>
- VOISE, A.-M. (2010). Enseigner la phonologie de l'anglais aux futurs professeurs du primaire. *Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité. Cahiers de l'Aplint*, 29(2), 11-24. <https://journals.openedition.org/apliut/673?lang=fr>

- VOISE, A.-M. (2019). *Pourquoi et comment entraîner l'écoute d'une autre langue à l'école primaire*. Paris : CNESCO. https://www.cnesco.fr/wp-content/uploads/2019/04/CCLV_VOISE_MEF-v2.pdf
- WERKER, J.F. et LOGAN, J.S. (1985). Cross-language evidence for three factors in speech perception. *Perception & Psychophysics*, 37(1), 35-44. <https://link.springer.com/article/10.3758/BF03207136>
- YENI-KOMSHIAN, G.H., FLEGE, J.E. et LIU, S. (2000). Pronunciation proficiency in the first and second languages of Korean-English bilinguals, *Bilingualism: Language and Cognition*, 3(2), 131-149. https://www.researchgate.net/publication/313084858_Pronunciation_proficiency_in_the_first_and_second_languages_of_Korean-English_bilinguals
- WHARTON, S. et WOLSTENHOLME, R. Accents et insécurité linguistique en cours d'anglais : le cas d'étudiants de LEA. *Lidil. Revue de linguistique et de didactique des langues*, (59), 105-119. <https://journals.openedition.org/lidil/pdf/5895>

BIBLIOGRAPHIE COMPLÉMENTAIRE

- CONSEIL DE L'EUROPE. (2001) : *Un cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*. Paris : Didier.
- CONSEIL DE L'EUROPE. (2018) : *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer, volume complémentaire avec de nouveaux descripteurs*. Strasbourg : conseil de l'Europe. Repéré à : <https://rm.coe.int/cecr-volume-complementaire-avec-de-nouveaux-descripteurs/16807875d5>
- LEGENDRE, J. (2003). *L'enseignement des langues étrangères en France*. [Rapport pour le Sénat, novembre 2003] <https://www.senat.fr/rap/r03-063/r03-063.html>
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE, (1938). *Instructions du 30 septembre 1938 relatives à l'application des arrêtés du 30 août 1937 et du 11 avril 1938 fixant les programmes de l'enseignement du second degré*, 2^e édition. Paris : Vuibert.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE. (1971). *L'enseignement précoce des langues vivantes dans les écoles maternelles et primaires, tableaux statistiques*, note d'information n°106 du 03.09.1971.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE. (1973). *L'apprentissage précoce des langues vivantes à l'école maternelle et à l'école élémentaire*. Circulaire n°73-228 du 11.05.1973. Bulletin Officiel n°20.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE. (1989a). *Expérimentation contrôlée de l'enseignement d'une langue étrangère à l'école élémentaire (écoles publiques et écoles privées sous contrat)*. Circulaire n°89-065 du 06.03.1989. Bulletin officiel n°11.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE. (1989b). *Programme indicatif pour l'expérimentation contrôlée de l'enseignement d'une langue vivante étrangère à l'école élémentaire*

- (*écoles publiques et écoles privées sous contrat*). Circulaire n°89-141 du 14.06.1989. Bulletin officiel n°14.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE. (1990). *Expérimentation contrôlée de l'enseignement d'une langue étrangère à l'école élémentaire (écoles publiques et écoles privées sous contrat)*. Circulaire n°90-070 du 26.03.1990. Bulletin officiel n°14.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE. (1991). *Expérimentation contrôlée de l'enseignement d'une langue étrangère à l'école élémentaire (écoles publiques et écoles privées sous contrat) : orientations pédagogiques*. Circulaire n°91-246 du 06.09.1991. Bulletin officiel n°32.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE. (1992). *Bilan de l'expérimentation des langues vivantes à l'école primaire*. Note d'information 92.37 septembre 1992. En ligne : <https://archives-statistiques-depp.education.gouv.fr/Default/doc/SYRACUSE/2076/bilan-de-l-experimentation-des-langues-vivantes-a-l-ecole-primaire-france-metropolitaine-public-agne?lg=fr-FR>
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE. (1995a). *Enseignement des langues vivantes : orientations pédagogiques et modalités de mise en œuvre*. Circulaire n°95-103 du 03.05.1995. Bulletin officiel n°19.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE. (1995b). *L'enseignement des langues vivantes à l'école primaire en 1994-1995*. Note d'information. En ligne : <https://archives-statistiques-depp.education.gouv.fr/Default/doc/SYRACUSE/11647/enseignement-l-des-langues-vivantes-etrangeres-a-l-ecole-primaire-en-1994-1995?lg=fr-FR>
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE. (1996). *Enseignement des langues vivantes : organisation de l'année scolaire 1996-1997*. Circulaire n°96-131 du 09.05.1996. Bulletin officiel n°20.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE. (1997). *Enseignement des langues vivantes : organisation de l'année scolaire 1997-1998*. Circulaire n°97-102 du 24.04.1997. Bulletin officiel n°18.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE. (1998a). *Enseignement des langues vivantes étrangères*. Circulaire n°98-105 du 11.05.1998. Bulletin officiel n°22.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE. (1998b). *Enseignement des langues vivantes au CM2 à la rentrée de 1998 – orientations pédagogiques*. Circulaire n°98-135 du 23.06.1998. Bulletin officiel n°27.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE. (1999a). *Enseignement des langues vivantes étrangères*. Circulaire n°99-093 du 17.06.1999. Bulletin officiel n°25.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE. (1999b). *Langues vivantes étrangères - orientations pédagogiques pour la mise en œuvre au CM1 et au CM2*. Circulaire n°98-176 du 04.11.1999. Bulletin officiel n°40.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE. (2001). *L'application du plan « Langues vivantes à l'école primaire »*. Discours de Jack Lang du 29.01.2001.

- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE. (2002a). *Horaires et programmes d'enseignement de l'école primaire*. Bulletin officiel n°1 hors-série du 14.02.2002.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE. (2002b). *Programme transitoire et programme d'enseignement des langues étrangères ou régionales au cycle des approfondissements à l'école primaire*. Bulletin officiel n°4 hors-série du 29.08.2002.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE. (2002c). *Rapport de l'inspection générale de l'éducation nationale*. <https://www.vie-publique.fr/rapport/25666-rapport-de-l-inspection-generale-de-leducation-nationale-2002>
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE, DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR ET DE LA RECHERCHE. (2006). *Socle commun de connaissances et de compétences*. Bulletin officiel n°29 du 20 juillet 2006.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE, DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR ET DE LA RECHERCHE. (2007). *Programmes de langues étrangères pour l'école primaire*. Bulletin officiel n°2 hors-série du 30 août 2007.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE, DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR ET DE LA RECHERCHE. (2008). *Horaires et programmes d'enseignement de l'école primaire*. Bulletin officiel n°3 hors-série du 19 juin 2008.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE, DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR ET DE LA RECHERCHE. (2012). *Progressions en Langue vivante*. Bulletin officiel n°1 du 5 janvier 2012.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE, DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR ET DE LA RECHERCHE. (2015a). *Programme d'enseignement de l'école maternelle*. Bulletin officiel spécial n°2 du 26 mars 2015.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE, DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR ET DE LA RECHERCHE. (2015b). *Programmes d'enseignement du cycle des apprentissages fondamentaux (cycle 2), du cycle de consolidation (cycle 3) et du cycle des approfondissements (cycle 4)*. Bulletin officiel spécial n°11 du 26 novembre 2015.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE ET DE LA JEUNESSE. (2018). *Propositions pour une meilleure maîtrise des langues vivantes étrangères – Oser dire le nouveau monde*. Rapport remis le 12.09.2018 par Alex Taylor et Chantal Manes-Bonnisseau.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE ET DE LA JEUNESSE. (2019). *Recommandations pédagogiques. Les langues vivantes étrangères à l'école maternelle*. Note de service n° 2019-086 du 28-5-2019 (NOR : MENE1915455N). Bulletin officiel n°22 du 29 mai 2019.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE ET DE LA JEUNESSE. (2020a). *Enseignements primaire et secondaire. Programmes d'enseignement*. Bulletin officiel n°31 du 30 juillet 2020.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE ET DE LA JEUNESSE. (2020b). *Plan d'actions pour une meilleure maîtrise des langues vivantes étrangères*. En ligne : <https://Éduscol.education.fr/document/2294/download>

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE, DE LA JEUNESSE ET DES
SPORTS (2021). *Bilan social 2020-2021*.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE ET DE LA JEUNESSE. (2022).
Enseignement de l'anglais et des langues vivantes étrangères tout au long de la scolarité obligatoire.
Circulaire du 12.12.2022.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE ET DE LA JEUNESSE. (2023).
Repères et références statistiques. Direction de l'évaluation, de la prospective et de la
performance. En ligne : [https://www.education.gouv.fr/reperes-et-references-
statistiques-2023-378608](https://www.education.gouv.fr/reperes-et-references-statistiques-2023-378608)

Titre : Les pratiques de formateur.rice.s en didactique des langues-cultures pour l'école primaire en France Deux objets de formation contrastés : la prononciation et le drama

Mots clés : formation initiale des professeur.e.s des écoles, pratiques des formateur.rice.s, didactique des langues-cultures, prononciation, drama

Résumé : Cette recherche doctorale vise à décrire, comprendre et analyser les pratiques des formateur.rice.s en didactique des langues-cultures (DDL) dans la formation initiale des professeur.e.s des écoles. Dans une perspective qui croise une analyse didactique des objets enseignés et une approche ergonomique, nous nous intéressons à la manière dont les formateur.rice.s mettent en œuvre les séances de formation et à ce qui détermine leurs choix. Afin de connaître les profils des formateur.rice.s en DDL pour l'école primaire, leurs conceptions de la DDL et recueillir des informations sur les pratiques déclarées, nous avons élaboré une enquête que nous avons diffusée à l'ensemble des INSPE de France. Nous croisons les résultats de cette enquête avec une analyse des pratiques observées à partir d'une ingénierie didactique qui porte sur deux objets de formation contrastés : la prononciation et le drama. Le premier est un objet d'enseignement inscrit dans les programmes, le second est, a priori, un objet peu familier du-de la formateur.rice en Langues. Cette ingénierie a été proposée à six formateur.rice.s aux profils variés du point de vue de leur statut institutionnel (professeur.e.s des écoles, certifié.e.s, agrégé.e.s, exerçant à temps complet ou en temps partagé avec un établissement du second degré, ou enseignant.e chercheur.e), de leur langue d'enseignement (allemand, anglais ou espagnol) et de leur parcours professionnel antérieur. Les douze séances de formation ont été intégralement filmées, transcrites et transformées en synopsis (Schneuwly et Dolz, 2009). Des entretiens semi-dirigés avec les formateur.rice.s ante et post séances filmées viennent compléter notre corpus. Nous adoptons une démarche multifocale avec trois niveaux de granularité. Le niveau macro s'intéresse à l'organisation du temps, de l'espace et aux démarches mises en œuvre. Le niveau méso traite des savoirs mobilisés dans les différentes activités de formation. Les gestes professionnels et l'alternance des langues constituent deux focales au niveau micro. Les résultats font apparaître une diversité dans les profils des formateur.rice.s au niveau national et une certaine hétérogénéité dans leurs pratiques observées, notamment dans la place des activités de mise en pratique avec les formé.e.s, que nous expliquons notamment par le rôle des composantes personnelle et institutionnelle. Ces résultats nous conduisent à interroger la place du plurilinguisme, des activités artistiques et des émotions dans la formation en DDL et la nécessité de la mise en place d'une culture scientifique commune pour les formateur.rice.s.

Title: The practices of trainers in the didactics of languages and cultures for primary schools in France. Two contrasting training subjects: pronunciation and drama

Key words: initial training for primary school teachers, trainer practices, language and culture didactics, pronunciation, drama

Abstract: The aim of this doctoral research is to describe, understand and analyse the practices of language and culture didactics (DDL) trainers in the initial training of schoolteachers. From a perspective that combines a didactic analysis of the objects taught and an ergonomic approach, we are interested in the way in which trainers implement training sessions and what determines their choices. In order to find out about the profiles of DDL trainers for primary schools, their conceptions of DDL and to gather information about their declared practices, we developed a survey which we distributed to all the INSPEs in France. We cross-referenced the results of this survey with an analysis of the practices observed on the basis of didactic engineering focusing on two contrasting teaching objects: pronunciation and drama. The first is a teaching subject included in the syllabus, while the second is, a priori, an unfamiliar subject for language trainers. This engineering course was offered to six trainers with a variety of profiles in terms of their institutional status (schoolteachers, certificated teachers, agrégé teachers, teachers working full-time or part-time with a secondary school, or teacher-researchers), language of instruction (German, English or Spanish) and previous professional experience. The twelve training sessions were filmed in their entirety, transcribed and turned into a synopsis (Schneuwly and Dolz, 2009). Semi-directed interviews with the trainers before and after the filmed sessions complete our corpus. We adopt a multifocal approach with three levels of granularity. The macro level looks at the organisation of time and space and the approaches used. The meso level deals with the knowledge mobilised in the various training activities. At the micro level, the focus is on professional gestures and the alternation of languages. The results show a diversity in the profiles of trainers at national level and a certain heterogeneity in their observed practices, particularly in the role of practical activities with trainees, which we explain in particular by the role of personal and institutional components. These results lead us to question the place of multilingualism, artistic activities and emotions in DDL training and the need for trainers to develop a common scientific culture.