

Mémoire de Master 2

La langue maternelle dans la classe de FLE : Des représentations des enseignants et des apprenants d'un lycée privé

Sous la direction de :

M. NUÑEZ Vladimir (Universidad Pedagógica Nacional)

M. BELLACHHAB Abdelhadi (Nantes Université)

Année universitaire : 2022-2023

Mémoire de fin d'études de MORALES Jenny Johanna

Master 2 Sciences du langage, parcours FLE

Nantes Université

Maestría en Enseñanza de Lengua Extranjeras: Énfasis en Francés

Universidad Pedagógica Nacional

Remerciements

J'adresse mes remerciements à l'Universidad Pedagógica Nacional et à l'Université de Nantes pour m'avoir donné le privilège d'être dans leurs salles de classe.

À M. JEANGROS Daniel et à tous mes collègues et élèves du Lycée Refous qui ont participé dans cette étude.

À mes amis, Mónica et Cristian qui m'ont toujours soutenu dans la construction de ce document.

À ma famille, pour son soutien et compréhension dans toutes les étapes du master.

Résumé

Ce document présente une étude de cas dont l'objectif principal a été de déterminer le rôle de la langue maternelle dans les cours de FLE au Lycée Refous. Dans ce but, il a été important de connaître les *captures sémantiques partagées*¹ des enseignants et des apprenants par rapport à l'enseignement/apprentissage du FLE, lesquelles acceptent ou non l'utilisation de l'espagnol dans leurs classes. Cinq enseignants et trente élèves de l'institution ont fait partie de la recherche. Les données obtenues au moyen d'observations, d'entrevues semi-structurées et de questionnaires ont révélé l'importance, pour les participants, de l'emploi de l'espagnol dans l'enseignement et l'apprentissage de la langue française, car celui-ci est considéré comme un élément qui facilite sa compréhension. D'ailleurs, la triangulation de l'information a mis en évidence les moments particuliers où les enseignants et les apprenants alternent les langues : les explications, les instructions, l'interaction avec d'autres élèves, parmi d'autres. Finalement, on conclut que l'espagnol fait partie de la quotidienneté des cours de FLE puisque son usage favorise les interactions réelles entre les élèves et les enseignants dans la mesure où celui-ci est la langue qu'ils ont en commun.

Mots clés : *langue maternelle, cours de FLE, captures sémantiques partagées, espagnol, compréhension.*

Resumen

Este documento presenta un estudio de caso cuyo objetivo principal fue determinar el rol de la lengua materna en las clases de FLE en el colegio Refous. Para tal fin, fue importante conocer las capturas semánticas compartidas que profesores y estudiantes tienen frente a la enseñanza y el aprendizaje del FLE, las cuales validan o no el uso del español en sus clases. En el estudio se contó con la participación de 5 profesores y 30 estudiantes de la institución. Los datos obtenidos a través de observaciones, entrevistas semiestructuradas y cuestionarios dieron a conocer la importancia que tiene para los participantes la presencia del español en el ejercicio de enseñar y aprender la lengua francesa, pues se considera un elemento que facilita su comprensión. Asimismo, la triangulación de la información evidenció los momentos específicos en los que profesores y estudiantes alternan las lenguas: explicaciones, instrucciones, interacción con los demás estudiantes, entre otros. Finalmente, se llega a la conclusión de que el español hace parte de la cotidianidad de las clases de FLE y que su uso

¹ Croyances, conceptions, représentations sociales et imaginaire social

favorece interacciones reales entre estudiantes y profesores en la medida en que es la lengua que todos tienen en común.

Palabras clave: *lengua materna, clase de francés, capturas semánticas compartidas, español, comprensión*

Abstract

This document presents a case study that aimed to determine the role of Spanish as a mother tongue in FLE classes at Refous school. To achieve this goal, it was important to know the semantic captures that teachers and students have regarding the FLE teaching and learning process, these captures tend to validate or invalidate the use of Spanish in their classes. This study included 5 teachers and 30 students from the Refous school. The obtained data was thought by observations, semi-structured interviews and questionnaires that allowed to witness the participants' importance towards Spanish in the process of teaching and learning French, since it is considered an element that supports its comprehension. Moreover, the information triangulation evidenced the specific moments in which teachers and students alternate languages: explanations, instructions, interactions with other students, among others. As a result, it was concluded that Spanish makes part of FLE class routines since its use facilitates real interactions among teachers and students given the fact that it is their common language.

Key words: *Mother tongue, French class, shared semantic captures, Spanish, comprehension*

TABLE DE METIÈRES

INTRODUCTION.....	6
CHAPITRE I. DESCRIPTION DU PROBLÈME.....	8
1.1 Questions de recherche.....	12
1.2 Objectifs.....	12
1.2.1 Objectif Général.....	12
1.2.2 Objectifs Spécifiques.....	12
1.3 Justification.....	13
1.3.1 État de l'art.....	14
CHAPITRE II. CADRE THÉORIQUE.....	21
2.1 La langue maternelle dans les cours de langues étrangères.....	21
2.1.1 L'alternance codique de la part de l'enseignant.....	23
2.1.2 L'alternance codique de la part de l'apprenant.....	24
2.2 Les stratégies communicatives dans la classe de langue étrangère.....	25
2.2.1 Les SCEM.....	26
2.2.2 Les SCEB.....	27
2.3 Éviter la langue maternelle dans la classe de langue étrangère : l'impact.....	28
2.4 Les captures sémantiques partagées.....	31
2.4.1 Les croyances.....	31
2.4.2 Les conceptions.....	32
2.4.3 Les représentations sociales.....	32
2.4.4 L' imaginaire.....	33
CHAPITRE III. CADRE MÉTHODOLOGIQUE.....	37
3.1 Type d'étude.....	37
3.2 Contexte.....	38
3.3 Le public.....	39
3.3.1 Par rapport aux enseignants.....	39
3.3.2 Par rapport aux élèves.....	40
3.4 Instruments de collecte de données.....	40
CHAPITRE IV. ANALYSE DES RÉSULTATS.....	43
4.1 DISCUSSION DES RÉSULTATS.....	46
4.1.1. Catégorie 1 : L'espagnol garantit la compréhension du FLE.....	46
4.1.1.1 L'espagnol : Avantages et désavantages.....	48

4.1.1.2 Avec et sans espagnol : l'expérience d'apprentissage	50
4.1.2. Catégorie 2 : L'alternance codique : l'école primaire vs. Le secondaire	51
4.1.2.1 Du français vers l'espagnol : les enseignants.....	52
4.1.2.2 De l'espagnol vers le français : Les élèves.....	54
4.1.2.3 En français, s'il vous plaît !.....	56
4.1.3. Catégorie 3 : L'espagnol et les nouveaux contextes	58
CHAPITRE V. CONCLUSIONS	60
5.1 Implications	62
5.2 Limitations.....	63
5.3 Recherches à faire	63
RÉFÉRENCES	65
LISTE DE TABLEAUX	68
LISTE DE FIGURES	69
ANNEXES	70
Annexe 1. Instrument de collecte de données 1: Entrevue semi-structurées.	70
Annexe 2. Instrument de collecte de données 2: Questionnaire	71
Annexe 3. Instrument de collecte de données 3: Grille d'observation.....	72
Annexe 4. Exemple questionnaire. Q. E.S7.....	73
Annexe 5. Exemple questionnaire. Q. E.PR11	74
Annexe 6. Exemple Grille d'observation de classes. OBS. P.PR2.....	75
Annexe 7. Exemple Grille d'observation de classes. OBS. P.S1	76
Annexe 8. Entrevue. ENT.P.PR1	77
Annexe 9. Entrevue. ENT.P.PR2	79
Annexe 10. Entrevue. ENT.P.PR3	83
Annexe 11. Entrevue. ENT.P.S1	87
Annexe 12. Entrevue. ENT.P.S2	91

INTRODUCTION

Dans la classe de langue étrangère sont impliqués jusqu'aujourd'hui des apprenants, des enseignants, des méthodes et des stratégies pour enseigner et apprendre la nouvelle langue. Ces derniers facteurs apparaissent dans la classe grâce à l'enseignant, car c'est lui qui choisit souvent la démarche des cours. Dans d'autres cas, les institutions où on apprend une langue étrangère établissent la méthodologie et les recours que les enseignants doivent mettre en œuvre. Il est habituel de trouver des cours de langues hétérogènes où les enseignants utilisent une variété de manuels de langue, d'appareils technologiques et d'activités écrites et orales qui renforcent l'apprentissage, et bien sûr, l'usage de la langue cible. Cependant, au-delà de ces recours, les cours de langues étrangères ont un élément en commun : la connaissance d'une langue maternelle de la part des apprenants, laquelle, dans un contexte comme le colombien, correspond souvent à celle de l'enseignant.

Depuis toujours, la langue maternelle a provoqué des discussions dans le domaine de l'enseignement des langues étrangères, car il y a certains enseignants qui voient dans celle-ci un élément qui se met en œuvre face au besoin de se faire comprendre et à la possibilité d'avoir une connaissance préalable qui facilite l'apprentissage de la L2, de même qu'il y a d'autres professeurs qui considèrent que L1 est un obstacle dans le processus d'apprentissage, puisque l'apprenant reste dans sa zone de confort sans ressentir le besoin de communiquer dans la langue qu'il est en train d'apprendre.

Le choix d'avoir recours ou non à la langue maternelle dans l'enseignement et l'apprentissage d'une langue étrangère dépend, dans une large mesure, des expériences que des apprenants et des enseignants ont eu par rapport à ces processus et l'importance que la L1 a eu dans ceux-ci. Ce qui précède, détermine le rôle de la langue maternelle dans les multiples scènes où on enseigne et apprend une langue étrangère, alors, dans certains contextes la L1 soutient de manière significative son apprentissage et dans d'autres son usage est insignifiant.

Afin de déterminer le rôle de la langue maternelle (l'espagnol) dans les cours de FLE d'un lycée privé, on mène à bien l'étude suivante. Dans ces conditions, on présente les conceptions, croyances, représentations et imaginaires des enseignants et des apprenants de cette institution par rapport à l'enseignement/apprentissage du FLE qui mènent à l'utilisation ou non de la langue maternelle dans les cours. À partir des observations, on évalue s'il existe une cohérence entre ceux-ci et leurs pratiques dans les classes et on arrive à définir la place de l'espagnol dans ce contexte-là.

Dans ce sens, on propose tout d'abord un parcours méthodologique où on explore la place de la langue maternelle au cours de l'histoire de l'enseignement des langues étrangères. Celui-ci finit avec la présentation de la problématique trouvée dans le contexte mentionné ci-dessus. En outre, on établit les questions de recherche et les objectifs que l'on vise à atteindre. De la même manière, on expose les contributions les plus notables des études préalables, internationales et nationales, qui ont développé une thématique similaire à celle de cette recherche. Ces éléments composent le premier chapitre de ce document.

Le deuxième chapitre correspond au cadre théorique, où on présente les postulats théoriques proposés par Álvarez, (2021), Castellotti, (1995), Cook, (2001), Causa, (2002), Macaro, (2005), par rapport à la présence de la langue maternelle dans la classe de langue étrangère, à l'alternance des langues et aux conceptions, croyances, représentations et imaginaires. Dans le troisième chapitre, on aborde le cadre méthodologique de cette recherche. En premier lieu, on décrit le type d'étude et on mentionne les caractéristiques les plus importantes du contexte et du public où celle-ci a été réalisée et finalement, on précise les instruments de collecte de données.

Dans le chapitre suivant, on révèle la méthode d'analyse des données utilisée ainsi que la procédure pour l'effectuer. Ensuite, on expose les résultats à partir des catégories et sous-catégories trouvées. On finit ce document avec le dernier chapitre où on met ensemble les conclusions qu'on a pu obtenir et on propose, à la lumière des résultats, le développement de quelques études à l'avenir.

CHAPITRE I. DESCRIPTION DU PROBLÈME

La présence de la langue maternelle dans le contexte de l'enseignement des langues étrangères, quelle que soit la langue étrangère concernée, est une question qui continue aujourd'hui à faire interroger ceux qui enseignent une langue. Son importance a été telle que la théorie de la linguistique appliquée à l'enseignement des langues étrangères a été proposée, de façon transversale, pour toutes les langues étrangères et non pas juste pour quelques-unes exclusivement. Donc, au cours de l'histoire, la langue maternelle a été restreinte dans ce domaine-là et seulement quelques méthodes d'enseignement lui ont donné une place significative.

La « grammaire-traduction » est la première méthode connue dans l'enseignement des langues. Elle a son origine à la fin du XVI siècle avec l'enseignement de langues comme le latin et le grec. La grammaire joue un rôle important dans cette méthode, car l'enseignement de la langue est donné à partir des règles liées aux catégories grammaticales telles que : l'article, le verbe, l'adverbe, etc. On croit que la connaissance de ces éléments est nécessaire, parce qu'au moment de produire (souvent à l'écrit) en langue étrangère on doit commencer par le faire en langue maternelle et ensuite traduire une par une les parties des phrases. Aux termes généraux, on apprend la langue étrangère à partir de la langue maternelle puisque les explications sont données aussi au moyen de celle-ci. Dans ces conditions, à la lumière de cette méthode la langue maternelle prend un rôle déterminant, car elle est l'outil primordial d'enseignement et d'apprentissage.

Vers la fin du XIX siècle, la méthode « grammaire-traduction » perd en crédibilité. Celle-ci est considérée peu efficace, fondée sur des langues mortes et exclusive de l'écrit. Ce rejet et les conditions sociales du moment (révolution industrielle et l'expansion coloniale) provoquent le surgissement d'une nouvelle méthode, la directe. Celle-ci propose essentiellement que l'enseignement des langues doit se concentrer au début sur l'oral et ensuite sur l'écrit. Ce postulat naît des besoins communicatifs que le contexte produit où parler les langues est plus nécessaire que les écrire. Donc, l'enseignement/apprentissage doit être direct, à savoir, par la langue étrangère en profitant d'éléments tels que les gestes, la mimique, les dessins parmi d'autres (Tagliante, 2006) sans avoir recours à la langue maternelle. À la différence de la méthode précédente, la grammaire est abordée de manière inductive, alors c'est l'apprenant qui doit découvrir les règles, lesquelles ne peuvent pas être présentées expressément. En somme,

dans la méthode directe, la langue maternelle n'a pas de place, l'apprenant doit penser directement en langue étrangère.

Comme héritière de la dernière méthode, en 1940 aux États-Unis naît la méthode audio-orale. Celle-ci est inspirée de l'*Army Method* développée pendant la Seconde Guerre mondiale afin de former dans une période courte des locuteurs des langues des pays impliqués. Dans cette méthode prévaut l'apprentissage de l'oral, donc on utilise des appareils comme des magnétophones pour reproduire des enregistrements de personnes natives et ensuite les répéter et réussir à les mémoriser. Ces dialogues fonctionnent comme des structures de base sur lesquelles l'apprenant fait de petites transformations. La théorie de Skinner par rapport à l'apprentissage a de l'influence sur cette méthode dans la mesure où il propose l'apprentissage d'une langue par l'acquisition d'habitudes dont les bases sont la répétition des structures. Évidemment, la langue maternelle n'est pas acceptée puisque la connaissance de la langue étrangère doit être directe et elle peut affecter l'utilisation automatique de celle-ci.

Pour l'apparition de la nouvelle méthode, la Seconde Guerre a fini et des pays comme la France ont besoin de mettre en œuvre quelques actions telles que : l'intégration de la population immigrante, la consolidation de ses colonies, l'implémentation des stratégies qui freinent la diffusion de l'anglais dans le monde et la réparation de son image dans le contexte international (Cuq et Gruca, 2017). Pour les mener à terme, la France propose, à la fin des années 50, l'expansion de la langue française à partir de la méthode structuro-globale audiovisuelle (SGAV). Cette méthode est dérivée aussi de la méthode directe dans la mesure où elle met l'accent sur la communication orale et reprend des éléments de l'audio-orale comme les enregistrements des dialogues. Cependant, on considère que le seul « groupe sonore » (Castellotti, 2001, p.18) n'est pas suffisant, il doit être accompagné par un film fixe qui montre une série d'images liées à la situation de communication. Ces éléments contribuent à la compréhension globale des messages. La SGAV présente cinq moments dans les classes que l'on doit suivre pas à pas : présentation simultanée du dialogue et des images, explication de nouveaux éléments à partir des sons et des images, répétition du dialogue afin de le mémoriser, remplacement des éléments, transposition où à partir d'un jeu de rôle l'apprenant réutilise ce qu'il a appris par cœur.

Cette méthode est la suite d'une longue période où la langue maternelle n'est pas prise en compte dans l'enseignement/apprentissage des langues étrangères. Du point de vue audiovisuel, elle est « un élément perturbateur, susceptible de gêner, voire d'empêcher l'accès à la langue

étrangère » (Castellotti, 2001, p.18). Son rejet est tel que beaucoup de fois, on montre l'image avant d'écouter l'enregistrement afin que l'apprenant fasse l'association tout de suite, sans permettre à la langue maternelle d'intervenir.

Malgré l'innovation de quelques aspects, la SGAV est critiquée, car elle ne promeut pas la créativité chez les apprenants, c'est dû à la simplicité des dialogues et au manque de connexion avec la vie réelle (Tagliante, 2006). Ces raisons-là ajoutées aux facteurs politiques (L'expansion de l'Europe, particulièrement, provoque l'intégration européenne au moyen de la mobilité des populations et l'apprentissage des langues étrangères (Cuq et Gruca, 2017)) et à de nouvelles perspectives à propos de l'enseignement des langues étrangères favorisent le surgissement de l'approche communicative. Celle-ci impulse la communication en langue étrangère, à l'oral et à l'écrit, en prenant en considération des facteurs tels que : les énoncés linguistiques et leur adaptation à la situation de communication et à l'intention de celle-ci, et pas uniquement la connaissance des structures de la langue (Cuq et Gruca, 2017). Afin de garantir ce qui précède, la langue maternelle apparaît à nouveau dans les classes de langue étrangère dans la mesure où « elle peut permettre d'éviter les blocages dans la communication et l'apprentissage » (Castellotti, 2001, p.19), et aussi grâce aux travaux cognitifs et sociolinguistiques qui démontrent l'importance de la première acquisition dans la deuxième en termes de compréhension de nouvelles données et de l'identité du locuteur.

Le parcours méthodologique fait ci-dessus met en évidence le changement de perspective par rapport à l'utilisation de la langue maternelle dans l'enseignement de la langue cible. Celui-ci est généré grâce au passage du courant structuraliste, dont l'objectif est d'apprendre la structure de la langue cible, au courant communicatif, lequel met l'accent sur la dimension fonctionnelle de la langue, c'est-à-dire, sur l'analyse du discours et la pragmatique.

Étant donné les lignes préalables, on peut établir que les enseignants mettent en œuvre plusieurs des méthodes ci-dessus afin d'impliquer tous les apprenants dans l'usage lent de la langue étrangère. Choisir une méthode d'enseignement dépend, la plupart du temps des objectifs que l'enseignant a avec le groupe d'apprenants et des traits de son propre apprentissage car la manière dont on apprend influe sur la manière dont on enseigne, c'est-à-dire, que sûrement l'enseignant mène à bien ses classes conditionné au même temps, par la méthode d'enseignement dominante dans l'époque de sa formation et par l'ensemble de croyances concernant l'enseignement/apprentissage des langues étrangères de la même période de temps ou de celles qui ont surgi pendant leur expérience professionnelle.

L'impact de ces influences dans les enseignants de langue étrangère n'est pas isolé de la réalité du Lycée Refous que même s'il promeut l'enseignement du FLE soutenu dans le curriculum et ses principes pédagogiques, donne aux professeurs l'autonomie pour développer leurs classes, ce qui implique avoir des cours de FLE hétérogènes. Cela étant, on peut trouver des enseignants qui tolèrent la langue maternelle dans leurs classes et d'autres qui ne le font pas. Par exemple, certains enseignants de l'école primaire donnent leurs cours en langue maternelle (espagnol) et le seul moment où ils parlent en langue étrangère (français) c'est quand ils cherchent que les élèves répètent le vocabulaire déjà travaillé. Au secondaire, il y avait des enseignants qui utilisaient un discours monolingue, ils parlaient toujours en français (dans et hors de la salle de classe) et ne permettaient pas aux apprenants de communiquer en espagnol. Il y a d'autres qui préfèrent donner les cours surtout en français en laissant des espaces pour l'espagnol, par exemple, au moment de faire des comparaisons entre les deux langues ou de clarifier les doutes des apprenants.

Quant aux élèves, des garçons et des filles, du même lycée, on peut dire qu'ils reçoivent le cours de français trois heures par semaine. À l'école primaire, les apprenants parlent souvent en espagnol dans le cours de FLE et au secondaire, même si on espère l'utilisation active de la langue française de leur part, on trouve que beaucoup d'entre eux préfèrent faire leurs interventions en espagnol ou rester en silence parce qu'ils craignent de parler en français. L'exigence d'utiliser la langue étrangère provoque des réponses négatives telles que « *no puedo* » ou « *no sé* » et la contrainte d'exprimer ce qu'ils pensent. Si on parle de l'expression écrite, la plupart privilégient l'écriture en espagnol suivie par la traduction. En résumé, la présence de la langue maternelle dans le cours de FLE est vraiment significative, mais est-ce qu'on apprend réellement la langue étrangère, dans ce cas le FLE ?

Cette sorte d'actions dans la salle de classe, où apparemment les élèves favorisent l'espagnol à l'oral et à l'écrit, sont basées sur un amalgame de croyances qui dans certains cas commence à se construire et dans d'autres est déjà instauré et est nourri des influences de leur environnement, comme par exemple, celles des professeurs et copains que chaque classe renforcent ou non l'idée d'avoir recours à l'espagnol dans les classes de français, celles de parents qui depuis leur expérience avec les langues étrangères le font aussi et celles d'autres institutions où les élèves assistent afin d'améliorer leur niveau de langue et au passage les notes du cours au lycée.

Face à la pluralité de méthodologies mises en œuvre par les enseignants dans les cours de FLE du Lycée Refous, où ils intègrent ou non la langue maternelle et l'influence de leurs croyances sur l'enseignement/apprentissage du FLE sur celles-ci, on surgit l'intérêt de faire une recherche où on étudie à propos du rôle de la langue maternelle dans les cours de FLE dans cette institution. Dans ces conditions, on propose les questions de recherche suivantes :

1.1 Questions de recherche

- Quel est le rôle de la langue maternelle dans l'enseignement/apprentissage du FLE au Lycée Refous?

1.1.1 Sous-question

- Comment les représentations des enseignants et des élèves par rapport à l'enseignement/apprentissage du FLE influent sur l'utilisation ou non de l'espagnol dans les classes de FLE au Lycée Refous?

1.2 Objectifs

1.2.1 Objectif Général

- Déterminer quel est le rôle de l'espagnol en tant que langue maternelle dans l'enseignement/apprentissage du FLE au Lycée Refous.

1.2.2 Objectifs Spécifiques

- Identifier quelle est la représentation d'enseignement/apprentissage du FLE chez les enseignants du FLE du Lycée Refous qui permet ou limite l'utilisation de la langue maternelle.
- Vérifier si la représentation d'enseignement/apprentissage du FLE chez les enseignants du FLE du Lycée Refous est relevée dans leur pratique pédagogique.
- Établir quelle est la représentation d'apprentissage du FLE en employant la langue maternelle chez les apprenants du Lycée Refous.

1.3 Justification

La manière dont on apprend une langue étrangère est justifiée dans des méthodologies qui ont donné plus ou moins d'importance aux éléments comme la grammaire, l'expression orale et écrite et la langue maternelle. Les enseignants penchent pour une méthode ou l'autre, et même, ils les combinent, leur choix dépend des facteurs qu'ils considèrent les plus significatifs au moment d'enseigner ou d'apprendre une langue étrangère.

Dans cette étude, on va réfléchir sur la langue maternelle dans le domaine de l'enseignement des langues étrangères, réflexion qui est de grande importance puisque celle-ci est un élément que l'on trouve souvent dans ce contexte, car il fait partie de la réalité et l'identité de l'apprenant, mais qu'au cœur du XXI^e siècle la discipline ne réussit pas bien à comprendre si celle-ci doit intervenir dans les processus d'enseignement/apprentissage des langues étrangères. Son usage a été bien vu pour quelques théoriciens et professeurs et critiqué pour quelques autres, mais jusqu'à présent, il n'existe pas de concorde qui établisse les avantages et les désavantages précis de son usage dans ce contexte-là.

Ceux qui ont appris une langue étrangère témoignent l'avoir fait en utilisant leur langue maternelle et dans d'autres cas en sautant son usage, donc, lorsque ne pas avoir un postulat clair lié à ce phénomène depuis le domaine de l'enseignement des langues étrangères, on peut établir que la présence ou non de la langue maternelle dans les processus d'enseignement/apprentissage des langues étrangères réside dans la combinaison des croyances de ceux qui participent dans ceux-ci.

À cet égard, déterminer quel est le rôle de la langue maternelle dans le cours de FLE est vraiment significatif. D'une part, il est nécessaire de faire le point sur comment les enseignants d'un lycée privé proche de la ville de Bogotá mènent à terme l'enseignement du Français Langue Étrangère, sur quelle méthode d'enseignement ils s'appuient et si dans ce contexte la langue maternelle est utilisée : l'espagnol. D'autre part, on cherche aussi à connaître les points de vue des apprenants par rapport à la présence de la langue source dans leur apprentissage du FLE. De cette sorte, on pourra savoir à quel point l'espagnol (L1) intervient dans le cours de FLE.

Les résultats de cette recherche permettront d'identifier les captures sémantiques d'enseignement/apprentissage des langues étrangères chez les enseignants et les apprenants où il existe la possibilité d'utiliser ou limiter la langue maternelle, ainsi que reconnaître les

avantages et les désavantages de l'utiliser dans ces processus. D'ailleurs, ceux-ci pourront guider ceux qui, comme nous, s'interrogent sur la participation de la langue maternelle dans les cours FLE en contribuant à améliorer les pratiques pédagogiques et les processus d'apprentissage respectivement.

1.3.1 État de l'art

En ce qui concerne la réflexion de l'utilisation de la langue maternelle dans l'enseignement des langues étrangères, des enseignants et des théoriciens ont développé différentes études dont les résultats ont contribué à ce domaine-là. Afin d'établir l'état de l'art de ce sujet et étant donné l'intérêt de cette recherche, on va faire un parcours par quelques travaux où on a évalué l'usage de la langue maternelle dans l'enseignement des langues étrangères telles que : l'anglais, l'espagnol, l'allemand, etc.

Au niveau international, Elle Carlsson (2010) fait une étude qualitative intitulée « El rol de la lengua materna en la enseñanza en clase de lenguas extranjeras : un estudio de caso ». Celle-ci est menée à terme avec des enseignants d'espagnol d'une institution suédoise d'enseignement secondaire. À partir d'enregistrements des classes et de questionnaires aux enseignants, l'auteure identifie que ceux-ci recourent au suédois (langue maternelle) au lieu de l'espagnol (langue étrangère) quand ils racontent des anecdotes ou des blagues, pour expliquer quelques sujets de la grammaire, pour donner des instructions, pour contrôler la discipline des apprenants ou pour clarifier ce qu'ils veulent dire à un moment donné. Carlsson classe ces moments-là dans les catégories d'alternance de code suivantes :

- Insécurité linguistique : L'enseignant doit changer la langue parce que les apprenants rencontrent des difficultés avec la compréhension des sujets.
- Changement de sujet : Surtout quand on explique la grammaire
- Marque affective : Expressions de sentiments de la part des élèves.
- Marque sociale : L'enseignant utilise la langue maternelle des apprenants pour exprimer de l'empathie.
- Marque répétitive : L'enseignant exprime le message dans les deux langues pour clarifier sa signification.
- Expression de l'autorité : L'enseignant demande silence ou rappel à l'ordre.

L'auteure trouve aussi que bien que l'objectif des enseignants soit d'utiliser la langue cible, il faut utiliser la source parce que c'est plus facile et vite, parce qu'ils sont fatigués ou parce qu'ils veulent que tous les apprenants participent.

De son côté, Nagy et Robertson (2007) mènent à bien leur recherche « Target Language Use in English Classes in Hungarian Primary Schools », dont l'objectif est de déterminer à quelle fréquence les enseignants utilisent la langue cible et la langue source dans les cours d'anglais ainsi que les éléments qui influent sur le choix de la langue de la part des enseignants. Les résultats montrent que des facteurs externes tels que le curriculum, les examens, les exigences des écoles parmi d'autres, et des facteurs internes liés aux enseignants (expérience professionnelle, maîtrise de la langue étrangère), aux apprenants (âge, motivation), au contexte (la nature de l'activité) et à l'utilisation de la langue (prévisible dans le contexte) conditionnent l'utilisation de la L1 ou de la L2.

La pression des facteurs externes peut faire que l'enseignant préfère utiliser la langue maternelle puisqu'elle aidera à économiser du temps dans les explications. Le facteur interne le plus évident dans cette étude est celui qui a une relation avec l'activité. Les auteurs considèrent que l'on utilise la langue cible dans une plus grande mesure quand l'activité demande l'usage d'expressions fixes ou répétitives, par exemple, au début et à la fin des séances. Au contraire, quand l'activité a un lien avec de nouvelles expressions, par exemple, la compréhension écrite, l'enseignant joue le rôle de médiateur entre le texte et l'apprenant, donc il penchera pour se servir de la langue maternelle afin de vérifier la compréhension des apprenants.

Jennifer Dailey-O'Cain et Grit Liebscher (2007) développent la recherche « Teacher and Student Use of the First Language in Foreign Language Classroom Interaction : Functions and Applications ». Les auteurs travaillent avec deux groupes d'une université au Canada. Le premier groupe suit un cours en allemand de linguistique appliquée et le deuxième suit le cours d'allemand au niveau intermédiaire. Les données recueillies à partir d'enregistrements de onze séances de classe où les apprenants participent aux débats ou aux présentations orales, démontrent que les enseignants comme les apprenants emploient la langue maternelle (anglais) quand ils ont besoin de faire un changement lié au discours. Les premiers font souvent l'alternance codique pour donner des explications et les deuxièmes quand ils planifient ce qu'ils veulent dire dans des activités comme les jeux de rôle, par exemple. Les deux peuvent utiliser la langue source pour faciliter la compréhension de l'interlocuteur, dans ce cas l'alternance codique est liée aux participants. En second lieu, ils ont conclu que les enseignants considèrent

que la langue étrangère est utile, alors ils l'emploient la plupart du temps malgré les interventions des apprenants en langue maternelle. Ce fait-là peut motiver l'apprenant à continuer son discours en langue cible.

La recherche « Le statut de la langue maternelle en cours de langue étrangère : points de vue d'apprenants » faite par Frédérique Wantz-Bauer (2001) ne se déroule pas dans le contexte scolaire comme d'habitude. Celle-ci est menée à terme avec un public adulte dans le cadre de la formation professionnelle continue. L'auteur a choisi deux étudiants expatriés qui travaillent dans des entreprises internationales en France. L'un d'entre eux est hispanophone et l'autre germanophone. Leur niveau de langue est débutant pour le premier et intermédiaire pour le deuxième. Les deux étudiants prennent des cours particuliers de manière individuelle avec des professeurs natifs. Ces cours-là sont offerts par un institut privé de langues. Le but de la recherche est d'identifier l'opinion des étudiants en ce qui concerne la maîtrise des professeurs de leurs langues maternelles et l'utilisation de celles-ci pendant les cours.

À partir des données collectées au moyen des entretiens guidés faits aux étudiants et des observations à quelques classes l'auteur a pu obtenir les résultats suivants. Tout d'abord, les apprenants préfèrent que l'enseignant connaisse leur langue maternelle puisque ce fait peut favoriser leur relation interpersonnelle dans la classe et leur apprentissage, surtout en ce qui concerne la confirmation ou non de leurs hypothèses rattachées à la langue cible. Par ailleurs, l'auteur trouve que l'anglais joue un rôle important dans les classes puisque c'est la langue que les étudiants et le professeur partagent, alors celle-ci intervient notablement comme stratégie d'acquisition.

D'autre part, Lydie Giroux (2016) propose une recherche documentaire intitulée « La place et le(s) rôle(s) de la langue maternelle des apprenants en cours de langue étrangère ». Celle-ci est faite afin d'étudier les rôles de la langue maternelle des apprenants dans l'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère sous des perspectives différentes. D'abord, l'auteure présente la présence de la langue maternelle comme un élément qui mène au bilinguisme/plurilinguisme et à l'alternance codique, puisque dans un contexte d'apprentissage de langue seconde les apprenants ne peuvent pas supprimer la langue première, alors on trouvera des apprenants qui maîtrisent deux langues et les utilisent de manière « *inter-mêlée* » (Giroux, 2016).

Néanmoins, la participation de la L1 dépend du niveau de langue des apprenants. Ceux qui ont un niveau débutant l'emploient souvent, car ils n'ont pas développé les compétences nécessaires en langue étrangère pour communiquer et comprendre l'interlocuteur. Avec ces apprenants, l'enseignant recourt à la langue maternelle pour vérifier la compréhension et créer un air de confiance pour eux. Ceux qui ont un niveau indépendant, utilisent la L1 surtout pour vérifier leur compréhension des sujets grammaticaux ou métalinguistiques. Pour ceux qui ont un niveau expérimenté, la langue maternelle n'est pas essentielle. Ces apprenants ont les connaissances nécessaires pour communiquer et comprendre l'interlocuteur de la langue étrangère.

Un autre aspect remarquable dans cette étude est *l'attitude* des apprenants ainsi que celle des enseignants par rapport à l'emploi de la langue maternelle dans les cours de langue étrangère. Les premiers seront des « *bons apprenants* » (Giroux, 2016, p.63), s'ils ont l'intérêt et la disposition à pratiquer la langue cible. C'est important aussi de reconnaître leurs efforts puisque cela peut favoriser leur motivation. Quant à l'enseignant, il doit accepter la présence de la langue maternelle dans ses cours de langue étrangère en reconnaissant que les apprenants peuvent l'utiliser comme soutien d'apprentissage à partir duquel on peut établir des éléments similaires et différents par rapport à la deuxième langue. En somme, la langue maternelle est vraiment importante dans l'enseignement/apprentissage de la langue étrangère parce qu'elle apporte les bases pour la compréhension des phénomènes grammaticaux dans la L2 et sans doute, elle aide à développer des stratégies cognitives-métacognitives et socio-affectives chez l'apprenant (Giroux, 2006).

Dans le contexte national, ne sont pas nombreuses les études faites associées à la place de la langue maternelle dans l'enseignement/apprentissage de la langue étrangère. Cependant, Andrea Patiño et Lina Ruiz (2017) dans leur étude « *Creencias de profesoras de un colegio público de Bogotá sobre el uso de la lengua materna en clases de lengua extranjera* », étudient les croyances des enseignants à propos de l'usage de la L1 dans les cours de langue étrangère (anglais). À partir d'entretiens faits à quelques enseignants d'une école publique de la ville de Bogotá et d'observations de leurs cours, Patiño et Ruiz (2017) trouvent que les croyances des enseignants sont influencées par leurs expériences académiques et professionnelles, alors ceux qui ont appris la langue étrangère avec la présence de la L1, donnent leurs cours d'une manière similaire et ceux qui l'ont appris en langue étrangère uniquement, ne l'utilisent presque jamais dans leurs cours.

Par ailleurs, selon les enseignants, l'emploi de la L1 dans les cours d'anglais dépend du type d'école où on travaille, donc si l'école est privée ne sera pas nécessaire d'utiliser la langue maternelle (espagnol) parce que les conditions socio-économiques des apprenants contribuent à la maîtrise de la langue seconde, car normalement ils peuvent accéder à des options complémentaires d'apprentissage de la langue. D'autre part, dans le contexte public les conditions sont plus compliquées, par exemple, les apprenants n'ont pas de motivation d'apprendre la langue et n'ont pas de contact avec celle-ci en dehors de la salle de classe, en plus, le temps destiné au cours d'anglais est trop court et les matériels sont maigres. En conséquence, il faut se servir de la L1 en tant que stratégie pour atténuer ces facteurs et réussir l'apprentissage de la langue étrangère.

En 2014, Luis Fernando Cuartas mène à terme la recherche « *Selective Use of the Mother Tongue to Enhance Students' English Learning Processes...Beyond the Same Assumptions* ». Celle-ci se déroule dans un collège public féminin à Medellin, dont l'intérêt se fonde sur déterminer comment l'emploi sélectif de la langue maternelle peut améliorer l'apprentissage de la langue étrangère (anglais) chez les apprenants de la classe de neuvième. Dans cette recherche-action, l'auteur fait certaines interventions dans les cours et collecte les données à travers de journaux d'abord des cours observés, de questionnaires dirigés aux apprenants et d'entretiens proposés aux enseignants et aux apprenants. Les résultats montrent que la L1 peut favoriser l'apprentissage de nouveau vocabulaire en anglais et la compréhension des structures grammaticales, puisque les apprenants tendent à faire des connexions avec les mots et les phénomènes grammaticaux équivalents en espagnol.

Un autre aspect remarquable trouvé par Cuartas dans sa recherche est l'influence que la L1 a sur la confiance des apprenants au moment de s'exprimer en anglais, l'emploi sélectif de l'espagnol augmente la motivation chez eux et de ce fait la participation dans le cours. De la même manière, la langue maternelle prend le rôle de facilitateur dans la mesure où elle aide les apprenants à comprendre ce que l'enseignant explique ou demande dans le cours. À partir de toutes ces trouvailles, l'auteur peut mettre en évidence l'amélioration du processus d'apprentissage de l'anglais en utilisant l'espagnol d'une manière particulière.

Yessica Ávila (2015), pour sa part, propose son étude « *El rol de la lengua materna en el aprendizaje de una lengua extranjera en el grado primero de educación básica primaria* ». Là-bas, l'auteure cherche à identifier les situations qui provoquent l'usage de la langue maternelle de la part de l'enseignante dans ses classes d'anglais avec un groupe de première année de

l'école primaire dans une école privée à Cali. Afin de faire la collecte de données l'auteure fait 17 observations et les enregistre. Après l'analyse de toute l'information, les résultats mettent en évidence deux phénomènes d'usage de la langue maternelle : l'alternance de code et la traduction. Le premier, quand elle passe d'une langue à l'autre dans un même énoncé et le deuxième quand elle tente de donner une signification à ce qu'elle dit en langue étrangère.

Ces phénomènes-là sont trouvés dans toutes les situations particulières où l'enseignante fait appel à la langue maternelle, par exemple, l'explication d'instructions et d'activités, le contrôle de la discipline, le dialogue personnel avec les élèves, l'explication des contenus et la motivation. En ce qui concerne le premier cas, la langue maternelle est utilisée quand les élèves ne comprennent pas les contenus, quant au deuxième quand il est nécessaire de rappeler à l'ordre et d'obtenir des réponses immédiates de la part des élèves, le troisième quand on parle de leurs émotions et le dernier quand on les motive avec des blagues liées au contexte. En somme, l'auteure trouve que la langue maternelle devient un outil très efficace pour l'enseignante à l'heure de développer les classes.

La recherche « Influencia de la lengua materna (español) en el aprendizaje de la lengua extranjera (inglés) » proposé par Agudelo, Díaz et Zabala (2017), est une révision bibliographique où au moyen de différentes bases de données, on compile de l'information vis-à-vis de la langue maternelle dans le contexte des langues étrangères. Dans cette étude, on veut faire une description de l'influence de la langue maternelle dans l'enseignement de la langue étrangère en Colombie et identifier les facteurs de la première qui interviennent dans l'apprentissage de la deuxième.

Les auteurs utilisent le Résumé Analytique d'Étude (RAE) pour prendre l'information de 21 sources qui soutiennent l'objectif numéro 1 et 9 sources qui soutiennent l'objectif 2. Après avoir fait l'analyse de données, on propose que la langue maternelle influe sur la langue étrangère dans la mesure où les deux sont impliquées dans l'interlangue. Par ailleurs, la connaissance que l'apprenant a de sa langue maternelle sert pour développer celle de la langue étrangère, ce processus s'appelle interférence et transfert linguistique, celui-ci aide l'apprenant dans la période de réception et production.

D'autre part, les auteurs trouvent que des facteurs internes et externes de l'apprentissage de l'apprenant stimulent l'usage de la langue maternelle. La motivation et la personnalité font partie des premiers, ceux-ci ont à voir avec l'attitude et les habiletés pour s'exprimer. Le

contexte et la méthode d'enseignement sont des exemples des deuxièmes, ceux-ci permettent ou non de l'utilisation de la L1.

Les résultats des travaux présentés montrent en majorité, que la langue maternelle est acceptée dans les salles de classe des langues étrangères et que son usage est conditionné par certains facteurs rattachés aux participants des cours : les enseignants, les apprenants et le contexte.

CHAPITRE II. CADRE THÉORIQUE

Étant donné que l'objectif principal de cette recherche est de déterminer le rôle de la langue maternelle dans les classes de FLE, il est nécessaire de prendre des référents théoriques qui les justifient au premier lieu, et en deuxième qui servent comme un outil à la lumière duquel on analyse les données et on propose les résultats. Cela étant, tout d'abord, on présente la discussion sur la présence de la langue maternelle en cours de langue étrangère. Ensuite, on présente les éléments théoriques concernant l'alternance codique. En troisième lieu, on aborde le concept de captures sémantiques partagées et tous les éléments qui le composent.

2.1 La langue maternelle dans les cours de langues étrangères

L'influence des méthodes d'apprentissage, et même des héritages didactiques et sociaux ont fait que pendant la plupart de l'histoire de l'enseignement des langues, la langue maternelle ait été perçue comme un élément qui empêche l'apprentissage d'une nouvelle langue. Ce n'est que le surgissement de méthodologies communicatives qu'elle a commencé à être vraiment tolérée.

Cependant, au-delà des postulats de la tendance méthodologique du moment, la langue maternelle n'a pas pu être supprimée complètement des cours de langue étrangère, au contraire, beaucoup d'études, on a constaté sa place dans ceux-ci. D'après Castellotti (2001), c'est dû au « *manque de compétence* » que les apprenants ont par rapport à la langue étrangère, cette condition les mène à chercher refuge dans la langue qu'ils maîtrisent et laquelle leur permet d'exprimer leurs idées fermement. En plus, la langue maternelle est souvent partagée par les autres apprenants, et même par l'enseignant, ce fait favorise son usage parce que c'est la langue de communication habituelle.

Dans ces conditions, la présence de la langue maternelle est indiscutable dans les cours de langue étrangère, toutefois le pourcentage d'utilisation dépend de certaines circonstances. Castellotti (2001) cite les suivantes :

- a) Le degré de compétence des apprenants : Quand l'apprenant est au début de son apprentissage, lui et l'enseignant se servent plus souvent de la langue maternelle. La langue étrangère prend plus de l'importance dans les classes supérieures, car ils ont une meilleure maîtrise de la langue.
- b) L'âge des élèves : surtout, dans la période de l'adolescence, les apprenants ne veulent pas prendre des risques de parler dans une langue qu'ils ne maîtrisent pas du tout, donc,

employer la langue maternelle s'avère être l'option de communication pour éviter de s'exposer.

c) La nature des activités : les *activités de production* provoquent plus souvent des changements de langue, puisque les apprenants trouvent des difficultés à s'exprimer dans la langue étrangère. Quant aux *activités de réception*, c'est l'enseignant qui fait l'alternance de langue, surtout quand il veut confirmer la compréhension de la part des apprenants. Dans les *activités de réflexion métalinguistique*, des apprenants comme des enseignants recourent à la L1, les premiers dans la mesure où ils demandent des explications et les deuxièmes quand ils supposent les difficultés de leurs élèves dans la compréhension. Les *activités de caractère socioculturel* cherchent la compréhension de contenus de ce type et non la maîtrise de la langue étrangère, alors la langue maternelle aura une grande participation.

d) Le choix de l'enseignant : chaque professeur a une position par rapport à la langue maternelle dans son cours, il y a ceux qui la refusent et ceux qui la tolèrent dans une plus ou moins large mesure.

e) La compétence linguistique du professeur : le niveau de langue qu'il considère avoir, influe sur sa préférence ou non par la langue maternelle.

f) Le contexte : employer la langue maternelle dépend souvent des directives fixées dans le *contexte institutionnel*. Normalement, les institutions ne soutiennent pas l'utilisation de celle-ci dans la salle de classe. D'autre part, les représentations sociales, *contexte socioculturel*, influent de manière significative sur le rôle de cette langue en classe. L'acceptation de la L1 dans ces contextes-là obéit à la méthodologie d'enseignement dominante.

g) Les dynamiques de la classe telles que : les caractéristiques des groupes, leur interaction et l'autonomie de chaque apprenant pèsent aussi dans le choix de la langue maternelle dans les cours de langue étrangère.

Les éléments ci-dessus mettent en évidence l'alternance, à petite ou à grande échelle, des langues dans les cours de langue étrangère, c'est dû à ce que dans le contexte scolaire, dans l'apprentissage de la L2, à la différence d'autres disciplines, «l'objet de l'appropriation est en même temps le moyen de communication utilisé pour parvenir à cette acquisition» (Castellotti, 200, p. 61), c'est pour cela que des enseignants et des apprenants ont recours à la L1 surtout

pour réfléchir sur celle-ci, sans pour autant que la langue maternelle soit un facteur qui réduit la L2 à une structure linguistique en supprimant le sens de la communication ni qui cache les incompétences des participants de la classe, au contraire, les changements de langues encouragent la compréhension et par conséquent les interactions dans la salle de classe.

2.1.1 L'alternance codique de la part de l'enseignant

Prenant en considération les lignes préalables, on peut affirmer que dans les classes de langue étrangère il y a un changement ou une alternance des langues constant, donc il y aura des séances où l'utilisation de la L2 est exclusive et d'autres où l'emploi de la L1 est récurrent et voire définitif (Castellotti, 2001). Même si c'est l'apprenant qui normalement a recours à la langue maternelle, c'est l'enseignant qui accepte sa participation et le moment où elle va intervenir. Selon les termes de Castellotti (2001):

Ce sont essentiellement les enseignants qui restent les maîtres du jeu : maîtres d'accepter ou non la présence de la langue première, maîtres de l'utiliser ou non eux-mêmes pour certains usages, maîtres de lui conférer un rôle plus ou moins important dans l'apprentissage et, ce faisant, de renforcer son éviction ou de la réhabiliter aux yeux des apprenants. (p. 49)

Dans le cas de ne pas la tolérer, l'apprenant a normalement trois choix : il peut essayer de convenir de changer la langue en provoquant l'utilisation de nouvelles règles communicatives, des règles bilingues (Moore, 1996), s'exprimer en langue étrangère ou en dernier recours, arrêter sa manifestation communicative. En revanche, si elle est acceptée, l'enseignant peut profiter de sa présence pour établir des liens entre les deux langues en révélant des points communs et des différences, ce qui va favoriser l'acquisition de la L2 chez l'apprenant.

Particulièrement, les enseignants emploient la langue maternelle comme un moyen pour :

- **La gestion de la communication et de l'organisation pédagogique** : l'enseignant fait un changement bref à la langue maternelle afin d'introduire ou de changer d'activité.
- **Le guidage, la facilitation et l'évaluation dans l'accès au sens** : la langue maternelle est utilisée pour vérifier la compréhension des apprenants.
- **L'explication métalinguistique** : le professeur fait des réflexions sur la langue étrangère au moyen de la maternelle, celle-ci s'avère être significative dans la compréhension de la nouvelle grammaire.

Cook (2001) propose qu'en plus des moments déjà mentionnés les enseignants emploient aussi la langue maternelle pour contrôler la discipline du groupe. Exprimer des phrases qui mènent l'apprenant à faire attention ou à se concentrer en classe est plus efficace en utilisant la L1, car on montre le réel de la situation. D'autre part, on peut voir en grande partie, l'usage de la langue maternelle dans les examens, surtout en ce qui concerne l'explication des consignes et le nouveau vocabulaire.

2.1.2 L'alternance codique de la part de l'apprenant

Tout comme l'enseignant, l'apprenant emploie fréquemment la langue maternelle. Ses motivations sont différentes de celles du premier, mais elles ont le même degré d'importance dans le contexte d'enseignement/apprentissage de la langue. Causa (2002) réunit ces alternances de langue en termes d'acquisition/communication, d'interaction et d'affirmation du sujet.

Dans le premier groupe, on peut trouver que quand l'apprenant utilise la langue maternelle non seulement démontre un manque de maîtrise de la L2 mais profite aussi de sa compétence bilingue et des éléments communicatifs qu'il connaît pour s'exprimer. (Lüdi, 1991, cité par Causa, 2002). D'après Moore (1996), l'apprenant change à la langue maternelle quand il ne trouve pas les ressources dans la langue étrangère pour exposer ses idées. Ce fait est, en même temps, un *appel à l'aide* dirigé à l'enseignant qui va lui permettre d'acquérir d'autres éléments dans la langue étrangère et une manière de démontrer son intention de continuer la communication.

Par rapport au deuxième groupe, à savoir l'interaction, l'apprenant fait appel à la L1 quand l'interaction prend une forme différente à celle du début, c'est-à-dire, quand il y a un changement du sujet ou d'interlocuteur. Par ailleurs, dans les classes de langue étrangère, le travail par groupes est fréquent, dans cette mesure, les apprenants se servent de la langue maternelle pour maintenir le contact entre eux, que ce soit parce qu'ils s'expliquent les activités, soit parce qu'ils se mettent d'accord sur leurs rôles dans celles-ci ou soit parce qu'ils vérifient leur compréhension. (Cook, 2001).

En ce qui concerne l'affirmation du sujet, les alternances de langue faites par l'apprenant sont rattachées à son identité, donc plusieurs fois il s'exprime depuis son *je* sujet personne (Simon, 1997, cité par Causa, 2002) et celui-ci montre des traits qu'affirment ce qu'il est. Même si les changements de langue peuvent venir de l'enseignant ou de l'apprenant, ceux-ci mettent en

évidence « le passage d'une relation pédagogique à une relation plus personnelle » (Moore, 1996, p. 104) où les participants ont des interactions moins superficielles et ils construisent des liens plus émotionnels. D'après Cook (2001), exprimer à l'apprenant sur leurs bons résultats en classe ou sur quelque sujet personnel, est plus significatif en L1 puisqu'elle leur donne un caractère plus naturel.

Les changements de langue mentionnés ci-dessus, faits par l'enseignant ou par l'apprenant, sont menés à bien afin d'atteindre la communication dans la salle de classe de langue étrangère. Ces changements-là peuvent-être l'acte verbal des stratégies communicatives d'enseignement et d'apprentissage qu'un ou d'autres mettent en œuvre pour arriver à leurs buts communicatifs. Dans les lignes suivantes, on verra les caractéristiques principales de ces stratégies-là dans la classe de langue étrangère.

2.2 Les stratégies communicatives dans la classe de langue étrangère

Les stratégies communicatives dans la classe de langue étrangère sont définies par Causa (2002) comme les actions que les sujets de la classe emploient pour mener à terme quelque tâche à partir de la transmission ou l'appropriation de données en la L2 et « la résolution de problèmes communicatifs qui tiennent au déséquilibre des compétences en langue cible chez les acteurs de l'espace classe » (p. 57).

Conformément à ce qui précède, on peut dire que des apprenants comme des enseignants utilisent ce type de stratégies, cependant les premiers mettent l'accent sur celles d'apprentissage et les dernières sur celles d'enseignement. Selon Causa (2002), les stratégies communicatives de l'apprenant ont à voir avec l'accomplissement de ses objectifs de production et compréhension de la langue étrangère à partir de l'usage des connaissances préalables, normalement liées à la langue maternelle. Donc, les stratégies communicatives d'apprentissage sont l'ensemble d'actions qu'il implémente pour s'approprier des éléments de la L2.

Selon Bange (1992, cité par Causa, 2002) l'apprenant met en œuvre les stratégies suivantes dans la classe de langue étrangère :

- Les stratégies d'évitement : avec lesquelles l'apprenant réduit ses objectifs de communication ainsi que le système de L2 utilisé, c'est-à-dire, il utilise la langue étrangère afin d'avoir la réussite communicative. Ce type de stratégies ne sont pas positives parce qu'elles limitent la communication.

- Les stratégies de réalisation : avec ces stratégies, l'apprenant essaie d'utiliser l'interlangue et de renforcer ses connaissances en langue étrangère. À la différence des premières, celles-ci facilitent la communication parce que l'apprenant est capable de prendre des risques au moment de se faire comprendre.
- Les stratégies de substitution : celles-ci ont à voir avec l'usage d'autres moyens communicatifs différents de la langue étrangère. Par exemple : la langue maternelle, les gestes, la mimique, les dessins, etc. Normalement, ces stratégies-là sont le passage des premières aux deuxièmes.

Quant à l'enseignant, ses stratégies communicatives sont rattachées à la transmission de connaissances en langue étrangère lesquelles sont présentées de manière progressive. Alors, les stratégies communicatives d'enseignement (SCE) sont l'ensemble d'actions que l'enseignant met en place pour diffuser les contenus en L2. D'après Causa (2002), ces stratégies peuvent se classer à partir de la langue que l'enseignant emploie pour transmettre les contenus de la langue étrangère. Donc, on trouve deux catégories, la première, connue comme stratégies communicatives d'enseignement monolingues (SCEM) correspond aux stratégies qui n'utilisent que la langue étrangère et la deuxième, appelée stratégies communicatives d'enseignement bilingues (SCEB), liée à celles qui se servent de la langue maternelle de l'apprenant.

2.2.1 Les SCEM

Dans cette catégorie, on trouve en premier lieu la stratégie de réduction. Elle s'agit de l'usage réduit de la langue étrangère. L'enseignant la met en œuvre surtout avec les cours de niveau débutant. La réduction peut se présenter sous les formes suivantes :

- La réduction formelle : L'enseignant simplifie le système linguistique de la langue étrangère en l'adaptant au niveau des apprenants.
- La réduction fonctionnelle : l'enseignant facilite l'usage du système linguistique, il réduit les objectifs communicatifs à ceux que les apprenants peuvent atteindre.
- La réduction métalinguistique : l'enseignant emploie des termes quotidiens pour parler ou expliquer la langue étrangère, par exemple : on peut dire/on ne peut pas dire, c'est important/ce n'est pas important, etc.
- La réduction culturelle : l'enseignant utilise des stéréotypes pour faire référence aux groupes ou aux événements des pays.

La stratégie d'amplification est, contrairement à la stratégie de réduction, une manière de revenir sur la langue étrangère les fois nécessaires au moyen de procédés comme la répétition, la définition et l'exemplification. Ceux-ci sont utilisés par l'enseignant avec des objectifs différents, cela dépend du niveau des apprenants. En plus de ces trois procédés, l'enseignant peut employer « *l'étayage interactionnel* » (Causa, 2002) lequel consiste en l'usage illimité de consignes interactionnelles afin de réduire la complexité des tâches, à cet égard, l'enseignant :

Il donne les consignes, il établit le thème et le style de l'échange, il en indique le début et la fin, il décide qui va prendre la parole et à quel moment, il pose des questions et les évalue systématiquement, il récapitule et annonce ce qu'on va faire, etc. (Causa, 2002, p. 69)

Cela étant, on peut établir que l'enseignant guide et produit les échanges dans la classe, mais maintenant dirigés à ce que l'on va dire et la manière dont on va le faire.

2.2.2 Les SCEB

Cette catégorie a un lien avec les passages de la langue étrangère à la langue maternelle. Ces passages-là peuvent être linguistiques ou communicatifs (contexte social). La première des stratégies c'est la contrastive, celle-ci apparaît en classe quand l'enseignant met en relation les deux langues pour établir les points communs et les différences. Causa (2002) propose le contraste en deux directions, dans la première l'enseignant fait des comparaisons telles que : langue étrangère vs. Langue maternelle (ou vice versa) ou langue étrangère = langue maternelle (ou vice versa). Dans le deuxième, l'enseignant exploite de manière simultanée les deux langues en utilisant des locutions introductives comme *en X on dit et en Y on dit*. Ces comparaisons peuvent avoir lieu en langue étrangère, en langue maternelle ou en faisant l'alternance des langues.

D'autre part, on trouve la stratégie d'appui, elle s'agit de se servir de la langue que l'apprenant et l'enseignant partagent. Dans ce cas, le professeur ne fait pas de comparaisons, mais il passe souvent d'une langue à l'autre. Normalement, il a recours à la langue maternelle afin d'éviter des difficultés dans la compréhension de nouveaux éléments de la langue étrangère chez l'apprenant, ainsi, il peut répéter en L1 ce qu'il vient de dire en L2 ou il passe à l'autre langue, la L1, pour finir les explications par rapport aux consignes.



Figure 1. Les stratégies communicatives dans la salle de langue étrangère. Faite par l'auteure.

La position de l'enseignant vis-à-vis l'emploi de la langue maternelle dans ses classes de langue étrangère le conduit à choisir un groupe de stratégies ou un autre. Les stratégies communicatives d'enseignement monolingues sont parfaites pour les enseignants qui considèrent que l'on apprend une langue au moyen de la même langue et les stratégies communicatives d'enseignement bilingues pour ceux qui pensent la langue maternelle comme un outil d'apprentissage de la langue étrangère. Opter pour les premières peut provoquer quelques effets importants dans la classe comme suit.

2.3 Éviter la langue maternelle dans la classe de langue étrangère : l'impact

Limiter l'usage de la langue maternelle dans les classes de langue étrangère peut avoir un impact considérable dans l'interaction dans la salle de classe, puisque le contrôle du discours pèse, presque complètement, sur l'enseignant, tel que l'on a mentionné ci-dessus.

D'après Macaro (2005), éviter les alternances avec la langue maternelle augmente *l'input modification*, à savoir, l'utilisation des stratégies comme l'amplification où l'enseignant a recours de toutes les manières possibles à la L2, par conséquent. c'est lui qui prend la parole pendant la plupart de la classe. Le discours monolingue du professeur devient une activité de compréhension orale par l'apprenant qui peu de fois va intervenir pour demander une

explication. Dans le tableau ci-dessous, on peut identifier les effets de ce phénomène-là dans l'interaction dans la salle de classe.

Caractéristiques de l'<i>input modification</i> fait par l'enseignant	Effets négatifs dans l'interaction
Répéter	Augmentation de la période discursive de l'enseignant
Parler lentement	Augmentation de la période discursive de l'enseignant, discours moins réel
Faire de longues pauses	Augmentation de la période discursive de l'enseignant
Mettre l'accent sur des mots et des phrases en provoquant des changements prosodiques	Augmentation de la période discursive de l'enseignant, modèle de production peu réel
Remplacer des mots simples par complexes	Réduction de la diversité lexicale
Donner des exemples	Augmentation de la période discursive de l'enseignant
Paraphraser	Augmentation de la période discursive de l'enseignant, réduction de la diversité lexicale
Modifier la syntaxe au moyen de peu de subordinations	Réduction de l'élaboration du discours

Tableau 1. L'input modification, (Macaro, 2005)

D'autre part, Macaro (2005) indique que le manque d'alternance codique dans la classe fait que l'enseignant recourt souvent à la mimique pour communiquer le sens d'un mot ou d'une expression ou pour expliquer aux apprenants ce qu'ils doivent faire. Même si l'utilisation d'un code non verbal aide à la communication, l'employer excessivement affecte aussi l'interaction dans la mesure où l'apprenant arrête d'écouter la langue, alors la mimique aide la communication, mais elle ne favorise pas l'acquisition de la nouvelle langue.

Un autre effet à considérer au moment d'éviter la langue maternelle dans la classe est l'impossibilité d'accéder au rôle de dictionnaire bilingue que l'enseignant joue, puisqu'il tentera d'expliquer la signification des mots à partir de la L2, c'est-à-dire, il sera un dictionnaire monolingue. La présence des dictionnaires bilingues en incluant le professeur, représente un outil très utile pour l'apprenant surtout quand il fait face aux activités de compréhension et

expression écrite, car ils font moins lourde la charge cognitive et réduisent la quantité d'éléments inconnus.

Le quatrième effet proposé par Macaro (2005) a un lien avec l'interdiction de la traduction dans les classes de langue étrangère. Cette restriction-là fait que le travail dans des activités de compréhension écrite, par exemple, se limite à des tâches comme répondre aux questions faux/vrai, choix multiple ou à trouver des synonymes dans le texte, celles-ci sont dirigées au résultat, c'est-à-dire, à ce que l'apprenant connaît ou peut faire. Interdire la traduction évite la mise en œuvre d'activités comme la traduction orale d'un texte avec toute la classe où à la tête du professeur, on propose des stratégies de compréhension et on met en évidence celles que l'apprenant emploie déjà pendant son processus de compréhension de lecture.

En ce qui concerne l'écriture, l'auteur établit que pour les apprenants s'avère différente la préparation (brainstorming) de ce type d'activités quand il pense en langue maternelle ou en langue étrangère. Normalement, si l'apprenant pense en L1 produit un contenu plus élaboré, car il dispose de davantage de ressources, lesquels permettent d'organiser mieux les idées. S'il le fait en L2, l'ensemble d'éléments linguistiques est plus petit, mais la production écrite sera plus précise.

En somme, éviter la langue maternelle dans la classe peut provoquer des dynamiques particulières où l'apprenant et l'enseignant se trouvent impliqués. D'un côté, le premier, peut réduire notablement son interaction et le deuxième peut voire être amené à mettre souvent en œuvre le même type d'activités afin de garantir l'usage exclusif de la langue étrangère.

Jusqu'ici, on a pu repérer des postulats théoriques qui valident l'utilisation de la langue maternelle dans les cours de langue étrangère, car comme on a mentionné au début de ce chapitre, c'est impossible de l'éliminer de ce contexte. La théorie indique que les enseignants et les apprenants ont recours à la L1 parce que celle-ci facilite les processus d'enseignement/apprentissage de la L2 et parce que c'est un outil qui permet d'avoir une communication efficace dans la salle de classe.

Cependant, malgré les contributions théoriques, il est important d'ajouter que dans la réalité de la salle de classe, où rentrent dans ce jeu-là des variables liées à l'apprenant, à l'enseignant et au contexte même, celles-ci ne se matérialisent pas tout à fait. Dans la pratique, les sujets de la classe tentent de bien se débrouiller au milieu de ces variables-là et ils le font à partir de leurs croyances, conceptions, représentations et imaginaires sur comment on doit enseigner et

apprendre une langue étrangère et non à partir du bagage théorique (formation pédagogique, méthodes d'enseignement de la L2) que chacun peut avoir. Des enseignants et des apprenants recourent à leurs propres expériences pour aborder les situations qui se présentent dans les cours de langue étrangère. Donc, si la L1 leur a été utile pour soutenir l'enseignement ou l'apprentissage de la L2 à un moment donné, ils n'hésiteront pas à l'utiliser à nouveau.

Étant donné ce qui précède et les objectifs de cette étude, il est pertinent d'ajouter à ce cadre théorique un nouveau concept lié aux expériences des individus et la manière dont celles-ci justifient leurs comportements, lequel permettra de comprendre, comment les expériences, typiques des enseignants et des apprenants, mènent et expliquent l'acceptation ou le refus de la langue maternelle dans les cours de langue étrangère. Dans les lignes suivantes, on approfondira un peu plus sur celui-ci.

2.4 Les captures sémantiques partagées

La manière dont l'individu comprend le monde et élabore ses avis sur la réalité, naissent des expériences de chacun et des interactions que l'on a avec les autres. La communication devient le moyen par lequel on nourrit les idées et de ce fait le canal principal de reproduction de savoirs. Chaque fois que l'on exprime un énoncé, on révèle ceux que l'on a reçus d'autres individus, donc, les énoncés individuels sont au même temps des énoncés collectifs. L'aller et venir de ceux-ci, construit un réseau de connaissances partagées, à travers lesquels les communautés transmettent leur vision du monde et la façon dont celui-ci fonctionne. (Alvarez, 2021).

Théoriquement, on a expliqué ces réseaux de connaissances partagées sous certaines notions : *les croyances, les conceptions, les représentations sociales et l'imaginaire social*.

2.4.1 Les croyances

Les croyances sont un ensemble d'idées qui expliquent la réalité et qui justifient les pratiques d'une société. Dans ce sens, les croyances prennent en compte tous les sujets sur lesquels l'être humain base ses actions malgré le manque de certitude que l'on a sur celles-ci. De la même manière les croyances sont liées à toutes les connaissances que l'on accepte comme vraies, mais qui peuvent être remises en question au futur. (Dewey, 1984, cité par Álvarez, 2021).

Ce dernier aspect justement leur donne un caractère dynamique lequel influe sur ceux qui les reproduisent et leurs nouvelles expériences. Donc, les croyances déjà construites prennent un rôle important à l'heure d'évaluer ces expériences et font naître d'autres significations (Álvarez,

2021). À cet égard, l'auteure affirme que les croyances s'avèrent être un argument qui justifie toutes les actions et les pratiques humaines. C'est la raison pour laquelle ce concept-là prend de l'importance dans cette recherche, puisque celles-ci peuvent être un des éléments qui soutiennent l'emploi ou non de la langue maternelle dans la classe de langue étrangère.

2.4.2 Les conceptions

Le concept de conception est plus vaste que celui d'au-dessus. Celui-ci est composé de certains éléments tels que : des significations, des préférences, des goûts et comprend même les croyances. Selon Castellotti (2001), les conceptions sont un ensemble de concepts modèles stockés dans la mémoire à long terme lesquels l'être humain active dans des situations ou des contextes donnés. Tout comme les croyances, les conceptions tentent d'expliquer la réalité et dans cette mesure contribuent aux intérêts de cette recherche.

2.4.3 Les représentations sociales

Les représentations sociales sont des formes « de connaissance, socialement élaborée et partagée, ayant une visée pratique et concourant à la construction d'une réalité commune à un ensemble social » (Jodelet, 1989 cité par Castellotti, 2001). Cette connaissance peut se montrer sous la forme d'idées, croyances, conceptions et théories de différentes disciplines qui répondent à l'organisation du monde et à l'explication des comportements et des points de vue des individus.

D'après Moscovici (1961, cité par Materán, 2008), précurseur de la Théorie des Représentations Sociales, les connaissances mentionnées fonctionnent en deux sens, d'une part la mise en place d'un ordre qui permet à l'être humain l'orientation dans son contexte matériel et social et d'autre part la création des codes qui sert à nommer la réalité et qui favorisent la communication entre les membres de groupes et de communautés. Dans ce sens, les représentations sociales naissent des expériences quotidiennes des individus et du bon sens et perdurent grâce aux interactions sociales, alors, tout comme les croyances et les conceptions, celles-ci ont aussi un caractère dynamique.

Pour qu'une représentation soit sociale, elle doit traverser deux moments. Le premier, connu comme *l'objectivation*, renvoie à la sélection d'éléments, idées et concepts et leur transformation en images concrètes. Ce processus explique le passage d'une connaissance scientifique à celui du domaine public (Materán, 2008). Le deuxième, concerne *l'ancrage*, où

la représentation sociale commence à faire partie de la collectivité, à savoir, les idées, les concepts et les événements qui n'ont pas de sens pour la société s'intègrent à leur réalité, de manière à ce qui est inconnu devient familier (1961, cité par Materán, 2008).

2.4.4 L'imaginaire

L'imaginaire illustre des schémas qui permettent aux individus de connaître, signifier et resignifier. Celui-ci émerge au niveau individuel et devient social dans la mesure où il est reconnu en collectivité et sert comme un instrument d'interprétation de la réalité. L'imaginaire n'est pas stable, donc il ne répond pas aux lieux et aux temps déterminés, tout au contraire, celui-ci est dynamique et flexible, cohérent au type de société actuelle (García, 2019).

À partir des postulats de Cornelius Castoriadis (1997), l'auteur le plus connu dans ce domaine, Randazzo (2012, cité par García, 2019) établit une division du concept d'imaginaire :

Les primaires ou centrales, qui sont des créations *Ex nihilo*, des institutions imaginaires qui dépendent de leur même idée pour exister, comme Dieu, la famille ou l'État. Les secondaires, qui surgissent et dépendent des primaires, par exemple l'idée de citoyen ne peut pas se concevoir sans l'idée d'État. C'est pourquoi ces représentations sont considérées comme instrumentales, jouant un simple rôle reproducteur des primaires. (p. 85-86).

D'après Alvarez (2021), les croyances, les conceptions, les représentations sociales et l'imaginaire social ont un lien, dans la mesure où ceux-ci renvoient aux significations collectives qui ont leur origine dans l'expérience et lesquelles servent à expliquer la réalité et influencent les comportements humains. À partir de cette connexion, l'auteure propose un dialogue horizontal entre ces notions où chacune contribue au terme de *Captures Sémantiques Partagées*.

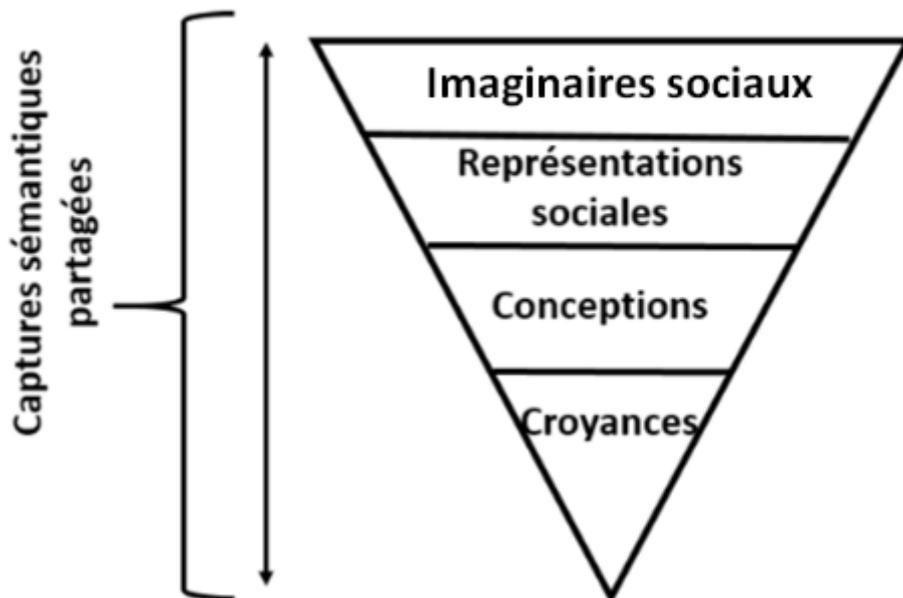


Figure 2. Captures sémantiques partagées, (Álvarez, 2021)

Ayant fait un parcours descriptif pour chacun des concepts qui composent la notion de *Captures Sémantiques Partagées*, on comprend le point de convergence de ces éléments et son impact dans l'individu et la société. Ceux-ci font partie d'un réseau de connaissances partagées au niveau social, lesquelles ont été produites et reproduites afin de comprendre le monde et sa façon de fonctionner. Selon les termes d'Álvarez (2021) :

Les captures sémantiques partagées englobent les particularités de transmettre des significations de caractère collectif qui ont surgi en raison de l'expérience, elles servent à expliquer la réalité et influencent les actions humaines. Évidemment, leur sens collectif comprend l'individualité comme complément indépendant du fait social. (p. 42).

Le terme Captures Sémantiques Partagées rend compte de la compréhension et explication du monde, utiliser les concepts mentionnés préalablement de manière individuelle s'avère insuffisant pour expliquer ce phénomène dans sa totalité et d'ailleurs, produit de leurs similitudes, ceux-ci pourraient diverger (Álvarez, 2011).

Comme indiqué ci-dessus, les savoirs se transmettent à travers la communication, *les captures sémantiques partagées* ne sont pas une exception, donc, les interlocuteurs les font savoir grâce

à la production des énoncés qui mettent en lumière leurs expériences, et lesquelles, évidemment, montrent une intention de celui qui les produit. D'après Searle (2009), tous les énoncés sont des actes de langage, particulièrement, des actes illocutoires. Ces derniers sont les unités les plus petites de la communication linguistique et ils se caractérisent par la production des énoncés sous des conditions précises.

Tous les actes illocutoires comportent un contenu propositionnel et certains contiennent une force illocutoire qui les module et laquelle leur donne le caractère d'affirmer, décrire, observer, ordonner, critiquer, s'excuser, promettre, supplier, parmi d'autres (Searle, 2009). Ceci étant, quand le locuteur produit un énoncé, il fait un effet qui mène l'interlocuteur à comprendre le type d'acte illocutoire et de ce fait la signification de ce que l'on a émis.

L'énoncé et sa signification sont liés à partir du langage, lequel, d'après Searle, « c'est l'institution sociale basique, donc toutes les autres le comprennent » (1997, cité par Alvarez, 2021). Conformément à ce qui précède, le langage, pris comme le langage corporel, les comportements, les pratiques, etc. traversent *les captures sémantiques partagées* dans la mesure où celui-ci leur fournit une valeur sémantique.

Cependant, non seulement le langage influence *les captures sémantiques partagées*, mais encore les institutions sociales. Aux termes d'Alvarez (2021):

Tel que les fonctions du langage, les institutions de la société problématisant les captures sémantiques partagées utilisées pour expliquer la réalité. C'est dû au fait que les institutions conditionnent les appréciations que chaque individu a sur le monde, puisque celles-ci contiennent des savoirs collectifs qui modifient leurs perceptions. (p. 46).

En faveur de mieux comprendre les influences des institutions sur *les captures sémantiques partagées*, Alvarez (2021) propose les postulats d'Althusser (2017) par rapport aux caractéristiques de celles-ci. Cet auteur établit la division des institutions sociales en deux appareils, le premier correspond à l'Appareil de l'État et le deuxième aux Appareils Idéologiques d'État (AIE). Dans l'Appareil de l'État, on trouve des entités telles que : la police, les tribunaux, les prisons, l'armée, le chef de l'État, le gouvernement et l'administration. Celui-ci est considéré comme une « machine de répression, qui permet aux classes dominantes d'assurer leur domination sur la classe ouvrière » (p.15). Dans la mesure où il a recours à la violence, on peut l'appeler Appareil Répressif d'État (ARE).

D'autre côté, les Appareils Idéologiques d'État sont « un certain nombre de réalités qui se présentent à l'observateur immédiat sous la forme d'institutions distinctes et spécialisées » (Althusser, 2017, p. 21). Ces institutions sont : l'Appareil Idéologique d'État religieux, scolaire, familial, juridique, politique et syndical. Ces deux appareils conditionnent les comportements de la société, le premier le fait surtout à partir de la répression et les deuxièmes à partir de l'idéologie, néanmoins tous les deux sont violents. L'ARE utilise comme forme massive la répression et comme secondaire l'idéologie. Les AIE privilégient cette dernière suivie de la répression. Dans ce cas, la répression ne se met pas en évidence sous la forme physique sinon sous la forme symbolique.

C'est, justement l'idéologie, définie par Althusser (2017) comme « le système des idées, des représentations qui domine l'esprit d'un homme ou d'un groupe social » (p. 34), et laquelle fait partie de l'un et l'autre appareil, celle qu'influence *les captures sémantiques partagées*, car celle-ci « interpelle les individus en sujets » (p. 46). Un individu devient un sujet tant qu'il fait ou ne fait pas une action motivé par une interpellation. Dans ce sens, les individus, à partir des discours que la société transmet, peuvent changer leurs comportements et perceptions de la réalité (sujets) en jouant comme les AIE cherchent.

À propos des captures sémantiques partagées que l'on veut identifier dans cette étude, on peut établir qu'elles sont liées aux pratiques et aux discours développés surtout dans l'AIE dominant; l'école (Althusser, 2017), lesquels interpellent souvent les individus qui font partie de ce contexte-là. Cela étant, ce sera à partir du terme proposé par Álvarez que l'on abordera les différents arguments des enseignants et des apprenants qui rendent légitime ou non l'emploi de la langue maternelle dans la classe de langue étrangère dans un contexte scolaire comme celui que l'on présente dans cette recherche.

CHAPITRE III. CADRE MÉTHODOLOGIQUE

Dans les lignes suivantes, on va décrire le type d'étude que l'on mènera à bien et le contexte où l'étude aura lieu ainsi que l'échantillon choisi. De la même manière, on exposera les instruments conçus pour la collecte de données.

3.1 Type d'étude

La recherche qualitative est une forme de recherche sociale qui se penche sur l'étude d'événements naturels qui sont analysés à partir d'une optique verbale au lieu d'une statistique. Celle-ci tente d'avoir une méthodologie souple dont la base sont les données (Hammersley, 2013, cité par Cohen, Manion, Morrison, 2018). Au contraire de la recherche quantitative, dont l'accent est mis sur les variables, dans la recherche qualitative, l'intérêt est axé sur les individus et leurs attitudes et actions « Dans les approches qualitatives, l'accent doit être mis sur les acteurs (...) La recherche qualitative suppose que l'on *voie* les acteurs penser, parler, agir et interagir, coopérer et s'affronter » (Dumez, 2011, p.49).

L'objectif principal de ce type de recherche est la compréhension d'une réalité déterminée et des phénomènes qui se déroulent dans celle-ci, dans cette mesure Dumez (2011) affirme que :

« La recherche qualitative est l'héritière de cette tradition en ce qu'elle affiche une visée compréhensive. Cette dernière se caractérise par deux choses : elle cherche à comprendre comment les acteurs pensent, parlent et agissent, et elle le fait en rapport avec un contexte ou une situation » (p. 48) . À cet égard, l'auteur ajoute que cette compréhension-là est valable seulement sur quelques contextes puisque sur d'autres celle-ci peut prendre d'autres sens. Dans ces conditions, ce type de recherche ne cherche pas à mettre en lumière des lois universelles.

Ce que l'on a dit préalablement, se conforme à ce que veut cette étude dans la mesure où celle-ci se concentre sur les acteurs, dans ce cas, les enseignants et les apprenants de FLE du Lycée Refous et leurs captures sémantiques partagées vis-à-vis de l'utilisation de la langue maternelle : l'espagnol, dans les classes de langue étrangère : le français. Par ailleurs, les résultats obtenus sont attachés à ce cadre et ceux-ci peuvent ou non être d'accord avec ceux d'autres travaux. Donc, les nôtres ne donnent pas lieu aux universalisations concernant le rôle de la langue maternelle dans les cours de français et encore moins les points de vue des acteurs face à son usage.

En plus, les résultats ici trouvés viennent des interprétations du chercheur lesquelles sont nourries, d'un côté, de l'expérience que l'on a dans ce domaine en tant qu'enseignante de FLE, d'autre côté, des données recueillies au moyen des instruments conçus et enfin des postulats théoriques présentés au cours de cette étude. À ce sujet, on assure que « les données doivent être interprétées (...) La plupart de recherches qualitatives s'occupent d'expliquer ce que les personnes et les situations ont en commun et de le faire en référence aux théories et aux concepts déjà existants » (Gibbs, 2012, p.28).

De manière plus spécifique, cette recherche s'inscrit dans le cadre d'une étude de cas. Poisson (1991) le définit comme un type d'étude centré dans un événement particulier où on décrit et interprète ses éléments principaux afin de le comprendre. Normalement, celui-ci est présenté sous la forme d'une monographie. En effet, le phénomène particulier, dans ce cas-là, correspond au rôle de l'espagnol en tant que langue maternelle dans les cours de FLE au Lycée Refous.

D'autre part, l'étude de cas se caractérise par l'analyse de « beaucoup de variables de l'intérêt, celui-ci s'appuierait sur multiples sources de preuves » (Yin, 1994, cité par Simons, 2009) dans ce sens, l'étude de cas, « c'est une stratégie de recherche exhaustive, qu'intègre des systèmes spécifiques de collecte et d'analyse de données pour étudier les phénomènes dans des contextes authentiques » (Simons, 2009). Ces postulats justifient aussi cette recherche comme étude de cas puisque l'on a créé et appliqué plusieurs instruments pour recueillir les données et celles-ci ont passé par quelques étapes afin d'atteindre une analyse complète.

Avec le type d'étude bien défini, on fait place à la description du contexte où la recherche va se dérouler.

3.2 Contexte

Comme on a mentionné au cours de ce document, le Lycée Refous est l'environnement où on identifie la problématique et par conséquent le lieu où on met en œuvre cette recherche. Le Lycée Refous est une institution de caractère privée fondée il y a 65 ans par Monsieur Roland Jeangros. Au début, il était situé à Suba, mais des années plus tard a été déménagé où il est actuellement : près de la ville de Bogotá, à Rozo, un sentier sur la rue Siberia-Cota. Cette zone se caractérise pour être un secteur éducatif, car il y a plusieurs établissements scolaires, tous de nature privée.

Le lycée dispose d'installations champêtres lesquelles permettent aux élèves d'être en contact avec la nature et de se déconnecter de la ville. (Colegio Refous, s.f) En plus de sa grande quantité de salles de classe, toutes illuminées par la lumière naturelle, celui-ci a une bibliothèque générale, des laboratoires de sciences : physique, chimie et génétique, une salle d'ordinateurs, des terrains de football et de volley-ball, un jardin potager, une estrade d'événements artistiques, une grande cantine et un clocher où se trouve la cloche, élément dont le son indique le début et la fin des classes et des récréés. Ces endroits-là entourent la montagne, place où des enseignants et des élèves font de la randonnée où mènent à terme leurs classes.

Actuellement, le Lycée Refous a environ 1800 élèves, ceux-ci viennent principalement de la ville de Bogotá ou des villages voisins tels que Cota, Mosquera, Madrid, Tabio, Tenjo, Funza, Chía, parmi d'autres. Le lycée offre à la communauté une éducation complète, à savoir, une éducation qui comprend les niveaux d'école maternelle, d'école primaire et du secondaire. Pour ces étapes, l'institution propose un modèle éducatif où sont intégrées toutes les branches de connaissances, cependant, on met l'accent sur les mathématiques, lesquelles sont apprises au moyen du modèle : *Mathématiques modernes*, sur les sciences avec des cours comme la chimie et la physique et des ateliers d'agriculture et d'aliments, sur l'art et la musique avec des ateliers de théâtre, danse et instruments de musique, sur le sport par des activités comme les tournois de football et volley-ball et sur la communication et les langues avec les cours de langue maternelle : l'espagnol et ceux de langue étrangère : anglais et français.

Le cours de français est proposé pour les élèves de l'école primaire (1^{ère} - 5^{ème} année) jusqu'à ceux du secondaire (6^{ème} - 11^{ème} année) à raison de deux heures par semaine pour la première, la deuxième et la troisième année et de trois heures pour toutes les autres années. Aux termes généraux, l'institution dispose de neuf professeurs pour diriger les cours de FLE, six d'entre eux travaillent avec les élèves de l'école primaire et les trois autres avec ceux du secondaire.

3.3 Le public

La population choisie par cette étude est d'une part, les enseignants de FLE de l'école primaire et secondaire du Lycée Refous et d'autre part quelques élèves qui font partie de leurs groupes.

3.3.1 Par rapport aux enseignants

Comme indiqué ci-dessus, dans le Lycée Refous il y a neuf enseignants de FLE. Cinq d'entre eux ont décidé de participer à cette recherche. Trois enseignent exclusivement aux élèves de

l'école primaire et les deux autres à ceux du secondaire. Tous les professeurs ont fait leurs études professionnelles en tant qu'enseignants de langue étrangère dans des universités publiques et privées du pays, La Colombie. Leur expérience dans l'enseignement de FLE oscille entre deux et plus de trente ans. Dans quelques cas, celle-ci coïncide avec le temps de travail dans cette institution, puisque quelques professeurs n'ont pas travaillé dans d'autres établissements éducatifs. Trois d'entre eux sont enseignants à temps plein et les deux autres à temps partiel.

3.3.2 Par rapport aux élèves

Le choix de l'échantillon des élèves s'est fondé sur les méthodes d'échantillonnage non-probabiliste lesquelles sont souvent utilisées dans les études de cas. Celle-ci ne cherche pas à faire de généralisations puisque l'échantillon ne représente pas la population générale (Cohen, Manion, Morrison, 2018). Spécifiquement, on a fait un échantillon ponctuel qui consiste à choisir les participants les plus proches ou ceux qui sont disponibles au moment de l'enquête (Cohen, Manion, Morrison, 2018).

Compte tenu de ce qui précède, on a choisi 30 élèves de la 4^{ème} à la 11^{ème} année. Tous suivent leurs classes de FLE avec les professeurs participants dans cette étude, donc ils se voient trois fois par semaine. Le niveau de langue française pour les plus petits est A1 et pour les plus âgés atteint le B1.

3.4 Instruments de collecte de données

Grâce aux caractéristiques de la recherche qualitative quelques aspects comme l'objectivité et la validité des résultats sont remis en question. Afin d'éviter ce sujet, on propose la triangulation. D'après Benavides et Gómez-Restrepo (2005), celle-ci comprend l'utilisation de plusieurs méthodes telles que les entrevues et les observations parmi d'autres, qui permettent d'expliquer un phénomène sous différents angles ainsi que de valider la véracité de l'information trouvée.

Dans cette étude, la triangulation se mènera à bien à partir de trois instruments de collectes de données : des entrevues semi-structurées dirigées aux enseignants, des questionnaires dirigés aux élèves et des observations sans participation aux classes où participent les professeurs et les élèves choisis.

Les entrevues semi-structurées sont des conversations entre le chercheur et les participants où le premier, qui la conduit, a l'intention de mieux comprendre le phénomène étudié. Ce dialogue-là se développe guidé par une série de questions que le chercheur a préparé préalablement. Cependant et malgré la préparation, on trouve souvent que dans la discussion surgissent des éléments qui n'étaient pas prévus initialement. Alors, le chercheur doit décider s'il les accepte ou s'il revient aux points établis (Poisson, 1991). À cet égard, l'auteur affirme :

L'entrevue semi-structurée sera donc équilibrée par un mélange de compréhension et d'intransigeance de la part du chercheur. Le chercheur sait pourquoi il conduit une entrevue, et il doit garder le contrôle de la situation afin de respecter les buts de sa recherche. Il ne doit cependant laisser s'échapper des émissions spontanément par son interlocuteur et qui sont susceptibles de traduire la réalité étudiée sous un angle imprévu. (P. 75)

Normalement, les entrevues sont enregistrées par des appareils comme le magnétophone, donc il est important que le chercheur communique aux participants l'utilisation de l'information donnée. « Il faut indiquer clairement que tout ce qu'elles communiquent sera utilisé avec discrétion et que l'anonymat sera respecté » (P. 76)

L'entrevue semi-structurée prend de l'importance dans cette recherche dans la mesure où celle-ci a été l'instrument que l'on a permis de connaître les captures sémantiques que les enseignants ont par rapport à l'utilisation de la langue maternelle dans leurs classes de FLE de même que leurs pratiques et d'autres données qui justifient le rôle que celle-ci acquiert dans le contexte du Lycée Refous. D'autre côté, l'information recueillie au moyen de l'entrevue a notablement contribué à l'identification des catégories d'analyse.

Quant aux questionnaires, Cohen, Manion et Morrison (2018), indiquent qu'ils sont des instruments utiles pour compiler de l'information de l'échantillon au moyen de questions proposées par le chercheur. Celles-ci doivent être claires, spécifiques et précises afin de fournir des données pertinentes. Il existe différents types de questionnaires tels que ceux de questions à choix multiples, ceux de questions ouvertes, ceux de questions fermées, parmi d'autres. Dans les derniers, les questions cherchent à obtenir des réponses libres et honnêtes de la part des personnes interrogées où ils peuvent les expliquer sans être soumis à des réponses préétablies, comme dans les questionnaires de questions fermées.

Le questionnaire a été le deuxième instrument utilisé dans cette étude. Grâce à lui, on a connu les captures sémantiques que les élèves ont à propos de l'espagnol et son usage dans leurs classes de FLE au Lycée Refous. Tel que l'entrevue semi-structurée, le questionnaire a offert des données qui montrent le rôle que cette langue a dans les classes. Également, on a nourri les catégories d'analyse à partir des données que cet instrument a fourni.

D'autre côté, l'observation est le moyen par lequel le chercheur peut collecter les données « en direct » depuis des contextes sociaux. (Creswell, 2012, cité par Cohen, Manion et Morrison, 2018). Ces données se caractérisent par être plus fidèles que celles obtenues à l'aide d'autres instruments. L'observation permet de retenir des aspects verbaux, non verbaux et physiques lesquels confirment la réalité, car « on peut différer entre ce que l'on dit et ce que l'on fait » (Robson, 2002 cité par Cohen, Manion et Morrison, 2018). Ce dernier aspect a mené à la mise en place de cet instrument dans l'étude, puisque l'information collectée au moyen de celui-ci a servi à vérifier depuis la quotidienneté des cours de FLE tout ce que les participants ont exprimé dans les autres instruments à propos de la présence de l'espagnol dans les classes.

Après avoir conçu les instruments décrits ci-dessus, on a fait le pilotage correspondant. Pour l'entrevue semi-structurée, on a utilisé un échantillon de trois enseignants de FLE et pour les questionnaires un de cinq élèves qui reçoivent des classes de français. Ce processus-là a permis de faire les changements et les corrections nécessaires et de cette façon passer à l'application de ceux-ci à la population choisie.

Tout d'abord, on a mis en œuvre les entrevues semi-structurées aux enseignants. (Cf. Annexe 1). On a développé le dialogue avec les cinq professeurs participants autour de huit questions planifiées préalablement et on a enregistré chacune de ces conversations. Deuxièmement, on a appliqué le questionnaire aux élèves, au total 30. (Cf. Annexe 2) Ceux-ci font partie des groupes qui suivent les cours des enseignants participants et ils ont été choisis parce qu'ils étaient disponibles au moment de l'application. On a proposé un questionnaire composé de huit questions ouvertes auxquelles ont été répondues pendant une durée maximale de cinquante minutes.

Comme troisième pas, on a appliqué les observations. (Cf. Annexe 3) Au total, on a fait dix observations de classes de FLE dirigées par des professeurs participants dans cette étude (deux de chacun). On a observé dix groupes différents des niveaux de l'école primaire et du secondaire, composés environ de trente élèves. Enfin, on a fait l'analyse des données obtenues

au moyen des trois instruments. On a fait la triangulation de l'information trouvée dans les observations, les réponses des enseignants dans l'entrevue et celles des élèves aux questionnaires.

CHAPITRE IV. ANALYSE DES RÉSULTATS

Au cours de ce chapitre, on décrira la méthode dont on s'est servi pour analyser les données et la procédure qu'on a menée à terme pour l'analyse de celles-ci. D'ailleurs, on expliquera comment on a fait le codage de l'information obtenue et on va mentionner les catégories d'analyse résultantes de tout le processus d'analyse de données.

Étant donné que cette étude ne cherche pas à vérifier des hypothèses préalables mais elle tente d'établir le rôle de la langue maternelle dans le cours de FLE au Lycée Refous ainsi qu'évaluer les captures sémantiques partagées des enseignants et des élèves par rapport à l'apprentissage/enseignement du FLE qui permettent l'usage ou non de l'espagnol, on a utilisé la *théorie ancrée* en tant que méthode d'analyse de données.

La *théorie ancrée* est une méthode qualitative d'analyse de données développée par Glaser et Strauss (1967) dans laquelle on génère de la théorie fondée sur les données collectées lesquelles se mettent en relation au moyen des catégories d'information (Creswell, 2007). Cette méthode-là propose trois étapes de codage : *le codage ouvert*, *le codage axial* et *le codage sélectif*. Creswell (2007) définit le *codage ouvert* comme le moment où le chercheur établit les premières catégories d'information en faisant des segments de l'information. Dans chaque catégorie, le chercheur trouve aussi des sous-catégories. Dans *le codage axial*, les catégories proposées sont associées entre elles, afin de préciser les différences et les points en commun avec la nouvelle information et finalement dans *le codage sélectif*, on fixe les catégories générales qui comprennent tous les patrons déjà identifiés.

Cela étant, on commence l'analyse des données en créant des dossiers pour enregistrer l'information obtenue au travers des instruments. Initialement, on a fait deux dossiers, le premier correspond aux questionnaires faits aux élèves et l'autre à l'information collectée dans les observations de classe. Un dernier dossier a surgi pour les transcriptions des entrevues faites aux enseignants. Dans l'étape suivante, on a lu attentivement toutes les données afin de repérer les énoncés dits par les participants de façon répétitive. Ensuite, on a organisée les données au moyen de l'outil de code couleur, laquelle a permis d'identifier d'une façon facile les idées

similaires exprimées par les participants, puisque des extraits de leurs discours ont été soulignés par des couleurs particuliers.

Dans l'étape du codage, dans la mesure où on a classé l'information par couleurs, on a établi les patrons les plus remarquables. Ce codage-là a donné lieu aux patrons suivants :

- a. Utilisation de la L1 à l'école primaire vs. son utilisation au secondaire
- b. Quand se servir de la L1
- c. Stratégies pour régler l'utilisation de la L1
- d. Expériences préalables par rapport à l'apprentissage de la L2
- e. Avantages et désavantages d'utiliser la L1
- f. Influence du contexte institutionnel
- g. La pandémie

Ensuite, on a mis en relation les patrons déjà mentionnés et à la suite de ce processus, on a obtenu les catégories centrales. Celles-ci ont été formulées aussi à la lumière de la question de recherche et les objectifs de cette étude. Par la suite, en tenant compte les données les plus fréquents et significatifs de chacune des premières catégories on a émergé cinq sous-catégories. En ayant une idée claire de la classification des données, on a passé à expliquer les catégories. Dans ces conditions, on a donné un code aux éléments qui font partie de l'analyse de données, puisque ce processus facilite le traitement de l'information et l'identification de sa source d'origine. Alors, les instruments ainsi que les participants (enseignants et élèves) ont été codés comme suit :

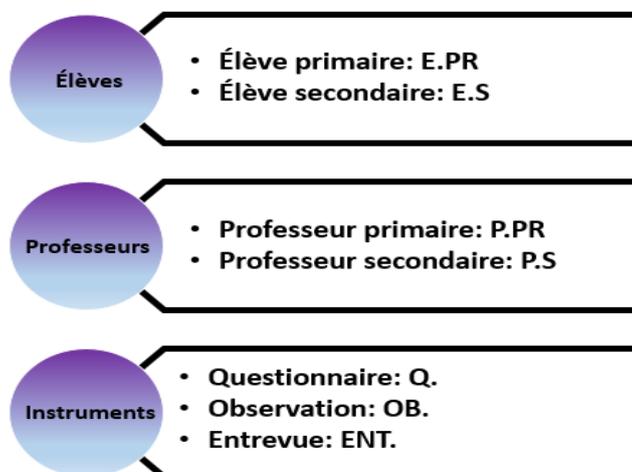


Figure 3. Codes de la recherche.

Dans la figure ci-dessous, on montre le résultat des étapes de codage, à savoir, les catégories et sous-catégories qui ont guidé l'analyse des données.

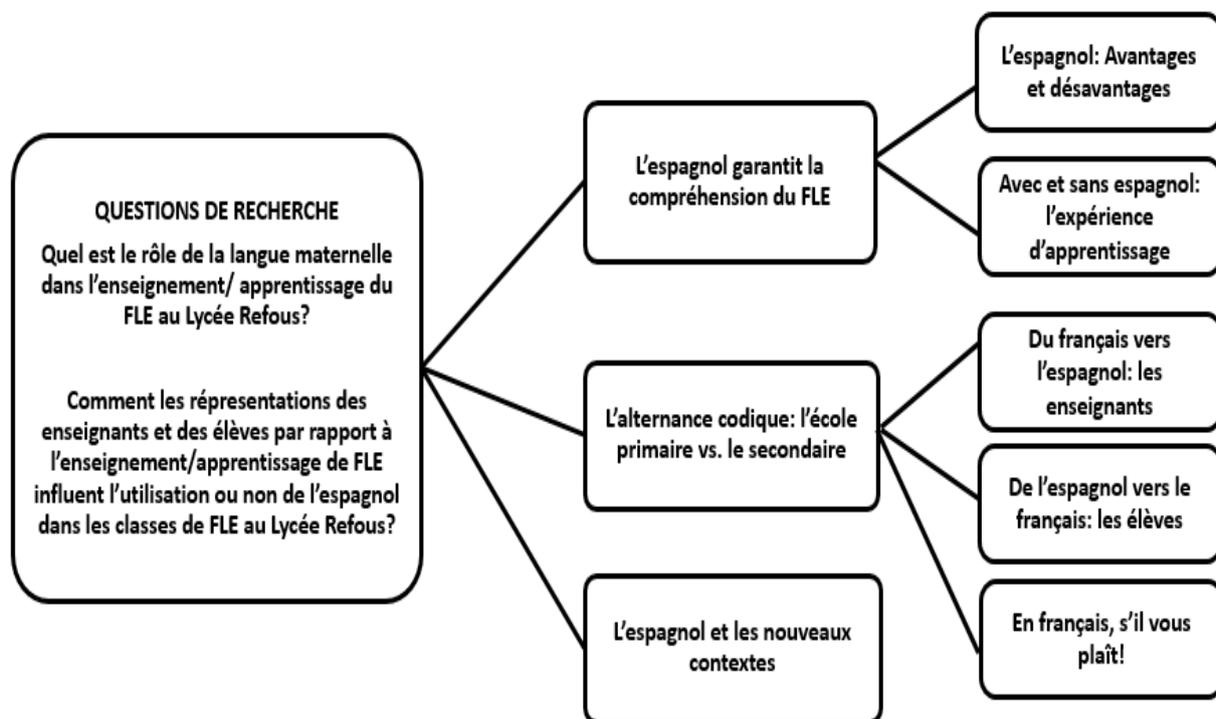


Figure 4. Catégories et sous-catégories d'analyse

La première catégorie, *L'espagnol garantit la compréhension du FLE* a un lien avec les captures sémantiques partagées trouvées chez les participants rattachées avec l'enseignement/apprentissage du FLE qui acceptent ou non la présence de la langue maternelle. Dans la deuxième, *L'alternance codique : l'école primaire vs. le secondaire*, on aborde les espaces où les participants font les passages d'une langue à l'autre dans les classes et dans la troisième *L'espagnol et les nouveaux contextes*, on montre comment les contextes institutionnel et social influencent l'usage de l'espagnol dans les cours de FLE.

4.1 DISCUSSION DES RÉSULTATS

Avant de commencer l'analyse de données, il est important de mentionner que beaucoup de l'information collectée fait partie des *croyances, conceptions, représentations et imaginaires* des participants par rapport à l'espagnol et sa présence dans les cours de FLE au Lycée Refous, par conséquent, cette information s'abordera dans cette analyse sous le terme, exposé au-dessus, de *Captures Sémantiques Partagées*. Les Captures Sémantiques Partagées rassemblent ces quatre concepts, puisque ceux-ci coïncident dans leur origine : l'expérience, et dans leur fonction d'expliquer le monde et d'influencer les comportements humains (Álvarez, 2021).

Dans ce sens, les Captures Sémantiques Partagées des participants à propos de l'enseignement/apprentissage du FLE, prennent de l'importance, puisque celles-ci déterminent les dynamiques de leurs classes, particulièrement, celles qui ont à voir avec l'utilisation ou non de la langue maternelle dans ce contexte-là. Donc, dans les lignes suivantes, on va présenter l'analyse des données obtenues au moyen des instruments et lesquelles composent les catégories ci-dessous.

4.1.1. Catégorie 1 : L'espagnol garantit la compréhension du FLE

En tenant compte qu'un des objectifs principaux de cette étude est déterminer quelles sont les captures sémantiques partagées des enseignants et des apprenants du Lycée Refous par rapport à l'enseignement/apprentissage du FLE qui valident l'utilisation ou non de la langue maternelle, on a proposé dans les instruments (des questionnaires et des entrevues) des questions telles que : *¿Usted qué piensa de utilizar el español en las clases de francés en el colegio? ¿Crees que se debe utilizar el español en las clases de francés? ¿Por qué?*² Les coïncidences trouvées dans les réponses données par les participants ont donné lieu à cette catégorie.

Tout d'abord, on a trouvé que les enseignants considèrent que dans l'enseignement et voire dans l'apprentissage du FLE on peut prendre en compte la présence de la langue maternelle : l'espagnol. Les données ont montré que le 100 % des professeurs donne un caractère positif à l'utilisation de l'espagnol dans les cours de FLE. Les enseignants perçoivent la langue maternelle comme un élément essentiel qui favorise surtout le processus d'apprentissage des élèves puisque d'un côté, ceux-ci peuvent faire souvent des comparaisons entre les langues afin

² Que pensez-vous de l'emploi de l'espagnol dans les cours de français dans le lycée ? Croyez-vous que l'on doit utiliser l'espagnol dans le cours de français ? Pourquoi ?

d'identifier des caractéristiques du français et d'autre côté, la L1 garantit la compréhension de ce qu'on aborde dans la classe. Selon les termes des enseignants :

« A mí me parece valioso... me parece que a los chicos esa idea de hacer relaciones interlingüísticas entre el castellano, su lengua materna y el francés, pues les puede ayudar... como para aquellos que de pronto puedan identificar un poco más fácil algunas características del francés y así trabajarlo también más fácil » (ENT. P.PR3)

« Yo siento que el español es una herramienta indispensable, es decir, toca o toca cuando uno como profesor siente que el nivel de lengua hace que se queden más cosas sin entender que las que sientes que te están entendiendo » (ENT. P.S1)

Les commentaires des enseignants mettent en évidence que les postulats proposés par les méthodes d'enseignement des langues qui ne tolèrent pas l'utilisation de la L1 n'influent pas sur la manière dont ils comprennent l'enseignement et l'apprentissage de celles-ci et la participation de la langue maternelle dans ces processus, laquelle selon Castellotti (2001), rend possible une compréhension réelle, plus précise et appropriée.

Néanmoins, les enseignants acceptent aussi que même si la langue maternelle aide dans l'enseignement/apprentissage du FLE son usage excessif ou sans un objectif clair peut dénaturer sa présence dans les classes. À cet égard, les enseignants estiment qu'il faut favoriser les moments où on communique en français en utilisant au moins les expressions et le vocabulaire élémentaire et où la L1 soutient la compréhension de la langue française, tel que le P.PR2 affirme :

« ...siento que hay cosas que ya, lo que te decía un poco, no hay que llevarlas al extremo, cosas básicas como instrucciones, como elementos de clase, eso perfectamente puede ser en francés para ir acercando, es hacer esa aproximación a la lengua »

Ces captures sémantiques partagées concordent avec celles de la plupart des élèves qui, dans leurs points de vue acceptent le fait d'avoir recours à l'espagnol dans leur processus d'apprentissage du FLE. La L1 est comprise par les élèves en tant qu'outil qui doit être présent dans les cours de FLE dans la mesure où celle-ci contribue à la compréhension du français surtout en ce qui concerne le nouveau vocabulaire et les nouveaux contenus. Cependant, ils admettent l'importance de limiter son usage aux moments mentionnés et de profiter de la classe pour mettre en pratique ce qu'ils ont appris.

« Sí, porque me ayuda a comprender el francés » (Q. E.PR2)

« Sí, porque al utilizarse el español quedan más claros los conceptos que se explican en francés y en general queda más claro todo » (Q. E.S9)

« Sí, pero moderadamente, creería que tenemos suficiente capacidad para comunicarnos en francés al menos durante la clase aunque el español nos es útil cuando no sabemos algo en específico. Deberíamos comenzar a pensar y comunicarnos en francés en los momentos adecuados, en especial en clase » (Q. E.S7)

Contrairement aux commentaires préalables, un autre groupe d'élèves perçoivent l'apprentissage du FLE axé sur cette langue exclusivement. Ils considèrent qu'éviter l'utilisation de la langue maternelle renforce la compréhension et l'expression du français, car en écoutant et en parlant tout le temps en L2, ils peuvent s'habituer aux nouveaux sons et par conséquent réussir une plus grande fluidité. Les élèves E.PR10 et E.S16 le citent comme suit :

« No, por la razón de que al escuchar en francés se pueden quedar grabadas las palabras y aprender nuevas »

« No, porque al tener que practicar el francés es mejor dejar a un lado el español para así acostumbrarse a que todo lo que uno dice o escribe no tiene que pensarse primero en español »

À partir des données obtenues, on a pu mettre en évidence que les captures sémantiques partagées des participants visent à favoriser l'utilisation modérée de l'espagnol dans les processus d'enseignement/apprentissage du FLE au Lycée Refous, c'est dû aux conceptions qui normalement vont et viennent dans l'école et lesquelles transmettent des idées à propos des langues (Castellotti, 2001). Afin de connaître de façon détaillée les bienfaits que les participants attribuent à l'usage de l'espagnol ainsi que les dommages, on établit la sous-catégorie suivante.

4.1.1.1 L'espagnol : Avantages et désavantages

L'orientation positive que les enseignants ont exprimé avoir à propos de se servir de l'espagnol dans leurs classes est principalement fondée sur l'importance que celle-ci a pris dans la compréhension du FLE chez les élèves, cependant les professeurs lui confèrent d'autres qualités. En premier lieu, ils renvoient au fait que les similarités qu'il existe entre le français et l'espagnol, en termes de l'écriture et des sons, mènent souvent à une corrélation entre elles et de ce fait à une compréhension plus facile des mots. Cependant, cette corrélation-là, non

seulement, est générée avec les mots, mais encore au niveau de la grammaire. D'après les enseignants, il est important d'aborder les contenus en français en tenant compte comment ces phénomènes fonctionnent en espagnol, puisque « si yo lo entiendo desde mi lengua, ya que tenemos un poco la ventaja de que son entre comillas muy similares, es más fácil para el niño... » (ENT. P.PR2)

Cette corrélation est un signe des stratégies que les enseignants du Lycée Refous mettent en œuvre dans les classes de FLE. Dans ce cas particulier, on peut constater la stratégie contrastive où ils font des liens entre les langues en faisant des comparaisons entre elles (Causa, 2002) surtout dans la direction *langue maternelle vs. Langue étrangère*.

Une autre qualité que les enseignants font ressortir de la présence de l'espagnol dans les classes de FLE est son caractère inclusif. Utiliser la L1 permet d'intégrer tous les élèves dans les dynamiques de la classe en promouvant leur participation. Ce facteur est très important puisque tous les élèves n'ont pas le même niveau de compréhension du français et sans l'espagnol ne serait pas facile arriver aux buts proposés. À ce sujet, P.PR3 remarque :

« ... el hecho de que sí, sí yo solamente hablo o si solamente doy en francés una instrucción, pues digamos que, puede que la mayoría del salón entienda, pero pues si hay diez o doce chicos que no la entienden, pues quedarán perdidos y se perderá tiempo y pues no harán lo que tienen que hacer... »

Malgré les résultats préalables, les enseignants témoignent aussi quelques risques de permettre la langue maternelle dans les cours. Pour la plupart d'eux, le cours de français est le seul moment (trois heures par semaine) où les élèves sont en contact avec la L2 et la présence de l'espagnol réduit les opportunités d'écouter, comprendre et pratiquer la langue française. En outre, le fait que l'enseignant a recours à l'espagnol peut donner l'impression à l'élève de qu'utiliser le français n'est pas nécessaire.

« ...Los chicos van a pensar que, si el profesor no habla en francés todo el tiempo, ellos van a decir que por qué también tienen que hacerlo... Se supone que la clase de francés debería ser un espacio en el que los estudiantes se sumerjan, digamos como el mundo francófono, en lo que es el francés, entonces digamos que uno como profesor no estaría propiciando ese ambiente... » (ENT. P.PR1)

Vis-à-vis de ce dernier aspect, les données ont montré que même si la plupart d'élèves considèrent qu'on doit utiliser l'espagnol dans les cours de français du lycée, ils préfèrent que le professeur parle en français. Dans ce sens, les élèves E.PR7, E.S6, E.S14, E.S15, E.S18, parmi d'autres, partagent avec les enseignants la capture sémantique rattachée à l'utilité de la classe en tant que la seule occasion où ils sont près de la langue et laquelle permet, d'un côté d'habituer l'oreille à la langue française et d'autre côté de la pratiquer.

4.1.1.2 Avec et sans espagnol : l'expérience d'apprentissage

Comme indiqué ci-dessus, c'est l'enseignant qui permet d'utiliser ou non la langue maternelle et qui fixe les espaces pour le faire dans les cours de langue étrangère (Castellotti, 2001). La décision de l'employer ou non est motivée par les captures sémantiques partagées que l'enseignant a par rapport à l'enseignement et à l'apprentissage de la L2. Ces captures naissent à partir de l'expérience et ont de l'influence sur les comportements humains (Álvarez, 2021).

En ce qui concerne cet aspect, les enseignants rapportent l'acceptation de l'espagnol dans leurs classes en raison de l'incidence de leurs propres expériences en apprenant la langue française, dans cette mesure, ils tentent de mettre en œuvre avec leurs élèves des stratégies similaires à celles qu'ont favorisé leur apprentissage, voire ils emploient d'autres pour éviter chez les élèves les mêmes difficultés qu'ils ont eu en tant qu'étudiants. Autrement dit, ils cherchent à se mettre à la place des apprenants en revivant ce qu'ils ont vécu dans leur processus d'apprentissage du FLE. À cet égard, quelques enseignants ont dit :

« ... Siento que cuando yo me pongo a pensar en esos temas complejos que yo no entendía cuando me los explicaban 100% en francés y cuando recurrí a mi lengua materna para entenderlos y los lograba entender, digo, pues si a mí me funcionó, muy seguramente les funciona a otros... » (ENT. P.PR2)

« ... En clase me quedaban muchos vacíos, sobre todo en gramática... si te quedabas con un vacío casi que no lo podías solucionar porque bueno, tocaba recurrir a los libros, pero no era tan sencillo, entonces me parece que uso el español como para... que los chicos no queden con vacíos ya cuando estén en niveles superiores » (ENT. P.S2)

Selon les commentaires des enseignants, l'espagnol leur a été utile parce qu'à partir de la compréhension des phénomènes typiques de cette langue, ils ont réussi à comprendre le français et quand il n'a pas été employé le processus a été un peu plus compliqué. Ces expériences-là

s'avèrent cohérentes avec les arguments ci-dessus où les enseignants expriment l'importance de faire des corrélations entre les langues : *langue maternelle vs. Langue étrangère*.

En général, dans cette catégorie, on a pu mettre en évidence les captures sémantiques partagées des participants à propos des façons d'enseigner et d'apprendre le FLE, lesquelles valident l'emploi de l'espagnol dans ces processus surtout en tant qu'un élément qui facilite la compréhension du français. De la même manière, on a pu comprendre que les expériences d'apprentissage des professeurs ont influé sur leurs dynamiques dans les classes et l'usage de l'espagnol dans celles-ci.

4.1.2. Catégorie 2 : L'alternance codique : l'école primaire vs. Le secondaire

Actuellement, la classe de langue étrangère est devenue l'espace où les passages d'une langue à l'autre sont habituels et nécessaires pour la communication des enseignants et apprenants. Cette alternance codique s'avère être une stratégie communicative employée afin de rendre optimale la transmission et la compréhension de savoirs linguistiques et communicatifs en langue étrangère (Causa, 2002). Dans le but d'identifier les passages déjà mentionnés du français à l'espagnol et vice versa dans les cours de FLE et de répondre au deuxième objectif de cette étude (Vérifier si la représentation d'enseignement/apprentissage du FLE chez les enseignants du FLE du Lycée Refous est relevée dans leur pratique pédagogique) on a proposé des questions suivantes : *¿Usted emplea el español en las clases de francés? ¿Por qué?, ¿En qué momentos específicos hace uso del español? Si el profesor habla en español ¿en qué momentos específicos lo hace?*³ Les points en commun trouvés dans les commentaires des participants et ce qu'on a observé pendant leurs classes ont donné lieu à cette catégorie.

Les commentaires des enseignants ont démontré que le 100 % emploie l'espagnol dans leurs cours de FLE, fait qu'on a pu constater dans les observations à leurs classes, cependant le pourcentage d'utilisation obéit au type de public et aux dynamiques que chaque professeur développe avec ses élèves. Cette action soutient le postulat de Castellotti (2001) dans lequel on établit que le début de l'apprentissage d'une langue étrangère requiert un soutien accru de la langue maternelle. Afin d'explorer beaucoup mieux cet aspect, on propose les sous-catégories suivantes :

³ Employez-vous l'espagnol dans vos classes de français ? Pourquoi ? Dans quels moments donnés des classes l'utilisez-vous ? Si l'enseignant parle en espagnol, dans quels moments donnés il le fait ?

4.1.2.1 Du français vers l'espagnol : les enseignants

Grâce aux réponses des enseignants, on a pu établir que la fréquence avec laquelle ils ont recours à l'espagnol dans leurs classes de FLE dépend du niveau où ils enseignent, c'est-à-dire, l'école primaire ou secondaire. Ceux qui travaillent dans la première assurent se servir souvent de l'espagnol puisque le niveau de langue française de leurs élèves n'est pas avancé, alors la L1 devient le moyen pour attirer leur attention et les aider à comprendre tout ce qui se passe dans les classes.

Les enseignants attribuent les passages du français à l'espagnol et vice versa à certains moments précis dans la classe :

- a) Expliquer : Tous les professeurs reconnaissent utiliser l'espagnol dans cet espace-là. Ils l'utilisent pour faire des comparaisons avec le français, les élèves comprennent le sujet en espagnol et après en français. À cet égard, le P.PR2 mentionne : « Lo uso mucho en las explicaciones. Para mí es vital que ellos tengan una comparación de su lengua materna con la lengua, con la L2 y poder entender por qué funciona así »
- b) Donner des instructions : Ils sont d'accord avec le fait de donner les instructions des activités au début en français et ensuite en espagnol. « Al darles instrucciones en francés, no, no van a completar el objetivo de las actividades o no se interesan, entonces tiene que haber una correlación entre el español y el francés » (ENT. P.PR1)
- c) Contrôler la discipline, faire des réflexions ou donner un feedback : La plupart d'enseignants mentionne cet aspect. Ils font le passage à l'espagnol afin que l'élève s'approprie du message. « Llamo la atención a veces en español, porque bueno a veces como que el tema es más disciplinario que de la propia lengua, entonces pues lo hago en español y ya está » (ENT. P.PR3)

Ce qui précède montre les stratégies d'enseignement que les professeurs mettent en œuvre dans leurs classes où la participation de l'espagnol permet de faire des comparaisons entre les langues (stratégie contrastive) ou ils passent d'une langue à l'autre en répétant en espagnol les instructions données en français (stratégie d'appui) (Causa, 2002).

Les réponses des élèves de l'école primaire E.PR2, E.PR3, E.PR9, E.PR11, parmi d'autres, qui suivent les cours des enseignants participants dans cette étude, confirment l'alternance des langues de la part de leurs professeurs et les moments où ils font le passage à l'espagnol. Par exemple, E.PR9 signale que son professeur parle en espagnol « cuando responde algo o cuando

corrige a alguien o lo felicita » et E.PR2 « cuando es información muy importante o después de decir algo en francés ».

Les énoncés des enseignants et des élèves de l'école primaire se reflètent dans les classes et ceux-ci ont mis en évidence dans les observations faites à quelques groupes dont les participants font partie. Il est important d'ajouter que chaque classe avait un objectif différent : présentations orales (OB.P.PR3), activités écrites (OB.P.PR.1 et 2), révision de la grammaire (OB.P.PR2) mais, en général, on a pu observer que les enseignants commencent les classes en français: salutations et premières instructions et à mesure que celles-ci avancent ils font les passages à l'espagnol, donc il est très fréquent que les professeurs parlent en espagnol au moment de proposer les activités, de réviser la grammaire ou de donner un feedback. Normalement, ils parlent en français et tout de suite ils répètent ce qu'ils ont dit en espagnol.

Par rapport au secondaire, on a trouvé que l'emploi de l'espagnol de la part des enseignants dans les premiers niveaux (6ème, 7ème, 8ème et voire 9ème année) est récurrent mais dans les niveaux supérieurs (10ème et 11ème année) celui-ci se réduit énormément. L'information obtenue a montré que les enseignants ont souvent recours à l'alternance des langues avec les élèves les plus petits du secondaire puisqu'ils n'ont pas les connaissances suffisantes en termes de vocabulaire et de grammaire pour comprendre un discours donné complètement en français. Les élèves les plus âgés ont déjà développé cette compétence, par conséquent les enseignants réduisent les passages à l'espagnol ou ils ne les font jamais.

Les deux professeurs du secondaire témoignent utiliser l'espagnol avec les élèves débutants au moment de donner une explication ou de contrôler la discipline dans les groupes. Quant aux élèves de 10ème et 11ème année, il est important de noter, que le P.S1 assure n'employer l'espagnol que dans des activités de traduction puisque « cuando uno utiliza la traducción, es más, oiga, mire, pienselo en su lengua y tras póngalo aquí...sin embargo, cuando se aclara o hablo, nunca lo hago en español ». Le P.S2, de son côté, ne le fait jamais, on utilise toujours un discours monolingue en français.

Les élèves débutants du secondaire, qui suivent les cours des enseignants participants dans cette étude, sont d'accord avec ce que les enseignants expriment par rapport à l'alternance de langues qu'ils font dans les classes. Ils soulignent que leurs professeurs parlent souvent dans les deux langues, à savoir, français et espagnol. Ce dernier est utilisé surtout quand les enseignants expliquent de nouveaux sujets « El profesor habla en español en explicaciones donde utiliza

palabras que no entendemos en francés » (Q.E.S5) et quand ils veulent contrôler la discipline des groupes « El profesor habla en español cuando quiere hacernos reflexionar sobre nuestro comportamiento, casi siempre es cuando nos regaña o nos llama la atención » (Q.E.S7)

Contrairement à ce qui précède, les réponses des élèves des niveaux supérieurs ne concordent pas tout à fait avec celles des enseignants, car alors que les derniers disent ne pas utiliser l'espagnol dans ces niveaux sauf une activité précise, les premiers affirment que le français prédomine dans les classes mais ils mettent l'accent sur l'usage de l'espagnol quand les enseignants donnent des instructions compliquées ou pour clarifier le vocabulaire. On peut penser que ce dernier argument renvoie à l'activité de traduction exposée par le P.S1. Le E.S18 ajoute : « La profesora rara vez habla en español. Siempre procura hablar en francés... Habla en español cuando utiliza vocabulario fuera de lo común o cuando quiere dejar una idea o instrucción muy clara ».

Ces résultats ont été mis en évidence dans les classes observées (OB.P.S1). Clairement, l'enseignant utilise souvent le français et peu de fois, il fait des passages à l'espagnol. Généralement, ceux-ci ont été faits au moment de donner quelques instructions où on a traduit ce que l'on a dit au début en français. Dans d'autres cas, ces passages-là à la L1 ont à voir avec des traductions orales faites aux textes proposés et lesquelles sont dirigées par l'enseignant afin de montrer des stratégies de compréhension (Macaro, 2005)

Jusqu'à maintenant, c'est la première fois que les réponses des groupes des participants et ce que l'on a observé ne concordent pas totalement. Il est probable que les réponses des enseignants ne soient pas honnêtes ou précises, c'est dû au fait être soumis aux entrevues. Ce phénomène cognitif et comportemental est connu comme « biais de désirabilité sociale » où les individus donnent des réponses socialement acceptables (Crowne et Marlowe, 1960 cité par Butori et Parguel, 2010).

4.1.2.2 De l'espagnol vers le français : Les élèves

Les observations ont permis de repérer que l'alternance de langues est faite non seulement par les enseignants, mais aussi par les élèves. On peut dire que ce phénomène se déroule parce que l'enseignant en tant que "maître du jeu" (Castellotti, 2001) accepte la présence de l'espagnol pour plusieurs usages. À cet égard, les enseignants du Lycée Refous tolèrent que leurs élèves de l'école primaire et du secondaire, sauf les niveaux supérieurs, utilisent l'espagnol dans les classes. D'après eux, l'emploi de la L1 est acceptable et nécessaire, bien qu'ils aimeraient que

la communication soit toujours en français. Dans ces conditions, on a pu observer que les élèves de l'école primaire ainsi que ceux du secondaire se servent de l'espagnol dans leurs cours de FLE, néanmoins l'usage, plus ou moins fréquent, dépend de la classe et du type d'activité proposée.

Par exemple, dans l'école primaire, on a observé que les élèves tentent de communiquer en français pendant la classe en employant des expressions fixes pour saluer "*Bonjour*" (OB.P.PR1), ou demander la parole "*prof, j'ai une question*" (OB.P.PR2), ainsi que pour participer à des activités d'expression orale telles que les jeux de rôle (OB.P.PR3). Cependant, il est évident qu'ils ne disposent pas encore de moyens linguistiques pour s'exprimer tout à fait en français, alors ils font souvent des passages à l'espagnol au moment de demander des explications ou poser des questions par rapport aux sujets/activités proposés et surtout quand ils veulent interagir, d'une façon moins artificielle, avec leurs copains et leurs professeurs.

Ce dernier aspect est un signe des alternances d'interaction et d'affirmation du sujet (Causa, 2002) faites normalement par les apprenants dans les cours de langue étrangère et lesquelles obéissent au besoin de maintenir le contact entre eux, soit pour s'exprimer en tant qu'apprenant, soit pour s'exprimer à partir de son *je sujet* personne. Les commentaires des élèves de l'école primaire confirment ce que l'on a exposé ci-dessus. Ils font appel à l'espagnol « cuando tengo una duda » (Q.E.PR9) ou « en todo momento, menos cuando saludo al profe y en presentaciones » (Q.E.PR5) ou « a mis amigos les hablo en español » (Q.E.PR8)

Au secondaire, les élèves les plus petits disposent d'une variété un peu plus grande de ressources linguistiques à l'heure de communiquer en français. Leur communication en L2, tout comme les élèves de l'école primaire, réside dans le moment de saluer, de demander la parole et de mettre en pratique le vocabulaire étudié. En outre, quand ils ont des doutes à propos de celui-ci, ils utilisent souvent des structures connues telles que : *Comment on écrit "gourmand"?* (OB.P.S2) ou *Comment on dit "conjugación" en français ?* (OB.P.S1) et ils continuent leur discours en espagnol, si la question est plus complexe, ils font aussi le passage à la L1 ainsi qu'au moment de parler à leurs copains de la classe et de répondre aux questions posées par l'enseignant.

Ce groupe d'élèves du secondaire admet parler avec leurs copains en espagnol et tenter de le faire en français avec leurs enseignants, bien qu'ils ne réussissent pas à le faire tout à fait,

puisqu'ils n'ont pas les connaissances pour exprimer quelques idées en français. Selon les termes de certains élèves, ils utilisent l'espagnol :

« Cuando me dirijo a mis profesores solo me dirijo en francés para las actividades o algunas expresiones de clase y el resto en español, y a mis compañeros también en español » (Q.E.S4)

« Más que todo para preguntar cosas que no sé... o si necesito aclarar ideas de lo que no entendí en clase » (Q.E.S6)

Quant aux élèves des niveaux supérieurs, on peut constater dans les classes et voire dans leur discours qu'ils alternent la langue, du français à l'espagnol, quand ils participent aux traductions des textes, quand ils cherchent à connaître la traduction d'un mot de la part de leur enseignant ou comme tous les autres élèves, au moment de communiquer avec leurs copains. Le E.S18 souligne :

« La única forma en que utilizo el español es cuando no conozco una palabra... al momento de hablar con mi profesora siempre hablo en francés y con mis compañeros en español »

Les résultats obtenus ont mis en évidence la fréquence à laquelle les participants de cette étude font l'alternance des langues (espagnol et français) dans les espaces de classe de FLE au Lycée Refous et les moments particuliers dans lesquels ceux-ci ont besoin de la faire, cependant, comme on a exposé préalablement, pour les participants il est important d'éviter l'excès de celles-ci, donc les enseignants mettent en œuvre quelques stratégies afin de garantir l'emploi du français de la part des élèves. Cet aspect se développera comme suit.

4.1.2.3 En français, s'il vous plaît !

Une des captures sémantiques partagées la plus significative parmi les participants a un lien avec l'usage modéré de l'espagnol dans les cours de FLE, car selon eux, la présence de la L1 favorise la compréhension de la langue étrangère, mais il est aussi important l'exposition et l'emploi de la L2. Les résultats ont montré que même si les enseignants se servent de l'espagnol dans leurs classes et permettent aux élèves de le faire, chacun fait usage de stratégies pour que les apprenants mettent en pratique le français. Le tableau ci-dessous montre les plus utilisées.

FAVORISER L'USAGE DU FLE	
À L'ÉCOLE PRIMAIRE	AU SECONDAIRE
<ul style="list-style-type: none"> • Utilisation des expressions (Désolé) qui mènent l'élève à s'exprimer en français. • Révisions périodiques des expressions les plus courantes en classe. • Reconnaissances à ceux qui emploient les expressions étudiées dans le quotidien des classes. 	<ul style="list-style-type: none"> • Choisir des séances spécifiques pour communiquer uniquement en français. • Évaluation quantitative de la production orale en français.

Tableau 2. Stratégies pour favoriser l'usage du FLE

Le P.PR2 témoigne utiliser les expressions « désolé » ou « no entiendo » en tant que moyen pour faire que les élèves tentent de comprendre et d'utiliser des expressions et des instructions courantes dans la classe, puisqu'ils expriment souvent ne pas les comprendre ou ne les utilisent pas malgré la répétition de celles-ci pendant les années scolaires. Ce professeur signale : « Siempre les digo la misma instrucción en francés... y a veces es como una reacción de no entiendo nada... y les digo: désolé, porque es algo que ya saben, entonces es como para forzarlos un poco »

De son côté, le P.PR3 fait des révisions des expressions au début de chaque trimestre afin de promouvoir leur usage constant chez les élèves. De la même manière, chaque fois qu'ils les emploient dans la classe, il essaie de les féliciter. À son avis, avec ce type de faits « ellos van adquiriendo como esa seguridad, esa confianza, como para que puedan expresarse cada vez más en francés y menos en español ».

Au secondaire, les enseignants emploient d'autres méthodes. Le P.S2 et ses élèves de quelques niveaux ont convenu communiquer tout à fait en français pendant une des séances de la semaine, dans les autres, ils peuvent faire des passages à l'espagnol quand cela s'avèrera nécessaire, alors que le P.S1 recourt aux notes pour exiger à ses élèves des niveaux débutants la communication en L2.

Il est important de mentionner, que malgré ces actions-là, beaucoup de fois les enseignants se trouvent dans l'obligation de passer sur celles-ci, puisque le temps de classe est réduit et parler en espagnol permet d'avancer plus vite et surtout quand on met en évidence que exiger des élèves d'utiliser le français peut les mener au point de réagir d'une manière négative ou de changer leurs objectifs, par exemple: « Me ha pasado que como les digo, bueno en francés, como que me hacen cara... No ya no quiero ir al baño, entonces también, como tener esa reacción de odio a la lengua, pues tampoco es como el objetivo » (ENT.P.PR2)

D'une manière générale, dans cette catégorie, on a pu identifier comment on mène à bien le phénomène de l'alternance de langues dans les cours de FLE au Lycée Refous et aussi les stratégies auxquelles les enseignants doivent recourir afin de garantir, d'une façon ou d'une autre, la communication en français. Dans la catégorie suivante, on aborde d'autres facteurs qui peuvent expliquer les dynamiques concernant l'utilisation de la langue maternelle dans les cours de FLE.

4.1.3. Catégorie 3 : L'espagnol et les nouveaux contextes

Évidemment, le contexte institutionnel et socioculturel a une grande influence dans la façon dont on développe les différentes classes (Castellotti, 2001), puisque, les enseignants, parfois doivent s'adapter à quelques situations qui conditionnent leurs actions dans la salle de classe et dans ce cas particulier qui provoquent l'acceptation, à un plus haut degré, de l'espagnol dans les cours de FLE.

Les enseignants du secondaire font référence à deux événements particuliers rattachés aux contextes déjà mentionnés. Le premier se présente dans le contexte institutionnel et a un lien avec les parents des élèves. Pour le P.S1, en plus de tous les autres facteurs explorés ci-dessus, qui mènent à utiliser la langue maternelle dans leur classe de FLE, on doit l'utiliser aussi afin de « salvaguardar también mi relación, estudiante, papás » car dans beaucoup de cas, les élèves et leurs parents soutient le manque d'intérêt et voire les mauvaises notes au fait de ne pas comprendre ce qui se passe dans la classe parce que la communication est en français. Alors, une fois de plus, l'espagnol est un moyen utilisé pour garantir la compréhension du FLE, mais aussi l'outil pour impliquer vraiment l'élève avec son processus d'apprentissage.

En ce qui concerne le deuxième événement, les enseignants affirment que les dernières années, ils ont dû tolérer encore plus l'espagnol dans leurs classes, tout cela grâce aux conséquences des confinements ininterrompus pendant la pandémie du COVID-19 (entre 2020 et 2021)

lesquels ont mené à faire partie de nouvelles dynamiques d'enseignement et d'apprentissage du FLE, où l'usage de la technologie a prédominé.

Selon les enseignants, au moment de retourner aux salles de classe en présentiel, on a pu mettre en évidence le niveau de langue faible chez la plupart d'élèves et lequel se révèle, par exemple, dans les difficultés pour rappeler du vocabulaire. Ce type de situations, parmi beaucoup plus d'autres, ont provoqué une plus grande souplesse avec l'utilisation de l'espagnol dans les cours de FLE, voire dans ceux du secondaire où normalement le français avait une importance particulière. Selon les termes des enseignants : « ...siento yo, que bueno, a partir de la pandemia y todo lo que sucedió, los estudiantes han bajado muchísimo el nivel de recordar vocabulario» (ENT. P.S1)

« Ahoritica es un momento especial porque los chicos han venido de dos años de pandemia y vienen en un nivel bastante bajo, entonces se me hace muy difícil... manejar toda la clase en el idioma extranjero... » (ENT. P.S2)

En résumé, dans cette catégorie, on a pu constater d'autres facteurs institutionnels et sociaux qui interviennent aujourd'hui dans les cours de FLE au Lycée Refous et lesquels ont fait que l'usage de l'espagnol soit plus fréquent dans ces espaces. Après avoir analysé les données obtenues à partir des instruments de collecte, dans le chapitre suivant, on va exposer les conclusions pertinentes.

CHAPITRE V. CONCLUSIONS

Dans le dernier chapitre, on a présenté les résultats de l'analyse des données collectées par rapport à l'emploi de l'espagnol dans les cours de FLE au Lycée Refous. Donc, dans ce chapitre-là, on révèle les conclusions auxquelles on est arrivé, ainsi que les implications et quelques limitations. Finalement, on établit d'autres possibilités de recherche.

L'objectif principal de cette étude a été de déterminer quel est le rôle de l'espagnol en tant que langue maternelle dans l'enseignement/apprentissage du FLE au Lycée Refous. Connaître les captures sémantiques partagées chez les enseignants et les élèves à propos de ces processus et observer les classes où ils participent ont été des facteurs déterminants pour arriver aux conclusions suivantes.

En premier lieu, pour répondre à la sous-question de recherche proposée au début de cette étude, concernant l'influence des captures sémantiques partagées des enseignants et les élèves à propos de l'enseignement et l'apprentissage du FLE, sur l'usage ou non de la langue maternelle dans leurs cours, on a pu constater que les captures sémantiques partagées des premiers par rapport à ces processus acceptent indiscutablement l'emploi de l'espagnol. Celui-ci est vu comme un élément qui garantit la compréhension du FLE et qui permet aux élèves, grâce à la similarité des langues, de faire des comparaisons au niveau de l'écriture, des sons et voire de la grammaire lesquelles mènent à identifier des caractéristiques propres du français d'une façon plus facile. Dans la mesure où tous les élèves comprennent, ils peuvent participer activement dans la classe, donc l'espagnol a un caractère inclusif.

Les captures sémantiques partagées sont construites à partir de "l'expérience vitale, sociale et collective des individus" (Álvarez, 2021). Dans ce sens, on a pu conclure que celles des enseignants viennent justement de leurs expériences d'apprentissage du FLE où l'espagnol a joué un rôle important, soit parce que sa présence dans leurs classes permettait d'avoir un point de repère pour mieux comprendre le français, soit parce que son absence a provoqué des difficultés dans la compréhension de celui-ci. Alors, ils tolèrent la langue maternelle dans leurs classes parce qu'ils considèrent que celle-ci peut bénéficier à leurs élèves en évitant les mêmes problèmes qu'ils ont eus.

Quant aux élèves, on a pu mettre en évidence que les captures sémantiques partagées rattachées à l'apprentissage du FLE chez la plupart d'entre eux, épaulent l'emploi de l'espagnol dans les classes, puisque c'est un outil qui facilite la compréhension de nouveaux contenus et du

vocabulaire en français. Cependant, il y a un autre groupe d'élèves considérable, dont les captures sémantiques partagées penchent sur l'usage exclusif du français dans l'apprentissage de cette langue. Ce fait permet de réussir le développement des compétences de compréhension et expression orales et écrites.

Malgré la grande acceptation que l'espagnol a dans les classes de la part des participants, on a pu aussi conclure que dans leurs captures sémantiques partagées l'excès de celui-ci n'est pas bien perçu, car les classes sont les seuls espaces où les élèves entrent en contact avec le français et l'usage excessif de l'espagnol réduit les occasions de le pratiquer. Dans ces conditions, il faut mettre l'accent sur ces moments dans la classe où on communique en français.

En ce qui concerne l'aspect préalable, on a trouvé que les enseignants de l'école primaire comme ceux du secondaire mettent en œuvre une série de stratégies afin de favoriser la communication en français. Avec les plus petits, on fait souvent des révisions des expressions les plus habituelles dans la salle de classe ainsi que l'on utilise des *mots clés* qui les mènent à changer le code au moment de s'exprimer ou à faire l'effort de comprendre ce qu'ils écoutent en français. Quant aux plus âgés, on établit des temps spécifiques où on ne fait pas de passages à l'espagnol et voire, on recourt à la note pour exiger son usage en classe.

Ces captures sémantiques partagées des participants, prennent de l'importance à l'heure d'utiliser la langue maternelle dans les cours de FLE au Lycée Refous. Il faut mentionner que pendant les observations faites aux différentes classes, on a perçu la matérialisation de celles-ci. À cet égard, on a pu constater que des enseignants et des élèves se servent de l'espagnol afin d'atteindre des buts spécifiques. D'un côté, les professeurs font des alternances de langue au moment d'expliquer un nouveau sujet, de donner des instructions ou des consignes et de contrôler la discipline du groupe. Dans ces trois aspects, on fait le passage à l'espagnol afin de garantir la compréhension du FLE.

D'autre côté, les élèves alternent la langue surtout dans deux moments particuliers : quand ils ont besoin de résoudre leurs doutes et ils posent des questions par rapport aux sujets étudiés, où l'espagnol facilite la compréhension du FLE, et quand ils interagissent avec les copains de la classe et voire avec les professeurs, puisque beaucoup d'entre eux utilisent uniquement des expressions fixes en français car ils ne disposent pas de ressources suffisantes pour communiquer tout à fait en français.

À cet égard, on a pu aussi conclure que les captures sémantiques partagées des professeurs sur l'enseignement et l'apprentissage du FLE aux niveaux supérieurs (10^{ème} et 11^{ème} année) changent par rapport à celles des niveaux débutants (école primaire et 6^{ème} à 9^{ème}). Dans ces niveaux, la langue maternelle ne s'avère pas être un moyen pour la compréhension du FLE, puisque les élèves disposent déjà des ressources et de la maturité linguistique pour le comprendre. Néanmoins, dans les observations, on a trouvé que s'ils comprennent la langue, les passages à l'espagnol ne sont pas supprimés complètement au moment d'expliquer un sujet ou de donner une instruction.

De plus, on a trouvé que la présence de l'espagnol dans les cours de FLE est aussi favorisée par des facteurs rattachés au contexte institutionnel et social. Dans ces conditions, les enseignants doivent employer la langue maternelle afin de rendre le français plus compréhensible, mais aussi afin d'impliquer l'élève avec son processus d'apprentissage et d'éviter des conflits dérivés de mauvais résultats. D'autre côté, l'arrivée de la pandémie du COVID-19 a fait des ravages dans les processus d'apprentissage des élèves, car à ce moment-là, ceux-ci ont été interrompus et n'existait pas la même discipline à l'heure d'apprendre une langue étrangère. Par conséquent, aujourd'hui, il est nécessaire d'avoir recours à l'espagnol dans une plus grande mesure parce que les élèves manquent de ressources pour communiquer en français et parce qu'ils n'ont pas la motivation pour renforcer leur apprentissage.

Cela étant, finalement, on a pu conclure que l'espagnol est présent dans la quotidienneté des cours de FLE au Lycée Refous et il prend de l'importance dans celles-ci. Conformément aux données collectées, l'espagnol est l'élément qu'inclut tous les élèves dans les dynamiques des classes, car celui-ci devient l'outil ou le moyen que des enseignants et des élèves mettent en œuvre afin de faciliter la compréhension du FLE. Par ailleurs, son usage favorise des interactions réelles entre les élèves et entre eux et leurs professeurs puisque c'est la langue qui tous ont en commun. Dans cet ordre d'idées, l'espagnol, non seulement, est utilisé en tant qu'outil d'enseignement du FLE, mais en tant que stratégie d'apprentissage de celui-ci.

5.1 Implications

Cette recherche permettra à toute la communauté du Lycée Refous de connaître de près les dynamiques des cours de FLE dans l'institution et le rôle que l'espagnol en tant que langue maternelle joue dans ceux-ci, puisque, comme on a pu repérer, celui-ci passe par tous les

niveaux d'apprentissage de la langue. En outre, on pourra faire des comparaisons avec les cours d'anglais langue étrangère et établir des contributions.

Quant aux participants, l'implication la plus importante a un lien avec le fait de réfléchir sur la participation de leur langue maternelle dans les processus d'enseignement/apprentissage du FLE et l'usage que chacun fait de celle-ci, ce qui mène à penser aussi à l'utilité des espaces dans les classes où on fait une pratique réelle de la langue étrangère. De la même manière, les enseignants pourront se rendre compte de la similarité de leurs pratiques pédagogiques où ils se servent de l'espagnol, lequel on peut profiter pour améliorer son travail en équipe.

Pour tous ceux qui font partie du domaine d'enseignement des langues étrangères, cette étude pourra leur montrer comment un cours de langue devient l'espace où plusieurs langues cohabitent et favorisent l'apprentissage de l'étrangère. Alors, cette recherche servira pour s'interroger sur l'utilité de la L1 et de continuer avec un discours monolingue en langue étrangère.

5.2 Limitations

Étant donné que le chercheur fait partie de l'équipe d'enseignants de FLE au Lycée Refous, il n'a pas été facile de disposer de temps pour collecter les données, puisque les dialogues avec les collègues et les observations de leurs classes devaient se dérouler pendant la journée scolaire et à plusieurs reprises, les moments proposés à cette fin ont été affectés pour le travail du chercheur et voire pour des situations de dernière minute.

De la même manière, la maladie d'un des enseignants participants a provoqué son absence dans le Lycée et de ce fait un retard de quelques semaines dans le processus de collecte des données. Donc, l'achèvement de cette étude a mis plus longtemps que prévu.

5.3 Recherches à faire

Les résultats analysés préalablement, ont permis de comprendre le rôle de l'espagnol dans le cours de FLE dans une institution scolaire, donc une étude postérieure peut se concentrer sur la comparaison de l'enseignement du FLE en ayant recours à la langue maternelle et sans le faire, afin de vérifier si celle-ci a vraiment un impact sur l'apprentissage de la L2. D'autre côté, on considère opportune, une recherche visant à explorer en détail les effets que la pandémie du

COVID-19 a provoqué dans l'enseignement/apprentissage des langues étrangères et qui mène à la réflexion sur comment apprendre une langue étrangère après la pandémie.

RÉFÉRENCES

Agudelo Quintana, J., Díaz Casallas, A. G., & Zabala Ávila, K. J. (2017). *Influencia de la lengua materna (español) en el aprendizaje de la lengua extranjera (inglés)*. [Tesis]. https://ciencia.lasalle.edu.co/lic_lenguas/181.

Althusser, L. (2017). *Idéologie et appareils idéologiques d'État*. Macintosh

Álvarez, Z. (2021). *Capturas semánticas compartidas: enseñanza y aprendizaje virtual del inglés como lengua extranjera*. [Tesis]. <http://hdl.handle.net/10554/58145>.

Ávila, Y. (2015). *El rol de la lengua materna en el aprendizaje de una lengua extranjera en el grado primero de educación básica primaria*. [Monografía]. <https://hdl.handle.net/10893/9660>.

Benavides, M., & Gómez-Restrepo C. (2005). Métodos de investigación cualitativa: triangulación. *Revista colombiana de psiquiatría*, 34(1), 118-24.

Butori, R., & Parguel B. (2010). *Les biais de réponse – Impact du mode des données et de l'attractivité de l'enquêteur*.

Carlsson, E. (2010). *El rol de la lengua materna en la enseñanza en clase de lenguas extranjeras- estudio de caso*. Göteborgs Universitet.

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

Causa, M. (2002). *L'alternance codique dans l'enseignement d'une langue étrangère*. Peter Lang AG.

Cohen, L., Manion L., & Morrison K. (2018). *Research methods in education*. Routledge.

Colegio Refous. (s.f.) *Somos Refous*. <https://www.colegiorefous.edu.co/>

Cook, V. (2001). Using the first language in the classroom. *The Canadian Modern Language Review*, 57(3), 402-423.

Creswell, J. (2007). *Qualitative inquiry research design. Choosing among five approaches*. SAGE Publications.

Cuartas Alvarez, L. F. (2014). Selective use of the mother tongue to enhance students' English learning processes...beyond the same assumptions. *PROFILE Issues in Teachers' Professional Development*, 16(1), 137-151. <http://dx.doi.org/10.15446/profile.v16n1.38661>.

Cuq, J., & Gruca, I. (2017). *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Presse Universitaires de Grenoble PUG.

Dailey-O'Cain, J., & Liebscher, G. (2009). Teacher and Student Use of the First Language in Foreign Language Classroom Interaction: Functions and Applications. In Turnbull, M., & Dailey-O'Cain, J. (Éd.), *First Language Use in Second and Foreign Language Learning*. (pp. 131-144). Second Language Acquisition SLA.

Dumez, H. (2011) Qu'est-ce que la recherche qualitative ? *Le libellio d'ÆGIS* 7(4), 47-58. <https://hal.science/hal-00657925>

Freeman, D. (1998). *Doing teacher-research: from inquiry to understanding*. Heinle & Heinle Publishers.

García-Rodríguez, G. (2019). Aproximaciones al concepto de imaginario social. *Civilizar: Ciencias Sociales y Humanas*, 19(37), 31-42. doi: 10.22518/usergioa/jour/ccsh/2019.2/a08.

Gibbs, G. (2007). *El análisis de datos cualitativos en investigación cualitativa*. Morata.

Giroux, L. (2016). La place et le(s) rôle(s) de la langue maternelle des apprenants en cours de langue étrangère. *Synergies France*(10), 55-68. <https://gerflint.fr/Base/France10/giroux.pdf>

Macaro, E. (2005). Codeswitching in the L2 classroom: A communication and learning strategy. In Llorca, E. (Éd.), *Non-Native Language Teachers. Perceptions, Challenges and Contributions to the Profession* (pp. 63-84). Springer.

Materán, A. (2008). Las representaciones sociales: un referente teórico para la investigación educativa. *Geoenseñanza*, 13(2), 243,248.

Moore, D. (1996). Bouées transcodiques en situation immersive ou comment interagir avec deux langues quand on apprend une langue étrangère à l'école. *AILE Acquisition et interaction en langue étrangère* (7), 95-121. <https://doi.org/10.4000/aile.4912>.

Nagy, K., & Robertson, D. (2009). Target Language Use in English Classes in Hungarian Primary Schools. In Turnbull, M., & Dailey-O'Cain, J. (Éd.), *First Language Use in Second and Foreign Language Learning*. (pp. 50-86). Second Language Acquisition SLA.

Patiño, A., & Ruiz, L. (2017). *Creencias de profesores de un colegio público de Bogotá sobre el uso de la lengua materna en clases de lengua extranjera*. [Tesis]. <http://hdl.handle.net/10554/34179>.

Poisson, Y. (1991). *La recherche qualitative en éducation*. Presses de l'Université de Québec.

Searle, J. (2009). *Actos de habla*. Colección Teorema.

Simons, H. (2009). *El estudio de caso: Teoría y práctica*. Morata.

Tagliante, C. (2006). *La classe de langue*. CLE international.

Wantz-Bauer, F. (2001). Le statut de la langue maternelle en cours de langue étrangère: points de vue d'apprenants. In Castellotti, V. (Éd), *D'une langue à d'autres : pratiques et représentations*. (pp. 39-56). Université de Rouen.

LISTE DE TABLEAUX

Tableau 1. L'input modification.....	29
Tableau 2. Stratégies pour favoriser l'usage du FLE.....	55

LISTE DE FIGURES

Figure 1. Les stratégies communicatives dans la salle de langue étrangère	28
Figure 2. Captures Sémantiques Partagées	31
Figure 3. Codes de la recherche	44
Figure 4. Catégories et sous-catégories d'analyse	45

ANNEXES

Annexe 1. Instrument de collecte de données 1: Entrevue semi-structurées.

ENTRETIEN GUIDÉ DIRIGÉ AUX ENSEIGNANTS DU FLE DU LYCÉE REFOUS.

1. Que pensez-vous de l'emploi de l'espagnol dans les cours de français dans le lycée?
2. Employez-vous l'espagnol dans vos classes de français ? Pourquoi ?
3. Dans quels moments donnés des classes l'utilisez-vous ?
4. Permettez-vous à vos élèves l'utilisation de l'espagnol dans vos classes ? Pourquoi ?
5. Que faites-vous pour régler l'utilisation de l'espagnol dans vos classes ?
6. Dans votre formation en tant qu'enseignant de FLE pouviez-vous employer l'espagnol dans les classes de français ?
7. Pensez-vous que cette expérience dans vos classes de FLE pendant votre formation professionnelle a influencé sur la manière comme vous développez vos classes aujourd'hui, c'est-à-dire, en ce qui concerne l'emploi ou non de la langue maternelle?
8. À votre avis, quels sont les avantages et les desavantages d'employer l'espagnol dans vos classes de français ?

Annexe 2. Instrument de collecte de données 2: Questionnaire.

QUESTIONNAIRE DIRIGÉ AUX APPRENANTS

Lee con atención las siguientes preguntas y responde

1. ¿Crees que se debe utilizar el español en la clase de francés? ¿Por qué?

2. ¿Utilizas el español en clase de francés? ¿Por qué?

3. Si tu respuesta anterior fue Sí, ¿en qué momentos específicos utilizas el español en la clase de francés?

4. En la clase de francés ¿Qué lengua utilizas cuando te diriges al profesor? ¿Qué lengua utilizas cuando te diriges a tus compañeros?

5. En la clase de francés ¿el profesor habla en español o en francés?

6. Si el profesor habla en español ¿en qué momentos específicos lo hace?

7. ¿Prefieres que el profesor hable en español o en francés? ¿Por qué?

8. ¿Crees que utilizar el español en la clase de francés te ayuda a aprender la lengua francesa? ¿Por qué?

Annexe 3. Instrument de collecte de données 3: Grille d'observation.

GRILLE D'OBSERVATION DE CLASSE

Enseignant: _____ **Classe:** _____

Date: _____ **Heure:** _____

Par rapport à l'enseignant	T	S	P	R	J
L'enseignant emploie l'espagnol pendant sa classe					
L'enseignant emploie l'espagnol lorsque propose ses activités					
L'enseignant emploie l'espagnol quand il veut vérifier la compréhension du sujet travaillé.					
L'enseignant emploie l'espagnol pour réfléchir sur la langue étrangère, introduire la grammaire.					
L'enseignant emploie l'espagnol pour faire des comparaisons entre les deux langues: espagnol et français.					
L'enseignant répète en espagnol ce qu'il a dit au début en français					
L'enseignant permet aux élèves de faire usage de l'espagnol					
L'enseignant emploie l'espagnol afin d'avoir une relation plus proche avec les élèves					
L'enseignant propose des phrases en espagnol et demande de les traduire					
Par rapport aux élèves					
Les élèves emploient l'espagnol pendant la classe					
Les élèves emploient l'espagnol quand ils ne trouvent pas les termes pour s'exprimer en français					
Les élèves emploient l'espagnol lorsque change l'activité et l'interlocuteur					
Les élèves emploient le français malgré ses limitations					
Les élèves emploient l'espagnol pour demander des explications du sujet abordé					
Les élèves restent en silence quand ils n'atteignent pas à s'exprimer en français					
Les élèves emploient l'espagnol afin d'avoir une relation plus proche avec l'enseignant					
Les élèves écrivent en espagnol et ensuite ils font des traductions au français					
Les élèves prennent des notes en espagnol					
Les élèves parlent entre eux en espagnol					
Les élèves parlent entre eux en français					

T : Toujours

S : Souvent

P : Parfois

R : Rarement

J : Jamais

Observations :

Annexe 4. Exemple questionnaire. Q. E.S7

QUESTIONNAIRE DIRIGÉ AUX APPRENANTS

Lee con atención las siguientes preguntas y responde

1. ¿Crees que se debe utilizar el español en la clase de francés? ¿Por qué?

Si pero moderadamente, creemos que tenemos suficiente capacidad para comunicarnos en francés al menos durante la clase aunque el español nos es útil cuando no sabemos algo en específico. Deberíamos comenzar a pensar y comunicarnos en francés en los momentos adecuados, en especial en clase.

2. ¿Utilizas el español en clase de francés? ¿Por qué?

Algunas veces sí, para dar a entender bien lo que estoy tratando de decir.

3. Si tu respuesta anterior fue Sí, ¿en qué momentos específicos utilizas el español en la clase de francés?

Cuando pregunto algo a algún compañero o doy indicaciones sobre algún tema cuando un compañero me pregunta, también cuando hay algo que no sé expresar en francés.

4. En la clase de francés ¿Qué lengua utilizas cuando te diriges al profesor? ¿Qué lengua utilizas cuando te diriges a tus compañeros?

Cuando me dirijo al profesor intento usar francés la mayoría de veces, aunque algunas veces termino hablando en español. Con mis compañeros hablo mayormente en español.

5. En la clase de francés ¿el profesor habla en español o en francés?

Habla casi todo el tiempo en francés, las veces que habla en español durante la clase son mínimas o a veces no lo hace.

6. Si el profesor habla en español ¿en qué momentos específicos lo hace?

Cuando quiere hacernos reflexionar sobre nuestro comportamiento, casi siempre es cuando nos regaña o nos llama la atención.

7. ¿Prefieres que el profesor hable en español o en francés? ¿Por qué?

Prefiero que hable en francés, ya que así aprendemos más vocabulario y nos acostumbramos más fácilmente a la lengua.

8. ¿Crees que utilizar el español en la clase de francés te ayuda a aprender la lengua francesa? ¿Por qué?

Muy poco, aunque es ciertamente necesario ya que estamos aprendiendo, pero creo que es más sencillo aprender si hablamos en francés, ya que así desarrollamos el oído y el habla, no solo la lectura o escritura.

Annexe 5. Exemple questionnaire. Q. E.PR11

QUESTIONNAIRE DIRIGÉ AUX APPRENANTS

Lee con atención las siguientes preguntas y responde

1. ¿Crees que se debe utilizar el español en la clase de francés? ¿Por qué?

Si, ya que a veces dicen alguna palabra los profesores que hay necesidad de utilizarla para alguna actividad entonces tiene que decir el significado en español

2. ¿Utilizas el español en clase de francés? ¿Por qué?

Si ya que todavía no se habla francés como el español, que se todas las palabras "en español" y le pregunto así, siempre en español al profesor

3. Si tu respuesta anterior fue Sí, ¿en qué momentos específicos utilizas el español en la clase de francés?

En preguntas o en palabras que no entienda de la clase

4. En la clase de francés ¿Qué lengua utilizas cuando te diriges al profesor? ¿Qué lengua utilizas cuando te diriges a tus compañeros?

Al profesor en francés y en español, a mis compañeros

5. En la clase de francés ¿el profesor habla en español o en francés?

En español cosas importantes para que todos entiendan y el resto en francés

6. Si el profesor habla en español ¿en qué momentos específicos lo hace?

Para cosas fundamentales o importantes

7. ¿Prefieres que el profesor hable en español o en francés? ¿Por qué?

A veces en español ya que no entiendo partes de lo que dice y en francés me gusta que aprenda la pronunciación

8. ¿Crees que utilizar el español en la clase de francés te ayuda a aprender la lengua francesa? ¿Por qué?

✓ Si, para decir significado de las palabras, pero al hablar en francés aprendemos como pronunciar las palabras

Annexe 6. Exemple Grille d'observation de classes. OBS. P.PR2

GRILLE D'OBSERVATION DE CLASSE

Enseignant: P. PR2 Classe: Quatrième G

Date: 22/07/23 Heure: 14h30

Par rapport à l'enseignant	T	S	P	R	J
• L'enseignant emploie l'espagnol pendant sa classe		X			
• L'enseignant emploie l'espagnol lorsque proposer ses activités		X			
• L'enseignant emploie l'espagnol quand il veut vérifier la compréhension du sujet travaillé		X			
• L'enseignant emploie l'espagnol pour réfléchir sur la langue étrangère, introduire la grammaire*		X			
• L'enseignant emploie l'espagnol pour faire des comparaisons entre les deux langues: espagnol et français					X
• L'enseignant répète en espagnol ce qu'il a dit au début en français	X				
• L'enseignant permet aux élèves de faire usage de l'espagnol	X				
• L'enseignant emploie l'espagnol afin d'avoir une relation plus proche avec les élèves		X			
<i>L'enseignant propose des phrases en espagnol et demande de les traduire</i>					X
Par rapport aux élèves	T	S	P	R	J
• Les élèves emploient l'espagnol pendant la classe		X			
• Les élèves emploient l'espagnol quand ils ne trouvent pas les termes pour s'exprimer en français	X				
• Les élèves emploient l'espagnol lorsque changer l'activité et l'interlocuteur			X		
• Les élèves emploient le français malgré ses limitations		X			
• Les élèves emploient l'espagnol pour demander des explications du sujet abordé	X				
• Les élèves restent en silence quand il n'arrive pas s'exprimer en français					X
• Les élèves emploient l'espagnol afin d'avoir une relation plus proche avec l'enseignant		X			
• Les élèves écrivent en espagnol et ensuite ils font des traductions au français*				X	
• Les élèves prennent des notes en espagnol					X
• Les élèves parlent entre eux en espagnol	X				
• Les élèves parlent entre eux en français					X

Observations

T : Toujours • Explication des articles contractés et prépositions de lieu.

S : Souvent • Ils commencent à parler au prof en français avec des expressions fixes après ils continuent en espagnol

P : Parfois

R : Rarement • un élève

J : Jamais

Annexe 7. Exemple Grille d'observation de classes. OBS. P.S1

GRILLE D'OBSERVATION DE CLASSE

Enseignant: PS1 Classe: Onzième A.

Date: 25/05/23 Heure: 9h35

Par rapport à l'enseignant	T	S	P	R	J
L'enseignant emploie l'espagnol pendant sa classe			X		
L'enseignant emploie l'espagnol lorsque proposer ses activités					X
L'enseignant emploie l'espagnol quand il veut vérifier la compréhension du sujet travaillé.				X	
L'enseignant emploie l'espagnol pour réfléchir sur la langue étrangère, introduire la grammaire				X	
L'enseignant emploie l'espagnol pour faire des comparaisons entre les deux langues: espagnol et français					X
L'enseignant répète en espagnol ce qu'il a dit au début en français			X		
L'enseignant permet aux élèves de faire usage de l'espagnol			X		
L'enseignant emploie l'espagnol afin d'avoir une relation plus proche avec les élèves				X	
L'enseignant propose des phrases en espagnol et demande de les traduire		X			
Par rapport aux élèves					
Les élèves emploient l'espagnol pendant la classe			X		
Les élèves emploient l'espagnol quand ils ne trouvent pas les termes pour s'exprimer en français				X	
Les élèves emploient l'espagnol lorsque changer l'activité et l'interlocuteur	X		X		
Les élèves emploient le français malgré ses limitations					
Les élèves emploient l'espagnol pour demander des explications du sujet abordé					X
Les élèves restent en silence quand il n'atteint pas s'exprimer en français					X
Les élèves emploient l'espagnol afin d'avoir une relation plus proche avec l'enseignant				X	
Les élèves écrivent en espagnol et ensuite ils font des traductions au français ou au contraire		X			
Les élèves prennent des notes en espagnol		X			
Les élèves parlent entre eux en espagnol		X			
Les élèves parlent entre eux en français				X	

Observations:

- T : Toujours
- S : Souvent
- P : Parfois
- R : Rarement
- J : Jamais

* Elle l'a fait une fois
 * Pour l'activité de traduction
 * Pour demander aux élèves de faire attention
 - avec la prof.

Annexe 8. Entrevue. ENT.P.PR1

Chercheur: Buenas tardes, ¿cómo estás?

P.PR1: Buenas tardes Jenny, bien, bien.

Chercheur: Bueno, entonces, como te había contado esta es la entrevista, pues que tiene que ver con el estudio que estoy realizando acá en el colegio. Entonces la primera pregunta es, ¿tú qué piensas del uso del español en las clases de francés acá en el colegio?

P.PR1: Bueno, pues básicamente yo enseño en primaria, francés, estoy encargada de tercero. En ese nivel, si considero que es sí, es muy importante el uso del español porque los niños, al darles instrucciones en francés, no, no van a completar el objetivo de las actividades o no se interesan, entonces tiene que ver con una correlación entre el español y el francés. Es importante también explicarles todos, todo a partir del español para que ellos entiendan, pues lo que se va a hacer durante la clase. Sí, en nivel de primaria es súper importante, sí.

Chercheur: Bueno, normalmente tú lo utilizas, entonces.

P.PR1: Sí, sí, en primaria sí.

Chercheur: ¿En qué momentos específicos de la clase lo, lo usas?

P.PR1: Eh, yo consideraría que durante la explicación. La explicación de los temas. Eh en las instrucciones también. Eh, básicamente sí la explicación y en las instrucciones que se le da a los niños.

Chercheur: Ok y, pues en ese caso ¿tú permites que los chicos también usen español?

P.PR1: Sí claro, porque son pequeños. Sí, sí, permito que utilicen el español, como medio de comunicación.

Chercheur: ¿De pronto tienes o utilizas alguna estrategia específica para regular el uso del español? O sea que no sea todo el tiempo que ellos lo utilicen

P.PR1: No, la verdad estrategias en tercero para regular el uso del español...

Chercheur: O alguna actividad en particular que de pronto pongas en marcha para que no sea...

P.PR1: No digamos que lo que no permito que digan en español son cosas que ellos ya deben de saber, entonces cosas básicas que se suponen que ellos deben de saber, no, no permito que usen el español, pero de resto digamos que como tal en su relación, cuando ellos están haciendo actividades y deajo que hablen en español, porque ellos no, no pues es un nivel muy básico y no, no van a poder, digamos, utilizar el francés como medio de comunicación, no.

Chercheur: ¿Y esas cosas específicas que tú dices deben saber te refieres a qué?

P.PR1: Digamos en este nivel, cosas básicas como saludos, despedidas, responder a ¿cómo estás tú?, cosas básicas en este momento de presentación personal. Poder decir de la familia, quiénes quienes son los familiares con el verbo *être* y ya lo básico que han aprendido.

Chercheur: OK. ¿En tu formación como profe de francés, tú podías hablar español en tus clases de, de FLE?

P.PR1: Sí. Sí pues, cuando yo estaba estudiando francés, sí, yo podía hablar. Digamos que en el desarrollo de las actividades, si podía hablar en francés, pues ya es diferente cuando el profesor plantea un tema y es algo que se está trabajando, digamos, o sea cuando sea un debate en el aula como tal, que es algo grupal, si tocaba en francés. Pero cuando yo estaba desarrollando otras actividades que digamos, eran grupales o que el profesor dejaba algo para hacer en la clase sí, yo recuerdo que sí se podía hablar en español.

Chercheur: OK, ¿tú crees que esa experiencia en en la Universidad, en tus clases de francés, de una u otra manera, han influenciado tu cómo dictas tus clases acá en el colegio y sobre todo en lo que tiene que ver con el uso o no de la lengua española?

P.PR1: Pues la verdad no lo había pensado. No, no lo había pensado y no pienso que eso no pienso que eso haya influenciado la manera en que enseño la verdad.

Chercheur: Bueno, para terminar, cuáles crees tú que son las ventajas y las desventajas de usar el español en clase de francés?

P.PR1: La primera es que los chicos van a tener claro cuál es el objetivo de cada actividad. Segundo, que digamos en el francés, ellos, al explicarles en español, o sea, como que puede hacerse esa correlación entre las dos lenguas, como que ellos van a entender que digamos algunas estructuras del francés son parecidas a las del español, entonces digamos que es la ventaja de utilizar el español que básicamente las dos lenguas guardan como la misma estructura, por así decirlo, entonces va a ser más entendible para ellos lo que se desarrolla en la clase.

Chercheur: ¿Y desventajas?

P.PR1: Desventajas tal vez que, pues que los chicos van a pensar que si el profesor no habla en francés todo el tiempo, ellos van a decir que por qué también tienen que hacerlo, ¿no? Que desventajas bueno, se supone que la clase de francés debería ser un espacio en el que los estudiantes se sumerjan, digamos, como en el mundo francófono, en lo que es el francés, entonces digamos que uno como profesor no estaría propiciando ese ese ambiente tal vez. Y que otra desventaja. No esas dos.

Annexe 9. Entrevue. ENT.P.PR2

Chercheur: Bueno. ¿Buenos días, cómo estás?

P.PR2: Bien gracias.

Chercheur: Bueno, vamos a hacer la entrevista en español, pues siento que puede ser también más cómodo para para ti. Entonces. En la primera pregunta ehh, tiene que ver con qué piensas tú del uso del español en las clases de francés acá en el colegio.

P.PR2: Okey, bueno, son varias cosas, la primera es que siento que se usa mucho sí, o sea es muy frecuente, el español. Pues en bachillerato ya se pasa a dejar un poco de lado yo estoy en primaria, obviamente en primaria, sí lo mencionó que es muchísimo, es más español que francés. Siento que es necesario, pues me imagino que más adelante abordaremos, siento que sí es necesario, no sé debe satanizar, pero pues ya, por ejemplo, en primaria siento que ya es como el otro extremo, ya es como mucho español y poco francés, entonces hay que trabajar un poco más, como equilibrar un poco eso, es muy muy frecuente en las clases que haya el español y para los niños es complejo cuando no está en español.

Chercheur: Ok y tú ¿por qué? ¿O sea, tienes ese ese punto de vista de es al extremo o se se utiliza mucho? Emm, pero digamos por qué tu sientes que no debería pasar, o sea que no, que no debería utilizarse o por lo menos al extremo en el que me citas.

P.PR: Tanto, pues porque digamos, siento que es una etapa donde los niños se están acercando a la lengua, entonces obviamente hay cosas que, listo si uno entiende, no entiende cómo tal el mensaje, pero es una aproximación a la lengua. Pronunciación, algunas palabras básicas y entonces cuando los llevo al extremo de todo es español, pues se pierde un poco ese efecto como secundario que tiene cuando uno habla en francés. Ya obviamente, por ejemplo, y pasa, cuando ya uno les empieza a hablar en francés, por ejemplo, en bachillerato, pues también hay reacciones como ¿qué? ¿qué me está diciendo? y son cosas a veces muy básicas que, que, que no empiezan a comprender precisamente por eso, porque se usa mucho en la lengua materna y claro, cuando ya estamos en la L2, jumm no tengo ni idea qué es, entonces siento que hay cosas que ya, lo que te decía un poco, no hay que llevarlas al extremo cosas básicas como instrucciones, como elementos de clase, eso perfectamente puede ser en francés para ir acercando, es hacer esa aproximación a la lengua.

Chercheur: Bueno, ¿en ese caso tú empleas el español en tus clases?

P.PR2: Sí, digamos, siempre lo hago como progresivo el primer periodo, yo siempre les digo, primer periodo es como 60 español, 40 francés, segundo periodo 50 - 50. ¿si? lo hago gradual, pero por ejemplo me pasa y a veces es como uno se ve forzado porque bueno, son instrucciones que ellos ya saben, por ejemplo como con los quizzes, siempre les digo la misma instrucción en francés, como guarden todo, saquen media hoja no sé, se las digo en francés y

es como ¿qué? no entiendo qué, entonces, como ya saben la instrucción y a veces mira que es un poco como una reacción, como de no entiendo nada y a veces les digo y me dicen profe no entiendo y les digo: desolé, porque es algo que ya saben, entonces es como forzarlos un poco y trato a veces como mitad francés, mitad español o repito lo mismo que dije en francés en español, pero sí, obviamente lo uso demasiado y trato de eliminarlo poco a poco, pero a veces es muy complicado.

Chercheur: Okey. Entonces bueno, aparte de esos momentos que me dices cómo dando instrucciones a la hora de hacer un quizesito, ¿en qué otros momentos particulares tú sientes que tienes que usar la lengua materna?

P.PR1: Ahora que era un poco lo que te decía ahorita, siento que hay muchas personas que también la satanizan y no, porque hay personas que es como cero español y no, lo uso mucho, mucho y así digamos, ellos me entiendan o algo, lo uso mucho en lo que se explicaciones, para mí es vital que ellos tengan una comparación de su lengua materna con la lengua, con el L2 y poder entender por qué funciona así, ¿sí?. Muchas veces cuando les digo como, les explico en español, esto funciona así ta ta ta y les digo cómo piénsenlo primero en español, hay muchos, muchos profesores y muchas teorías que es como no piense en español, no piense no sé que, yo por lo menos soy de los que está en contra, por eso, en ese sentido, por lo que te digo, porque es una aproximación, es como mi cerebro, primero lo entienden el español, que es mi lengua materna y luego ya lo pasa al francés y personalmente digamos, cuando yo lo aprendí el francés me pasaba mucho eso, o sea, primero lo tenía que entender un poco en español. Temas complejos como el subjuntivo, como no sé qué. Que si no los tienes ni siquiera en español, pues como los voy a poder llevar a la L2 dos, entonces en explicaciones sobre todo es que lo hago y creo que se debe hacer.

Chercheur: Ok solo una explicaciones, en otro tipo de momentos de pronto.

P.PR2: Si solo en explicaciones, bueno, ya digamos, por ejemplo en mi caso que es como con niños que estoy con ellos, por ejemplo, cuando ya son situaciones de regaños, situaciones como de reflexión, obviamente el el español ahí lo uso, pues porque siento como que ya es algo más que el niño de verdad debe interiorizar y debe entender, entonces también ahí en español sí, y ya creo que es como esos momentos.

Chercheur: Ok, entonces, en ese sentido, ¿le permites a los niños que hablen español?

P.PR2: Sí y digamos que me cuesta mucho y ahí es como como esa dicotomía es porque pues, osea, yo esperarí que hablaran siempre en francés, pero no, pues ellos en español. Hay cosas que yo les digo, como por ejemplo puedo ir al baño si no me dicen francés les digo como desolé, no sé, no entiendo, como obligarlos un poco a cosas básicas. Como tengo una pregunta: j'ai une question, cosas así, si los obligó así suene feo, pero pues obviamente cuando ya son cosas que no entienden, como cosas que me tienen que decir, como profe me

pasó esto o algo así, pues obviamente el español si está 100% presente.

Chercheur: Ok y bueno, por supuesto, en eso que tú dices que estás 100% presente como ¿qué estrategias utilizas tu para regular ese uso?

P.PR2: Pues digamos la verdad, a veces no soy muy consciente de eso y a veces también por cuestiones de tiempo, es como, por ejemplo, no sé, voy a ponerte un ejemplo, no traje la guía, bueno, ¿y por qué no traje la guía?, ay por esto, listo ya, osea como avanzar también a veces es cuestión es de tiempo, obviamente, digamos, cuando si son cosas y en eso sí trato de ser consciente, que sé que pueden decirlo en francés, como que los obligo un poco, pero cuando ya de verdad son cosas como muy allá, no la verdad, como que lo dejo pasar es como bueno, ya me lo dijiste en español tal cosa, o profe, puedo ir al baño, en francés, ay profe no. Bueno, vaya, vaya, vaya rápido, ¿sí? Como a veces lo hago y soy muy honesto como por salir del paso, como por los tiempos, como por estar en insistencia, y a veces también pasa, me ha pasado que como que les digo, bueno en francés, como que me hacen cara, como ¿en serio? sí, sí puedes. No, ya no quiero ir al baño, entonces también, como tener esa reacción de odio a la lengua, pues tampoco es como el objetivo. Entonces sí, a veces no soy como muy consciente, a veces lo dejo pasar y pues o dicen en español y ya, pero sé que es algo como que debo ser más consciente de.

Chercheur: Okey. Bueno en tu formación como profesor de francés como lengua extranjera. ¿Tú podías hablar español en tu clase de FLE?

P.PR2: Al principio sí y pasaba muy similar como me pasa ahorita como profesor, o sea me siguen como no en español, no en español, no en francés, y me pasaba a mí, osea, yo por eso también lo lo entiendo, mis estudiantes era como ay ¿en serio? o no lo sé decir, cómo quieren que lo haga, entonces era un poco complejo. Ya después era muy curioso como que pues en niveles avanzados como pues el español cero. Pero hay también una una cosa que entra como en juego y es como el contexto, es como, digamos y te lo digo, pues obviamente desde mi experiencia. Tenía la capacidad de decirlo en francés, pero el único que hablaba en francés y todos me miraban como el bicho raro de este que se cree, entonces para qué hablar en francés si nadie más habla en francés y todos me miran como con.. y yo sé que obviamente no tiene que ser así, pero esto también afecta ese entorno, como que sí. Y mira que a los niños les pasa lo mismo a veces. Es como, digo algo en francés entonces lo miran como ay ya, pues tan creído, tan no sé qué, entonces eso también tiene ahí como un impacto. Pero pues sí, siento yo que ya al final, final del pregrado pues obviamente todo en francés, ehh, pero había momentos que siento que de verdad se pudieron haber hecho en francés y no, los hacíamos en español.

Chercheur: Ok, entonces, teniendo en cuenta eso, tú crees que esa experiencia que tuviste en la Universidad y en tu formación en parte tienen mucho que ver en la manera como tú enseñas y por supuesto, en permitir o no que se use la lengua materna en tus clases?

P.PR2: Total. O sea, yo siento que sí, porque es lo que te decía un poco antes, o sea, siento que

cuando yo me pongo a pensar en esos temas complejos que yo no entendía cuando me los explicaban en 100% en francés y cuando recurrí a mi lengua materna para entenderlos y los lograba entender digo, pues sí a mí me funcionó, muy seguramente les funciona a otros. Yo sé también que hay otros niños y otras personas que estando 100% expuestas a la lengua también la van a aprender por eso también a veces como uno trata de equilibrar, pero indudablemente todo lo que hago es porque digo como bueno, a mí me funcionó, yo funcione así, muy seguramente a otras les va a funcionar, no es la generalidad, pero pues es un poco, por eso es lo que te digo cómo hablar en español en ciertas ocasiones, en otras sí como obligarlos, porque era lo que pues impactó en mi formación y siento que me permitió realmente aprender el, el francés.

Chercheur: O sea que tú si sientes que digamos eso que traje un poco las metodologías que usaron contigo en la Universidad y un poco de eso que se quedó como en tú no sé percepción, quizás es lo que tú también aplicas un poco acá.

P.PR2: Sí, a veces digo, a veces por ejemplo, cuando me encuentro con algún profesor les digo, yo soy la copia de tal y tal y tal profesor y hago lo de tal y tal profesor. Trato como de traerlo tal cual, obviamente adaptando, pues porque era la universidad aquí es colegio, las edades, uno hace adaptaciones, pero sí, o sea es como son metodologías y actividades y prácticas que hacían en la Universidad que me funcionaron a mí y que digo como traigámoslos acá que pueden funcionar.

Chercheur: Ok bueno, entonces desde tu punto de vista, como para cerrar, cuáles son las ventajas y las desventajas de utilizar el español en las clases de francés?

P.PR2: Bueno, ventajas mayor comprensión para poder entender cómo funciona la lengua francesa es lo que te decía, si yo lo entiendo desde mi lengua, que pues tenemos un poco la ventaja que son entre comillas muy similares, es más fácil para el niño y pues a mí me pasaba entender sí y desventajas, obviamente que se pierde un poco como esa, esa aproximación a la lengua, el sonido, sobre todo, que es lo que a veces más dificulta, pues porque obviamente está el español, entonces es más como esa zona de confort que se le crea el estudiante y también lo que me pasa a mí que contaba es como, pues, tengo la capacidad de hacerlo, pero pues no, me da pena, soy el único, entonces eso genera obviamente sin duda alguna un efecto en el aprendizaje, porque lo sé porque no lo práctico, porque el intento que me corrijan no, pues por pena y más, entonces es como las desventajas. Pero sí considero que el español no debe estar totalmente ajeno a la clase de francés, no, ya en niveles súper avanzados, sí, pero de resto no, porque aporta al aprendizaje.

Annexe 10. Entrevue. ENT.P.PR3

Chercheur: Buenos días.

P.PR3: Buenos días Jenny.

Chercheur: ¿Cómo estás?

P.PR3: Bien gracias y tú ¿qué tal?

Chercheur: Bien gracias bueno, entonces te voy a hacer la entrevista del estudio que estoy, pues eh, haciendo acá en el colegio, entonces la primera pregunta es, ¿tú qué piensas del uso del español en las clases de francés acá en el colegio?

P.PR3: A mí me parece valioso. Porque, pues bueno, nosotros tenemos como un o nosotros hacemos como unas aproximaciones al francés que que bueno, pues primero es como una lengua que, que pues cuando uno piensa como en un proyecto bilingüe de un colegio piensa más como en el inglés y en el uso y todo lo demás, entonces me parece valioso, sí, y, en cierto punto, me parece que a los chicos como que esas, esa esa idea de de hacer relaciones interlingüísticas entre el castellano, su lengua materna y el francés, pues les puede ayudar y les ayuda y más, sobre todo, pues en en lenguas romances que pues tienen conjugaciones de verbos y las conjugaciones, pues son diferentes entre sí, entonces, me parece que eso les ayuda al fin y al cabo, como para aquellos de pronto puedan identificar un poco más fácil algunas de las características del francés y así trabajarlo también más fácil.

Chercheur: ¿Tú usas el español en tus clases?

P.PR3: Sí, sí, sobre todo, pues como son niños chiquitos, pues yo suelo utilizar como la doble instrucción, instrucción en francés, instrucción en español. Muchas veces, pues refuerzo muchas cosas en español. Llamo la atención a veces en español, porque bueno a veces como que el tema es más disciplinario que de la propia lengua, entonces pues lo hago en español y ya está. Entonces si lo utilizo y lo utilizo bastante.

Chercheur: Ok, de pronto otros momentos particulares, aparte de llamar la atención, eh donde tú digas si normalmente yo lo utilizo.

P.PR3: Pues como te digo, o sea, yo utilizo mucho como la doble, el doble recurso, si primero francés y luego español, entonces por ejemplo, no sé, eh, dando una retroalimentación de una exposición, entonces bueno, les explico en francés, pero como a veces uno les ve como cara perdidos y demás, entonces no mira, hiciste esto y lo aclaro en español. Las instrucciones de la clase, pues también primero las doy en francés y luego, pues reafirmo para que se hayan entendido en español, son como, como, como las las formas que tengo del saludo, digamos que, yo llego al salón y saludo y todo lo demás siempre en francés me despido en francés ¿sí? trato de que la, la, las cosas, digamos como los permisos de pronto que los chicos profe que,

que puedo ir a tal salón, que puedo ir a se hagan en francés. Entonces, pues digamos que el español lo utilizo como en esos espacios.

Chercheur: Ok y ¿tú permites que los chicos usen español?

P.PR3: Sí, sí, sí, sí, pues digamos que, en un escenario ideal sería como muy chévere que la comunicación entre ellos fuese en francés. Sí pues, teniendo en cuenta que bueno, estamos estudiándolo y son tres horitas a la semana y todo lo demás. Pero como te digo, como a mí me parece que la la idea es que ellos en el colegio tengan una aproximación a la lengua francesa y pues digamos que sobre todo en primaria, pues no, no, no veo un conveniente un problema en que ellos se comuniquen entre sí en español.

Chercheur: Ok, y ¿de pronto usas alguna estrategia para regular el uso del español?

P.PR3: Ehh, ¿una estrategia para regular el uso del español? pues digamos que, por ejemplo. Siempre que empiezo año académico con los chicos y normalmente al inicio de cada periodo hago como un refuerzo de las expresiones de pronto más comunes que ellos van a tener que utilizar para que pues se puedan utilizar en francés, entonces lo que te decía, pues saludos, como preguntas básicas como de pronto profe ¿cómo se dice tal cosa? ¿puedo pararme a pedir esto? No sé qué. Siempre trato como de reforzarlo, pues para que lo tengan muy presente y traten de utilizarlo, pues cada vez que puedan. Esa sería de pronto una estrategia y otra, pues sería como el reconocimiento y la felicitación de cuando la utilicen y la utilicen bien, si, entonces como profe bueno tengo tal pregunta, yo listo, dale, ánimo me la dices en francés y, pues lo intentan y se esfuerzan y demás entonces como como el reconocimiento de vale listo lo intentaste, lo hicimos así, hay que corregir de pronto tal cosa, pero, pero, bueno lo hiciste, lo hiciste bien. Me parece que ...

Chercheur: Osea que tú en la medida en que como que los elogias por usar la lengua, crees que eso los motiva a que cada vez la usen más y obviamente el uso del español sea menos.

P.PR3: Sí, de cierta forma, pues ellos, lo que pasa es que si yo considero que si la mayoría de chicos no utiliza el francés es porque no siente la confianza y la seguridad suficiente para expresarse en francés. Entonces, como, como no saben cómo recurrir entonces, sí, de cierta forma, yo le digo, mira, lo hiciste bien, si me alegra que lo hayas hecho así, vamos a trabajarlo igual y vamos a corregir tal cosa para la próxima vez, ellos van adquiriendo como esa seguridad, esa confianza, como para que puedan expresarse cada vez más en francés y menos en español.

Chercheur: Vale. ¿En tu formación como profesor de francés, eh, tú podías hablar en español en tus clases de lengua francesa?

P.PR3: No porque digamos que, yo estudié francés en la Universidad yo en el colegio nada que ver con francés. Vine a estudiar en la Universidad. Obviamente los primeros semestres,

pues los primeros semestres de la Universidad haz de cuenta eran clases de sexto, séptimo aquí, que eran números, colores, que verbo *être*, que verbo *avoir*. Entonces, pues digamos que estaba permitido, sí, pero pues obviamente ya un tercer semestre, un segundo semestre, incluso finales, pues ya como que el, el, las, el hablar y demás en la clase de francés se hacía, pues en francés.

Chercheur: ¿Tú crees que esa experiencia que tuviste en la Universidad con respecto al uso de la lengua dentro de las clases, la lengua española, en parte tú la has traído un poco aquí a tus dinámicas en la clase?

P.PR3: Sí total, total porque de cierta forma, pues como que las estrategias que se utilizan en uno y que se utilizaban en uno en el colegio son como de pronto las estrategias que uno mismo y dice, bueno las voy a implementar. Y en la medida en la que uno avance dentro de su experiencia docente, pues si uno dice y mira bueno, funcionó, no funcionó, estoy logrando lo que quiero, estoy logrando el objetivo, estoy contribuyendo de pronto a que se hable más en francés, ¿sí? ¿no? y entonces uno en la en la marcha, pues va mirando, y va decidiendo y descartando estrategias, implementando nuevas y todo lo demás. Entonces yo creo que en un principio si uno, y yo lo hago así, osea yo emplee desde un principio como las estrategias que consideraba de pronto que me han funcionado conmigo, sobre todo porque lo que te digo, o sea empezando, pues yo en la Universidad yo estaba recién aprendiendo francés y todo lo demás, pero pues en la medida que uno va avanzando, pues uno va decidiendo y va viendo y va retroalimentando estrategias, va complementando, las va cambiando y así.

Chercheur: Ok, ya para cerrar, ¿cuáles crees tú que son las ventajas y las desventajas de usar el español en las clases de francés?

P.PR3: Ventajas y desventajas, bueno entonces ventajas, yo creo que lo que te decía como en un principio, primero a mí me parece que permite establecer relaciones interlingüísticas. El hecho de que tú puedas relacionar de pronto un concepto en francés más fácil con su equivalente en español, de pronto, porque son similares, porque se escriben similares porque suenan similares o lo demás, pues puede ayudar, digamos, a que ellos en el momento de la comunicación puedan expresarse de una buena manera o en el momento de, de hacer una oración o lo que sea, pues pueden hacer esa relación, me parece una ventaja. Eh otra ventaja, pues me parece que es como reafirmar y de cierta forma el que que la clase se desarrolle de pronto de una manera, pues apropiada, el hecho de que sí, sí, yo solamente hablo o si solamente doy en francés una instrucción, pues digamos que, puede que la mayoría del salon la entienda, pero pues si hay diez o doce chicos que no la entienden, pues quedarán perdidos y pues se perderá tiempo y pues no harán lo que tienen que hacer, etc. Me parece una ventaja el uso, pues de que de que el desarrollo de la clase pueda hacerse y pueda hacerse de buena manera. Desventajas, pues obviamente digamos que en cuanto al poco tiempo que ellos tienen de contacto con francés, porque digamos que ahí también hay una diferencia con el inglés, y es que pues ellos también están consumiendo contenido regularmente en inglés, que series, que música, que esto, pues eso los expone a ellos, digamos, a estar en un contacto con la lengua y más o menos, pues van adecuándose en francés es mucho más difícil, pues porque el

contenido que ellos primero pueden encontrar, ese reducido y segundo que les interese consumir, pues también será reducido entonces, entre más español se utilice, pues digamos que se reducen como los espacios, los momentos que ellos tienen para exponerse a la lengua, para adecuar el oído, porque pues, bien lo sabes tú, y, y, francés es una lengua que requiere como mucha adecuación del oído, de los sonidos, de la pronunciación y todo lo demás, entonces, pues entre más español, pues menos facilidad, digamos de esa adecuación ahí. Consideraría que tal vez esas como las más grandes ventajas y desventajas que pueda haber como en el uso del español dentro de la enseñanza de una lengua, como alcanzas.

Annexe 11. Entrevue. ENT.P.S1

Chercheur: Bueno, Buenos días.

P.S1: Hola Jenny.

Chercheur: Bueno, entonces, como te había contado, vamos a hacer la entrevista pues propia del estudio, el que te invite entonces la primera pregunta, ehmm, tiene que ver con qué piensas tú de utilizar el español en las clases de francés aquí en el colegio?

P.S1: Yo siento que el español es una herramienta indispensable, es decir, toca o toca cuando uno como profesor, siente que el nivel de lengua, hace que se queden más cosas sin entender que las que sientes que te están entendiendo. Entonces siento yo, que en el momento es bueno, sin embargo, también depende de la manera como uno lo haga. Si se hace simplemente por salir del paso o por hacerlo en el momento, digamos no con la intención de que les estoy diciendo esto, pero les repito el verbo o dentro de lo que estoy diciendo en español algo hago algún comentario, sí, sobre la traducción en lo que yo estoy haciendo, si es válido, sin embargo, siento yo que bueno, a partir de la pandemia y todo lo que sucedió, los estudiantes han bajado muchísimo el nivel de recordar vocabulario. Entonces también siento yo, que ayuda también a corregir como aquellas imprecisiones, donde se pueda entender como un verbo de una manera porque se compare con el español. Entonces también siento yo que es válido como para hacer precisiones y también como si uno de profesor, pues nota que no lo están entendiendo.

Chercheur: Okey. Eh. En ese caso, entonces ¿tú empleas el español en tus clases?

P.S1: Yo empleo en español en séptimo y en octavo de resto, ya son ejercicios de traducción.

Chercheur: Ok

P.S1: sí, y también les exijo ahí a partir de de noveno fuertemente que me hablen en francés.

Chercheur: ¿Por qué usarlo en esos niveles y en los otros no?

P.S1: Porque siento que son como los que más se quedan despistados cuando les hablo. Entonces sí, comencé el año, digamos uno tiende también con el tiempo a aflojar de cierta manera, ¿no? Pues es un desgaste también tú estar hablando y ver caras que no entienden o que tengas que repetirlo varias veces, entonces a partir de eso yo lo adapté. Entonces sí, siento que son los niveles en donde menos me entienden, entonces ahí es donde más utilizo el español.

Chercheur: Y en en los grados superiores hablas de la traducción.

P.S1: Como ejercicio, sí.

Chercheur: Ah es decir, no es, tú no les traduces sino que ellos hacen un ejercicio de traducción.

P.S1: Les pongo bastantes ejercicios de traducción. Sin embargo, cuando se aclara y cuando hablo, nunca lo hago en español.

Chercheur: Ok listo y en esos momentos en los que usas español, pues con los grados inferiores que me dices en qué momentos particulares tú sientes que si o si hablas en español?

P.S1: Cuando tengo que llamar la atención, cuando les llamé la atención, siento que tiene más peso cuando escuchan y también mi tono de voz cambia. Entonces mi tono de voz en francés es más suave, podría decirse, y pues ya en español, si ya le puedo poner como el contexto de lo que está pasando, entonces para llamar la atención y también en las explicaciones, si me aseguro de que se los diga en francés y en español, sobre todo como para también en temas de los papás, que hay bueno, la profesora todo lo dice en francés, entonces también uno como estudiante puede como sustentar su falta de esfuerzo en la clase diciendo que la profesora habla todo el tiempo en francés, entonces también a partir de mi, de ejercer la profesión, sé que es algo que tengo que hacer y también como para no dar el espacio de que no se le entiende la profesora porque todo lo dice, y no lo entiendo, y pues sabiendo que pues para todos, todos los que estudiamos lenguas, sabemos que entender una lengua, es simplemente el esfuerzo de buscarlo en el diccionario es una motivación, es sin lugar a dudas no puedo ser ciega a allá como a la práctica del día a día, y de aquel estudiante que no quiere esforzarse, que no tiene la intención de entenderme y tampoco quiere hacerlo, entonces de cierta forma es como para, para salvaguardar también mi relación, estudiante, papás, entonces también lo hago reforzándolo en español las indicaciones.

Chercheur: Okey. Entonces en ese sentido, ¿tú les permites a ellos también usar el español?

P.S1: Sí, grado séptimo y octavo, sí.

Chercheur: ¿Por qué?

P.S1: También siento que quisiera darles ese como ese o pequeños triunfos o pequeños reconocimientos de que me estás entendiendo, pero no tienes la obligación todavía de hablarme todo en francés. Sin embargo, ya en estos dos grados les he puesto una nota, que también soy consciente que es importante que y que son las palabras que tú reconoces más en los textos y también cuando la profesora habla, si tú ya sabes buscado y las has utilizado ¿no? entonces ahí la importancia de exigirle también al estudiante que se esfuerza y que le hable a uno. Sin embargo, siento que como hoy, desde esos grados son como los pequeñitos para mí, entonces no, no les pongo tanto esa presión, porque sí sé que es una presión social también, no los compañeros escuchándolos hablar, ellos mismos, entonces siento yo que para ellos es una presión y los les aliviana un poco eso.

Chercheur: Okey. Y en ese sentido, pues obviamente ellos utilizan el español como qué estrategias tu implementadas en el aula para regular el uso, o sea que no se te vaya como al otro extremo de que toda la clase fue en español, si eso pasa, por supuesto.

P.S1: Bueno la particularidad ahí como lo manejo, es que siempre para mí está presente el francés de primero, entonces desde el saludo, desde la indicación, entonces es ahí como yo encuentro el equilibrio que a pesar de que soy flexible, pues la explicación la vas a tener en francés y cuando tú me hables también yo te voy a responder en francés así tú lo hagas en español.

Chercheur: Listo. En tu formación como como profe de francés en tu formación profesional, en esas clases particulares de esta lengua, ¿tú podías hablar español?

P.S1: En primeros semestres, sí, pero ya a partir del tercer semestre, digamos, también era un avance, no que se veía grupal, entonces no era tanto el profesor y a partir de la clase que uno comenzará a hablar, sino que ya también digamos en la Universidad y tratándose de que todos estudian lo mismo, si ya como eh, por condiciones grupales uno comenzaba a hablar en francés, porque ya, pues el compañero hablando en francés, haciendo las preguntas al profesor en francés y bueno, obviamente uno siempre de profesor, pues también es bueno, háblame en francés, pero no, yo lo recuerdo como una regla del profesor, no, sino más bien era ya o por conciencia de que esto es lo que estoy estudiando, tengo que practicarlo naturalmente y también pues pesa mucho que sobre todo o yo lo noté en mi carrera, que la competencia si era bastante, pues estaban los que ya habían viajado, estaba en los que salieron del colegio bilingüe, como los que no, por ejemplo yo no había visto nunca francés.

Chercheur: Ok, esa experiencia que tuviste en la Universidad, tú crees que en parte tú la has traído a tus clases, sobre todo en lo que tiene que ver con el uso o el no uso de la lengua española español como tal en tus clases?

P.S1: Y, pues yo siento que más que todo lo que yo he traído de los profesores es como la disposición en la clase y también la forma de buscar, de hacerse entender y también de hacer comentarios en la clase que hagan referencia al vocabulario. Entonces, a veces yo utilizo palabras muy recurrentemente y me doy cuenta que los estudiantes las comienzan a utilizar, pero es eso sobre todo lo que yo me llevé de mis profesores de la universidad fue esa actitud de que amaban el francés y a partir de eso ya naturalmente, todos se les daba, entonces siento que es algo de lo que yo he replicado, ya no más, pues con la disposición de que yo llego y que esta es mi lengua y te la voy a enseñar. Es como lo que yo replico de los profes de la Universidad.

Chercheur: Y, pero particularmente del uso del español en la clase, de pronto que algo tú te traigas, cómo es que a mí me lo enseñaron así, entonces yo también lo aplico así en parte.

P.S1: Y, bueno, sí, pero eso sucedió en Argentina. Cuando estuve estudiando, digamos que me

pareció mucho más bueno en la Universidad pedagógica, me parece que era más a partir de la práctica usted se corregía, entonces hacía sus textos, corríjase sus errores o cuando hable corríjase, pues los profesores eran como muy meticulosos. Recuerdo mucho a Dayana, pues tomando nota de que error yo cometía, ya cuando yo estuve, pues un semestre allá en Argentina, si me di cuenta que o bueno, la clase que más me llamó la atención era una profesora que comparaba el español, como por ejemplo, explicar los complementos de objeto, entonces, y así yo le explico y si me acuerdo mucho de ella, igual las guías que ella también me dio, entonces, desde que cuando digo yo le escribo ese, no voy a hacer como digamos unos, tal vez puede ser mi forma de ver también la forma en la que enseñó en que no es muy gramatical, sino más bien es como a partir de la asociación. Entonces, que un *le* en francés ya es un *lui* y no como bueno, en quién recae entonces objeto entonces hablado por tal y hacer como toda la conversión para para deducir si es COI o COD y entonces si de esa profesora sí, en particular tengo y adopté su forma de enseñar, por ejemplo, eso de los complementos.

Chercheur: Okey, bueno, para cerrar, ¿cuál crees, cuáles crees que son las ventajas y las desventajas de utilizar el español en la clase de francés?

P.S1: Bueno, siento yo que también de cierta forma es un tema tabú, pero bueno, sigue siendo también la cátedra libre ¿no? cada profesor sabe hasta qué punto, como tú decías hace un momento se le sale de las manos o no. Indudablemente, pues nos vemos con la necesidad de hacernos entender y siento yo, que es ahí cuando uno comienza a cometer errores, si uno lo hace solamente para que entiendan y ya haga el ejercicio y hágalo, entonces pues ahí ya como que se desvirtúa ese yo quiero que aprendas y quiero que asocies, siento yo que cuando uno utiliza la traducción es más, oiga mire piénselo en su lengua y tras póngalo aquí también, eso significa eso, sí lo hago yo más, o lo pienso así, obviamente también estará en los momentos en que en donde por el tiempo yo ya necesito de una boto la instrucción y no me fijo mucho, entonces siento también que es una delgada línea entre que te sea útil y que tú salgas del paso.

Chercheur: Pero vivimos como un poco en las dos cosas.

P.S1: Y vivimos un poco en las dos cosas, igualmente yo también, como que intento que esas palabras que las utilice o les suelen de cierta forma atrayentes o algún comentario hacia alguna situación de la clase y como que se les quede y se refuerce, pero siento que yo igualmente el estudiante está ahí ¿no? y está esperando, es como uno guía la clase. Entonces también pues, o sea, si es bueno o si es malo, si es efectivo o no, depende también del enfoque que uno le dé. Yo, por ejemplo, utilizo bastante la traducción en clase porque siento que necesito que ellos realmente le den al significado de la palabra que no tengan como un una idea de ella, sino que sepan en realidad, qué es lo que significa, en determinado momento. Otras veces se hacen lecturas libres en donde ya es con el vocabulario que tú tengas, pero yo como profesora siento que necesito como para saber que sí está entendiendo que lo pueda asociar con el español en un momento determinado.

Annexe 12. Entrevue. ENT.P.S2

Chercheur: Buenos días.

P.S2: Buenos días.

Chercheur: ¿Cómo estás?

P.S2: Bien gracias.

Chercheur: Bueno, entonces, como te había comentado vamos a hacer la entrevista, pues a propósito del estudio que estoy realizando y bueno, la primera pregunta es, ¿tú qué piensas del uso del español en las clases de francés acá en el colegio?

P.S2: Bueno que te digo, creo que ahorita es un momento especial porque los chicos han venido de dos años de pandemia y vienen en un nivel bastante bajo, entonces se hace muy difícil, eh y sobre todo por el, ya en noveno, por ejemplo, el tema que se maneja ya es más complejo y es difícil ehh, manejar toda la clase en el idioma extranjero, entonces, eh si preferiría que fuera solo en francés, pero se hace difícil, lo intenté y realmente es muy complejo y hay otros factores que influyen ¿no? digamos que el salón es pequeño, los chicos no se pueden concentrar bien, entonces digamos que la atención se dispersa con mucha facilidad y por eso es mejor que les queden las ideas claras, entonces por eso, eh creería, creo que es necesario usar el español.

Chercheur: Bueno, en ese caso entonces ¿tú empleas español en la clase?

P.S2: Hasta noveno sí, en en décimo y once solo en francés, pero hasta noveno si uso español. Sí me parece, me parece que, hasta cierto nivel, hasta donde hay un cierto nivel de de vocabulario ya de estructuras gramaticales es mejor que les quede claro y es mejor usar el español, pero ya cuando se trata ya de producción escrita y comprensión escrita, ya de un alto nivel, de nivel más elevado, si es mejor solo francés.

Chercheur: Ok ¿Y, por qué con los cursos de niveles más bajitos lo usas? O sea ¿qué crees tú que te motiva a utilizarlo?

P.S2: Bueno, se hace necesario de todas maneras porque tienen que eh familiarizarse con el, con el idioma extranjero, entonces pues digamos que no en la misma intensidad que con los chicos que ya tienen un nivel más alto, pero sí hay que usarlo indiscutiblemente sí, si se hace necesario.

Chercheur: Bueno, en ese sentido, ¿en qué momentos particulares de la clase tú lo utilizas?

P.S2: Pues con noveno, por ejemplo, tengo un un trato con ellos y es que la clase de, una clase en la semana que es los martes la hacemos toda en francés y entonces ellos se obligan y no me

pueden hablar en español sin tienen que hablarme en francés. Y en los en las otras clases procuro que sea como en momentos de una explicación como momentos puntuales que se necesita claridad en el tema para hablar en español.

Chercheur: Básicamente las explicaciones.

P.S2: Sí, procuro que sean básicamente las explicaciones o algo puntual, de pronto una indicación puntual, entonces les les hablo en en español, pero procuro sí que no se pierda el francés y que la clase no sea solo en español.

Chercheur: Ok, En ese sentido, entonces ¿tú les permites a tus estudiantes hablar en español?

P.S2: Cuando tenemos la clase en español, sí, pero cuando está en francés, no, es es solamente me pueden hablar en francés y los de décimo y once solo me hablan en francés, cuando, por ejemplo, tengo un curso de dirección de grupo, entonces tengo con ellos también el trato que, si es algo de dirección de grupo, les admito español a no ser que quieran decírmelo en francés y que si es algo del del idioma, de la clase, entonces me lo tienen que hacer en, preguntarme en francés o el comentario que quieran hacer en francés, pero con los otros sí les admito español.

Chercheur: O sea, ¿con los grupos más pequeños?

P.S2: Con los pequeños en español, sí.

Chercheur: Bueno, entonces me dices que con noveno intentas o llegaste a un acuerdo con ellos, que una vez a la semana se habla en francés décimo y once no utilizas español y ¿cómo regulas tú el uso del español con los cursos más pequeños? O sea alguna estrategia que utilices como para que no sea como tal, tanto español, español, sino que haya francés. ¿Tienes alguna estrategia para regularlo?

P.S2: Sí, pues procuro hablar, hacerles muchos comentarios en francés y entonces ellos como que se contagian y procuran hablar en francés, inclusive ellos entre ellos, como que les gusta muchas veces hablar en francés, más allá de que yo les está exigiendo ellos, ellos mismos se hablan en francés, pero obvio, no todo el tiempo unas frasecitas, pero sí, sí se motivan, si se motivan, digamos, con las pequeñas intervenciones que yo hago. Sin forzarlos ni nada y como que ya tienen ya se van encaminando al francés. Entonces si estamos trabajando alguna fotocopia o algo, ellos ya empiezan a hablar en francés, y aunque la clase ese día no sea en francés, me hablan en francés, entonces tal vez como que la misma clase los va llevando como se está trabajando el texto o lo que se esté haciendo en francés, pues el cerebro tal vez no les los deja seguir hablando en francés y ya hablan en francés, inclusive cuando yo no les estoy exigiendo que tienen que hablar en francés.

Chercheur: Ok, en tu formación como profe de francés en la universidad, en las clases de lengua extranjera, particularmente de francés, ¿tú podías hablar español?

P.S2: No, nunca, nunca, solo era francés, sí. Todo el tiempo, todo el tiempo era en francés. Bueno, ¿tú crees que ese tipo de dinámicas en la universidad las has, un poco como traído tú a tus clases, sobre todo en lo que tiene que ver con el uso o no del español en las clases? O sea, como que eso que pasó en la universidad te ha influenciado un poco en como tú diriges tus clases hoy en día.

Chercheur: Pues, de pronto sí, yo siento que que en clase me quedaban muchos vacíos, sobre todo en gramática, porque uno puede entender como el contexto de una situación, pero ya lo que es gramática es difícil de entender, como cosas puntuales no se pueden entender en el otro idioma, si uno no entiende claramente, entonces obvio, había muchos vacíos y había que llenarlos. Ahora tal vez hay más facilidad por el internet, ¿no? en esa época era supremamente difícil, si, si te quedabas con un vacío casi que no lo podías solucionar porque bueno, tocaba recurrir a los libros, pero no era así tan sencillo, entonces, entonces sí, me parece que sí lo hago como para, sobre todo es para que hay claridad, para que digamos eh los chicos no queden con vacíos ya cuando están en los niveles superiores.

Chercheur: Ok, bueno, ya para cerrar ¿tú cuáles crees que son las ventajas y las desventajas de utilizar el español en la clase de francés?

P.S2: Pues sí, volvemos como a lo mismo, o sea la ventaja es que hay claridad en los temas y digamos que la desventaja es que se, se pierde un tiempo importante en el que el chico puede practicar, puede practicar y puede ir asimilando, pero yo pensaría que es lo que te dije desde el comienzo, es que este es un momento, digamos particular de nuestra vivencia como educadores, pues porque en otro momento si ya sería al menos un 80%, un 90% tendría que ser la clase en francés.