

## La mise en œuvre préalable à la construction collaborative d'une séquence d'anglais à l'école élémentaire

**Carole Le Hénaff**

CREAD, France

---

La recherche présentée est issue d'une thèse en cours qui étudie la manière dont se nouent les relations entre les compétences culturelles et linguistiques au cours de séances de langue étrangère au cycle 3 de l'école primaire. Notre recherche s'appuie sur des données empiriques quantitatives et qualitatives et sur un cadre théorique articulant des concepts de didactique des langues et cultures (notamment, Aden, 2007; Gruson, 2007; Puren, 2002; Zarate, 1993), mais aussi de didactique des mathématiques dans une perspective comparatiste (entre autres, Brousseau, 1998; Sensevy, Mercier & Schubauer-Leoni, 2000; Sensevy & Mercier, 2007). La première catégorie de concepts concerne les notions liées à la place et au statut de la culture et de la civilisation au sein des cours de langue, mais aussi au sein des apprentissages en général. Il s'agit en premier lieu d'établir clairement ce que nous entendons par « culture » et par « compétence culturelle ». Dans nos travaux, la culture est l'ensemble des comportements des sociétés, ainsi que l'ensemble des aspects intellectuels et sociaux propres à une civilisation et à un peuple (Bailly, 1998). Les concepts que nous empruntons à la didactique des langues et des cultures nous permettent également de décrire l'articulation entre les compétences linguistiques et culturelles mises en place par les professeurs, ainsi que de saisir les enjeux liés à cette articulation. Puren (2002) a décrit cinq champs de la compétence culturelle à l'école:

- la composante transculturelle, que l'on peut décrire comme la capacité à retrouver dans toute culture étrangère des valeurs universelles
- la composante culturelle, qui correspond à la capacité à lire et à commenter des documents
- Cette composante fait appel aux connaissances et à des activités telles que l'interprétation de textes relevant d'une culture étrangère.
- la composante interculturelle, basée sur les représentations et la capacité à communiquer avec autrui
- la composante multiculturelle, qui fait appel à la cohabitation, à la capacité à coexister avec d'autres cultures et d'autres langues
- et la composante co-culturelle, qui est une culture d'action commune, la capacité à agir socialement avec un autre

Ce dernier champ s'inscrit dans la perspective actionnelle du Cadre Européen car il envisage la compétence culturelle dans l'action sociale. La composante co-culturelle englobe les notions de comportements et de valeurs. Elle se fonde sur un processus qui se construit progressivement au fil du travail mené par des personnes issues de cultures différentes. Il ne s'agit plus seulement ici de co-existence ou de cohabitation, mais d'un véritable partage de valeurs communes. Ces concepts théoriques constituent, avec d'autres, des outils fructueux pour nos analyses de données.

Nous portons également un intérêt particulier au Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (2001) qui constitue à la fois un objet et un outil d'analyse. Dans le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues et dans les programmes de l'école élémentaire (2007) qui s'inspirent de ce Cadre, la compétence culturelle des élèves est avant tout un acte social et la langue étrangère l'outil qui permet d'accomplir cet acte, ces « tâches sociales » (Puren, 2002). L'élève est devenu un actant qui accomplit des tâches langagières mais pas seulement: il accomplit et est amené à accomplir des tâches sociales. L'ancrage des tâches sociales dans la culture apparaît comme une évidence, et la disparition de cette « frontière du linguistique et du culturel » la conclusion logique de l'approche à retenir pour l'enseignement et l'apprentissage d'une langue et d'une culture étrangères.

Les concepts de didactique des mathématiques, qui sont dans nos travaux spécifiés à la didactique des langues et des cultures, portent notamment sur l'action du professeur et sur la théorie de l'action conjointe en didactique (notamment, Sensevy & Mercier, 2007). La théorie de l'action conjointe en didactique permet de décrire les processus de diffusion du savoir; elle se centre sur les interactions entre le savoir, le professeur et les élèves et sur l'action commune du professeur et des élèves autour du savoir.

Le contrat didactique est un système d'attentes entre le professeur, les élèves et le savoir. Brousseau (1998) a défini la notion de milieu dans le processus didactique. Le milieu est l'environnement auquel est confronté l'élève lors de l'appropriation des connaissances. Le milieu peut être matériel, par exemple l'utilisation d'un dictionnaire de traduction en cours d'anglais. Pour l'élève, cela ne mobilisera pas les mêmes compétences selon qu'il utilise un dictionnaire ou bien qu'il travaille sans. Le milieu fait parfois référence à un « environnement cognitif commun », dans lequel « les normes pérennes du contrat didactique, plus ou moins spécifiques, vont faire partie de ce contexte cognitif commun, sur l'arrière-fond duquel les transactions didactiques vont pouvoir se dessiner » (Sensevy, 2007).

La relation entre le milieu et le contrat didactique est importante car un changement de milieu peut mettre en place un autre type de contrat, des attentes différentes de la part de chacun : en introduisant par exemple un dictionnaire, le professeur peut s'attendre à ce que les élèves traduisent les mots sans approximation.

Une grande partie du travail du professeur consiste donc à « agencer le milieu » (Sensevy, Quilio, 2002) dans lequel évoluent les élèves. Cet agencement du milieu correspond au processus de mésogénèse, qui est un processus de gestion du milieu dans la classe. La différence entre milieu et mésogénèse tient principalement au fait que le premier est considéré de façon « statique » alors que le second introduit une version dynamique. Le fait d'introduire un dictionnaire pour faire avancer plus vite les élèves modifie forcément le milieu matériel dans lequel ils travaillent et accélèrent l'avancée du temps didactique.

La chronogénèse, ou temps didactique, est la disposition du savoir sur l'axe du temps, que l'on nomme parfois progression. Il gère la répartition des connaissances dans le temps et peut aussi décider de faire des bonds, des avancées dans l'espace chronogénétique, lorsqu'il estime que cela est nécessaire. L'utilisation du dictionnaire peut répondre à un objectif chronogénétique, celui de faire avancer plus vite les élèves dans la séance.

Au lieu de transmettre directement les connaissances à la classe, lorsque le professeur introduit l'utilisation du dictionnaire lors de la découverte d'un texte écrit en anglais, il modifie non seulement le milieu mais également l'espace topogénétique occupé par les élèves: ils occupent en effet une plus grande place à cet instant précis.

Développé par Chevallard (1991) et Sensevy, Mercier et Schubauer-Leoni (2000), le concept de topogénèse aide à déterminer le partage des lieux, de la place occupée et des tâches de chacun dans la relation didactique. Dans l'exemple du dictionnaire, la frontière topogénétique se déplace car le professeur dévolue aux élève plus de responsabilités. La partition topogénétique, c'est-à-dire le partage et l'occupation d'un certain type de tâches par le professeur et les élèves, est un outil intéressant pour l'analyse d'une séance de langue car la part accordée à l'oral (la parole et l'écoute) est généralement très significative des pratiques professorales. La prise en compte de ces trois outils théoriques guide fortement nos analyses de corpus.

Préalablement à la construction collaborative d'une séquence d'anglais, plusieurs types d'analyses ont été conduites. Des analyses qualitatives ont été menées ; des séances de langue, mises en œuvre par différents professeurs des écoles, ont fait l'objet d'analyses didactiques fines. Les données étudiées ont été recueillies dans des classes et ont permis de faire ressortir des types de pratiques. Pour cela, deux types de données ont été recueillies : des données «primaires» recueillies sur le terrain (enregistrements vidéo, documents des élèves), et des données «secondaires» qui sont une extension des données primaires sous forme de transcriptions et de synopsis. Les données primaires contiennent également les documents utilisés à la fois par l'enseignant et par les élèves. Les données secondaires se présentent sous deux formes: des transcriptions de séances (dont un exemple sera proposé plus tard) et des synopsis larges, qui permettent de dégager une vue globale du déroulement de la séance. Le synopsis présente, pour chaque étape, la nature des connaissances en jeu, les supports utilisés, les modalités de travail et les traces écrites au tableau. Chaque synopsis, dont voici un exemple, met en relief certains aspects de la pratique du professeur :

<b>Minutage Tours de parole Phases de travail</b>	<b>Contenu des phases de travail</b>	<b>Connaissances en jeu</b>	<b>Supports</b>	<b>Modalités de travail</b>
Phase 1 (5 min) 0 min – 5 min Tdp 1 – tdp 43	<i>En anglais</i> <i>Prise en main de la classe</i> <i>Réactivation des notions de la séance précédente :</i> ▪ Questions sur le drapeau écossais : de quel pays s'agit-il ? quelles sont ses couleurs ? Quelle est la capitale écossaise ? ▪ Même travail avec l'Irlande ▪ Même travail avec l'Angleterre	Identification des drapeaux constituant le Union Jack. Vocabulaire des couleurs (red, blue, white) et des pays (England, Northern Ireland, Scotland). Noms des capitales écossaise (Edinburgh), irlandaise (Belfast) et anglaise (London). It's the flag of The cross is Prononciation de "Northern Ireland".	Drapeaux écossais, irlandais et anglais.	Collectif : l'enseignant est au tableau, les élèves assis à leur place.

Des extraits de séances font l'objet d'une analyse didactique à grain très fin. Des séances les plus variées possibles ont été choisies afin d'explorer un maximum de pratiques. Ce travail d'analyses qualitatives a été doublé d'un travail d'analyse de type quantitatif, avec le recueil des questionnaires. Pour plusieurs raisons, il a paru nécessaire de croiser ces deux types d'analyses. Premièrement, il est impossible de faire ressortir des types de pratiques générales à partir d'analyses de quelques séances de classe ; des éléments de contexte, par exemple, peuvent avoir des effets sur l'apprentissage. Les analyses quantitatives nous ont parues insuffisantes pour faire

ressortir des types de pratiques car il peut y avoir une différence entre ce que les personnes disent et ce qu'elles font réellement.

Les épisodes significatifs apparus lors des analyses qualitatives sont révélateurs des obstacles culturels qui peuvent apparaître avec des élèves de cycle 3 quasi-débutants. Voici un exemple d'une analyse qualitative fine d'un épisode pertinent en classe de langue, qui nous a permis d'identifier un type d'obstacle à la compréhension en situation d'enseignement de l'anglais par visioconférence entre une classe française et britannique:

54.	Alyssa	What kind of sport do you like?
55.	PE (FR)	What sport do you like? Sport ... (lentement) le sport.
56.	Sophie	(lentement et fort) Je fais du hand.
57.	PE (FR)	Dis le mot complet pour Alyssa.
58.	Sophie	Du handball.
59.	PE (FR)	Oui.
60.	Sophie	Je fais du handball.
61.	PE (FR)	Handball.
62.	Sophie	(plus fort) Je fais du handball.
63.	PE (FR)	Handball. Handball.
64.	PE (GB)	All right.

Cet épisode montre deux élèves qui interagissent en présence de leurs professeurs (PE FR pour le Professeur des Ecoles français, PE GB pour le professeur britannique). L'élève anglaise, Alyssa, demande à Sophie, élève française, quel sport elle pratique. Il est intéressant de noter ici le nombre d'occurrences du mot "handball" (7 fois) avant qu'il soit compris. En effet, le mot « handball » pose problème, de plusieurs manières. En premier lieu, l'abréviation « hand », pourtant courante en France, n'est pas comprise d'un anglais. Ce mot signifie « main » en anglais et cette abréviation pour désigner ce sport ne fait pas partie du langage courant. L'enseignant français semble s'en rendre compte et demande à Sophie de dire « le mot complet ». Il s'agit là d'un effet de contrat didactique qui rend bien compte d'un profil de pratique de l'enseignement de l'anglais : l'adaptation à l'étranger est une clé de la communication (dire un mot entier, parler plus fort...). Le problème que pose le mot « handball », c'est qu'il est prononcé en français d'après sa prononciation d'origine car c'est un mot issu de l'allemand. Ce sport est en effet né en Allemagne. L'influence du contexte culturel sur la langue, et donc sur les obstacles communicatifs qui apparaissent, est évidente. Au tour de parole 61 cependant, l'enseignant français met l'accent sur « ball ». Mais l'intonation qu'il utilise recouvre une autre signification en anglais. « Handball » en anglais veut dire qu'il y a main lors d'un match de football. Au tour de parole 63, le professeur français répète le mot, sans l'accentuer particulièrement, puis en déplaçant l'accent au début : son collègue anglais finit enfin par comprendre. Le poids du contexte cognitif de l'action (ou milieu) est ici très important.

L'autre partie du travail mené s'appuie sur des données quantitatives, avec des questionnaires à grande échelle ayant pour objectif d'explorer les types de pratiques de l'enseignement et de l'apprentissage des langues et des cultures. Dans ces questionnaires, les professeurs doivent notamment situer leurs pratiques par rapport à des scénarios de pratiques de classe, inspirés de ceux élaborés lors de travaux en didactique de la lecture et des mathématiques (Sensevy, 2007). Chaque scénario présente le déroulement d'une séance de langue. Le travail de construction des scénarios est un élément méthodologique crucial pour notre recherche. Il s'agit en effet de construire des descriptions i) dans lesquelles les professeurs se reconnaissent et qui soient donc suffisamment claires pour être comprises de personnes qui n'ont pas vu la séance ; ii) qui soient suffisamment typiques pour contraster les pratiques des professeurs enquêtés. Pour se situer par rapport à ces descriptions de pratiques, les professeurs doivent indiquer leur degré de proximité avec le travail

décrit, et indiquer les raisons pour lesquelles ils se sentent ou non en proximité avec ladite pratique. Voici un exemple de scénario:

Scénario 8: l'apprentissage d'une comptine

Vous faites écouter et apprendre régulièrement des chants et des comptines en langue étrangère. Lorsque ces moments d'apprentissage sont intégrés à vos séances, ils ont pour objectif de faciliter l'apprentissage du lexique en cours, et / ou de faire découvrir le patrimoine culturel rattaché à la langue étudiée.

Par exemple :

La séance se déroule en début d'année, en classe de CE1. Le professeur travaille avec ses élèves sur la comptine *Humpty Dumpty*.

- Phase 1. Le professeur fait écouter, sur CD, la comptine *Humpty Dumpty* à deux reprises. Il la fait écouter une troisième fois en fractionnant l'écoute.
- Phase 2. Le professeur demande aux élèves ce qu'ils ont perçu de la comptine: des mots? un rythme ? à quoi cela fait-il penser ? au pas des chevaux ? à une marche militaire ? Le professeur distribue aux élèves cinq images correspondant au fractionnement par le professeur du déroulement de l'histoire de *Humpty Dumpty*. Il leur fait réécouter la comptine, de manière fractionnée, puis leur demande d'expliquer en français ce qui est arrivé à *Humpty Dumpty*.
- Phase 3. Le professeur fait répéter les paroles de la comptine de manière fractionnée, en s'accompagnant du battement des mains sur les tables.

Par rapport à ce scénario, vous considérez que votre pratique en est :

Très proche	<input type="checkbox"/>
Proche	<input type="checkbox"/>
Eloignée	<input type="checkbox"/>

Considérez-vous que votre pratique soit plus proche d'une phase que d'une autre? Laquelle et pourquoi?

Les réponses obtenues en termes de proximité ont pour objectif d'élaborer des profils de pratiques enseignantes des langues et cultures étrangères.

**Conclusion**

A partir des profils obtenus, le travail en cours vise à élaborer et à mettre en œuvre des situations didactiques articulant aussi densément que possible les compétences linguistiques et culturelles. Il s'agit notamment de produire, en collaboration avec des professeurs, des situations d'ingénieries didactiques qui mettent en jeu ces deux types de compétences. Le travail envisagé est encadré par des pré-tests et des post-tests des compétences des élèves des classes dans lesquelles sera menée la recherche. La recherche «coopérative» à venir sera donc de nature expérimentale.

**Bibliographie**

- Aden, J. (2007). *Construction identitaire et altérité en didactique des langues*. Cergy-Pontoise : Le Manuscrit.
- Brousseau, G. (1998). *Théorie des Situations didactiques*. Grenoble : La pensée sauvage.
- Conseil de la coopération culturelle, Comité de l'éducation, Division des langues vivantes, Strasbourg (2001). *Cadre Européen Commun de Référence pour les langues*. Paris : Didier.

Gruson, B. (2007). Agir, interagir et rétroagir en anglais. Un exemple de « pairwork » dans un CM2. *Carrefours de l'éducation*, 23, 1-16.

Gruson, B. & Le Hénaff, C. (2008). *Effects of group work activities on the teacher's and students' joint action*. Communication présentée au colloque international *European Conference on Educational Research (ECER)*. Göteborg, Suède, 10-12 septembre.

Le Hénaff, C. (2009). *Can young learners' cultural competences be accounted for?* Communication présentée au colloque international *European Conference on Educational Research (ECER)*. Vienne, Autriche, 27-29 septembre.

Puren, C. (2005). Interculturalité et interdidacticité dans la relation enseignement-apprentissage en didactique des langues-cultures. *ELA revue de didactologie des langues-cultures*, 140, 491-508.

Puren, C. (2002). Perspectives actionnelles et perspectives culturelles en didactique des langues-cultures : vers une perspective co-actionnelle co-culturelle. *Langues modernes*, 3, 55-71.

Sensevy, G., Mercier, A. & Schubauer-Leoni, M-L. (2000). Vers un modèle de l'action didactique du professeur. A propos de la course à 20. In *Recherches en Didactique des Mathématiques*, 20 (3), 263-304. Grenoble : Ed. La pensée sauvage.

Sensevy, G. & Mercier, A. (2007). *Agir ensemble: l'action didactique conjointe du professeur et des élèves*. Rennes : PUR.

Sensevy, G. (dir. 2007). Caractérisation des pratiques d'enseignement et détermination de leur efficacité : la lecture et les mathématiques au CP. IUFM de Bretagne-CREAD, rapport au PIREF.

Zarate, G. (1993). *Représentations de l'étranger de didactique des langues*. Paris : Didier.